

# Jeg kan høre duer over mig

Kanonlitteratur og affektiv læsning  
i skolens ældste klasser

Af Thomas Thurah

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse,  
Aarhus Universitet

Thomas Thurah

# Jeg kan høre duer over mig

Kanonlitteratur og affektiv læsning i skolens ældste klasser

”Jeg har været igennem børn, der løber og skriger, og jeg kan høre duer over mig, og mine søstres fingre kommer også på besøg og banker på døren.”

*Pige (7. klasse) efter at have læst novellen 'En hændelse' af Martin A. Hansen*

Ph.d.-afhandling

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Aarhus Universitet

Januar 2026

Vejleder: lektor, ph.d. Helle Rørbech, Aarhus Universitet

Medvejleder: docent, ph.d. Tom Steffensen, Københavns Professionshøjskole

Thomas Thurah

**Jeg kan høre duer over mig**

**Kanonlitteratur og affektiv læsning i skolens ældste klasser**

DPU, Aarhus Universitet, 2026

© 2026 Thomas Thurah

Vejledere: Helle Rørbech (hovedvejleder) og Tom Steffensen

Tegn: 615.868 (tekst) + 5.769 (modeller m.m.) = 621.637 (259 sider)

Citation for published version (APA):

Thurah, T. (2026). *Jeg kan høre duer over mig: Kanonlitteratur og affektiv læsning i skolens ældste klasser*. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/au.630>

Publiceret af Aarhus Universitet på Open Books

Publikationsdato: 30. april 2026

Dato for Ph.d.-forsvar: 26. marts 2026

ISBN: 978-87-7507-593-5

DOI: <https://doi.org/10.7146/au.630>

Dette er en Open Access publikation udgivet under licensen Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Denne licens tillader genbrugere at distribuere, remix'e, ændre og bygge videre på materialet i ethvert medie eller format kun til ikke-kommercielle formål, og kun så længe materialets ophaver krediteres.

# Indhold

<b>Forord</b>	<b>7</b>
<b>1. Fra kanondebat til affektiv læsning</b>	<b>8</b>
<b>Indledning</b>	
Afhandlingens opbygning	16
<b>2. Affekt og kanon</b>	<b>20</b>
<b>Forskningsoversigt</b>	
<b>3. Mod en affektiv kanonlitteraturlæsning</b>	<b>27</b>
<b>Afhandlingens teoretiske udgangspunkt</b>	
Værkets fænomenologi	29
Fænomenologisk inspiration	29
Atmosfære, stemning, tone	35
Værkets affekt	43
Postkritik: Rita Felski	45
Postkritik: Toril Moi	65
Postkritisk perspektivering	70
Klasseværelsets affekt	74
Affektiv praksis: Margaret Wetherell	75
Resonans og affekt: Hartmut Rosa	77
Den affektive feltmodel	82

## **4. At sanse og at dokumentere affekt** **87**

### **Metodologi og analysestrategier**

- Det første forskningsspørgsmål 88
- Det andet forskningsspørgsmål 95
- Andre forhold vedrørende metodologi og analyse 101
- Forskningsetiske hensyn 112

## **5. Rammebegreber for det affektive** **115**

### **Indledende observationer**

- Birkeskolen 117
- Askeskolen 135
- Sammenfatning 144

## **6. Didaktiske orienteringspunkter** **146**

### **Fremtidsværkstedets to første faser**

- Fremtidsværkstedets kritikfase 147
- Fremtidsværkstedets fantasifase 153
- Didaktiske orienteringspunkter 161
- Sammenfatning 167

## **7. Affektens begreber og mønstre** **168**

### **Fremtidsværkstedets tredje fase**

- Dialogisk affekt 174
- Mellem tekst og billede (Tove Ditlevsen og J.V. Jensen) 174
- Mellem at lytte og skrive (H.C. Andersen) 185
- Den affektive resonansmodel 200
- Salmen og kirkerummet (Kingo m.fl.) 206
- Mellem at lytte og debattere (Broby-Johansen) 212
- Mellem at lytte og fortælle (Martin A. Hansen og St. St. Blicher) 215
- Mellem højtlesning og fortælling – eller delelæsning (J.P. Jacobsen) 217

Skriftlig affekt	220
Om at dø (J.P. Jacobsen)	222
Om at forvandle sig (Franz Kafka)	224
Om tugthus, sindssygdom og krig (H.C. Andersen)	226
Om lugten af brændt menneskekød (J.V. Jensen og Karin Michaëlis)	228
Den affektive resonans- og dannelsesmodel	230

## **8. Når kanon mærkes** **234**

### **Konklusion, diskussion og perspektivering**

Tre spor i afhandlingen	234
Forskningsspørgsmålene og afhandlingens fund	239
Diskussion: teoretisk, metodologisk og didaktisk	242
Forslag til videre forskning	251

<b>Referencer</b>	<b>254</b>
<b>Resume</b>	<b>266</b>
<b>Abstract</b>	<b>267</b>
<b>Bilag</b>	<b>268</b>
<b>Tak!</b>	<b>287</b>

# Forord

Det er noget af en selvmodsigelse, at en afhandling, som vil slå til lyd for en (kanon-) litteraturlæsning uden analytisk formalisme og lange fagbegrebslister, selv er fyldt til randen af begge dele. Det vil imidlertid være en endnu større selvmodsigelse først at skrive afhandlingen sådan og bagefter beklage det.

Jeg vil i stedet kort pege på, at de næste kapitler (trods eventuelle tegn på det modsatte) handler om det indviklede og levende forhold mellem litteratur og læsere, som (uanset om teksten nogen steder måtte påstå noget andet) desuden er uforudsigeligt og nogle gange også gådefuldt.

Det gør jeg bedst med et eksempel, som har givet afhandlingen dens titel, og som jeg også omtaler i et af kapitlerne, men på en lidt anden måde.

Martin A. Hansen skrev i sommeren 1955, indlagt på Bispebjerg Hospital og nogle få uger før sin død, novellen ”En hændelse”. Den fortæller om en dreng, der er alene hjemme og gennemlever alle former for skræk, indtil en pludselig ”triumferende” tanke og husets hjemvendte sønner kommer ham til undsætning, så en del af ham kan løfte sig over det forfærdelige og flyve ”uskadt” afsted.

De informationer lagt til det, man kan have læst sig til om forfatteren eller engang har fået at vide, er for mange sikkert nok til at lede tankerne hen på dødsangst og frelsende kristentro. Alt det havde en pige i 7. klasse imidlertid intet hverken læst eller hørt mig fortælle om, da hun efter at have lyttet til historien udbrød:

”Jeg har været igennem børn, der løber og skriger, og jeg kan høre duer over mig, og mine søstres fingre kommer også på besøg og banker på døren.”

Analyse vil jeg afstå fra. Skrigende børn taler for sig selv, det gør søstre, som kommer på besøg i den yderste nød, også. Tilbage er de kurrende duer, kærlighedens og Helligåndens symbol.

Det gådefulde i mit eksempel ligger således ikke i, hvad ordene betyder. Gåden er, hvor de kommer fra.

Mere end analyser og begreber – mere end noget andet, jeg kan komme i tanke om – er det den gåde, der har optaget mig, mens jeg arbejdede med afhandlingen. Forhåbentlig vil det også være sådan for den, der læser den.

# 1. Fra kanondebat til affektiv læsning

## Indledning

### *Om afhandlingens formål og drivkraft*

Afhandlingen her har sit fokus på to sammenhængende hovedtemaer, *kanonlitteratur* og *elevernes affektive tekstengagement* i folkeskolens ældste klasser. Dens formål er at undersøge, dels hvordan elevers affektive tekstengagement i kanonlitteraturen kommer til udtryk, dels hvordan det affektive tekstengagement kan styrkes. Bag begge dele ligger den forskningsbaserede antagelse, at kanonlitteraturlæsningen i skolen er udfordret i forhold til litteraturlæsningens egne målsætninger, ikke er genstand for nogen stor interesse fra elevernes side, og at både dens form og indhold skaber usikkerhed blandt lærerne (Epinion, 2020). Endelig er det afhandlingens tese, at en affektiv tilgang til litteraturundervisningen kan være svaret på udfordringerne.

Mere direkte udtrykt er afhandlingen drevet af et ønske om at give kanonlitteraturen en ny legitimitet og de enkelte kanontekster og mødet med dem større kraft og dermed relevans ved sammen med elevlæsere at formulere nye affektive, engagerende og elevforankrede tilgange til kanonlitteraturlæsningen.

### *Argumenter for kanon (legitimeringsproblematikken)*

For at kaste lys over kanonlitteraturundervisningens aktuelle problemer er det nødvendigt kort at redegøre for dens historiske baggrund og oprindelige begrundelser.

Danske skoleelever har siden skoleåret 2005-2006 skullet ”opleve og lære om dansk litteratur og kulturel tradition og udvikling” gennem kendskab til folkeviserne og 14 udvalgte danske forfattere (Bekendtgørelse om formålet med undervisningen ..., 2005; angående kanonlisterne, se bilag). Indførelsen af en obligatorisk kanonliste i de danske skoler skete samtidig med en bred international – især europæisk og nordisk – tendens til aktivt at diskutere og genoverveje brugen af kanon i de æstetiske fag og historiefaget som støtte for dannelse og kulturel identitet (Brostrøm & Rasmussen, 2008; D’haen, 2011; Juvan, 2004; Simonsen, 2013).

I Danmark udfoldede kanondebatten sig intenst med to årstal som milepæle. Det ene var 1994, hvor det første kanonudvalg nedsat af undervisningsministeren afleverede sin betænkning, som uden at give konkrete anbefalinger indkredsede klassikerbegrebet og

diskuterede danskundervisningen og dens vilkår. Det andet var 2004, hvor en obligatorisk kanonlæsning i både gymnasiet og grundskolen blev vedtaget på basis af et nyt kanonudvalgs anbefalinger (Kanonudvalget, 2004, s. 12-14).

Professor Torben Weinreich, som dengang var en af de centrale kræfter bag indførelsen af obligatoriske kanonlister, opsummerede i en lille bog fra 2004, det vil sige kort før listernes politiske vedtagelse, de vigtigste argumenter *for* skolens kanonlæsning (Weinreich, 2004). Weinreichs i alt syv argumenter flugter i det væsentligste med argumenterne i den internationale debat, i begge de to kanonudvalgs betænkninger og inden for det område af litteraturdidaktikken og litteraturpædagogikken, som kaldes litteraturens ”legitimeringsproblematik” (for eksempel Hansen, 2011a, s. 16-23).

Jeg skal skitsere Weinreichs måde at opstille og redegøre for argumenterne (de kursiverede overskrifter er mine).

1. *Referencerammeargumentet*: Alle børn skal læse ”den gode og på anden måde betydningsfulde litteratur”, som kunstnere og forfattere ”hele tiden inspireres af”, og som der ”ofte henvises til” i medierne. 2. *Det sociale og kulturelle lighedsargument*: Og det skal netop være *alle* børn, fordi kanonlæsningen og adgangen til ”videre uddannelsesforløb” ellers vil være forbeholdt børn, ”som bor i et hjem med reol”, mens ”de andre vil stå svagere”. 3. *Nationalitetsargumentet*: Dansk litteratur ”er litteratur skrevet på dansk”, som tales inden for et afgrænset geografisk område med sine egne love, ”altså i en nation”. Underforstået: Kanonlitteraturen binder ”nation, sprog og de mennesker, som bor i landet”, sammen. 4. *Identitetsargumentet*: Litteratur og sprog ”skaber vores identitet” og giver liv til ”fortællinger om det at leve i Danmark og være dansker”. 5. *Sprogargumentet*: Kanonlitteraturen kan udvikle børnenes ”eget talte og skrevne sprog”. 6. *Historieargumentet*: Ved at læse den bedste litteratur lærer børnene om historie, det vil sige om, ”hvordan man levede og tænkte før i tiden”. 7. *Det æstetiske argument eller oplevelsesargumentet*: Og ”gode historier”, som er ”skrevet i et smukt og udfordrende sprog”, må børnene ikke ”gå glip af” (Weinreich, 2004, s. 28).

Hvis man skal sammenfatte sammenfatningen yderligere, har kanonlitteraturen altså en formativ eller dannelsesorienteret dimension, som handler om fælles referencer, fællesskab og identitet (overvejende national identitet), og en mere instrumentel dimension, som går på uddannelse og sprog (og er rettet mod individet). Hertil kommer kanonlitteraturens lidt ubestemte herlighedsværdi, som støtter sig til et noget vagt formuleret argument med en ontologisk del (”smukt og udfordrende sprog”) og en moralsk eller kausallogisk del (ikke ”gå

glip af"). Pointen må være, at denne tredje dimension hverken er entydigt formativ eller instrumentel, men har med begreber som oplevelse og sansning at gøre.

Det er slående, at dette sidste punkt er det eneste, der peger i retning af det oplevelsesmæssige og sanselige og for så vidt tager elevens perspektiv på litteraturen. De seks øvrige punkter orienterer sig mod det kognitive og på forskellige former for læring i en traditionel skolemæssig og fagmålspræget forstand.

En betydelig vægtning af dannelse, læring og lærdom og det videns- og kompetencemæssige genfinder man i den del af Fælles Mål for danskfaget efter 9. klasse, der knytter sig direkte til litteraturlæsningen, det vil sige kompetenceområdet Fortolkning. Her omtales "oplevelser og sansninger" ét sted, hvorimod formelle videns- og kompetenceorienterede ord og begreber er hyppigt forekommende og anvendt i en matriceagtig form, så de giver indtryk af at være principielle og bærende for hele kompetenceområdet (Dansk Fælles Mål, 2019). Det samme billede tegner sig i sammenfatningen af "de former for legitimering, man mere generelt finder i læreplaner, rapporter og hele debatten omkring den litterære kanon", som foretages i Hansen (2011a, s. 18).

Den markante skævhed i begrundelserne for at indføre kanon peger på vigtigheden af at give kanonlitteraturlæsningen fornyet legitimitet, ikke kun i skolens og lærernes, men i elevernes perspektiv, forankret i deres interesser og orienteret både mod det sansemæssige og det refleksive.

### *Det didaktiske perspektiv*

Kanonlitteraturlæsningens udfordringer kan med henvisning til aktuel forskning inddeles i tre; en didaktisk del, en litteratur- og undervisningsmetodisk del og en del, som vedrører dansklærernes erfaringer.

Det skal jeg redegøre for i det følgende.

Som det vil fremgå af forskningsoversigten (næste kapitel), er der kun i meget begrænset omfang foretaget empiriske studier af litteraturredidaktik rettet specifikt mod kanonlitteratur og klassikere, herunder interventionsstudier, som afprøver eller udvikler en særlig kanonlitteraturredidaktik eller momenter i den.

Der er skrevet bøger, som inspirerer til undervisning i kanon (for eksempel Kanon som rettesnor, 2005; Møller & Siersted, 2008; Weinreich & Handesten, 2001). Der er desuden udviklet en række lærebogsmaterialer, både digitale og trykte (for eksempel Kurth, Larsen, & Olsen, 2005; Møller & Thurah, 2005-2008). Men materialerne er kun i beskedent omfang

forskningsbaserede og adresserer ikke udfordringen at afbalancere det videns- og kompetencemæssiges overvægt på bekostning af oplevelse og sansning i et elevperspektiv.

Der eksisterer allerede i Kanonudvalgets rapport fra 2004 en stor usikkerhed og tilbageholdenhed med hensyn til den didaktik, der skulle understøtte kanonlæsningen i skolen.

Kanonudvalget udtrykker på den ene side beklagelse over afskeden med en undervisning i litterære klassikere, der forholdsvis uimodsagt fulgte principperne i en kronologibaseret litteraturlæsning og orienterede sig væk fra elevernes personlige horisont og temaer i deres samtid og ud mod større historiske rum. Det var undervisning ”i” litteratur, ikke ”med”, det var desuden en litteraturundervisning fra før, skolen var med til at ”sløre selve begrebet litteratur” (Kanonudvalget, 2004, s. 24-26). På den anden side anerkender udvalget, at dansk lærerne i dag arbejder ”under indtryk af tidsånden”, og at en ”egentlig kanonpædagogik” må ”medtænke den moderne elevtype”, og anbefaler herefter en række principper for en kanonundervisning magen til dem, som udvalget netop har kritiseret, blandt andet temalæsning, brede tekststudvalg og udgangspunkt taget i det kendte (Kanonudvalget, 2004, s. 26-27).

Usikkerheden og selvmodsigelsen i rapporten giver det indtryk, at ekspertudvalget, der anbefalede det bindende kanonlitteraturcurriculum, kun meget overfladisk beskæftigede sig med at formulere en didaktik, der kunne opfylde kanonlæsningens egne målsætninger (det lå da også uden for udvalgets kommissorium at fremsætte forslag om undervisningsformer). Udvalget gør således heller ikke noget forsøg på at legitimere kanonlæsningen ved at fremhæve de oplevelses- og sansemæssige potentialer i kanonmødet. Snarere lykkes det udvalgsrapporten at sløre det didaktiske perspektiv ved på skift at pege tilbage i tiden mod en kanonlæsningens guldalder og ud mod det allerede kendte.

Fraværet af en forskningsbaseret kanon didaktik og forvirringen omkring begrebet understreger vigtigheden af forskningsmæssigt understøttede ideer til en fornyelse af feltet.

### *Litteratur- og undervisningsmetodernes perspektiv*

Nyere forskning peger på, at den *analyse- og begrebsorienterede læsning* dominerer i skolens litteraturundervisning, ikke kun i kanonlitteraturundervisningen, men generelt.

En undersøgelse baseret på gruppeinterviews, gennemført som led i projektet *Kvalitet i dansk og matematik*, konkluderer, at litteraturundervisningen i skolens ældste klasser er præget af en nykritisk, det vil sige analytisk og tekstnær, tilgang til litteraturen og er styret af vurderingskriterierne analyse og fortolkning ved folkeskolens prøve i mundtlig dansk. Det ”kan give litteraturundervisningen et mekanisk præg”, konkluderer undersøgelsen (Elf &

Hansen, 2017, s. 24). Et andet sted i samme forskningsprojekt peges der på traditionen for at anvende ”mekaniske analyseskemaer og lange fagbegrebslister”, som led i litteraturundervisningen, hvilket ifølge forskerne har en tendens til at ”hæmme elevernes møde med teksten” (Hansen, Frydensbjerg Elf, Misfeldt, Gissel & Lindhardt, 2020, s. 23).

Tendensen til, at analysen breder sig på bekostning af fortolkning og et mere direkte, sans- og oplevelsespræget møde med teksten, findes også i litteraturfagets læremidler. Et casestudie af læremidler brugt i danskfagets litteraturundervisning i to 8. klasser konkluderer, at analyse prioriteres højere end fortolkning, og at analyse og fortolkning praktiseres isoleret fra hinanden og ikke i sammenhængende processer (Norup, 2021). Tendensen bekræftes i andre undersøgelser af litteraturundervisningsmaterialer og -metoder (Skyggebjerg, 2017; Rørbech, 2017; Oksbjerg, 2021).

Endelig peger aktuel skandinavisk forskning på, at de analytiske tilgange ofte skygger for mere personligt baserede og affektive tilgange (Rødnes, 2014; Kabel, 2016a; Kabel, 2016b).

Den gennemgående tendens inden for litteraturundervisningens metoder og materialer forstærker yderligere kanonlitteraturens udfordringer med hensyn til at appellere både emotionelt og kognitivt og er endnu et argument for en nytænkning af kanondidaktikken.

### *Dansklærernes erfaringer*

Den vifte af problematikker, jeg har redegjort for i det foregående, blev bekræftet af en omfattende undersøgelse, som analyse- og konsulentfirmaet Epinion gennemførte for Undervisningsministeriet cirka femten år efter indførelsen af de obligatoriske kanonlister, *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie* (Epinion, 2020).

Den føjede også nogle nye til.

Undersøgelsen, som var baseret på fokusgrupeinterviews med 27 dansklærere, konkluderer, at kanonteksternes kulturelle fremmedhed er en forhindring for elevernes adgang til dem. Eller med rapportens formulering: ”(...) *kanonforfatterne kan være svære at præsentere som aktuelle og relevante for elevernes hverdag (...)*” (Epinion, 2020, s. 9). Af de 14 obligatoriske kanonforfattere er ifølge lærerne Tove Ditlevsen ”den eneste forfatter, der har skrevet om barndom og om emner, børn fra mellemtrinnet og udskoling kan spejle sig i” (Epinion, 2020, s. 13). Lærernes oplevelse har den konsekvens, at nogle af lærerne i stedet går til den supplerende – ikke-obligatoriske – liste for at finde ”forfattere, der skriver børnelitteratur”, for eksempel Astrid Lindgren, Ole Lund Kirkegaard og Halfdan Rasmussen (Epinion, 2020, s. 9).

Undersøgelsen rummer tre andre konklusioner, som både peger tilbage på begrundelserne for den obligatoriske kanonlitteratur og ind i afhandlingen.

Den ene konklusion er, at sproget i de gamle kanontekster forekommer eleverne så ”krævende”, at lærerne er bange for, at det skal berøve dem deres ”læselyst og -interesse” (Epinion, 2020, s. 11). Den anden og afledte konklusion er, at mange lærere foretrækker at ”gennemgå teksten som fælles tavleundervisning for løbende at kunne tale om og forklare de svære ord eller forhold, som er ukendte for eleverne” (Epinion, 2020, s. 20). Endelig for det tredje konkluderes det, at kanonlitteraturens traditionelle tekstbaserede formater er en udfordring for eleverne, og at litteraturen ville være bedre formidlet, hvis den forelå som for eksempel graphic novels, film eller podcasts (Epinion, 2020, s. 14-18).

Den sidste af de tre konklusioner berører de unges medievaner og de oplevelsesmåder, medierne tilbyder. Det gør jeg ikke noget selvstændigt ud af i afhandlingen, derfor vil jeg ikke uddybe emnet yderligere her. De digitale formater og en synæstetisk formidling af kanonlitteraturen skal jeg dog komme tilbage til.

Det fremmedartede i kanonteksten, som skulle være kilde til dannelse og stimulere elevlæserens identitet og eget sprog, viser sig for mange elever og lærere at være en uoverkommelig forhindring. Det er et centralt og ofte fremhævet argument for kanonlitteraturlæsningen, der udfordres her.

Kanonrapporten fra 2004 beskrev det klassiske litterære værks evne til i ”kraft af sin universalitet” at berøre ”både det fælles og det personlige i læserens erfaringsverden” og dermed til ”at række ud over de historiske perioder” (Kanonudvalget, 2004, s. 13). Udvalget var opmærksom på de læseforståelsesmæssige problemer, de gamle kanontekster kunne rejse for moderne elever, men vurderede, at netop kanonlitteraturlæsningen var løsningen. Argumentet lød: ”Måske har vi i dansk skole i årevis læst for let og for lidt litteratur i skolen, således at resultatet er mangelfuldt kendskab til det sprog og den litteratur, der er forudsætningen for at kunne læse stor fortællekunst. Måske har vi netop brug for en litterær kanon for at kunne komme til at undervise vores elever, så de får chancen for at blive i stand til at kunne læse den allerbedste litteratur” (Kanonudvalget, 2004, s. 21).

Problemerne, der knyttede sig til (i tid) fremmede og fjerne kulturer og til et sprog, som eleverne ikke er fortrolige med, var imidlertid større, end Kanonudvalget antog. Det er ikke i sig selv et argument imod kanonlæsningen, men på linje med de øvrige forhold, jeg har nævnt, et argument for et forskningsmæssigt fokus på elevernes oplevelses- og sanssemæssige engagement i kanonteksten og på måder at styrke det.

### *Kognitiv litteraturredidaktik og en affektiv didaktik*

Der er to aktuelle tendenser i litteraturredidaktikken, som forener det kognitive og emotionelle i tekstmødet, og som derfor må antages at kunne bidrage til en kanonlitteraturredidaktik med større vægt lagt på oplevelser og sanser. En sådan fornyelse af didaktikken vil samtidig tilbyde en anden forståelse af, hvad kanonlitteratur og kanonlitteraturens formål er.

Den ene tendens er *kognitiv didaktik*, den anden er en *affektiv* tilgang til litteraturlæsningen.

I en litteraturredidaktik på et kognitivt grundlag læser eleven ikke ”med det formål at analysere og fortolke, men for at opleve og gøre erfaringer”, idet læseren først og fremmest ”flyttes (...) gennem følelser”. Læsningen er ”kropsbundet” og forbinder ”kognition og følelser”, siges det også (Kaspersen, 2009, s. 138).

Den forening af det analytisk-kognitive og det følelsesmæssige er gennemgående for den kognitive litteraturredidaktik, også i den udmøntning, den får i metoden undersøgende litteraturundervisning (Gissel & Steffensen, 2021; Hansen et al., 2020; Hansen, 2023). Det bliver imidlertid også klart i de mere praktisk orienterede fremstillinger, at dette *at flyttes* gennem følelser (og gennem oplevelse og sansning) både i den kognitive litteraturredidaktik og i den kognitivt inspirerede undersøgende litteraturundervisning er underlagt analysens og fortolkningens formål, som følelser, oplevelser og sansning skal lede frem mod. Følelse, oplevelse og sansning selv er stemthed, åbning eller ”basis”, men aldrig læsningens primære hensigt og for eksempel aldrig i sig selv *fortolkning* (Davidsen, 2011, s. 58-59; Hansen, Elf, & Gissel, 2017; Hansen et al., 2020, s. 60-63; Kaspersen, 2012, s. 97-98).

Den anden tendens er en *affektiv tilgang* til litteraturlæsning og litteraturundervisning, som jeg støtter mig til og henter inspiration fra her i afhandlingen.

Den affektive læsning har ikke én, men mange teoretiske inspirationer. Fælles for (formentlig) dem alle er affektteorier af forskellig slags. Fælles for mange er et postkritisk opgør med en instrumentel analytisk tilgang og en åbning mod et litteraturmøde, hvor tekstens fantasiverden og læserens egne erfaringer og eksistentielle anliggender træder i forbindelse med hinanden. Mødet åbner for en respons hos læseren, der ikke nødvendigvis er analytisk, men altid forankret i læserens oplevelsesverden og præget af læserens følelser og tankestrømme, det vil sige en forening af det emotionelle og kognitive. Fælles for nogle er desuden en inspiration fra fænomenologi og forskellige teorier om teksters stemning og atmosfære.

En affektiv læsning og didaktik adresserer kanonlitteraturens udfordringer med hensyn til kanontekstens kulturelle fremmedhed. I hvert fald kalder det affektive på elevlæserens

indlevelse og deltagelse i fiktionsvirkeligheden og dens karakterer. På den baggrund rummer den også en anderledes og anvendelig forståelse af, hvad begreberne *litteratur* og *litterær kompetence* refererer til (jævnfør det tidligere citerede fra Fælles Mål). I hvert fald må litteraturen være noget andet end en beholder for historiske erfaringer og noget andet end semantiske strukturer. I det lys må desuden litterær kompetence være noget andet end viden om samfunds og nationers fortid og noget andet end en formel beherskelse af analysemetoder og begreber. Endelig må det at undervise i litteratur indebære, at læreren overvejer, hvordan mødet mellem tekstens fantasi og elevens erfaringer og associationer kan komme i stand, og hvilke typer af tekstfortolkning mødet kan åbne for. Og hvilken form for dannelse gentagne møder af den art kan føre til.

Ovenstående er baggrunden for mit valg af den affektive tilgang til litteraturen som grundlag for afhandlingen. I forhold til ønsket om at forankre og legitimere kanonlitteraturlæsningen i elevlæserens perspektiv og elevens egne – intrinsiske – interesser spiller det en vigtig rolle, at det affektive og dermed det sanselige og oplevelsesmæssige har selvstændig værdi og et potentiale for en særlig type fortolkning og dannelse. Det argument skal jeg udvikle i løbet af afhandlingen og på grundlag af dens empiri. Det spiller også en rolle for mit valg af det affektive som grundlag for afhandlingen, at en affektiv litteraturtilgang trods flere gode undervisningsmaterialer ikke mere systematisk og forskningsmæssigt er søgt beskrevet empirisk og omsat til didaktiske strategier.

Det bringer mig til afhandlingens forskningsspørgsmål:

- *Hvordan kommer elevernes affektive tekstengagement til udtryk i skolens arbejde med kanon og ældre litteratur?*
- *Hvordan kan mødet med kanonlitteratur i undervisningen tilrettelægges, så det styrker elevernes affektive tekstengagement?*

Jeg redegør grundigt for forskningsspørgsmålene i afhandlingens metodekapitel (kapitel 4). Derfor vil jeg ikke uddybe dem yderligere her.

Gennemgangen af afhandlingens opbygning skulle imidlertid gerne give et tydeligt indtryk af, hvad forskningsspørgsmålene som helhed og deres enkelte led dækker over. Det gælder også affektbegrebet.

Inden gennemgangen vil jeg imidlertid pege på tre centrale teoretiske og metodologiske valg, der er konsekvenser både af forskningsspørgsmålene og afhandlingens orientering mod en affektivt baseret kanonlitteraturlæsning, der medtænker elevens perspektiv.

Afhandlingens undersøgelse og argumentation forudsætter en teori om litteratur og læsning, der ikke forstår et litterært værk først og fremmest som en sproglig struktur af semantiske lag og ikke definerer litterær læsning først og fremmest som analytisk og afkodende. Rita Felskis og Toril Mois postkritik (blandt andet Felski, 2008, 2015, 2020; Moi, 2017), som er mit primære litteraturteoretiske afsæt, beskriver værket som åbent og uden fastlåste strukturer og læsning som et undersøgende møde mellem tekst og læser, hvor betydninger, følelser og tanker kan aktualiseres.

Afhandlingen forudsætter derfor endvidere et affektbegreb, som kan redegøre for affekt i relationelle og dialogiske møder mellem teksten og elevlæseren og mellem eleverne i klasserummets faglige og ikke-faglige fællesskaber. Margaret Wetherells (Wetherell, 2012, 2015) og Hartmut Rosas (Rosa, 2016/2021) affektteorier, som er mine vigtigste afsæt her, forstår netop affekt som noget flydende, resonerende og relationelt betinget.

Afhandlingen forudsætter af de samme grunde og som følge af mit ønske om et klart markeret elevperspektiv på kanonlæsningen en undersøgelsesmetode og en arbejdsform, som er sensitiv over for elevernes verbale og kropslige affekter og klasseværelsets relationelle ontologi, og som er reelt elevinddragende. Jeg trækker derfor blandt andet på en multisensorisk (Falkenberg & Sauzet, 2023) og en socialsemiotisk og diskursanalytisk inspireret tilgang (Scollon & Scollon, 2004) til klasserumsobservationerne, som har fokus netop på rum, humane og non-humane entiteter og på praksis. Jeg gør derfor desuden brug af det demokratibaserede og aktørinddragende fremtidsværksted (Jungk & Müllert, 1984) både til at udvikle en række kanondidaktiske orienteringspunkter og til bagefter at afprøve 21 konkrete kanondidaktiske formater.

De tre teoretiske og metodologiske valg har afgørende betydning for afhandlingens argumentation og sammenhæng og dermed også for dens opbygning kapitel for kapitel.

### **Afhandlingens opbygning**

- *Mod en affektiv kanonlitteratur. Afhandlingens teoretiske grundlag.* Det er afhandlingens teorikapitel, der i alt omfatter tre teorifelter, henholdsvis et *fænomenologisk*, et *postkritisk* og et *affektteoretisk*. Det fænomenologiske felt forankrer litteraturlæsningen i et sanselig og kropsligt situeret jeg og danner desuden det teoretiske grundlag for mere specifikke teorier om litterære teksters stemning og

atmosfære. Det postkritiske teorifelt begrunder litteraturlæsningens frigørelse fra en instrumentel og begrebstung litteraturanalyse og åbningen mod et sans- og erfaringsbaseret forhold mellem tekst og læser og sidstnævntes tænke-føle-processer. Affektteoriene forankrer læsningen i en social praksis og definerer affekten som noget processuelt og komplekst, der udfolder sig i konstant flydende aktiviteter. Affektteoriene introducerer desuden begrebet *resonans*, som er centralt for afhandlingens forståelse af de (potentielt) udvekslende og vibrerede relationer i den affektive læsnings praksis og mellem de affektformer, som afhandlingen udvikler begreber for i senere kapitler. Teorikapitlet indeholder under ét, hvad jeg kalder afhandlingens *teoretiske grundbegreber*, og leder frem mod afhandlingens første affektmodel, *den affektive feltmodel*.

- *At sans og at dokumentere affekt. Metodologi og analysestrategier.* I kapitlet redegør jeg for afhandlingens etnografisk og antropologisk inspirerede tilgang til og hermeneutisk-fænomenologisk videnskabsteoretiske ramme om undersøgelsens empiriske studier og analyser. En del af undersøgelsen er eksplorativ og sigter mod at kortlægge elevernes affektive tekstengagement i mødet med kanonlitteratur. Den del af undersøgelsen støtter sig til observationer på to skoler samt til det ovennævnte fremtidsværksted på i alt fire skoler. En anden del af undersøgelsen er intervenserende. Den del støtter sig alene til fremtidsværkstedet, hvor jeg i tre faser og i samarbejde med eleverne formulerer principper og udarbejder praktiske formater for en affektiv kanonlitteraturlæsning. Ud over redegørelsen for den nævnte etnografiske, antropologiske og hermeneutisk-fænomenologiske inspiration redegør kapitlet også for den inspiration, undersøgelsen henter i nymaterialistiske multisensoriske tilgange og i socialesemiotisk-inspireret og diskursanalytisk-inspireret metode. Endelig redegør kapitlet for en række forskningsetiske overvejelser.
- *Rammebegreber for det affektive. Indledende observationer.* Kapitlet redegør for og analyserer observationerne på to skoler, som havde til formål at undersøge elevernes eventuelle affektive tekstengagement og beskrive de didaktiske, kulturelle og sociale mønstre, det affektive er indvævet i. Kapitlet har således et særligt fokus på afhandlingens første forskningsspørgsmål: *Hvordan kommer elevernes affektive tekstengagement til udtryk i skolens arbejde med kanon og ældre litteratur?* I kapitlet formulerer og diskuterer jeg på baggrund af observationerne rammebegreber for det

affektive, som beskriver omstændigheder, der virker enten stimulerende eller begrænsende på det affektive. Begreberne rækker fra forskellige former for forståelsesudfordringer og følelser af fremmedgørelse til forskellige svarpraksisser og det såkaldte *overdrev*, der både i tid og rum er frigjort fra den formelle og skemalagte faglighed.

- *Didaktiske orienteringspunkter. Fremtidsværkstedets to første faser.* Kapitlet redegør for fremtidsværkstedets to første faser, det vil sige kritik- og fantasifasen, og for min og elevernes fælles bestræbelse på at formulere orienteringspunkter vedrørende tekster, tekstlæsning og arbejdsformer, som styrker elevernes engagement i kanonlæsningen. Orienteringspunkterne har til formål at dæmme op for de udfordringer for kanonlitteraturlæsningen, som de første observationer afdækkede. Desuden udgør de grundlaget for mine egne didaktiske valg med henblik på workshopsene i fremtidsværkstedets tredje fase.
- *Affektens begreber og mønstre. Fremtidsværkstedets tredje fase.* Kapitlet redegør for en lang række workshops fra fremtidsværkstedets tredje fase. Aktiviteterne i de i alt 21 workshops var både mundtlige og skriftlige. På den baggrund præsenterer jeg afhandlingens egne begreber for elevlæserens affekt. Begreberne, som jeg kalder *affektbegreber*, bliver således til i analytisk dialog med empiriens affektive hændelser og skrives frem gennem disse. Kapitlet uddyber de svar, som er givet på afhandlingens første forskningsspørgsmål i observationskapitlet, og giver svar på det andet forskningsspørgsmål: *Hvordan kan mødet med kanonlitteratur i undervisningen tilrettelægges, så det styrker elevernes affektive tekstengagement?* Det er også her i kapitlet, jeg foretager en *mapping* af de forskellige affektformer og analyserer og redegør for deres karakteristika og indbyrdes (resonante) forbundethed i en model, som jeg kalder den *affektive resonansmodel*. Kapitlet slutter med en diskussion af to kompetence- og dannelsesbegreber i tilknytning til den affektive læsning, henholdsvis *resonanskompetence* og *affektiv æstetisk dannelse*, som fremstilles i afhandlingens tredje og sidste model, *den affektive resonans- og dannelsesmodel*.
- *Når kanon mærkes. Konklusion, diskussion og perspektivering.* I kapitlet opsummerer jeg afhandlingens argumentation og vigtigste fund. Jeg diskuterer desuden en række af

de problemstillinger, afhandlingen rejser, og dens perspektiver i forhold til elevlæserne og skolens litteraturundervisning.

## 2. Affekt og kanon

### Forskningsoversigt

Den empiriske forskning i grundskolens litteraturundervisning med inspiration i affektteori er sparsom. Noget lignende gælder den empiriske forskning i kanondidaktik og undervisning i litterære klassikere eller ældre litteratur. Kombinerer man de to kategorier, er forskningen tilsyneladende ikke-eksisterende.

Jeg har derfor valgt at inddele forskningsoversigten i to dele og altså nøjes med de to første kategorier. Den ene del har sit fokus på forskning i affekt med forbindelse til litteraturlæsning og litteraturundervisning, den anden på undervisning i kanon, klassikere og ældre litteratur.

#### *1. Affekt og litteratur: nogle afgrænsninger*

Den betydning af *affekt*, som er relevant for afhandlingen, knytter begrebet til nyere affektforskning. Der kan være tale om affekt i sociologisk, psykologisk eller neurovidenskabelig teori, for eksempel som afhandlingens affektteoretiske hovedinspiration, Margaret Wetherell, forstår begrebet, nemlig som en ”praksis” og som ”en ”en relation til andre, som en reaktion på en situation og på verden” (Wetherell 2012, s. 24). Der kan også være tale om affekt i en fænomenologisk tradition, hvor begrebet forstås som ”en ikke-sproglig sanseerfaring, et skift i opmærksomhed og som noget, der kan erfares kropsligt gennem stigende eller faldende intensitet og energi” (Knudsen & Stage 2016, s. 56). Eller sådan som begrebet forbindes til postkritisk tradition og det såkaldte *affective turn*, for eksempel hos Rita Felski (Felski, 2008), som er en anden vigtig inspiration for afhandlingen.

Hertil kommer, at forskningen skal forbinde begrebet til litteraturundervisning, hvor affekt skal have at gøre med det litterære og æstetiske indhold af undervisningen og mødet mellem elevlæseren og den litterære tekst.

En meget stor del af den empiriske skole- og uddannelsesforskning bruger imidlertid begrebet i en anden og bredere betydning. Her refererer begrebet til følelsesmæssige faktorer og tilstande i og hos eleven eller den studerende (motivation, selvtillid, selvopfattelse, holdning til det at læse osv.) (se for eksempel Hunt, 1987; Conradi, 2011). I den betydning er det affektive således snarere et læringsdomæne end en benævnelse for et sanse- og oplevelsesmæssigt møde mellem en fiktionstekst og en læser (det affektive, det kognitive og det psykomotoriske domæne er læringsdomæner i Blooms taksonomiske teori; Krathwohl et al., 1964).

Et andet forskningsområde, min afhandling og dermed også forskningsoversigten må afgrænse sig fra, er forskning i børn og unges *læselyst*. Begrebet ’læselyst’ er bredere defineret end litterær affektteori og omfatter alle typer af faktorer, der positivt eller negativt påvirker børn og unges læsemotivation og læsevaner (for eksempel Hennig, 2019; Lund, 2024). Et område af affektiv

læseteori og didaktik, for eksempel såkaldte tekstengagementer (Felski, 2008), kan siges at være en del af lystlæsningen, men kun en lille del af forskningen i lystlæsning er affektivt orienteret.

Et interessant felt inden for forskningen i læselyst – eller læsemotivation og læseinteresse – er dog det, som Thomas Illum blandt fire perspektiver på ”læsningens drivkræfter” kalder ”de indre drivkræfter og lystperspektivet”, det vil sige lyst forbundet med drifter og behov (Hansen, 2024). Et konkret eksempel er et casestudie baseret på fokusinterviews af elevers interesseudvikling, som finder en sammenhæng mellem oplevelse af lyst og ulyst i forbindelse med læsning og elevens vedblivende interessebaserede fordybelse i læsning (Steffensen & Hansen, 2024). Et beslægtet område er forskning i følelsers funktion som drivkræfter for den litterære læsning. Illum Hansen refererer til et empirisk studie, der ved hjælp af en *read-aloud*-teknik følger empiriske læsers følelsesmæssige respons undervejs i læseprocessen (Hansen, 2024, s. 69; Miall & Kuiken, 2002). Nogen direkte forbindelse til eller et særligt fokus på det affektive har eksemplerne imidlertid ikke.

Endnu en udbredt forskning i affekt, som kun har en vis relevans for afhandlingen, er teoretisk og orienteret mod at udvikle tekstlæsningsstrategier. Det vil sige, at affekten her forstås som objektive mønstre i teksten, som for eksempel driver historien fremad eller fremstiller de fiktive karakterers særpræg eller former deres beslutninger. Analysen af tekstens affektive mønstre kan godt omfatte refleksioner over det affektive forhold mellem tekst og læser og for så vidt have relevans for litteraturredidaktik, men det er ikke analysens primære sigte.

Jeg skal nævne nogle eksempler.

Det ene er Sianne Ngais bog *Ugly Feelings*. Bogen udfolder blandt andet omfattende analyser (baseret på affekt forstået som ”ugly feelings”) af Herman Melvilles roman *The Confidence-Man* fra 1857 og Nella Larsens *Quicksand* fra 1928. Sianne Ngais affektteoretiske hovedinspiration er Silvan Tomkins, der blandt andet har formuleret sig teoretisk om affekternes variable intensitet (”analog amplification”; Ngai, 2004, s. 52-53). En anden inspiration er Brian Massumi, der skelner mellem subjektivt erfarerede *følelser*, der kan tydes og navngives (følelser har ”function and meaning”), og prækognitiv *affekt*, som er uden form og uden klar årsag (affekter er ”unformed and unstructured”; Ngai, 2004, s. 25-26).

Det andet og nyere eksempel er antologien *Affect theory and literary critical practice* (Ahern, 2019), som består af en række litterære læsninger baseret på affektteori med henblik på at undersøge affektteoriens mulige bidrag til litteraturkritisk praksis. Den danske litteraturforsker Tobias Skiveren bidrager med artiklen ”On Good Listing, Postcritique, and Ta-Nehisi Coates’ Affective Testimony” (Skiveren, 2019), der inspireret af blandt andet Rita Felskis postkritik og nyere affektteori argumenterer for en affektiv og følelsesmæssigt indlevet litteraturlæsning.

Et tredje – nordisk eksempel – kunne være Per Thomas Andersens bog *Fortelling og følelse. En studie i affektiv narratologi* (Andersen, 2016). Bogen udvikler på baggrund af nærlæsninger af nyere og ældre værker og med støtte i affektteori en metode og en række begreber til analyse af affektive, særligt narratologiske, mønstre i litterære tekster. Selvom bogen interesserer sig for den

følelsesmæssige afsmitning, værket kan have på læseren, for eksempel i form af ”emosjonelle triggerfigurer” (der kan udløse særlige læserreaktioner), er fokus helt overvejende på det tekstanalytiske og metodologiske.

Et centralt værk i samme forskningstradition – og et fjerde eksempel – er Patrick Colm Hogans *Affective Narratology* (Hogan, 2011). Bogen, som også er en teoretisk inspiration for Per Thomas Andersen, argumenterer med støtte i kognitiv teori for, at litterære fortællinger er et systematisk produkt af menneskelige følelsesmæssige processer.

#### *Affekt og teori: relevant forskning (i afhandlingens perspektiv)*

Inden jeg når til en omtale af empirisk forskning i affekt og litteraturundervisning, vil jeg kort nævne en række didaktisk orienterede, men ikke empirisk forankrede forskningsbidrag. Der er tale om bidrag, der tilbyder et teoretisk grundlag for en affektiv didaktik og/eller med støtte i anden teori og forskning argumenterer for en sådan didaktik.

Et centralt eksempel på det første – et teoretisk forskningsbidrag – er Louise Rosenblatts teori om læsning (Rosenblatt, 1978/1994). I den læseform, hun kalder ”æstetisk læsning” (”Aesthetic Reading”), retter læseren sin opmærksomhed mod den oplevede kvalitet af ordenes virkning og mod de associationer, følelser, holdninger og ideer, der opstår gennem læseoplevelsen. Rosenblatt beskriver det som en ”transaktion” (”transaction”) mellem læser og tekst, hvor værket bliver til som en ”lived-through experience”. Denne gennemlevede erfaring, som opstår i mødet mellem læser og tekst, betegner hun som en ”aesthetic experience” (Rosenblatt, 1978/1994, s. 22–47).

Rosenblatt benytter ikke begrebet ’affekt’ eller ’det affektive’ på linje med de moderne æstetiske affektteorier, som er relevante for min afhandling. Men hun gør brug af begreber som ’feelings’, ’attitudes’, ’senses’ i samme betydning og placerer det følelsesmæssige imellem tekst og læser. Hendes teori om læsning er desuden i høj grad rettet mod konkret litteraturundervisning baseret på elevens oplevelsesmæssige engagement.

Det er baggrunden for, at jeg nævner hendes forskningsbidrag her i oversigten.

En række andre teoretiske forskningsbidrag med didaktisk perspektiv peger på forskellig måde på en positiv sammenhæng mellem affekt og litteraturlæsning.

To relativt gamle bidrag (begge er fra 1970’erne) giver et indtryk af områdets og den affektive læsnings historiske dybde. Det ene af de to argumenterer for vigtigheden af følelsernes inddragelse i litteraturundervisningen, men fremhæver, at lærerne ofte fokuserer på det faglige indhold frem for på elevernes følelsesmæssige oplevelser (Stanford & Stanford, 1973). Det andet bidrag består af en forskningsantologi om en affektiv anvendelse af og elevernes affektive respons på børnelitteratur og poesi (Shapiro, 1979).

En nyere artikel inspireret af ’the affective turn’ (se ovenfor) diskuterer, hvordan affekt påvirker grundskoleelevers læseoplevelser og læseudvikling, og hvordan følelser under læsningen er koblet til komplekse sociale, kulturelle og materielle forhold (Enriquez, 2022). En anden beslægtet artikel

diskuterer, hvordan elevers læseforståelse og læsefærdigheder generelt fremmes, når læseoplevelser forankres både kropsligt og følelsesmæssigt. Og hvorfor især litteraturundervisningen bør bygge på affektiv bevidsthed, diskursiv åbenhed og frivillig deltagelse (Odendahl, 2021).

Et centralt nordisk bidrag argumenterer for, at en følelses- og affektbaseret litteraturredidaktik kan bidrage til en aktiv og engagerende litteraturlæsning og desuden styrke elevernes emotionelle literacy. Artiklen, som er inspireret af Rita Felskis brugsperspektiv på litteraturlæsning og på en række affektteoretikere, anbefaler en undervisning med afsæt i elevernes genkendelse af følelser i den litterære tekst og skitserer desuden principper for relevante tekstvalg. Endelig giver den konkrete eksempler på, hvordan man kan arbejde affektbaseret i skolen (Sivertsen, 2021).

Et andet centralt nordisk bidrag foreslår på grundlag af postkritisk teori (Rita Felski), affektteori (Gilles Deleuze og Félix Guattari) og overvejelser om kanonlæsningens relevans og formål i skolen tre tilgange til tekstvalg. Denne triade består af en etisk, en reparerende og en aktualiserende dimension, som i forening kan understøtte en "litterær kompetanse", og præciserer således, "kva den postkritiske lesemåten kan bidrage med i litteraturredidaktikken" (Myren-Svelstad, 2020).

### *Empirisk forskning i affektiv litteraturlæsning og -didaktik*

Den empiriske forskning i affekt og litteraturundervisning tegner et noget broget billede.

Undersøgelser viser, at elever i deres tekstvalg efterspørger stærke affektive oplevelser, og at det affektive engagement er en forudsætning for især mindre læsestærke elever, hvis de skal fastholdes i deres læsning (Hauer 2020).

Den affektive læsning kan desuden understøtte elevens tekstfortolkning, viser danske og internationale undersøgelser.

Et amerikansk studie (Soter m.fl. 2008) finder, at elevernes ræsonnement er mest udtalt i litteratursamtaler med en kritisk-analytisk tilgang, men også at den affektive forbindelse mellem tekst og læser har betydning for elevernes engagement i tekstfortolkningen.

Et nyere amerikansk studie viser, at (gymnasie-) elever, der responderer på tekster med følelser og affekt, udvikler mere flerdimensionelle fortolkninger og undgår kendte-svar-diskurser og dermed opnår en dybere litterær forståelse (Levine et al., 2021). Et ældre lignende studie undersøger virkningen af en undervisningsintervention med fokus på affektiv evaluering blandt udfordrede gymnasieelever. Undersøgelsen finder på grundlag af analyser af think-aloud-protokoller, at eleverne efter interventionen oftere retter opmærksomheden mod tekstdetaljer, som også ekspertlæsere finder relevante, og foretager fortolkende greb, som også ekspertlæsere finder fortolkningsmæssigt centrale, blandt andet ved at fortolke symboler og mønstre i teksten (Levine & Horton, 2015). Et endnu ældre lignende studie viser, at udfordrede gymnasieelever gennem en fire uger lang undervisningsintervention i en hverdagslig, affektbaseret fortolkningspraksis opnår fremskridt i deres fortolkende svar, som elever uden for interventionen ikke opnår (Levine, 2014).

En dansk ph.d.-afhandling finder eksempler på Rita Felskis fire affektive tekstengagementer (jeg diskuterer de fire tekstengagementer i næste kapitel) i elevers litteratursamtale og kollektive fortolkningsprocesser (Rasmussen, 2019). En anden ph.d.-afhandling finder med inspiration i en affektiv og sanseligt orienteret læsemåde, at det fysiske sted for elevers læsning forstærker deres indlevelse i og forståelse af teksten (Pjedsted, 2020).

Sammenhængen mellem affekt og digitale fællesskaber, didaktiske læsemetoder, bogvalg og bogsøgningsstrategier dokumenteres i en række andre undersøgelser.

Et kvalitativt studie baseret på narrative interviews med seks latinamerikanske og spanske BookTubere viser, at et affektivt engagement i bøger er centralt for BookTubernes læseforståelse og identitet, og at videorecensioner udviklet gennem en kompleks kreativ praksis styrker sociale og digitale læsefærdigheder (Paladines & Aliagas, 2023). Et tysk empirisk interventionsstudie i 2.-3. klasse viser, at læsning og diskussion af børnebøger med følelsesindhold styrker børnenes emotionelle kompetence, blandt andet deres sprog for følelser og evne til at genkende følelser hos andre (såkaldte *masked feelings*) (Kumschick et al., 2014). Et hollandsk studie på 10. klassetrin analyserer en gruppe stærke og svage elevlæseres kognitive og affektive reaktion på korte litterære fortællinger læst med støtte i think-aloud-metoden. Undersøgelsen viser, at stærke elever er mere evaluerende, mere følelsesmæssigt engagerede i teksterne og mere opmærksomme på forskellen på de læste historier end svagere elever (Janssen et al., 2006). Et amerikanske studie baseret på observationer af og interviews med børn på 7-9 år, der fandt bøger til fritidslæsning på biblioteket, viser, at undervisning i bogvalgsstrategier kan styrke børnenes oplevelse af læsning som både fysisk, kognitiv og affektiv aktivitet (Reuter & Matter, 2008).

Eksempler på forskning, der enten undersøger en eksisterende eller søger at udvikle en ny mere generel affektiv litteraturredidaktik, har jeg ikke fundet.

## *2. Kanon og klassikere: nogle afgrænsninger*

Den forskning i kanonlitteratur og litterære klassikere, som er relevant for afhandlingen, er empirisk og har sit fokus på undervisning og didaktik.

Forskning i, hvordan kanonlitteratur og litterære klassikere defineres, og hvordan værkerne og litteraturhistorien står i et dialogisk forhold til hinanden, er derimod ikke relevant (for eksempel Skyum-Nielsen, 1997; Bloom, 1994; Weinreich & Handesten, 2001). Ud over hvad jeg har skrevet i indledningen, er forskning i argumenterne for og imod kanon det heller ikke.

Afhandlingen peger på et litterært dannesperspektiv i forlængelse af den affektive læsning og didaktik og begreberne, afhandlingen selv udvikler i den forbindelse, men litterær dannelse er ikke et særligt fokus i afhandlingen og diskuteres ikke i dialog med teorier om emnet. Derfor er forskning i litterær dannelse heller ikke relevant for forskningsoversigten (for eksempel Nussbaum, 2008; Mortensen, 1998; Rørbech, 2016, s. 21-43).

Et netop påbegyndt svensk projekt, *Den litterära kanon i Sverige. Konsensus och konflikt i utbildningspolitik, offentlig debat och pedagogisk praktik* (Malmö Universitet, n.d.), vil blandt andet have fokus på kanon i pædagogisk praksis set i et læreruddannelsesperspektiv. Foreløbig er projektet imidlertid så nyt, at det ikke kan bidrage med konkrete forskningsresultater til oversigten her.

#### *Empirisk forskning i kanondidaktik og undervisning i klassikere og ældre litteratur*

Der foreligger som nævnt kun i meget begrænset omfang empirisk forskning i kanondidaktik eller i undervisning i klassikere og ældre litteratur. Det gælder såvel kvantitativ som kvalitativ forskning. Jeg har således ledt forgæves efter for eksempel undersøgelser af udbredte didaktiske tilgange i klassen eller i digitale og analoge læremidler eller af elevholdninger til kanonlæsning og klassisk litteratur.

Jeg omtalte i indledningen undersøgelsen, som for nogle år siden beskrev dansklærernes brug af og holdning til kanonlitteraturen (Epinion, 2020). Herudover består den empiriske forskning på området overvejende af nedslag i dele af undervisningen i klassikere og ældre litteratur eller i afprøvningen af mindre didaktiske projekter. Gennemgående er derudover, at forskningen særligt interesserer sig for, hvordan elever overvinder en modstand mod ældre litteratur og motiveres for at stifte bekendtskab med den.

Det skal jeg give eksempler på i det følgende.

To studier undersøger brugen af digitale teknologier som tilgang til klassikere og ældre litteratur.

Et amerikansk studie undersøger, hvordan et *virtual reality*-bogklubmiljø påvirker elevernes viden om Shakespeare og former deres sociale deltagelse i bogklubmiljøet. Undersøgelsen, som blandt andet baserer sine analyser på elevernes skriftlige opgaver, multiple choice-tests og interviews, viser, at eleverne tilegner sig viden om Shakespeares værker og opnår øget engagement og social tilknytning til andre medlemmer gennem deres deltagelse VR-miljøet (Ott, 2023).

Et malaysisk studie blandt 62 førsteårsstuderende på læreruddannelsen i engelsk som andetsprog fulgte de studerendes deltagelse i online-litteraturcirkler (en digital samarbejdsbaseret læseaktivitet) om Shakespeares *Hamlet*. Undersøgelsen, som er baseret på blandt andet spørgeskemaer og videooptagelser af de studerendes diskussioner, konkluderer, at de studerende finder litteraturcirklerne interessante og sjove, og at de engagerer sig både kognitivt og affektivt (Abdullah et al., 2021).

Anden forskning undersøger, hvilken betydningen anderledes trykte materialer og særlige undervisningsformer har for elevernes oplevelse af ældre tekster.

Et norsk studie baseret på kvalitative gruppeinterviews med ungdomsskoleelever finder blandt andet, at eleverne værdsætter højtlesning, læsestop med samtaler og samskrivningsopgaver. Undersøgelsen konkluderer desuden, at arbejdet med historisk kontekstualisering kan hjælpe eleverne med at navigere i deres egen samtid (Norendal, 2025).

Et amerikanske studie undersøger, hvilke konsekvenser inddragelsen af en graphic novel-version af Shakespeares *Macbeth* ved siden af den originale tekst har for high school-elevs visuelle literacy og for deres forståelse og engagement i begge tekstformater. Undersøgelsen, som gjorde brug af en

kvalitativ aktionsforskningsmetode med en mixed methods-datatriangulering, konkluderer, at brugen af en graphic novel som supplement til Shakespeares tekst kan øge forståelsen og engagementet hos elever med lavere forudgående interesse eller sproglige udfordringer. Elever med høj kompetence i engelsk oplever derimod billedversionen som begrænsende og rapporterer ingen mærkbar gevinst i forståelse. Samlet peger undersøgelsen på, at graphic novels kan understøtte multimodal forståelse og engagement, men effekten afhænger af elevernes faglige niveau, forudgående forståelse og personlige præferencer (McCoy, 2018).

Et andet amerikansk studie har også sit fokus på anderledes tekster og genrer. Studiet undersøger, om klassisk litteratur, young adult-litteratur eller et frit valg mellem klassisk litteratur og young adult-litteratur som supplerende læsning bedst understøtter 9. klasseselevers læsemotivation og faglige udbytte. Undersøgelsen finder ingen statistisk signifikante forskelle, men gruppen, der læser young adult-litteratur, klarer sig bedst på alle de målte parametre (Hill, 2012).

Endelig undersøger et amerikansk aktionsforskningsstudie, hvordan dramapædagogik påvirker high school-elevers læseforståelse, holdninger til klassisk litteratur (Shakespeare) og empati. Med en konvergent mixed-methods-tilgang (pre/post-tests, Likert-skalaer og refleksionsjournaler) viser studiet, at dramapædagogik øger både tekstforståelsen og elevernes positive holdning til at læse klassisk litteratur, samtidig med at det fremmer mere åbne klassesdiskussioner (Gascon, 2019).

De nævnte forskningsprojekter er eksempler i et sparsomt udvalg.

Empirisk forskning i en affektivt orienteret litteraturredidaktik eller litteraturundervisning med fokus på kanonlitteratur, litterære klassikere eller ældre skønlitteratur har jeg ikke fundet eksempler på.

Den begrænsede mængde forskning inden for i øvrigt centrale og prioriterede områder af danskfaget gør det klart, at behovet for ny forskning er stort. Den er det afhandlingens ønske at bidrage til med det formål – som nævnt i indledningen – at give kanon og ældre litteratur relevans for eleverne og dermed en ny og forstærket begrundelse.

# 3. Mod en affektiv kanonlitteraturlæsning

## Afhandlingens teoretiske udgangspunkt

### *Fænomenologi, postkritik og affekt*

Teorien, som jeg skal udfolde i det følgende, har tre funktioner i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål: at indkredse afhandlingens affektbegreb; at understøtte undersøgelsen af affekt i feltarbejde og analyse; og at inspirere de didaktiske overvejelser i fremtidsværkstedets workshops.

Kapitlets opbygning skal forstås som tre teorifelter – et fænomenologisk orienteret, et postkritisk og et affektteoretisk – der står i et gensidigt betingende og dialogisk forhold til hinanden, uanset teoriernes historiske kronologi. Eller udtrykt med et begreb fra kapitlet her, som bliver centralt også i de senere kapitlers analyser af det affektive og de mønstre, affekten er indvævet i: Forholdet mellem de tre teorifelter er resonant: vibrerende, responsivt og korrelerende – uden at forskellene mellem traditionerne udviskes.

Teoriene fungerer i den forstand som et resonansrum og et begrebsrepertoire, der kan kvalificere afhandlingens analyser. Taget under ét er det således teoriens og teorikapitlets formål at etablere et udgangspunkt for en affektiv litteraturlæsning og for en affektiv kanonlitteraturredidaktik, som det er afhandlingens opgave at konkretisere.

### *Kapitlets opbygning*

Kapitlet består af tre hovedafsnit med hver sin teoretiske vinkel på afhandlingens emne: en sansemæssig og perceptuel (det fænomenologiske), en litterær (det postkritiske), og en social og følelsesmæssig (det affektive).

Teorien og teorifelterne er et redskab for undersøgelsen, ikke et selvstændigt emne for den. Jeg gør mig umage med at behandle teoriernes og begrebernes traditionsmæssige kontekster med respekt, men jeg vil ikke redegøre udførligt for dem.

Afhandlingens første afsnit – *Værkets fænomenologi* – henter inspiration i Edmund Husserls fænomenologi, i centrale pointer i Merleau-Pontys kropsfænomenologi og undersøger nogle af de konsekvenser af fænomenologien, som Roman Ingarden drager på det litteraturteoretiske felt. Jeg har valgt Husserls fænomenologi som en del af afhandlingens teoretiske inspiration, fordi den bidrager til forståelsen af det sans- og erkendelsesmæssige møde mellem en tekst og en læser, og fordi en række begreber hos netop Husserl markerer et

overlappende interessefelt med afhandlingen. Det gælder især Husserls begreb om ”livsverdenen”, forstået som en førvidenskabelig og førbegrebslig erfaringsverden, hvor verden foreligger umiddelbart for den erfarende bevidsthed.

Derudover indkredser jeg gennem en række – delvist fænomenologisk inspirerede – teorier, hvad jeg i afhandlingen forstår som det litterære værks *stemning*, det vil sige den følelse eller emotionelle tone, som kendetegner et værk, eller som det giver anledning til hos læseren eller imellem værk og læser. Andre ord for det samme er *aura*, *atmosfære* og *tone*.

Inspirationen herfra peger frem i kapitlet og berører andre teorifelter, blandt andet tekstengagementerne hos Rita Felski og affekt- og resonansbegreberne hos Margaret Wetherell og Hartmut Rosa i kapitlets anden og tredje del.

Endelig perspektiverer jeg fænomenologien og tekstens *stemning* til nykritikken for at pege på en i eftertiden noget overset dimension af metoden.

Kapitlets andet hovedafsnit – *Værkets affekt* – udleder centrale begreber samt en grundlæggende forståelse af litteratur og læsning fra afhandlingens litteraturteoretiske hovedinspiration, først og fremmest Rita Felski og dernæst Toril Moi. Begges teoretiske bidrag placerer sig inden for *postkritikken*, det vil sige en tilgang til litteratur og læsning, som lægger mere vægt på den æstetiske oplevelse og læserens affektive reaktion end på den traditionelle tekstanalyses afdækning af værkets semantiske struktur og immanente eller skjulte ideologier. Ved at knytte især Rita Felskis postkritik tæt til Husserls og Merleau-Pontys fænomenologi og til atmosfære- og stemningsteoretikerne og fremskrive nogle forbindelser, som hun ikke altid selv ekspliciterer, ønsker jeg at tydeliggøre hendes forankring i en kontinentaleuropæisk fænomenologisk tradition.

Begreberne og forståelsen af det litterære, jeg henter hos Rita Felski og Toril Moi, er en stor inspiration både for afhandlingens egen begrebsudvikling og teori og for de analytiske og didaktiske strategier i feltarbejdet.

Vigtig inspiration finder jeg også i teorierne i afsnittets perspektiverende dele, hvor jeg foretager nedslag hos en række andre og indbyrdes noget forskellige forfattere (Dan Ringgaard, Martin Blok Johansen, Donna Haraway, Sianne Ngai og Lilian Munk Rösing). Formålet her er at hente yderligere nogle begreber, som understøtter afhandlingens forståelse af litteraturlæsning og dens didaktiske teori og praksis.

Endelig består kapitlets tredje hovedafsnit – *Klasseværelsets affekt* – af en indkredsning af en række pointer i to mere almene affektteorier, som afhandlingen hviler på, og som jeg vil gøre brug af i analysen af afhandlingens empiri og i udviklingen af afhandlingens egne affektbegreber. En vigtig inspiration her er Margaret Wetherells affektteori, som hævder, at

affekt ikke kun er enkeltstående følelser bundet til individet, men en kompleks og konstant flydende social aktivitet. En anden inspiration er Hartmut Rosa og hans teori om *resonans*, der opfatter emotion og affekt som erfaringer og tilstande bestemt af det gensidigt udvekslende forhold mellem subjekt og verden.

Det affektteoretiske afsnit peger således bagud og knytter en forbindelse til både de postkritiske teorier om et udvekslende affektivt forhold mellem tekst og læser og de fænomenologisk inspirerede teorier om den litterære teksts og læsningens atmosfære og stemning.

Det er en pointe ved kapitlets opbygning, at det løbende trækker tråde mellem begreber og teorier på tværs af afsnittene, og at teorierne på den måde udgør et dialogisk og resonant felt. Det er også en pointe, at de enkelte afsnit samtidig bidrager selvstændigt til afhandlingens teoretiske grundlag.

Sammenfatningen af de tre hovedafsnit vil bestå af de løbende henvisninger til andre steder i kapitlet og til senere kapitler i afhandlingen. Afsnittene om Rita Felski vil jeg desuden perspektivere til *hændelser* fra empirien, det vil sige elevlæseres tekstmøder og dialog om deres oplevelse. Endelig består sammenfatningen af den model til forståelse og analyse af litterær affekt, *den affektive feltmodel*, som er modelleret over teorifelterne og en række af begreberne herfra.

## Værkets fænomenologi

### Fænomenologisk inspiration

*Edmund Husserl: to virkelighedsforhold*

Fænomenologien er som nævnt et erkendelsesteoretisk afsæt for de atmosfære- og stemningsteoretikere, som jeg senere i afsnittet skal redegøre for, som igen er en vigtig inspiration for afhandlingens analyser af læsning og affekt. Derudover har postkritikken flere steder i sin tekst- og læseforståelse et tydeligt fænomenologisk aftryk, blandt andet hvor den understreger, at læsningen altid er bundet til et førstpersons perspektiv og til et subjekts erfarende bevidsthed. Inspirationen er også tydelig, hvor Felski bruger netop begreberne ”atmosphere” og ”Stimmung” (Felski, 2020, s. 74) til at beskrive omstændighederne omkring læserens (affektive) møde med den litterære tekst.

Alene derfor er fænomenologien relevant.

Jeg vil gøre brug af to indbyrdes forskellige – men ikke uforenelige – fænomenologiske erkendelsesmodi vedrørende virkelighedsforholdet til to forskellige, men indbyrdes forbundne

faser af elevernes tekstarbejde og analysen af det. De to virkelighedsforhold svarer til to forskellige måder at opfatte fænomenologien, nemlig henholdsvis som en *transcendental* filosofi, der interesserer sig for erkendelsens mulighedsbetingelser og opfatter virkeligheden og dens genstande som fænomener for bevidstheden, og som *eksistensfilosofi*, der tager sit udgangspunkt i en verden, som ikke drages i tvivl, men mødes i sin ”fakticitet” (Merleau-Ponty, 1945/2009, s. VII).

Det skal jeg kort forklare baggrunden for i det følgende.

Fænomenologien er hos Husserl fra de første tiår af det tyvende århundrede og i traditionen efter ham en videnskab om ”erkendelsens væsen” (Husserl, 1950/1997, s. 70), det vil sige ikke om virkeligheden, som omgiver mennesket i objektiv forstand, men om måden, virkelighedens ting og begivenheder fremtræder som fænomener i bevidstheden.

Et centralt begreb i Husserls fænomenologi er den såkaldte ”livsverden”. Med det mener han en førvidenskabelig og førbegrebslig erfaringsverden, verden, som den foreligger for vores ”*naturlige indstilling*”, hvor vi tager dens objektive realitet for givet og netop ikke reflekterer over dens fremtræden som fænomener i bevidstheden (Husserl, 1925/2019, s. 79).

Husserl forklarer:

”I den naturlige indstilling optræder verden som det selvfølgelige univers af alle realiteter, der bestandigt er givet for os i deres uproblematiske forhåndenværenhed” (Husserl, 1925/2019, s. 79-80).

Hvor Husserl alene beskriver den naturlige indstilling som udgangspunkt for reduktion (se senere), gør Merleau-Ponty denne forhåndenværende verden til fænomenologiens ontologiske udgangspunkt. Anerkendelsen af det givne og forhåndenværende er således central for fænomenologien som eksistensfilosofi.

Postkritisk anvendt er *livsverden* den umiddelbart tilgængelige virkelighed, som teksten peger ud mod, og det er sanse- og oplevelsesbaserede erfaringer derfra, det vil sige fra vores *naturlige indstilling*, vi støtter os til, når vi åbner os for teksten. Det svarer til, hvad Rita Felski og Toril Moi beskriver som læserens situerede, affektive og erfaringsbaserede møde med teksten uden kritisk afstand. At anerkende det perspektiv i en didaktisk sammenhæng, som det vil ske her i afhandlingen, er at invitere eleven til at knytte sine egne virkelighedserfaringer tæt sammen med de fiktive universer, inden teksten gøres til genstand for analyse og abstraktion. Svarende altså til det postkritiske projekt, som går ud på at legitimere læserens førstehåndengagement som en vigtig del af tekstens meningsdannelse.

Herudover er der fænomenologiens andet virkelighedsforhold og fænomenologien som en *transcendental* filosofi.

Hvis vi skal anskue fænomenet i det, som Husserl kalder ”absolut givethed” og som ”ren skuen og fatten” (Husserl, 1950/1997, s. 102), det vil sige som genstand for bevidstheden og uden vores forudgående antagelser om fænomenet, må vi gennemføre, hvad han kalder en ”reduktion” (Husserl, 1950/1997, s. 73, Husserl, 1925/2019, s. 68). At reducere vil sige netop at fjerne eller fratække alt, hvad vi formoder at vide om et fænomen, så fænomenet står tilbage, som det optræder i bevidstheden som umiddelbar subjektiv oplevelse. Husserl bruger også det græske ord ”epokhé”, som betyder ’tilbageholden’, ’standsen’, ’afbrydelse’, eller med en af hans egne parafraseringer af begrebet: ’at sætte i parentes’ (Husserl, 1925/2019, s. 69).

”Ved enhver erkendelsesteoretisk undersøgelse, den være sig af denne eller hin erkendelsestype, skal den erkendelsesteoretiske reduktion gennemføres,” skriver han, ”dvs. al dertil knyttet transcendens skal behæftes med afkoblingens eller med ligegyldighedens indeks, med den erkendelsesteoretiske nullitets indeks, med et indeks, der her siger: alle disse transcendensers eksistens, uanset om jeg tror på dem eller ej, angår mig overhovedet ikke her, dette er ikke stedet, hvor der skal dømmes derom eller ej, det er sat helt ud af spil” (Husserl, 1950/1997, s. 113).

Den ”erkendelsesteoretiske nullitets indeks”, ”afkoblingens” og ”ligegyldighedens indeks” er de ikke helt mundrette ord for et fænomens egenskaber, når det fremstår i ”absolut givethed”.

Et beslægtet begreb – som ligeledes knytter sig til fænomenologiens transcendentale aspekt – er ”eidetisk variation”. Der er også her tale om en metode til at skærpe erkendelsen af et fænomen. Ordet ’eidetisk’ er afledt af det græske ’eidetikos’, der betyder ’som vedrører billeder’, og ’eidosis’, der kan oversættes til ’hvad der kan ses, skikkelse, form’. Metoden består i hypotetisk at udskifte forskellige egenskaber ved et fænomen og på den måde nå frem til, hvilke egenskaber der er nødvendige og definerende for fænomenet, det vil sige fænomenets essens. Husserl taler i den forbindelse om ”det invariante struktursystem” (Husserl, 1925/2019, s. 73) og om metoden som en vej til ”de invariante væsensformer i den rent mentale helhedssfære” (Husserl, 1925/2019, s. 73).

Som analytiske begreber har såvel ”reduktion” som ”eidetisk variation” den indlysende anvendelighed, at de kan forberede læseren på et fordomsfrit møde med teksten ved at fjerne eller sætte parentes om alle forventninger til eksempelvis bestemte periodekendetegn eller ideologiske træk, og til at afklare tekstens specifikke egenskaber for eksempel som genre eller som affektivt fænomen. Tættere på afhandlingens interesse for det affektive: De kan i didaktiske sammenhænge hjælpe eleven med at gøre selve tekstoplevelsen til genstand for

undersøgelse, det vil sige teksten, som den foreligger for og påvirker og påvirkes af et subjekts bevidsthed (i ”absolut givethed”, ikke litteraturpædagogisk udlagt eller behæftet med alle fagtraditionens prædikativer).

*Merleau-Ponty: kroppen som intentionelt subjekt*

Man kan hos Husserl indimellem få det indtryk, at ”livsverden” er et virkelighedsforhold, man hellere før end senere bør vikle sig ud af for i stedet at hengive sig til reduktion og fænomenverden. Det er imidlertid ikke tilfældet, selvom fænomenologiens status som eksistens- og transcendentalfilosofi kan virke som en selvmodsigelse (Merleau-Ponty, 1945/2009, s. VII).

Forbundetheden og ligeværdigheden – måske endda den givne verdens prærogativ – understreger Merleau-Ponty i sin udlægning af fænomenologien:

”[Fænomenologien] er en transcendental filosofi, der drager den naturlige indstillings påstande i tvivl for at forstå dem, men det er også en filosofi, for hvem verden altid ’allerede er der’ forud for refleksionen, som et umisteligt nærvær, og hvis hele bestræbelse består i at genfinde denne naive kontakt med verden for endelig at give den en filosofisk status” (Merleau-Ponty, 1945/2009, s. VII).

I afhandlingens kontekst er det centrale her understregningen af verdens ”umistelige nærvær” og fænomenologiens bestræbelse på at ”genfinde denne naive kontakt” med den. Det er den samme form for nærvær og umiddelbar virkelighedskontakt, postkritikken tematiserer.

Ud over denne skærpelse af et synspunkt, som også er et synspunkt hos Husserl, bidrager Merleau-Ponty med en væsentlig pointe i forhold til litteraturlæsningen, tekstengagementet og det affektive, som desuden vægtes tungt i atmosfære- og stemningsteoriene: Vi er ikke bare altid en del af ”den temporale strøm”, som tankerne forsøger at gribe, hvorfor ingen tanke kan favne alle vores tanker (Merleau-Ponty, 1945/2009, s. XVI); det er vores *krop*, der på én gang er dette objekt og dette sansende subjekt (Merleau-Ponty, 1945/2009, s. 8). Vores perception og bevidsthed er således tæt forbundet med kroppen eller ”egenkroppen”, som Merleau-Ponty kalder den. Det er vores erfaringer som disse kropslige væsener og bevidstheder, der er baggrunden for vores engagement og meningskabelse i verden. Perceptionen er således ikke en passiv modtagelse af indtryk, men en aktiv – intentionel – proces, en håndtering:

”Jeg iagttager (...) de ydre genstande med min krop, jeg håndterer dem, inspicerer dem, vender og drejer dem” (Merleau-Ponty, 1945/2009, s. 33).

Kropsligheden er som nævnt central i atmosfære- og stemningsteoriene, ligesom læserens egne erfaringer som kropslige subjekter i den forhåndenværende givne verden er afgørende for det affektive tekstengagement og mine senere analyser af det.

Jeg vil afslutningsvis kort nævne netop intentionaliteten som del af Husserls erkendelsesteori og for så vidt også Merleau-Pontys.

”Intentionaliteten” betegner den menneskelige bevidstheds ”rettethed” mod noget eller med Husserls formulering: ”den grundegenskab ved væren som bevidsthed, at den er fremtrædelse af noget” (Husserl, 1925/2019, s. 65).

I det ligger den – også for afhandlingen her – væsentlige pointe, at der er en nær sammenhæng mellem det, som erfares (det ”tilsynkommende” eller bevidsthedsstanden, ”noema”), og måden, det erfares på (”tilsynkommen”, ”noesis”) (Husserl, 1950/1997, s. 84; Husserl, 1925/2019, s. 70). Ét sted taler Husserl om ”den væsentlige korrelation” mellem de to (Husserl, 1950/1997, s. 84), et andet sted om ”denne underfulde korrelation” (Husserl, 1950/1997, s. 82): Det, vi oplever eller erfarer, oplever eller erfarer vi således altid (i kraft af intentionaliteten, det vil sige bevidsthedens rettethed) på en bestemt måde.

Hvordan *intentionalitet* og *rettethed* har betydning for en fænomenologisk inspireret litteraturteori og for de æstetiske teorier om *stemning* og *atmosfære*, vil fremgå af de følgende afsnit.

### *Roman Ingarden*

Polskfødte Roman Ingarden gennemfører i flere omgange, men særligt i værket *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks* fra 1931 (på engelsk *The Literary Work of Art*, her forstået som det litterære værk i almindelighed) en husserlinspireret eidetisk analyse af det litterære værk, det vil sige en analyse, hvis formål er at udlede genstandens essens og ontologiske status.

Ingarden konkluderer i sin omfattende kortlægning, at værket hverken er et rent fysisk eller et rent psykisk objekt (Ingarden, 1931/1973, s. 17-18), men et både/og, nemlig både noget fysisk, man kan kigge på og bladre i, og noget psykisk, idet værket aktualiseres gennem læserens forståelses- og fortolkningsprocesser. Ingarden beskriver på den baggrund værket som et ”rent intentionelt objekt” (Ingarden, 1931/1973, s. 118). Det vil sige kendetegnet af en objektivitet, der i billedlig forstand er ’skabt’ gennem en eller mange bevidsthedshandlinger (”act of consciousness or by a manifold of acts”, Ingarden, 1931/1973, s. 117), i tilfældet her både forfatterens og læserens.

Hvor Merleau-Ponty beskriver læseren som et kropsligt forankret og intentionelt subjekt, tilbyder Ingarden en forbestemt forståelse af det objekt, det vil sige værket, som denne intentionalitet retter sig imod og medskaber.

Ud over de to definitioner af værket, henholdsvis som *materielt* og *intentionelt*, er værket hos Ingarden *ideelt* – eller transcendent – det vil sige, at det ikke er begrænset af, men rækker ud over læserens og forfatterens bevidsthed og erfaringer. Det litterære værk er – slår Ingarden fast – ”transcendent to all conscious experiences, those of the author as well as those of the reader” (Ingarden, 1968/1973, s. 12).

Denne sidste ideale betydning af værket refererer således til det, som på én gang ligger inden for og transcenderer læserens erfaringshorisont og derfor både er kendt af og fremmed for læseren. *Fremmederfaringen*, som jeg med Thomas Illum Hansen vil kalde dette træk ved læsningen, vil jeg vende tilbage til som analytisk begreb senere i afhandlingen (”en pardannende associering af det egne og det fremmede”; Hansen, 2001, s. 84-90; Hansen, 2011, s. 206).

Herudover har Ingarden en i forhold til afhandlingens interesse vigtig pointe om tekstens og læsningens atmosfære (eller ”metaphysical qualities”, Ingarden, 1931/1973, s. 290-299) og nydelse (”enjoyment”, Ingarden, 1931/1973, s. 370).

Det litterære værk består ifølge Ingarden af en lang række strata (blandt andet et lingvistisk stratum, et meningsenhedernes stratum, et stratum for repræsenterede objekter), som tilsammen og i kraft af deres forbundethed udgør en lukket enhed (”a close unit”). De mange strata og de mange forskellige æstetiske værdikvaliteter (”aesthetic value qualities”), som knytter sig til dem, skaber i æstetisk vellykkede værker, hvad han kalder en polyfon harmoni (”polyphonic harmony”) (Ingarden, 1931/1973, s. 370-372). Værkets enkeltdele og strata er indbyrdes heterogene (”the characteristic heterogeneity of [the works] elements”). Derfor betegnelsen *polyfon*.

Det er denne polyfone og heterogent sammensatte helhed af værkets strata og dets æstetiske værdikvaliteter, som danner grundlag for den æstetiske nydelse og for den atmosfære og resonans, der kan opstå i mødet med værket:

The aesthetic value qualities are like a bright gleam that irradiates the represented objectivities and, at the same time, when experienced by us in aesthetic enjoyment, encompasses us in a special atmosphere and, depending upon the mood, either lulls us or grips and transports us. The point of departure for this subjective resonance, which is the

subjective correlate of the experienced polyphony of value qualities, is always the presence of another stratum, but chiefly the object stratum, of the literary work (Ingarden, 1931/1973, s. 370).

De æstetiske værdikvaliteter kaster lys over værket og omslutter os i en *atmosfære*, der kan gribe og bevæge os. Denne gripen – den subjektive resonans, som svarer til de æstetiske værdikvalitetens polyfoni – udspringer af værkets strata.

Det er centrale tankemønstre hos både atmosfære- og stemningsteoriene og Hartmut Rosas resonansteori, Roman Ingarden foregriber her. Samt nykritikkens værkbegreb og metodens mere oversete eller glemte idé om værkets ”totalstemning”.

Det peger frem mod næste afsnit.

### **Atmosfære, stemning, tone**

#### *Tekstens og læsningens fravær-nærvær*

Et værks eller læsningens atmosfære, stemning eller tone, det vil sige den særlige følelsesmæssige resonans, der kan opstå mellem et værk og en læser, er central for afhandlingens forståelse af det affektive. Den følelsesmæssige resonans kan således medvirke til affekt.

I det følgende skal jeg med støtte i en række teorier, som både overlapper og supplerer hinanden, indkredse nogle træk ved det atmosfære- og stemningsmæssige, som har særlig betydning for afhandlingens affektbegreb og senere analyser.

Litteraturteoriens sammenkobling af læsning og atmosfære og stemning er så indgroet og historisk dyb, at det er vanskeligt at komme i tanke om en mere omfattende teori om litteratur, der ikke på den ene eller den anden måde berører temaet, fra Aristoteles og hans forestillinger om tragediens *pato*s og *katarsis* (Lech & Dahl, 2022) over Pierre Corneilles fejring af det underholdende og følelsesmæssigt engagerende i dramaet (Corneille & Lessing, 1750) til Walter Benjamins og senere Theodor W. Adornos udlægning og analyse af kunstværkets aura (Benjamin, 1994; Sonderegger, 2019).

Walter Benjamins aurabegreb nyder en særlig berømmelse. For ham består et kunstværks *aura* i dets evne til at gøre det fjerne og utilgængelige unikt og sanseligt nærværende (Benjamin, 1994, s. 18-20).

Når jeg nævner ham her, er det for at pege på, at netop ideen om atmosfærens, stemningens og auraens paradoksale dobbelthed af anelse og konkret sansning er fælles for de teoretikere,

afhandlingen mere direkte støtter sig til. Benjamin taler om et bjerglandskabs *kontur*, en grens *skygge* og om at *indånde* auraen, som om den var luft (Benjamin, 1994, s. 20). Alle sammen ord med reference til noget, som kun manifesterer sig i form af antydninger og spor (fravær) og alligevel giver sig uafviseligt sansemæssigt til kende (nærvær).

Det paradoksale nære-fjerne er ikke bare gennemgående for afhandlingens teorier, men resonerer også med flere centrale begreber, som jeg skal komme til i de følgende afsnit, blandt andet ”det repræsenteredes nærvær” og ”fortid-gjort-nærværende”.

### *Lokalisering og oplevelse af atmosfære og stemning*

Jeg koncentrerer indkredsningen af afhandlingens forståelse af læsningens atmosfære og stemning om tre teoretikere, som alle er fænomenologisk inspirerede; Hans Ulrich Gumbrecht, Gernot Böhme og Hermann Schmitz. Herudover henter jeg nogle vigtige begreber hos den tyske digter Friedrich Schiller (1759-1805), som i mere konkret form beskriver læsemåder, der er karakteristiske for oplevelsen af stemning – eller ”Stimmung”.

Mit første fokus er på, hvor det er muligt at lokalisere læsningens atmosfære og stemning, og hvordan atmosfære og stemning opleves.

Både Schiller og Gumbrecht fører stemningen tilbage til konkrete tekstuelle egenskaber. ”I et virkelig skønt kunstværk skal indholdet intet gøre, men formen derimod alt”, skriver Schiller (Schiller 1794/1970, s. 95). Mens Gumbrecht ét sted noterer, at værkets atmosfære altid har forbindelse til dets ”material components”, og et andet sted, at alt, hvad teksten indeholder (”all elements comprising texts”), bidrager til tekstens atmosfære. (Gumbrecht, 2012, s. 5). Hos Böhme og Schmitz, derimod, er følelse og atmosfære et rumligt eller spatialt fænomen mellem værk og læser eller omkring subjektet. Det skal jeg uddybe senere.

Jeg anerkender både den forståelse, der vil knytte atmosfære og stemning til teksten, og den, der knytter fænomenerne til relationer eller rum omkring teksten og læseren, og ser i øvrigt ingen modsætning mellem dem. Forskellige formelle værkegenskaber vil medvirke til forskellige atmosfærer og stemninger, det samme vil forskellige (læser-) subjekter og forskellige relationer mellem værk og læser. I en didaktisk kontekst sætter forestillingen om tekstegenskaberne som kilde til atmosfære fokus på lærerens tekstudvælgelse. Mens forestillingen om atmosfæren som et spatialt eller relationelt fænomen koncentrerer opmærksomheden om elevernes tilgang til læsningen og om konkrete elevaktiviteter.

Måden, man oplever og erfarer atmosfære og stemning, beskriver teorierne også lidt forskelligt. Fælles er forestillingen om en følelsesmæssigt koncentreret oplevelse og en frigjorthed fra eller en kortvarig begrænsning af noget regulerende og begrænsende.

Schiller beskriver den ”æstetiske stemning” som en tilstand, hvor ”sanselighed og fornuft virker *samtidig*” (Schiller, 1794/1970, s. 88), og hvor mennesket således frigjort fra den ensidige bestemmelse af *enten* sanselighed, det vil sige det kropslig og driftsmæssige, *eller* fornuften har fået ”friheden til at være, hvad det bør være” (Schiller, 1794/1970, s. 90). Den æstetiske stemning kan ikke fremtvinges, skriver Schiller også, den kommer som en ”tilfældighedens gunst”, når mennesket – modtageren af kunstværket – befinder sig ”i den velsignede zone” (Schiller 1794/1970, s. 113).

På en noget lignende måde beskriver Gumbrecht stemningen som et fænomen, der unddrager sig menneskets vilje og ligesom vejret omslutter hele kroppen (Gumbrecht, 2012, s. 4). Med et citat af den amerikanske forfatter Toni Morrison beskriver han desuden oplevelsen af tekstens stemning som at blive berørt indefra og som en påvirkning af ”the inner feelings” (Gumbrecht 2012, s. 5).

Hos både Böhme og Schmitz er atmosfære noget før-refleksivt og før-analytisk, men på hvis baggrund – med Böhmes formulering – det analytiske blik bagefter kan skelne genstande, former og farver (Böhme, 1993, s. 122). Især betoningen af det før-refleksive og før-analytiske svarer til forestillingen hos Schiller og Gumbrecht, men på nogle anderledes – og komplekse – præmisser. Også det skal jeg komme tilbage til.

Fælles for alle de nævnte teorier er, at oplevelsen af atmosfære og stemning frigør mennesket fra det entydigt fornuftsmæssige og set i afhandlingens kontekst fra en snævert analytisk orientering. Det er også fælles, at oplevelsen af atmosfærens og stemningens æteriske karakter ligger uden for det viljesbestemte og især hos Schiller og Gumbrecht forbindes med noget positivt, hos Schiller ligefrem med *gunst* og *velsignelse*.

Diskussionen af det viljesbestemte og fraværet af vilje spiller en vigtig rolle i et litteraturdidaktisk perspektiv, særligt i forhold til elevlæserens mulighed for at udvikle en sans for tekstens atmosfære og en evne til bevidst og med en form for systematik at udsætte sig selv for den. Atmosfærens og stemningens forankring i det før-refleksive rejser i afhandlingens felt vigtige spørgsmål til (elev-) læserens mulighed for at gøre atmosfærens og stemningen og dermed vigtige komponenter i det affektive til genstand for undersøgelse. Begge dele vil jeg undersøge og diskutere senere i afhandlingen, især i det analytiske kapitel (kapitel 7, ”Affektens begreber og mønstre”).

*Det repræsenteredes nærvær, fortiden-gjort-nærværende*

Hvad man møder i værket, og hvordan man orienterer sig imod det, er et andet spørgsmål, atmosfære- og stemningsteoriene diskuterer, og som også er centralt for afhandlingen.

Spørgsmålet er altså ikke (endnu), hvordan man læser, eller hvor i værket atmosfæren og stemningen befinder sig eller udgår fra, men hvad værket, herunder den litterære tekst, overhovedet er for betragteren og læseren.

Svaret eller svarkomplekset trækker en tråd tilbage til fænomenologiens forestilling om "livsverdenen" (Husserl) og om en verden, som altid 'allerede er der' forud for refleksionen, som et umisteligt nærvær (Merleau-Ponty). Svarkomplekset trækker også en linje til postkritikkens beskrivelse af subjektets situerede og affektive møde med teksten uden kritisk afstand.

For Böhme er et kunstværk ikke et tegn, der refererer til noget uden for sig selv; det er sin egen virkelighed (Böhme, 1993, s. 115). Han taler om det "det repræsenteredes nærvær" ("the presence of the represented"), det vil sige oplevelsen eller erfaringen af værkets konkrete nærvær i form af dets atmosfære (Böhme, 1993, s. 115).

Tanken finder man næsten magen til hos Gumbrecht.

Han bemærker en tendens i litteraturstudierne (omkring 2012), som går ud på, at ældre kanoniske værker primært læses, som om de var allegorier over filosofiske argumenter eller ideer. Sådant en idé- og indholdsorienteret læsning overser imidlertid, at teksten tilbyder et sanseligt og umiddelbart møde med det historiske (Gumbrecht, 2012, s. 14). En stemningslæsning skelner således ikke mellem æstetisk og historisk erfaring; den litterære tekst formidler stemning og historie *samtidig*. Det fremmede (og fjerne) i teksten kan læseren med Gumbrechts begreb opleve som en "fortid-gjort-nærværende" ("past-made-present") "Reading for Stimmung", kalder han det også (Gumbrecht, 2012, s. 15).

Schiller befinder sig på lang afstand af Böhme, Gumbrecht og fænomenologiske tankemønstre, men skriver ikke desto mindre om en æstetisk og ikke-mimetisk dimension af kunstværket, "det æstetiske skin", som "hverken selv vil repræsentere realitet eller har behov for at lade sig repræsentere af den" (Schiller, 1794/1970, s. 117). Det æstetiske skin har tydeligvis træk tilfælles med både det repræsenteredes nærvær og fortid-gjort-nærværende hos Böhme og Gumbrecht.

Den vigtigste litteraturdidaktiske pointe at trække ud af begreberne her i afsnittet er, at en læsning, som ønsker at udsætte sig for værkemødets atmosfære og stemning og dermed for muligheden for at skabe oplevelse af affekt, ikke skal binde sig til analysens fordoblende læsning eller mellem linjerne-læsning, men møde og erfare værket som konkret og nærværende sanselighed.

### *Om at læse efter atmosfære og stemning*

Schiller og Gumbrecht giver relativt klare anbefalinger til, hvordan en atmosfære- og stemningsorienteret læsning af litterære tekster skal gribes an. Böhme og Schmitz tilbyder beskrivelser af atmosfærens og stemningens komplekse måde at virke på, der orienterer læsningen mod bestemte strategier.

Det, som Schiller benævner ”det æstetiske skin”, det vil sige det sanselige og æstetisk sande ved den litterære tekst, der udtrykker sig gennem tekstens stemning, kalder hos modtageren på ”glæden ved skinnet” og på ”tilbøjeligheden til *pynt* og til *leg*” (Schiller 1794/1970, s. 113). Denne leg – ”den æstetiske leg” – har som et af sine redskaber ”indbildningskraften” og kalder Schiller også ”den *frie idéfølges* leg” (Schiller 1794/1970, s. 121). Den æstetiske stemning har således den effekt, at modtageren kan hengive sig til leg i form af frie tanke- og idéstrømme, altså en reflektiv, men ikke instrumentelt analytisk reaktion på og forholden sig til værket.

Den tilgang eller læseform ligger tæt op ad Gumbrechts forslag til måder at nærme sig tekstens stemningsmæssige særpræg. Ifølge ham er det ikke teorier eller metoder, der leder læseren til stemningen; stemningen kan ikke dechifrerer, og den har ingen fastlagte betydninger (Gumbrecht, 2012, s. 17-18). I stedet anbefaler han en intuitiv, sansende læsning, hvor læseren følger sine egne fornemmelser, reagerer på det ukendte i teksten og engagerer nysgerrigheden. Denne tilgang, som han kalder en form for ”counterintuitiv thinking”, åbner for oplevelsen af tekstens atmosfære og stemning (Gumbrecht, 2012, s. 17).

De vigtigste pointer hos Böhme og Schmitz indgår i mere komplekse tankekonstruktioner og kræver derfor en lidt bredere beskrivelse. Imidlertid har pointerne stor relevans ikke kun for afhandlingens forståelse af forholdet mellem tekst og læser, men også for affektteoriene, som afhandlingen støtter sig til, og for det observationsrum – og sociale praksisfelt – som afhandlingen undersøger læsningen i.

Som nævnt knytter teoriene atmosfæren og følelsen til et relationelt forhold mellem værk og læser (Böhme) eller til et rum omkring subjektet (Schmitz).

Böhme taler om tingenes udadrettethed og udvidelser (Böhme, 1993, s. 121). Og i samme forbindelse om, at en ting ”stråler ud i rummet” (Böhme, 1993, s. 121) og på den måde bekræfter sin tilstedeværelse. Det kan være farver, dufte, en litterær teksts klange eller dens fremstilling af personer og begivenheder. Udstrålingen kombineret med den kropsligt forankrede subjektive mærken skaber atmosfære, der som nævnt er før-refleksiv og før-analytisk.

Atmosfæren opløser dikotomien mellem subjekt og objekt, således at den affektive og perceptuelle oplevelse hverken ligger i genstanden selv eller i vores projektioner, men netop i atmosfæren. Det betyder samtidig, at intentionalitet og rettedhed svækkes hos Böhme; snarere er der tale om subjektets eller med Böhmes betegnelse det *subjektagtiges* deltagelse i eller mærken af atmosfære.

Forskeren Sune Frølund opsummerer Böhmes teori ved at kalde den grundlæggende sansning en ”synæstetisk mærken af noget atmosfærisk” (Frølund, 2016, s. 28). Det synæstetiske udgør dermed i min brug af begrebet og af Böhmes teori et vigtigt grundlag for oplevelsen af litterære teksters atmosfære og for affektiv tekstengagement.

Böhme peger desuden på, at denne mærken eller perception ikke kan erstattes af analyse eller fortolkning. Tværtimod risikerer analytiske tilgange at udelukke den atmosfære eller stemning, som værket (i Böhmes eksempel: maleriet) selv frembringer (Böhme, 1993, s. 115).

Hos Hermann Schmitz er der, ligesom hos Böhme, en tæt forbindelse mellem atmosfære, affekt og krop. Schmitz skelner mellem det fysiske legeme, ’Körper’, og den fulte, sansende krop, ’Leib’ eller ”the felt body” (Schmitz, 2014; Schmitz, Müllan, & Slaby, 2011). ’Leib’ er ikke et objekt i verden, men et præ-refleksivt, holistisk fænomen, som integrerer sanser og følelsesmæssige tilstande og dermed udgør grundlaget for affektiv erfaring.

Et centralt begreb hos Schmitz er ”affective involvement”, som beskriver subjektets konstante, før-refleksive deltagelse i sine omgivelser. Denne affektive tilstand indebærer kun en begrænset selvbevidsthed – hvad Schmitz kalder ”a self-consciousness without identification” (Schmitz, Müllan, & Slaby, 2011, s. 248) – og kan udløses af impulser som smerte eller chok (Schmitz et al., 2011, s. 248). Tilstanden karakteriseres også som ”life in the primitive present”, hvor elementer som her, nu, væren, dette og jeg flyder sammen, og selvbevidstheden reduceres til en basal følelse af ”mine-ness” (Schmitz et al., 2011, s. 249).

Schmitz beskriver følelser som ”corporeally moving atmospheres poured out spatially” (Schmitz et al., 2011, s. 247). Det betyder, at følelser ikke blot er subjektive projektioner, men omgiver og påvirker subjektet kropsligt – ligesom lyde eller vejret (Schmitz et al., 2011, s. 253). De er noget rumligt udbredt, der fremkalder kropslig berøthed.

Schmitz går således længere end Böhme i opgøret med intentionalitet og rettedhed. Atmosfære er ikke et subjekts eller nogets subjektagtigs relation til noget, men et rum for kropslig og affektiv deltagelse.

Jeg anerkender også her begge forståelser. Det vil sige, at en litteraturdidaktisk aktivitet både kan basere sig på elevens deltagelse i et affektivt rum (gennemstrømmet af atmosfære) og på elevens intentionelle engagement i teksten (og tekstens atmosfære).

I en diskussion, der både omfatter Böhmes og Schmitz' kun lidt forskellige teorier om atmosfære, bemærker Sune Frølund, at subjektet og sansningen smelter sammen: ”Jeg’et *er* sansningen” (Frølund, 2016, s. 27). Denne integration af subjekt, følelse og atmosfære udgør det, han kalder en ”affektiv identitetsoplevelse” (Frølund, 2016, s. 27).

Atmosfærens relationelle og spatiale karakter hos Böhme og Schmitz og dens forbindelse til det kropslige i lidt forskellige udlægninger resonerer som nævnt med de teorier om det affektive, som afhandlingen trækker på. Det gælder Margaret Wetherells forståelse af affekten som en social praksis og Hartmut Rosas teori, hvor affekten er indskrevet i en række resonansformer.

Flere af begreberne i det foregående – blandt andet Schillers ”den *frie idéfølges leg*”, Gumbrechts ”fortiden-gjort-nærværende”, Böhmes ”det repræsenteredes nærvær” og tingenes ”stråler” (eller stråling) – udgør en vigtig inspiration for afhandlingens indkredsning af en affektiv læsning. Det samme gælder Schmitz’ begrebskompleks ”affective involvement”, ”mine-ness” og ”life in the primitive present” og endelig de to begreber, som jeg henter hos Sune Frølund, ”synæstetisk mærken” og ”affektiv identitetsoplevelse”.

Den grundlæggende forståelse, der ligger i flere af Hermann Schmitz’ begreber, kan samles i eller resonerer med forestillingen om atmosfære som et *rum for kropslig og affektiv deltagelse*. Forestillingen udvider eller supplerer en Husserlinspireret intentionel rettedhed mod den litterære tekst og virker didaktisk inspirerende i forhold til at formulere nye strategier for en affektiv kanonlitteraturlæsning.

Jeg anerkender som nævnt både den rumlige (deltagelsesorienterede) og den relationelle (intentionelt orienterede) forståelse af atmosfære og vil i mine didaktiske refleksioner støtte mig til begge.

Det sidste af Frølunds to begreber – ”affektiv identitetsoplevelse” – opfatter jeg som et dækkende begreb for den oplevelse, en litterær teksts atmosfære og stemning kan medvirke til hos læseren.

### *Nykritikken som fænomenologisk teori og stemningsteori*

Den analytiske og begrebsorienterede, indimellem også mekaniske tilgang til litteraturen, som præger skolens litteraturundervisning, knyttede jeg i indledningen og på baggrund af aktuel forskning til nykritikken. Stemnings- og atmosfæreteoriene, som jeg lige har hentet vigtige begreber og inspiration hos, har imidlertid flere ligheder med et ofte overset aspekt af nykritikken, som stiller metoden i et anderledes og mere nuanceret lys.

Det tegner en overraskende sammenhæng mellem Husserls og Merleau-Pontys fænomenologi, Ingardens fænomenologisk inspirerede analyse af det litterære værk, atmosfære- og stemningsteoriene og postkritisk litteraturteori – via nykritikken.

René Wellek og Austin Warren, to centrale skikkelser i nykritikken, retter i deres bog *Litteraturteori* en hård kritik mod Roman Ingardens stratumteori, som de mener overser det litterære værks kunstneriske værdi (Wellek & Warren, 1956/1964, s. 149). Det forhindrer dem imidlertid ikke i at overtage teorien om en lagdelt enhedslig struktur og gøre den til et kernepunkt i deres egen bog og dermed til et kernepunkt i nykritikken (Jensen, 1962, s. 111-113; Wellek & Warren, 1956/1964, s. 149-150).

Det er som tidligere nævnt den heterogene helhed – de æstetiske kvaliteters polyfoni – der hos Ingarden skaber atmosfære og resonans.

I sin bog *Den ny kritik*, som introducerede retningen til en dansk litteraturverden, skriver Johan Fjord Jensen, at ”strukturteorien” med lige så stor ret kunne karakteriseres som ”helhedsteorien”, og at kernen i denne er, at ”*alt i digtningen virker sammen i én totalstemning eller én totalmening*” (Jensen, 1962, s. 106).

Her bliver forbindelsen mellem Ingarden, atmosfære- og stemningsteoriernes tankemønstre og nykritikken højst synlig. Begrebet ”totalstemning” bryder på afgørende vis med den gængse forståelse af nykritikken. Set i eftertidens lys må man samtidig konstatere, at det er forståelsen af det nykritiske værkbegreb som ”én totalmening”, der har vundet hævd.

Betoningen af det stemningsmæssige – oplevelsen, følelsen – på bekostning af formel struktur og semantik går igen andre steder i Fjord Jensens introduktion. Det gælder for eksempel i omtalen af T.S. Eliots berømte og for nykritikken – men nok mere i teorilitteraturen end i den didaktiske praksis – afgørende begreb ”det objektive korrelat”. Digtningen ”eksisterer igennem to poler: digteren med hans skabende og læseren med hans reproducerende følelse”, skriver Fjord Jensen og fortsætter: ”Den særlige relation, der består mellem digterens følelse og læserens, skyldes den objektivering, der i det digteriske billede er sket af digterens følelsesmønster” (Jensen, 1962, s. 94).

Det objektive – eller objektiviteten – har altså intet med læsningen som metodologi at gøre, men med tekstens evne til at korrelere, det vil sige skabe sammenhæng mellem forfatter, tekst og læser og til at være ”bærer” af følelsen, som Fjord Jensen også skriver (Jensen, 1962, s. 94).

Jeg vil ikke for entydigt sidestille pointerne fra nykritikken med træk i de foregående teorier, men jeg vover dog at pege på, at det objektive korrelat som formidler mellem to aktører, forfatteren og læseren (og et fælles følelsesmønster), i det mindste har principielle

ligheder med Ingardens forståelse af teksten, som ”intentionelt objekt”, der bliver til gennem forfatterens og læserens fælles medvirken (og hvis atmosfære kan gribe og bevæge).

Teksten som en struktur, der er afhængig af læserens aktivitet, understreger Fjord Jensen i en omtale af en anden af nykritikkens koryfæer, I.A. Richards, og hans begreb om ”den oplevende læser” (Jensen, 1962, s. 106).

De relationer, ”som til sammen danner tekstens struktur, eksisterer (...) igennem læseren og hans kombination til andre dele af værket” (Jensen, 1962, s. 106). De vigtigste ord her er ”eksisterer igennem læseren” (ikke ’analyseres’, ’ aflæses’ eller ’genkendes’). Relationerne bliver ”først og fremmest” til ”under læserens tilegnelse af digtningen”, hedder det et andet sted og helt på linje med den første formulering (Jensen, 1962, s. 104). Denne tilegnelse og dermed relationernes og tekstens eksistens trækker endelig på et righoldigt lager af mentale ressourcer hos læseren. De udgør så at sige forudsætningerne for hans bidrag til tekstens eksistens: ”læserens psykiske bevidsthed, hans kombinationsevne, hans associationsfelt, hans erkendelses- og oplevelsesforudsætninger og hele psykiske holdning” (Jensen, 1962, s. 104).

Begreber som ”totalstemning” og ”den oplevende læser” peger ikke kun på teorierne bagude. De peger også frem mod postkritikken i de følgende afsnit, herunder på det aktør-netværk-inspirerede tekstbegreb med dets *actors* og *coactors* og på begreber som ”interpretative frameworks” og ”idioculture” som benævnelser for netop læserens associationsfelt og erkendelses- og oplevelsesforudsætninger.

De peger derfor også frem mod det affektive og en affektiv hermeneutik.

## Værkets affekt

Emil og Jonathan sidder bøjet over nogle kopiark med fire salmer. Kingo, Brorson, Ingemann og Grundtvig, de fire store i dansk salmetradition. Emil og Jonathan går i 9. klasse og er dygtige læsere, har deres lærer fortalt mig. De kan for eksempel analysere rimmønstre, skelne mellem symboler og metaforer og mellem flere slags ordklasser. Lige nu skal de blive enige om, hvilken af de fire salmer der er bedst, og hvorfor. Og hvis de ikke kan det, skal de forsøge at blive enige om, hvorfor de er uenige.

Men inden de når så langt, støder de på et problem.

Emil kigger over på Jonathan.

”Forstår du, hvad de siger?” spørger han.

Jonathan: ”Jeg forstår ikke, hvad nogen siger nogen steder nogensinde.”

Emil begynder at læse teksten op, langsomt og med tydelig udtale. Han vil tilsyneladende give Brorsons salme en chance mere.

”Op, al den ting, som Gud har gjort/ hans herlighed at prise!/ Det mindste, han har skabt, er stort/ og kan hans magt bevise”.

Emil kigger igen på Jonathan.

”Nej, det er volapyk for mig, jeg forstår intet af det.”

”Forstår du det ikke?”

”Jeg forstår ikke *noget* af det.”

Jonathan – og Emil – står over for et forståelsesproblem. De kan godt afkode ordene, i hvert fald de fleste af dem, men de kan ikke få et meningsfuldt indhold ud af dem. Ingen billeder, kun brudstykker eller flimrer. Teksten er da også svær. Hvad betyder ”op”? Er vi overhovedet sikre på, hvilken ordklasse ordet tilhører, og hvilken bøjning Brorson har givet det? Hvad er det, Gud har ”gjort”? Og hvad er det for indviklede – mærkelige, fremmedartede – forbindelser, teksten knytter mellem for eksempel ”skabt” og ”prise”, ”det mindste” og ”stort” og mellem ”stort” og ”magt”?

Men problemet slutter ikke med det. Der begynder det først.

Jonathan får sagt hele fire gange og på lige så mange forskellige måder, at han ikke forstår digtet. Meget tydeligt, med stærke ord. Vi overfortolker nok ikke hans reaktion, hvis vi siger om den, at den ikke kun handler om forståelse, men også om følelser. Teksten afviser ham, og derfor afviser han den. Eller hvis vi skal trække en pointe ud af måden, Emil formulerer sit første spørgsmål til Jonathan: Brorsons salme ”siger” nok noget. Men den siger ikke Jonathan noget, og han har ikke noget at sige den.

Forholdet mellem Habib og et uddrag fra Tove Ditlevsens roman *Gift* er tilsyneladende det samme. Også Habib har svært ved at forstå teksten, også han reagerer med stærke følelser. Og så er det alligevel noget fuldstændig andet, der sker for Habib.

Han går i samme klasse som Emil og Jonathan. Han er ligesom dem en dygtig læser med en række godt indarbejdede tekstanalytiske greb. Heller ikke i øvelsen her er det imidlertid dem, han og de andre elever i klassen er blevet bedt om at trække på. De skulle først lytte til en oplæsning af teksten, en voldsom skildring af hovedpersonens narkoafvænnning i en hospitalsseng, mens hun glider frem og tilbage mellem virkelighedens kulde og uhumskheder og sine egne mareridtsagtige hallucinationer. Bagefter skulle de – uden at besvare nogen

spørgsmål eller foretage grundige undersøgelser af tekstens sprog og struktur – vælge ét af fire fotokopierede malerier, som de syntes passede bedst til teksten, og forklare hvorfor.

Habibs valg faldt på et maleri af den amerikanske abstrakte ekspressionist Jackson Pollock, et typisk et med masser af dryp og strint i stærke farver, uden klare balancepunkter, uden et perspektiv, beskueren kan finde ro i.

Om valget sagde Habib:

”Jeg har også valgt 3’eren. Da jeg hørte teksten, fik jeg en kaotisk oplevelse. Alle de ting, der sker. (...) ’Hvad skal jeg gøre? Jeg kan ikke gøre noget.’ Det billede, der spillede i min hjerne, det mindede ... Jeg kan ikke rigtig forklare det. Men det er det her billede. Det kaotiske, alle de her farver. Måden, de sprøjtede – hvis man kan sige det sådan – uregelmæssigt, tilfældigt over det hele. Det symboliserer kaos, sådan som jeg oplever det.”

Ligesom Emil og Jonathan kan Habib godt afkode ordene, og ligesom dem har han svært ved at omsætte dem til et klart indhold. Jonathan kaldte det, som han fik ud af Brorsons salme, ”volapyk”. Habib kalder sin oplevelse af Tove Ditlevsens tekst ”kaotisk”.

Den store forskel er, at mens salmen om Guds skaberværk tilsyneladende ikke sagde Jonathan noget som helst (”jeg forstår ikke, hvad nogen siger ...”), taler Ditlevsens tekst om en narkoman i en hospitalsseng så direkte og stærkt til Habib, at han med det samme svarer den, ja, tilsyneladende havde han allerede svaret i hovedet, inden han genfandt det blandt de fire kopiark på bordet: ”Det billede, der spillede i min hjerne (...) Jeg kan ikke forklare det. Men det er det her billede.”

Udtrykt med nogle af de begreber, jeg skal nærme mig og udfolde i det følgende: Tove Ditlevsens tekst har skabt resonans i Habib, en tråd er begyndt at vibrere. Han har engageret sig i teksten. Han har i teksten og i sig selv været stillet over for noget uafgørligt.

### **Postkritik: Rita Felski**

Det vigtigste litteraturteoretiske grundlag for afhandlingen er som nævnt såkaldt *postkritik*, først og fremmest i den form, man møder den hos Rita Felski og Toril Moi, og med særlig vægt lagt på det affektive møde mellem tekst og læser. Det gælder didaktikken i interventionsdelens workshops, det vil sige principperne, som er styrende for tekstvalg og aktiviteter. Det gælder også og ikke mindst de analytiske begreber, jeg bagefter udvikler i dialog med empirien.

Ud over Rita Felski og Toril Moi henter jeg i afsnittet inspiration og vigtige begreber fra en række forskere – den danske litteraturprofessor Dan Ringgaard, den danske uddannelsesforsker Martin Blok Johansen, den amerikanske køns- og magtforsker Donna Haraway, den amerikanske æstetikteoretiker Sianne Ngai og den danske litteraturforsker og litteraturkritiker Lilian Munk Rösing. Også her er hensigten at styrke de senere afsnits teoretiske fundament og at gøre de analytiske mønstre så tætte som muligt.

Jeg vil i den første og fyldigste del, som har fokus på Rita Felski, løbende referere til korte eksempler på elevens tekstmøder og samtaler om tekster fra mit empiriske materiale (teksten sat i en anden font her i afsnittet) for at tydeliggøre teoriens pointer og understrege dens relevans for fremstillingen. De øvrige afsnit vil jeg sammenfatte løbende og i tilknytning til analysemodellen, som afslutter kapitlet.

### *Opgør med mistankens hermeneutik*

Postkritikken har et vidt forgrenet rodnet, også i Rita Felskis forfatterskab.

Hun fremhæver selv en vigtig inspiration i Paul Ricoeures ofte citerede begreb ”the hermeneutics of suspicion” (Felski, 2015, s. 31), der hos Felski fungerer som en diagnostisk ramme om en lang og bred kritisk tradition. Denne mistankens hermeneutik, som Ricoeur sporer tilbage til Marx, Nietzsche og Freud, rummer ifølge Felski den forestilling, at sandheden ikke bliver udtrykt direkte i tekstens ord, men derimod ”lies beneath, behind, or to the side of these words”. Eller med et af Felskis poetiske billeder: ”words disguise rather than disclose; we are entangled and held fast in sticky webs of language whose purpose we barely perceive and dimly comprehend” (Felski, 2015, s. 31). Kritikerens – filosofens eller litteraturkritikerens – opgave bliver herefter at opfatte og forstå trods tekstens sammenfiltringer og klister. Eller med Felskis parafrasering af Ricoeur ”to reverse the falsifications of every day thought, to ‘unconceal’ what has been concealed, to bring into daylight what has languished in deep shadow” (Felski, 2015, s. 31).

I begrebets ene del, *mistanken* (”suspicion”), ligger altså en betvivlelse af tekstens motiver og den antagelse, at teksten forholder læseren sandheden og meningen (”truth”, ”meaning”) (Felski, 2015, s. 31). Det ligger også i *mistanken*, at tekstens kispus med læseren bringer den videnskabelige forståelse af, hvad mening er (”the science of meaning”), i strid med, hvad vi til daglig og med vores almindelige bevidsthed forstår som mening (”the everyday consciousness of meaning”) (Felski, 2015, s. 31).

I den anden del af begrebet, *fortolkningen* (”hermeneutics”), ligger, at fortolkning ikke er at forholde sig medtænkende til det, teksten øjensynlig udtrykker. Derimod må teksten

dechifrerer aktivt gennem en granskning af dens tegn, så det endelig kan afsløres, hvad den holder skjult (Felski, 2015, s. 31). Eller med Felskis formulering: Fortolkning er i traditionen fra mistankens hermeneutik ”a single-minded digging for buried truth” (Felski, 2015, s. 33).

Felski var ikke den første (postkritiske) litteraturkritiker, der blev inspireret af Paul Ricoeurs ”hermeneutics of suspicion”. Eve Sedgwick (Sedgwick, 2003) taler med samme afsæt og i samme spor om en ”paranoid reading”, der sætter fokus på tekstens negativitet og uløselige konflikter og med sammenbidt mistro prøver at afsløre dens hemmeligheder og skjulte motiver. Som alternativ til en læsning styret af paranoia og mistænksomhed opstiller Sedgwick principperne for en ”reparativ reading”, der søger trøst og heling i teksten og har positive forventninger til mødet med den. Eller som Sedgwick med vittig ironi udtrykker det: “to read from a reparative position is to surrender the knowing, anxious paranoid determination that no horror, however apparently unthinkable, shall ever come to the reader *as new (...)*”. Afslutningsvis og uden ironi: ”(...) there can be terrible surprises, however, there can also be good ones” (Sedgwick 2003, s. 146).

Opgøret med mistankens hermeneutik er således et opgør med et ensidigt analytisk fokus på et snævert semantisk bestemt litterært værk og med en grundlæggende fjendtligt defineret relation mellem tekst og læser, hvis rolle er henholdsvis at holde skjult og at afsløre.

### *History is not a box*

Rita Felski har en systematisk, ja, metodisk tilbøjelighed til at tænke i dialog med andre tekstteoretikere. Opgøret med mistankens hermeneutik formulerer hun som nævnt i dialog med Paul Ricoeur og Eve Sedgwick – og med Michael Snedeker og Doris Sommer (Felski 2015, s. 151). Et kritisk opgør med en litteraturhistorisk kassetænkning – et hegemonisk, nærmest altdefinerende begreb om historisk *kontekst* – formulerer hun i tæt dialog med den franske sociolog Bruno Latour og hans teorikompleks *Actor-network theory (ANT)* (blandt andet Latour, 2008).

Felskis kritik retter sig mod den forestilling i litteraturhistorieskrivningen og i det hele taget, hvor litteraturfaget beskæftiger sig med litterære værker, at værket er et resultat eller et passivt aftryk af den historiske periode, hvor værket blev til. Ifølge den forestilling kan værket med Felskis ord kun have hjemme i én historisk periode og inden for ét sæt af sociale relationer (Felski, 2015, s. 158). Det er stadig muligt for værket at tilkæmpe sig en vis autonomi (”relative autonomy”), men kun inden for periodens bredere ramme eller i forhold til det, Rita Felski kalder ”the macrolevel”. Dette makroniveau ”holds the cards, calls the tune, and specifies the rules of the game; the microunit [altså værket, *tt*] encased within a

larger whole, can only react or respond to these preestablished conditions” (Felski, 2015, s. 156).

Konsekvensen af denne tænkning og praksis er, at litteraturhistorien kommer til at fremstå som en stak nydeligt stablede kasser (”neatly stacked boxes”), det vil sige perioder, og at det at forstå en tekst først og fremmest handler om at afklare tekstens periodemæssige tilhørsforhold (”clarifying the details of its placement in the box”), idet læseren kaster lys over forbindelsen mellem teksten-som-objekt og konteksten-som-container (”text-as-object and context-as-container”) (Felski, 2015, s. 156).

Med inspiration fra Latour og hans aktør-netværksteori omfortolker Rita Felski både værket, de historiske perioders mange forskellige entiteter og relationerne mellem dem. Pointen i deres fælles forståelse er, at den historiske periode eller samfundet ikke udgøres af en række på forhånd fastlagte strukturer og funktioner, der dikterer, hvordan værket skal se ud. Samfundet er ikke en dukkefører (”puppet master”), fastslår Felski (Felski, 2015, s. 157). Entiteterne, værket og alt, hvad der måtte findes i den historiske periode, er i det hele taget ikke kendetegnet ved, hvad det *er*, men ved, hvad det *gør*, i et omfattende dynamisk netværk. Med Felskis formulering: ”The social (...) is not a preformed being but a doing”. Og med flere ord og med støtte hos Latour: “the social is just the act and the fact of association, the coming together of phenomena to create assemblages, affinities, and networks. It exists only in its instantiations [det vil sige i processer, *it*], in the sometimes foreseeable, sometimes unpredictable ways in which ideas, texts, images, people, and objects couple and uncouple, attach and break apart” (Felski, 2015, s. 157).

I stedet for at hæfte et prædikat på et værk og stoppe begge dele i en kasse og i stedet for at genbesøge litteraturhistorien ved senere at stikke hovedet ned i den samme eller andre kasser foreslår Felski og Latour, at vi forholder os til værkerne som til ”living thoughts” (Felski, 2015, s. 159). I det ligger, at værkerne ikke bare rækker ud over deres tid i den traditionelle betydning af eviggyldighed, det vil sige, at visse værker til enhver tid har noget at sige deres læser. Men at værkernes transtemporalitet principielt er uden grænser og udløbsdato, fordi netværket er det, ligesom netværket er foranderligt og dermed konstant *gørende* (”doing”) af præcis samme årsag.

Felski taler om ”transtemporal affinities and connections”, som hun opfordrer til, at man viser større opmærksomhed (Felski, 2015, s. 161). Hun anbefaler desuden, at man trodser en historicisme og kulturel relativisme, der vil begrænse det transtemporale, og i stedet holder fokus på den personlige forbindelse mellem en læser og det litterære værk ved at stille det

enkle, men afgørende spørgsmål ”why past texts matter and how they speak to us now” (Felski, 2015, s. 156).

Netværket hos Felski – “the act and the fact of association”, det transtemporales *gørende* karakter, interessen for, hvorfor fortidens tekster taler til os – har klare ligheder og resonnerer med Gumbrecht og Böhmes idéer om, at det litterære værk gør fortiden nærværende, og at det repræsenterede er sanseligt nærværende i kunstværket.

### *Tre præciseringer om netværket og litteraturhistorien*

Der er yderligere tre ting eller præciseringer, det er væsentligt at få med om Rita Felskis postkritiske forståelse af det litteraturhistoriske.

Den ene er hendes gentagne understregning af, at selvom samfundet ikke er en dukkefører, som har litteraturen hængende for enden af sine snore, står litteraturen og det enkelte værk ikke desto mindre i et nært forhold til sin historiske og sociale samtid. Værket er ikke blevet til ud af ingenting. Pointen er som nævnt, at det nære forhold har form af et netværk bestående af et nærmest uendeligt antal andre værker, foruden historiske og sociale omstændigheder og entiteter af enhver art, som værket på en gang formes af og er med til at opretholde. Eller som Felski formulerer det: ”There never was an isolated self-contained aesthetic object to begin with (...) Art works can only survive and thrive by making friends, creating allies, attracting disciples, inciting attachments, latching on to receptive hosts” (Felski, 2015, 2. 165-166).

Det er netværket, som jeg tidligere citerede hende (og Latour) for at kalde “the act and the fact of association”.

Den anden ting, som er væsentlig at have med, kan man opfatte som en logisk følge af den første. For ligesom værket er spundet ind i et omfattende, dynamisk, evigt *gørende* netværk, er den enkelte læser det også. Felski refererer til den britiske sociolog Tony Bennetts begreb ”reading formation” (Felski, 2015, s. 166), som kan oversættes til ”læsedannelse”. I det ligger for Bennett og for Rita Felski, at læsningen hverken er dikteret alene af teksternes interne stiltræk og semantiske strukturer eller af læserens race, køn, klasse osv., men derimod af ”the cultural frameworks we have absorbed” (Felski, 2015, s. 167). Det vil sige alt det, vi selv er spundet ind i, formet af og giver form til.

Bennett går nogle skridt videre. Ifølge ham ”opløses” (”dissolve”) litteraturen og i øvrigt også filmen og andre typer af kunstværker af publikums antagelser og inden for publikums fortolkningsrammer (”interpretative frameworks”) (Felski, 2015, s. 167). Den passivitet og betydningsløshed, som Bennett på den måde tilkender litterære værker (”mute objects” er Felskis ironiske ord for værkerne i den betydning) (Felski, 2015, s. 167), ligger mere på linje

med en receptionsæstetisk forståelse af læsningen (Iser, 1974), end den flugter med Rita Felskis. Hun tilslutter sig ideen om læsedannelsen, men afviser det skæve forhold mellem værk og læser. Fortolkningerne går begge veje, værket er kilde til fortolkning, men også genstand for fortolkning. Med Felskis ord: "Why not acknowledge that works of art can serve as cultural reference points for interpretation as well as object to be interpreted?" (Felski, 2015, s. 168).

Den tredje og sidste facet, som skal med, rækker ud over det litteraturhistoriske og siger noget vigtigt om læsningen i det hele taget.

Det drejer sig igen om en præcisering, nemlig af det forhold, at netværkets aktører kan være uendeligt mange og af snart sagt en hvilken som helst art, også non-humane. Der er med andre ord næsten ingen grænser for, hvad der kan *gøre* inden for det felt eller netværk, hvor læseren og værket befinder sig og selv *gør*. Felski giver en række eksempler på disse *actors* og *coactors*, altså non-humane aktører: Der kan være tale om "not only individual novels or films but also fictional characters, plot devices, literary styles, filming techniques, and other formal devices" (Felski, 2015, s. 168-169).

Med støtte i Derek Attridges begreb "idioculture" (Felski, 2015, s. 172) udvider hun perspektivet yderligere.

Begrebet betyder i Attridges formulering: "the singular, and constantly changing, combination of cultural materials and proclivities that constitute any individual subject (...) registered as a complex of particular preferences, capabilities, memories, desires, physical habits, and emotional tendencies" (her citeret efter Felski, 2015, s. 172).

Begrebet ligger tæt op ad Latours og Felskis idé om netværket og uddyber, hvad Tony Bennett kaldte "interpretative frameworks". Idioculture er således alt det, vi er, på baggrund af den meget brede horisont af fælles kultur og personlige erfaringer, som har formet os. Hele denne enorme og evigt foranderlige blanding af fælles og personligt – "these differences", som Felski også kalder det for at understrege, hvordan "the cultural blender" i alle individer efterlader "a distinct and unmistakable flavor" (Felski, 2015, s. 172) – har vi med os, hver eneste gang vi læser en tekst.

De tre tilføjelser til eller præciseringer af Rita Felskis forståelse af det litteraturhistoriske handler alle sammen om netværket og dets multiple aktører. Taget under ét er tilføjelserne et kritisk korrektiv til et ensidigt instrumentelt arbejde med det litterære værk, det vil sige et litteraturarbejde, som er afsondret fra såvel værkets som elevens (aktør-) netværk, kulturelle og fortolkningsmæssige *framework* og "idioculture", for nu at gentage begreberne.

Det samme kan vendes om og udtrykkes positivt.

Med aktør-netværket og idioculture-begrebet smelter det fælles kulturelle og det personlige sammen. Det personlige betyder i sammenhængen her derfor ikke snævre særinteresser eller private associationer, men en evne til at svare teksten, det vil sige at *coacte* eller *gøre*, inden for en fælles horisont og på baggrund af alt det, jeg citerede Derek Attridge for før: ”præferencer, evner, erindringer, ønsker, fysiske vaner, følelsesmæssige tilbøjeligheder” (min oversættelse af citatet ovenfor). Modtageligheden og svar- og handleevnen kan således i vellykkede litteraturredaktiske scenarier bringe litteraturen tættere på elevens egen erfaringsverden og berøre eleven både følelsesmæssigt og kognitivt, uden at læsningen og samtalen om den mister forbindelsen til det almene.

### *En affektiv hermeneutik*

Med den sidste sætning – om det følelsesmæssige og det kognitive – har jeg foregrebet den næste (for afhandlingen) vigtige pointe i Rita Felskis postkritik. Den nemlig, at en affektiv tilgang til litteraturen hverken udelukker en følelsesmæssig eller kognitiv dimension, men derimod forener dem.

Af samme årsag er Rita Felskis forståelse af det postkritiske ikke et opgør med fortolkning som tydende og reflekterende tekstforståelse, men et opgør med en bestemt form for fortolkning eller mere præcist med en fortolkning, der er gået for vidt.

”Our enemy is not interpretation as such”, skriver hun, “but the kudzu-like [kudzu er en kinesisk rod, som blandt andet bruges til medicin, *tt*] proliferation of a critical methodology that has crowded out alternative forms of life” (Felski, 2015, s. 175).

Det er den invasive art af fortolkningen, Felski afviser. Fortolkningen i en netværks- og idiocultureforståelse, som hun argumenterer for, er modsat den invasive art ikke hegemonisk og ikke lukket om sig selv eller nogen af sine entiteter, men kendetegnet ved ord og vendinger som at indsamle, knytte forbindelser, forhandle, samle (”collating”, ”attaching”, ”negotiating”, ”assembling”) (Felski, 2015, s. 173). På den baggrund kan fortolkningen udfolde sig som ”*a coproduction between actors that brings new things to light rather than an endless rumination on a text’s hidden meaning or representational failures*” (Felski, 2015, s. 174, hendes kursivering).

Ikke invasiv, ikke mistænksom, men kollaborativ og åbnende.

Heller ikke kritisk analyse (”critical analysis”) er i øvrigt for Felski en fjende eller en uvelkommen invasiv art, der skal bekæmpes. Meningen er snarere, skriver hun på ny i dialog med en kritikerkollega, denne gang franske Yves Citton, at skabe ”a better balance between

method and inspiration so as to enliven the dryness of our intellectual vocabularies” (Felski, 2015, s. 178).

Fortolkningen – for nu igen at tage afsæt her – er lige så lidt som den kritiske analyse noget fjernt og fremmedartet. Den er ikke en beskæftigelse, som akademikere og intellektuelle hengiver sig til på fastlagte tidspunkter, i egenskab af deres profession og med hjælp fra fagets eksklusive instrumenter. At fortolke er noget, alle gør hele tiden. ”To live is to interpret” (Felski, 2015, s. 175), skriver hun ligefrem med et citat af Adam S. Miller, som er en førende aktør-netværksteoretiker. Og med lignende formuleringer, der understreger pointens vigtighed for Felski, denne gang med inspiration fra franske Marielle Macé: Litteraturen er en del af vores hverdagsliv (”ordinary life”). Og videre med et citat af Macé: ”Reading is not a separate activity, functioning in competition with life, but one of the daily means by which we give our existence form, flavor and even style” (Felski, 2015, s. 176).

Denne nære forbindelse mellem litteraturen og vores liv beskriver Felski som en siven (”bleeding”). Sammenblandingen, som der for så vidt er tale om, skyldes ikke, at vi læser naivt og som glade amatører ikke kan skelne fiktionens illusionsnumre fra virkeligheden. Sammenblandingen er derimod måden, kunsten og litteraturen – som ”artistic models” – skaber, hvad Macé kalder ”a stylistics of existence” (på fransk ”une stylistique de l'existence”) (Macé, 2016), det vil i Macés udlægning og med Felskis ord sige indflydelsen, som sprog og stil har på vores forståelse af virkeligheden og vores egen væren i verden. (Felski, 2015, s. 176). Eller med et længere citat:

To speak of a stylistics of existence is to acknowledge that our being in the world is formed and patterned along certain lines and that aesthetic experience can modify or redraw such patterns. (...) We give form to our existence through the diverse ways in which we inhabit, inflect, and appropriate the artistic forms we encounter (Felski, 2015, s. 176).

Som det fremgår af de noget abstrakte formuleringer, er der ifølge Felski en meget tæt sammenhæng mellem æstetiske erfaringer (”aesthetic experience”) og mønstrene (”patterns”), som vores liv tegner, der igen opstår i vores møde med forskellige kunstneriske udtryksformer (”artistic forms”), for eksempel i læsningen.

På den baggrund virker det næste, mere konkrete signalement af den postkritiske læsning logisk: Det følger af læsningens nære forbindelse til det hverdagslige og af litteraturens rolle som en kompleks og foranderlig model for vores eget liv, at vi indlever os i fiktionsverdenen,

og at der imellem den og os udfolder sig en mængde forskelligartede projektioner og både reelle og imaginære transformationer. Vi spejler os i teksten, men samtidig forlader vi kortvarigt vores normale bevidsthed og overgiver os til det fremmede, som værket som model og billede på andre muligheder repræsenterer. Eller som Felski udtrykker det: "Such moments of self-forgetting allow us to try out other selves, explore fictional models, slip free, for an instant, of well-worn habits of thoughts" (Felski, 2015, s. 177).

Vi må holde op med at gøre empati og fortolkning, affektive erfaringer og hermeneutisk distance, det vil sige reflektiv opmærksomhed på teksten, til hinandens modsætninger, skriver hun også. Vi skal med andre ord opgive den forestilling, at vi *enten* føler *eller* fortolker.

Tekstmødet eller fortolkningen i den form – det vil sige, hvor modsætningsforholdet opløses – kalder Felski et "affective engagement" (Felski, 2015, s. 177). Og et andet sted: "affective hermeneutics" (Felski, 2015, s. 178). Det affektive engagement gør det muligt for de litterære værker at nå, nyorientere eller endda rekonfigurere ("reach, reorient, and even reconfigure") (Felski, 2015, s. 177) deres læsere. Det er med andre ord en måde at møde teksten på, der gør det muligt for litteraturen at sive ind i os, og omvendt, og at etablere Macés eksistentielle stilistik som et formende princip i vores liv og for vores forhold til virkeligheden og andre mennesker.

På den måde slutter vi, hvor vi begyndte afsnittet her, med en forening af det følelsesmæssige og det kognitive, det emotionelle og det rationelle: Læsning er aldrig alene et spørgsmål om kognition eller analytisk afkodning, skriver Rita Felski i sin dialog med franske Yves Citton (Felski, 2015, s. 178). De kognitive, analytisk afkodende interesser leder os gennem teksten og hjælper os med at hente nyttig information om den, men de er uløseligt knyttet til eller ligefrem umulige at skelne fra læsningens følelsesmæssige interesser. Eller som hun formulerer det i en kompleks redegørelse for den affektive hermeneutik, der antyder en række centrale pointer fra det foregående og samtidig peger på pointer, der skal udfoldes senere i forfatterskabet og i fremstillingen her:

(...) the affective and analytical aspects of meaning are closely intertwined. Meanwhile, textual details vibrate and resonate with special force when they hook up with our passions and predilections, our affectively soaked histories and memories. It is an axiom of hermeneutics that we cannot help projecting our preexisting beliefs onto the literary work, which are modified in the light of the words we encounter. This hermeneutic circle, however, includes not just beliefs but also moods, perceptions, sensibilities, attunements: not only do

we bring feelings to a text, but we may in turn be brought to feel differently by a text (Felski, 2015, s. 178).

Det er ikke mindst ordet ”attunement” – ordet kan i sammenhængen her oversættes til ’stemthed’ – der foregriber flere aspekter af Rita Felski postkritik, som er centrale for afhandlingen her og skal understøtte dens senere analyser.

### *Tekstengagementerne*

Malte og Albert har sammen lyttet til et uddrag af H.C. Andersens erindringer *Mit Livs Eventyr*. Teksten udkom første gang i 1855, den er altså gammel. Den er også uhyggelig og dramatisk, i hvert fald det korte uddrag Malte og Albert har lyttet til: Den lille Hans Christian besøger sin farmor, som har en køkkenhave ved byens hospital. Her møder den lille dreng nogle af hospitalets sindssygepatienter, som lever indespærret i små celler. Den allerstørste skræk – så stor, at han skriger højt – får han, da han kigger ind gennem glughullet i en af celledørene og ser en nøgen kvinde sidde på en bunke halm og synge med en dejlig stemme. Inden hun pludselig og med et skrig farer op og med armene løftet i vejret styrter hen mod døren, som Hans Christian skjuler sig bag.

Malte har tilsyneladende ikke svært ved at overvinde tekstens fremmedhed. Da det bliver hans tur til at fortælle, hvordan han oplevede teksten, siger han til Albert:

”Jeg følte, at jeg var på den lukkede afdeling med alle de sindssyge derinde. Følte du ikke også det, Albert? Den lukkede afdeling. Jeg har aldrig været inde på den lukkede afdeling før, men jeg føler, at det er sådan, der er derinde.”

Habib sagde, at han fik en kaotisk oplevelse, da han lyttede til Tove Ditlevsens tekst om en kvindes narkoafvænnings i en snavset hospitalsseng. Teksten har sagt ham noget, oplevelsen var hans måde at svare den. Noget lignende skete for Malte, da han lyttede til H.C. Andersens gamle og fremmedartede tekst. Teksten har sagt ham noget. Hvad han har at sige den, får vi ikke at vide, men han har i hvert fald noget at sige Albert om den.

Derudover er der indlevelsen og genkendelsen. Ved at indleve sig i fiktionens halvmørke hospitalsgang og snævre celler og i oprinnets personer har han mærket – måske følt og tænkt sig til, det får vi ikke præcist at vide – hvordan det er at være der. Jeg skriver med vilje ikke, hvordan ’det må være’ at være der. For det er ikke det, Malte siger. Han siger, at ”det er sådan, der er derinde”.

Indlevelsen trodser tid og sted. Malte har aldrig været på en lukket afdeling "før", som han siger. Han har med garanti heller aldrig været i begyndelsen af 1800-tallet. Alligevel kan han altså med sikkerhed fastslå – for sådan "føler" han det – at "det er sådan, der er".

Selvom Malte altså ikke kan have haft noget billede i hovedet af, hvad H.C. Andersen beskriver, så kunne han, da han læste det, alligevel genkende det.

Inden jeg kort skal indkredse den betydning, Rita Felskis "attunement" og en række beslægtede begreber har for afhandlingen, er det nødvendigt at gå nogle skridt baglæns til hendes fire meget citerede såkaldte tekstengagementer, som hun præsenterer i bogen *Uses of literature* (Felski, 2008). Det er nemlig dem, hun senere i sit forfatterskab skal modificere og bygge videre på.

Baggrunden for de fire tekstengagementer er allerede antydnet i det foregående. Det er en del af deres indhold også.

Rita Felski afviser hverken teori, kritisk analyse eller fortolkning, men er kritisk over for en ensidigt teoribaseret, mistankeforankret fortolkning, der reducerer værket til en æstetisk autonomi med skjulte meninger vævet ind i et sprog, som ingen forbindelse har til sproget og virkeligheden, almindelige mennesker lever i. Tekstengagementerne er ikke en teori og ikke en metode, men en række affektive og kognitive parametre, som kendetegner både den almindelige, det vil sige læge, læsers og den akademiske læsers måde at nærme sig litteraturen og at opleve den (Felski, 2008, s. 14). Tekstengagementerne er således en brobygning, på én gang mellem læge og akademiske læsere og mellem teori og "common knowledge" (Felski, 2008, s. 13).

Det følgende er en opsummering af de fire parametre. Jeg vil slutte med det parameter (eller engagement), som Felski kalder "enchantment", fordi begrebet former en naturlig overgang til Felskis senere – og modificerede – begreber. Min rækkefølge i fremstillingen her er derfor anderledes end Felskis egen.

Jeg skal også understrege, at fremstillingen her er bestemt af afhandlingens senere brug af Felskis begreber, særligt i forhold til hvordan de kan inspirere afhandlingens forståelse af mødet mellem elevlæseren og den litterære tekst og af mødets affekt. Derfor vil jeg for hvert tekstengagement kort opsummere dets relevans, hvilket samtidig vil skærpe fokus på relevansen af Felskis øvrige begreber.

*Knowledge (viden)*: Viden er altid viden om noget. I tilfældet her den viden, man som læser håber at kunne hente ud af teksten om virkeligheden, særligt ”a deeper sense of everyday experiences of social life” (Felski, 2008, s. 83). Her menes måden, mennesker omgås og kommunikerer, om det bevidste og det ubevidste. Om resultatet af litteraturens evne til at skildre det intersubjektive, men også dens evne til at ”read minds”, som Felski et sted udtrykker det (Felski, 2008, s. 89).

Når hun taler om viden, mener hun altså en viden om virkeligheden, som litteraturen er en reference til og i en vis forstand efterligner. Begrebet ”mimesis”, som hun bruger i den forbindelse, betyder netop efterligning eller en imitativ repræsentation af noget. Det er imidlertid en vigtig pointe, som Felski udtrykker med begreber hentet hos Paul Ricoeur, at litteraturens mimesis er en ”redescription” snarere end en ”reflection” eller ”an echo” (Felski, 2008, s. 84). Vores forståelse af verden er nemlig aldrig en forståelse af den i en ren essens, for verden, som vi møder den, er allerede medieret af en lang række forskelligartede repræsentationer: ”images, myths, jokes, commonsense assumptions, scraps of scientific knowledge, religious beliefs, popular aphorisms, and the like”. Eller med endnu et begreb lånt hos Ricoeur: Verden, som vi måler sandheden af det litterære værks viden på, er *pre-figured*” (Felski, 2008, s. 84-85).

Derfor endelig er den særlige mimesis, der er på spil i teksten, ikke en ”mindless copying”, men hvad Felski kalder ”an act of creative imitation” (Felski, 2008, s. 85).

Alle de unge læsere, vi har mødt i de små hændelser, henter viden ud af teksterne, de har læst. Måske mindst Jonathan, som ifølge ham selv ikke forstod noget som helst af Brorsons salme. Den var ”volapyk” for ham. Måske var hans problem, at virkeligheden, Brorsons salme beskriver, hverken var medieret eller præ-figureret i hans bevidsthed. Det gælder formentlig også den meget grundlæggende sociale dimension, som ligger i salmen, nemlig en kristen forsamling – i kirken eller menigheden – der som troende fællesskab synger om at ”prise” Gud. Har læseren ingen viden om den virkelighed, teksten er en reference til, er det i sagens natur svært i teksten at hente en dybere viden om virkeligheden eller en ”redescription” af den.

Tekstens viden eller rettere karakteren af denne viden kan med andre ord rejse et forståelsesproblem.

Stærkest indtryk af at hente viden i teksten om en præ-figureret virkelighed og dermed af at opleve teksten som en kreativ imitation gør Malte. Han har aldrig ”været på en lukket afdeling før”, siger han. Begrebet ”lukket afdeling” optræder ingen steder i H.C. Andersens tekst. Det må betyde, at Malte forstår hospitalsgangen med små celler til sindssygepatienterne

gennem forskellige medieringer af lignende steder, måske gennem film eller andre litterære tekster. Til det medierede virkelighedsbillede kan han nu lægge ny viden om et barns skræk i en gotisk uhyggescene som yderligere en mediering.

*Viden* som tekstengagement er ikke i sig selv stærkt affektivt ledende. Det er da også vanskeligt at forbinde begrebet med tekstmødets stemning og atmosfære. Som det fremgår af hændelserne, kan viden som engagement imidlertid understøtte det gensidigt *gørende* mellem teksten og elevlæseren. Herudover kan den besværliggjorte udveksling af viden mellem tekst og læser som nævnt rejse forståelsesmæssige udfordringer. Det vil jeg komme tilbage til i analysen af afhandlingens observationer.

*Recognition (genkendelse)*: Glæden ved at genkende noget i den litterære tekst – personer, handlemonstre, konflikter – består ikke i mekanisk at få bekræftet det allerede kendte, men tværtimod i at komme til at vide *mere*, end man i forvejen vidste.

”Recognition is not repetition,” fastslår Rita Felski (Felski, 2008, s. 25).

Genkendelsen får os til at reflektere over karaktererne og derigennem over vores eget selv og over det overhovedet at være et selv. Med Felskis ord: “As selfhood becomes self-reflexive, literature comes to assume a crucial role in exploring what it means to be a person” (Felski, 2008, s. 25).

Til at beskrive spejlingen af og refleksionen over os selv anvender Felski ordet ”self-intensification”. Denne selvintensivering består netop i, at vi gennem tekstens fremstilling af andre får et klarere billede af, hvem vi selv er, og – lige så vigtigt – indsigt i, hvordan vores livserfaringer både er ligesom og anderledes end alle andres. Med Felskis formulering: “Recognizing aspects of ourselves in the description of others, seeing our perceptions and behaviors echoed in a work of fiction, we become aware of our accumulated experiences as distinctive yet far from unique” (Felski, 2008, s. 39).

Det sidste vigtige begreb, Felski bruger i sit signalement af litteraturlæsningens særlige form for genkendelse, er ”self-extension”, som består i at genkende sig selv i det fremmede. Eller med hendes ord: ”to see aspects of oneself in what seems distant or strange” (Felski, 2008, s. 39).

Det er denne fremmedhedsgenkendelse, der ifølge Felski (i dialog denne gang med Adorno) forklarer ”the bizarre quality of Kafka’s works that renders them so uncannily familiar”. Selv når Kafkas og andre lignende tilsyneladende hermetisk lukkede tekster blokerer vores sædvanlige læsestrategier, formår de alligevel at fremmane følelser af forvirring, frustration og angst (”bafflement, frustration, and anxiety”) (Felski, 2008, s. 42).

Fremmedhedsgenkendelsen ligger tæt op ad det, jeg i omtalen af Ingardens litteraturteori og med støtte hos Illum Hansen kaldte ”fremmederfaring”.

Genkendelsen oplever både Habib i hospitalsscenen hos Tove Ditlevsen og Malte i H.C. Andersens barndomserindring. I begge tilfælde er der tale om et møde med noget fremmed, som alligevel forekommer dem genkendeligt. Habibs oplevelse af det kaotiske, de mange farver, det uregelmæssige og tilfældige, går tilsyneladende på tekstens form, det vil sige måden, teksten gengiver virkeligheden på. Det vækker en genkendelse, fremgår det, selvom han ikke når til at fortælle, hvad det præcis er, han kender igen. Han afbryder sig selv: Det billede, der spillede i min hjerne, det mindede ...” Så genfinder han det i Jackson Pollocks billede: ”(...) det er det her billede”.

Genkendelse (og det senere Felski-begreb *identifikation*) rummer – som det fremgår – et meget stærkt affektivt potentiale. Det affektive er særligt kraftfuldt, når genkendelsen intensiverer eller udvider selvet.

*Shock (chok)*: Den kortest mulige forklaring på, hvad begrebet dækker over, er det ofte citerede: ”a slap in the face” (Felski, 2008, s. 106). Sammenligningen understreger det pludselige og overraskende, men også det – i hvert fald for en overfladisk betragtning – ubehagelige. Billedet understreger desuden, at det kan være vanskeligere at pege på, hvad der præcis udløser chokket, end at beskrive dets virkning på et menneskes psyke. Felski taler om ”a sudden collision, an abrupt, even violent, encounter; the essence of shock is to be jarring”. I den tilstand mister vi vores sædvanlige evne til at ordne og forstå verden, ligesom vi – fortumlede og forvirrede, som vi er – ikke formår at handle fornuftigt eller sætte ord meningsfuldt sammen (Felski, 2008, s. 113).

En sammenfatning af, hvad der kan udgøre en chokkets æstetik, når hun ikke desto mindre frem til: Chokket er forbundet med alt det, vi finder grusomt eller rædselsfuldt, med det, som vores impulser strides om at begære og afsky, med vores angst og ambivalens (Felski, 2008, s. 130).

Ud over sine negative sider, for eksempel ubehaget og det paralyserende, kan chokket også tvinge os til at konfrontere os selv med foruroligende, skræmmende og tabubelagte sider af virkeligheden, som ellers holdes skjult eller fortrænges (Felski, 2008, s. 119). Og dermed få os til at ændre syn på verden og tilpasse det et sandere virkelighedsbillede (Felski, 2008, s. 113).

Et andet forsonende træk ved chokket – eller chokkets ambivalens – er den tiltrækning, det kan øve på læseren. I en redegørelse for den litterære modernismes æstetik taler Felski om det

moderne menneske som ”a shockaholic”, altså et menneske, som har udviklet en besættende afhængighed af chokkets rystelser, ikke som entydigt ubehag, men som pirring. Hverdagens rutiner og kedsomhed kan udløse et begær efter ekstreme indtryk (”extreme sensations”) og en længsel efter det adrenalinsus, der ligger i den intense følelse (”intense emotion”) (Felski, 2008, s. 121).

Chokket har med andre ord også en lystside.

Endelig kan chokket være lang tid undervejs og dermed længe om for eksempel at fremkalde ubehag, denne sære lyst eller et anderledes syn på ellers indgroede opfattelser og værdiforestillinger. Den pointe hos Rita Felski har en særlig betydning i forhold til afhandlingens interesse for ældre litteratur.

”Nachträglichkeit” eller ”afterwardness” (Felski, 2008, s. 119f.) er et psykoanalytisk begreb, der beskriver den forsinkelse, en traumatisk oplevelse kan melde sig med. Tekster, som på deres egen tid ingen chokagtig effekt havde, kan vise sig i eftertiden at udløse endda voldsomme chok. Det kan skyldes, at det grusomme eller rædselsfulde, det formmæssigt og æstetisk grænseoverskridende eller fremmedartede, som samtiden ikke opfattede sådan, står lysende klart for en senere tids læsere. Eller at den ældre tekst indtræder i et netværk af tekster og samfundsmæssige begivenheder i samtiden, som grundlæggende ændrer tekstens betydning og dermed også dens effekt på læserne.

Som Felski skriver: ”Rather than being sequestered in a remote historical preserve, what is old can smash into the present and affect perception in the now” (Felski, 2008, s. 120).

Felski er sjældent meget hjælpsom, når det gælder eksempler, og er det heller ikke her. Eksempler på det første – en senere tids anderledes forståelse af det chokerende – kunne imidlertid være ældre teksters tidstypiske og derfor upåfaldende skildringer af et race- og klasseopdelt samfund, som vi i dag vil opfatte som grov menneskeundertrykkende racisme og som en uretfærdig forskelsbehandling af rige og fattige. Eksempler på det sidste – ældre tekster, der indtræder i et nyt netværk af tekster og begivenheder, som ændrer deres betydning afgørende – kunne være skildringer af samfund og teknologi, som på teksternes udgivelsestidspunkt blev opfattet som ufarlig underholdning og udtryk for en løbsk fantasi, men som en senere tids læser oplever som skræmmende profetier.

Af de tre læsehændelser er chokket mest synligt i Habibs reaktion på Tove Ditlevsens dramatiske – grusomme, rædselsfulde – hospitalsscene. Det ”kaotiske”, som Habib oplevede i teksten, genfandt han i Jackson Pollocks maleri, men kun fordi det kaotiske allerede havde ramt ham som et chok, i tilfældet her i form af noget pludseligt, voldeligt og rystende

(”jarring”), som berøvede ham evnen til at forstå verden og til at handle fornuftigt i den: ”Hvad skal jeg gøre? Jeg kan ikke gøre noget”.

Chokket har ikke bare et stort affektivt potentiale, men er i sig selv affekt. Ligesom *genkendelse* (og *identifikation*) har chokket som affekt desuden et stort potentiale til at forandre eller rekonfigurere læseren, hvilket Rita Felski netop fremhævede som et vigtigt træk ved den affektive hermeneutik. Chokket er en direkte inspiration til en af afhandlingens egne affektformer, som jeg beskriver i analytisk dialog med afhandlingens empiri.

*Enchantment (fortryllelse)*: I begrebet ligger, at man som læser overgiver sig til det litterære værk, suges ind af det og går i ét med det, idet man i en tilstand, der kan sammenlignes med at drømme eller være bedøvet, oplever en intens og lystfyldt skærpelse af sine sanser og affekter. Eller med Rita Felskis ord: ”Enchantment is characterized by a state of intense involvement, a sense of being entirely caught up in an aesthetic object that nothing else seems to matter” (Felski, 2008, s. 54). Der er i læsningens fortryllede øjeblikke ikke længere nogen skarp grænse mellem selvet og teksten, men derimod “a confused and inchoate intermingling” (Felski, 2008, s. 55).

Felski lægger ikke skjul på, at vi med begrebet balancerer på grænsen til det mystiske eller endda har overskredet den. Hun skriver: ”The idea of enchantment implies that a mysterious something emanates from a work and subliminally steers the reader’s and viewer’s response. We are the objects of sorcery, not its subjects” (Felski, 2008, s. 57).

Hun underspiller heller ikke den blanding af bevidsthedsudvidelse og skærpet sanselighed og kognition, der ligger i læsningens fortryllelse. Med henvisning til den amerikanske litterat Janice Radway taler hun om en narrativ hypnose (”narrative hypnosis”), om at være intenst involveret ”with both mind and body” og om at blive forvandlet til en anden, end man før har været, og at overtage tanker, man aldrig før har tænkt (Felski, 2008, s. 62). Hun taler med støtte i den schweiziske litterat Marie-Laure Ryan om at være så opslugt af fiktionens univers og forestillingsindhold, at sproget og ordene forsvinder for én (”fade away”). Og modsat om den mulighed, at man som fortryllet læser kan føle en emotionel, endda erotisk kathexis, det vil sige en mental energi, rettet mod ordenes lyde og overflade (”the sounds and surfaces of words”) (Felski, 2008, s. 63). Hun taler endelig om magi (”magic”) (Felski, 2008, s. 60, 69) og kollektiv ekstase (”collective ecstasy”) (Felski, 2008, s. 60, 69), ikke som synonymmer for fortryllelsen, men i en diskuterende indkredsning af begrebet og som en understregning af begrebets og oplevelsens multifacetterede og transcenderende karakter.

Ingen af eleverne i de hændelser, jeg foreløbig har præsenteret, kan vel siges at have oplevet egentlig fortryllelse. Den type læseoplevelse er der da også langt imellem; vi skal dog møde eksempler på dem i afhandlingens empiriske afsnit.

*Fortryllelse* er ligesom chokket i sig selv affekt. Fortryllelse er hos Felski imidlertid et så bredt begreb, at det er vanskeligt nærmere at bestemme karakteren af affekten – ud over som affekt. Det forklarer måske, hvorfor Felski forlader begrebet og erstatter det med et andet ("attunement"), som hun giver et mere specifikt indhold. Fortryllelse har ingen direkte forbindelse til nogen af afhandlingens egne affektformer, men har i betydningen intenst engagement ("intense involvement"), opslugthed ("caught up") og udviskning af grænsen mellem selvet og teksten ("a confused and inchoate intermingling") en vis berøring med dem alle sammen.

### *Fra engagement til attachment*

Rita Felski kalder i *Uses of Literature* de fire begreber "modes of textual engagements" (Felski, 2008, s. 14). I bogen *Hooked* bruger hun ordet "attachment" (Felski, 2020, s. 1) som overskrift for tre andre, men beslægtede begreber (herom lidt senere). Der er ikke den store betydningsmæssige forskel mellem "engagements" og "attachment", sidstnævnte optræder da også allerede i *Uses of Literature* (Felski, 2008, s. 22), men måske *attachment* – på dansk 'fastgørelse', 'forbindelse', 'bånd' – stærkere understreger det gensidige mellem værk og læser og henviser til en stærkere sammenknytning.

Flere ting går imidlertid igen.

Felski gentager i *Hooked*, at relationen mellem værk og læser er del af et komplekst netværk, og at netværkets entiteter på lige fod *gør*. "We make the artwork even as it makes us" (Felski, 2020, s. 7), skriver hun. Hun understreger desuden pointen, at teksten tilsyneladende ingenting er, før den aktiveres af en læser, men at det ikke forhindrer teksten i at være noget, som ikke stammer fra læseren: "that we help create the work does not mean it cannot surprise us" (Felski, 2020, s. 6). Og endelig understreger hun på linje med tidligere, at det at insistere på den tætte forbindelse mellem tekst og læser – at der er dette bånd, et "attachment" – ikke er det samme som at fremhæve følelserne på bekostning af det kognitive. Som hun formulerer det i *Hooked*: "To query the *doxa* of detachment is not to elevate feeling over thought but to reflect on their intertwining" (Felski, 2020, s. 11).

Tre andre pointer går også igen, men i *Hooked* stillet mere i forgrunden. Da de har betydning både for den følgende afrunding af Felskis postkritik og for afhandlingens senere analyser, vil jeg også fremhæve dem her:

*Læsningens forbindelse til virkeligheden.* Når vi læser litterært eller læser æstetisk, har vi ikke som en tvingende konsekvens fjernet teksten og os selv fra hverdagens virkelighed. Teksten vil, næsten uanset hvilke formelle træk ved teksten vi taler om, have reference til virkeligheden, ligesom vores modtagelighed for og respons på den vil være formet af vores erfaringer med virkeligheden, som den med læsningen bliver en del af.

*Læsningen er personlig og transpersonlig.* Den anden pointe, som får en fremtrædende plads i *Hooked*, er den, at en læsning altid er i et førstepersonsperspektiv. Relationen til værket, den æstetiske erfaring, sansningen, følelsen, refleksionen kan ingen påtage sig eller gøre på vegne af en anden. Så langt har fænomenologien ret, konstaterer Felski. Samtidig befinder ingen læser sig i et vakuum. Alle tekster – kunstværker – er medierede og indgår som bekendt i komplekse netværk. Det personlige i læsningen er derfor også altid transpersonligt (Felski, 2020, s. 15).

*Læsning er altid en æstetisk vurdering.* Vi kan ikke læse en tekst uden også at vurdere den æstetisk, det vil sige i kontinuummet mellem god og dårlig. Med Felskis ord: "It is impossible to get outside value frameworks; we cannot help orienting ourselves to what we take to be better rather than worse" (Felski, 2020, s. 32).

De nævnte pointer – netværkstanken, det gensidigt gørende mellem tekst og læser, forbindelsen mellem følelser og kognition, den litterære teksts virkelighedsforankring, foreningen af det personlige og almene samt læsningens æstetisk vurderende engagement – er centrale for afhandlingens didaktiske antagelser og inspirerer både dens observationer og analyser.

#### *Attachments tre former: attunement, identification, interpreting*

Med det personlige engagement i teksten har jeg allerede nærmet mig begrebet *attunement*, det vil sige læserens stemthed for eller afstemthed med teksten. Begrebet er det ene af tre, som uddyber og præciserer *attachment* (på samme måde som altså *knowledge, recognition, shock* og *enchantment* er præciseringer af begrebet *textual modes of engagement*).

De to andre former for *attachment* er identifikation (*identification*) og fortolkning (*interpreting*).

Jeg vil i den følgende korte sammenfatning nøjes med det væsentligste og det nye. Også her vil jeg kort perspektivere til elevlæsernes affekt for at understrege begrebernes relevans for afhandlingens senere analyser og dens egne begreber for det affektive.

*Attunement*: Felskis definition på begrebet eller mere præcist tilstanden lyder: ”To become attuned is to be drawn into a responsive relation – to experience an affinity that is impossible to ignore yet often hard to categorize” (Felski, 2020, s. 41). Begrebet har tydeligvis træk til fælles med tekstengagementet ”enchantment” (fortryllelse). Felski taler således om epifanien (Felski, 2020, s. 55), om det sublime og om ”the ecstatic moment” (Felski, 2020, s. 59) i sammenhæng med ”attunement”, ikke som synonymmer for begrebet, men som benævnelser for stærke følelsesmæssige tilstande, som kan henføres til det.

Stemt- eller afstemtheden kan imidlertid også have noget ubehageligt og utrygt som anledning. ”It is not uncommon to be drawn to what is disorienting, discordant, uncanny: to find oneself attuned with what is out of tune” (Felski, 2020, s. 75). Ligesom det jo i øvrigt gælder den almindelige betydning af det sublime. Det peger på, at ”attunement” ikke kun omfatter det, der i Felskis tidligere opstilling var en overvejende positiv fortryllelse, men også det sammensatte, lyst- og skrækfyldte tekstengagement, der i den tidligere bog hed ”shock”.

Felski nævner en række andre begreber fra tekst- og kunstteorien til at beskrive den egenskab ved en tekst, som læseren drages af, eller den følelse og stemthed, han eller hun opsluges af. Nogle af dem er ”atmosphere”, ”*Stimmung*” og ”mood” (Felski, 2020, s. 74), som hun imidlertid ikke redegør nærmere for, men kun med løs hånd knytter til en lang række i øvrigt meget forskellige teoretikere. Begreberne resonerer imidlertid klart med mine nedslag i atmosfære- og stemningsteoretikerne i et tidligere afsnit.

Det er igen nærliggende at pege på Habibs oplevelse af den voldsomme hospitalsscene i Tove Ditlevsens tekst, her som et eksempel på den uhyggelige eller chokagtige dimension af *attunement*. Eller dens sammensatte skræk- og lystside. Tidligere refererede jeg til indholdet af Habibs reaktion (blandt andet det ”kaotiske”, som han taler om). Man kunne også hæfte sig ved sproget, han bruger til at forklare om sin oplevelse. Det er et sprog i en hektisk, opremsende stil præget af selvafbrydelser, indskud og ufuldstændige sætninger. Man kan på den baggrund godt formode, at Habib er blevet *attuned* af noget, som han i meget stærk grad har oplevet som ”out of tune”.

*Attunement* er i sig selv affekt, det er også et bredt begreb (begge dele i lighed med ”fortryllelse”). Når Felski knytter det til chokket og til begreber som atmosfære og stemning, får det imidlertid en mere specifik betydning. Flere af afhandlingens egne affektbegreber vil – på linje med chokket – kunne opfattes som underbegreber til ”attunement”, men givet en klarere betydning.

*Identification:* Begrebet her er en videreførelse af det tidligere begreb ”genkendelse”, men rummer også nyt indhold.

Genkendelsen kan udvide grænserne omkring læserens jeg (”self-extension”), men selv i det tilfælde er der tale om selvgenkendelse. Man ser sider af sig selv i noget, som ellers forekommer en fjernt og mærkeligt, som Felski formulerer det (Felski, 2008, s. 39).

Identifikation, derimod, rækker ud over jeget. Man kan således også identificere sig empatisk, for eksempel ved at føle, hvad en karakter i teksten føler (Thurah, 2024). ”It is a matter not just of finding oneself, but of leaving oneself”, skriver Rita Felski (Felski, 2020, s. 83). Det betyder altså, at man som læser kan identificere sig med en karakter, som er forskellig fra en selv, for eksempel hvad angår køn, race og seksualitet (Felski, 2020, s. 83).

Desuden og ikke mindre perspektivrigt kan identifikationen være bredere og angå mere end bare den enkelte karakter.

Der er i narratologien en tradition for at opfatte karakteren som en afgrænset enhed, minder Felski om. Det stemmer imidlertid dårligt overens med den fænomenologiske respons på en tekst og på andre kunstværker: Karakterer i en tekst kan ikke adskilles fra måden, karakterer medieres. Og med en opremsning, som åbner begrebet og bryder med gængse forestillinger: ”(...) identifying with a character can also be a matter of cathecting onto [det vil sige knytte sig følelsesmæssigt til] a plot, a situation, a mise-en-scène, a setting, a style” (Felski, 2020, s. 87).

Rita Felski giver to eksempler: Kan vores identifikation med filmkaraktererne Thelma og Louise (fra Ridley Scotts berømte film fra 1991) være helt uden forbindelse til det sublime landskab, som indrammer dem? Kan vi identificere os med jeg-fortælleren i den østrigske forfatter Thomas Bernhards romaner uden også at identificere os med den særprægede personalstil – en tanke- og talekværn – han giver sig til kende gennem? (Felski, 2020, s. 87).

Jeg nævnte i afsnittet om ”genkendelse” som tekstengagement, at Habib genkendte noget i Tove Ditlevsen-tekstens form, som han ganske vist havde svært ved præcist at sige, hvad var. Ligger der dér for Habib en følelsesmæssig tilknytning til formen? Der er yderligere en dimension i Habibs oplevelse af teksten. Han knytter nemlig også genkendelsen – eller snarere identifikationen – til kvinden, et menneske, som på mange måder er både forskelligt fra og fremmed for ham, og til hendes følelse af desperation og magtesløshed. Idet han projicerer sit eget jeg over i hende, føler han tilsyneladende, hvad hun føler. Som han siger til Malte: ”Hvad skal jeg gøre? Jeg kan ikke gøre noget.”

*Identification* har som nævnt et stærkt affektivt og desuden et stærkt rekonfigurerende potentiale. I den betydning er det en direkte inspiration til en af afhandlingens egne affektformer.

*Interpreting*: Jeg vil nøjes med en eneste – ny – ting fra det sidste og tredje begreb, ”interpreting”. I det væsentligste svarer begrebet nemlig til, hvad jeg tidligere har fremhævet angående tekstanalysen og fortolkningen i Rita Felskis postkritik.

Også den tætte – ubrydelige – forbindelse mellem refleksion og følelse, det kognitive og det affektive, er igen en pointe. Derimod er et mundret ord for forholdet nyt og desuden præcist og udtryksfuldt.

Rita Felski taler med et lån fra den amerikanske sociolog James Jasper om fortolkningen som tænke-føle-processer (”thinking-feeling-processes”). Der er ikke tale om en dikotomi, understreger hun, men om et ”spectrum” (Felski, 2020, s. 122).

Begrebet tænke-føle-processer resonerer med væsentlige indsigter både i atmosfære- og stemningsteoriene og i den stemningsorienterede version af nykritikken. Det er desuden centralt for afhandlingens forståelse af affektiv læsning. Begrebet *interpreting* er i tilknytning til tænke-føle-processerne en direkte inspiration for afhandlingens forståelse af affektiv læsning som tekstfortolkning.

Jeg vil som nævnt vente med en yderligere sammenfatning af pointerne hos Rita Felski, indtil jeg præsenterer afhandlingens første model til en forståelse og analyse af det affektive.

### **Postkritik: Toril Moi**

Toril Mois position i den postkritiske teori og hendes måde at udfolde teorien i sit forfatterskab – både i teoretiske værker, monografier og litterære essays – ligger tæt op ad Rita Felskis postkritik. Selvom nuanceforskellene mellem de to langt fra er uvæsentlige, vil jeg nøjes med i det følgende at fokusere på det hos Toril Moi, hvor jeg henter nye begreber og forståelser til afhandlingens undersøgelse.

#### *Ordinary language*

Toril Moi er inspireret af Ludwig Wittgenstein, særligt af værket *Philosophische Untersuchungen*, og den sprogfilosofiske tradition *ordinary language*, han og værket har bidraget til. En central komponent i Mois tekstteori er således den opfattelse, at sprogets og ords betydning ikke er snævert defineret af et abstrakt tegnsystem og af det enkelte tegns to sider, en udtryksside (signifiant), til hvilken der svarer en indholdsside (signifié), sådan som

strukturalismen i traditionen fra Saussure vil hævde (Saussure, 1989). Betydningen bliver derimod til gennem den konkrete *brug* af sproget i praksisnære sammenhænge. Med et Wittgenstein-citat gengivet af Moi: "the meaning of a word is its use in the language" (Moi, 2017, s. 29).

De konkrete sammenhænge, hvor ord bruges og arbejder forskelligt, kalder Wittgenstein "sprogspil" ("Sprachspiel", på engelsk "language-game") (Moi, 2017, s. 44). Sprogspillet – den sproglige praksis – bestemmer ikke kun sprogets betydning gennem ordenes forbindelse til hinanden, men også gennem sammenfletningen af ord og den menneskelige praksis, de er en del af.

Med Moiss formulering: "The concept of 'language-game' tells us that to learn a language is not to learn a set of names, but to be trained in – to learn to recognize and participate in – a vast numbers of human practices" (Moi, 2017, s. 44).

Det sidste begreb – "human practices" – rummer citatets vigtigste pointe: Sprog er sprogspil, ikke som et abstrakt semantisk system à la Saussure, men konkret og virkelighedsnært. Deri består "the ordinary", det almindelige, som Moi også kalder det "delte" ("the shared") (Moi, 2017, s. 6).

Moi citerer Wittgenstein for, at hans sprogfilosofi er et forsøg på at hente sproget tilbage fra en metafysisk – det vil sige en abstrakt og generel – brug til hverdagens konkrete og praktiske sammenhænge (Moi, 2017, s. 7). Og med et citat fra en anden af sine vigtige inspirationskilder, den amerikanske filosof Stanley Cavell, understreger hun, at sprog er til for at lære os om verden, og at vi for at forstå, hvad vi ser omkring os, er nødt til at bringe sprog og verden sammen: "(...) the learning is a question of aligning language and the world" (Moi, 2017, s. 33).

Rita Felskis understregning af læsningen og fortolkningens hverdagslige karakter ("To live is to interpret") og hendes og Marielle Macés forankring af litteraturen i hverdagens virkelighed ("ordinary life") får hos Toril Moi en sprogteoretisk begrundelse. Det, som hos Toril Moi samles under overskriften "ordinary language", har vigtig betydning for afhandlingens forståelse af litteraturundervisningens faglige rammesætning og særligt de mundtlige elevaktiviteter. Det gælder både i forhold til elevernes egne mundtlighedspraksisser (kapitel 5, "Rammebegreber for det affektive") og i forhold til afhandlingens didaktiske intervention (kapitel 6, "Didaktiske orienteringspunkter", og kapitel 7, "Affektens begreber og mønstre").

*Nothing is hidden – “Why this?”*

Mois kritik af ”mistankens hermeneutik” ligger tæt op ad Rita Felskis, men hun når frem til den ad en anden, mere sprogfilosofisk vej. Med udgangspunkt i en kritik af det post-saussureske tegnbegrebs grundlæggende overflade–dybde-dikotomi peger hun på, at mistankelæseren overfører denne struktur direkte til litteraturen: Teksten forstås som noget, der skjuler sin egentlige mening, som først kan blotlægges gennem særlige metoder og et tilhørende fagsprog.

Mens Felski efter sin kritik undersøger, hvordan fortolkning udfolder sig i de mange netværk, en tekst indgår i, drager Moi en anden konsekvens: Hvis overflade-dybde-dikotomien forkastes, findes der i streng forstand heller ingen særlige litterære metoder.

In my view, literary criticism – by which I mean what we now call ‘reading’ – doesn’t have anything we can plausibly call competing methods, at least not in the sense widely used in the sciences and social sciences: a set of explicit – and repeatable – strategies for how to generate new knowledge (Moi, 2017, s. 178).

Jeg vil ikke bruge plads på at udrede, hvordan Moi sonder mellem forskellige videnskabers metodeforståelse og mellem teori og metode. Det er ikke vigtigt i sammenhængen her. Vigtigt er det derimod at slå fast, at enhver metodelignende tilgang til eller undersøgelse af en tekst ifølge Moi helt må afhænge af, ”hvad du vil vide” (Thurah, 2025). Vigtigt er også, at hun i den forbindelse ikke bare afviser overflade-dybde-dikotomien, men enhver dikotomi, som står i forbindelse med mistankens hermeneutik. Som hun skriver: ”We can reject its [mistankehermeneutikkens, *tt*] characteristic oppositions – latent/manifest, hidden/shown, depth/surface – without losing anything at all (...) I mean rejecting the belief that these oppositions tell us something interesting about how to read or not to read a literary text” (Moi, 2017, s. 179).

Pointen er igen: Ord og sprog peger ikke ind i et abstrakt tegnsystem, men hører hjemme og får betydning gennem sproglige og menneskelige praksisser. Det gør ikke nødvendigvis sproget let at forstå, men hvad der måtte eksistere af forståelsesmæssige udfordringer, skyldes ikke sprogets eller tegnets dualisme mellem noget synligt og noget skjult: ”(...) Nothing is hidden”, slår Moi fast med et citat af Wittgenstein (Moi, 2017, s. 180).

I stedet for en standardiseret metode med en underliggende teori og systematiserede greb foreslår hun, at læseren på given foranledning stiller spørgsmålet ”Why this?” På given

foranledning vil sige, når noget i teksten er anledning til det. Eller som Moi udtrykker det: "We can't ask it unless we have noticed something, seen something that surprises or strikes us. Anything we notice – a specific word, a way of applying paint strokes, a surprising camera angle – can become the starting point for an investigation" (Moi, 2017, s. 181).

Hvad undersøgelsen nærmere skal gå ud på, og hvilke strategier den vil benytte sig af, er herefter op til læseren.

Hvad Toril Moi her åbner for, er en tilgang til litteraturlæsningen, der ikke er styret af instrumentelle eller formalistiske tekstanalysestrategier (eller af "mekaniske analyseskemaer og lange fagbegrebslister", som det med et citat hed i indledningen til afhandlingen), men derimod er formet af elevlæserens egen oplevelse af forvirring ("confusion") (Moi, 2017, s. 183) eller tåge ("blur") (Moi, 2017, s. 194) og dermed af elevlæserens eget ønske om at blive bragt nye steder hen ("to a place we have never been before") (Moi, 2017, s. 190).

Den tanke både resonerer med og konkretiserer Rita Felskis kritik af det litteraturhistoriske æskesystem og hendes refleksioner over læsningens forening af et personligt og et transpersonligt perspektiv. Tanken er også en didaktisk inspiration for afhandlingen.

### *Acknowledgment og fremmedgørelse*

Det er en pointe i *ordinary language*-filosofien, at sprog og tekst på én gang er udtryk og handling ("expressions and actions") (Moi, 2017, s. 205). Teksten er desuden skrevet med en "intention", i hvert fald i den forstand, at hvert ord er foretrukket frem for et andet (Moi, 2017, s. 203).

Teksten gør derfor ifølge Moi krav på ("claim on") os (Moi, 2017, s. 210). Den kræver vores anerkendelse ("acknowledgment") (Moi, 2017, s. 196ff). Eller med en formulering, som på én gang understreger intensiteten i relationen mellem tekst og læser og læserens individuelle ansvar: "We have to acknowledge the work and its concerns here and now, as they appear to this particular reader in this particular moment in history" (Moi, 2017, s. 210).

Det er igen Raymond Cavell, der er inspirationen: Når vi står ansigt til ansigt med "den anden", må vi prøve at forstå vedkommende og sætte os i den andens sted, parafraserer hun Cavell. Og fortsætter: "Det betyr at vi må forsøke å forstå hvordan den andre oppfatter sin egen situasjon. Og så må vi forstå at den andres smerte stiller krav til oss. Hvordan vi svarer på dette kravet, vil avsløre hvem vi er, hvem vi tar oss selv for å være i forhold til denne spesifikke andre" (Moi, 2025, s. 36).

Noget tilsvarende gælder altså, når vi er stillet over for teksten.

Det er Cavell, der indfører begrebet ”acknowledgment”. Ordet betyder *anerkendelse*. Derudover rummer det ordene *know* og *knowledge*, det vil sige viden eller vished, modsat tvivl eller mistanke.

Som tilgang til den litterære tekst udtrykker ”acknowledgment” en tillidsfuld, åben og undersøgende holdning. Med Moï ord: ”*Acknowledgment* er at åbne sig for et værk og se, hvad der foregår der. At forsøge at se, hvad tekstens egne begreber og anliggender er for nogle, og så på baggrund af ens egne tanker og interesser forsøge at give et svar” (Thurah, 2025). *Acknowledgment* rejser spørgsmål om ”ethics and morality” (Moï, 2017, s. 208), som læseren må besvare med sin imødekommenhed. Ikke med mistro (Thurah, 2025).

Begrebet ”acknowledgment” står i åbenlys modsætning til ”mistankens hermeneutik”. Det trækker imidlertid et andet modsætningsbegreb frem, som er mere upåagt i Moï tekstteori, men som har noget særligt at sige i afhandlingens undersøgelse og i skolemæssig sammenhæng, nemlig ”fremmedgørelse”.

”Fremmedgørelsen består i, at du forsøger at kunne lide det, som nogle kulturer fortæller dig, at du skal kunne lide. Hvis en kultur har høj status, kan den måske få dig til det, men pointen er, at du tager noget ind, som bliver givet dig udefra, snarere end at spørge dig selv, hvad *du* kan lide” (Thurah, 2025).

Fremmedgørelsen er en forhindring – i det mindste en besværliggørelse – af den imødekommenhed, den litterære tekst kræver af os.

Som didaktisk begreb og i afhandlingens perspektiv understreger ”acknowledgment”-begrebet læsningens personlige og virkelighedsnære karakter. ”Fremmedgørelses”-begrebet peger på de forståelsesmæssige udfordringer (både de kulturelle og de sproglige), som truer forholdet mellem (elev-) læseren og teksten, ikke mindst ældre tekster.

### *Æstetisk erfaring og vurdering*

Vi kan ikke læse en litterær tekst uden at vurdere den æstetisk, fastslog Rita Felski (Felski, 2020, s. 32). Det synspunkt deler Toril Moï, hun føjer imidlertid to ting til, som flugter med Felskis argumentation, men hos Moï får en særlig betoning og et lidt andet indhold.

Det ene er, at når vi foretager æstetiske vurderinger – tager stilling til, hvad der er bedre end andet – alene har vores egne erfaringer at basere det på, og at vi derfor med vores vurdering sætter vores erfaringers autoritet på spil. Det er vores personlige æstetiske erfaringer, det hele kommer an på, og som må briste eller bære, ikke for eksempel en videnskabelig metode eller et empirisk survey. I det ligger naturligvis også, at vi ikke har nogen sikkerhed for, at andre er enige med os (Moï, 2017, s. 217).

Det andet er, at den æstetiske erfaring, som vurderingen altså baserer sig på, er *almindelig* ("ordinary") (Moi, 2017, s. 218). Den tilhører nok en særlig del af hverdagens erfaring (Moril, 2017, s. 218), men den står ikke uden for det, som vi i øvrigt gør erfaringer med i vores liv. Derfor er den æstetiske erfaring lige så lidt som andre typer erfaringer statisk ("not fixed"), men kan derimod trænes ("trained") (Moi, 2017, 219). Når vi gør det – *uddanner* vores æstetiske erfaring, kalder Moi det også (Moi, 2017, s. 219) – skaber vi samtidig, og ikke overraskende, et bedre grundlag for vores æstetiske vurderinger.

Hvis det er muligt for læseren at udvikle sin æstetiske erfaring, er det sandsynligvis også muligt at træne og udvikle den affektive sensibilitet og dermed evnen til at læse affektivt. Det skal jeg vende tilbage til i den sammenfattende analysemodel og senere i afhandlingens analytiske kapitel.

### **Postkritisk perspektivering**

Jeg henter i det følgende en række begreber steder fra, som måske ikke alle sammen entydigt tilhører det postkritiske felt, men ikke desto mindre er beslægtede ved at overskride grænserne for traditionelle litterære metoder og ved at lade sig inspirere af indbyrdes forskellige filosofiske og videnskabelige retninger.

Når jeg vælger at supplere de foregående postkritiske begreber fra Rita Felski og Toril Moi, skyldes det, at de følgende pointer på forskellige måder tematiserer elevlæserens særlige situation (for eksempel mellem det faglige og det ikke-faglige), traditionelle fortolkningsmæssige forventninger til sig selv (at skulle træffe afgørelser vedrørende teksters betydning) og emotionelle og affektive engagement (for eksempel vrede).

#### *Dan Ringgaard: overdrevet*

Det ene sted, jeg låner begreb og idéer, er i den danske litteraturforsker Dan Ringgaards værk *Fra overdrevet* (Ringgaard, 2023). Bogen består af en række konkrete læsninger inspireret af måderne, (skønlitterære) forfattere læser andre forfattere, og løbende refleksioner over læsningernes perspektiver og potentiale. For så vidt flugter bogen med den erkendelse, som den ifølge forfatteren delvis udspringer af, nemlig at faggrænserne inden for humaniora i de senere år er "blevet mere åbne" (Ringgaard, 2023, s. 11) eller at dømme efter Ringgaards egen inspirerende praksis: pivåbne.

Læsningerne, som er samlet under fem overskrifter svarende til fem typer af tilgange (for eksempel "Litterær læsning – eller situeret læsning" og "Skyer – eller affektiv læsning"), er fælles om at befinde sig "på kanten af de autoriserede læsemåder" (Ringgaard, 2023, s. 8) og

på afstand af den ”skolebaserede metodetænkning” (Ringgaard, 2023, s. 11). De er med titlens ord ”ureglementerede” og hører til på ”overdrevet”.

Det er ordet *overdrevet*, jeg tager med mig fra Dan Ringgaards bog, i en kun lidt justeret betydning.

Ifølge *Ordbog over det danske Sprog*, som Ringgaard citerer på en af bogens første sider, er ordet en betegnelse for de jordarealer, som i tidligere tider henlå uopdyrkede i udkanten af en by eller lignende og ofte blev anvendt til græsning. I overført betydning kan ordet henvise til et felt eller område, ”der er uopdyrket, hvor der (endnu) ikke hersker orden olgn.”

Afhandlingens brug af ordet følger betydningen af ordet i Dan Ringgaards bog, det vil sige ”ureglementerede” og ”uautoriserede” læsemåder, men lægger yderligere nogle betydninger til:

*Overdrevet* er det, der i henseende til tid og/eller sted og i forhold til læsningens og arbejdsformens traditionelle litteraturfaglighed ligger i udkanten eller helt udenfor. Overdrevet er således det tidspunkt (for eksempel før, efter eller ud over den af læreren afsatte tid) og/eller det sted (for eksempel uden for klasseværelset eller på gulvet mellem bordene), hvor eleverne udfolder aktiviteter alene eller sammen, som har forbindelse til emnet, for eksempel teksten, de har læst, men på en uformel, selvstyret og ofte spontant opstået måde.

*Martin Blok Johansen og Donna Haraway: uafgørligheder og staying with the trouble*

Det andet sted, jeg henter yderligere inspiration, er hos Martin Blok Johansen og i hans begreb *uafgørligheder* (Johansen, 2018; Johansen, 2019, s. 121-144).

Begrebet, som han sporer tilbage til Jacques Derrida (blandt andet Derrida, 1992, s. 24-26), men også finder træk af i Wolfgang Iser's ”ubestemtheder” (Iser, 1981) og i Mikhail Bakhtins teori om tekstens polyfoni (Bakhtin, 1984), refererer på én gang til en egenskab ved teksten og til læserens nærmest ubegrænsede fortolkningsfelt. Teksten er – skriver Blok Johansen – ”uopløselig på den måde, at den tilbyder en række indbyrdes forskellige oplysninger, som er uforenelige, og som derfor indeholder en massiv fortolkningsmæssig åbenhed”. Det er samtidig denne åbenhed, der muliggør ”gentagne analyser og fortolkninger, fordi man kan blive ved med at stille nye spørgsmål” til teksten og ”blive ved med at få nye svar” (Johansen, 2019, s. 121).

Uafgørligheden er i den betydning ikke en position, man kan indtage til en sag, for eksempel et fortolkningsspørgsmål i teksten, for på et senere tidspunkt at skifte til den modsatte position, hvorefter sagen er afgjort og al tvivl forduftet. Begrebet rummer derimod et uløseligt paradoks, eller hvad Martin Blok Johansen kalder en ”radikal inkongruens” og ”et

væld af betydninger”, så man som læser ”bliver fastholdt i tvivlen” (Johansen, 2019, s. 125-126). Betydningen af teksten er med endnu nogle prædikater ”flydende eller måske bedre endnu *glidende og kontingent*” (Johansen, 2019, s. 127).

Afhandlingens brug af begrebet svarer til Martin Blok Johansens med den vigtige tilføjelse, som han formentlig ville tilslutte sig, at ikke al betydning i alle tekster til alle tider er flydende, men at det uafgørlige er et definerende kendetegn ved mange tekster og derfor også er nært forbundet med tekstens og læseoplevelsens stemning og affektive karakter.

Jeg vil supplere begrebet med et andet, som jeg henter hos Donna Haraway, nemlig ”trouble” (Haraway, 2016). Begrebet henviser hos Haraway især til det komplekse forhold, mennesket står i til natur og klima, som hun opfordrer os til ikke at unddrage os, men tværtimod forblive og engagere os i. At gøre det – ”staying with the trouble” – vil med hendes ord sige ”to stir up”, ”to make cloudy”, ”to disturb” (Haraway, 2016, s. 1).

Jeg vil bruge begrebet om elevens forhold til teksten som en opfordring til at acceptere enhver fortolkningsmæssig uafgørlighed og inden for det tålelige og psykologisk forsvarlige at engagere sig i temaer og æstetiske former, som nok kan vække ubehag og virke foruroligende, men som netop ved deres effekt – og affekt – også kan anspore til oplevelse og refleksion.

### *Sianne Ngai og Lilian Munk Rösing: ugly feelings og vrede stemmer*

Et tredje sted, jeg går på hugst, er i den amerikanske æstetikteoretiker Sianne Ngais bog *Ugly Feelings*, som jeg omtalte i forskningsoversigten.

De grimme følelser – for eksempel misundelse, angst, paranoia, irritation, og noget hun kalder ”stuplimity”, som består af en blanding af chok og kedsomhed – står i grel kontrast til kunstens moralsk acceptable, i nogle tilfælde ligefrem ædle og ophøjede følelser som vrede, frygt, sympati og en transcendent følelse af det sublime (Ngai 2004, s. 2-3, 11). Modsat kategorien af velanskrevne følelser er de grimme og uprestigiøse følelser amoralske og ikke-katharsiske (Ngai 2004, s. 6). Under ét kalder hun dem ”a bestiary of affects, in other words, it is one filled with rats and possums rather than lions, its categories of feeling generally being, well, weaker and nastier” (Ngai 2004, s. 7).

Sammenfattet på en anden måde er de grimme følelser højst genkendelige for de fleste og derfor også vidt udbredte.

Ngai undersøger de grimme følelser i kunsten – især i litteratur og film – blandt andet med henblik på deres produktive potentiale i en kultur- og samfundskritisk kontekst (Ngai, 2004, s. 3). Min brug af begrebet her i afhandlingen lægger ligeledes vægt på det ”produktive”

(mindre på det samfundskritiske), i en betydning tæt op ad begreberne ”act” og ”gøren”, som jeg har diskuteret tidligere, og dermed op ad en affektiv hermeneutik. Den vigtigste forskel er, at hvor Ngai opfatter de grimme følelser som affektive mønstre i teksten, for eksempel i dens karakterer, narrative struktur og stil, knytter jeg dem til læsningen og opfatter dem som en del af læserens affektive repertoire.

I Sianne Ngais forståelse adskiller det affektive sig fra følelser (”emotions”), især ved at affekter er mindre formede og strukturerede (”less formed and structured”) (Ngai 2004, s. 27). Hun knytter de grimme følelser og det affektive til kunstværkets og det litterære værks stemning. Eller som Ngai kalder værkets særlige emotionelle svingninger: dets ”tone”. Denne definerer hun som ”a literary or cultural artifact’s feeling tone: its global or organizing affect, its general disposition or orientation toward its audience and the world” (Ngai 2004, s. 28).

Kilden til denne ”tone” er ifølge Ngai og på linje med blandt andre Gumbrecht ”the formal aspect of a literary work that makes it possible for critics to describe a text as, say, ‘euphoric’ or ‘melancholic’, and, what is much more important, the category that makes these affective values meaningful with regard to how one understands the text as a totality within an equally holistic matrix of social relations” (Ngai 2004, s. 28).

Den forståelse af stemning – atmosfære, aura og nu tone – ligger tæt op ad afhandlingens. Dog stadig med den forskel, at Sianne Ngai interesserer sig for stemningen som egenskaber ved teksten selv, mens afhandlingen først og fremmest opfatter stemningen som et forhold mellem teksten og læseren.

Ngai omtaler en særlig form for affekt, som jeg skal afslutte med, nemlig ”confusion”, ”desorientation”, eller hvad hun kalder ”a state of feeling vaguely ’unsettled’ or ’confused’”. Med det mener hun ”a metafeeling in which one feels confused about *what* one is feeling. This is ‘confusion’ in the affective sense of bewilderment [forvirring], rather than the epistemological sense of inderterminacy (...) Isn’t this feeling of confusion *about* what one is feeling an affective state in its own right?” (Ngai 2004, s. 14).

Den form for forvirring noterer afhandlingen – på linje med Ngais retoriske spørgsmål og i øvrigt på linje med forvirringen hos Rita Felski (”bafflement”) og Toril Moi (”confusion”, ”blur”) – som en væsentlig affektiv tilstand med en stor litteraturdidaktisk relevans. Forvirringen ligger i øvrigt i fin samklang med det tidligere omtalte begreb ”uafgørlighed”.

Jeg vil kort supplere Ngais grimme følelser med Lilian Munk Rösings vrede stemmer (Rösing, 2010), som hun finder inspiration til hos tre forskellige teoretikere: den svenske litterat Horace Engdahl (Engdahl, 1994) og to filosoffer, henholdsvis tyske Peter Sloterdijk (Sloterdijk, 2006) og slovenske Slavoj Žižek (Žižek, 2008).

Hos Engdahl henter hun den idé, at stemmen, det vil sige tekstens særlige stilistiske præg, er det kendetegnende for litteraturen. Altså ikke forfatterens egen stemme, når han eller hun læser teksten op, ”men tekstens ’skriftlige’ stemme; den stemme, læseren føler sig tiltalt af eller kan lytte sig frem til ved opmærksom læsning” (Rösing, 2010, s. 34). Hos de to filosoffer henter hun en positiv valorisering af vreden, nemlig som et selvhævdende og heroisk træk, der imidlertid gennem den vesterlandske kulturs historie er blevet ringeagtet. Det særlige bidrag, som Žižek yder, er forestillingen om en kreativ og forvandlende kraft, der udspringer af det enkelte individ som reaktion på en påtrængende og uvelkommen social identitet. Han taler i den forbindelse om en dis-identifikation, idet ”vi aldrig helt kan udtømmes i vores sociale, etniske, religiøse, kønsmæssige, sociale, seksuelle etc. prædikater” (Rösing, 2010, s. 37). Gennem dis-identifikationen vælger individet ifølge Žižek i stedet at forbinde sig til det alment menneskelige.

Lilian Munk Rösing undersøger en række tekster og kortlægger den vrede stemme som et æstetisk og psykologisk fænomen. Jeg vil udstrække forestillingen om den vrede stemme til også at gælde forholdet mellem teksten og læseren og dermed til at gælde læserens selvhævdende dis-identificerende vrede stemme, både når den med teksten som impuls retter sig ud mod verden, og når den vender vreden tilbage mod teksten.

Hvis vi opfatter Sianne Ngais grimme følelser og Lilian Munk Rösings vrede som affektive muligheder knyttet netop til læseren og forholdet mellem tekst og læser og dermed som en del af selve læsesituationen, har vi allerede bevæget os et skridt ind i teorikapitlets sidste afsnit.

## Klasseværelsets affekt

*Margaret Wetherell og Hartmut Rosa*

Afhandlingen henter inspiration fra især to teorier om affekt. Den ene er socialpsykolog Margaret Wetherells teori, som er den bredeste og mest generelle af de to, den anden er sociolog Hartmut Rosas, som knytter det affektive til en bred vifte af samfundsmæssige domæner, herunder det æstetiske. Begge teorier har imidlertid stor affinitet til afhandlingens emne og øvrige teorier. Margaret Wetherells har det ved dels at have fokus på det affektive i sociale sammenhænge, dels ved at anerkende det affektives ”flydende” (”flowing”) karakter, blandt andet med henvisning til Bruno Latour og aktør-netværksteorien (Wetherell 2012, s. 12). Hartmut Rosas ved ud over det æstetiske at fremhæve resonansforholdet mellem subjektet og dets omverden på måder, der ligger tæt op ad Felskis tekstengagementer og

*attunement*-begreb samt de atmosfære- og stemningsteorier, afhandlingen også er i dialog med.

### **Affektiv praksis: Margaret Wetherell**

Wetherell plæderer for, hvad hun kalder en ”capacious [rummelig, *tt*] social psychology of *affective practice*” (Wetherell 2015, s. 141). I det sociale og praktiske ligger et opgør med teorier baseret på snævert biologiske processer, som hun finder dem hos blandt andre Antonio Damasio (Wetherell 2012, s. 30-36) og Silvan Tomkins (Wetherell 2012, s. 37).

Hvor overskriften for Tomkins’ teorier om såkaldte ”basic emotions” (Tomkins 1962; Tomkins 1963) er biologi, er overskriften for Wetherells og for feltet af teorier, som hun repræsenterer, som nævnt ”praksis”.

Wetherell taler ikke om snævert definerede følelser, der melder sig én ad gangen, men derimod om ”emotional styles” og ”affective repertoires”, som viser sig (”emerge”) i et omfattende felt og blandt aktører af mange slags: ”in bodies, in minds, in individual lives, in relationships, in communities, across generations, and in social formations” (Wetherell 2015, s. 147). Det affektives dynamiske – og komplekse – karakter giver hun et indtryk af med en række metaforer og begreber som *polyfoni* (”polyphony”), *åbne og fleksible mønstre* (”open and flexible patterns”), *forviklinger* (”entanglements”) og en *konstant strøm* (”ongoing flow”) (Wetherell 2015, s. 139 & 147).

Lidt mere konkret betyder det, at affekter er noget relationelt, de er altså hverken noget indre, som entydigt og uafhængigt hører til subjektet, eller noget ydre som en egenskab ved objektet. ”In social psychological terms, affect is distributed”, skriver Wetherell. ”It is an in-between, relational phenomenon. Subjects cannot be disentangled from objects, or individuals from their situations” (Wetherell 2015, s. 158). Affektens relationelle karakter ligger tæt op ad Gernot Böhmes og Hermann Schmitz’ forståelse af atmosfære. Det betyder ikke, at subjektet ikke føler eller oplever affekt, men at det sker i indviklede, flydende relationer.

Praksisbegrebet dækker ikke kun over, at affekt og følelser er socialt og relationelt forankrede. Begrebet refererer også til det forhold, at det affektive mønster aldrig er givet på forhånd, men konstant konfigureres og rekonfigureres; praksissen er ”semi-routinized”, som Wetherell kalder det, men altså ikke *ren* rutine.

Det rutinerede og socialt indøvede ved praksissen får hende til at tale om ”canonical” og ”distinctive” følelser og affekter. Samtidig med at hun understreger praksissens ”could be otherwise”-logik, det vil sige dets bredere mulighedsfelt.

Praksissen er således en gentagelse af mønstre bestemt af en særlig situation eller kontekst og en variation af mønstrene. Eller som Wetherell også formulerer det: "Past practice sets only part of the context for present practice. A practice is an assemblage for now which draws on past assemblages and influences the shape of futures activity" (Wetherell 2015, s. 147-148).

En særlig omstændighed ved det affektives praksiskarakter og sociale forankring er følelsernes evne til at smitte og subjekternes tilbøjelighed til at imitere andre ("imitation and contagion"). Et udtryksfuldt begreb for det samme er "the spreading of affect" (Wetherell 2015, s. 152-153).

Wetherell er kritisk over for ideen om smitten og imitationen som et menneskemassernes viljeløse medløberi, og i det hele taget forestillingen om, at følelserne springer fra subjekt til subjekt som et løbsk virus. Det er at patologisere og mystificere forholdet (Wetherell 2015, s. 153). Overførslen af en følelse fra ét menneske til et andet eller imitationen forudsætter en positiv identifikation med den, hvis affekter og adfærd overtages. Eller som Wetherell sammenfattende skriver: "We seem to be drawn to, empathize with, and are most likely to copy, imitate and share the affect of those we affiliate and identify with, and those whom we recognize as authoritative and legitimate sources" (Wetherell 2015, s. 154).

Det forhold har både et stort negativt og positivt potentiale i forbindelse med kanonlitteraturaktiviteterne i skolen: Tekstengagementer kan smitte, det kan modviljen mod teksten også.

### *Affekt som diskurs*

Hvad der foreløbig er sagt om Wetherells affektteori, har fokus på det affektive som praksis og som følelse. En vigtig tilføjelse – i forhold til afhandlingens sammenkobling af følelse og kognition, eller hvad jeg med et lån fra Felski og James Jasper tidligere har kaldt tænke-føle-processer – har med det diskursive element i Wetherells teori at gøre.

Den affektive praksis involverer mennesker som sociale aktører ("social actors") og kropslige skabninger ("embodied beings"), slår Wetherell fast. Men de er også på baggrund af deres erfaringer fra denne kulturelle praksis "usually reflexive, engaged with others in negotiating their worlds, and constantly talking and making sense" (Wetherell 2015, s. 152).

Det peger i afhandlingens og litteraturlæsningens perspektiv på eleverne som affektive kropslige subjekter, der alene og i fællesskab søger efter svar på tekstens spørgsmål og forklaringer på deres egne oplevelser af den.

Herefter sammenkobler Wetherell affekt og diskurs:

“There are no neat and easy dividing lines between physical affect and discourse, or between discursive capture and affective capture, or between discursive enlistment and affective enlistment”. Hun taler i den forbindelse om en “affective-discursive practice” (Wetherell 2015, s. 152).

Det binder Margaret Wetherells forståelse af det affektive og Rita Felski tekstteori sammen og understreger en vigtig pointe for afhandlingen, nemlig at der eksisterer et *komplementært* forhold mellem følelse og kognition, mellem krop og tanke samt mellem affekt og sprog.

### **Resonans og affekt: Hartmut Rosa**

Hos Hartmut Rosa – særligt i hans hovedværk *Resonans* (Rosa 2016/2021) – mødes en række af de teoretiske forudsætninger for afhandlingen, som jeg har redegjort for, på tværs af det erkendelsesfilosofiske og affekt- og æstetikteoretiske vidensområde.

Jeg vil fremhæve nogle af hans hovedpointer for at pege på en række vigtige dialogiske relationer (eller resonanser, som jeg har kaldt det gennem kapitlet) inden for og på tværs af de teoretiske felter. Hartmut Rosas teori har i den forstand både en selvstændig og en opsamlende funktion i forhold til det foregående. Jeg gør det samtidig for at udbygge det teoretiske fundament for den affektive feltmodel.

Hartmut Rosa resonansteori går ud fra den antagelse, at der kan opstå ”sådan noget som en *vibrerende tråd* mellem os og verden”. Denne vibreren – eller *resonans* – forudsætter individets intrinsiske, det vil sige indre eller iboende, interesse for verden, individets evne til at forbinde sig til og bevæge verden og evnen til at lade sig bevæge af den (Rosa 2016/2021, s. 18). Han taler i den forbindelse om mennesket som ”et *resonansdueligt væsen*” (Rosa 2016/2021, s. 47).

Rosa peger selv på, at resonansteorien er i tradition med Husserls fænomenologi og forestillingen om mennesket som ”intentionelt forbundet” med verden i et på én gang ”kognitivt”, ”evaluativt”, det vil sige vurderende eller værdsættende, og ”eksistentielt forhold” (Rosa 2016/2021, s. 45). Han henviser desuden til Merleau-Pontys tese om, at det er bevidstheden om og perceptionen af legemlige og sanselige indtryk, som konstituerer både erfaringen og subjektet selv (Rosa 2016/2021, s. 45-46). Og så understreger han i øvrigt på linje med Wetherell og Rita Felski, at ”legemlige, refleksive samt kognitive og emotionelle aspekter” er ”uopløseligt sammenflettet med hinanden” (Rosa 2016/2021, s. 128).

Endelig har også Bruno Latours aktør-netværksteori, som hævder, at det ”ikke er subjekter og objekter, men relationer og dynamiske forbindelser”, der kan danne ”udgangsmaterialet for virkeligheden”, en erklæret lighed med resonansteorien (Rosa 2016/2021, s. 47).

Jeg hæfter mig imidlertid især ved, at den teori om resonans og resonansduelighed, som Rosas filosofiske og sociologiske forudsætninger leder ham til, har tydelige træk til fælles med Rita Felskis tekstengagementer og særligt det, der hos hende hedder *attunement*, og med den beskrivelse af gensidigt åbne forhold mellem en tekst og en læser, som Toril Moi beskriver med begrebet *acknowledgment*.

Resonansforholdet eller det resonante verdensforhold, som Rosa også kalder det, er fundamentalt forskelligt fra ”rent kausale eller instrumentelle vekselvirkninger” og beror snarere på en ”indre berøren” (Rosa 2016/2021, s. 69). Den formulering er næsten ordret magen til formuleringen, som Gumbrecht fandt hos Toni Morrison (om det at blive berørt indefra), og kan Rosa naturligvis have fundet hos Gumbrecht. Indholdet svarer i øvrigt til forestillingen om det affektive hos Margaret Wetherell (affekt som et relationelt fænomen), til forestillingen om atmosfære og følelse hos Hermann Schmitz (som en sammensmeltning af jeget og sansningen) og til atmosfærens relationelle og spatiale karakter hos Gernot Böhme og Hermann Schmitz.

Hvor tæt op ad atmosfære- og stemningsteoriene, Hartmut Rosa bevæger sig, fremgår også af den inspiration, hans resonansteori har fundet i den såkaldte mesmerismes ideer om ”et universelt fluidum”, der ligesom ”magnetiske stråler meddeler sig til alle legemer”, og i den ”animalske magnetisme”, der mente, at mennesket konstant ”befinder sig i almindelige og særlige strømme og bliver gennemtrængt af disse” (Rosa 2016/2021, s. 79).

Rosa bekender sig ikke til mesmerismens eller den animalske magnetismes verdensforståelse, men vedgår altså slægtskabet. Ligesom han med eksempler på særligt fortættede resonansoplevelser – ”(’oceaniske’) øjeblikke af en omfattende opløftelse”, ”en slags verdens ’dybderesonans’” – giver et indtryk af, hvor tæt resonanserfaringen kan komme på transcendentale oplevelser som visionen og epifanien. Han taler i den forbindelse om en synæstetisk sammensmeltning af tre af den moderne verdens resonanssfærer: natur, æstetik og religion (Rosa 2016/2021, s. 135).

Her svarer hans beskrivelse til den, Rita Felske giver af ”attunement”, men endnu mere til hendes redegørelse for ”entchantment”, altså fortryllelsen med dens hypnotiske og eleverende virkning på læseren (”a mysterious something emanates from a work and subliminally steers the reader’s and viewer’s response”) (Felski, 2008, s. 57). Og så har endelig resonanserfaringen i denne høje potens klare træk til fælles med kunstværkets ubestemmelige nært-fjerne og fjernt-nære aura hos Walter Benjamin.

Et sidste punkt, hvor resonansteorien skærer atmosfære- og stemningsteoriene: Når Rosa i forbindelse med den ’oceaniske’ resonanserfaring taler om en ”*verdensforstummen*” og om en

”resonerende forstummen”, altså knytter det transcendent til det tavse og ordløse, får erfaringen ligheder med Hermann Schmitz’ atmosfæreoplevelse ”life in the primitive present”, hvor sted, væren og jeget flyder sammen, og selvbevidstheden bliver reduceret til ”mine-ness” (Schmitz et al., 2011, s. 249). Schmitz taler i den forbindelse også om ”an affective involvement” (Schmitz et al., 2011, s. 248).

Med støtte i yderligere nogle forudsætninger når Hartmut Rosa så til en lidt mere udfoldet definition på resonans og dermed til en nærmere bestemmelse af *affekt* og *emotion*:

Resonans kan vi nu (...) nærmere bestemme som et specifikt kognitivt, affektivt og legemligt forhold til verden, hvorved subjekter på den ene side bliver berørt af et bestemt udsnit af verden og ind imellem ’rystet’ i deres neurale basis, men hvorved de på den anden side også selv er relateret til verden som ’besvarende’, handlende og indvirkende og således oplever sig selv som virksomme – dette er naturen af svarforholdet eller den ’vibrerende tråd’ mellem subjekt og verden (Rosa 2016/2021, s. 190).

’Resonanstråden’ – Rosa sætter ordet i citationstegn, tråden har ingen fysisk realitet – går ”begge veje”. Det vil sige, at subjektet orienterer sig handlingsorienteret *udadtil* og samtidig ”bliver sat i bevægelse eller afficeret *udefra*” (Rosa 2016/2021, s. 190). Der er i emotionspsykologisk forstand tale om en erfaring eller tilstand, hvor subjektet altså ”på den ene side bliver *afficeret* af et udsnit af verden, bliver berørt og bevæget, mens det på den anden side reagerer med en imødekommende, udadrettet *emotional* bevægelse (...)” (Rosa 2016/2021, s. 190, min kursivering).

Rosa får på den måde fremstillet *affekt* (af lat. *adfacere* el. *afficere* – påføre) som det udefrakommende, der næsten altid ledsages af kropslige fornemmelser (for eksempel af varme, kulde, gysen), og *emotion* (af lat. *emovere* – bevæge sig *ud*) som det indefrakommende, det vil sige noget, vi selv gør (vi retter os op eller synker sammen, vi ler eller græder). Det betyder ikke, at affekten i sig selv betegner en følelsetilstand; den er snarere en ”relationsmodus, der forbliver åben over for det emotionelle indhold” (Rosa 2016/2021, s. 190-191).

Trådens dobbeltbevægelser, dens gæen ”begge veje”, det berørende og besvarende, svarer ret nøje til det, som hos Rita Felski hedder en ”responsive relation” (Felski, 2020, s. 41). Og forkert er det vel ikke at hævde, at det ”digteriske billede”, som i nykritikken koncentrerer og

korrelerer ”digterens følelse og læserens”, er identisk med tråden, som den resonansduelige læser vil opleve som vibrerende (Jensen, 1962, s. 94).

Inden jeg på baggrund af teori afsnittet skitserer en model for affektanalysen, vil jeg kort omtale en række andre pointer hos Rosa, som gentager, men også uddyber det foregåendes pointer om det affektive og resonansforholdet.

*Smitte*: Emotionelle tilstande synes også ifølge Hartmut Rosa ”at være ’smittende’” (Rosa 2016/2021, s. 172), det vil nærmere bestemt sige, at følelser som ”smerte, angst, sorg eller kvalme” gennem mimik og gestik ”tenderer” mod at blive vakt hos andre. Rosa anfører de såkaldte spejlneuroner som en mulig begrundelse, men understreger også, at spejlneuroner og andre neurovidenskabelige forhold kun udgør en ”basis og forankring for resonansfænomener”, men hverken skaber eller determinerer dem (Rosa 2016/2021, s. 173-174).

Smitteevnen står i forbindelse til menneskets empatiske evner, skriver Rosa, men også til mere generelle sociale interaktionsdynamikker, som det hedder hos ham. Min tilføjelse: for eksempel et fællesskab af læsere.

*Fremmedgørelse og noget fremmed*: ”Fremmedgørelse” er hos Hartmut Rosa noget negativt, fordi subjekt og verden ”står indifferent eller fjendtligt (repulsivt) og følgelig komplet uforbundne over for hinanden”. ”Fremmed” – eller ”noget utilpasset, fremmed og sågar stumt” – er derimod noget positivt, for så vidt som ”resonans kun er mulig i forhold til et udsnit af verden, der taler med sin egen stemme, og at dette nødvendigvis ledsages af momenter af *utilgængelighed* og *modsigelse*”. Rosa peger ligefrem på, at mødet med det fremmede indleder en ”dialogisk (...) tilpasningsproces, der konstituerer resonansevnen” (Rosa 2016/2021, s. 215-216).

Resonans må således ikke forveksles med *konsonans* eller *harmoni*, skriver Rosa også.

I fremstillingen her svarer ”noget fremmed” til det, som jeg med henvisning til Roman Ingarden og Thomas Illum Hansen tidligere kaldte *fremmederfaring*, og som Rita Felski kalder ”moments of self-forgetting” (Felski, 2015, s. 177) og ”self-extension” (Felski, 2008, s. 39). ”Fremmedgørelse” ligger meget tæt op ad det, som ifølge Moi følger af forsøget på at nærme sig eller endda bøje sig for æstetiske normer, som ikke svarer til ens egne.

Hartmut Rosa uddyber og komplicerer imidlertid begreberne yderligere.

Fremmedgørelsen kan nemlig også bestå i et verdensforhold præget af følelser som ensomhed, forladthed, melankoli, kontingens. Ønsket om at ”indøve og afprøve” et verdensforhold af den art på en ”legende og undersøgende” måde ligger ikke sjældent bag menneskets møde med kunsten, skriver han. Rosas pointe er, at kunsten på én gang giver os

muligheden for at erfare den form for fremmedgørelse og at opleve resonans i ”et forhold af gensidig forøgelse” og i en ”kontrasterende vekselvirkning med og mod hinanden” (Rosa 2016/2021, s. 332).

Denne ”fremmedgørelsesresonans” og ”emotionelle dobbeltstruktur af den lystfulde smerte eller den smertelige lyst”, som Rosa kalder fænomenet (Rosa 2016/2021, s. 333), kan minde om *katarsis* med rod i den græske tragedie, som ifølge Aristoteles’ *Poetik* både kunne fremkalde frygt og rense publikum for følelsen (Den store danske, 2024). Her i fremstillingen har den forestilling om det æstetiskes funktion en vis lighed med Martin Blok Johansens ”uafgørligheder” og Donna Haraways begreb ”staying with the trouble” (Rosa 2016/2021, s. 332-333).

*Genstridighed og en resonanssensibel grundholdning*: Ikke bare det fremmede, men også genstridigheden er et vilkår, resonansen må leve med og ofte sætte af fra. Eller som Rosa formulerer det: Ideen om ”det svarende materiale” implicerer ”også altid *modstandens*, det uforudsetes og overraskelsens mulighed og optræden”. Det kan gælde teksten, han som forfatter skal skrive. Det kan også gælde teksten, eleverne skal læse. Hartmut Rosas konklusion er imidlertid, at hvis teksten *ikke* ydede modstand, ville læsningen blive til ”ren rutine”, og resonansforholdet derfor ophøre (Rosa 2016/2021, s. 271).

Som svar på modstanden og i øvrigt også på fremmedgørelsen og enhver anden forhindring findes, hvad Hartmut Rosa kalder en ”resonanssensibel grundholdning” (Rosa 2016/2021, s. 221) og et andet sted et ”resonansrepertoire” (Rosa 2016/2021, s. 275). Grundholdningen og en vis bredde i repertoiret er ”betingelsen for ikke at møde det fremmede og umiddelbart fuldstændig uforståelige og irriterende med afvisningens, tilbagevisningens eller sågar tilintetgørelsens tingsliggende holdning, men derimod med beredvilligheden til at åbne og forvandle sig” (Rosa 2016/2021, s. 221).

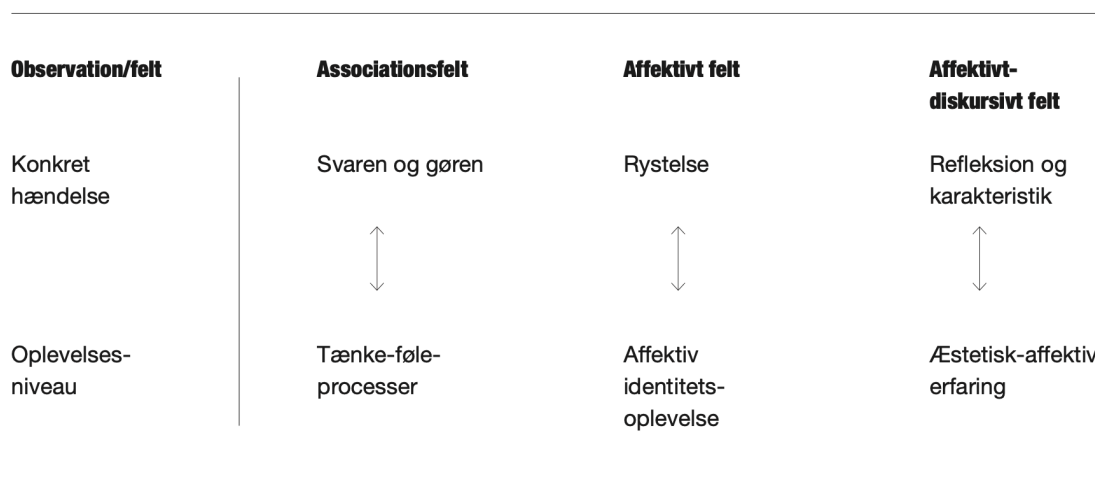
Resonansevnen er som nævnt ovenfor igen betinget af fremmedgørelsen. Rosa taler om verdens ”forstummelse” og et ”*repulsivt forhold til verden*” som ”uundgåelige gennemgangsstadier og forudsætninger for (...) etableringen af stabile resonansakser”. Puberteten er derfor en afgørende transformationsfase fra ”porøse” til ”*fundne, reflekterede og tilkæmpede resonansrelationer*” (Rosa 2016/2021, s. 220).

I det ligger en udfordring for kanonlitteraturlæsningen i skolens ældste klasser, hvor porøsiteten blandt eleverne når et højdepunkt. Men også et argument for at tage udfordringen op og ikke mindst et argument for at anerkende det repulsive – den grimme følelse og den vrede stemme – både som et individuationspsykologisk moment og som en relevant æstetisk ytring.

*Uforudsigelighed*: Resonanshændelsen og dermed det affektives og emotionelles aktivering er uforudsigelig. Den kan – skriver Rosa – ”ske under de usandsynligste betingelser, sågar under tortur, og udeblive under de sandsynligste forhold” (Rosa 2016/2021, s. 340). Den pointe fandt vi også hos Schiller, som talte om ”tilfældighedens gunst” og om at befinde sig ”i den velsignede zone”, hvor modtageligheden er størst (Schiller 1794/1970, s. 113).

Også det er en didaktisk udfordring. Uforudsigeligheden rummer imidlertid også en mulighed og endda en begrundelse for at begrænse instrumentaliseringen og at overlade mere til elevernes intrinsiske interesser, til åbne og undersøgende spørgsmål af typen *Why this?* og til overdrevets ureglementerede læsemåder.

## Den affektive feltmodel



Den affektive feltmodel

Modellen er en systematisk og struktureret kondensering af afhandlingens teoretiske afsæt, det vil sige af tankemønstrene og begreberne, som jeg har diskuteret og udledt i det foregående. Modellen er således teoretisk informeret, men formuleret som en hypotese om, hvordan elevlæserens affekt vil vise sig i praksis og indgå i vekselvirkende relationer til en række begreber og fænomener inden for og på tværs af modellens tre felter.

Formålet med modellen er således dels at understøtte forståelsen, dels at strukturere analysen af elevlæserens affektive tekstengagement ved at redegøre for affektens sammensatte og dynamiske natur, det vil sige som tanke, følelse, oplevelse og erfaring i vekslende processer af svaren, gøren, rystelse, refleksion og karakteristik.

Modellen udgør en foreløbig ramme om og en (dynamisk) støtte for afhandlingens senere observationer og for analyserne af empiriens affektive hændelser. Også her har modellen og redegørelsen for dens tre felter et vist hypotetisk præg, idet den for eksempel antager, at den æstetiske erfaring kan trænes, ved at læseren gør følelser, affekt og tekstengagementer til en del af sin aktive svaren og gøren i forhold til den litterære tekst og til genstand for refleksion og karakteristik.

Det hypotetiske spørgsmål vender jeg tilbage til i afhandlingens analytiske kapitel. Her vil jeg desuden i analytisk dialog med empirien formulere en ny model, der mere specifikt redegør for de affektformer, afhandlingen selv indkredser, herunder deres indbyrdes relationer og affektens fortolknings- og dannelsesmæssige perspektiver.

Modellen her – den affektive feltmodel – består af tre felter, henholdsvis *associationsfeltet*, *det affektive felt* og *det affektivt-diskursive felt*. Til hvert felt svarer en *konkret hændelse*, det vil sige noget, eleven foretager sig eller deltager i (*svaren og gøren*, *rystelse*, *refleksion* og *karakteristik*), og som det som regel er muligt at observere. Til hvert felt svarer også et *oplevelsesniveau*, som beskriver den indre aktivitet, der knytter sig til hændelsen og både kan være en forudsætning for og en følge af den.

Modellens formål er altså at beskrive, analysere og understøtte observationen af det affektive engagement, ikke at fremkalde det. Modellen beskriver eller rammesætter nok forskellige taksonomiske niveauer af det affektive (fra venstre mod højre) og formulerer både i hændelsernes konkrete og i oplevelsesniveauets perspektiv bestemte forventninger til, hvordan det affektive kommer til udtryk, men er ikke en didaktisk model.

Derfor er de tre felter ikke faser i et tidsligt progressivt forløb, selvom et konkret litteraturarbejde meget vel kan tænkes at være tilrettelagt nogenlunde sådan. Felterne kan i de konkrete observationer imidlertid følge i en anden orden, ligesom de kan overlappe og helt udeblive. For eksempel kan en hændelse, der må antages at rumme en æstetisk-affektiv erfaring, indtræffe, når eleven læser eller lytter til den første linje i et digt, eller slet ikke indtræffe. Ligesom tænke-føle-processer kan følge både før og efter den affektive identitetsoplevelse og i den ene situation styrke oplevelsen og i den anden svække den. Endelig kan felter glide ind over og overlappe hinanden, for eksempel sådan at refleksionen og karakteristiken finder sted samtidig med og er vævet ind i tænke-føle-processer og/eller i rystelsen. Den form for overlap og sammenvævninger kan vise sig snarere at være reglen end undtagelsen.

Når jeg i det følgende beskriver de tre felter og deres hændelser og oplevelser gælder det også her, at disse (hændelser og oplevelser) kan melde sig i en anden orden, gå på tværs af de enkelte felter og forbinde sig til hinanden på kryds og tværs. Dermed kan de også forudsætte hinanden i en anden rækkefølge, end jeg har opstillet dem.

Feltet som strukturerende greb og de skiftende forbindelser er inspireret af Bruno Latours aktør-netværksteori, for nu at referere til de første af flere begreber og teorier. Nedenfor nøjes jeg med i en parentes at angive et udvalg af relevante begreber og teorier for hvert felt; det gør jeg for at erindre om forbindelsen og dermed antyde feltets analytiske repertoire, men samtidig undgå unødige gentagelser. Også her er der overlap mellem de tre felter.

### **Associationsfeltet**

I associationsfeltet *svarer og gør* elevlæseren.

Feltet rummer elevlæserens videns- og erfaringsmæssige forudsætninger af snart sagt enhver slags, det vil sige kulturelle, sociale, personlige, fysiske og psykiske, interesse- og begærs-mæssige osv., hele det omfattende netværk, som elevlæseren har adgang til og en evne til at aktivere inden for og uden for teksten og i spring og sammenfald mellem det personlige og det fælles og mellem følelse og tanke. Og et netværk, som er i svarende og gørende kontakt med tekstens netværk og associationsfelt. Til elevlæserens forudsætninger hører også den virkelighed, som elevlæseren opfatter som sin egen objektive, konkrete og faktiske verden, og som han eller hun – ligesom det altså gælder alle de andre forudsætninger – er i konstant dialog med og opfatter teksten som en del af. Også selvom både teksten og hans eller hendes egen indbildningskraft langt kan overskride grænserne for den.

Associationsfeltet er også stedet for sansningen, oplevelsen af og fornemmelsen for visse stemninger, de frie tankestrømme, legen og undersøgelsen og dermed for de spørgsmål, eleven stiller eller forsøger at stille til teksten.

I associationsfeltet vil elevlæserens grundindstilling til teksten vise sig, det vil sige evnen og viljen til at åbne sig for teksten og anerkende den. Hvis evnen og viljen altså viser sig.

Elevlæseren *svarer og gør* som nævnt, lidt eller meget, det vil sige handler med teksten som et intentionelt kropsligt subjekt. Hvis elevlæseren evner og har vilje til at hengive sig intenst og opmærksomt til tænke- og føleprocesserne, er det imidlertid ikke kun teksten, men også elevens egne tanker og følelser, der er genstand for hans eller hendes undersøgelser, svaren og gøren. Om end kun i associationernes og legens form og ikke som en diskursiv granskning.

*(Associationsfeltet er blandt andet teoretisk informeret af Husserls begreb livsverden og Merleau-Pontys idé om verden som fakticitet, af atmosfære- og stemningsteoretikerne, særligt Schillers den frie idéfølges leg og Gumbrechts counterintuitiv thinking, af Latours og Felskis brug af begreberne actors og coactors og the act and the fact of association, Attridges idioculture, Bennettes interpretative frameworks, Mois Why this? og acknowledgment og af Rosas begreber resonanssensibel grundholdning, resonansduelighed og intrinsisk interesse).*

## Affektivt felt

I det affektive felt oplever elevlæseren en *rystelse*. Begrebet henter jeg hos Hartmut Rosa. Denne rystelse kan opleves som en fortætning af tanke og følelse og være både lystfyldt og knugende ubehagelig. Under alle omstændigheder vil den opleves som en ændring af et perspektiv og som en ny eller tilbagevendende usædvanlig erfaring.

Den affektive rystelse opstår i relationen mellem eller i rummet omkring elevlæseren og teksten, men kan også involvere klassekammerater, som rystelsen kan smitte af på eller komme fra. Rystelsen kan både have et positivt anerkendende og et negativt afvisende udtryk, endda på samme tid (selv den vrede og tilintetgørende holdning er i den affektive feltmodel – i modsætning til hos Hartmut Rosa – en legitim æstetisk affekt). Den kan være kort- eller langvarig, den kan fortone sig en tid og dukke op på ny eller aldrig vise sig igen.

Rystelsen skyldes en stråling fra teksten, noget atmosfærisk eller stemningsmæssigt imellem teksten og læseren, og at eleven således synes at mærke noget i teksten og i den svaren og gøren, teksten giver anledning til, og forbinder denne mærken til noget i sig selv. Denne bestemte mærken sig selv er – uden at elevlæseren nødvendigvis har nogen viden om eller ord for de komplekse mønstre, denne mærken er en del af – en *affektiv identitetsoplevelse*.

Det er i det affektive felt, elevlæserens tekstengagementer og særlige forbundethed med teksten viser sig. Hvis de altså viser sig, for det gør hverken forbundetheden eller affekten ved hver læsning. Der kan være tale om en betydningsfuld genkendelse af eller en identifikation med noget i teksten, om et chok, som kan virke både afskrækkende og lystfuldt, om en særlig stemthed fulgt af en følelse af at blive opslugt eller ført med af værket og om en følelse af at blive fortryllet og miste fornemmelsen af tid og sted.

*(Det affektive felt er blandt andet teoretisk informeret af de æstetiske værdikvaliteters atmosfære hos Ingarden, af Böhmes forestilling om tings stråling og det repræsenteredes nærvær, af Benjamins aura, Gumbrechts fortid-gjort-nærværende, Schmitz' affective involvement, mine-ness og life in the primitive present, af nykritikkens begreber totalstemning og oplevende læser, Rösings vrede stemmer, Ngais grimme følelser, Felskis tekstengagementer og attachments og af hendes og Jaspers tænke-føleprocesser, af Mois begreber Why this? og acknowledgment, Wetherells begreb affective practice og hendes og Rosas forestillinger om affektens evne til at smitte, af Rosas begreber resonans og resonansduelighed og af Frølund's Böhme-inspirerede begreb affektiv identitetsoplevelse).*

## Affektivt-diskursivt felt

I det affektivt-diskursive felt foretager elevlæseren *refleksioner og karakteristikker* for at undersøge og sætte ord på, hvad der i teksten skaber affekt, og hvilke affekter (hos elevlæseren eller imellem tekst

og læser eller i rummet om dem) der er tale om. På den måde bliver det emotionelt-sanselige (det affektive) bevidst- og sprogliggjort (det diskursive).

Refleksionen og karakteristikken går ud på at undersøge tekstens stilistiske kendetegn og andre formmæssige træk i tæt sammenhæng med tekstens indhold og særlige stemning enten i detaljer eller som ét samlet hele, det vil sige som én totalstemning eller totalmening. Eller på at undersøge og sætte ord på måden, hvorpå affekten blev til og udfoldede sig, for eksempel i dialog med andre læsere, eller forbandt sig til noget i elevlæserens associationsfelt.

Undersøgelsen har derfor præg af fortolkning sammenkoblet med elevlæserens egen undren og intrinsiske interesse.

Den diskursive affekt og dermed refleksionen og karakteristikken kan komme til udtryk ved, at elevlæseren formulerer sin æstetiske vurdering af et værk, ikke på grundlag af instrumentelle og indlærte kriterier, men med støtte i netop tekstens helhed som stemning og mening og dermed også med støtte i tekstens og læserens egne affekter og i læserens egen æstetiske smag.

Til det affektivt-diskursive felt hører elevlæserens evne til ikke kun at mærke tekstens ambivalenser og uafgørligheder, men at beskrive dem både som kendetegn for teksten og som affektive mønstre, som han eller hun selv oplever dem.

I nogle tilfælde vil elevlæseren være i stand til at rette ikke bare sin opmærksomhed, men det emotionelt-sanselige eller slet og ret sine følelser mod sin egen affekt og gøre affekten, herunder dens følelsesmæssige aspekter, til genstand for refleksion og karakteristik.

På samme måde kan elevlæseren gøre aktivt brug af tekstengagementerne og for eksempel aktivt identificere sig, aktivt fremmane eller forstørre chokket, uddybe følelsen af fortryllelse eller ved sin åbenhed og modtagelighed generelt forstærke de forskellige typer af tekstengagement. Følelserne, det affektive og tekstengagementerne kan således blive en del af elevlæserens aktive svaren og gøre.

Med støtte i det affektivt-diskursive felt kan elevlæseren endelig træne sine tænke-føle-processer, udvikle sin resonansduelighed og øge sin æstetiske erfaring. Han eller hun kan med støtte i sin æstetiske erfaring vænne sig til at stille spørgsmål til litteraturen, som han eller hun har vigtige grunde til at søge svar på, og derigennem udvide forestillingerne om sig selv og verden gennem sine læsninger.

*(Det affektivt-diskursive felt er blandt andet teoretisk informeret af Husserls begreber reduktion og eidetisk variation, af Felskis begreb affektiv hermeneutik, af hendes tekstengagementer og attachments og af hendes og Macés begreb eksistentiel stilistik, af Mois Why this? og af hendes og Cavells forestilling om, at den æstetiske erfaring kan trænes, af Rosas forestilling om den emotionelle dobbeltstruktur af lystfuld smerte og smertelig lyst og af Wetherells begreb affective-discursive practice).*

## 4. At sanse og at dokumentere affekt

### Metodologi og analysestrategier

#### *Teorier som grundlag for metoden og kapitlets opbygning*

Teorien, som jeg lige har redegjort for, er en vigtig forudsætning for afhandlingens metodiske valg. De forskellige litterære, filosofiske, affektive og i nogen grad sociologiske tankemønstre og sammenvævningen af dem giver et foreløbigt svar på, hvad affekt og et affektivt tekstengagement er for noget, ligesom de peger på nogle af de entiteter og relationer i litteraturundervisningen, som det affektive kan opstå omkring. Teorien er med andre ord med til at definere empirien. Desuden indeholder teorikomplekset en række begreber og forestillinger, som går igen i afhandlingens metoder. Det gælder begreber og forestillinger som *stemning, kropslighed, det relationelle, synæstetisk mærken, anerkendelse, handlen* osv.

Herudover støtter afhandlingens metodiske valg sig til teorier og praksisser vedrørende etnografisk forskning, som på en relevant måde peger ind i afhandlingens særlige forskningsfelt og kaster lys på dens to forskningsspørgsmål.

Begreberne under ét kalder jeg afhandlingens *teoretiske grundbegreber* (til forskel fra *rammebegreber for det affektive og affektbegreber*, se senere i kapitlet her).

Alt det skal jeg redegøre for i det følgende. I øvrigt sådan at jeg redegør for metodevalgene ét forskningsspørgsmål ad gangen, uanset at forskningsspørgsmålene både overlapper og gensidigt betinger hinanden. Det kommer jeg tilbage til.

Som en del af min redegørelse for metodevalg vil jeg også komme ind på min egen rolle og positionering i forskningsprojektet, det vil sige min forskersubjektivitet og mit særlige perspektiv på afhandlingens felt, temaer og problemstillinger. Jeg vil redegøre for min formelle analysestrategi og -proces, ligesom jeg vil beskrive nogle af de analytiske begreber, som det senere analysearbejde er systematiseret efter. Og som i øvrigt ligesom hele metodevalget i høj grad er bestemt af den forudgående litteraturteoretiske diskussion.

Til sidst i kapitlet kommer jeg ind på en række vigtige forskningsetiske overvejelser og hensyn, som jeg gennem arbejdet med afhandlingen har orienteret mig efter.

#### *Det fælles for de to forskningsspørgsmål: litteraturlæsningens affekt*

Afhandlingens forskningsspørgsmål er todelt og peger på to lidt forskellige metodiske tilgange og to ikke helt ens, men heller ikke uforenelige videnskabsteoretiske forudsætninger.

Det ene forskningsspørgsmål lyder som nævnt:

*Hvordan kommer elevernes affektive tekstengagement til udtryk i skolens arbejde med kanon og ældre litteratur?*

Dette første spørgsmål er eksplorativt.

Ordlyden i det andet spørgsmål er:

*Hvordan kan mødet med kanonlitteratur i undervisningen tilrettelægges, så det styrker elevernes affektive tekstengagement?*

Dette andet spørgsmål retter sig mod afhandlingens intervenserende del.

Så har jeg foreløbig peget på forskellene.

Inden jeg vender tilbage til afhandlingens første spørgsmål og metodeovervejelserne i den forbindelse, er det imidlertid vigtigt at understrege, at også det andet spørgsmål har en eksplorativ dimension, som enkelt sagt går ud på at undersøge og redegøre for litteraturlæsningens affekt, når og hvor den kommer til udtryk. Hvad jeg i det følgende skriver om observationsmetoderne og om undersøgelsens antagelser og præmisser i tilknytning til afhandlingens første forskningsspørgsmål, gælder altså også for det andet. Eller for nu at fremhæve den nære sammenhæng mellem de to forskningsspørgsmål og dermed mellem det intervenserende og det eksplorative i afhandlingen: Når jeg i undersøgelsens senere faser har gennemført workshops for eleverne på de i alt fire skoler eller fået klassernes dansklærer til at gøre det, har jeg hver gang observeret med støtte i de samme metoder og med brug af den samme type udstyr og i øvrigt med afsæt i de samme analytiske begreber og forestillinger om, hvad litterær affekt er for noget, som i undersøgelsens tidligere faser. Og med samme ønske om at identificere og sætte ord på konkrete tilsynskomster af det affektive.

### **Det første forskningsspørgsmål**

*Elevernes affektive tekstengagement*

Og så tilbage til afhandlingens første forskningsspørgsmål.

Spørgsmålet har sit fokus på eleven eller i flertal: eleverne. I det ligger, at elevernes affektive tekstengagement formodes både at kunne komme til udtryk individuelt, det vil sige gennem det, jeg tidligere har kaldt elevlæserens tænke-føle-processer, og relationelt, det vil sige gennem tænke-føle-processer i sammenhæng med elevernes dialogiske og kropslige (herunder gestisk-mimiske) interaktion med hinanden, med læreren og med non-humane artefakter.

En anden del af spørgsmålet, ”skolens arbejde med kanon og ældre litteratur”, har et metonymisk præg. ”Skolen” dækker dels over den konkrete dansklærer, som på den konkrete

skole, jeg besøger, tilrettelægger og gennemfører undervisningen. Dels dækker ordet over den danske skoleverden i mere generel forstand og over den litteraturundervisning, særligt undervisning i kanon og ældre litteratur, som praktiseres i skolernes danskfag. Jeg antager altså – forsigtigt – at skolen og litteraturundervisningen som forskningsmæssigt eksempel i mit studie har en vis genkendelighed i forhold til andre skoler på tværs af landet. Det gør jeg blandt andet på baggrund af de fælles kompetencemål i danskfaget i grundskolerne (EMU, 2025) og på læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024), en vis tendens til blandt lærerne at vælge den samme type undervisningsmaterialer til brug i dansk- og litteraturfaget (Bundsgaard, Buch, & Foug, 2020), undervisningsmaterialernes prioritering af analytiske aktiviteter på bekostning af aktiviteter med fokus på erfaring, oplevelse og fortolkning (Norup & Rørbech, 2025; Norup, 2021) og endelig med støtte i den ensartethed i litteraturundervisningen, hvad angår metode og valg af tekster, jeg selv har oplevet på skolerne i forbindelse med forskningsprojektet her og i forbindelse med praktik- og skolebesøg gennem mere end tyve år som underviser på læreruddannelsen.

Selvstændige analyser af for eksempel styringsdokumenter (uddannelsesordninger, kompetencemål og bekendtgørelser) og undervisningsmaterialer indgår i øvrigt ikke i min undersøgelse.

Med ordet ”kanon” refererer jeg til den kanonliste, som med få ændringer har været gældende siden skoleåret 2005-06 (Undervisningsministeriet, 2005). Listen er som bekendt vejledende. Når jeg tilføjer ”ældre litteratur”, skyldes det, at jeg anser de litteraturredidaktiske udfordringer og muligheder vedrørende litteratur af ældre dato for nogenlunde de samme, uanset om genren eller forfatterskabet optræder på kanonlisten eller ej. Der er den beslægtede grund, at en del kanonlitteraturundervisning (både den, som dansklærere i overvejende grad selv tilrettelægger, og den, som forskellige typer af undervisningsmaterialer lægger op til) inddrager andre ikke-kanoniske tekster i for eksempel tematisk, stilistisk eller periodemæssig nærhed af kanonteksten.

Betydningen af et andet af forskningsspørgsmålets kerneled, ”elevernes affektive tekstengagement”, har jeg redegjort for i teorikapitlet.

### *Skolerne – det første forskningsspørgsmål*

For at kunne besvare det første forskningsspørgsmål har jeg gennemført observationer på to skoler, i en 9. klasse på Birkeskolen og i en 8. klasse på Askeskolen (som jeg kalder skolerne her i afhandlingen). På Birkeskolen observerede jeg over to uger i alt to dobbeltlektioner og

tre triplelektioner, på Askeskolen observerede jeg – ligeledes over to uger – i alt to enkeltlektioner og to dobbeltlektioner.

Min tilgang var etnografisk og antropologisk inspireret (Bundgaard et al., 2018) inden for en hermeneutisk-fænomenologisk videnskabssteoretisk ramme (Højberg, 2005; Pahuus, 1995; Zahavi, 1995). Den relativt korte periode, mit ophold i felten og selve observationen strakte sig over, afviger fra etnografiens klassiske og mere omfattende undersøgelsespraksis, som den kendes fra første del af det tyvende århundrede (for eksempel Malinowski, 1922). Snarere kan min metode – ud over 'etnografisk inspireret', som jeg lige har brugt som betegnelse for den – kaldes en undersøgelse med et etnografisk perspektiv (jævnfør Green & Bloome, 2004).

Jeg benyttede mig af videoobservation, lydoptagelser og noter (Raudaskoski, 2020).

Videoptagelser som observationsmetode var ikke noget svært valg. Antropologerne Perle Møhl og Nanna Hauge Kristensen peger på filmmediets evne til at indfange de stemninger – ”tonaliteter, nærvær, fravær” – som følger sig til stemmerne i et rum og til tavsheden imellem dem, det vil sige også stemningen, som kendetegner perioder med ”inaktivitet og tøven” (Møhl & Kristensen, 2018, s. 230). Det er netop det sansemættede rum og netværk, jeg med støtte i afhandlingens teorikompleks (særligt atmosfære- og stemningsteorikerne samt Margaret Wetherell og Hartmut Rosa) antager, at læsningen og det affektive er indvævet i. Mere konkret gjorde videoptagelserne det muligt for mig at observere elevernes gestik og mimik og deres bevægelsesmønstre og dermed deres kropsligt-fysiske relationer til hinanden i klasserummet.

Noterne brugte jeg til at indfange situationer, som jeg umiddelbart opfattede som relevante, og til at fastholde (mit indtryk af) særlige stemninger i det konkrete og nærværende rum, som jeg muligvis ville opleve anderledes i videoptagelsernes reproduktion, uanset filmmediets kvaliteter. Jeg brugte også noterne til at formulere de tanker om og ideer til afhandlingen, som opstod undervejs. Mange af noterne havde en spørgende form og rettede sig både mod affektens karakter og forskellighed og mod det litteraturredidaktiske grundlag for de senere workshops.

Ud over de næsten ustrukturerede noter gjorde jeg brug af en observationslog, herom lidt senere i kapitlet.

Lydoptagelserne skulle vise sig at være af meget store betydning for min forståelse af det affektive. Den verbalsproglige dialog med alle dens afbrydelser og digressioner og med personligt og fælles, fagligheder og ufagligheder mellem hinanden, ofte, men ikke altid i kombination med gestik, mimik og bevægelse var den kontekst eller det netværk, hvor affekten oftest viste sig. Jeg opfatter i øvrigt på linje med etnografen Sarah Pink lydoptagelsen

som en central komponent i et refleksivt og (multi-) sansebaseret etnografisk feltarbejde (Pink, 2015). Diktafonerne indfangede i mit studie på skolerne nok primært dialogen mellem eleverne og mellem eleverne og læreren, men i visse tilfælde, som skulle vise sig at være vigtige for studiet, også lyden af non-humane entiteter som for eksempel tastelyde, ringelyde og lyde af stole, der trækkes hen over gulvet. Foruden pauser og tavshed. Alt sammen sanseimpulser og stemningsbærere i klasserummet og mellem eleverne.

Min deltagelse i observationsfasen (om deltagerobservation se for eksempel Szulevicz, 2020) på de første to skoler (før interventionen) begrænsede sig til korte ordvekslinger med eleverne ved lektionernes begyndelse og afslutning, og når jeg gik rundt mellem bordene og diskret fulgte elevernes samtaler og arbejde. Der er dog ikke tvivl om, at mine relationer til og samtaler med eleverne – hvor korte og overfladiske de end har været – kan have fået eleverne til at opføre sig anderledes end normalt, og at jeg med min tilstedeværelse på den måde i nogen grad har været medskabende af det etnografiske materiale. Det samme gælder for optageudstyret, som eleverne tilsyneladende hurtigt vænnede sig til og for det meste så ud til at ignorere, men også kunne finde på pludselig at henvende sig til med bemærkninger og grimasser. Helt uden indflydelse på eleverne har det digitale apparatur ikke været. De begreber og overskrifter, jeg i observationerne støttede mig til, og mit eget sprog, farvet af blandt andet akademiske og litteraturfaglige og -didaktiske traditioner, har naturligvis også formet felten. Det er sket dels direkte ved min tilstedeværelse i klasserummet og gennem samtaler og oplæg, dels i observations- og analysefasens særlige konceptualisering af felten og det observerede (jævnfør blandt andre Behar, 2022; Clifford, 1986; Davies, 2012).

I undersøgelsens senere intervenserende fase var min medskabende rolle, det vil sige som aktant i et netværk af andre aktanter, særligt eleverne, et egentligt formål. Her var jeg da også i højere grad deltagende observatør med stor nærhed til, for ikke at sige forbundethed med felten. Det gjaldt, uanset om jeg lyttede til elevernes kritik af og ideer til kanonlæsningen, fulgte lærerens arbejde i en række afprøvende workshops og selv havde en mindre assisterende rolle (på Birkeskolen og Askeskolen) eller selv gennemførte workshopsene sammen med eleverne (på Fyrreskolen og Hasselskolen, som jeg kalder skolerne her i afhandlingen). Her var min rolle med sociologen Raymond Golds ord på én gang at være subjektiv, engageret og observerende (Hammersley & Atkinson, 1987). Subjektiviteten og engagementet lå blandt andet i valget af tekster og arbejdsformer, som ganske vist var blevet til på baggrund af dialog med eleverne og formet af deres ideer, men til sidst afgjort af beslutninger, som jeg traf på baggrund af mine litteraturdidaktiske overvejelser og hensynet til mit forskningsprojekt.

Jeg vil komme tilbage til både observationens forskellige begreber og overskrifter samt forskersubjektiviteten og forskerperspektivet lidt senere i kapitlet.

På alle fire skoler betjente jeg mig af to stationære videokameraer på stativ. Kameraerne var anbragt diagonalt i klasseværelset og udstyret med vidvinkellinser. På den måde indfangede optagelserne fra begge kameraer hele lokalet, men i to forskellige vinkler, ligesom de elevgrupper, som var forgrund på optagelserne fra det ene kamera, var baggrund på optagelserne fra det andet. Lærerens aktiviteter i plenum, det vil sige stående over for klassen, indfangede det kamera, som var placeret bagerst i klassen.

Jeg havde ved observationen på Birkeskolen anbragt diktafoner på de i alt fire gruppeborde, hvor der sad mellem fire og seks elever. Forud for observationen på Askeskolen (her sad eleverne i observationsfasen på lange rækker med ansigtet mod læreren) havde jeg besluttet at undlade at bruge lydoptagelser, fordi jeg efter feltstudiet på Birkeskolen havde skønnet, at lyden på grund af støjniveauet i klassen og elevernes i nogle tilfælde store afstand til diktafonen alligevel var af så ringe kvalitet, at jeg ikke ville kunne gøre brug af dem. Det var imidlertid en fejl, for lyd kvaliteten viste sig ved nærmere gennemlytning at være, ikke fremragende, men tilstrækkelig god, ligesom værdien af optagelserne af elevernes samtale som nævnt var stor. På de efterfølgende feltstudier på henholdsvis Hasselskolen og Fyrreskolen benyttede jeg derfor igen lydoptagelser. Heldigvis udgjorde videooptagelsernes kombination af lyd og billede samt mine noter og elevernes skriftlige besvarelser fra Askeskolen tilsammen et solidt datagrundlag til især observationsdelen.

Formålet med at anvende den etnografisk og antropologisk inspirerede observationsmetode var naturligvis først og fremmest at søge svar på afhandlingens forskningsspørgsmål, det vil sige at identificere elevernes affektive engagement i arbejdet med kanonlitteratur og ældre tekster og at redegøre for affektens sammenhænge med mange både humane og non-humane entiteter og dens måde at komme til udtryk. Felten – den konkrete undervisningssituation og klasseværelset med dets kombination af et klart defineret sted og tidsrum, mødet med teksternes oplevelsespotentiale og sproglige og kulturelle fremmedhed, de sociale relationer mellem elever og lærere – hele dette omfattende netværk forekom mig et rigtigere sted at søge svaret end for eksempel i interviewsituationer eller surveys løsrevet fra kanonmødets konkrete kontekst.

Den vurdering skyldes især to forhold med tæt forbindelse til hinanden: dels at læsningens indvævning i klasserummets netværk meget nøje svarer til det billede af litteraturlæsningen, som afhandlingens væsentligste teorier tegner (både de fænomenologisk inspirerede, litterære, sociologiske og socialpsykologiske), dels at elevernes besvarelser i interview- eller

spørgeskemaformatet næppe ville kunne indfange netværkets indviklethed og kringelkroge, uanset hvor sensitive og observante i forhold til deres egne mange og komplekse relationer eleverne måtte være.

### *Andre forskningsteorier og -metoder (det multisensoriske og Nexus Analysis)*

For at skærpe observationens fokus på det konkrete rum – i tilknytning til begge forskningsspørgsmål og jævnfør ovenfor – har jeg ladet mig inspirere af teorier inden for det nymaterialistiske felt, særligt teorier om det multisensoriske som metodisk og analytisk strategi (Falkenberg & Sauzet, 2023).

De vigtigste pointer, jeg har hentet herfra, er netop og på linje med afhandlingens øvrige teorier (og teoretiske grundbegreber), at elever og forsker i den observerede felt er del af en omfattende sammenvævning af humant og non-humant, som betinger vores tanke- og sansemæssige oplevelser, også af litterære tekster og af elevers engagement i dem. Den forestilling ligger som nævnt tæt op ad det litteratur- og affektteoretiske grundlag for afhandlingen (blandt andet Bruno Latours aktør-netværk, Derek Attridges ”idioculture”, Tony Bennetts ”interpretative frameworks” samt Margaret Wetherells ”affective practice” og forestilling om det affektives ”flydende” karakter) og er derfor svært ikke at medtænke i den konkrete etnografiske og antropologiske observation. Mennesket er ”ikke hævet over sine omgivelser” (Falkenberg & Sauzet, 2023, s. 14), men del af en ”relationel ontologi” (som det hedder med en henvisning til Coole & Frost, 2010). Den relationelle ontologi opfatter jeg både som klasseværelsets og elev-lærer-fællesskabets relationer, den enkelte elevs erfarings- og forståelseshorisont, de skolede arbejdsformer og tankemønstre, måden, kroppe bevæger sig mellem hinanden, gestikkens og mimikkens sprog og ikke mindst verbalsprogets måde både at give udtryk for tanker og følelser og flette sig med og påvirke andres oplevelser og sprog. En særlig komponent i den relationelle ontologi her i afhandlingen er naturligvis den litterære tekst og dens atmosfære, stemninger og affektive potentiale og dermed dens evne til at skabe resonans i elever og i rummet, der omgiver dem (Hall, 2023).

Klasseværelset anskuet som multisensorisk analytisk felt er en inspirerende og suggestiv opgave, den er også meget omfattende og derfor teknisk svær at løse. Jeg har desværre i mindre omfang, end jeg kunne have ønsket mig, formået at indfange detaljerne og mønstrene i det, der er på spil i klasseværelset, og omsætte det til analytiske pointer. Det myldrende og filigranagtige i de relationelle ontologier er tit blevet udkonkurreret eller i hvert fald overtrumpet af verbalsprogets og dialogens større semantiske hårdførhed og især tydelighed.

Jeg bør tilføje, at verbalsproget for eleverne desuden er et bevidst eller ubevidst førstevalg, både når de selv tilkendegiver deres reaktion på tekstens impulser eller orienterer sig mod og reagerer på andres. Eller sagt med flere billeder: Verbalsproget var i mit studie det affektives absolutte hotspot, det vil sige et krydspunkt i netværket og i metaforisk geologisk betydning det varme materiales gennembrudssted.

Helt fraværende er det multisensoriske og det non-humane imidlertid langt fra.

Ud over at give svar på afhandlingens første forskningsspørgsmål skulle observationen på de to af skolerne også forberede og understøtte besvarelsen af det andet forskningsspørgsmål, som jeg kommer til om lidt (om måder at styrke elevernes affektive tekstengagement). Den funktion udfyldte observationen blandt andet ved at åbne feltet op, som det hedder med en af metodens idiomer, at opbygge relationer til elever og lærere, at tydeliggøre blandt andet de pædagogiske og litteraturdidaktiske udfordringer, som knytter sig til forskningsspørgsmålet, og flere andre grundlæggende forhold vedrørende datagenereringen og behandlingen af data, som antropologen Russ Bernard har redegjort for (Bernard, 2006).

På samme måde peger den nymaterialistiske multisensoriske tilgang til observationen frem i undersøgelsen og ind i den intervenserende del og observationerne og undersøgelsen af det affektive her. Den multisensoriske tilgang har i den forbindelse en særlig relevans, fordi flere af de workshops, som jeg afprøvede, lagde op til en synæstetisk sansning i tekstmødet (jævnfør hvad jeg i teorikapitlet skrev om Gernot Böhme og med hjælp fra Sune Frølund om det synæstetiske som grundlag for oplevelsen af den litterære teksts særlige atmosfære).

Den sidste metodiske inspiration, jeg vil nævne her, bygger på samme måde bro mellem afhandlingens første eksplorative del og dens intervenserende og ligeledes eksplorative anden del. Det drejer sig om den socialesemiotisk og diskursanalytisk inspirerede og praksisteoretisk forankrede "Nexus Analysis" (Scollon & Scollon, 2004).

Nexusanalysen sigter mod en ændring af praksis, det gør den i tre faser. For det første gennem forskers engagement og involvering i felten og dens praksisser. For det andet ved at analysere og kortlægge praksis ("Navigating the Nexus of Practice") med fokus på de dominerende diskurser, på de erfaringer, aktørerne bringer med sig, og på stedets normer og hierarkier. Endelig for det tredje gennem en ændring og forbedring af praksis ("Changing the Nexus") eller en tilvejebringelse af forudsætninger for, at det sker.

Jeg har ikke gjort brug af nexusanalysen som analytisk metode, men jeg finder en meget stærk og bekræftende inspiration i, at Scollon & Scollons nexusanalyse i den anden og mest analytisk-operationelle fase så eksplicit fremhæver (for nu at udfolde indholdet en smule) 1. de forskellige diskurser som centrale for konstitueringen og opretholdelsen af en praksis

(”discourses in circulation”), 2. betydningen af en kropsligt forankret viden og erfaring (”historical bodies”) og 3. det sociale og det relationelle felts normer og forventninger (”interaction orders”).

Den ontologiske og analytiske forståelse ligger – ligesom det gjaldt den multisensoriske metode og analyse – tæt op ad og er derfor umiddelbart forenelig med flere af afhandlingens centrale teorier om litteratur og affekt og for så vidt med en række af dens teoretiske grundbegreber. Det vil blive tydeligt i de senere teoriforankrede analyser med deres fokus på det kropslige (for eksempel affektens tilbøjelighed til at give sig til kende i kropslige udtryk og gennem gestus og mimik), på det sociale (for eksempel affekten som del af et elevfælleskab og en uformel elevkultur) og på det relationelle (når for eksempel affekten viser sig i elevernes dialoger med hinanden og med et større felt af skolefaglige og personlige referencer, humane og non-humane entiteter osv.).

Jeg vil i de analytiske afsnit trække på nexusteorien; teoriens begreber vil jeg imidlertid kun nævne i korte rammesættende anslag. Analytiske begreber udledt af teorikapitlet og af observationerne har jeg i forvejen mange af, flere vil næppe gøre hverken klarheden eller fremdriften større. Jeg bør måske tilføje, at jeg heller ikke eksplicit vil trække på specifik diskursanalytisk teori (for eksempel Gee, 1996). Begreberne herfra ville udgøre endnu et teorilag oven på en række andre.

## **Det andet forskningsspørgsmål**

### *Fremtidsværkstedet*

Afhandlingens andet forskningsspørgsmål lyder:

*Hvordan kan mødet med kanonlitteratur i undervisningen tilrettelægges, så det styrker elevernes affektive tekstengagement?*

Dette andet spørgsmål er som nævnt både intervenserende og eksplorativt og lægger op til – ligesom Scollon & Scollons nexusanalyse – en ændring af praksis.

Også her er fokus på kanonlitteratur og på eleverne, nu i kombination med den bestemte form af et substantiv, ”undervisningen”, og passivformen af et verbum, ”tilrettelægges”. Af sammenhængen er det klart, at der er tale om, hvad vi også kunne kalde didaktik i bred betydning (for eksempel Thurah, 2020, s. 89), det vil altså her sige litteraturundervisning. Til gengæld siger formuleringen ingenting om, hvad didaktikken skal bestå af, eller hvem der skal tilrettelægge den.

Hvad ”elevernes affektive tekstengagement” betyder i afhandlingen, har jeg som nævnt redegjort for tidligere.

For at kunne besvare det andet forskningsspørgsmål har jeg støttet mig til ”fremtidsværkstedet”. Som det nedenfor vil fremgå af min redegørelse for fremtidsværkstedet som arbejdsfællesskab, rummer det en demokratisk tanke eller i hvert fald en idé om symmetri og ligeværdighed. På den måde er det i fin overensstemmelse med forskningsspørgsmålets passivform: Det kan både være fremtidsværkstedet, eleverne og læreren eller dem alle sammen i forening, der tilrettelægger mødet med kanonteksten på en måde, som vil styrke elevernes affektive tekstengagement.

Det er nærliggende at kalde fremtidsværkstedet en metode og opfatte den som en forgrening på den såkaldte ”aktionsforskning” (Nielsen & Nielsen, 2020). Fremtidsværkstedet er nemlig en intervenserende indsats – eller aktion – i tre systematisk afgrænsede faser med henblik på at underkaste et udsnit af virkeligheden en kritisk vurdering og ændre den til det bedre. Som Robert Jungk og Norbert R. Müllert selv introducerer fremtidsværkstedet, er metoden imidlertid behæftet med langt mindre teori, end metoder normalt er det, ligesom man leder forgæves efter egentlige analytiske begreber og i det hele taget en selvstændig terminologi, der kunne binde det teoretiske, analytiske og metodiske tættere sammen. (Jungk & Müllert, 1984). Meget karakteristisk handler deres lille bogs første afsnit om fremtiden set i et demokratisk perspektiv, mens det andet afsnit springer direkte til sagen og stiller spørgsmålet: ”Hvad sker der i et fremtidsværksted?”

Man kan godt kalde Jungk og Müllerts fremtidsværksted en metode. Man kunne også kalde den en praksis, en fremgangsmåde eller en model.

Fremtidsværkstedet har flere træk til fælles med kritisk teori (Nielsen, 2020). Begge rummer en forestilling om, at kritisk undersøgelse har et frigørende potentiale. Begge er altså normative i deres undersøgende tilgang og tænker i muligheder, og begge har et demokratisk og dialogisk afsæt og mål. Mens fremtidsværkstedet helt overvejende er praktisk orienteret, er kritisk teori imidlertid stærkt teoretisk og filosofisk forankret.

Når jeg har valgt at gøre brug af fremtidsværkstedet, hænger det naturligt nok sammen med modellens forandringsperspektiv, det vil sige den omstændighed, at fremtidsværkstedet afsøger et felt af muligheder med henblik på at ændre en praksis, som ikke er tilfredsstillende. Et andet stærkt argument for fremtidsværkstedet har været, hvad de to forfattere beskriver med ordene ”fra ligegyldighed til deltagelse” (Jungk & Müllert, 1984, s. 16). Det udtrykker med slagordsagtig enkelhed den forandring, jeg på baggrund af undersøgelsens første observationer kunne ønske mig for eleverne (og for skolen), at de skulle opleve. Ordene dækker derudover over den snusfornuftige, men ifølge Jungk og Müllert selv erfaringsbaserede antagelse, at mennesker, som ”er vant til, at deres synspunkter skubbes til

side som 'ukvalificerede', får selvtillid". De – altså disse mennesker tanket med selvtillid – oplever, at deres "livserfaringer (...) omsider [bliver] hørt og taget alvorligt", og at deres "fantasikilder [igen] begynder at flyde". Fordi "de ikke blot har mulighed for at lytte (...) men også kan tale selv, fordi de ikke blot modtager, men også giver, er de også på en helt anden måde parat til at bruge udefrakommende informationer og forslag, dvs. til at lære og handle". Og endelig: "den fælles udvikling af konkrete fremtidsforestillinger skaber et stærkt oplevelsesfællesskab mellem deltagerne" (Jungk & Müllert, 1984, s. 17).

De formuleringer kan uden besvær overføres til elevlæserne og til den forståelse af læsningen – fra det anerkendende møde med teksten over den nære forbindelse mellem livserfaringer og tekstforståelsen til det oplevelsesbaserede og affektive møde med den – som jeg redegjorde for i teorikapitlet.

Dermed har jeg også antydnet, at jeg ikke gør brug af fremtidsværkstedet uden forbindelse til teori eller teoretisk forankrede analysebegreber. Teori og begreber henter jeg i afhandlingens eget teorikapitel, og de analytiske begreber udvikler jeg løbende og i dialog med observationerne og analysen af empirien.

En sidste, men ikke mindre vigtig grund til at vælge fremtidsværkstedet som ramme for samarbejdet og dialogen med eleverne var i øvrigt netop fremtidsværkstedets enkelthed og fraværet af en kompleks teori og terminologi. Fremtidsværkstedet er hverken svært at forklare eller at bruge.

De mange sammenfald mellem min litteratur- og affektteoretiske forståelse og fremtidsværkstedets pædagogiske principper (angående inddragelse, læring, det vekslende forhold mellem at lytte og at tale, handleevne, oplevelse, fantasi, livserfaringer) lagde tidligt i processen grunden til en vigtig antagelse. Nemlig den, at fremtidsværkstedet ikke bare kunne lede mig til svaret på det andet forskningsspørgsmål, men at fremtidsværkstedet som didaktisk model *var* svaret.

Den antagelse skal jeg komme tilbage til, men ikke før jeg har redegjort for, hvad der skete i fremtidsværkstedet, og for elevlæserens affekt. Det vil sige sidst i afhandlingen.

*Fremtidsværkstedet* består af tre faser, hvis vi ser bort fra den forberedelse, som processen kræver af lederen eller forskeren, og fra en eventuel opfølgning:

*Kritikfase* – hvor deltagerne i fællesskab formulerer og i stikord nedskriver deres kritik på store ark, herefter udvælger det vigtigste og eventuelt ordner det i temaer og under bestemte overskrifter.

*Fantasifase* – hvor deltagerne frit brainstormer om forslag og idéer og i stikord nedskriver dem på andre ark, også denne gang eventuelt i temaer.

*Virkeliggørelsesfase* – hvor deltagerne efterprøver forslag og idéer og foretager en ”vurdering af mulighederne for realisering” eller angiver ”skridt til virkeliggørelse af en aktion eller et projekt” (Jungk & Müllert, 1984, s. 56).

Jungk og Müllert lægger op til, at værkstedet afvikles over én dag fra morgen til aften. En anden model kalder de ”weekendværkstedet”, som omfatter tre dage, med én dag til hver fase.

Hvordan jeg valgte at tilpasse fremtidsværkstedet i mit samarbejde med eleverne med henblik på at styrke deres affektive tekstengagement, og hvordan processen forløb, vil jeg forklare i det følgende og mere detaljeret redegøre for i analyseafsnittene.

### *Skolerne – det andet forskningsspørgsmål*

Jeg gennemførte fremtidsværkstedets tre faser i tre klasser: i en 9. klasse på Birkeskolen, i en 8. klasse på Askeskolen og i en 7. klasse på Fyrreskolen, det vil sige på de to skoler, hvor jeg forinden havde observeret, samt på yderligere en skole. På Birkeskolen gennemførte jeg kritik- og fantasifasen over to triplelektioner fordelt på to dage. På Askeskolen gennemførte jeg ligeledes de to første faser over to dage, her med en dobbeltlektion den første dag og en triplelektion på andendagen. Endelig gennemførte jeg på Fyrreskolen en meget komprimeret version af kritik- og fantasifasen over en enkelt lektion. (Se skemaet ”Oversigt over skoler”).

Jeg gik ud fra, at eleverne i fantasifasen kunne få svært ved at beskrive deres ønsker til tekster og arbejdsformer detaljeret og konkret. Det ville – antog jeg – kræve af dem, at de havde gjort erfaringer med begge dele og kunne genkalde sig både teksterne, og hvordan de havde arbejdet med dem. Hvis de ikke bare skulle pege bagud på tidligere dansktimer og udtrykke et ønske om en gentagelse af det samme, skulle de også fra deres tidligere erfaringer kunne ekstrahere mere generelle ideer til teksttyper og arbejdsformer.

Fantasifasen krævede kort sagt meget af dem.

Derfor gav jeg som afrunding på kritikfasen eleverne et ark med tre overskrifter og en række underpunkter, som tilsammen så vidt muligt skulle dække det litteraturdidaktiske arbejdes komponenter og faser: ”Det, vi læser” (”Korte tekster”, ”Lange tekster”, ”Digte”, ”Noveller”, ”Romaner”, ”Uhyggelige tekster”, ”Sjove tekster” m.m.), ”Måden, vi læser” (”Hjemme som lektie”, ”I klassen alene”, ”I klassen sammen på skift”, ”Højtlesning”, ”Ved at høre teksten læst op” m.m.) og ”Det, vi gør” (”Arbejder med opgaver, som læreren giver os”, ”Arbejder med opgaver på en digital portal”, ”Arbejder individuelt”, ”Arbejder i grupper”, ”Arbejder med skriftlige opgaver” m.m.) (se bilag ’Værst og bedst’). Eleverne blev bedt om at læse arket grundigt igennem og individuelt overstrege det, som de ikke kunne lide ved kanon- og litteraturlæsningen i skolen.

Herudover gennemførte jeg i fantasifasens sidste del en række workshops (på to skoler), hvor eleverne mødte – eller genbesøgte – forskellige teksttyper og arbejdsformer. Workshopsene var fælles om ikke at lægge op til traditionelle analytiske besvarelser, ligesom der ikke var nogen af aktiviteterne, der gik ud på at formidle faktuel viden om for eksempel en periode eller et forfatterskab. Aktiviteterne var derimod alle sammen orienteret mod elevernes oplevelser (for eksempel i form af samtale om tanker og følelser som reaktion på teksterne) og mod elevernes egne udtryk (for eksempel i form af skrive- og tegneaktiviteter).

På Birkeskolen evaluerede eleverne fantasifasens workshops skriftligt på grundlag af et spørgeskema (likert-skala); resultaterne skal jeg redegøre for senere.

Jeg var klar over, at jeg med den stilladsering af fantasifasen risikerede at fokusere elevernes opmærksomhed på det, jeg dels præsenterede dem for og dels beskrev for dem. Mit håb var imidlertid, at stilladseringen ville virke ansporende og gøre det lettere for dem at gøre sig konkrete forestillinger om, hvordan de selv ville foretrække litteratur- og kanonlæsningen tilrettelagt – eller netop *ikke* ønskede den tilrettelagt. Også ud over eksemplerne, jeg gav dem.

Hvad angår det nærmere indhold af elevernes idéer og ønsker, holdt jeg mig i samtalerne med dem til formuleringer såsom, hvad de ”kan lide” og ”ikke kan lide”, ”det bedste” og ”det værste” eller ”vil foretrække, hvis de kunne bestemme” og ”vil undgå, hvis de kunne vælge”. Jeg ville på den måde styre uden om en diskussion om litteraturundervisningens højere formål, herunder de krav til eksamen, som eleverne tydeligvis og ikke så overraskende var optaget af. Jeg forbød dem ikke at begrunde deres idéer og ønsker, men jeg satte heller ikke som en betingelse for deres forslag, at de skulle være understøttet af argumenter og begrundelser.

Fremtidsværksteder taget under ét blev gennemført med en så udstrakt grad af symmetri mellem forsker og elev og så demokratisk, som jeg vurderede, at forskningsprojektet og processen isoleret set kunne bære. At det rummede visse begrænsninger, skal jeg redegøre for i afsnittet om forskningsetiske hensyn.

Jeg vil dog med det samme kort nævne en række andre indsnævring.

Blandt andet var det en præmis for fremtidsværkstedet, at kanonlæsningen i skolen ikke helt kunne afskaffes. Det var også en præmis, at skolens noget ensidige satsning på en *litterær* kanon ikke kunne afløses af en kanon, der sidestillede eller sammenbandt kunstarterne, så eleverne på skiftende tidspunkter frit kunne vælge mellem for eksempel en litteratur-, film-, kunst- og musikhistorisk kanon (hvilket ellers virker som en både spændende og nærliggende tanke). Eller i den mere hedonistiske ende: Rammerne, jeg opstillede, forhindrede også, at slik, sodavand, breezers, søvn og lange bade kunne træde i stedet for litterære tekster.

Kanonlæsningen kunne godt henlægges til andre steder, men det var også en præmis, at kanonlæsningen ikke måtte forudsætte flyrejser til fjerne destinationer eller uge- eller månedlange ophold uden for skolen, for eksempel i elevens hjem, i nærliggende butikcentre eller i svømmehaller.

Ingen af delene er kun ment som morsomheder. Den obligatoriske kanonlitteraturlæsning i skolen er trods indbyggede valgfriheder et snævert bånd, som jeg lagde op til, at eleverne gerne måtte løsne, men ikke skære helt over. Jeg lyttede imidlertid til deres forslag og anerkendte dem som rimelige ønsker til livet, bare ikke i vores femtidsværksted, i hvert fald ikke lige nu. Med en mere demokratisk vidtgående fortolkning af fremtidsværkstedet og/eller med andre forskningsspørgsmål som fokus kunne processen være grebet anderledes an.

<b>Birkeskolen, 9. klasse</b>	<b>Askeskolen 8. klasse</b>	<b>Fyrreskolen, 7. klasse</b>	<b>Hasselskolen, 8. klasse</b>
<b>Observation</b> (to uger, fem dage, i alt tolv lektioner)	<b>Observation</b> (to uger, fire dage, i alt seks lektioner)		
<b>Fremtidsværksted</b> kritikfase (én dag, tre lektioner)	<b>Fremtidsværksted</b> kritikfase (én dag, to lektioner)		
<b>Fremtidsværksted</b> fantasifase (én dag, tre lektioner)	<b>Fremtidsværksted</b> fantasifase (én dag, tre lektioner)	<b>Fremtidsværksted</b> kritik- og fantasifase (én dag, én lektion)	
<b>Fremtidsværksted</b> afprøvning (tre dage, i alt syv lektioner)	<b>Fremtidsværksted</b> afprøvning (tre dage, i alt fem lektioner)	<b>Fremtidsværksted</b> afprøvning (to uger, syv dage, i alt tolv lektioner)	<b>Fremtidsværksted</b> afprøvning (fire dage, i alt otte lektioner + suppl. skriftlige aktiviteter)
<b>Evalueringer</b> korte skriftlige	<b>Evalueringer</b> korte skriftlige	<b>Evalueringer</b> korte skriftlige	
<b>Data</b> video, lyd, noter, elevernes skriftlige aktiviteter og evaluering	<b>Data</b> video, noter, elevernes skriftlige aktiviteter og evaluering	<b>Data</b> video, lyd, elevernes skriftlige aktiviteter og evaluering	<b>Data</b> video, lyd, elevernes skriftlige aktiviteter

Oversigt over skoler, metoder og aktiviteter

Jeg gennemførte fremtidsværkstedets virkeliggørelsesfase på de samme tre skoler. Eller *afprøvningsfasen*, som jeg valgte at kalde den for over for eleverne at understrege det

ufærdige og stadige formbare ved tekstvalg og arbejdsformer og for at invitere dem til fortsat at reflektere over begge dele. På de to første skoler tilrettelagde jeg rækken af workshops, men overlod til klassens lærer at lede dem. På den sidste skole – Fyrreskolen – stod jeg selv for dem. Afprøvningsfasen strakte sig på de tre skoler over henholdsvis syv, fem og tolv lektioner.

Herudover gennemførte jeg i en 8. klasse på endnu en skole, Hasselskolen, afprøvningsfasen uden forudgående observation og kritik- og fantasifase. Her ledte jeg selv workshopsene over i alt otte lektioner, hvorefter klassens lærer ledte tre workshops med skriftlige aktiviteter, helt uden min deltagelse og tilstedeværelse. Jeg modtog elevbesvarelserne efterfølgende.

I de tre af klasserne – på Birkeskolen, Askeskolen og Fyrreskolen – gennemførte jeg korte skriftlige evalueringer af afprøvningsfasen (som jeg ikke vil redegøre særskilt for, i stedet gennemgår jeg forholdsvis grundigt den mere omfattende evaluering – eller spørgeskemaundersøgelse – fra Birkeskolen i kapitel 6, ”Didaktiske orienteringspunkter”).

Min efterfølgende analyse af data fra alle fire skoler er som nævnt baseret på de samme metoder, som jeg redegjorde for ovenfor, det vil sige etnografisk og antropologisk inspireret observation, nymaterialistisk multisensorisk analyse og Nexus Analysis. Samt naturligvis, og ikke mindst, på den analysemodel, jeg udviklede i teori afsnittet, *den affektive feltmodel*.

Jeg vil redegøre mere udførligt for min fremgangsmåde i senere afsnit.

## **Andre forhold vedrørende metodologi og analyse**

### *Skolerne i øvrigt*

Mit valg af de fire skoler var bestemt af et ønske om en vis volumen, det vil sige en stor og indholdsmæssigt varieret mængde data, og et ønske om diversitet i dataene.

Da jeg ikke havde en entydigt sammenlignelig forskning at støtte mig til, havde jeg ingen klare forestillinger om, hvilke resultater jeg ville kunne udlede af især den intervenserende del, det vil sige fremtidsværkstedernes workshops. Jeg var klar over, at det kunne blive nødvendigt løbende at ændre workshopsenes indhold og form, det vil sige både tekstvalg og aktiviteter. Muligvis endda mange gange. Med flere skoler til rådighed havde jeg bedre muligheder for at foretage de nødvendige tilpasninger og naturligvis en større chance for at få et solidt funderet datagrundlag for mine fund og dermed også mere nuancerede resultater.

Selvom mit studie er kvalitativt, ville jeg sikre mig, at observationerne og fremtidsværkstederne blev gennemført på skoler med en vis indbyrdes forskellighed og for så vidt med forskellige elevgrupper. Her skelede jeg til elevernes karakterer i de bundne prøver i

9. klasse, skolens socioøkonomiske reference, elevernes sociale trivsel, elevfraværet og i mindre grad til geografi, jævnfør skolens tal på skolens egen eller Undervisningsministeriets hjemmeside.

Det er vigtigt at understrege, at studiet ikke er sociologisk forankret hverken på skole- eller elevniveau. Faktorer som social klasse, køn, etnicitet og særlige elevforudsætninger er således ikke afgørende for afhandlingens undersøgelse, selvom jeg refererer til nogle af dem sporadisk, og når jeg har fundet det relevant. Jeg har med valget af skoler først og fremmest villet sikre mig, at skolerne og klasserummets elever udgjorde et genkendeligt udsnit af den danske skoleverden. Med de korte karakteristikker af skolerne har jeg villet *pege på* genkendeligheden.

Skulle jeg nævne en relevant sociologisk vinkel, der ud over Hartmut Rosas resonanstheori har en vis relevans for afhandlingen, vil jeg nævne Thomas Ziehe og hans begreber om *elevernes egenverden*, som de unge kender og føler sig hjemme i, modsat *skolekulturen* med dens fagligheder og abstraktioner, der kan virke fremmedgørende (Ziehe, 2004).

Det er spændingen mellem de to verdener, der definerer ungdomssubjektet hos Ziehe, snarere end for eksempel social klasse, køn og etnicitet. Noget lignende gælder for ungdomssubjektet i min undersøgelse.

Når jeg alligevel afstår fra at inddrage Ziehes teori, skyldes det, at jeg ikke vil forpligte mig på elevernes egenverden eller på dialektikken mellem egenverden og skolekulturen i samme grad, som Ziehes teori lægger op til. Elevernes egenverden er i mit studie ikke genstand for en selvstændig undersøgelse (selvom den giver sig til kende i analyserne), og den står ikke i et eksplicit modsætningsforhold til skolekulturen (selvom skolekulturen kan have en negativ – stereotypiserende og instrumentel – afsmitning på elevernes litteraturlæsning). Jeg vil heller ikke operere med Ziehes resonansbegreb (om i et pædagogisk perspektiv at skabe forbindelse mellem skolens krav og elevernes egenverden for at gøre undervisningen meningsfuld og engagerende for eleverne), der har en noget anden betydning end resonansbegrebet hos Hartmut Rosa (om at skabe resonans i et videre – eksistentielt, kulturelt og materielt – felt).

Jeg redegør kort for Birkeskolen og Askeskolen i indledningen til observationskapitlet lige efter dette. Om de to andre skoler, som jeg kommer til i efterfølgende kapitler, vil jeg sammenfattende nævne:

Fyrreskolen ligger i en midtsjællandsk kommune. Karaktergennemsnittet i de bundne prøver i 9. klasse ligger cirka en tredjedel karakterpoint under landsgennemsnittet. Målt i forhold til den socioøkonomiske reference – det vil sige sammenlignet med skoleelever med

nogenlunde samme sociale og økonomiske baggrund – ligger skolen karaktermæssigt på niveau med det forventede, både på tværs af skolefagene og i faget dansk.

Den sociale trivsel blandt eleverne i 4.-9. klasse ligger lidt under landsgennemsnittet.

Cirka 67 procent af eleverne svarer, at de ”tit” eller ”meget tit” er glade for deres skole. Små 22 procent svarer ”en gang imellem”. De sidste cirka 10 procent svarer ”sjældent”, ”aldrig” eller svarer slet ikke. Elevfraværet på tværs af klassetrin har gennem flere år ligget over landsgennemsnittet (i 2023/2024 er tallene tilsyneladende behæftet med fejl, idet fraværet i udskolingsklasserne er opgjort til 0 eller tæt på 0).

Hasselskolen ligger i det storkøbenhavnske område. Karaktergennemsnittet i de bundne prøver i 9. klasse ligger et karakterpoint over landsgennemsnittet. Sammenholdt med den socioøkonomiske reference ligger karaktergennemsnittet på niveau med det forventede, dog over niveau i tre af danskfagets fire prøver.

Den sociale trivsel er ifølge tallene forholdsvis høj. Næsten 75 procent af eleverne i 4.-9. klasse svarer, at de ”tit” eller ”meget tit” er glade for deres skole. Kun 5,9 svarer ”sjældent” eller ”aldrig”. Det tal er lidt højere end landsgennemsnittet. Elevfraværet på tværs af klassetrin har gennem flere år ligget under landsgennemsnittet, i 2023/2024 med lidt mindre end 1 procentpoint. Dog ligger det nogle år over landsgennemsnittet i 8. og 9. klasse.

Det er – som det vil fremgå af den korte redegørelse for de to øvrige skoler – Birkeskolen og Hasselskolen, der ifølge elevtallene scorer højest på såvel karaktergennemsnittet som den sociale trivsel.

### *Observationslog, analytiske begreber og hændelser*

Inden observationerne på den første skole (Birkeskolen) udarbejdede jeg en log med en række løst strukturerede overskrifter, som mine observationer efterfølgende orienterede sig efter. Denne foreløbige observationslog blev især til på grundlag af afhandlingens teori, både teorikomplekset i det selvstændige teorikapitel og metodeteoriene, som jeg lige har omtalt, det vil sige afhandlingens *teoretiske grundbegreber*.

Loggen var (sammen med den affektive feltmodel) samtidig det første udkast til det, som senere skulle blive til analytiske begreber og træk ved det affektive, det vil sige mit materiales analytisk-hermeneutiske bearbejdelse. Det vil både sige *rammebegreber for det affektive* og *affektbegreber* (se figuren vedrørende afhandlingens begreber i afsnittet ”Analysen af hændelserne”). De konkrete observationer virkede imidlertid tilbage på loggen og fik mig til at justere den løbende. Processen kan for så vidt beskrives som en vekslen mellem en række antagelser (en deduktiv tilgang), som jeg i mødet med klasserummets komplekse virkelighed

måtte ændre på og præcisere eller for visse dele helt opgive (induktiv tilgang), som igen og i et miks af observationer og teori etablerede nye antagelser og dermed nye overskrifter.

Den proces fortsatte gennem hele observationen på alle fire skoler, med efterhånden færre ændringer. En lignende proces – en vekslende rytme mellem observationer og nye overskrifter – fortsatte gennem analysefasen. Her afløstes imidlertid gradvist observationens overskrifter af analytiske og typologiserende begreber om (træk ved) det affektive.

Listen over overskrifter fra observationsloggen nedenfor repræsenterer en slags mellemversion fra observationsfasen. Strukturen har været så løs, og tilpasningerne så mange, at jeg har vanskeligt ved at give en mere præcis datering.

En kort, men vigtig bemærkning inden den følgende redegørelse for observationsloggens indhold: Jeg lægger til grund, at affekt har et ydre udtryk. Men jeg kan ikke vide det med sikkerhed. Det er muligt, at elevlæsere kan blive hensat i et voldsomt indre emotionelt og tankemæssigt oprør, som skubber til eller ligefrem omskaber grundfæstede forestillinger om verden og dem selv, uden at det røbes med et ord eller med den mindste bevægelse af kroppen. Men jeg regner det ikke for sandsynligt. Tværtimod går jeg ud fra, at selv mindre affektive reaktioner almindeligvis vil give sig til kende i en eller anden form for udbrud.

Ud over at teorilitteraturen flere steder understreger affektens nære forbindelse til kroppen, støtter jeg mig her til Toril Moi. Hun sidestiller udfordringen med at slutte fra et menneskes ydre adfærd til dets tanker og følelser med den lingvistiske udfordring med at forbinde ord og betydning. At læse et menneske svarer i den forstand til at læse en tekst.

Moi deler som bekendt ikke mistankelæserens forestilling om, at meningen er skjult.

Med henvisning til Stanley Cavell og med et vink til de skeptiske sprogteoretikere skriver hun, at adfærd ("behavior") er sindets ("mind") måde at udtrykke sig på, og kun meget sjældent er forbindelsen mellem de to fuldstændig tilfældig eller arbitrær ("utterly random or arbitrary") (Moi, 2017, s. 206). Med et Wittgenstein-citat, der gør kroppen til det lærred, hvor menneskets sindstilstande, tanker og følelser viser sig, understreger hun den samme pointe: "The human body is the best picture of the human mind" (Moi, 2017, s. 206). Det er denne krop ("the expressive body") skriver hun videre, "that we have to go on when we try to understand the soul – the inner life – of a human being" (Moi, 2017, s. 206).

Herudover støtter jeg mig til to begreber, som min vejleder, lektor, ph.d. Helle Rørbech, præsenterede i en samtale om afhandlingen (Rørbech, vejledningssamtale, 2025). Begreberne *det målbare* og *det sansbare* knytter hun til to forskellige tilgange til evaluering af undervisning og/eller læring. Pointen er, at affekter kan være vanskelige at *måle* kvantitativt, men med stor sandsynlighed og ifølge en udbredt erfaring kan *sanses*.

Den tanke flugter med Moïse, Cavells og Wittgensteins. Jeg tilslutter mig den og gør den til en præmis for observationerne på de fire skoler. I øvrigt også den dimension af tanken, at det at observere affekt i nogle tilfælde netop er at *sanse* – mærke og fornemme – og ikke kun i traditionel forstand at se og lytte.

Ovenstående ændrer selvfølgelig ikke ved, at der er affekt – også blandt elevlæserne på skolerne, jeg har besøgt – som unddrager sig observation.

---

**Affekt er (bred definition):**

et stærkt og personligt følelsesmæssigt, kropsligt og/eller sprogligt udbrud som reaktion på noget i det tekstuelle eller med direkte sanselig forbindelse til det, og et udbrud, der tydeligt afviger fra den almindelige reaktion hos elevlæseren og/eller klasserummets sociale og faglige norm

**Affekt er også:**

– 'rystelse' (identifikation, handlen og svar, tænke-føle-processer, attunement, chok, fortryllelse osv.)

**Affekt viser sig i relationer:**

- elev-elev
- lærer-elev
- elev-tekst
- elev-undervisningssituation (undervisningskorpus)
- elev-non-humane entiteter (for eksempel teknologi, møbler, tøj, tasker, lyde, lys/mørke osv.)

**Affekt viser sig som reaktioner:**

- individuelt
- på gruppe- og klasseniveau
- dialogisk
- verbalsprogligt
- gestisk-mimisk og på anden måde kropsligt
- i fagsprog eller daglig tale (elevernes eget sprog)

---

Observationslog

Jeg havde i loggen for det første fokus på reaktioner, som jeg opfattede som affektive. Mine forventninger til det affektives sanselige udtryk (som verbalsproglig ytring, kropslig, mimisk eller gestisk reaktion, lyd, bevægelse osv.) var i lighed med loggen under ét forment af afhandlingens teorikompleks og af den analysemodel, jeg allerede havde formuleret, den affektive feltmodel. Det affektive forbandt jeg således med den sammenfattende beskrivelse, jeg giver i modellen, særligt med det, jeg redegør for i det såkaldte *affektive felt*. Men da modellen er dynamisk, var ingen af nøglebegreberne på forhånd udelukket (fra

analysemodellen stammer nøglebegreber som rystelse, identifikation, handlen og svar, tænkeføle-processer, attunement, chok, fortryllelse osv.).

Jeg havde imidlertid også behov for en definition på det affektive, som ville gøre det let for mig selv umiddelbart at *genkende* affekten hos eleverne, når jeg observerede den, og som andre ville have let ved at *anerkende* som affekt. I den forbindelse støttede jeg mig til en bred og lidt mindre faglig beskrivelse af dens ydre tegn.

Ligesom observationsloggen varierede også denne definition og tegnet på affekt gennem arbejdet, men kunne lyde (og har på skiftende tidspunkter lydt): *et stærkt og personligt følelsesmæssigt, kropsligt og/eller sprogligt udbrud som reaktion på noget i det tekstuelle eller med direkte sanselig forbindelse til det, og et udbrud, der tydeligt afviger fra den almindelige reaktion hos elevlæseren og/eller klasserummets sociale og faglige norm.*

Herefter måtte jeg i analysen afgøre, om der så også var tale om affekt i den betydning, som afhandlingen efterhånden skulle formulere, af hvilken særlig karakter det affektive var, og i sammenhæng med hvilke aktanter affekten manifesterede sig.

Mit andet fokuspunkt i observationsloggen var netop det affektives særlige karakter og eventuelle type, og i hvilke relationer det viste sig, herunder undervisningens ramme og indhold. Hvad angår det sidste bruger jeg i loggen betegnelsen *undervisningssituation* og i parentes: *undervisningskorpus*. Med *undervisningskorpus* vil jeg understrege, at jeg ikke har observeret en bestemt undervisningsmetode (for eksempel undersøgende litteraturundervisning, som læreren på Askeskolen var inspireret af). Jeg har derimod observeret den undervisning, der faktisk fandt sted, det vil sige de aktiviteter, læreren igangsatte, og som eleverne, klasserummets artefakter, diverse undervisningsteknologier og forskellige udefrakommende faktorer som sygdom og højtider osv. alt sammen er sammenvævet med. Ordet korpus betyder i den forbindelse 'samling' eller 'helhed'.

Overskrifterne i observationsloggen befinder sig ikke alle sammen på samme niveau. De er desuden ikke udtømmende. Formålet med observationerne og overskrifterne var da heller ikke at foretage en sammentælling eller underlægge dataene andre former for kvantitativ behandling, men derimod at udpege, hvad Frederick Erickson kalder nøglesituationer ("key incidents") (Erickson, 1975; 1986), eller hvad Ulla Ambrosius Madsen som støtte for sin klasserumsforskning benævner "skolebilleder" (Madsen, 2003).

Om det sidste skriver Ulla Ambrosius Madsen, at begrebet refererer til "bestræbelsen på næsten fotografisk at fastholde, hvad jeg vurderer er væsentligt og særligt for et konkret felt". Skolebilledet præsenterer således "data, der er samlet ind under observationer i feltets forskellige rum". Videre skriver hun, at skolebillederne er en "afgrænset fortælling", som

”peger hen mod det, der senere defineres som nøgletemaer. Det gør de, fordi de afspejler, hvad der er originalt for dette særlige felt”. Og endelig: ”Kriteriet for et godt billede er, at det kan tilføjes resonans og få betydning ud over sine egne rammer. Det betyder, at billederne skal reflektere to perspektiver. Det ene refererer til en konkret afgrænset kontekst [for eksempel skolen eller den bestemte klasse, *tt*], det andet refererer til almenpædagogiske temaer og problemstillinger [for eksempel kanonlitteraturundervisning og affekt, *tt*], der har relevans og udsigelseskraft også i andre sammenhænge” (Madsen, 2003, s. 48-49).

Jeg foretrækker begrebet *hændelse* frem for ”skolebillede”, først og fremmest fordi jeg i forhold til afhandlingens empiri og analyser skønner, at ordene ”billede” og ”fotografisk” overbetoner det visuelle på bekostning af andre sansformer. *Hændelse* derimod har en etymologisk forbindelse til ordet ’handlen’ (jævnfør Toril Mois brug af ordet ’action’) og trækker dermed også en betydningsmæssig tråd til ord som at ’gøre’ og at ’virke’. Alle tre ord er i bedre samklang med min afhandlings teorikompleks. Endelig har en typisk sætning, hvor ordet ’hændelse’ optræder i verbalform – for eksempel *det hænder* – ikke noget nærmere bestemt subjekt (men et formelt subjekt), som altså kan være både alle, alt og ingen. Også det ligger fint i tråd med afhandlingens teori og forestillinger om læsning og affekt, ikke mindst som jeg skal redegøre for læsningens affekt i analysekapitlet.

Ulla Ambrosius Madsens redegørelse for indholdet af begrebet i øvrigt og for dets dobbelte perspektiv opfatter jeg som træffende for det betydningsmæssigt fortættede og relevante etnografiske fund og tager jeg uden andre forbehold til mig.

Hvilke mere specifikke analytiske begreber observationsloggen og siden observationerne og analyserne har ledt mig til, vil jeg redegøre for i indledningen til analysekapitlet.

### *Transskribering og den formelle fremstilling af hændelserne*

Jeg gennemlyttede samtlige lydoptagelser fra alle fire skoler og alle grupper. Dog kunne jeg relativt hurtigt bevæge mig gennem sekvenser, hvor eleverne i tavshed for eksempel skrev, læste eller lyttede, ligesom jeg kun lyttede én gang til de samme samtaler og aktiviteter i plenum. Jeg noterede eller parafraserede sekvenser, som jeg vurderede var væsentlige og særlige (for nu at bruge Ulla Ambrosius Madsens ord), så jeg kunne vende tilbage til dem. Dialog og verbalsproglige kommentarer, som jeg anså for at være særligt relevante, nedskrev jeg ordret og i citationstegn, så jeg siden – i mine analyser af de såkaldte *hændelser* – kunne citere fra dem. Jeg fastholdt så vidt muligt elevernes eget sprog, inklusive det, man ifølge formelle sprognormer vil opfatte som sprogfejl i for eksempel syntaks og bøjninger. Pauser og ophold markerede jeg med tøvemarkeringer, mine udeladelser markerede jeg med

udeladelsesmarkøren (...). Udeladelserne kunne omfatte mindre væsentlige dele af citaterne, gentagelser og meget uklare formuleringer og dermed løfte forståeligheden. Hvor der var ord og sætninger, jeg ikke kunne høre, noterede jeg i parentes 'uhørligt'.

Transskriberingen sammenholdt jeg med videooptagelserne og mine noter, for herefter at tilføje transskriberingen relevante visuelle iagttagelser (det fysiske rum, gestik, mimik, blikke, bevægelser osv.). Noterne støttede jeg mig til for at genkalde mig andre væsentlige indtryk fra de samme hændelser eller ideer til en analytisk forståelse af dem.

Når jeg senere (i observations- og analysekapitlerne) redegør for hændelserne, gengiver jeg på samme måde elevernes dialog og kommentarer, det vil sige med brug af citationstegn, tøveprikker og udeladelsesmarkører. Visuelle iagttagelser, andre lyde end de verbalsproglige, stemningsmæssige iagttagelser, løbende analytiske kommentarer osv. (det vil sige metatekst) skriver jeg i en form svarende til fortællerkommentarerne i en (dokumentarisk og tilstræbt objektiv) litterær tekst uden systematisk brug af runde eller kantede parenteser. Det gør jeg, fordi den del af teksten, som har karakter af, hvad den amerikanske antropolog Clifford Geertz kalder "thick descriptions" (Geertz, 1973), er forholdsvis stor. Desuden flettes metateksten nogle steder med de citerede passager. En systematisk brug af forskellige former for parenteser ville efter min vurdering skabe et uroligt tekstbillede og mere forvirring end klarhed over udsigelsesniveauerne.

Jeg bruger dog den kantede parentes til præciserende kommentarer i direkte citationer.

Når jeg redegør for eller beskriver en hændelse i observationskapitlet, vil det tydeligt fremgå, hvilken skole der er tale om. Kapitlet redegør nemlig for observationerne én skole ad gangen. I det senere analysekapitel vil jeg kun i nogle tilfælde i den løbende tekst angive, på hvilken skole hændelsen finder sted eller på hvilken dag i fremtidsværkstedets faser eller i hvilken lektion. I bilagene findes imidlertid den oprindelige (uforkortede og som regel ukommenterede) transskribering af sekvensen, som redegørelsen for eller beskrivelsen af hændelsen hviler på. Her har jeg også angivet, hvilken skole der er tale om. Fra den løbende tekst i analysekapitlet henviser jeg hændelse for hændelse med et tal til den relevante sekvens i bilagene.

Transskriberingen af lydoptagelserne udgør i alt cirka 309 sider.

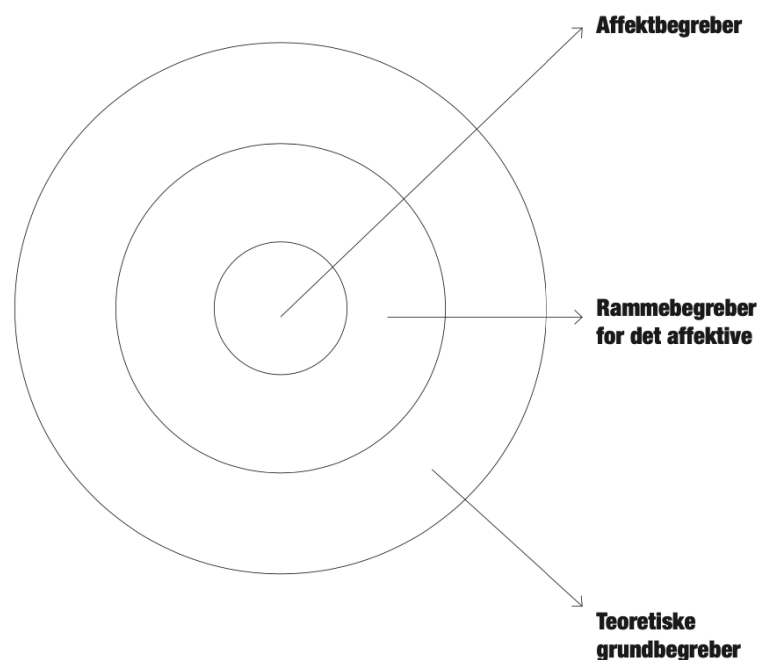
### *Analysen af hændelserne*

De analytiske begreber, jeg har støttet mig til i analysen af hændelserne, er som tidligere nævnt blevet til i spændingen mellem afhandlingens brede teoretiske felt (de *teoretiske*

*grundbegreber*) og empirien og i øvrigt løbende tilpasset. Begreberne er med andre formet af empirien og har ved at navngive og strukturere empirien formet den.

Analysebegreberne består af to dele eller gensidigt forbundne cirkler, dels af *rammebegreber for det affektive*, dels af *affektbegreber*. Rammebegreberne, som jeg udvikler og støtter mig til i observationskapitlet lige efter kapitlet her, dækker over omstændigheder, som enten understøtter elevernes affektive engagement, modarbejder det eller udtrykker et fravær af affekt. Affektbegreberne dækker over de forskellige former, elevernes affektive tekstengagement giver sig til kende i. De begreber bliver til og udfoldes i det analysekapitel, som har sit fokus på fremtidsværkstedets tredje fase, afprøvningsfasen, og på elevlæserens affekt.

Forholdet mellem afhandlingens tre teoretiske begrebsniveauer eller -cirkler kan på en simpel måde fremstilles i nedenstående figur.



Afhandlingens teoretiske begrebsniveauer eller -cirkler

Hvad henholdsvis rammebegreberne og affektbegreberne er for nogle, hvad de nærmere bestemt henviser til, hvordan de indgår i den analytiske praksis, og ikke mindst hvordan de forbinder sig til hinanden i forskellige mønstre, vil jeg udfolde i de senere kapitler.

### *Analysen af elevernes tekster*

Eleverne på de fire skoler skulle i nogle af fremtidsværkstedets workshops skrive i tilknytning til deres møder med tekster. Elevteksterne rejser en række særlige vanskeligheder, hvad angår indkredsningen og forståelsen af det affektive.

Så langt det har været muligt, har jeg støttet mig til den samme observationslog som i klasserumsobservationerne og dermed til min analysemodel. Jeg har derfor også her orienteret mig efter begreber som identifikation, chok, fortryllelse, stemning, resonans osv. Særligt i fiktionsteksterne, som udgør et stort flertal af elevteksterne, har det imidlertid stillet mig over for en klassisk tekstanalytisk udfordring, nemlig at undersøge tekstens udsigelsesniveauer i forhold til hinanden og især at afgøre forholdet mellem fiktionstekstens (skjulte eller åbenlyse) jeg og tekstens forfatter. En forfatter behøver som bekendt ikke at være eksempelvis forelsket eller bundulykkelig (eller *i affekt*), bare fordi tekstens jeg er det eller påstår at være det.

Her har jeg støttet mig til en analytisk tilgang, der har til formål at indkredse *hele* elevtekstens (og ikke kun fortællerpositionens) engagement i kanonteksten og dermed eventuelle træk af affekt. Hele teksten – eller med et andet ord: *skrifts subjektet* – vil sige tekstens sammenbinding af flere af sine udsigelsesniveauer eller *strata*. Den forståelse af tekst og skrifts subjekt svarer til, hvad jeg i teoriafsnittet citerede Johan Fjord Jensen for at skrive om den nykritiske helhedsteori: at den udtrykker idéen om, at ”digtningen virker sammen i én totalstemning eller én totalmening”.

Hvad min analytiske tilgang nærmere går ud, skal jeg redegøre for lige før de konkrete analyser af elevteksterne.

Jeg har naturligvis også – og især – støttet mig til de begreber for de enkelte affektformer, som jeg senere skal redegøre for.

### *Forskersubjektivitet og forskerperspektiv*

Tekstanalysen kan være stikord til en omtale af min *forskersubjektivitet*.

Mit litteraturfaglige liv har forenklet sagt fulgt to spor. Dels et fagligt-formelt i form af curriculumdefineret undervisning på læreruddannelsen og universitetet, censor begge steder, bøger om tekstanalyse og litteraturredaktik, foruden diverse undervisningsmaterialer, alt sammen inden for rammerne af læse- og eksamensplaner og en forholdsvis traditionel fagforståelse. Dels et spor kendetegnet ved et friere forhold til litteraturlæsningen, som jeg har dyrket som kulturjournalist og boganmelder og i form af essayistiske bøger om litteratur og kultur.

Jeg nærer en stor kærlighed til begge spor og oplever ingen afgrundsdyb modsætning mellem dem. Snarere ser jeg dem som retninger og måder, jeg kan skifte mellem, og som fra tid til anden er sammenfaldende. Men i de senere år har jeg nok følt en større kærlighed til den mere utvungne, stemnings- og oplevelsesorienterede læsning. Og samtidig – og især – mærket en voksende ærgrelse over at se studerende og elever i skolen (og unge mennesker i min nærhed) slås med tekster, de hverken føler sig grebet af eller udtrykker noget overbevisende ønske om at gribe ud efter.

Jeg kunne i det (personlige) perspektiv godt ønske mig både for skolen og det omgivende samfund, men især for de unge, at litteraturlæsningen med tiden, om så bare glimtvist, blev engageret og engagerende og derigennem både meningsfuld og meningsgivende, ikke som et instrumentelt modus operandi, men som sted for en sanselig, tanke- og følelsesmæssig virkelighedshengivelse.

Forskersubjektiviteten og den personlige interesse afspejles i afhandlingens to forskningsspørgsmål, men den er selvfølgelig også en subjektivitet og identitet, jeg har båret med mig i projektet og i mere konkret forstand haft med mig ud på skolerne. Jeg har på den ene side forsøgt at disciplinere den, så den ikke stod i vejen for afhandlingens videnskabelige krav om metodisk transparens. På den anden side har jeg bestræbt mig på at kanalisere den ind i projektet, i de konkrete workshops og i mine relationer til eleverne. Her håber jeg, at den i det mindste nogle gange har virket igangsættende for elevernes engagement. Omvendt håber jeg ikke, at den har fået eleverne til i samtaler og evalueringer at give udtryk for noget, som ikke var deres oprigtige mening.

Det leder mig endelig til et par ord om *forskerperspektivet*.

Jeg har gennem observationerne på de fire skoler og især i form af fremtidsværkstedet bestræbt mig på at anlægge elevernes perspektiv på kanonlitteraturlæsningen. Dermed har jeg også indimellem taget lærerens perspektiv, dels i observationsfasen, dels i undersøgelsen af elevernes holdning til og modstand mod den kanonlæsning, som det er lærerens opgave at træne dem i. I formel forstand var det jo også lærerens rolle, jeg i nogle tilfælde udfyldte i fremtidsværkstedets forskellige faser.

Betragter jeg afhandlingen som helhed – fra forskningsspørgsmålene, gennem dens undersøgelser og analyser til dens konklusioner – er der imidlertid ingen tvivl om, at mit forskerperspektiv ligger tættere op ad litteraturen, litteraturlæsningen og det litteraturdidaktiske.

## Forskningsetiske hensyn

Jeg opstillede forud for arbejdet med afhandlingen og besøget på skolerne en række forskningsetiske pejlemærker, som jeg har orienteret mig efter gennem hele processen.

Dem skal jeg redegøre for i det følgende.

Linnea Bodén har ved hjælp af metoden ”tracing-and-mapping” (Lenz Taguchi, 2016) undersøgt, hvordan børn fremstilles i børneforskningen, og dermed hvilken status og rolle de tildeles, og i sammenhæng hermed hvilke grundlæggende antagelser om etik det er muligt at udlede af børnelitteraturforskningen (Bodén, 2021).

Konkret har hun gennemgået store mængder børneforskningslitteratur og undersøgt, hvordan børn – som Bodén udtrykker det – ”are articulated” i forhold til præpositionerne ”on, to, with, for, by” (på, til, med, for, af). Efter denne grammatiske kortlægning har hun analyseret de tre dominerende filosofiske antagelser vedrørende etik, som er underliggende: ”*ethics as inclusion; ethics as fairness; and ethics as producing potential new worlds*” (Bodén, 2021, s. 3).

Ikke så overraskende afdækker Bodén en etisk skala, der går fra dårligt til stadig bedre: ”on, to, with, for and by” (Bodén, 2021, s. 5). Den skala er i forskningen også kendt som ”the ladder of participation”. Jo mere deltagelse, desto bedre. Jo mere barnet optræder som subjekt og social aktør og jo mindre som objekt, desto stærkere etik.

Det er imidlertid ikke Bodéns endelige konklusion. Den er derimod, at det etiske landskab, hendes kort beskriver, bliver stadig mere komplekst, indviklet og endda selvmodsigende (”entangled”), jo flere linjer hun trækker fra præpositionsforbindelserne til de tre dominerende etiske antagelser.

Med to eksempler: Hvis børneforskning er forskning *på* børn, og hvis etik er *inklusion*, så er forskningen uetisk. Men hvis etik er *fairness*, og hvis det fair i forskningen for eksempel er engang i fremtiden at skabe bedre vilkår for børn, så kan forskning *på* børn godt være etisk alligevel. Og hvis en forskning i én forstand er forskning *af* børn, fordi børnene deltager legende og aktivt i forskningen, så er forskningen måske alligevel forskning *med* børn eller måske endda *på* børn, fordi børnene ikke er i stand til at overskue, hvad der forventes, og hvilken kompleks social, økonomisk og forskningsmæssig sammenhæng de indgår i.

Min hensigt med at referere hovedpointerne i Linnea Bodéns undersøgelse er ikke at drage nogen konklusioner, som hun ikke selv drager, men at placere mit eget forskningsprojekt midt i den problematik – og i det tågede landskab – hun beskriver.

Det ligger i fremtidsværkstedets demokratiske natur at ville inddrage eleverne (som i parentes bemærket er lidt ældre end børnene i Bodéns undersøgelse, hos hende er de i

indskolingsalderen) i ikke-hierarkiske arbejdsprocesser. Forskning ikke blot *med* og *for*, men *af* børn er det indlysende ideal.

Det blev imidlertid hurtigt klart, at forsøget på i fremtidsværkstedets vigtige fantasifase at få eleverne til aktivt at udpege teksttyper og producere didaktiske koncepter kun lykkedes i mindre omfang. Jeg forblev en lærerautoritet, hvis forventninger de orienterede sig efter, og hvis spørgsmål de besvarede. Deres svar og idéer lyttede jeg til og tog jeg alt fra, jeg overhovedet kunne. Eleverne bidrog aktivt. Men det var ikke en proces, de i ordets egentlige betydning var subjekter og for alvor havde agens i: Mellem det, jeg tilbød dem eller mindede dem om, foretrak de noget frem for noget andet, men de fandt ikke selv på ret meget.

Den ene forklaring er formentlig, at opgaven var uvant for dem og desuden svær, trods mit forsøg på at stilladsere den. Jeg antager, at en anden og beslægtet forklaring er, at min metode – trods alle demokratiske intentioner – blev ramt af det, som også er forskningsprojektets afsæt, nemlig en skolekultur, hvor den instrumentelle opgavebesvarelse har forrang. Fremtidsværkstedet blev endnu en opgave, som eleverne blev sat til at løse, og som de løste godt.

Jeg skal præcisere, at det gjaldt fantasifasen, hvorimod eleverne i kritikfasen og i selve afprøvningen havde større selvstændighed og bestemmelsesret i forhold til måden at reagere og udtrykke sig, både negativt og positivt.

Hvad jeg har beskrevet her, er en metodisk, pædagogisk-didaktisk, men også etisk udfordring. Det sidste, fordi der er en potentiel uoverensstemmelse mellem, hvad forsker siger og efter bedste evne bestræber sig på, og virkeligheden. Det er imidlertid næppe en problematik, som eleverne lider under, ud over hvad de til dagligt måtte lide.

En anden etisk udfordring bestod i at skulle gennemføre en flere uger lang observation af en undervisning, som det var projektets erklærede antagelse, at jeg ville finde utilstrækkelig og mangelfuld i forhold til elevernes affektive tekstengagement. Jeg kunne kun håndtere konflikten ved over for lærerne at erklære mig helt og holdent på deres side, for så vidt som jeg i flere omgange har produceret læremidler til netop den form for undervisning og i årevis har uddannet dansklærere til at varetage den præcis sådan.

Herudover vil jeg nævne en række vigtige procedurale forhold.

Jeg har i projektet taget udgangspunkt i Danish Code-of-Conduct om ærlighed, gennemsigtighed og ansvarlighed (Undervisningsministeriet, 2014). Alle involverede (skoler, lærere, elever og deres forældre) er blevet solidt informeret om alle aktiviteter forud for mit første besøg på skolerne. Data er indsamlet efter en forudgående skriftlig erklæring om samtykke fra lærere og elevs forældre. Alle data er blevet anonymiseret og holdt opbevaret

efter gældende regler for GDPR. Elevernes deltagelse i værkstedsarbejdet er ligeledes sket efter forudgående skriftligt samtykke fra elevernes forældre. Da værkstedsarbejdet havde til formål at fremkalde affektive reaktioner på tekstlæsningen, havde jeg indstillet mig på at møde eleverne med en særlig sensitivitet både under arbejdet og i daglige opsamlinger efter. Jeg oplevede ingen reaktioner, som jeg opfattede som negative eller belastende for eleverne, og har heller ikke efterfølgende hørt fra lærere, elever eller deres forældre, at der skulle være forekommet reaktioner af den art.

# 5. Rammebegreber for det affektive

## Indledende observationer

### *Forskningsspørgsmålene og afhandlingens begreber*

Jeg har i det foregående kapitel redegjort for afhandlingens principper og praksis vedrørende metode og analyse og for den nære forbindelse herfra til afhandlingens teori og til dens to forskningsspørgsmål, herunder spørgsmålenes dobbelte perspektiv på affekt og didaktik.

I det følgende vil jeg redegøre for observationerne på to skoler, Birkeskolen og Askeskolen.

Jeg observerede som tidligere nævnt kanonlitteraturundervisningen på skolerne over to uger på hver skole, henholdsvis i alt tretten og seks lektioner. Formålet var dels at undersøge og blive klogere på praksisser for kanonlitteraturundervisning, dels og især at undersøge elevernes eventuelle affektive tekstengagement og beskrive de didaktiske, kulturelle og sociale mønstre (eller med et begreb fra Scollon & Scollon: ”interaction orders”), det affektive er indvævet i.

Denne anden del af observationens formål er udtrykt i det ene af afhandlingens to forskningsspørgsmål: *Hvordan kommer elevernes affektive tekstengagement til udtryk i skolens arbejde med kanon og ældre litteratur?*

Herudover var formålet at finde inspiration til afhandlingens og feltarbejdets didaktiske intervention ved at undersøge, hvad der tilsyneladende stimulerer elevernes affektive tekstengagement, og hvad der omvendt stiller sig i vejen for det eller vanskeliggør det. Denne del af formålet afspejles i afhandlingens andet forskningsspørgsmål: *Hvordan kan mødet med kanonlitteratur i undervisningen tilrettelægges, så det styrker elevernes affektive tekstengagement?*

Indledningsvis og for at foregribe nogle af resultaterne og understøtte læsningen vil jeg kort sammenfatte de analytiske begreber, som opstod på grundlag af observationerne og i dialog med observationsloggen. De analytiske begreber er for så vidt ligesom observationsloggens overskrifter opstået i et krydsfelt mellem det deduktive og det induktive og forbinder sig på samme måde som overskrifterne i observationsloggen bagud til afhandlingens teorier om litteratur og affekt, men har først fået en mere færdig form i mødet med felten og på grundlag af undersøgelsens konkrete observationer.

De analytiske begreber er en vigtig del af afhandlingens foreløbige fund, idet jeg med begreberne nærmer mig en typologisering af (træk ved) elevlæserens affektive engagement. Begreberne, jeg skal redegøre for her i kapitlet, peger først og fremmest på en række generelle og rammesættende forhold vedrørende det affektive. Først i analysekapitlet om fremtidsværkstedets tredje og sidste fase zoomer jeg nærmere ind på de forskellige træk og egenskaber, som de specifikke tilsynskomster af affekt er sammensat af.

Ud over de begreber, jeg benytter til at beskrive affekten eller snarere omstændigheder ved den, vil jeg også indledningsvist i summarisk form præsentere de begreber, jeg anvender til at beskrive forhold, som virker negativt ind på det affektive, helt forhindrer det i at opstå som svar på læsningen eller udtrykker fraværet af affekt. Også her er der tale om begreber, som har støtte i teorien bagude, men først er blevet til i dialog med felten.

Begrebssættene under ét, det vil sige både begreberne, som peger på omstændigheder ved det affektive, og begreberne, som beskriver forhold, der svækker eller forhindrer affekten, kalder jeg som tidligere nævnt *rammebegreber for det affektive*. Begreberne, der peger på specifikke træk ved det affektive, og som jeg altså senere skal redegøre for, kalder jeg *affektbegreber*. Ud over de to begrebsniveauer findes et tredje; det er på det niveau, afhandlingens *teoretiske grundbegreber* befinder sig.

Afhandlingens tre begrebsniveauer eller -cirkler omtalte jeg i det foregående kapitel om metodologi og analysestrategier.

Inden jeg kommer til de konkrete klasserumsobservationer, vil jeg give en kort karakteristik af skolerne på grundlag af de samme kriterier, som jeg brugte til at beskrive feltstudiets to øvrige skoler i det foregående kapitel, det vil sige karaktergennemsnit i de bundne prøver efter 9. klasse, den socioøkonomiske reference, social trivsel i 4.-9. klasse og elevfravær på tværs af klassetrin.

Jeg vil redegøre for observationerne på de to skoler i en form, der både respekterer observationens tidslige forløb og dermed indsigtens akkumulative karakter og ønsket om systematik og overskuelighed. Jeg vil derfor beskrive undervisningen og elevaktiviteterne på skolerne i en forløbsmæssig struktur og i overensstemmelse med det, jeg nedenfor kalder den didaktiske bue, og løbende foretage en række nedslag. Med nedslagene vil jeg give en mere udfoldet og kontekstbestemt redegørelse for begreberne, som supplerer og uddyber indledningens skitseagtige beskrivelse.

Kapitlet afsluttes for overblikkets skyld med en meget kort sammenfatning samt en summarisk repetition af de vigtigste analytiske begreber, som peger frem mod afhandlingens senere kapitler.

### *Fund og rammebegreber for det affektive (foregribelse)*

I observationerne på Birkeskolen og Askeskolen fandt jeg flere eksempler på elevernes *forståelsesudfordringer* i forhold til kanonteksterne. Det, og hvad jeg kalder elevernes *sproglige afsmitning* fra blandt andet undervisningsmaterialer, peger på en *fremmedgørelse* hos eleverne over for kanonkomplekset.

Jeg iagttog også flere eksempler på *formel og instrumentel analyse*. Den første (den formelle analyse) er en begrebsbaseret systematisk proces med forståelse og fortolkning for øje, den anden (den instrumentelle analyse) er en mekanisk proces med det formål at identificere og kategorisere.

Desuden mødte jeg flere eksempler på, hvad jeg kalder *faglige antagelser*, det vil sige antagelser baseret på faglighed, men med et vanemæssigt præg (eller vidtgående generaliseringer med noget sandt i sig), og på *svarrutiner*, som uden dybere refleksion repeterer de faglige antagelser og først og fremmest har færdiggørelsen som mål.

Over for det rutineprægede står elevernes *multiple uformelle svarpraksis*, som er afhandlingens begreb for elevernes egen måde at organisere samtale på i spontane og tilsyneladende uforudsigelige processer mod relativt pragmatiske faglige mål. Jeg kalder også svarpraksissen for *hulter til bulter-svar*. En lignende svarpraksis, men med en enklere struktur og typisk en højere grad af faglig rettedhed kalder jeg *uformel springende svarpraksis* (eller *fagligt orienteret uformel springende svarpraksis*).

De forholdsvis få eksempler på affektivt engagement, jeg observerede, fandt overvejende sted netop i tilknytning til uformelle svarpraksisser og i det sociale og faglige rum, som jeg kalder *overdrevet*, det vil sige et sted uden for den skemalagte og formelle faglighed.

Fundene og de analytiske begreber (*rammebegreber for det affektive*) vil jeg som nævnt redegøre mere udfoldet for i det følgende.

## **Birkeskolen**

### *Situationen*

Birkeskolen ligger i et tætbeholdet storkøbenhavnsk skoledistrikt. Her er parker og store grønne områder, dyre boliger, en metrostation og inden for gåafstand af skolen én svømmehal, ét biografcenter og flere biblioteker og teatre.

I nøgne tal har skolen en stærk faglig profil. Karaktergennemsnittet i de bundne prøver i 9. klasse ligger næsten to karakterpoint over landsgennemsnittet. Målt i forhold til den socioøkonomiske reference – det vil sige sammenlignet med skoleelever med nogenlunde

samme sociale og økonomiske baggrund – scorer skolen stadig over, hvad man kan forvente, og har i en årrække enten levet op til eller overgået det forventede.

Niveauet er altså højt, og formen god.

Noget lignende gælder den sociale trivsel. Over 80 procent af eleverne i 4.-9. klasse svarer, at de ”tit” eller ”meget tit” er glade for deres skole. Kun 4 procent svarer ”sjældent” eller ”aldrig”. Elevfraværet på tværs af klassetrin er mere end 1 procentpoint lavere end landsgennemsnittet.

Jeg fulgtes på min første dag på skolen med 9. b’s dansklærer, Dana, fra personalerummet over i nabohuset, hvor klassen har sit faste lokale. Som ved alle senere skolebesøg var jeg tungt lastet med optageudstyr. Jeg havde to kamerastativer på ryggen, en kamerataske i den ene hånd og posen med diktafoner i den anden. Den anden kamerataske bar Dana for mig.

Dana er en erfaren dansklærer, som har haft klassen siden mellemtrinnet. Udskiftningen har været lille, så lærer og elever og eleverne indbyrdes kender hinanden godt. I klassen er der lige så mange piger, som der er drenge, to elever har anden etnisk baggrund end dansk. De fleste bor i kommunen, enkelte pendler.

I de uger, jeg var på skolen, fulgte klassen hver dag de samme indledende rutiner. Mobiltelefonerne blev lagt i skabet, Dana lavede navneopråb, praktiske ting blev forhandlet af. Nogle gange gik informationerne fra læreren til eleverne, men næsten lige så tit havde eleverne noget at fortælle læreren, for eksempel om den kommende praktik og det præcise indhold af aftalerne med praktikstederne.

Litteraturforløbet, som var begyndt nogle dage og et par lektioner inden min ankomst, handlede om det moderne gennembrud. Elevarbejdet vekslede mellem selvstændig læsning, arbejde i grupper af fire til seks elever, fremlæggelser og samtaler på klassen. Noget af undervisningsmaterialet havde Dana fundet i et digitalt forløb, men ikke uden forudgående overvejelser; hun havde valgt en del fra og trukket noget andet ind.

Set fra forløbets afslutning og med støtte i Danas tanker, som hun delte med mig, så den didaktiske bue sådan her ud: Arbejdet med periodens temaer og en lille introduktionsvideo fra den digitale portal skulle give eleverne et overblik og de nødvendige forudsætninger for tekstlæsningen. Eller som Dana formulerede det for dem: ”give dem lidt i rygsækken historisk set” og gøre det lettere for dem at forstå teksterne, som nemlig var ”ret svære”. Som en uddybning af nogle af periodens temaer genså de dele af Bille Augusts filmatisering af Martin Andersen Nexø’s roman *Pelle Erobreren*. Det tjente også et eksamensmæssigt formål, filmen ville Dana efter aftale med klassen opgive til forårets afgangsprøve.

Efter at den historiske ramme for perioden var kommet på plads, var eleverne klar til forløbets to litterære tekster, begge med ordlister og tilpasset moderne retskrivning, men ikke med en modernisering af sproget med henblik på at styrke teksternes forståelighed.

Først gjaldt det Herman Bangs reportage ”Branden” med fokus på genren. Eleverne læste på skift højt for hinanden i grupperne og sammenfattede bagefter i fællesskab indholdet. Efterhånden som de fik læst sig gennem reportagen, skulle de også finde forskellige typer af troper – metaforer, sammenligninger, besjælinger og personificeringer. Senere skulle de så samle op på arbejdet og diskutere, hvorfor Herman Bang ”bruger dem så meget gennem teksten”. Det ”er der en pointe med,” forklarede Dana dem i sit oplæg. Efter at have set en tv-udsendelse om Herman Bang med en berømt komiker som vært og med vægt på Bangs personlige forhold, pengeproblemer, seksualitet og dramatiske død på en togrejse i USA var eleverne klar til den anden og sidste tekst. Denne gang var det Bangs novelle ”Den sidste balkjole”, som de skulle læse for bagefter med afsæt i en meddigtningsopgave at leve sig ind i karakterernes psykologi og undersøge novellens stemningsmæssige rum.

Noget af den planlagte undervisning havde et instrumentelt præg. Eleverne skulle identificere særlige periodekendetegn, eller hvad Rita Felski kalder ”a macrolevel”, det vil sige kassen – ”the box” – som de litterære værker kan puttes i. De skulle finde troper fra på forhånd definerede kategorier og som sikre markører af reportagegenren, så også den kunne lægges i en kasse. Men formålet med de instrumentelle aktiviteter var ikke bare at træne eleverne i genkendelse og kategorisering, men også at skabe et fagligt afsæt for elevernes indlevelse i personkarakterer og dramatiske rum. Forløbet var altså samtidig orienteret mod det stemnings- og oplevelsesmæssige.

Godt et halvt år efter mit besøg på skolen skulle 9. b til afgangsprøve i dansk. Et af Danas centrale faglige mål med undervisningen var at forberede dem på prøven, det vil blandt andet netop sige træne dem i at redegøre for litteraturhistoriske perioder og danskfaglige begreber som for eksempel genrer og troper.

Spørgsmålet i forhold til mine observationer var, om eleverne ville engagere sig i kanonundervisningen og opleve affekt og gøre affektive erfaringer, og i givet fald hvordan. Som jeg skal redegøre for i det følgende: Det gjorde de, men på måder og i sammenhænge, jeg ikke havde ventet.

Så vidt om aktørerne og det faglige indhold. Derudover var der de fysiske rammer: et klasselokale på anden sal, gulligt linoleum på et hårdt underlag. To grønne opslagstavler på endevæggen med posters fra tidligere danskforløb. I modsatte ende et whiteboard og en skærm til projektoren. Tasker og hoodies dinglende fra stoleryggene. Udsigt til sorte og røde

tegltage gennem klasseværelsets to store vinduespartier. Hvidt lys fra i alt ni loftsarmaturer, mellem dem store ventilationsrør i galvaniseret stål.

Hertil to videokameraer på stativ, fire diktafoner, én på hvert bord.

### *Forståelsesudfordringer og fremmedgørelse*

Eleverne følte sig hjemme i rollen som oplægsholdere, virkede det til. De øvede ved bordene, aftalte, hvor den ene skulle slutte sit oplæg, og den anden begynde sit. De slettede et slide, skiftede et billede ud med et andet og gav i sammenhængende sætninger og med brug af relevante begreber korte, men fyldige beskrivelser af det moderne gennembrud for resten af klassen. De var også generelt gode og sikre læsere. Indimellem standsede de op foran et ord, så læste de på råd fra Dana hen over det. Indholdet af det læste forstod de alligevel nogenlunde godt og i hovedtræk: personer, sted, plot, stemning.

Ikke desto mindre var forståelsen en af de udfordringer, eleverne selv tit klagede over. I de tilfælde var der tale om erkendte udfordringer; der var noget, eleverne simpelthen ikke forstod eller ikke kunne se en mening i. På andre tidspunkter kom forståelsesproblemerne indirekte til syne, det vil sige, uden at eleverne selv var fuldt opmærksomme på dem. Her var problemet oftest, at et ord var uvant for dem eller dets etymologi ukendt.

I begge tilfælde virkede forståelsesudfordringen som en *fremmedgørelse* i forholdet mellem eleven og kanonlitteraturens kompleks af tekster, begreber, forestillingsindhold osv. Det gælder både i den betydning, Toril Moi bruger begrebet, nemlig om et misforhold mellem en dominerende kulturs normer og subjektets personlige smag, og i den ene af de to betydninger, Hartmut Rosa bruger det: et indifferent eller fjendtligt og derfor uforbundet forhold mellem subjekt og verden, i tilfældet her altså teksten eller komplekset af kanonlitteratur.

En elev i pigegruppen fortalte i sit oplæg om ”sædelighedsfejden”, at den var en ”debat om samfundets moral og handlede om ligestilling og ægteskab”. Emnet forstod hun altså godt, men ikke ordet, som hun udtalte med tryk på anden stavelse, et hårdt d og en lang e-lyd i samme stavelse (sæ: 'de:liheds,fæjðøn).

Det var den indirekte måde, forståelsesudfordringen – og fremmedgørelsen – kunne vise sig på.

Noget lignende skete i andre grupper: ”Borgerdyd” i ”Borgerdydskolen” blev til ”borgerdyt” ('bɔwædyt). ”Georg” i ”George Brandes” blev til det engelske ”George” (djårdj), mens ”Constance” i ”Constance Ring” blev til det engelske ”Constance” ('kånstens).

I nogle tilfælde var det overfladiske udtalevariationer, som Dana sjældent valgte at rette. Alligevel må man tro, at det havde en vis betydning for elevernes forestillinger og billeddannelser, at personnavne og bogtitler blev rykket fra en dansksproget verden til en engelsk eller amerikansk. Andre gange forvandlede udtalevariationen et ords etymologi til et vilkårligt tegn for et komplekst indhold, som et kendskab til etymologien kunne have hjulpet eleverne med at forstå: det gjaldt ord som *sædelighed* og *dyd*.

### *Fremmedgørelse og en multipel uformel svarpraksis*

Hertil kom de forståelsesudfordringer, som eleverne var bevidste om og selv klagede over. Udfordringerne bidrog som regel til fremmedgørelsen, de kunne imidlertid også og på samme tid åbne mod anderledes svarpraksisser.

Elevernes læsning gik i stå foran ord som "tirailleurild", "attisk", "astrallampe". Ordene optrådte på ordlisten med forklaringer, men var alligevel effektive stopklodser. De blev også kun sjældent en del af den sammenfatning af det læste, som Dana havde bedt eleverne lave. Tit udelod de sammenfatningerne helt.

Stillet over for en forståelsesudfordring var strategien i tilfældet her altså at gå udenom eller springe over.

Et andet forståelsesproblem handlede om faglige begreber, for eksempel 'periode' og 'romantikken'. Eleverne havde arbejdet med deres fremlæggelser om det moderne gennembrud og opgøret med romantikken gennem flere lektioner og skulle om kort tid præsentere deres arbejde. Nu meldte usikkerheden sig i en af grupperne.

Den ene elev med bekymret stemme: "Altså, var romantikken en litterær periode eller hvad?"

En anden elev: "Ja, det var de alle sammen."

En tredje: "Det var både for lyrikken ..."

Nu bliver også hun i tvivl.

"Eller var det? Var det overhovedet lyrik? Okay, det var det ikke så."

Dialogen fortsætter, det gør tvivlen og usikkerheden også. Denne gang er strategien at google svaret.

"... et kortere eller længere tidsrum, hvor en række forfattere ..."

Strategien – den åbne tvivl, samtalen og googlesøgningen – hjælper eleverne med et svar, men fjerner ikke helt indtrykket af fremmedgørelse.

Eleverne havde også ofte svært ved at omsætte det læste til et meningsfuldt forestillingsindhold. Det kunne skyldes udfordringer på både ord- og begrebsniveau. I andre

tilfælde i kombination med eller alene på grund af et manglende kendskab til kanontekstens historiske samtid.

Branden i Bangs reportage fra Kristiansborg Slot tvinger de flygtende mennesker ud ”gennem kirkeporten”, skriver forfatteren til sin samtids indforståede læsere.

Det skaber forvirring blandt eleverne.

En elev: ”Kirke? Undskyld, er det i kirken?”

En anden elev: ”Ja, du har læst, at de gik ned i kirken.”

Den første elev: ”Nå, okay.”

Men usikkerheden hersker fortsat og skaber ny usikkerhed.

En elev fra samme gruppe: ”Var det ikke Vor Frue Kirke?”

Andre elever, imellem og hen over hinanden: ”Vor Frue Kirke? Hvor kom det fra?” ”Hvor ligger Vor Frue Kirke?” ”Ved Rundetårn.” ”Hvordan er de kommet derover?”

Senere bliver også ”audienssalen” og kongens pludselige opdukken på Kristiansborg Slot en udfordring. For bor kongefamilien ikke på Amalienborg?

Tekstens verden og elevernes egne virkelighedsbilleder flyder sammen til et forvirrende fatamorgana; bygninger skifter plads, personer forsvinder ét sted for pludselig at dukke op et andet.

Eleverne får efterhånden talt sig frem til en orden, som de stiller sig tilfredse med, selvom den ikke er helt dækkende, hverken i forhold til tekstens fremstilling eller den historiske virkelighed. Den forhandlede orden skaber både ro og en vis forståelse, men især bringer den eleverne videre.

Den dialogiske og pragmatiske svarpraksis, som diskussionen om ’romantik’ og ’periode’ og om reportagens virkelighedsreferencer er eksempler på, kan være endnu mere kompleks og dynamisk. Den kan samtidig få et præg af engagement, ikke nødvendigvis et engagement i teksten, nogle gange snarere i besvarelsen. Og dermed også i faget.

Det skal jeg give to eksempler på sidst i afsnittet. Men først nogle eksempler på enklere praksisser.

Eleverne havde svært ved at få styr på de fire slags troper, som de skulle finde i Herman Bangs reportage. Dana instruerede grupperne mundtligt og henviste til en hjemmeside, hvor de kunne finde troperne beskrevet. Hun mindede dem også om, at de havde arbejdet med dem før.

Trods Danas hjælp var forståelsesudfordringerne intakte og store. Især besjæling og personificeringer voldte problemer, men også metaforer kunne drille. Det blev anledning til

en række meget forskellige strategier. Nogle af svarene virkede som rester af erindret stof tilføjet gode gæt, som både kunne være rigtige og forkerte, nogle gange på samme tid:

En elev: ”Metafor er mere, hvis du siger noget, som har en dybere betydning.”

En anden, som svar: ”Hvis jeg siger, du er en slange. Jeg ved godt, at du ikke er en slange, men det har en dybere betydning.”

Andre svar virkede som viden hentet gennem relevante opslag, men med et lidt overfladisk og instrumentelt præg:

En elev i en anden gruppe: ”Besjæling, det er sådan et objekt. Personificering er sådan konceptagtigt.”

En anden, som svar og uddybning: ”Abstrakt. Sådan ’fædrelandet’. Det er ikke et objekt.”

Endnu en svarpraksis var at bede læreren gentage sin forklaring eller at spørge forskeren, hvis han tilfældigvis var i nærheden.

Andre svarpraksisser var som nævnt mere omfattende. De var elaborerede og udfoldede sig i klassens netværk af både humane og non-humane entiteter, det vil sige imellem eleverne og de forskellige ressourcer, de havde til rådighed.

Eksemplet her er fra en elevgruppe bestående af piger, som havde sat sig i et stort mødelokale i tilknytning til det pædagogiske medicenter under klasselokalet.

Til gruppen siger Dana: ”Så vil jeg gerne have, at I går ind og kigger på metaforer, besjæling, personificering og sammenligning. I ved, de der fire. De står også inde i *Dansk*. Så går I ind og finder det på ilden. For det er der masser af gennem hele teksten. Det finder I eksempler på, alle fire, hvor han bruger det i forhold til ilden. Og så taler man lige om: Hvorfor er der så meget af det? Altså hvad er pointen med det i teksten? Og det arbejder I med indtil halv, så kommer I op, ikke?”

Pigerne i gruppen vil i gang med det samme.

”Lad os se, om vi kan finde nogle metaforer,” siger en.

”Vi kan også tage en side hver,” svarer en anden.

Det bliver genstand for forhandling. Skal de fordele troperne eller siderne mellem sig?

Den første elev skærer igennem.

”Du har metaforer, så har jeg sammenligning.”

”Okay,” svarer den anden, ”besjæling, metaforer ... Fuck! Hun sagde, at der var fire ting. Nå, ja, personificering.”

Endnu et medlem af gruppen blander sig.

”Det er, når du giver ilden liv, og så når du gør ilden til en person.”

Den anden, opgivende:

”Jamen jeg ved ikke, hvad forskellen er.”

Samtidig med den ene opklaringsstrategi udfolder andre sig.

Fra et bord ved siden af pigernes råber en dreng:

”Hey, piger, ved I, hvad personificering ... Perfo ... Åh, fuck, vent!”

En dreng ved samme bord bryder ind.

”Personificering.”

”Ja, der var den! Personificering. Hvad er det?”

Endnu en elev fra drengegruppen, bøjet over skærmen, blander sig.

”Det er ... Okay, jeg læser bare herfra.”

To elever fra pigegruppen har valgt en lignende strategi, den digitale, men er i deres søgning faldet over en video om menstruation.

”Hun tager det ind i munden, nej, hvor er det klamt!” udbryder den ene.

”Føj! Føj! Føj!”

Pludselig og lige så uventet er samtalen tilbage på sporet.

”Sammenligning, det er, når du sammenligner med noget,” siger en af pigerne.

”Metafor,” fortsætter en anden, ”det er, når du siger ’gaden styrtede ned som et bål’.”

En tredje elev: ”’Som et bål’. Så sammenligner du jo.”

Igen den anden: ”Nej! Nå, jo. Nej, for det er sådan noget ... Det minder lidt om hinanden.”

”Du *er* en sommerfugl. Så siger jeg ikke, du er *som* en sommerfugl.”

”Det er rigtigt.”

Svaret og enigheden skaber en kortvarig fred oven på den hæsblesende proces.

”Nå, hvad mangler vi at sætte ind her?” siger en.

En anden svarer: ”Skal vi lave den i spisepausen?”

Måden, eleverne arbejder på, de mange samtidige strategier i en uforudsigelig orden, var tilbagevendende i min observation. Jeg kalder den en *multipel uformel svarpraksis*. Det dækker over en proces og svarpraksis, der er selvorganiseret, ad hoc, det vil sige opstår og forandrer sig spontant, og desuden pragmatisk, det vil sige ikke sigter mod den bedste faglige besvarelse, men godtager det tilnærmelsesvis og tilstrækkelige. Svarpraksissen kan emnemæssigt spænde vidt og på kort tid veksle mellem eller sammenflette flere forskellige emner, herunder non-humane entiteter som for eksempel tøj, billeder, teknologi, musik, mad osv. Den vælger selv tid og sted for sin eksekvering (den er uforudsigelig) og er orienteret mod fremdrift. Det er et grundlæggende kendetegn ved svarpraksissen, at den bliver til i en spænding mellem skolens formelle krav og elevernes egne ressourcer, netværk, forståelser og skøn. Kendetegnende er også, at den overvejende anvender et ikke-fagligt sprog, eller hvad

Toril Moi kalder ”ordinary language” (som jeg foretrækker at kalde ”daglig tale”, ikke ”hverdagssproget”, da daglig tale i min brug af begrebet understreger det uformelle talesprogspræg samt det spontane og situationsafhængige). Jeg vil indimellem og lidt kortere kalde svarpraksissen et *hulter til bulter-svar*.

Det ’multiple’ refererer til de mange samtidige eller vekslende strategier, en ennemæssig spændvidde og den konkrete tilstedeværelse af flere non-humane entiteter (for eksempel papirer, computere, tøj, stole og borde). Når samtalemønsteret omfatter færre strategier, emner og entiteter og typisk en større faglig rettethed og som regel også flere fagord, bruger jeg begrebet *uformel springende svarpraksis* eller *fagligt orienteret uformel springende svarpraksis*.

Begge praksisser, men særligt den multiple uformelle svarpraksis (eller hulter til bulter-svaret) er i fin overensstemmelse med forestillingen om klasseværelset og læringsrummet som et multisensorisk relationelt felt og med ideen om flere forskellige – faglige og personlige – diskursers sammenfletning og om en kropsligt forankret viden og erfaring. Flere af de tilfælde af affekt, som jeg senere skal redegøre for både her i kapitlet og i de senere, opstod i netop den form for praksis.

Jeg vil runde afsnittet her af med endnu et eksempel og i øvrigt understrege, at den multiple uformelle svarpraksis som socialt modsvar begrænser – håndterer, lægger arm med – fremmedgørelsen, men ikke i alle tilfælde opløser den eller forvandler den til engagement i det litterære. Eller til resonans. Det er særlig tydeligt i eksemplet her, hvor den multiple uformelle svarpraksis ender med selv at gå i opløsning.

Elev 1 i en gruppe bestående af fire drenge: ”Hvad er en fucking metafor?”

Elev 2 søger efter relevante ord i teksten. Han forsøger at forklare den digitale søgefunktion for de andre, men fanger ikke deres opmærksomhed.

Elev 3: ”Jeg ved ikke, hvad en metafor er.”

Elev 1: ”Er det ikke bare en ting, man siger, som betyder noget andet?”

Herefter sker der flere ting samtidig. Elev 1 og 3 begynder at tale med hinanden om mad; ”kebab”, ”tzatziki”, ”humus”. Elev 4, som har forholdt sig tavs, har på en hjemmeside fundet ”ti tusind metaforer”. Han vil fortælle de andre om sit fund, men ingen af dem hører tilsyneladende efter eller ser på ham. Elev 2 fortsætter sit arbejde med at søge i teksten, også uden deltagelse af de andre.

Så rækker elev 4, ham med de ”ti tusind metaforer”, sin hånd frem og tager fat i ærmet på elev 1, som sidder ved siden af ham, ”en fucking metafor”-eleven. Mens elev 4 begynder at forklare – ”... prøv at se ...” – trækker han den andens hånd ind på bordet imellem dem,

slipper sit greb om ærmet og lægger i stedet sin hånd oven på den andens hånd. De to elever indleder en springende dialog om metaforer – den ene: "... 'de nøgne mure' ...", den anden: "De er fucking nøgne". Imens udkæmper deres hænder en lille kamp. Kampen virker både øm, nærmest kærlig, og som en seriøs strid om at fastholde eller at undslippe opmærksomheden.

Den ser først ud til at ende uafgjort. Elev 4, som slås for at fastholde opmærksomheden, læser opgaven op. Elev 1, som slås for at undslippe den, gentager nogle af ordene: "... 'hvad han ser og sanser ...'"

Så glider elev 1 tilbage i samtalen med elev 3 om mad, der snart forvandler sig til en samtale om at "smadre" nogen. De to andre – elev 2 og 4 – har blikket rettet mod hver sin skærm og siger i lang tid ingenting.

Strategien – den uformelle, multiple, pragmatiske, hvis det overhovedet var deres strategi – fiser ud i ingenting.

### *Afsmitning og fremmedgørelse*

Et andet udtryk for elevernes fremmedgørelse end den, som knytter sig til forståelsesmæssige udfordringer, er den sproglige *afsmitning* fra forskellige former for undervisningsmaterialer. Eleverne overtager ord, begreber, vendinger og hele tekststykker, som ligger langt fra deres eget sprog og repræsenterer en faglighed, som tilsyneladende ikke flugter med deres egen forståelse for og indlevelse i faget eller med deres egen forståelse af virkeligheden i det hele taget.

Den type fremmedgørelse ligner forståelsesudfordringerne, som i flere tilfælde kan være årsagen til afsmitningen: Eleverne har svært ved at forbinde sig til kanonkomplekset og dets diskurser og at indpasse det i deres eget sprog, jævnfør Hartmut Rosas ene fremmedgørelsesbegreb, og tvinges derfor til at kopiere et sprog, som er fremmed for dem. Der er nok tale om en generel læringsmæssig udfordring, den forstærkes imidlertid af kanonkompleksets indviklethed og teksternes sproglige og arkaiske præg.

De fleste tilfælde af sproglig afsmitning viste sig i fremlæggelserne og andre mere formelle besvarelser.

Om industrialiseringen sagde en elev i sin fremlæggelse, at der "skabtes en landsdækkende overbygning på de lokalt baserede fagforeninger". Om Georg Brandes' berømte forelæsninger sagde en anden, at de "bliver startskuddet til det moderne gennembrud", og om Brandes selv, at han "lagde an til en akademisk karriere", nærede "en fascination af strømningerne i Europa" og blev "en indflydelsesrig kritiker" og "en eksponent for en åndelig fornyelse".

Andre elever talte i forbindelse med det moderne gennembrud om ”bedre jobmuligheder”, ”teknologiske fremskridt, såsom ...” og ”en sammenkoblet verden”. Atter andre om et opgør med en litteratur, som ”var forankret i romantikken” og ikke ”modtagelig for nye ideer”.

En markant større sproglig usikkerhed, men også en langt større åbenhed viste sig i korte og uformelle samtalesekvenser i grupperne:

En elev: ”Hvad er en skribent? Er det sådan en forfatter?”

To andre elever:

”Hvad var det nu, magistergrad betød?”

”Det var det der med at være leder.”

Elevernes eget sprog kan være behæftet med både usikkerhed og fejl, men ligger nærmere Toril Mois ideal om et ”ordinary language” (”daglig tale”). Sproget er til for at lære os om og hjælpe os med at tilegne os verden; med det almindelige sprog bringes sprog og verden sammen. Vi lærer ikke et sprog ved at udenadslære en lang række navne, men ved at træne – ved at lære og deltage i – en række menneskelige praksisser, for nu at parafrasere to tidligere citater (Moi, 2017, s. 33; Moi, 2017, s. 44).

#### *Den instrumentelle analyse, fremmedgørelse, hverdagsprog og daglig tale*

Den instrumentelle analyse og opgaveform forekom ofte under min observation af 9. b’s kanonarbejde, i mange tilfælde imod lærerens ønske og strategier.

Jeg skal indskyde, at jeg skelner mellem en formel og en instrumentel analyse. Den formelle analyse gør brug af faste analytiske begreber i en systematiseret struktur og proces, som skal lede mod fortolkningsmæssige indsigter. Den instrumentelle analyse og det instrumentelle arbejde kan gøre alt det samme, men når af den ene eller anden årsag ikke ud over begreber, struktur og proces og taber derfor fortolkningen af syne. Det instrumentelle bliver selvrepetitivt og uden et videre perspektiv.

Det var Danas hensigt, at indsamlingen af eksempler på troper skulle gøre eleverne klogere på reportagegenren og få dem til på én gang at opleve teksten stærkere og at kunne føre oplevelsen tilbage til særlige tekstuelle træk. Det lykkedes tilsyneladende kun i begrænset omfang, muligvis fordi nogle af eleverne havde svært ved at se eller på anden måde sanse en forbindelse mellem tekstens troper og deres egen oplevelse af teksten, og fordi andre elever netop forstod opgaven som en instrumentel træning i at finde noget.

Som en elev sagde: ”Vi skal ikke analysere noget som helst, vi skal bare finde metaforer. Hun har lige sagt det.”

Et andet eksempel på en instrumentel analyse er fra fremlæggelserne. Eksemplet peger ikke kun på den instrumentelle analyses vanskelighed ved at skabe – især ny – forståelse, men også på et speget forhold mellem den formelle analyse og elevens sprog.

En elev indledte fremlæggelsen: ”Jeg vil gerne fortælle om romantikken, som var en litterær periode fra 1800 til 1870, som er rigtig kendt for kunsten, der blev lavet. Digte, sange, malerier. Det, der var med de her, det var, at de gik rigtig meget op i naturen, familien og nationalismen.” Eleven viser på et slide tre malerier fra perioden. Og fortsætter: ”Som I kan se på maleriet, blev der malet rigtig meget smuk natur uden mennesker. De gik meget op i naturen, at den var så fantastisk. Og så blev der også malet mange sådan der idylliske familier, som bare ikke så ud til at have nogen problemer ... som var virkelig glade. Så gik man også rigtig meget op i nationalismen, som var det her med et samlet land og fædrelandskærlighed.”

Elevens besvarelse er god og rimelig sikker, alt, hun siger, er sådan set rigtig. Det instrumentelle i besvarelsen ligger imidlertid i, at hun – som det muligvis også var opgaven – på deduktiv vis sammenfatter den traditionelle forståelse af den periode, som har fået navnet ’romantikken’, og dernæst træfsikkert, men også noget mekanisk udpeger de samme kendetegn i de viste malerier. Hun samler altså først en kasse – eller hiver den ned fra hylden – og putter dernæst indhold i den.

Hendes eget sprog har på indholdssiden et stærkt præg af afsmitning, på sprogets yderside derimod blander de forskellige kildeteksters ord og begreber sig med hendes eget sprogs stiltræk: ”Det, der var med de her”, ”gik rigtig meget op i”, ”mange sådan der” osv. De to sprog kan bare ikke integreres i hinanden. Problemet synes at være, at det, der måtte findes i malerierne af konkret sanselighed, som elevens eget sprog kunne have grebet om og formidlet, bliver til tegn på ’romantikken’. Det vil med Rita Felskis ord sige til lutter ”macrolevel”. Stillet over for det bliver elevens sprog til en mekanisk udpegning af det generelle (upersonligt hverdagsprog), ikke til en indkredsning af det sansede og specifikke (uformel og situationsbestemt daglig tale). Eller med Toril Mois begreber: Elevens sprog og den verden, hun kigger ind i, bringes ikke sammen.

Et tredje eksempel er fra den samme række af fremlæggelser og tager igen afsæt i en billedanalyse.

Eleven viser på et slide to malerier, det ene er Johan Thomas Lundbyes *Efterårslandskab*, det andet H.A. Brendekildes *Udslidt*. Det ene er ’romantik’, det andet er ’moderne gennembrud’.

Maleriernes ”budskab” forklarer hun herefter følgende om: ”Det første er de farver, de bruger. Man kan se fra det moderne gennembrud, at de bruger rigtig mange gullige og brune

toner for at gøre det lidt mere trist, hvor i det fra romantikken, der bruger de grønne og blå farver for at få landbruget til at se sådan frodigt ud.”

Iagttagelserne er billedanalytisk enkle, men præcise. Når analysen trods udpegningen af farvetoner og oplevelsen af frodighed alligevel fornemmes instrumentel og uden noget sanseligt præg, har det i første omgang med pronomenet ”de” at gøre. Det henviser tilsyneladende ikke til en kunstnerisk bestræbelse eller til kunstneren selv og slet ikke til selve maleriet, men til en periode og periodens særlige intention. Det virker altså, som om eleven ikke først og fremmest ser det konkrete maleri, men derimod abstraktionerne ’romantik’ og ’moderne gennembrud’.

Eleven afslutter: ”Det sidste, man kan lægge mærke til, er arbejdsmiljøet. Herhenne ser arbejdsmiljøet rigtig godt ud [’romantik’-maleriet], det ligner ikke, at køerne er rigtig irriterende, men de gør, lige hvad de skal. Drengen [en hyrdedreng på maleriet] ser rigtig glad ud, men her er der en, der er faldet om [bonden på ’moderne gennembrud’-maleriet], så her kan man se, hvordan det egentlig er.”

Også det er en kortfattet, men rimelig dækkende billedanalytisk redegørelse, her for dikotomien romantik/moderne gennembrud. Også her er det altså perioden og derudover ”arbejdsmiljøet” og ideen om ’det moderne gennembrud’ som det sande og ’romantikken’ som det forløjede, eleven ser, ikke maleriet, det vil sige det generelle, men ikke det specifikke.

Eller for at gribe tilbage til Gernot Böhme, som jeg omtalte i teorikapitlet: Det repræsenterede, som eleven forholder sig til, er en virkelighed hinsides maleriet, men ikke det nærværende og sanselige maleri, det vil sige det, som Böhme beskriver som “the presence of the represented, namely the atmosphere of the painting” (Böhme, 1993, s. 115).

### *Faglige antagelser og svarrutiner*

Forestillingen om ’romantikken’ og ’det moderne gennembrud’ som tidsperioder, der afsætter så markante spor i for eksempel kunst og litteratur, at de enkelte værker med stor nøjagtighed kan tilbageføres til den ene eller den anden periode, redegjorde jeg for i teoriafsnittet med støtte i Rita Felski. Jeg har også her i afsnittet flere gange omtalt hendes begreber ”boxes” og ”macrolevel”, som beskriver en konsekvent og samtidig abstrakt sortering af litteratur- og kunsthistoriens fysiske, sanselige og i virkelighedens verden heterogene frembringelser.

Den slags lidt usikre, men samtidig praktisk anvendelige forestillinger om identiteter, mønstre og sammenhænge i faget, som jeg under min observation stødte på i mange forskellige afskygninger, kalder jeg her i afhandlingen *faglige antagelser*. I det ligger, at

forestillingerne for det første har et fagligt præg, de er altså ikke grebet ud af luften, men kan stå på et forholdsvis solidt fagligt fundament. Og for det andet, at forestillingerne har noget vanemæssigt over sig og på en lidt forhastet måde kan slutte fra enkelttilfældet til en generel regel og samtidig udtrykke noget sandt. Den faglige antagelse kan for så vidt defineres som en (for) vidtgående generalisering med noget sandt i sig.

De svar og svarprocesser, som eleverne bekræfter og reproducerer de faglige antagelser med, kalder jeg *svarrutiner*. I det ligger på lignende måde, at svarene (som regel) er fagligt forankrede og samtidig har noget vanemæssigt over sig og både kan være rigtige og forkerte, tit på samme tid.

Et andet eksempel på en faglig antagelse i 9. b's kanonforløb – altså ud over de faglige antagelser, som har med de litterære perioder at gøre – knytter sig til arbejdet med Herman Bangs "Branden".

Dana siger i sit oplæg til klassen, at teksten er det, "som man i dag vil kalde en reportage", og spørger, om nogen kan huske, hvad forskellen er på en reportage og en feature.

Da eleverne tøver, nedbryder hun sit spørgsmål.

"Hvad kendetegner en reportage?"

En elev: "At man tager ud og observerer og skriver om sanser, og hvordan det er at være til stede ved begivenheden. Lidt mere sådan følsomt og med beskrivende ord."

Dana: "Og hvilken type ord bruger man, når man skriver meget beskrivende?"

Den samme elev: "Tillægsord."

Dana: "Ja. Mange tillægsord, og man bruger sine sanser. Det skal vi se, om han [Herman Bang] er god til i den her tekst ... at bruge alle sanserne. Men hvad er en feature? For det er jo også noget med at være et sted og bruge sine sanser. Hvad er forskellen på en reportage og en feature, er der nogen, der kan huske det?"

Samme elev: "En feature behøver ikke at være en begivenhed på samme måde."

Elevens svar er fagligt solide og falder hurtigt. De bekræfter med sikker rutine den faglige antagelse om reportagegenren. Som måske kun på ét punkt er for vidtgående, nemlig i den underforståede kortslutning, at tillægsordene har en særstilling – nærmest en eksklusiv position, får man indtrykket af – i reportagegenren.

På Danas afsluttende spørgsmål, om Herman Bangs tekst så er en reportage eller en feature, svarer eleven, at den er "en feature". Med den begrundelse, at det "jo ikke [er] meningen, at det skal være en begivenhed" (hvilket jeg forstår sådan, at en brand er en uønsket begivenhed og i elevens forståelse derfor ikke en egentlig begivenhed).

Der ligger naturligvis en problematik i, at alt, hvad eleven siger om reportagen og featuren, er 'rigtigt', det vil sige flugter med den faglige antagelse, men svarer 'forkert', første gang hendes svar tager afsæt i en konkret tekst. Et lignende mønster lå i Danas oplæg: "Det" – altså det med de mange tillægsord og sanserne – "skal vi se, om han er god til i den her tekst".

Den faglige antagelse kommer med andre ord først, den er målestokken, ikke kun i forhold til elevernes svarrutiner, men også for kanonforfatteren Herman Bang: Kan han nu leve op til genren?

De faglige antagelser om genren udgør det "macrolevel", som eleverne forventes at indrette deres læsning af Herman Bangs tekst efter. Kassen, "macrolevel" – eller forforståelsen – støtter det videre arbejde, men det har tilsyneladende den konsekvens, at elevernes fokus herefter især er på 'reportagen' og genrens formelle kendetegn og mindre på tekstens konkrete sansninger (ligesom i eksemplet med perioderne).

Det viser sig da også, at eleverne ikke har let ved at veksle deres tropejagt til en sanselig oplevelse af Herman Bangs tekst.

Her er det en samtalesekvens under arbejdet med troperne.

Dana til en gruppe af drenge: "Kan I allerede nu fornemme den der reportagestil? Hvad er det, han beskriver – med metaforer, hele tiden? Du siger selv "knitren" [eleven har lige læst ordet højt fra Bangs tekst]. Hvad er det, han ...?"

Elev: "Ilden eller hvad?"

Dana: "Ja, ilden, ikke også? Han har rigtig mange metaforer. "Ildregn", "sne", så han har mange metaforer for ilden. Hvad gør det, at han bruger alle de her metaforer hele tiden?"

Eleven, tøvende: "Mere varieret sprog?"

Og så et nyt forsøg.

Dana: "Når I sidder og læser det, hvad gør det så ved jeres læseoplevelse?"

Eleven: "Det gør den mere intens. Hundrede procent. Som siger ... Sproget, det gør det mere ... Ja, intenst."

Dana, på én gang spørgende og bekræftende: "Ja?"

Eleven: "Med metaforer."

En anden sekvens imellem to højt-læsninger i en drengegruppe.

Dana: "Kan I mærke, at det er, som at være der selv?"

Eleverne, usikkert, men overvejende bekræftende: "Ja."

Dana: "Har I ikke sådan en film kørende inde i hovedet?"

Eleverne nikker, smiler.

Deres svar tyder på, at de forstår sammenhængen mellem reportagegenren, troperne og den forventede virkning på læseren, hvilket styrker deres prøvekompetencer, men ikke i væsentlig grad har oplevet eller følt sammenhængen. Rutinen overgår affekten.

### *På overdrevet og en uformel svarpraksis – et sprog imod fremmedgørelsen*

Eleverne gør flere forsøg på at imødegå fremmedgørelsen og erstatte kanonkompleksets sprog og indviklede diskurser med deres eget sprog eller snarere et af deres egne. Det sker i en form, som minder om det, Schiller kalder ”den *frie idéfølges* leg” (Schiller 1794/1970, s. 121). Det sker desuden på det, som jeg med inspiration fra Dan Ringgaard kalder *overdrevet*, det vil sige et sted i tid og rum, som ligger uden for den skemalagte og formelle faglighed og levner plads for det ureglementerede og uautoriserede. Det er det samme sted, den uformelle svarpraksis typisk udfolder sig, både den multiple og den (fagligt orienterede) springende.

De følgende to eksempler, hvori indgår en fagligt orienteret uformel svarpraksis, fandt sted i to forskellige grupper i forbindelse med den samme opgave, nemlig forberedelsen af fremlæggelserne om det moderne gennembrud, og på nogenlunde samme tidspunkt.

Elev 1: ”Vi kan også bare begynde med at sige alle mulige slangord.”

De andre griner.

Elev 2: ”Vi kunne godt komme til at bruge snapchat og så *adde* den ind i vores feature og så skrive ...”

Elev 3: ”’Ord under romantikken: *shawa*, æv. Det betyder ... Og sådan sagde man dengang’.”

Elev 1: ”’Det sagde Brandes i hans forelæsninger.’”

Elev 2: ”’Dengang var det meget populært at bruge de her slangord.’”

Elev 3: ”Ja, præcis.”

Og så i et spring tilbage i det faglige spor.

Elev 1: ”Vi kan jo komme ind på, hvorfor Danmark var så fattigt, som det var. Er det på grund af industrialiseringen eller urbaniseringen?”

Og den anden gruppe:

Elev 1: ”Vi skal bare *waffle*, sige alt muligt.”

Herefter lidt løs snak i spring mellem flere spor.

Elev 2: ”Hvad betyder *waffle*?”

Elev 1: ”Bare jappe løs.”

Elev 3: ”*Jappedi, jappedi* ... Man skal bare sige sådan der, at det var hårdt.”

Med fare for at fortolke forkert: Man kan på elev 3's sidste replik få det indtryk, at det er fremlæggelsessprogets jappen, der er waffle, som med fordel kunne erstattes af et enklere og mere personligt sprog, det vil sige af daglig tale: "sådan der, at det var hårdt."

### *Affekt på overdrevet, uformelle svarpraksisser*

Det er også eller helt overvejende på overdrevet, på kanten af det faglige eller løsrevet fra det, at elevernes affekt viser sig, i forskellig skikkelse og i vekslende grad, men hver gang i dialogisk form.

Det tilfælde af affekt, som har den tydeligste forbindelse til tekstlæsningen, knytter sig til skildringen af det udsigtsløse slukningsarbejde og de dødsensfarlige konsekvenser, som Herman Bang beskriver i sin reportage. Eksemplet har præg af (fagligt orienteret) uformel springende svarpraksis.

Elev 1: "Der er bare vand overalt, der er bare ikke nok vand, som kan slukke branden."

Efter en kort fortsættelse af elevernes fælles parafrasering af dramaet:

Elev 2: "Det må virkelig være *scary* at møde sådan nogle brandfolk, som ikke havde styr på, hvad de skulle gøre overhovedet. Hvis de ikke kan finde ud af det, så er der ikke nogen, der kan finde ud af det."

Elev 1: "Det er kaos. Så kaosset bliver virkelig beskrevet."

Og senere i samme dialog og i et fletværk af kommentarer:

"Der var nogen, der blev begravet under nogle ting ... der faldt ned og døde", "Og militæret kommer", "Det er sygt traumatisk at prøve at rive ham ud, og han skriger bare. Og så går du bare", "'Hvad skal jeg gøre!'", "At vide, at du kunne måske have reddet ham og måske ikke."

Affekten skyldes indlevelse i scenens livsfarlige og traumatiske drama, som vækkes til live i elevernes korte og i sig selv dramatiske parafraserende og springende dialog. Tekstens stemning og elevlæserens tænke-føle-processer står i direkte forbindelse med hinanden; her kan man tale om, at det er som at være der selv. Til gengæld har affekten tilsyneladende ingen (erkendt eller udtalt) forbindelse til troper eller tillægsord.

I det næste eksempel er teksten kun en impuls, som fremkalder en erindring af personlig – og stærk og varig – karakter. Glimt af episoder strømmer mellem pigerne i elevgruppen og bringer dem sammen i en fælles følelse af opstemthed og fryd. Hvor eksemplet, jeg lige har redegjort for, ligner tekstengagementerne *chok* og *genkendelse* hos Rita Felski, er der her snarere tale om *fortryllelse*. Svarpraksissen opfatter jeg som multipel uformel i kraft af en betydelig emnemæssig spredning.

Det er den pludseligt opdukkede konge i Herman Bangs tekst, der får en af eleverne til at mindes sit eget møde med en kongelig.

Elev 1: ”Var det ikke os, der så prinsesse Isabella ude foran en port?”

Elev 2: ”Jo.”

Elev 3, ivrigt og i højt taletempo: ”Jeg tror også, jeg var der. (...) Så kom der en masse piger gående ud, og så kom Isabella pludselig ud og gik ind i en kæmpemæssig bil.”

Herefter fra flere af eleverne imellem og oven i hinanden: ”Sådan en Range Rover”, ”Er det ikke sejt at have set Isabella!”, ”Jeg har ikke set nogen kendte danskere”, ”Jeg har set virkelig mange”, ”Vi mødte hende der Therese, hun gider aldrig at tage billeder med os”.

Også det tredje eksempel har form af en erindring, som kanonarbejdet aktiverer. Men denne gang leder erindringen eleverne tilbage til litteraturen. Her følger samtaleformen den (fagligt orienterede) uformelle springende svarpraksis, stadig *på overdrevet* i kraft af samtals indimellem meget løse forbindelse til det strengt faglige.

En pige gruppe forbereder sit oplæg, Brandes bliver nævnt og i den sammenhæng også romantikken. Det vækker en erindring.

Elev 1: ”Kan I ikke også godt huske den der genre, der var romantisk. Hvor der var ham der, der forestillede sig hende nøgen og alt muligt. Der i kirken ...”

Elev 2: ”Det var romantismen.”

Elev 1: ”Ja, romantismen, undskyld. Han var *så* mærkelig.” Og efter en pause. ”Jeg havde det så klamt med ham.”

Nogle af elevernes kommentarer i det følgende og delvist overlappende hinanden: ”Det var sådan den erotiske side af romantikken”, ”Det lyder sgu lidt ulækkert”, ”Kan I huske hende der pigen, der sad med et glas vin, hvor hun var sådan her [gestus og mimik]?”, ”Nej, men jeg kan godt huske, at der var en historie, hvor du var bange for manden. Sådan *noieren* [bange, paranoid]. Var det ikke sådan?” ”Jo, han var virkelig sådan, arg!”

Som affektivt tekstengagement trækker eksemplet flere tråde tilbage til teoriafsnittet og analysemodellen: til Martin Blok Johansens ”uafgørlighed”, for så vidt som det erindrede forekommer gådefuldt og endnu uopklaret. Dele af elevernes ord og reaktion – ”noieren”, ”mærkelig” med tilhørende gestus og mimik – tyder på, at der også er tale om en ”fremmederfaring” (modsat fremmedgørelse), som både Roman Ingarden og Hartmut Rosa (med en anden benævnelse) indkredser. Rita Felskis begreb ”self-extension” refererer til en udvidelse af selvet og til selvgenkendelse i det fremmede – eller til en svag og faretruende fornemmelse af selvgenkendelse. Den er også på spil. Endelig er Sianne Ngais komplekse ”ugly feelings” relevant at nævne: ”Arg!”

Det sidste eksempel på affekt på overdrevet består af en flydende kollaborativ og dialogisk skriveproces, som har et rytmisk, nærmest symfonisk præg. Den samtaleform ligger med pc'en og tastaturet som vigtige non-humane entiteter inden for rammerne af en multipel uformel svarpraksis.

En gruppe bestående af fire piger skal skrive hver sit dagbogsnotat med afsæt i Herman Bangs novelle ”Den sidste balkjole”. Tekst i citation er elevernes replikker, kursiv er teksten, de skriver og læser højt for sig selv og hinanden.

Man hører tastelyde og andre mere ubestemmelige lyde. *Håbet var nu mistet for Emma, men også for mig ...* (En elev griner højt). *Alle de unge danser og nyder deres nye liv.* En elev henvendt til en anden: ”Kom, sig det, du kan godt, please, sig det ...” (vistnok for at få den andens hjælp til en formulering). *... er for gammel for mig ...* ”Må man godt digte lidt?” *... den fine balkjole, og nu måtte jeg sidde på sidelinjen ...* ”Det var ikke det, jeg sagde”, ”Nej, du sagde noget, der var meget bedre. Hvad var det, du sagde?”, ”Jeg kan ikke huske det”. (Samtalen glider et øjeblik over på muskler, nogle af eleverne skiftes til at spænde og mærke den andens). ”Jeg skriver: *Antoni og jeg gik ture ...*” ”Hvad er det nu, man siger, hvis man ... hvis en går ned ... nedgraderer sig selv for at kunne være sammen med Emma?”, ”Nedværdiger?”, ”Det ved jeg ikke, om man kan bruge”, ”Hvad har I skrevet til Antoni?”, ”Hvad hedder hun nu ... doktorfruen?”

Dagbogsnotaterne vokser frem mellem snak, højtlesning og grin, stemningen er varm og let – æterisk, løftet. Resonansen, de mange vibrerende tråde mellem subjekter indbyrdes og mellem subjekter og verden, er påfaldende. Her er i elevernes indlevelse i teksterne (både teksten, de sætter af fra, og dem, de selv skriver) og i deres dialog og berøringer et sammenfald mellem det emotionelle, kognitive og kropslige. Handling og svaren er gensidig, snarere end om subjekter er der tale om et rum, og snarere end om instrumentelle besvarelsespraksisser er der tale om *affekt*. Ikke i den reflekterede form, som jeg i analysemodellen kalder en *affektiv erfaring*, men en *affektiv identitetsoplevelse*, der skaber en fortætning af tanke og følelse.

## **Askeskolen**

### *Situationen*

Askeskolen var den anden skole, hvor jeg observerede et forløb i kanonlitteratur med henblik på at beskrive elevernes affektive oplevelser og erfaringer.

Her var tilfældene af affekt færre.

Askeskolen ligger i et københavnsk bykvarter med blandede boligformer og en både socialt og etnisk sammensat befolkning. Der er ingen parker lige i nærheden, men store grønne områder inden for gå- og cykleafstand. Her er heller ingen biografer eller teatre, men både svømmehal, biblioteker og en metrostation.

Karaktergennemsnittet i de bundne prøver i 9. klasse har i de seneste år ligget på niveau med eller lidt under landsgennemsnittet. Set i forhold til den socioøkonomiske reference er karaktererne i de samme prøver på niveau med det forventede og har med et enkelt års undtagelse været det i en årrække.

Lidt over 60 procent af eleverne i 4.-9. klasse svarer, at de ”tit” eller ”meget tit” er glade for deres skole. Lidt over 10 procent svarer ”sjældent” eller ”aldrig”. Elevfraværet på tværs af klassetrin er mere end 1 procentpoint højere end landsgennemsnittet.

Kønsfordelingen i 8. b er ulige; cirka to tredjedele er drenge, en tredjedel er piger. Seks af klassens elever eller godt en fjerdedel har en anden etnisk baggrund end dansk. Der er enkelte svage læsere i klassen. Et par af eleverne deltager i et undervisningsprogram for talentfulde unge og er derfor indimellem fraværende.

Iben har haft klassen siden sjette, så hun og eleverne kender hinanden godt og har flere indarbejdede rutiner. Mobiltelefonerne bliver ved dagens begyndelse og uden et ord lagt i skabet. Er der meget støj, og er opmærksomheden for spredt, for eksempel lige efter en pause, rækker Iben den ene hånd i vejret. Herefter vender roen hurtigt tilbage. Konflikter mellem nogle af eleverne og en enkelt elevs personlige problemer bliver diskret vendt ved et af bordene eller på vej ind eller ud ad døren. Lige så diskret og tilsyneladende som endnu en af de rutiner, Iben har udviklet sammen med klassen, bliver der aftalt et tidspunkt for en senere snak.

I alle lektioner, jeg observerede, sad eleverne på tre lange rækker med front mod læreren, tavlen, whiteboardet og det lille ur, som Iben brugte til at markere varigheden af små aktiviteter. Bortset fra aktiviteternes små afbræk – af fem-ti minutters varighed, alle sammen gennemført i makkerpar – var undervisningen baseret på lærerstyret samtale mellem lærer og elever. Ind i samtalen flettede Iben sin egen oplæsning af den litterære tekst og korte monologiske redegørelser for undervisningens form og indhold, faglige emner og de digitale værktøjer, hun ville have eleverne til at gøre brug af.

Alle arbejdede altså med det samme faglige indhold på samme tid, i samme (lave) tempo og i samme retning.

Iben havde netop afsluttet en videreuddannelse som danskvejleder, hvor hun som afgangsprøve havde udviklet et forløb i undersøgende litteraturundervisning med fokus på

Henrik Pontoppidans novelle ”Nådsens brød”. Det var det forløb, eleverne i 8. b arbejdede med i de fleste af dansktimerne i mine to observationsuger i klassen, fratrukket to dage, hvor Iben var syg.

Forløbet omfattede metodens syv undersøgende strategier i lige så mange faser (forforståelse, oplevelse, opdagelse, afprøvning, uddybning, fortolkning og perspektivering). Iben beskrev over for klassen arbejds måden som ”en lidt anden måde” end den, klassen var vant til. Nu skulle eleverne ikke ”sidde og inddele i berettermodel eller indre og ydre personkarakteristik”, nu skulle de ”ud fra nogle andre strategier” også ”ind at opleve” og erhverve sig ”fremmederfaring”. Iben bestræbte sig tilsyneladende på at forklare eleverne om den anderledes måde at arbejde på med en vis grundighed, men uden at komme til at overdrive metakommunikationen og den faglige kompleksitet. Eleverne havde ingen større vanskeligheder med at forstå opgaverne eller spørgsmålene, Iben stillede dem, ud over de vanskeligheder, som tekstens kompleksitet kunne være anledning til. Omvendt førte Ibens forklaringer til eleverne om den undersøgende undervisningsmetode ikke til opklarende spørgsmål fra eleverne eller til diskussion og samtale. Nogle af forklaringerne var trods Ibens omhu måske også svære at forstå, enten fordi indholdet var komplekst, eller fordi ordene var nye og ukendte for eleverne (for eksempel ”fremmederfaring”, teksten ”knirker og kradser”, tekstens ”mærkværdige ting og stemninger”).

Set fra forløbets afslutning var den didaktiske bue den følgende: Eleverne skulle på baggrund af Ibens højtlesning og teksten projiceret op på whiteboardet langsomt ledes ind i novellens situation og konflikt, nemlig hovedpersonen Trines anbringelse på det, der i teksten omtales som ”Kassen”. For at gøre oplevelsen sanselig og levende bad Iben mod afslutningen af de første lektioner nogle af eleverne med høje råb, latter og hundegøen at genskabe det spektakel, som præger en af novellens første scener. To tilsyneladende uklare forhold (eller med metodeintroduktionen, som Iben læste højt fra: ”mærkværdige ting”) var i fokus for deres fælles læsning (eller med metodeintroduktionen: deres ”opdagelse”). Det ene var, hvad tekstens ”Kassen” mon var for noget. Det andet var spørgsmålet, hvorfor Trine trods alt det gode, fortælleren beretter om ”Kassen”, ikke ønsker at flytte derhen. Med det som fremdrift og ved at undersøge særligt fortællerholdningen i teksten skulle klassen – lærer og elever – nå frem til en fælles fortolkning (med Ibens ord: ”hvad teksten *egentlig* handler om”) og endelig til en perspektivering, som placerede teksten og dens temaer i elevernes egen livshorisont.

Som støtte for den opdagelses- og oplevelsesorienterede læsning gjorde Iben – ud over tekstoplæsningen og litteratursamtalen i klassen – brug af formelle undersøgelser i to korte makkeraktiviteter samt en hjemmeopgave; først en undersøgelse af beskrivende

tekstsekvenser, dernæst af sammenligninger og endelig af eksempler på det, hun beskrev som fortællerens ironi.

Jeg vil ikke redegøre meget omfattende for undervisningen og elevernes arbejde gennem de to uger, men nøjes med at fremhæve træk, som jeg vurderer har relevans for det affektive og i det mindste delvist kan forklare, hvorfor elevernes affekt var næsten fraværende. Jeg vil benytte mig af en række af de begreber, som jeg brugte i redegørelsen ovenfor.

### *Forståelsesudfordringer, semantiske spørgsmål og indlevelsesspørgsmål*

Iben lagde ikke skjul på, at hun opfattede Henrik Pontoppidans tekst som svær, eller som hun sagde ved forløbets begyndelse: ”sindssygt svær”, og hele forløbet som ”megahårdt”. Det første viste sig tilsyneladende at holde stik. Optakten til tekstlæsningen – det vil sige forforståelsesstrategien – kom til næsten udelukkende at handle om ordforståelse. Iben afbrød flere gange sin højtlesning for at spørge eleverne om et ords betydning, ligesom eleverne ofte selv brød ind med spørgsmål. Nogle af de mange ord, som trods ordlisten voldte vanskeligheder, var ”nådsens”, ”rønne”, ”vælling”, ”stuve”, ”smøge”, ”lemmer”, ”majestæt”. Nogle gange lå elevernes umiddelbare forståelse langt fra ordbogens betydning, for eksempel ordene ”tililende”, som Iben nedbrød til ”ile” (elev: ”Er det ikke de der små sorte nogle?”), og ordet ”kummer” i betydningen smerte eller bekymring (elev: ”Hvad betyder ’kummer’? For jeg tænker på ’toiletkummer’.”).

Forståelsesudfordringen eksisterede ikke kun på ordbogsniveau. Vanskeligheden ved at forstå enkeltordene gjorde det også svært for eleverne uden Ibens opklarende spørgsmål og forklaringer at skabe et præcist forestillingsindhold på baggrund af det, de selv læste eller hørte Iben læse op.

De mange forståelsesmæssige udfordringer førte ikke overraskende til, at også mange af Ibens spørgsmål i litteratursamtalens senere faser blev semantiske spørgsmål, hvor svaret afhang af elevens viden eller evne til at fremanalysere et svar. Nogle af de typiske semantiske spørgsmål lød: ”Har nogen af jer hørt ’kæft, trit og retning’?”, ”Hvad betyder det, når noget er ’højtideligt’?”, ”Ved nogen, hvad en sammenligning er?” De semantiske spørgsmål kom til at fylde på bekostning af spørgsmål, som gik på elevernes indlevelse og oplevelse. De, der var, kunne for eksempel lyde ”Har nogen lyst til at bo dér?”, ”Hvad tænker du om maden?”, ”Hvad tænker du om titlen?”.

At de semantiske spørgsmål kom til at dominere over indlevels- og oplevelsesspørgsmålene, var tydeligvis ikke Ibens hensigt, men en læsepædagogisk nødvendighed.

### *Det formelle og det instrumentelle*

Som endnu en konsekvens af elevernes forståelsesudfordringer fik besvarelsene af især den ene af de tre formelle aktiviteter et noget mekanisk og instrumentelt præg.

Eleverne blev som hjemmeopgave bedt om at finde eksempler på sammenligninger i teksten. Med Ibens hjælp fik de hurtigt nogenlunde styr på, hvad en sammenligning er, og fandt også en del eksempler i teksten, som de på opfordring fra Iben læste højt. Sammenligningernes mange referencer til et religiøst forestillingsindhold ("evigheden", "overjordisk glans", "kirke", "gudfader") havde de imidlertid svært ved at forstå og endnu sværere ved at se en klar og fortolkningsmæssig relevant mening med i forhold til Henrik Pontoppidans tekst.

Med de to andre aktiviteter gik det lidt bedre, selvom arbejdet med at identificere og formidle fundene indimellem virkede mekanisk og for eleverne noget langstrakt.

Aktiviteten, som gik ud på at finde "beskrivelser af Kassen", understøttede elevernes forståelse af teksten og fiktionsverdenens konkrete virkelighed. Aktiviteten supplerede på den måde Ibens mange semantiske spørgsmål. Aktiviteten, hvor eleverne skulle finde eksempler på fortællerens ironi, hjalp eleverne til at forstå den fortolkningsmæssige pointe, at den højt priste "Kassen" og nåden, som bliver vist hovedpersonen Trine, er alt det modsatte af, hvad der siges om de to ting.

### *Den lærerfaglige analyse og elevlæsningerne*

To af de tre aktiviteter – om at finde eksempler på henholdsvis sammenligninger og fortællerens ironi – tjente som stilladseringer af elevernes fortolkning og var samtidig centrale komponenter i Ibens lærerfaglige analyse af Pontoppidans novelle: Fortællerens ironiske lovprisning af "Kassen" og sammenligningernes ligeledes ironiske udpegning af himlens herligheder er to sider af samme analyse, som leder til en forholdsvis enkel fortolkning. Den nemlig, at samfundet begår en uret mod den fattige Trine og skjuler uretten bag kristent hykleri.

Flere af eleverne havde tilsyneladende en intuitiv fornemmelse for ironien i teksten og for så vidt for novellens kritiske hensigt. Mange var også hurtige til at finde eksempler på ironien og sproglige tvetydigheder i teksten og hjalp på den måde læsningen på vej mod den – delvis skjulte – lærerfaglige analyse. Én elev sluttede endda til, at der måtte være tale om en "mistroisk" fortæller. Selvom ordet formelt set var forkert, var meningen god nok: Man gør klogt i at møde upålidelighed med mistro.

Andre gange og afgørende steder i litteratursamtalen opstod der imidlertid sammenstød mellem den lærerfaglige analyse og elevernes egne antagelser og læsninger. Her i en sekvens fra forløbets sidste lektion, hvor trådene til den endelige fortolkning samles.

Iben: ”Hvad betyder det for jeres forståelse af teksten, når I opdager, at der er ironi? Før læste I, at det er et megafedt sted [”Kassen”].”

Elev: ”Jeg føler virkelig, at det giver mig en ... Fortælleren er en rig person, der ikke kan lide de fattige.”

Svaret stemmer åbenbart ikke med forståelsen af fortælleren som ironisk. I hvert fald besvarer Iben det med et lidt distanceret ”okay” og går videre til en anden elev. Den første elevs svar virker imidlertid som en ganske dækkende beskrivelse af fortælleren, som blandt andet kalder beboerne i fattighuset for de ”genstridigste gemytter og urimeligste særlinge”. Fortælleren *er* virkelig arrogant og hadefuld.

Twisten mellem den lærerfaglige analyse og elevlæsningen havde sandsynligvis at gøre med, at det ikke er fortælleren, men teksten, der er ironisk. Ironien er ikke fortællerens bevidste strategi, den opstår derimod i det uforenelige forhold mellem, hvad fortælleren siger om ”Kassen”, og hvad hans fremstilling ufrivilligt røber.

På den måde lod den lærerfaglige analyse sig distrahere af noget tilsyneladende skjult i teksten, det indviklede udsigelsesforhold, og overså det åbenbare og indlysende (jævnfør Moi, 2017, s. 180-181), som elevens svar var en reaktion på: at fortælleren er et røvhul.

Den næste elevs svar lød:

”Jeg synes, at det, jeg godt kan lide, det er, at det virker, som om det er en, ja, rig eller fornem person, ham der fortælleren. Men det er også sådan noget, jeg har fået at vide, at Pontoppidan var meget imod den øvre klasse. Den [teksten] modarbejder også sådan lidt de riges syn på de fattige og giver indsigt i, hvordan det måske er at være fattig på sådan en anstalt, som rige mennesker måske ikke havde kendt til.”

Det er de faglige antagelsers og dermed det deduktives kasseagtige perspektiv på litteraturhistorien og dens tekster (”sådan noget, jeg har fået at vide”), eleven korrigerer sin egen umiddelbare oplevelse med (”rig eller fornem person”). Hvorefter han får udtrykt et syn på teksten, der er i overensstemmelse med den lærerfaglige analyse, og *samtidig* tid peger på tekstens totalmening (”den [teksten] modarbejder også sådan lidt”).

Det får endelig også den første elev til at bøje sig imod den fælles læsning (ikke tekstens totalmening). På Ibens spørgsmål, hvad han tænker om det, den anden elev lige har sagt (ifølge Iben ”nærmest det modsatte” af, hvad han selv sagde før), svarer han rutineret, det vil sige uden tilsyneladende at have underkastet spørgsmålet en grundigere undersøgelse:

”Det er egentlig en god pointe.”

Et andet eksempel på en konflikt mellem den lærerfaglige analyse og elevernes umiddelbare oplevelse af teksten, handlede om karakteren Trine. Ifølge den lærerfaglige analyse forvandler ”Kassen” en kvinde med (udtrykt med en blanding af tekstens ord og Ibens parafrasering) ”en bred ryg”, som ikke var ”bange for at tage et arbejde”, altså et stærkt og selvstændigt menneske, til et svagt og umyndigt fattiglem. Beskrivelsen af den stærke Trine er som antydning rigtig nok. Den stammer imidlertid fra fiktionstekstens og Trines egen fjerne fortid og ikke fra tekstens fortalte nu, det vil sige ikke fra den konkrete scene, hvor læseren tværtimod møder hende som en skrigende, bandende, spyttende, drukken og splittergal kælling.

Da Iben spørger, hvad Trine ”går fra og til”, og ”hvordan hun har været”, er der derfor ikke noget mærkeligt i, at en elev giver det korte og kontante svar: ”Lidt sindssyg.”

For sådan fremstår hun unægtelig.

Igen var den lærerfaglige analyses fokus på det skjulte eller dybere, nemlig det menneske, Trine engang var og derfor ifølge et almindeligt udbredt menneskesyn må antages stadig at være. Hvorimod eleven forholdt sig til det åbenlyse, som stiller læseren over for en langt større etisk udfordring; at fatte sympati for og oprøres over uretten, der begås mod en skrigende, fordrukken og lidt sindssyg kælling.

### *Faglige antagelser og svarrutiner*

Den typiske lærerfaglige analyse (for eksempel Thurah, 2020) undgår sjældent helt at trække på en række faglige antagelser, der alle sammen kan være relevante og plausible, men som med deres præg af rutine alligevel risikerer at miste blikket for nuancer og enkelttilfældes særpræg. Det virkede til at gælde for de faglige antagelser om, hvad og hvem Henrik Pontoppidan var imod, og hvordan ironien i hans tekster fungerer.

Da den lærerfaglige analyse og dermed de faglige antagelser var en del af grundlaget for litteratursamtalen (for eksempel Skarðhamar, 2001, her bruges begrebet ”analysesamtale”), skete det også, at antagelserne blev ensrettende eller i hvert fald meget styrende for læsningen. Det havde som konsekvens, at litteratursamtalen sjældent åbnede for elevernes adgang til det *overdrev*, hvor de i uformelle, fagligt frakoblede og digressive former i højere grad kunne have luftet deres egne indskydelser.

De faglige antagelser og elevernes svarrutiner, som de var afsmitninger af, var langt hyppigere.

At Pontoppidan var ”meget imod den øvre klasse”, var ét eksempel på en faglig antagelse transformeret til en svarrutine. Andre gav udtryk for, at man ved at læse Henrik Pontoppidans novelle kunne ”lære noget om, hvordan man skrev i gamle dage”. At det var vigtigt ”at læse mellem linjerne”, at ”teksten er meget beskrivende” og at man i novellen ”ligesom kan se udviklingen og se, hvordan det var dengang”.

Ingen af de rutinerede svar er ved siden af eller irrelevante. Men ingen røber heller et stærkt tekstengagement, endsige affekt.

### *Tekstforståelse og affekt*

Ibens forløb om ”Nådsens brød” var som nævnt formet omkring den undersøgende litteraturundervisnings syv undersøgelsesstrategier. De implicitte faglige mål vedrørende blandt andet forståelse, opdagelse, uddybning og fortolkning så ud til at blive nået, endda i en form, som trods store forskelle i elevernes faglige forudsætninger tilsyneladende for det meste havde alle med.

Elevernes oplevelse – fornemmelse af, at teksten ”knirker og kradser” – og den selvstændigt drevne undersøgelse havde større udfordringer. En vigtig årsag var tilsyneladende de store forståelsesmæssige vanskeligheder, som gjorde de mindre aktiviteter og dele af litteratursamtalen, der ellers var beregnet på at styrke de to dimensioner af læsningen, til mere formelle og indimellem ligefrem instrumentelle aktiviteter. De forsøg, Iben gjorde på at tilføre læsningen krop og sanselighed, blandt andet ved at forvandle den indledende spektakel- og råbescene til et levende elevtableau, blev også hurtigt en komponent i forståelsesarbejdet (hvem er med, hvor er vi, hvad sker der?). Det virkede til også at gælde for de måder, Iben med sin krop og sine arme levendegjorde et stort kirkeagtigt rum og lysindfaldet for eleverne. Eller med tunge skridt og en alvorsfuld mine gav dem et indtryk af, hvordan det må have set ud, når maden til fattiglemmerne blev uddelt.

De forstod muligvis indholdet bedre, men at deres engagement i teksten eller deres oplevelse af dens rum og stemmer skulle være blevet stærkere, var der ikke noget i det ydre, der tydede på.

Flere elever gav på Ibens spørgsmål udtryk for, at de følte sympati med især novellens hovedperson.

Iben: ”Hvad betyder det at have sympati for nogen?”

Elev: ”Er det ikke sådan, at hvis jeg ser nogen have det dårligt, så kan jeg godt få det dårligt sammen med dem. Sådan sætte mig i deres sted.”

En anden elev foreslår ordet ”omsorg”.

Herefter igen Iben: ”Hvem har I sympati med i denne her [tekst]?”

Elev: ”Det er sådan Trine.” Og lidt senere: ”Og så har jeg også med dem, der er på Kassen, altså de lemmer, for de lyder bare, som om de har det rigtig hårdt.”

En anden elev: ”Jeg har også sympati med hende, for først mister hun sin mand. Hun fortsætter med at arbejde, så kommer hun ud for en ulykke, så kan hun ikke arbejde, og så har hun ikke rigtig noget tilbage. Og så bliver hun sendt på Kassen. Det har jeg også sympati for.”

Elevernes sympati for Trine minder om det tekstengagement, som Rita Felski kalder *genkendelse* og om den form for ”attachment”, hun kalder *identifikation*. Ibens noget ledende spørgsmål, de forudgående dages litteratursamtale, som meget direkte har peget mod tekstens sociale kritik, elevernes rutineprægede svar og afdæmpede gestik og mimik efterlader ikke indtrykket af egentlig affekt, hverken den oplevelsesmæssige eller den erfaringsmæssige og diskursive. Snarere virker det, som om vi med elevernes tilslutning er ved at runde den lærerfaglige analyse af novellen af.

Jeg observerede ét tilfælde af, hvad jeg vil kalde affekt. Det forekom i samme samtale, det vil sige i forløbets sidste lektion, og gav sig til kende i en enkelt sætning, som i øvrigt ikke blev optaget i den videre samtale.

Iben som indledning til den såkaldte perspektiverende undersøgelsesstrategi: ”Hvordan kan man forstå teksten i forhold til sig selv? Hvad kommer man til at tænke på i forhold til, hvordan I tænker om jer selv? Prøv lige at tænke over det.”

Stilhed i cirka 15 sekunder.

En elev: ”Jeg tror, jeg begyndte at tænke på, hvilket sted jeg ville stå. Om jeg ville være en af de fattige eller en af de rige.”

Elevens korte tankestrøm, som altså ikke førte til yderligere samtale om det perspektiv, den åbnede, rummer for mig at se netop den *fremmederfaring*, Iben indledte forløbet med at tale om. Eleven – en pige – har tilsyneladende oplevet en så stærk *rystelse*, at hun har overskredet grænserne for et jeg, som har overskud til at føle sympati og nære omsorg for andre, og gjort sig forestillinger om at være et andet jeg, nemlig den fattige, der oplever sorg og uret, og som kalder på andre menneskers sympati og omsorg. Og forestillinger måske også om et jeg, der har sit på det tørre og ligesom novellens fortæller kan finde på at stille sig arrogant og hadefuldt over for de fattige.

Det er, hvad Rita Felski beskriver som kortvarigt at forlade sig selv (Felski, 2020, s. 83). I den usikre og udsatte position oplever eleven, hvad Martin Blok Johansen kalder en ”uafgørlighed”, det vil sige noget i teksten eller mellem teksten og læseren, der ikke kan træffes en entydig afgørelse om. Endelig svarer elevens oplevelse til, hvad Donna Haraway

kalder ”staying with the trouble”, altså at forblive konfronteret med et problem, i det her tilfælde identitetens og den sociale uretfærdigheds problem.

Det er et væsentligt litterært – fænomenologisk og kropsligt – træk ved elevens formulering, at hun taler om ”at stå” et bestemt ”sted”. Det er nærliggende at opfatte det som et udtryk for hendes – stærke – indlevelse i den scene, som Iben valgte at springe direkte til ved forløbets begyndelse, nemlig scenen, hvor den fattige Trine er stillet over for myndighedspersoner og landsbyens beboere.

Hvor står jeg? På hvilken side? spørger eleven sig selv.

### **Sammenfatning**

Som nævnt i indledningen fandt jeg forholdsvis få eksempler på elevens affektive tekstengagement under observationen på de to skoler. De eksempler, jeg observerede, var dog både markante og interessante. Typisk kom det affektive til udtryk – eller *hændte* det affektive – i tilknytning til elevernes *uformelle svarpraksisser* og i det sociale og faglige rum, som jeg kalder *overdrevet*. På *overdrevet* og i en uformel svarpraksis observerede jeg også eksempler på elevernes forsøg på at imødegå den *fremmedgørelse* og de *forståelsesudfordringer*, som jeg observerede som en central del af elevernes kanonlitteraturerfaringer.

Sammenfattende og med støtte i de analytiske begreber, jeg har anvendt i det foregående, observerede jeg på skolerne følgende forhold, som virkede negativt ind på elevernes affektive engagement, helt forhindrede det affektive engagement eller udtrykte fraværet af affekt:

*Forståelsesudfordringer*: Begrebet beskriver elevens vanskeligheder ved at forstå og tilegne sig teksten, for eksempel af sproglige årsager eller på grund af dens for eleven fremmede indhold.

*Fremmedgørelse*: Begrebet, som er inspireret af Toril Moi og Hartmut Rosa, redegør jeg for i teorikapitlet. Jeg anvender det som analytisk begreb som betegnelse for det misforhold, der kan opstå mellem eleven og teksten, og som kan få eleven til at tage afstand fra den eller endda stille sig fjendtligt over for den.

Disse to første begreber knytter sig til elevernes møde med og modstand mod teksten.

*Afsmitning*: Begrebet beskriver den afsmitning, som for eksempel lærerens og undervisningsmaterialers skolede fagsprog har på elevernes sprog.

*Faglige antagelser*: Begrebet betegner antagelser baseret på faglighed, men med et vanemæssigt præg.

*Svarrutiner*: Betegner elevsvar, som uden dybere refleksion repeterer de faglige antagelser.

De tre sidste begreber er skolekulturelle praksisser, som eleverne præges af.

Omvendt observerede jeg omstændigheder, hvorunder elevlæserens affektive tekstengagement kom til udtryk, eller måder, det kom til udtryk på, som jeg bruger følgende begreber om:

*Multipel uformel svarpraksis (eller hulter til bulter-svar):* Begrebet refererer til elevernes egen måde at organisere samtale på i spontane og tilsyneladende uforudsigelige og multistrategiske processer og om vidt forskellige emner, af og til under medvirken af forskellige non-humane entiteter og mod pragmatiske og uklare faglige mål.

*(Fagligt orienteret) uformel springende svarpraksis:* En svarpraksis som ovenfor, men med en enklere struktur og typisk færre strategier, emner og entiteter, til gengæld med en højere grad af faglig rettedhed.

*Overdrev:* Begrebet, som er hentet hos Dan Ringgaard, redegjorde jeg for i teorikapitlet. Jeg anvender det som betegnelse for et sted uden for den skemalagte og formelle faglighed, hvor det affektive tilsyneladende har gode betingelser.

Jeg gjorde også brug af en række andre begreber og analytiske tilgange med inspiration fra teorikapitlet. Det omfattede blandt andet Toril Moris *ordinary language* (*daglig tale*, som i min brug af begrebet ikke er helt det samme som det mere upersonlige hverdagsprog); forholdet mellem det *åbenlyse*, som teksten holder frem, og en *dybdelæsning*, som i sin iver efter at se bag om teksten overser det åbenlyse; og endelig forholdet mellem en *instrumentel* og en *formel analytisk* tilgang og mellem *semantiske spørgsmål* og *indlevelsesspørgsmål*.

Flere af begreberne vil jeg gøre brug af i de senere analytiske kapitler, særligt kapitlet om fremtidsværkstedets afprøvningsfase, og supplere med en række andre.

## 6. Didaktiske orienteringspunkter

### Fremtidsværkstedets to første faser

#### *Om indholdet*

Formålet med fremtidsværkstederne var i dialog med eleverne at træffe valg vedrørende tekster og arbejdsformer, som kunne styrke elevernes affektive engagement i mødet med teksten. I kritik- og fantasifasen var det vores hensigt at formulere både overordnede retningslinjer for og så vidt muligt konkrete bud på tekster og måder at arbejde på. I afprøvningsfasen, som jeg valgte at kalde fremtidsværkstedets tredje og sidste fase, ville vi i fællesskab afgøre, om det så også var lykkedes.

Formålet var mere specifikt at formulere strategier og didaktiske orienteringspunkter, som kunne imødegå de udfordringer, som kanonlitteraturlæsningen stødte på i observationsfasen, og de negative effekter, undervisningen havde på elevernes sprog og tilgange til læsningen. Det vil sige *forståelsesudfordringer*, *fremmedgørelse*, *instrumentel analyse* (som vedrører tekstmødet), *sproglig afsmitning*, *faglige antagelser* og *svarrutiner* (som vedrører skolekulturelle praksisser). Observationerne lå uden for fremtidsværkstedets horisont, for så vidt som de var mine fund og ikke elevernes. De var imidlertid en vigtig del af afhandlingens perspektiv.

I det følgende kapitel vil jeg redegøre for fremtidsværkstedets to første faser, det vil sige kritik- og fantasifasen, og for min og elevernes fælles bestræbelse på at formulere orienteringspunkter vedrørende tekster og arbejdsformer, som styrker elevernes engagement i kanonlæsningen, uanset om engagementet er drevet af affekt eller blot noget i teksterne og undervisningen, som eleverne foretrækker fremfor noget andet.

I det sidste ligger, at jeg i dialogen med eleverne ikke lagde stor vægt på, om de brugte eller kendte til betydningen af det noget specielle begreb *affekt* i nogen af ordets bøjninger eller sammensætninger. Det afgørende for mig var, at de i løbet af værkstedsdagene pegede på forhold omkring kanonlitteraturlæsningen, som de enten helst var fri for eller gerne ville have mere af. De første ville med stor sandsynlighed forringe mulighederne for en affektiv reaktion på kanonteksterne, antog jeg, de sidste ville omvendt forøge dem.

De didaktiske orienteringspunkter og valg peger frem mod fremtidsværkstedets tredje fase, afprøvningsfasen, som er emnet for næste kapitel. Først her vil jeg foretage en analytisk redegørelse for en række hændelser i elevernes arbejde i de kanonlitterære workshops i

tilknytning til såvel fantasi- som afprøvningsfasen, som på forskellig måde fremkaldte deres affektive engagement. Kapitlet vil også rumme mit forsøg på at identificere det affektive og beskrive det komplekse netværk af sociale og æstetiske entiteter, det affektive er en del af. Her vil jeg støtte mig til modellen, jeg tidligere har redegjort for, og til de analytiske begreber, jeg udledte af afhandlingens teoridel og af observationerne, som jeg redegjorde for og analyserede i det foregående kapitel. Det er også her, jeg vil udvikle en række analytiske begreber for at beskrive specifikke træk ved den altid sammensatte affekt.

Se oversigten over hele fremtidsværkstedets forløb i figuren her:

---

**Forberedelse** (præciserings- og erindringsarbejde)



**Kritikfase** (og survey)



**Fantasifase** (og workshops med evaluering)



**Afprøvningsfase** (og evaluering)

---

Fremtidsværkstedets samlede forløb

### **Fremtidsværkstedets kritikfase**

Eleverne deltog aktivt, de fleste ligefrem ivrigt i fremtidsværkstedets kritikfase på tre skoler, Birkeskolen, Askeskolen og Fyrreskolen (se i øvrigt skema over skoler og fremtidsværkstedets faser og varighed i kapitel 4, "At sanse og at dokumentere affekt.

Metodologi og analysestrategier"). De var tilsyneladende ikke uvante med gruppediskussioner og den opgave at udtrykke deres holdning i korte setninger. Processen blev muligvis hjulpet yderligere frem af de lidt usædvanlige præmisser, at eleverne ikke behøvede at være enige om alt, og at en kritisk kommentar ikke stod og faldt med den underliggende argumentation.

Selvom begrundelser var mere end velkomne, var det tilstrækkeligt, at hver enkelt elev eller

flere elever samstemmende gav deres oprigtige svar på spørgsmålet: 'Hvad er det værste ved kanonlitteratur og kanonlitteraturundervisning?'

Alt kunne skrives ned og bringes videre i processen frem mod nye eller justerede tekstvalg og arbejdsformer.

To af de største udfordringer for eleverne var at få klarlagt, hvad kanonlitteratur overhovedet er for noget, og med en rimelig grad af tydelighed at genkalde sig tidligere undervisningsforløb, konkrete tekster og specifikke måder at arbejde på. For at understøtte den del af processen hentede eleverne i plenum – med dansklærerens hjælp og med forsker som moderator og sekretær – eksempler frem fra erindringen. De fælles kanonerfaringer blev en referenceramme for gruppedrøftelserne, som fulgte efter, blandet med indtryk og eksempler fra mange års dansk- og litteraturundervisning med andet indhold end kanon og i det hele taget fra elevernes efterhånden ret langstrakte skolekarriere.

Endelig at tale med den erfarnes ret og den indsigtsfuldes myndighed har måske også bidraget til elevernes tydelige glæde ved opgaven. At alt det negative, de kunne komme med, for en sjælden gangs skyld blev positivt modtaget, har muligvis også spillet en rolle.

Diskussionerne blev ført i grupper á tre til seks elever. Efter et kort oplæg fra forsker om formål, procedure og tidsramme – og det indledende præciserings- og erindringsarbejde – fik hver gruppe udleveret en stor poster og noget at skrive med. Det var op til grupperne selv at lede diskussionen og eventuelt fordele særlige opgaver imellem medlemmerne, for eksempel som sekretær og ordstyrer.

Efter at de koncentrerede, men uformelle og humorfyldte gruppedrøftelser var afsluttet, blev hver gruppes poster hængt op på en væg i klassen og punkt for punkt diskuteret i plenum. Formålet var dels at præcisere og uddybe kritikken, at kategorisere den i temaer og under fælles overskrifter og endelig så vidt muligt at fremhæve det, som eleverne i fællesskab anså for det vigtigste.

Elevernes kritikpunkter var for det store flertals vedkommende så enslydende på tværs af grupper og skoler, at jeg har valgt at føre konklusionerne sammen ét sted. Nedenfor redegør jeg for den hyppigst forekommende kritik i kategorier og under overskrifter, som jeg har arbejdet lidt videre med, så de blev ens for alle tre skoler (det var ikke svært at finde ligheder og trække forbindelseslinjer mellem punkterne i den fælles opsamling, men svært at afslutte arbejdet og især selvfølgelig svært at standardisere og skabe sammenlignelighed på tværs af skolerne). For at skabe transparens omkring kategorier og underkategorier og min måde at systematisere elevernes tanker og kommentarer citerer jeg under hvert kritikpunkt ordlyden på gruppernes posters, også hvor det bliver langt og med en del gentagelser.

I de tre fremtidsværksteders kritikfase deltog i alt 59 elever fordelt på i alt 14 grupper med hver én poster.

### *Kritikpunkt 1: Formel tilgang til litteratur og læsning*

Hvad jeg har kaldt ”formel tilgang til litteratur og læsning” var i forskellige formuleringer og i tre underkategorier (”analyse”, ”resume/genlæsning”, ”lektier/opgaver”) genstand for udbredt kritik (i alt 20 gange på de i alt 14 posters optrådte kritikken af den formelle tilgang som et punkt). Elevernes kortfattede kritiske formuleringer lød: ”tekstanalyse”, ”jeg hader tekstanalyse”, ”urelevant analysering”, ”for meget læsning mellem [egentlig ”gennem”] linjerne”, ”berettermodel”, ”billedanalyser”, ”for mange analyser” (*analyse*), ”resume”, ”skrive resume”, ”resume”, ”når man skal gennemgå tingene hele tiden”, ”resume”, ”resume”, ”finde uddrag i teksten”/”lave resume efter hvert kapitel”, ”genlæsning” (*resume/genlæsning*), ”lektier. Man glemmer det nemt”, ”opgavehæfte”, ”opgavehæfter”, ”jeg kan ikke lide at lave opgaverne”, ”opgaver efter læsning” (*lektier/opgaver*).

I den efterfølgende fælles drøftelse blev det klart, at kritikken – og modviljen – har sin baggrund i, at analyse, resume og opgaver ikke virker vedkommende, det vil sige ikke meningsfuldt forbinder sig med tekstlæsningen eller på en tilfredsstillende måde uddyber den, uanset hvilken oplevelse eleverne har haft med teksten. Som en elev udtrykte det: ”Det kan føles irriterende eller irrelevant at skulle gå i dybden med teksten for noget, som egentlig ikke er så vigtigt.”

Derudover var det gennemgående, at det formelle i de tre former kan opleves som en kedsommelig dvælen ved eller tilbagevenden til noget allerede overstået. At skulle kortlægge berettermodellens faser, notere forekomsten af bestemte troper, genfortælle en handling, karakterisere en eller flere personer osv. kan virke ”trættende” og ”nederen” og samtidig som en unødvendig ”gentagelse af det samme”, som elever formulerede det. Eller som to andre udtrykte pointen, den første med fokus på arbejdsformens omfang og mange gentagelser: ”Tekstanalyse – det er ret meget arbejde, man skal lave over mange timer. Og hvis man gør det mange gange i træk, kun tekstanalyse, kan det hjælpe en med analyse, men det kan være træls kun at lave tekstanalyse, tekstanalyse, tekstanalyse.” Den anden elev med vægt på den gentagelse af læsningen, som tekstanalysen tvinger eleverne til: ”Så skal man finde svaret i teksten igen, selvom man lige har læst meget.”

Jeg hæfter mig i det sidste eksempel ved det lille ord ’igen’. ”Svaret” – hvad det så er – finder eleven tilsyneladende allerede ved første læsning eller oplever det i det mindste sådan.

At skulle tilbage til teksten efter at have ”læst meget”, er med andre ord dobbeltarbejde og føles ikke meningsfuldt.

### *Kritikpunkt 2: Læseforståelse, læsebyrde og højtlesning*

Et andet vigtigt kritikpunkt var de gamle kanonteksters svære ord og sprog, eller hvad jeg i den efterfølgende kategorisering har kaldt ”læseforståelse, læsebyrde og højtlesning” (i alt 18 gange på de i alt 14 posters optrådte kritikken af læsningen og læseforståelsesudfordringen). Her lød elevernes kortfattede kritiske kommentarer: ”svært sprog”, ”sproget og opbygningen er for kompliceret”, ”sproget”, ”jeg kan ikke lide at læse, når jeg ikke forstår, hvad jeg læser”, ”svære ord”, ”gammelt sprog”, ”svære tekster” (*sprog*), ”meget læsning”, ”læse hjemme”, ”læsning derhjemme”, ”lange tekster”, ”for lang/for meget at læse derhjemme”, ”lange tekster uopdelt”, ”læse” (*læsebyrde*), ”at læse højt foran hele klassen”, ”at man læser højt op i klassen”, ”oplæsning i grupper”, ”rollelæsninger i store grupper” (*højtlesning*).

De tilsyneladende lidt forskellige underkategorier hænger ifølge elevernes uddybende forklaringer logisk og funktionelt sammen: At læse tekster, som eleverne på både ord- og sætningsniveau og sandsynligvis også på baggrund af teksternes fremmede samtidshistoriske referencer har svært ved at forstå, er frustrerende. At dømme ud fra deres beskrivelse: så frustrerende, at det kan fremkalde både ligegyldighed og vrede. Frustrationen over læseforståelsens udfordringer får læsebyrden til at virke overvældende. Frustrationen bliver ikke mindre, hvis teksterne er lange, det gør udfordringerne med læseforståelsen og dermed læsebyrden heller ikke. Som en elev udtrykte det: ”Når man læser i lang tid, begynder man bare at læse uden rigtig at forstå, hvad man læser.” Problemet med at læse hjemme er todelt, dels mangler eleverne på grund af læseforståelsens udfordringer (og følelsen af, at teksterne ikke er vedkommende og relevante, se senere) lysten til at læse, dels har de svært ved at fastholde det (vanskeligt) læste til den følgende dansktime i skolen. Man ”glemmer”, som en elev kort konstaterede. Også modviljen mod at læse højt i klassen deler sig i to: Eleverne har ikke lyst til at prøve kræfter med en svær tekst foran klassekammeraterne og har samtidig svært ved ”at koncentrere sig” og kommer derfor let til at kede sig, når andre læser.

Det første – ubehaget ved at læse højt foran andre – satte en elev i en undervisningslektion surrealistiske og præcise ord på, som jeg ikke kan lade være med at citere her: ”Kan min krop ikke godt gå ud, når jeg skal læse op foran klassen? Please!”

Læsningens og læseforståelsens mange forhindringer berører ifølge flere elever litteraturlæsningens helt grundlæggende udfordring, nemlig at opleve og indleve sig i teksten. Som en elev sagde med Herman Bangs novelle ”Den sidste balkjole” som eksempel: Novellen

ville være ”spændende, hvis den var skrevet i et sprog, man kunne forstå, men man kan ikke rigtig leve sig ind i den, fordi den er så svær at forstå”.

### *Kritikpunkt 3: Kanonteksterne*

Et tredje udbredt og vigtigt kritikpunkt er nært beslægtet med det foregående, nemlig elevernes kritik af ”kanonteksterne” (som i tre underkategorier optrådte 11 gange på de i alt 14 posters). Her havde eleverne noteret: ”usjove tekster”, ”teksterne, vi har læst”, ”ensartede i handling”, ”kedelige bøger”, ”folkeviser” (*tekster*), ”ikke se sig selv”, ”ikke relevant”, ”unødvendigt emne” (*relevans*), ”for gammelt”, ”bøgerne er forældede”, ”gamle tekster” (*gammelt*).

Mest bemærkelsesværdigt i den uddybende drøftelse var, hvor svært eleverne trods vores fælles forberedende erindringsarbejde havde ved at genkalde sig tekster, de havde læst, selv når læsningen lå inden for det aktuelle skoleår. Langt de fleste konkrete tekster – forfattere, titler, personer, temaer og livsdramaer – var forsvundet i tågerne eller havde måske aldrig stået rigtig tydeligt for eleverne. Ud over ”folkeviser” var der på de 14 posters kun én konkret reference til skolens obligatoriske kanonliste, nemlig ”Tove Ditlevsen” (hvis tekst eleverne kunne huske og fandt ”relevant”).

Indtrykket af noget gammelt, forældet, ensartet og kedeligt kan tilsyneladende godt stå lyslevende i erindringen, selvom kilden til indtrykket for længst er væk. Det ser i hvert fald ud til at gælde her.

### *Kritikpunkt 4: Program og variation*

Det fjerde og sidste kritikpunkt, jeg vil fremhæve, har jeg kaldt ”program og variation” og omfatter undervisningsforløbenes og undervisningsindholdets ensartethed og gentagelser (kritikpunktet optrådte fem gange på de 14 posters).

Her lød kritikken: ”ens program”, ”for meget ensartet”, ”for lange forløb”, ”lange forløb”, ”sidde ned i lang tid”.

Eleverne savner variation i arbejdsformerne, forklarede de. I en vis forstand kan deres kritik læses som en syntese af de foregående kritikpunkter: Kanonlitteraturundervisningen er ifølge elevernes oplevelse – når den er ”værst” – baseret på gamle tekster, som ikke er relevante, men svære at læse og svære at forstå, og som bagefter skal analyseres og genfortæles, hvilket ikke føjer nyt til, men blot er en kedelig – trættende, nederen – gentagelse af det samme. Hvis forløbene tilmed er lange, gør det kun ondt værre. Som en elev formulerede det i den opsamlende drøftelse: ”Det bliver til sidst ligegyldigt”, man ”har jo

forstået det”. Og en anden elev på en anden skole: ”Hvis man allerede har lært noget inden for romantikken, okay, så ved man, at teksterne går ud på det der – går ud på dét, dét, dét. Så behøver vi ikke have flere tekster altså. Vi er blevet overbevist om, at det er sådan her, det er.”

Denne sidste kritik peger både tilbage på Rita Felskis beskrivelse af litteraturhistorien forstået som nydeligt stablede kasser og på den trættende gentagelse af det allerede indterpede.

### *Supplerende undersøgelse*

Som afrunding på fremtidsværkstedets kritikfase gennemførte jeg som tidligere nævnt et mindre survey (se kapitel 4, se også bilag) på de skoler, hvor jeg også havde observeret kanonundervisningen gennem to uger, Birkeskolen og Askekolen. Undersøgelsen var tænkt både som et supplement til fremtidsværkstedets dialogbaserede og kvalitative data og som et forsøg på at stimulere elevernes – gerne lidt mere systematiske – refleksioner over tekstvalg og litteraturarbejde forud for fantasifasen.

Jeg har allerede beskrevet undersøgelsen og vil derfor nøjes med at fremhæve de vigtigste resultater, som i øvrigt lå tæt op ad elevernes konklusioner i fremtidsværkstedet.

Eleverne blev under tre overskrifter (”Det, vi læser”, ”Måden, vi læser” og ”Det, vi gør”) bedt om at overstrege det, som de ikke kunne ”lide” ved kanon- og litteraturlæsningen i skolen. I alt deltog 44 elever i undersøgelsen, 22 fra hver skole.

Flest overstregninger fik ”lange tekster”, ”tekster med svære ord” (i kategorien ”Det, vi læser”), ”hjemme som lektie” (i kategorien ”Måden, vi læser”) og ”analyserer tekster (for eksempel hvor vi finder metaforer og besjælinger eller arbejder med berettermodellen eller laver personkarakteristikker)” (i kategorien ”Det, vi gør”).

Den negative vurdering var udbredt: Henholdsvis 75, 66, 79,5 og 70,5 procent eller mellem 29 og 35 af de 44 elever stregede punkterne over.

Omvendt fik følgende punkter relativt få overstregninger: ”uhyggelige tekster”, ”sjove tekster” (i kategorien ”Det, vi læser”), ”ved at høre teksten læst op” (i kategorien ”Måden, vi læser”), ”arbejder i grupper”, ”ser film om kanon eller filmatiseringer af bøger” og ”ser billeder” (i kategorien ”Det, vi gør”). Her havde mellem 0 og cirka 7 procent streget punkterne over, bortset fra ”ved at høre teksten læst op”, hvor der var den største forskel mellem de to skoler. Punktet havde 9 (cirka 40 procent) fra Birkeskolen streget over, mens kun to (mindre end 10 procent) fra Askeskolen med lidt flere læsesvage elever havde gjort det samme.

Meget forsigtigt kan man antage, at den statistisk gennemsnitlige elev ser med størst modvilje på en kanonlitteraturundervisning, der er baseret på lange tekster med svære ord, som eleven skal læse derhjemme og arbejde individuelt og analytisk med i skolen. Omvendt vil eleven se med størst velvilje på en kanonlitteraturundervisning baseret på sjove eller uhyggelige, under alle omstændigheder korte tekster, som eleven hører oplæst i grupper i skolen understøttet af lyd og billeder.

At konklusionerne som nævnt i vidt omfang svarer til konklusionerne fra fremtidsværkstedets kritikfase, giver antagelserne en vis troværdighed – i hvert fald større, end hvis det modsatte var tilfældet.

Et par andre lidt mindre markante resultater peger i samme retning: Kun 14 elever (eller under 32 procent) havde overstreget ”i klassen alene, stillelæsning” (i kategorien ”Måden, vi læser”) modsat altså de 35 elever (eller 79,5 procent), der havde overstreget ”hjemme som lektie”. Kun 9 elever (eller cirka 21 procent) havde overstreget ”læser tekster og diskuterer, hvad for en af teksterne der er bedst”, og kun 7 elever (eller cirka 16 procent) havde overstreget ”læser tekster og taler om dem uden at analysere dem” (begge i kategorien ”Det, vi gør”). Modsat altså de 31 elever (eller over 70,5 procent), der havde overstreget ”analysere tekster”.

Eleverne øjner med andre ord alternativer til den formelle analytiske tilgang.

### **Fremtidsværkstedets fantasifase**

Også i fantasifasen deltog eleverne ivrigt og med stort engagement. Og i øvrigt i samme setting, det vil sige i selvstyrende grupper à tre til seks elever og med samme opgave, nemlig i en åben proces at tale sig frem til input vedrørende tekster og arbejdsformer og at nedfælde det i korte sentenser på store posters. For at inspirere eleverne og give deres fantasi og idéer et mere systematisk afsæt gav jeg som nævnt eleverne surveyet, som jeg lige har redegjort for. Efter den skriftlige del af fantasifasen og den fælles opsamling gennemførte jeg desuden en række workshops på to af skolerne (Birkeskolen, fire workshops, og Askeskolen, fem workshops), som eleverne gav respons på mundtligt (Askeskolen) og skriftligt (Birkeskolen). Også inputtet herfra kunne jeg støtte mig til, da jeg skulle formulere didaktiske orienteringspunkter, foretage tekstvalg og udarbejde workshops forud for den egentlige afprøvning. Elevernes skriftlige respons på de workshops, som var en del af fantasifasen, sammenfatter jeg senere i dette kapitel.

For ikke at gøre redegørelsen for fantasifasen og de enkelte workshops herfra for omfattende, omtaler jeg kun de workshops, som rummer relevante analytiske pointer i forhold til elevernes affektive engagement. Det gør jeg som nævnt i næste kapitel.

### *Fantasi- og idépunkt 1: Kreativ tilgang og lystlæsning*

I mit supplerende survey havde jeg undladt at anføre mere kreative tilgange for at begrænse undersøgelsens omfang. De tilgange gav eleverne imidlertid rig plads i fremtidsværkstedets fantasifase.

Den kategori, jeg efterfølgende har kaldt ”kreativ tilgang og lystlæsning”, dækkede flest af elevernes ønsker og idéer til en fremtidig kanonlitteraturundervisning (i alt 20 gange på de 14 posters optrådte et punkt inden for kategorien).

Stikordene i de tre underkategorier lød: ”at filme”, ”filmatisering”, ”film”, ”kortfilm”, ”pressefoto”, ”at være kreativ”, ”kreative opgaver (video, film, tegne, foto, billede)”, ”tegne – en del af analyse”, ”lave noget andet end vi plejer, fx skuespil el. lign.”, ”maleri/tegning”, ”at tegne” (*blandede udtryksformer*), ”videreskrivning”, ”skriftlige opgaver”, ”skriftlige afleveringer (analyse, noveller, dagbog, videreskrivning)”, ”skriftlige afleveringer (alene)”, ”skriftlige opgaver (noveller, historier, digte osv.)” (*skrivning og videreskrivning*), ”Læse fordi man har lyst (uforpligtet), man vælger selv”, ”lystlæsning” (*lystlæsning*).

I den uddybende samtale var det gennemgående for alle tre underkategorier, at eleverne knyttede den litterære tekst og oplevelsen af den tæt til aktiviteten. Om at se en filmatisering af en bog sagde en elev: ”Det er meget fedt, når bogen er filmatiseret, så kan man bagefter søge ind i bogens univers.” Det omfatter begge rækkefølger, først bogen, dernæst filmen, og omvendt. Om at tegne sagde en anden elev: ”Tegne, det er egentlig bare, at det er anderledes. Det er på en måde en pause for ens hjerne, hvor man ikke skal dykke ned i en tekst, men være kreativ.” Og tilføjede: ”Det skal have noget med teksten eller historien at gøre.” Og en tredje elev: ”Det billede, man havde i hovedet, når man læste, kunne man også tegne. Så kunne man også huske, hvad der skete, på sin egen måde.”

Flere af nuancerne i elevernes kommentarer peger tilbage på kritikfasen; ønsket om noget ”anderledes” kan man opfatte som et svar på oplevelsen af gentagelser; ikke at skulle ”dykke ned i teksten” som et svar på kritikken af analysen; at kunne ”huske” som et svar på følelsen af ikke at kunne fastholde, men tværtimod glemme det læste.

Noget lignende gælder typiske elevkommentarer om at skrive og medskrive, altså både at nærheden til teksten understreges, og at idé og ønske peger tilbage på vigtige punkter i kritikfasen.

En elev sagde: ”Man forstår bedre teksterne, når man selv skriver.” En anden: ”Jeg tænker, hvis man skal lave en skriftlig aflevering, kan man lave en analyse, men uden alle de irrelevante analysepunkter, men tage nogle af de vigtigste og sætte dem sammen.” Og en tredje: ”Man kan føle sig kreativ ved selv at finde på noget i stedet for bare at læse det og analysere det.”

Her er der fokus på at ’forstå’ som svar på læseforståelsens mange udfordringer og mange slags ubehag. På det ”vigtigste” modsat det ”irrelevante” og uvedkommende. Og på det personlige og selvstændige – når man ”selv skriver”, sætter noget sammen eller finder på noget – det vil sige et jags møde med teksten uden formaliseringens og instrumentaliseringens mellemlag. Ligesom i øvrigt ovenfor, hvor en elev talte om at huske ”på sin egen måde”.

Underkategorien ”lystlæsning” fyldte i sig selv ikke meget på elevernes posters (ordet stod på to af de 14 posters), muligvis fordi de ikke forbinder kanonlæsning og endnu mindre kanonlitteraturundervisning med det *kun* at læse. Et af punkterne pegede imidlertid i samme retning som andre punkter i den overordnede kategori; det gjorde også flere af argumenterne for lystlæsningen i den efterfølgende samtale. Eleverne i en af grupperne havde på deres poster skrevet om lystlæsningen, at ”man vælger selv”. Her lægges der igen vægt på det personlige og selvstændige. En anden elev fremhævede i den efterfølgende samtale som det gode ved lystlæsningen, at ”man kan slappe af, mens man læser, at man ikke bagefter skal lave en personkarakteristik eller en berettermodel”. Den selvvalgte og afslappende læsning står altså i modsætning til den pligtstyrede læsning, der har tekstanalysen som formål. Det samme udtrykte en anden elev, som samtidig fik lagt kritisk afstand til den instrumentelle og opgave- og pligtstyrede læsning og omvendt understreget det engagerede møde mellem tekst og læser: ”Når man læser selv, læser man ikke bare for at blive færdig, så læser man for at få bogen ind.”

### *Fantasi- og idépunkt 2: Mundtlighed*

En anden vigtig overskrift på elevernes posters og i den efterfølgende samtale har jeg kaldt ”mundtlighed” (i alt otte gang i to forskellige underkategorier optrådte den på de 14 posters): ”mundtlige opgaver”, ”fremlæggelser”, ”præsentationer” (*præsentationer*), ”diskussioner (grupper, klasse, argumentere)”, ”mere samtale i klassen”, ”debat”, ”klassediskussioner”, ”fælles diskussioner” (*diskussion og debat*).

Den formelle præsentations- og fremlæggelsesform kan virke som en modsætning til den frie og mere uregulerede diskussion og debat. En elev lagde i samtalen imidlertid vægt på, at det at fremlægge var en måde at ”øve” sig i ”at stå foran alle”. Mens en anden til fleres

tilslutning sagde, at han godt kunne lide ”den korte mundtlige præsentation” af et emne, han har lært om, når ”det er noget, jeg ved, jeg kan bruge til noget”. I det perspektiv – at tale foran andre og at præsentere brugbar viden – er der ikke så langt mellem de to mundtlige formater.

Præsentationerne og fremlæggelserne skal imidlertid helst være ”korte”, var et andet genkommende synspunkt. ”Så bliver det ikke kedeligt og langtrukket,” som en sagde.

Det varierede, gerne med flere aktører og i et vist tempo prægede også argumenterne for diskussionen og debatten som mundtlige formater. ”Jeg *elsker* det!” sagde en elev i den indledende drøftelse i gruppen og fortsatte: ”Kan I huske, da vi lavede den der ’Under bæltstedet’? Vi kom bare til at snakke sygt meget. Og jeg *elsker* det!” Og en anden elev i den uddybende samtale: ”Det er nemmere at få sagt noget i en diskussion, i stedet for at man bare skal svare på et spørgsmål. For så skal man jo sige sin egen mening og ikke skrive noget ned og sige, hvad man har skrevet.”

Det er igen det selvstændige og personlige (”egen mening”), der fremhæves, i modsætning til det instrumentelle og mekaniske (”svare på spørgsmål”, ”skrive noget ned og sige, hvad man har skrevet”).

### *Fantasi- og idépunkt 3: Læse i skolen*

Eleverne vil gerne læse i skolen og ikke hjemme. Det kommer ikke som en overraskelse efter elevernes næsten samstemmende kritik af hjemmelæsningen.

Jeg har valgt overskriften ”læse i skolen” (som blev noteret seks gange på elevernes posters). Det dækker over lidt forskellige måder på læsningen, men med skolen som fælles ramme: ”læreren læser op”, ”læse i skolen”, ”at læse sammen”, ”[lærer] læser højt”, ”gruppeoplæsning i grupper på 3-4”, ”læse alene” (i klassen).

Der viste sig i samtalen at være flere begrundelser for at lægge læsningen i skolen. Mange elever fremhævede, at det gør læsningen til en mindre krævende opgave. Det betød især to ting, nemlig at læsebyrden bliver ”mere overskuelig” og er hurtigere overstået (”så bliver man hurtigere færdig”).

At læreren læser teksten højt, kan lette læsebyrden yderligere, fordi læreren kan hjælpe med at løse de forståelsesmæssige udfordringer (”når der kommer et svært ord, kan hun forklare det”).

Også i fantasi- og idékataloget er der altså en funktionel sammenhæng mellem flere af elevernes input angående læsning.

#### *Fantasi- og idépunkt 4: Kanonteksterne*

Et fjerde meget vigtigt punkt i fremtidsværkstedets fantasifase var kanonteksterne (punktet optrådte 18 gange på elevernes 14 posters).

Eleverne havde som nævnt svært ved at komme med forslag til konkrete tekster og forfatternavne, sandsynligvis af den enkle årsag, at de ikke kender ret mange og kun med besvær eller med støtte kan genkalde sig dem, de faktisk kender. De har imidlertid meget klare forestillinger om, at teksterne og dermed tekstvalget er vigtigt, hvad alene det store bidrag til posterne understreger, og at litterære tekster har bestemte egenskaber, som skal være styrende for tekstvalget.

Fordelt efter de underkategorier, som eleverne og jeg delvis i fællesskab inddelte stikordene i, havde eleverne skrevet følgende om de ønskede kanontekster: ”humor”, ”fantasi og forestillinger”, ”eventyr/skønlitteratur”, ”nogle gode bøger”, ”faktiske tekster”, ”spændende tekster”, ”sjove tekster”, ”bøger og tekster”, ”fysiske bøger”, ”historier”, ”spændende historier” (*gode tekster*), ”relaterbart”, ”moderne tekster”, ”vælge egen tekst”, ”flere youtubers” (*relaterbart*), ”mindre tekster”, ”korte tekster”, ”korte tekster” (*korte tekster*).

Ud fra den første underkategori (den, jeg har kaldt *gode tekster*) er det let at konkludere, at eleverne ikke er styret af snævre interesser, men er parat til at orientere sig mod mange forskellige genrer. Nogen meget klare handleanvisninger er det imidlertid svært at udlede af elevernes input, hvilket også gjaldt i den uddybende samtale.

Måske med undtagelse af inputtet ”faktiske tekster”. Det dækker over ”noget, der rigtigt er sket”, som en elev formulerede det, og peger tilbage på det, som flere elever fremhævede under et tidligere punkt, nemlig betydningen af brugbar viden. Det var derudover gennemgående, at det virkelighedsnære – det, som rigtigt er sket – har en stærk tiltrækning på eleverne. Side om side med interessen for ”fantasi og forestillinger”, ”eventyr/skønlitteratur” og ”spændende historier”, altså fiktion.

Det relaterbare og vedkommende fremhævede eleverne ved at foreslå tekster med forbindelse til deres egen tid (”moderne tekster”, ”flere youtubers”) som et svar på kritikken af ”gamle” og ”forældede” tekster. Og ved igen at understrege det selvstændige og personlige: ”vælge egen tekst”.

Også spørgsmålet om teksternes længde gentog en tidligere pointe, både på elevernes posters og i den efterfølgende samtale: Tekster skal helst være korte. Det letter læsebyrden ligesom oplæsningen (”det er ikke lige så tungt”, ”man skal ikke sidde og drive sig selv gennem en bog, som man ikke synes er spændende”), og det afhjælper det problem, som

eleverne også tidligere har peget på, nemlig vanskeligheden ved at fastholde det læste ("man husker det bedre").

#### *Fantasi- og idépunkt 5: Program, organisering og variation*

Også det femte og sidste fantasi- og idépunkt peger ind i sammenhænge og lægger til et mønster, som eleverne allerede har trukket op.

"Program, organisering og variation" noterede eleverne følgende om på deres posters (i alt 12 punkter i tre forskellige underkategorier): "gruppearbejde", "gruppearbejde", "gruppearbejde", "tekstevaluering i små grupper" (*gruppearbejde*), "gennemgang i klassen sammen med [lærer]", "opsummering i klassen/grupper", "samtale i klassen med lærer" (*klassearbejde*), "godt når varieret", "undervisning forskellige steder", "varierede opgaver", "hurtigt overstået", "switch it up a bit!" (*variation*).

Gruppe- og klassearbejdet – de to første af de tre underkategorier – har eleverne mange enslydende argumenter for. Samarbejde og gensidig hjælp er måske ikke så overraskende den hyppigst forekommende: "Gruppearbejdet er nemmere, så er der flere til at komme med idéer". Og et andet typisk citat, som ligger tæt op ad det tidligere elevcitater om den hjælp til læseforståelsen, som læreren kan tilbyde: "For mig betyder det, at man stopper op efter et kort stykke af teksten og så snakker omkring det, og hvis der er noget, man ikke selv har fanget, er der stor sandsynlighed for, at der er andre, der har, som så kan forklare det."

Den tredje og sidste underkategori understreger det tidligere fremsatte ønske om variation. Enkelte efterlyste i den uddybende samtale, at undervisningen blev henlagt til andre steder end klasselokalet, for eksempel til museer. Men idéen blev også modsagt, blandt andet på baggrund af erfaringer fra et besøg ved Tove Ditlevsens grav i et tidligere kanonforløb: "Og så ind og se, hvor hun var begravet. Det er fucking ligegyldigt." Gennemgående og uimodsagt var til gengæld et mere generelt ønske om variationer i "måden at arbejde på" og mest udtalt ønsket om alternativer til den formelle tekstanalyse. Som en elev udtrykte det: "at lave nye ting. Og at det ikke hele tiden er – 'okay, nu skal vi lave en analyse af en til bog [en analyse af endnu en bog], analyse af en til bog, analyse af et til billede. At de ligesom switcher den lidt op." Den sidste sætning var en gentagelse af en formulering fra posteren, som mange elever på den pågældende skole – humorfyldt og højlydt – bakkede op om: "Switch it up a bit!"

Endelig blev en anden ofte gentaget pointe understreget, med en formulering fra en af elevernes posters: "hurtigt overstået" (se også afsnittet "Læse i skolen"). Ordene kan opfattes som en modvilje mod litteraturarbejde i det hele taget og som et ønske om så hurtigt som muligt at blive færdig med det. Det var imidlertid ikke det, der fyldte mest i den uddybende

samtale. Det gennemgående var ønsket om et højere tempo som alternativ til og variation over de langstrakte forløb med mange – ”trættende” og ”nederen” – gentagelser af det samme og den formelle tilgangs dvælen ved og tilbagevenden til noget allerede overstået.

Tempoet op, lidt mere fart på!

### *Workshops i fantasifasen*

I forlængelse af fantasifasen tilrettelagde jeg som nævnt en række workshops, som jeg i forskellige sammensætninger og lidt forskelligt tilpasset gennemførte på Birkeskolen (fire workshops) og Askeskolen (fem workshops). På Birkeskolen, hvor jeg lavede det første fremtidsværksted, bad jeg eleverne evaluere workshopsene skriftligt på grundlag af en (tvungen) likert-skala. (Se bilag, ”Evaluering af workshops i fremtidsværkstedet”).

I den ene af de fire workshops på Birkeskolen skulle eleverne *tegne til en tekst*, som de samtidig lyttede til en indlæst og beriget version af, det vil sige tilføjet lydeffekter (”Glasskabet”, en gysernovelle af B.S. Ingemann). I den anden skulle de *vælge ét blandt flere malerier*, som de syntes passede godt til en tekst, også den indlæst og beriget, og bagefter forklare deres valg for de andre i gruppen (hesteslagtningen i Johannes V. Jensens roman *Kongens fald*). I den tredje skulle de *skrive en voiceover* til en scene i en romanfilmatisering (Bille Augusts filmatisering af Martin Andersen Nexøs *Pelle Erobreren*). I den fjerde skulle de sammen læse en grov og vulgær poetisk tekst, som i sin samtid blev forbudt, og på den baggrund *diskutere*, om der kan være tilfælde, hvor bøger bør forbydes (Broby-Johansens digtsamling *Blod*).

Tre af de fire tekster havde jeg tilpasset moderne retskrivning og moderniseret ved at udskifte visse ord med andre og ved i enkelte tilfælde at forenkle tekstens syntaks. Broby-Johansens tekst havde jeg forsynet med ordforklaringer. Den længste af teksterne (uddraget fra *Pelle Erobreren*) var på cirka 9.500 tegn eller lidt under fire normalsider. Den korteste tekst (uddraget fra *Blod*) var på ni korte verselinjer. (Se i øvrigt henvisningen til bilag i kapitel 7, ”Affektens begreber og mønstre”).

Nogle af workshopsene havde jeg lavet udkast til inden mit besøg på skolerne (blandt andet havde jeg lavet flere af de tidskrævende berigede indlæsninger), hvorefter jeg tilpassede og justerede dem efter den første del af fremtidsværkstedets fantasifase. Andre lavede jeg først efter at have fået inputtet fra eleverne.

Spørgeskemaets fire udsagn om workshopsene og teksterne, der indgik, var enslydende: ”Jeg synes, at workshoppen var spændende at lave”, ”Jeg synes, teksten var god”, ”Jeg synes,

at workshopen fik mig til at leve mig ind i teksten” og ”Jeg kunne bedre lide workshopen end traditionelle tekstanalyseopgaver”.

Afkrydsningsmulighederne var ”meget uenig”, ”uenig”, ”enig” og ”meget enig”.

Herudover spurgte jeg til elevernes holdning til brugen af indlæste tekster i undervisningen, i nogle tilfælde beriget med lydeffekter (jeg kalder herefter den indlæste berigede tekst *en podcast*), hvem der skal udvælge kanonteksterne til undervisningen, og hvem der skal bestemme undervisningens form og indhold. Endelig spurgte jeg uden for likert-skalaen: Hvad ”skulle I læse” og ”hvad skulle I gøre” i kanonlitteraturundervisningen, hvis du kunne bestemme?

Den lille evaluering og undersøgelse var ikke ment som en videnskabelig afdækning af elevernes holdning til kanonlitteraturundervisningen, men som en mere formel del af fremtidsværkets fantasifase med henblik på at udvikle nye workshops eller tilpasse dem, eleverne nu havde testet. Derfor har jeg i behandlingen af elevernes besvarelser alene foretaget simple sammentællinger og ikke for eksempel krydstabuleringer eller segmenteret analyse.

I alt deltog 20 elever fra 9. klasse på Birkeskolen i evalueringen. Eleverne besvarede kun spørgsmål i tilknytning til de workshops, de selv havde deltaget i. Nogle valgte desuden at springe enkelte af spørgsmålene i skemaet over, uden at jeg kender den præcise årsag.

Gennemgående var eleverne glade for både workshopformatet og for teksterne, de havde læst eller lyttet til. På tværs af de fire workshops var 88 procent enten enige eller meget enige i, at workshopsene var ”spændende at lave” (ingen af de fire workshops skilte sig markant ud). Og 70 procent var enten enige eller meget enige i, at teksten ”var god”. Kun uddraget fra Johannes V. Jensen-romanen mødte udtalt modvilje, her var lige så mange elever uenige eller meget uenige i, at teksten var god, som det modsatte.

72 procent var på tværs af de fire workshops enige eller meget enige i, at workshopen ”fik mig til at leve mig ind i teksten”. Det gjaldt i øvrigt også workshopen med Johannes V. Jensen-uddraget (med 75 procent).

89 procent af eleverne var enten enige eller meget enige i, at de bedre kunne lide workshopen end ”traditionelle tekstanalyseopgaver”.

Et stort flertal af eleverne foretrækker at lytte til teksten og tilsyneladende gerne på forskellige måder: som podcast alene, det vil sige indlæst og beriget (88 procent er enige eller meget enige), eller som podcast, mens eleven følger med i teksten (88 procent er enige eller meget enige). Mange vil også gerne høre læreren læse teksten højt (64 procent), mens væsentligt færre foretrækker kun at læse selv (29 procent).

Eleverne gav i deres besvarelser meget klart udtryk for ønsket om at medvirke i tilrettelæggelsen af kanonlitteraturundervisningen.

At læreren skal bestemme, ”hvordan undervisningen skal være”, er 61 procent eller næsten to tredjedele af eleverne enige eller meget enige i. Lidt flere – 72 procent – mener, at læreren skal ”lave forskellige workshops, som vi alle sammen skal prøve”. Men endnu flere – 89 procent – synes, at ”læreren skal lave forskellige workshops, som vi kan vælge mellem”. Mens lidt over halvdelen – 55 procent – synes, at eleverne ”skal bestemme, hvordan undervisningen skal være”.

Billedet er det samme – blot en anelse tydeligere – når det drejer sig om tekstvalget.

Godt to tredjedele synes, at ”læreren skal vælge teksterne” (61 procent). Lige så mange synes, at ”vi elever skal være med til at vælge teksterne”. Mens 94 procent – 17 ud af 18 (to har ikke svaret) – synes, ”at vi elever skal kunne vælge mellem forskellige tekster, som læreren foreslår os og fortæller os lidt om”.

Eller forsigtigt sammenskrevet: Eleverne ønsker, at læreren tager et selvstændigt initiativ, men de ønsker også at blive inddraget og at kunne vælge mellem flere muligheder på et oplyst grundlag.

Flere elever havde skrevet en række ønsker og forslag til kanonlæsningen i det afsluttende og åbne punkt i evalueringen, men ikke nogen, som ikke er nævnt tidligere.

### **Didaktiske orienteringspunkter**

Alt det foregående – fremtidsværkstedets to første faser, dialogen med eleverne, surveyet i kritikfasen og elevevalueringen af workshops i fantasifasen – er forudsætninger for de didaktiske orienteringspunkter, der har formet rækken af workshops i afprøvningsfasen. Det samme er selvfølgelig de ideer til kanonlitteraturlæsning, som er opstået gennem afhandlingens tidligere kapitler, især teorikapitlet.

I det følgende vil jeg redegøre for orienteringspunkterne i listeform og så sammentrængt, jeg kan, for ikke at gentage pointer og ræsonnementer fra tidligere i kapitlet. Begrundelserne for orienteringspunkterne findes i det foregående; herudover vil jeg afslutningsvis uddybe de fleste af punkterne og dermed også deres faglige forankring.

Når jeg bruger ordet *kanonlæsning*, dækker den første del af ordet (’kanon’) over kanonteksten. Ordets anden del (’læsning’) dækker over alle former for møder med teksten – både gennem egen læsning, oplæsning, filmatisering, dramatisering osv. – og over betydningen af ord som ’undervisning’, ’aktiviteter’ og ’arbejde’.

## Litteraturredaktiske orienteringspunkter for kanonlæsningen

### *Det, vi læser*

1. Teksterne er *korte*, 2-4 normalsider eller svarende til det omfang, hvis teksten er i andre formater. Der kan være tale om uddrag fra længere tekster, men med et klart helhedspræg (se uddybning nedenfor)

2. Teksterne er *ikke svære* at læse. De er tilpasset moderne retskrivning og om nødvendigt moderniseret (læsepædagogisk tilpasset) på ord- og sætningsniveau med respekt for originaltekstens særpræg. Eventuelt nødvendige ordlister er korte (se uddybning nedenfor)

3. Teksten er *vedkommende og relevant*. Det er den først og fremmest i kraft af sin stråling og det indtryk, den gør på eleven, det vil sige den overraskelse og bevægelse, teksten skaber, og den fortryllelse eller det chok, den efterlader eleven med, og som får eleven til at engagere sig i teksten

4. Teksten har en *stærk følelses- og tankemæssig stråling*, for eksempel i kraft af sit emne, sin opbygning og plotstruktur, sin stil og under ét sin stemning og atmosfære. Teksten er udvalgt med henblik på at gøre indtryk på eleven, det vil sige overraske, bevæge, fortrylle eller chokere eleven, og på at få eleven til at engagere sig i teksten (se uddybning nedenfor)

5. Teksten kan være skrevet af en *forfatter på folkeskolens obligatoriske kanonlitteraturliste*, men teksten kan også være en *dansk eller udenlandsk tekst med klassikerstatus*, som står i en eller anden form for litteraturhistorisk – for eksempel tematisk eller stilistisk – forbindelse til kanonforfatterne (se uddybning nedenfor)

6. Teksten kan være *mindre kendt eller ligefrem helt ukendt* og høre til i forfatterskabets og i kanon- og klassikerlitteraturens periferi, men alligevel være karakteristisk for forfatteren (se uddybning nedenfor)

7. Teksten kan tilhøre en *anden genre* end de mest brugte i skolen (romanen, novellen og digtet), for eksempel artiklen, læserbrevet, det personlige brev, erindrungen, dagbogen, essayet, dramaet, filmmanuskriptet – et fotografi, en tegning, et maleri (se uddybning nedenfor)

### *Måden, vi læser*

8. Alle tekster *læses i forbindelse med workshoppen* og ikke som lektie hjemme

9. Teksterne kan foreligge som *podcasts*, det vil sige indlæst og beriget med lydeffekter og musik. Eleverne kan i nogle tilfælde både lytte til podcasten og følge med i teksten (se uddybning nedenfor)

10. Teksten kan læses *højt af læreren*

## *Det, vi gør*

11. Kanonlæsningen tilrettelægges i form af *workshops* med to eller flere elever (*par eller gruppe*), som selvstændigt og i fællesskab *møder* kanonteksten åbent og *udtrykker* sig om den, først og fremmest mundtligt og gerne i deres  *eget sprog*, det vil sige uden bindinger til instrumentelle analyseværktøjer og fagbegrebslister (se uddybning nedenfor)

12. Eleverne har så vidt muligt *valgfrihed* – til at vælge mellem forskellige workshops, mellem flere tekster og/eller mellem flere aktivitetsforslag

13. Teksterne, som eleverne læser, kan efterhånden danne et billede af teksternes samtid eller skabe et indtryk af for eksempel samtidens livs- og menneskeopfattelser, men *en bestemt forståelse af samtiden foreligger ikke før og er ikke styrende for elevens læsning* (se uddybning nedenfor)

14. Aktiviteterne i workshoppen har ofte et *kreativt indhold*, for eksempel skal eleverne om- eller videreskrive eller helt selv skrive, tegne, male, fotografere, dramatisere eller sætte tekster sammen på nye måder

15. I aktiviteterne i workshoppen kan indgå *andre udtryksformer*, for eksempel *fotografi, maleri, musik, film*, som eleverne skal sammenholde deres oplevelse af teksten med og/eller udforske og diskutere (se uddybning nedenfor)

16. Aktiviteterne i workshoppen kan gå ud på, at eleverne skal *udtrykke deres egen mening* om et emne eller deres personlige *vurdering af en tekst i samtale, diskussion eller debat* (se uddybning nedenfor)

17. *Alle aktiviteter har en tæt forbindelse til teksten, det vil sige, at teksten er den primære sanseimpuls*, også hvor aktiviteten er baseret på kreative processer som at skrive, tegne, male osv. Rollen som primær sanseimpuls må ikke overtages af andre entiteter eller teknologier, men de må gerne supplere teksten og uddybe og forstærke dens sanselighed (se uddybning nedenfor)

## *Uddybning*

### *1. Om korte tekster*

Jeg er særlig inspireret af elevernes tilbagemeldinger i fremtidsværkstedet, men også af Friedrich Schlegels æstetiske refleksioner over fragmentet og idéen om fragmentets helhedskarakter (Schlegel, 2016). I min forståelse og brug af Schlegel vil det sige, at fragmentet – herunder brudstykket eller tekstuddraget – godt kan læses som et sluttet hele og koncentrere eller rumme afgørende spor af både et helt værk og et helt forfatterskab uden at blive reduceret til eksempel.

## *2. Om modernisering (læsepædagogisk tilpasning) af teksten på ord og sætningsniveau*

Jeg støtter mig ikke til udgiverfilologisk teori, men til det pragmatiske synspunkt, at en sproglig tilpasning af de gamle kanontekster, som letter læseforståelsen og læsebyrden, er en nødvendig didaktisk transponering. Et flertal af eleverne på de to skoler, hvor jeg har observeret kanonlitteraturundervisning, har så store forståelsesmæssige udfordringer, at de næppe ville kunne give et dækkende referat af teksterne, det vil sige redegøre for handling og personrelationer. Ydermere er moderniseringen af kanonteksten en måde at gøre mødet mellem kanontekst og elevlæser mere lig mødet mellem tekst og læser, som det fandt sted i tekstens samtid. Det er ikke et autentisk æstetisk særkende ved kanon- eller klassikerteksten, at dens sprog er fremmed og uforståeligt. Det er egenskaber, som tiden har påført den.

## *4. Om at teksten har en stærk følelses- og tankemæssig stråling*

Jeg bruger ordet ”stråling” med inspiration fra Gernot Böhme, der taler om, at tingene – her den litterære tekst – *stråler* ud mod sine omgivelser og dermed skaber særlige atmosfæriske rum. Se i øvrigt teorikapitlet.

## *5. Om danske kanontekster kombineret med danske og udenlandske klassikere med en litteraturhistorisk forbindelse til de danske kanontekster*

Inspirationen til at sammensætte tekster i åbne og undersøgende litteraturhistoriske relationer til andre tekster henter jeg i Mads Rosendahl Thomsens begreb ”kanoniske konstellationer” (Thomsen, 2003). Begrebet dækker over de sammenhænge, der eksisterer mellem litterære værker på tværs af tid og sted og på mange forskellige niveauer af det litterære. De konstant foranderlige mønstre, der på den måde tegner sig, kan både anskues analytisk som en måde at organisere litteraturhistorien eller sekvenser af den og didaktisk som en måde at sammensætte tekster på grundlag af overfladiske eller dybereliggende ligheder eller forskelle. I det sidste ligger gode muligheder for at etablere anderledes og overraskende mønstre og for at kaste et fornyende lys på etablerede tekster og sammenhænge, som flugter med både Rita Felskis kritik af litteraturhistorien som et uodynamisk kassesystem og Hans Ulrich Gumbrechts forestilling om, at det æstetiske udtryk og et værks ”Stimmung” kan være bærer af historiske erfaringer og på den måde gøre fortiden nærværende.

Det er som didaktisk inspiration, jeg i afprøvningsfasens workshops har gjort brug af Mads Rosendahl Thomsens begreb, men af praktiske årsager – først og fremmest tiden, vi havde til rådighed – ikke i det omfang, jeg kunne have ønsket.

## *6. + 7. Om at teksten kan befinde sig i kanon- og klassikerlitteraturens periferi og tilhøre andre genrer end de almindeligste*

Inspirationen til ideen om den marginaliserede og udgrænsede tekst kommer blandt andet fra begrebet ”embodied hauntologies”. Begrebets ene del – hauntologies – har Jacques Derridas anvendt (Derrida, 2012) til at beskrive noget spøgelsesagtigt ved fortiden, som hjem søger nutiden. Mit møde med det sammensatte begreb skyldes Lisa Blackman (Blackman, 2015), hvor det får berøring med affekt og krop. Hos Blackman er ”embodied hauntologies” en betegnelse for de stemninger, spor og fragmenter, som fortiden efterlader i kroppen som anelser af noget fortrængt og udgrænset. Blackmans eget forskningseksempel stiller spørgsmålet, hvordan det er gået til, at det at høre stemmer i dag alene anses for at være et patologisk fænomen. De marginaliserede kanon- og klassikertekster opfatter jeg på en noget lignende måde som udgrænsede eller overhørte stemmer, som taler til os med en spøgelsesagtig, men stærk røst, som vi kan vælge at lytte til og lade os mærke af. Det kan dreje sig om halvt oversete gysernoveller af en salmedigter eller gotiske erindringsfragmenter af eventyrdigteren. Eller en populærvidenskabelig artikel om verdens undergang skrevet af den feterede digter, novelle- og romanforfatter.

Lisa Blackmans begreb og forestillinger ligger i øvrigt tæt op ad Hermann Schmitz’ atmosfæreteori, og hvad han kalder ”the felt body” (”Leib”), som er et subjektivt fænomen i nær forbindelse med sanser og følelser (se teorikapitlet).

*9. + 15. Om teksterne som podcasts beriget med musik og lydeffekter og om andre udtryksformer i workshoppen*

Ideen om at sammenføre flere udtryksformer både i den enkelte podcast og i workshoppen henter jeg blandt andet inspiration til fra Gernot Böhmes atmosfæreteori og i Sune Frølund’s beskrivelse af sansningen hos Böhme som ”en synæstetisk mærken af noget atmosfærisk” (Frølund, 2016, s. 28, se i øvrigt teorikapitlet). Grundlæggende er min didaktiske hensigt at forstærke tekstens atmosfære gennem det netværk af udtryksformer, teksten er sammenvævet med. Strålingen fra tekstens og netværkets objektagtige natur skal med størst mulig æstetisk styrke ramme den subjektagtige elevlæser (se igen teoriafsnittet). Jeg skrev i teorikapitlet inspireret af Böhme og Schmitz, at en atmosfære- og stemningsmæssigt orienteret læsning kan etablere et rum for *kropslig affektiv deltagelse*, som udvider eller supplerer en Husserlinspireret intentionel rettedhed mod den litterære tekst. Den form for affekt kan en synæstetisk forstærkning af atmosfæren sandsynligvis bidrage til.

*11. + 16. Om par- og gruppesamarbejde, om at møde teksten åbent og selv give udtryk og om at vurdere teksten*

Ønsket om at arbejde i par og i grupper har eleverne fremsat både i fremtidsværkstedets fantasifase og i deres skriftlige input. Det sociale læsefællesskab, netværket af tekster, læsere

og medlæsere og ideen om tekstlæsningen som et flersidet møde, det vil sige en *handlen*, *svaren* og *gøren* af såvel tekst som læser, taler desuden ind i en række af afhandlingens teoretiske inspirationer, blandt andet Rita Felski, Toril Moi, Tony Bennett og Bruno Latour. Og ikke mindst i Margaret Wetherells forståelse af det affektive som en kompleks og konstant flydende social aktivitet (se teoriafsnittet). Betoningen af mundtlighed og dialog skyldes især observationerne, både observationerne i den første fase på Birkeskolen og Askeskolen og i tilknytning til fremtidsværkstedet (herfra stammer begreberne *multipel uformel svarpraksis*, *uformel springende svarpraksis*, *daglig tale* og *overdrevet*). En teoretisk inspiration til den åbne undersøgelse af teksten er desuden Toril Moises og Rita Felskis kritik af den instrumentelle analyse (en ”kudzu”-agtig metodologi) og af tekstens overflade-dybde-dikotomi. Inspiration henter jeg også i Moises ”why this?”-tilgang med afsæt i en ”blur” og læserens egen undren og endelig i hendes og Felskis forestilling, at litterær læsning altid også er en vurderende læsning.

*13. Om at en bestemt forståelse af tekstens samtid ikke skal være styrende for tekstlæsningen*

Inspirationen kommer blandt andet fra Rita Felskis kritik af forestillingen om litteraturhistorien som en stak nydeligt stablede kasser (”neatly stacked boxes”), som den litterære tekster på deduktiv vis – ovenfra og ned – kan puttes i. Og fra Hans Ulrich Gumbrechts kritik af forestillingen om litteraturen som allegoriske filosofier og fra hans og Gernot Böhmes teorier om stemningens og atmosfærens transhistoriske nærvær (se teorikapitlet). Inspirationen kommer desuden fra begreberne, som Felski henter frem, ”Nachträglichkeit” eller ”afterwardness”, som i litterær sammenhæng peger på teksters oplevelsesmæssige foranderlighed; hvad der engang forekom ufarligt, kan i en senere tid udløse affekt og chok (se teorikapitlet).

*15. (Se 9. + 15.)*

*17. Om at teksten er primær sanseimpuls*

Det er en præmis for hele afhandlingens undersøgelse af litteraturdidaktikkens potentiale i forhold til kanonlitteraturens mange udfordringer, at teksten skal være det primære sansemæssige udgangspunkt for elevernes mulige affektive engagement. Et affektivt engagement vil det sandsynligvis være lettere at fremkalde ved hjælp af andre typer af teknologier og andre former for oplevelsesindhold. Spørgsmålet er så, om der i streng forstand ville være tale om litteraturdidaktik.

## **Sammenfatning**

Orienteringspunkterne er grundlaget for de workshops, jeg efterfølgende tilrettelagde og gennemførte i fremtidsværkstedets afprøvningsfase. Som jeg skrev i dette kapitels indledning, var formålet med fremtidsværkstedet og dermed de didaktiske orienteringspunkter at styrke elevernes affektive tekstengagement. Formålet er for så vidt også at imødegå de udfordringer for kanonlitteraturlæsningen, som observationskapitlet afdækkede.

Afprøvningsfasen skal jeg redegøre for i næste kapitel, hvor jeg desuden skal genintroducere en række af de analytiske begreber, jeg tidligere har redegjort for og brugt til at beskrive og i nogen grad typologiere elevernes affektive tekstengagement.

Analysen og typologiseringen af det affektive tekstengagement sammenfatter jeg blandt i to modeller, henholdsvis midt og sidst i kapitlet.

## 7. Affektens begreber og mønstre

### Fremtidsværkstedets tredje fase

#### *Om indholdet*

Kapitlet her præsenterer de begreber for elevlæserens affekt, som afhandlingen selv udvikler. Begreberne, som jeg kalder *affektbegreber*, bliver til i dialog med en række analyser af empiriens hændelser og skrives frem gennem disse.

I analyserne af hændelser vil jeg støtte mig til den model, jeg opstillede sidst i teoriafsnittet, *den affektive feltmodel* (med overskrifterne ”associationsfelt”, ”affektivt felt” og ”affektivt-diskursivt felt”), ligesom jeg indimellem vil trække på de begreber, jeg hentede ud af teorikapitlets fire teorifelter (teoribegreberne) og siden koblede til netop analysemodellen.

Desuden vil jeg igen benytte mig af de analytiske begreber, jeg udviklede og gjorde brug af i observationskapitlet, både begreberne, som beskriver træk eller omstændigheder, der virker positivt ind på eller tydeliggør elevernes affektive tekstengagement (for eksempel *uformelle multiple svarpraksisser*, *uformelle springende svarpraksisser* og *overdrevet*), og de træk og omstændigheder, som har en negativ indvirkning på eller afspejler et fravær af affekt (for eksempel *forståelsesudfordringer*, *fremmedgørelse*, *sproglig afsmitning*, *faglige antagelser* og *svarrutiner*).

Det er de begreber, jeg kalder *rammebegreber for det affektive*.

Udviklingen af de nye begreber – altså *affektbegreberne* – vil som nævnt ske i dialog med både teori og felten, men sådan at begreberne for det affektive vil frigøre sig fra de specifikke teoribegreber i det foregående og etablere sig som selvstændige begreber inden for det, jeg har kaldt et dynamisk felt med en række overlap og indbyrdes korrespondancer.

#### *Genkendelse, analyse og mapping af det affektive*

Fremstillingen tager afsæt i fremtidsværkstedets tredje fase, den såkaldte afprøvningsfase. Det er imidlertid ikke sådan, at jeg først vil redegøre for den omfattende afprøvningsfase og dernæst analysere de hændelser i feltarbejdets kanonlitterære workshops, som på forskellig vis manifesterede – fremviste, gav eksempler på – elevernes affektive tekstengagement. Jeg vil derimod gøre begge dele på én gang.

Gennem analysen vil jeg indkredse og redegøre for karakteristiske træk ved tekstengagementet og siden *mappe* dets forskellige udtryk og former. At *mappe* vil i min brug

af begrebet sige at indplacere det affektive tekstengagement i et dynamisk felt af udtryksmåder og karakteristika og disse måders og egenskabers mange overlap og indbyrdes korrespondancer eller fravær af korrespondancer.

I det ligger, at jeg i analysen af de enkelte hændelser ikke hver gang fremhæver eller sorterer affekten efter karakteristika på samme niveau. Nogle gange kan jeg vælge at fremhæve særlige træk ved den elevdialog, som affekten kommer til syne gennem, hvis jeg anser dem for særlig væsentlige eller relevante. Andre gange tager jeg analytisk afsæt i affekten, som den enkelte elevs bestemte ord og formuleringer udtrykker (for eksempel en *holdningsaffekt*; hvad det er, skal jeg senere redegøre for), eller i den omkalfatring af virkelighedsforståelsen, som mødet mellem elev og tekst giver anledning til (den kalder jeg *forvandlingsaffekt*; også den skal jeg udfolde senere). Deri ligger yderligere, at ingen (eller næppe nogen) affekt kan benævnes entydigt og i kraft af én bestemt egenskab, men altid er et kompleks eller konglomerat af flere egenskaber. Affektens mange overlap og korrespondancer og dens komplekse natur har som endnu en konsekvens, at der ikke ligger nogen selvmodsigelse i at genbesøge en hændelse og i en ny analyse *mappe* hændelsen anderledes end ved en tidligere.

Jeg foretrækker det engelske låneord 'mappe', fremfor det danske 'kortlægge', fordi 'mapping' efter min fornemmelse netop konnoterer til noget dynamisk, relationelt og procesorienteret, hvorimod det danske ord 'kortlægning' konnoterer til noget statisk og afsluttet. På den måde indfanger ordet 'mapping' også bedre mit forsøg på i affektanalysen at fastholde det sammensatte ved affekten snarere end at fremstille den som type tilhørende en bestemt kategori.

En sidste og vigtig komponent i analyserne består i at udpege den åbning mod og forståelse af teksten, som er indeholdt i elevlæserens affekt. Det er en central pointe i afhandlingens undersøgelse af det affektive engagement, at affekten ikke – eller kun i meget sjældne tilfælde – er en simpel betinget og følelsesmæssig respons på tekstens stimuli, men næsten hver gang rummer en fortolkning af teksten. Den *affektive fortolkning*, som er mit begreb for den tekstforståelse, der ledsager affekten, opstår i en kollaborativ proces mellem flere af tekstens aktører, for nu at parafasere et tidligere Rita Felski-citat ("coproduction between actors"; Felski, 2015, s. 174, se teorikapitlet). Fortolkningen er ikke et slutmål for læsningen, som alle forudgående tænke-føle-processer leder frem mod; fortolkningen – en forståelses- og oplevelsesmæssig åbning mod noget i teksten – kan godt være afsættet for læsningen.

Meningen med at læse affektivt er således ikke at tilvejebringe et grundlag, som en formel tekstanalyse kan bygge ovenpå (eller at skabe en åbning i elevlæserens sind, som den formelle

analyse kan snige sig ind ad). Den affektive læsning er nøjagtig lige så meget og nøjagtig lige så lidt en færdig læsning, som enhver anden læsning er det.

Det er i kort form kapitlets formål: at genkende hændelser med affekt, analysere eksemplerne med støtte i en række nye begreber, som udvikles løbende og i dialog med analysen, at udpege den affektive fortolkning og at *mappe* affekten. Redegørelsen for og analysen af de enkelte hændelser vil ikke følge en på forhånd fastlagt analysemodel og hver gang have det hele med. Analyserne, som blandt andet er inspireret af nymaterialismens multisensoriske analyse og af nexusanalysen (se kapitlet ”Metodologi og analysestrategier”), består af nedslag i og karakteristikker af, hvad jeg opfatter som det væsentligste at fremhæve ved affekten og dens mønstre.

Om analysernes rækkefølge, deres forbindelse til fremtidsværkstedets workshops og deres sammenhæng med afhandlingens forskningsspørgsmål er der følgende at sige:

Jeg vil i kapitlets første del forholdsvist grundigt redegøre for to udvalgte workshops og i en tidlig orden analysere en lang række eksempler på hændelser (på tværs af skoler, men altså i tilknytning til den samme workshop), som både viser affekt og fraværet af affekt. Det gør jeg for at give et indtryk af de vidt forskellige og forskelligt sammenkoblede reaktioner på den samme workshop. Og desuden for at dokumentere, at også de workshops, som var tilrettelagt på baggrund af afhandlingens teorikompleks og i tæt dialog med eleverne med henblik på at styrke det affektive tekstengagement, indimellem førte til de samme svarrutiner og det samme svigtende engagement, som jeg oplevede i observationsfasen.

En affektiv didaktik er ingen garanti for affekt.

Herefter vil jeg på grundlag af analyserne opstille en model for det affektive, *den affektive resonansmodel*. Her vil jeg samle affektbegreberne og kort udpege nogle af deres forudsætninger i afhandlingens teoretiske kapitel. Modellen skal både opfattes som en selvstændig analytisk *mapping* af affekten og af nogle af dens genkommende mønstre og som en didaktisk grundmodel, som læreren og litteraturredaktikeren kan lade sig inspirere af. Endelig betragter jeg modellen som et didaktisk værktøj, der på et makroniveau og over længere undervisningsperioder kan understøtte, hvad jeg kalder elevlæserens *affektive æstetiske erfaring* og dermed elevlæserens *affektive sensibilitet* og *resonanskompetence*. Derimod er modellen *ikke* en tekstanalytisk model, hvis affektformer man kan transponere over i teksten for siden at eftersøge dem. Affekterne opstår ligesom stemninger og atmosfærer i det resonante forhold mellem teksten og læseren; de er derimod hverken fænomener eller strukturer *i* teksten, uanset at både form- og indholdsmæssige egenskaber ved teksten og en

synæstetisk forstærkning af den også kan virke forstærkende på både affekt, atmosfære og stemning (jævnfør diskussionen i teorikapitlet).

I samme forbindelse vil jeg præsentere og redegøre for elevlæserens *sanseord* og *sansevendinger*, som jeg opfatter som centrale i både affektanalysen og i en affektiv didaktik. Ordene og vendingerne er en del af det sprog, som eleverne tilsyneladende gradvist udvikler gennem erfaringer med det affektive og betjener sig af, når de skal indkredse dét i teksten, som medvirker til at fremkalde affekten.

Endelig vil jeg i lidt kortere form redegøre for en række andre workshops og analysere lidt færre (affektive) hændelser i tilknytning til dem på tværs af skoler. Workshopsene og deres affektformer adskiller sig ikke afgørende fra de foregående, mit analytiske fokus er imidlertid et lidt andet. Her vil jeg nemlig på baggrund af resonansmodellen mere målrettet afsøge affektens mønstre og elevernes brug af sanseord og sansevendinger. De første af disse afsluttende nedslag er i dialogiske, det vil sige mundtlige, hændelser. Herefter følger et antal nedslag i skriftlige hændelser, det vil sige i tekster, som eleverne har skrevet i tilknytning til de forskellige workshops.

Kapitlet søger således svar på, hvordan det affektive tekstengagement kommer til udtryk i arbejdet med kanon og ældre litteratur (som også har ligget til grund for nogle af de foregående kapitler, jævnfør afhandlingens første forskningsspørgsmål), og svar på, hvordan mødet med kanonlitteratur i undervisningen kan tilrettelægges, så det styrker elevernes affektive engagement (jævnfør afhandlingens andet forskningsspørgsmål).

### *Rammer for undersøgelsen og vigtigste forskningsbidrag*

I alt har jeg beskrevet eller designet 21 workshops på baggrund af afhandlingens teori og fremtidsværkstedet. På hver skole har jeg gjort brug af et antal svarende til cirka halvdelen i forskellige kombinationer, nogle af dem har jeg løbende tilpasset på baggrund af elevernes måde at arbejde med dem og deres kommentarer til dem.

Alle workshops blev gennemført i elevgrupper à tre-seks elever (så vidt muligt fire eller fem), ingen workshop varede mere end 60 minutter (så vidt muligt 30-40 minutter). Elevaktiviteterne i workshopsene var næsten alle sammen baseret på læsning/lytning af en eller flere korte og moderniserede kanontekster efterfulgt af mundtlige og/eller skriftlige aktiviteter. De mundtlige aktiviteter bestod helt overvejende af forholdsvis lange elevsamtaler (10-15 minutters varighed), nogle gange med støtte i andre materialer, eller af elevernes egne fortællinger med afsæt i kanonteksten. De skriftlige bestod enten af hurtige reaktioner på kanonteksten (såkaldte lynskriv) som støtte for den mundtlige aktivitet eller af længere

skriveprocesser, typisk i fiktionsgenrer med et med- eller omdigtende præg. Instruktionerne var enkle og stilladserende, for eksempel i form af korte rammesættende fortællinger om kanonteksten eller dens forfatter og såkaldte *startere* (korte sætninger, som eleverne kunne sætte af fra). Næsten alle kanontekster var tilpasset moderne retskrivning, ligesom sproget i flere af dem var mere moderniseret. Endelig var nogle af teksterne ledsaget af ordforklaringer. (Se en oversigt over workshopsene samt alle de anvendte tekster i bilagene).

Jeg vil som nævnt redegøre for de enkelte workshops i tilknytning til analysen af hændelserne, men kun så udførligt, som det er nødvendigt, for at læseren kan fange den didaktiske grundidé og forstå afsættet for analysen og følge dens argumentation og konklusioner. Redegørelserne vil som nævnt også variere i omfang og detaljeringsgrad. Nogen løbende udredning af workshopsenes inspiration fra de litteraturdidaktiske orienteringspunkter, som jeg afsluttede det foregående kapitel med, vil jeg ikke bruge plads på. Jeg går ud fra, at læseren af sig selv vil bemærke den nære sammenhæng.

Da fokus her i kapitlet er på affektive hændelser – og altså indimellem på fraværet af affekt – og mindre på den løbende tilpasning af didaktik og workshops gennem fremtidsværkstedets faser, holder jeg mig i analyserne ikke strengt til workshops fra afprøvningsfasen, men medtager også eksempler fra fantasifasen. Der er i alle tilfælde tale om workshops og didaktiske udmøntninger af teoriredegørelsen og af dialogen med eleverne.

Jeg vil ikke hændelse for hændelse beskrive eller identificere de enkelte elever. Indimellem, men uden stor konsekvens vil jeg give dem pseudonymiserede navne (som regel ved de lidt længere hændelser) og anføre deres køn. Skolens navne – også her er der tale om pseudonymer – vil jeg i de fleste tilfælde anføre i den løbende tekst, men for alle hændelsernes vedkommende i bilagene. Hændelserne er markeret med et tal, som refererer til den transskribering i bilagene, som hændelsen og redegørelsen for den støtter sig til. I bilagene kan man dels se den fulde eller næsten fulde dialog, dels hvilken dag i løbet af feltstudiet på den pågældende skole den fandt sted.

For at understøtte læsningen vil jeg her kort præsentere de begreber for det affektive, som det følgende udvikler, trækker på og på forskellig måde sammenfletter:

---

**Affekt** – Som nævnt i kapitlet om metodologi og analysestrategier definerer jeg affekt på følgende måde: en "rystelse" eller "et stærkt og personligt følelsesmæssigt, kropsligt og/eller sprogligt udbrud som reaktion på noget i det tekstuelle eller med direkte sanselig forbindelse til det, og et udbrud, der tydeligt afviger fra den almindelige reaktion hos elevlæseren og/eller klasserummets sociale og faglige norm". Når jeg identificerer affekt, støtter jeg mig desuden (og jævnfør observationsloggen) til begreber som identifikation, handlen og svar, tænke-føle-processer, attunement, chok, fortryllelse osv.

Og herefter de nye underbegreber for det affektive (i den rækkefølge, man møder dem i kapitlet):

**Forvandlingsaffekt** – at overgive sig til ideen om, at fiktionen udgør en anden virkelighed, og med stærk indlevelse og engagement at følge de impulser og associationsstrømme, som fiktionen tilbyder

**Sanseaffekt** – at opleve et sanseligt smittende møde mellem læseren og tekstens sanseimpulser, både dem, værket har reference til, og tekstens egne materielle sanseimpulser, for eksempel dens klange og rytme

**Empatisk affekt** – at indleve sig i en anden person eller i en anden persons livssituation eller perspektiv på verden

**Chokaffekt** – pludseligt og overraskende at møde noget, som fremkalder en stærk følelsesmæssig reaktion, ofte fordi det, læseren mødes af, virker uoverkommeligt, uforståeligt eller truende

**Diskursiv affekt** – at pege på og redegøre for det i teksten, som er anledning til affekt

**Affektiv fortolkning** – at åbne for en oplevelse og forståelse af teksten og de tænke-føle-processer hos læseren, teksten medvirker til

**Dialogisk omsorgsaffekt** – alene eller (typisk) sammen med andre at bearbejde det stærke indtryk, en tekst har efterladt læseren med

**Vredesaffekt** – at føle og udtrykke sin vrede over teksten, noget i den eller dens måde at virke – handle eller gøre – på

**Kropslig affekt** – at reagere på eller svare teksten med kropslige udtryk, for eksempel med stemmen, med mimik eller gestik eller ved at bevæge dele af eller hele kroppen

**Genvakt affekt** – at erindre eller få aktiveret en tidligere oplevet affekt, typisk som en impuls fra en aktuel affekt

**Holdningsaffekt** – at føle og/eller udtrykke en stærk holdning til teksten eller til noget, teksten har reference til

**Væmmelsesaffekt** – at føle og/eller udtrykke et stærkt ubehag eller en stærk væmmelse ved teksten eller til noget, teksten har reference til

---

Affekten, definition og underbegreber

Affektens *rystelse* har jeg redegjort nærmere for i den affektive feltmodel. Her vil jeg nøjes med at minde om, at rystelsen kan opleves som en ændring af et perspektiv og som en ny eller tilbagevendende usædvanlig erfaring. Rystelsen kan således – med Felskis udtryk – virke *rekonfigurerende* på læseren (Felski, 2015, s. 177).

De nye begreber og affektformernes overlap og korrespondancer, det vil sige affektens mønstre og den model, mønstrene er grundlaget for, opfatter jeg som afhandlingens vigtigste selvstændige bidrag til undersøgelsen og diskussionen af elevlæserens affektive tekstengagement i (kanon-) litteraturundervisningen. Naturligvis i tæt sammenhæng med de didaktiske orienteringspunkter og de konkrete workshops, som affekten viste sig omkring.

Det affektive tekstengagement afsøger jeg nu som før i et komplekst netværk af humane og non-humane entiteter sammenvævet med elevlæseres tænke-føle-processer individuelt eller i dialogisk og kropslig – herunder gestisk-mimisk – interaktion med andre elever, med læreren og med et omfattende erfarings- og fortolkningsmæssigt, bevidst og ubevidst associationsfelt.

For at undgå for mange gentagelser vil jeg ikke yderligere sammenfatte kapitlets analyser og resultaterne af dem. En sammenfatning vil indgå som en del af besvarelsen af afhandlingens forskningsspørgsmål i det sidste diskuterende og konkluderende kapitel. I stedet vil jeg som afrunding på kapitlet redegøre for resultaternes betydning for det didaktiske og dannelsesmæssige aspekt, jeg ovenfor pegede på med begreberne elevlæserens *affektive æstetiske erfaring*, *affektive sensibilitet* og *resonanskompetence*.

Begreberne og dannelsesaspektet, som jeg samler i afhandlingens sidste model, *den affektive resonans- og dannelsesmodel*, udgør tilsammen et vigtigt perspektiv på afhandlingens undersøgelse af det affektive i kanonlitteraturundervisningen. De er også en meget væsentlig del af afhandlingens forskningsbidrag.

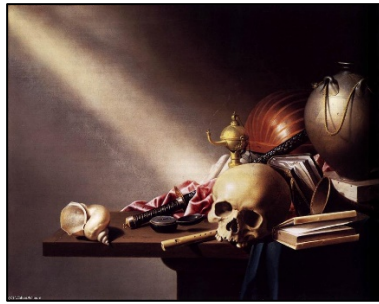
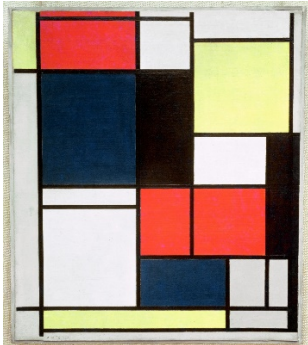
## Dialogisk affekt

### Mellem tekst og billede (Tove Ditlevsen og J.V. Jensen)

#### *Aktiviteten*

I en af opgaverne, som jeg stillede i fremtidsværkstedets afprøvende del, skulle eleverne læse og samtidig lytte til et kort uddrag fra en kanontekst og dernæst blandt fire udleverede (fotokopierede) malerier vælge ét.

Opgaven lød i sin helhed: ”Vælg det billede, som du synes passer bedst til teksten. Beskriv billedet og forklar, hvorfor du synes, at det passer bedst. Er det handlingen, der passer godt sammen med billedet? Er det stemningen i teksten? Er det de tanker, du får, når du læser teksten? Eller er det noget helt andet?”



Fra venstre mod højre: Goya, Max Ernst, Jackson Pollock, Theodore Géricault, Edward Weie, Piet Mondrian, Harmen Steenwijck, Bruegel den ældre, Asger Jorn, Karel Appel

Jeg formulerede bevidst opgaven meget åbent og i et udpræget hverdagsprog, der endda inviterede eleverne til at ”synes” noget. Først et stykke nede i opgaven fik de – som det fremgår – udstukket nogle forslag til, hvad der kunne knytte forbindelsen mellem tekst og billede: en handling, en stemning, elevens egne tanker eller noget, jeg ikke satte ord på. Forslagene var tænkt som en diskret stilladsering, som forhåbentlig ikke ville stå i vejen for elevernes egne indskydelser eller udskifte en analytisk instrumentalisering med en tilgang til læsningen, der satte for eksempel tekstens stemning på opgaveformel.

Jeg gennemførte opgaven ad flere omgange og på alle fire skoler, det vil sige både i 7., 8. og 9. klasse. I nogle tilfælde brugte jeg den meget dramatiske scene fra Tove Ditlevsens roman *Gift* fra 1971 (Ditlevsen, 2021), hvor hovedpersonen, Tove, er indlagt på et hospital for at blive afvænnet fra sin narkotikaafhængighed. Jeg omtalte teksten i teorikapitlet. I andre tilfælde brugte jeg den korte passage fra Johannes V. Jensens roman *Kongens fald* (Jensen, 1944), som oprindeligt udkom 1900-1901, hvor en berømt hesteslagtning finder sted. Sproget i Johannes V. Jensen-uddraget havde jeg tilpasset moderne retskrivning, ligesom jeg havde ændret visse ord, som jeg vurderede, eleverne ville have svært ved at forstå. Tove Ditlevsen-uddraget var uændret i forhold til romanens originale udgave.

De første gange, jeg gennemførte øvelsen med Tove Ditlevsens tekst, brugte jeg tre figurative malerier (Goya, Max Ernst og Theodore Géricault) og et abstrakt (Jackson Pollock). Da eleverne havde en tilbøjelighed til at støtte deres associationer og tekst-billedforbindelser til maleriets figurer, ikke mindst til personerne, valgte jeg senere at erstatte de figurative malerier med abstrakte eller overvejende abstrakte (Edward Weie, Piet Mondrian og Asger Jorn). I øvelserne med Johannes V. Jensens tekst brugte jeg to figurative malerier (Harmen Steenwijck og Bruegel den ældre) og to abstrakte eller overvejende abstrakte malerier (Asger Jorn og Karel Appel).

Eleverne fik en kort mundtlig introduktion til teksterne og en endnu kortere skriftlig. Jeg lagde i introduktionerne vægt på at forklare den handlingsmæssige sammenhæng, som uddragene optrådte i. For Ditlevsen-tekstens vedkommende fortalte jeg mundtligt om Tove Ditlevsens egen historie om ægteskab, narkomani og selvmord. For Jensen-tekstens vedkommende fremhævede jeg tekstens berømmelse og den opsigts, særligt hesteslagtningen i sin tid havde vakt. Lidt mere overordnet talte jeg med eleverne om narkomani, hallucinationer og selvmord og om jagt, slagtning og døde kroppe. Derimod fortalte jeg ingenting om litteraturhistoriske perioder, om andre temaer i de to forfatterskaber eller om de stilistiske træk, der normalt fremhæves som typiske for forfatterne.

Eleverne lyttede og læste individuelt og besvarede opgaverne mundtligt gruppevis. Herefter var der en fælles opsamling for hele klassen.

Hver tekst var under en side lang. Jeg havde selv lavet indlæsningerne og brugt lydeffekter i Jensen-teksten, men ikke i Ditlevsen-teksten.

I det følgende foretager jeg en række analytiske nedslag i elevernes besvarelser af opgaverne og i den uformelle dialog og sociale aktivitet, der udspillede sig omkring besvarelsen. Affektens intensitet og måde at manifestere sig på var, som det vil fremgå, meget forskellig.

### *Svarrutine og instrumentel analyse*

De fleste af grupperne havde tilsyneladende let ved at forstå, hvad opgaven gik ud på, og arbejdede forholdsvis koncentreret om at løse den. I flere tilfælde fulgte der med koncentrationen og fremdriften i løsningen imidlertid et noget stærkere fokus på opgavens overfladiske del ("vælg det billede ...") end på dens mere tids- og koncentrationskrævende dele ("beskriv ...", "forklar ...").

Den tendens, som jeg kalder *svarrutine*, var udtalt i observationerne forud for fremtidsværkstedet. Den var langt fra forsvundet under afprøvningen.

Et eksempel fra 7. klasse på Fyrreskolen:

Elev 1: "Du siger billede nummer hvad?" Elev 2: "Tre." Elev 1: "Patrick siger billede nummer tre, jeg siger billede et. Hvad siger du?" Elev 3: "To." Elev 1: "Jacob, hvad for et vælger du?" Elev 4: [Uhørligt]. Elev 1: "Hvorfor?" (Hændelse 1).

Det sidste korte spørgsmål fra elev 1 antyder en interesse for gruppefællernes overvejelser og begrundelser. Spændingen forblev imidlertid uforløst, samtalen sluttede her.

Et andet genkommende træk ved elevernes besvarelse af opgaven var deres optagethed af mimetiske lighedsrelationer mellem tekst og billede. Tekst og billede passer i det perspektiv godt sammen, hvis teksten omtaler en farve, som kan genfindes i maleriet. Eller hvis en figur – for eksempel et insekt, et redskab eller et ansigt – kan genfindes på billedet eller har en vis, nogle gange blot den svageste lighed med noget figurativt i teksten.

For eksempel syntes en dreng fra Birkeskolens 9. klasse, at den dramatiske og farverige scene fra Johannes V. Jensens roman passede godt sammen med Karel Appels overvejende abstrakte maleri, dog med visse figuragtige linjer og farver:

"Vi har slagteren her. Så skal det hernede forestille hesten. Så går der en lang ting her, som ligner lidt en kniv, hen ad billedet, som det ligner lidt, at han står med. Han ser ikke særlig glad [ud] for at have dræbt den her hest." (Hændelse 2).

Der er mange sproglige dæmpere i forklaringen ("ligner lidt", "ligner lidt", "ikke særlig"), der som en slags modificeringer af billedet skal gøre den figurmæssige lighed lettere at få øje på. Da endelig hest, kniv og hesteslagter står fuldt færdige for elevens blik, kan han endda i sidstnævntes fysiognomi aflæse følelsen, som det blodige myrderi af hesten har været årsag til: "Han ser ikke særlig glad ud".

Det er en besvarelse fuld af barnlig fantasi, meddigtning og til sidst altså også indlevelse, men med sit stærke fokus på handlings- og figurniveauets lighedsrelationer og med sin noget bastante og entydige semantik har den også et tydeligt præg af instrumentel analyse. Tænkeføle-processer kan man nok argumentere for finder sted, men næppe for, at elevens associationsfelt i større omfang aktiveres, eller at eleven som et intentionelt kropsligt subjekt er i dialog med teksten.

Eleven er opgaveorienteret, men ikke videre resonansduelig; han er velvilligt indstillet, men ikke i affekt.

#### *Den instrumentelle analyse i nyt lys: "Jeg har aldrig kunnet føle billeder"*

Jeg vil nævne et eksempel mere.

En elev fra 7. klasse på Fyrreskolen gav et næsten identisk svar på den samme opgave, i hvert fald den helt samme *type* svar. Mit pædagogiske forsøg på at inddrage eleven selv og sætte elevens humør, stemning og affekt i fokus førte en pludselig drejning af samtalen med sig, som på én gang understregede det instrumentelle i besvarelsen og satte det i et nyt og for mig overraskende lys.

Jeg gengiver det vigtigste af den korte samtalesekvens her:

Elev: "Jeg har valgt nummer 2 [Karel Appel], og det er, fordi det røde skal forestille kødet. Og så beskriver de [elevens betegnelse for fortælleren og/eller indlæseren] meget det der gule fedt, og så er der også lidt brunt indimellem på grund af, at den [hesten] havde ligget noget tid, sagde de. Og det hvide dér er sne, og det dér blå er et eller andet hennating."

Forsker: "Kommer du i godt humør af at kigge på billedet?"

Elev: "Det siger mig ikke så meget. Jeg har aldrig kunnet føle billeder. Jeg har aldrig sådan kunnet – ja, det ved jeg ikke."

Forsker: "Gælder det også billeder, der ikke forestiller noget?"

Elev: "Billeder er bare billeder i min verden. Jeg ved ikke lige, hvad det siger om mig, men jeg synes bare, det var det her, der beskrev bedst." (Hændelse 3).

Elevens svar på mine spørgsmål falder prompte og er knivskarpe. Hun er bekendt med både den didaktiske diskurs og de forventninger, den stiller til hende: ”Jeg har aldrig kunnet føle billeder”, ”Jeg ved ikke lige, hvad det siger om mig”.

Skulle jeg placere elevens besvarelse i min analytiske model, måtte det blive i et ikke-eksisterende ekstrarfelt, som rummer det diskursive, men uden affekt. I hvert fald uden den affekt, som vedrører det følelsesmæssige.

Det er, som om eleven med sin hastige udpegning af den farvemæssige lighed mellem kødet og fedtet i Johannes V. Jensens tekst og på Karel Appels lærred og med sine metakommentarer til mig siger: ’Jeg ved godt, det er noget andet, du vil have, men det her er, hvad jeg har til dig’.

Det stiller den instrumentelle besvarelse i et andet lys end de eksempler, jeg tidligere har givet. Mekanisk kan man ikke kalde besvarelsen, tværtimod er den et gennemreflekteret valg, som imidlertid giver sig selv, fordi eleven på baggrund af kendskabet til sig selv anser andre muligheder for at være udelukket.

#### *Faglige antagelser: farvernes og tingenes symbolik*

Endnu et tilbagevendende træk i elevbesvarelsen er, hvad jeg kalder *faglige antagelser*.

Med to sammenhængende eksempler fra Fyrreskolen:

Forsker: ”Fik du forklaret, hvorfor du har valgt billede nummer 1 [Jorn]?” Elev 1: ”Ja.”

Forsker: ”Og hvad sagde du om det?” Elev 1: ”Fordi det er meget rodet. Og det er mørkt.”

Forsker: ”(...) Er teksten også mørk?” Elev 1: ”Nej, det er mere historien. Det er sådan, fordi det er en sørgelig historie. Ja, det forbinder man tit med mørkt.” (Hændelse 4).

Og en senere sekvens fra samme dialog:

Forsker: ”Hvorfor har I ikke valgt det grønne [Weie]?” Elev 1: ”De [farverne] er lidt for lyse, de passer ikke rigtig til teksten.” Elev 2: ”Det minder om naturen. Naturen er jo en god ting. Og de der farver er jo også gode. Lyse. Og det forbinder man tit med gode ting.” (Hændelse 5).

Ingen af delene er forkerte. Både Tove Ditlevsens tekst og Asger Jorns maleri er mørke i ordets stemningsmæssige betydning. Og Weies rosa sti omsluttet af nuancer af grønt i rundede former er det omvendt ikke. Men det konventionelle ved iagttagelsen er lige så oplagt, også ifølge eleverne selv, som dog vist er af den mening, at det konventionelle kun forstærker deres argument. ”Man” er en tung styrkemarkør. To ting stikker imidlertid helt åbenlyst ud. At naturen ”jo [er] en god ting”, er trods alt at strække generaliseringen – og

dermed den faglige antagelse – for langt. Og så er den altdominerende farve i Jorns 'mørke' maleri faktisk hvid. Det siger eleverne ingenting om, muligvis fordi de ikke har set det.

Til de faglige antagelser hører andre skarpsindige, fantasifulde og indimellem spekulative forsøg på at se symbolske og metaforiske sammenhænge mellem billede og tekst.

Et eksempel fra Birkeskolens 9. klasse:

Elev: ”Jeg har også valgt billede 2 [Géricault], fordi jeg synes, at tømmerflåden på en eller anden måde godt kan symbolisere sikkerheden. De er i vandet, samtidig med at de er i sikkerhed på båden ligesom på hospitalet.” (Hændelse 6).

Heller ikke det er helt forkert. I abstrakt forstand er tømmerflåden et redningsfartøj, som skærmer de mennesker, som befinder sig på den, mod druknedøden. At opfatte Géricaults tømmerflåde som et billede på ”sikkerheden” forudsætter imidlertid, at man – ganske bogstaveligt – ser bort fra mange døde og forvredne kroppe, det flere steder lodretstående hav og den smalle lyssprække i en meget fjern og i øvrigt mørk horisont.

Alligevel er det let at følge elevernes eksempel og pege på Géricaults maleri som det, der passer allerbedst til Tove Ditlevsens tekst. Ikke på grund af tømmerflådens symbolik, men fordi Géricault har fremstillet motivet med en desperation, fortvivlelse og dyb angst, som ligner hovedpersonens i teksten.

*Hesten og den psykopatiske slagter (affektiv fortolkning, forvandlingsaffekt og sanseaffekt)*

Hvor den faglige antagelse som regel er styret af abstrakte begreber og næsten urokkeligt fastlagt betydning, er ”den æstetiske leg”, som Schiller kaldte den, formet af ”indbildningskraften” og ”den *frie idéfølges* leg”. Den æstetiske leg trækker på elevlæserens associationer, hele det omfattende netværk af tanker og følelser, som tekstens affekt bringer i uforudsigelig bevægelse og ofte også i dialogisk forbindelse med andre i gruppen eller klassen.

Også det gav tekst-til-billede-øvelsen eksempler på. Her fra Birkeskolen og to elever, som har læst og lyttet til Johannes V. Jensen-teksten:

Elev 1: ”Jeg har valgt det her [Karel Appel].” Elev 2: ”Hvorfor? Lad mig lige høre.” Elev 1: ”Okay.” Elev 2 (næsten oveni): ”Hvordan kan du se dét dér?” Elev 1: ”Det hvide er sneen, og farverne er indvoldene. Hestens farver, som han [uhørligt]. Kan du se, hvad jeg mener?” Elev 2: ”Ja.” Elev 1: ”Forestil dig ham her [personen, som eleven mener at kunne se i Appels billede] – [uhørligt] syg i hovedet, psykopatisk – stå udenfor i sneen [og skære] den her hest op og snakke om [eleven gør sin stemme hæs] ’de dejlige farver [uhørligt] indvolde, der kommer ud af den.’ Tror du så ikke, [uhørligt] skør ...” Elev 2: ”Skør i hovedet!” Elev 1: ”Jeg

tænker også, det er ... Han er lidt sådan dér: 'ha-ha-ha' [gnækkende, hæs latter]. Djævlé-[uhørligt]." Elev 2: "Han ser nogle ting, som han ikke burde se." Elev 1: "Og samtidig er det også sneen og alt det her." Elev 2: "Ja, præcis. (...) Og der er hans kniv, og der er han i gang med at skære op." (Hændelse 7).

De to elever er i tæt dialog. De taler på hinandens opfordring ("Lad mig lige høre ..."), de skiftevis stiller spørgsmål ("Hvordan kan du ...?") og supplerer og bekræfter hinanden ("Og samtidig ...", "Ja, præcis ..."). Deres resonansduelighed og den vibrerende tråd findes ikke kun mellem dem og teksten, men mellem dem indbyrdes. De springer fra de mekaniske lighedsrelationer ("Det hvide er sneen") til en dramatisk fabulering ("Forestil dig ham her ...") og tilbage igen til den hastige udpegning af genstande ("Og der er hans kniv ...").

Det fabulerende forvandler, hvad der normalt opfattes som litterær ekspressionisme, til en blanding af horror, splatter og gotisk gys. Jensens tekst har fundet, hvad Rita Felski kalder "modtagelige værter" ("receptive hosts", Felski, 2015, 2. 165-166). Hvad de reagerer på, er ikke teksten som litteraturhistorisk eksempel, som de nu skal finde den rigtige kasse til, eller teksten som tegn, til hvilket der hører en skjult betydning. Deres æstetiske leg gør den gamle tekst til nutidig sanselighed og til meget nærværende følelses- og tankestrømme. De gør fortiden nærværende og det repræsenterede præsente, som det hed hos henholdsvis Gumbrecht og Böhme.

Endelig er elevernes lille kammerspil af en horror-splatter-gyser med gnækkende stemme og uhyggelig latter et eksempel på, at den dialogisk orienterede affekt ikke kun betjener sig af verbalsproget, men også finder andre og lige så effektive udtryksformer.

Den *affektive fortolkning*, som er indeholdt i elevernes dialog, sætter fingeren på noget, Johannes V. Jensens tekst selv på en meget effektiv – blasert, cool – måde er tavs om. Nemlig det komplet forrykte i at sidde i et øde snelandskab, skære en hest i stumper og stykker og i de blodige klumper se eksotiske mellemøstlige landskaber. Han – denne slagter, som er sprunget ud af Johannes V. Jensens indbildningskraft som en æstetisk legekammerat – må være psykopatisk og syg i hovedet, lyder elevernes svar. Vrængende som med vrede stemmer, men først og fremmest er de med på legen og inviterer beredvilligt psykopaten med i deres egen.

Jeg kalder den affekt, som fremkalder en psykopatisk, gnækkende slagter i mødet mellem tekst, billede og elevlæsere, for *forvandlingsaffekt*. Forvandlingsaffekten består i at overgive sig til fiktionens præmis om, at den udgør en anden virkelighed, og følge de impulser og associationsstrømme, som fiktionen og dens netværk i det perspektiv giver anledning til. Der kan både være tale om en forvandling af virkeligheden, den hele eller dele af den, som

fiktionen repræsenterer og gør levende, af den virkelighed, som vi kalder den virkelige virkelighed, og som omgiver læsningen, og af den forestilling, læseren har om sig selv og sin egen identitet. Det sidste skal ikke forstås i betydningen dannelse eller modning, men som noget, der i kraft af affekten og i lighed med de øvrige forvandlingsoplevelser føles som en egentlig forvandling.

Hændelsen, der fremkalder den psykopatiske slagter og hans truende lyde, som følelig realitet, rummer desuden, hvad jeg kalder *sanseaffekt*. Med det mener jeg en affekt, som er fremkaldt af et sanseligt smittende møde mellem læseren og tekstens sanseimpulser. Det kan både være de sanseimpulser, som værket skaber (i Johannes V. Jensen-teksten for eksempel det øde snelandskab plettet af blod og indvolde), og tekstens materielle impulser (i Jensen-teksten for eksempel den parataktiske rytme og i podcasten de stormvejrslyde, der omslutter beskrivelsen af hesteslagtingen).

I samtalen mellem de to elever om billede og tekst er forvandlingsaffekten og sanseaffekten tæt sammenvævede. Det er ikke ”det hvide” eller ”farverne” isoleret set, der skaber affekt. Affekten opstår først for fuld kraft, når elevlæseren et øjeblik forvandlet til den gnækkende psykopatisk slagter udtaler sin perverse glæde ved ”de dejlige farver” og ”indvolde”.

#### *Forgiftning og kaos (empatisk affekt, chok og sanseaffekt)*

Også når teksten, som eleverne skulle matche med et billede, var uddraget fra Tove Ditlevsens roman, gav workshoppen i flere tilfælde anledning til affekt.

Jeg vil igen tage udgangspunkt i et begreb fra det bredere teorifelt.

Det uafgørlige som et æstetisk kendetegn ved Tove Ditlevsen-teksten er en elev på Birkeskolen inde på, uden selv at bruge det konkrete begreb. Der er ikke tale om egentligt paradoks eller det, Martin Blok Johansen kaldte en ”radikal inkongruens”, snarere om noget gådefuldt, som eleven stiller sig tøvende, men åbent over for, for dernæst at genfinde det i et af malerierne.

Elev: ”Jeg har valgt det sidste billede [Max Ernst], for der er mange ting, man ikke kan genkende eller få sat ord på som de der dyr, der er på bordet og på gulvet, og hvorfor han [personen på billedet] har sådan et mærkeligt ansigt. Det viser også lidt hendes [hovedpersonen i Tove Ditlevsens tekst] forvirring, at hun ikke rigtig ved, hvad der sker rundt om hende.” (Hændelse 8).

Indlevelse er en central del af elevens affekt og affektive fortolkning af hovedpersonens forvirring og isolation. Først taler han fra sit eget perspektiv, han er det ”man”, der kigger på Max Ernsts billede (”ting, man ikke kan genkende eller få sat ord på”). Dernæst overfører han

sin oplevelse af det uafgørlige i Max Ernst-billedet til den kvindelige hovedpersons perspektiv ("Det viser også lidt hendes forvirring"), som om de to – han og hun – deler en erfaring.

Som altså også Max Ernst har part i og har udtrykt sig om.

Jeg kalder den form for affekt *indlevelsesaffekt* eller *empatisk affekt*. Med det mener jeg en affekt, hvor læseren indlever sig i en anden person eller i andens livssituation eller perspektiv på verden og med indlevelsen oplever – føler eller tænker – ligesom personen eller ligesom et menneske i den særlige situation og med de bestemte erfaringer. (Jeg vil i det følgende bruge benævnelsen *empatisk affekt*. Det er ikke den mest billedskabende af de to benævnelser, men til gengæld den mest specifikke).

To andre eksempler på empatisk affekt er fra Hasselskolen.

I det ene eksempel ser en elev en følelsesmæssig sammenhæng mellem Tove Ditlevsens hovedperson og en af figurerne i Goyas maleri. Den korte ordveksling lyder:

Elev 1: "Jeg føler, at hun føler, ligesom hende der ser ud." Elev 2: "Præcis." Elev 1: "Hende der på det første billede." Elev 2: "Det er det billede, man får i hovedet, når man læser eller lytter til den." (Hændelse 9).

Det dialogiske er genkommende, det samme er den vibrerende tråd, ikke kun mellem elevlæser, tekst og billede, men også mellem de to elevlæsere indbyrdes. Empatien er avanceret. At føle, at et andet menneske føler, som et tredje menneske ser ud, kræver indlevelse i ikke mindre end tre personer og i to forskellige medier og udtryksformer.

Det er det billede, det vil sige den følelse, "man får i hovedet", konkluderer den anden elev. Det gør indlevelsen til noget, der minder om en fysisk inkorporering af et andet menneskes følelser.

Også i det andet eksempel genkender en elev hovedpersonens følelse i ansigtet i et af malerierne, denne gang er det Max Ernst-billedet. Imidlertid overtager i dialogen mellem to elever med det samme en anden (affektiv) fortolkning, både af det konkrete motiv og af indlevelsen. Ansigtet på maleriet udtrykker ikke Toves følelser, når de frem til, ansigtet er derimod et billede på den livssituation og det overgreb, hun reagerer følelsesmæssigt på. Det refererer til den omstændighed i Tove Ditlevsens tekst, at det er hendes egen mand, der har gjort hende til narkoman og har spærret hende inde.

Dialogen lyder:

Elev 1: "Det kan også være, hun følte sig ligesom ham der, der tager sin paryk af." (På billede 4, Max Ernst). Elev 2: "Tager han ikke sit hoved af? For at vise sit sande jeg." Elev 1: "Hvor var det smart sagt, det dér." Elev 2: "Ja. Og det hele er sådan helt fucked up over det

hele.” Elev 1: ”Okay, var det ikke bare dét?” Elev 2: ”Jo. Fordi han er ikke, som hun tror, han er.” (Hændelse 10).

Det sidste, mere komplekse eksempel omtalte jeg allerede i teorikapitlet. Det er Habib fra Birkeskolen, der om Tove Ditlevsens hospitalsscene siger:

”Da jeg hørte teksten, fik jeg en kaotisk oplevelse. Alle de ting, der sker. (...) ’Hvad skal jeg gøre? Jeg kan ikke gøre noget.’ Det billede, der spillede i min hjerne, det mindede ... Jeg kan ikke rigtig forklare det. Men det er det her billede [Jackson Pollock]. Det kaotiske, alle de her farver. Måden, de sprøjtede – hvis man kan sige det sådan – uregelmæssigt, tilfældigt over det hele. Det symboliserer kaos, sådan som jeg oplever det.” (Hændelse 11).

Jeg skrev tidligere om det bemærkelsesværdige i, at Habib tilsyneladende havde det præcise billede i hovedet allerede under læsningen og bagefter og uden rigtig at kunne ”forklare det” genfandt billedet i kopiarkene. I øvrigt ligesom elev 2 i hændelse 9 ovenfor.

Det er næppe helt sådan, det er gået til, men følelsen er der ingen grund til at tvivle om.

Habibs stærke indlevelse og hans evne til at forbinde tekstens og billedets stemning på tværs af deres modaliteter og dernæst med sin egen oplevelse af ”kaos” rummer en endda meget intens affekt. Hans tætte beskrivelse af det æstetiske og af maleriets, tekstens og sin egen særlige måde at *svare* og *gøre* gør det desuden meget oplagt at placere eksemplet i den analytiske models affektivt-diskursive felt. Habib har mærket tekstens og billedets ambivalenser og uafgørligheder, men giver også en meget nuanceret og plastisk karakteristik af billedets og dets tilblivelses materialitet, som om begge dele er sammenfaldende med hans egen chokagtige oplevelse af teksten: ”alle de her farver”, ”måden, de sprøjtede”, ”uregelmæssigt, tilfældigt over det hele”.

Habib siger, at maleriet ”symboliserer” kaos. Han siger også, at hans oplevelse ”er det her billede” (min kursivering). Hans fremstillings stærke fokus på det konkret-sanselige understøtter mest det sidste.

Med den sidste sætning har jeg allerede sagt, at jeg opfatter Habibs affekt som en *sanseaffekt*. Jeg har med et enkelt ord i det foregående også røbet, at sanseaffekten, som jeg læser eksemplet, blander sig med det, jeg på linje med Rita Felski kalder *chok*. Chokket eller *chokaffekten* opfatter jeg som et pludseligt og overraskende møde med noget, som fremkalder en stærk følelsesmæssig reaktion, dels på grund af det pludselige og overraskende, dels fordi det, vi mødes af, virker uoverkommeligt og uforståeligt eller truende. Ligesom Felski opfatter jeg chokket som noget, vi både skræmmes og tiltrækkes af, og som både kan få os til at vende os væk for at beskytte os selv og til at åbne os og prøve at forstå noget, som er fremmed for os.

## Mellem at lytte og skrive (H.C. Andersen)

### *Aktiviteten*

En anden workshop tog udgangspunkt i tre uddrag fra H.C. Andersens erindringer *Mit livs eventyr* fra 1855 (Andersen, 1975). I den ene tekst er lille Hans Christian med sin far og mor til middagsselskab i Odense Tugthus, hvor forældrene kender portneren. Stedet stod for forfatteren i hans barndom som ”gemmestedet for historier om tyve og røvere”, erindringen om besøget skal da også ”med stor styrke” brænde sig fast i hans ”sjæl”. Noget lignende gælder det andet uddrag, som handler om et besøg på afdelingen for de sindssyge på byens hospital. Her får Hans Christian gennem en lille luge i en af dørene øje på en nøgen kvinde, der sidder på en bunke halm, mens hun synger med ”en dejlig stemme”. Et øjeblik senere jager kvinden en skræk i livet på drengen ved med et skrig at springe op og med lange fingre stukket ud gennem dørhullet at gribe ud efter ham. Den tredje historie fortæller om Hans Christians far, som drager i krig, aldrig når frem til kamppladsen, men ikke desto mindre vender mærket hjem og trods hjælp fra en ”klog kone” snart glider ind i en hallucinerende og dødelig søvn.

Teksterne, som var fra en halv til halvanden side lange, havde jeg indlæst i berigede versioner, det vil sige med lydeffekter, nogle af dem temmelig dramatiske (raslende nøgle, en kvindes skrig, lyden af granatild). Jeg havde desuden tilpasset teksten moderne retskrivning og omskrevet svære ord og sætninger.

I opgaven bad jeg eleverne lytte til og/eller læse de tre historier og for hver tekst lynskrive om deres ”oplevelse af” og ”tanker om” teksten. Til lynskrivningen gav jeg dem nogle *startere*, det vil sige sætningsstumper, som de kunne sætte af fra (”Det bedste ved historien var ...”, ”Hvis jeg selv havde været i samme situation som drengen i historien, ville jeg ...”, ”Historien minder mig om ...”).

Når de hver især havde lyttet, læst og lynskrevet, skulle de fortælle hinanden om deres ”oplevelse” af teksterne. Jeg foreslog dem at vælge den tekst, de ”bedst kunne lide”, begrunde deres valg og at sammenligne deres oplevelser af teksterne.

Som en sidste aktivitet bad jeg dem skrive én af historierne fortalt fra et andet personperspektiv (enten den sindssyge kvinde på hospitalet, den fange, som serverede ved middagsselskabet i fængslet, eller hustruen – H.C. Andersens mor – som først ser sin mand drage i krige og senere mister ham).

Inden eleverne gik i gang, fortalte jeg dem blandt andet, hvor gammel H.C. Andersen var, da han skrev sine erindringer, og hvor han boede. Jeg fortalte dem, at hans egen farfar havde været sindssyg og i træ havde snittet billeder af mennesker med dyrehoveder. Derimod sagde

jeg ingenting om romantikken eller om H.C. Andersens eventyr. Jeg fortalte dem heller ikke, at flere af barndomshistorierne i hans erindringer har mange både formelle og indholdsmæssige træk til fælles med eventyrene.

Workshoppen gennemførte jeg på alle fire skoler, det vil sige både på 7., 8. og 9. klassetrin.

I den følgende redegørelse for en række hændelser holder jeg mig til den mundtlige del af workshoppen.

### *I tugthuset og i krig (forvandlingsaffekt, sansesaffekt og empatisk affekt)*

En elev på Hasselskolen forbinder straks lille Hans Christians besøg i tugthuset med filmverdenens fremstilling af den rå og mørke virkelighed bag tremmer og høje fængselsmure.

Samtalesekvensen lyder:

Elev 1: ”Jeg forestiller mig en film, hvor der er en – en hollywoodfilm – hvor der er en forbryder, og så alle de der sindssyge mennesker står og banker på cellerne, mens han går med den der vagt dér. Ved I hvad jeg mener? *Joooo!* [udråbslyd, som skal forestille at komme fra en af fangerne]. Har I set Harry Potter? Når Grindelwald [den mørke troldmand i Harry Potter-serien] bliver sat ind i fængslet – *yeahhh!* [klapper med en hånd på papiret på bordet, lydene skal forestille fangernes slag mod tremmerne].” Elev 2: ”Stop!” Elev 1, nu i langsommere taletempo og mindre energisk: ”Bare fordi du ikke har set Harry Potter, behøver du ikke *hate*. [Henvendt til en tredje elev i gruppen]. Han har ikke set Harry Potter.” Elev 3: ”Har du ikke set Harry Potter?” Elev 2: ”Jo.” Elev 1: ”Fucking bum!” (griner). (Hændelse 12).

Det er elevlæserens associationsfelt, der aktiveres. Han er modtagelig og straks smittet af tekstens fængselsmotiv og særlige atmosfære, der fylder rummet mellem den og ham, som Gernot Böhme beskriver det. Eller ramt af mesmerismens magnetlignende stråler, som Hartmut Rosa nævner som en inspiration for sin resonansteori. Bestrålingen i hændelsen her minder om elevlæseren ovenfor, der blev bestrålet – eller besat – af psykopatlagteren i Jensen-teksten.

Oplevelsen giver han liv og sanselighed ved at efterligne de uhyggelige fængselslyde, nogle af dem med hjælp fra to non-humane, men forhåndenværende entiteter (papir og bordplade).

Hvor indgribende det kan føles, når affekten og den æstetiske leg (som jo er en åben invitation) bliver afvist, giver hændelsen også et indtryk af. En så kontant og ufølsom reaktion

(elev 2's "stop!") kan kun komme fra *en hadefuld bums*, for nu at sammenfatte elev 1's reaktion.

Affekten opfatter jeg som et eksempel på *forvandlingsaffekt* sammenvævet med *sanseaffekt*. Tekstens sanseimpulser – det dystre fængsel med dets "sindssyge mennesker" – besvarer elevlæseren med råb og trommelyde. Han bliver kortvarigt selv en af de indespærrede. På den måde bliver også et øjeblik klasseværelset forvandlet, til fængsel og til en mellemting mellem Hollywoodfilm, Harry Potter-fiktion og H.C. Andersen-erindring, inden klassekammeraten brutalt hæver fortryllelsen.

I en anden hændelse på den samme skole (Hasselskolen) forbandt forvandlingsaffekten sig til den empatiske affekt. Om de to affekter overlappede eller var uafhængige af hinanden som to adskilte tænke-føle-processer, er vanskeligt at afgøre.

Det er historien om farens rejse til krigen og senere død, pigen her taler om:

Elev: "Jeg synes, det er en vild historie. Jeg tror inderst inde, at de har været stolte af faren, at han bare sådan blev soldat frivilligt. Og jeg tror også, de syntes, at det var bare dumt, og at de var bange for at miste ham til krigen, som de også gjorde i sidste ende. Så har jeg skrevet: 'Da man hørte ham banke på metal, var det meget ægte, og jeg var lige nødt til at kigge mig rundt, fordi jeg troede, det var en ægte én, der gjorde det.'" (Hændelse 13).

Elevlæserens "inderst inde" svarer tilsyneladende til personernes inderst inde, det vil sige til deres følelsesmæssige reaktion på farens beslutning om at drage i krig. Familiens følelser er i elevlæserens fremstilling ambivalente; "stolte", "syntes (...) det var dumt" og "bange", er viklet ind i hinanden. Det er en meget fintfølende empati – eller empatisk affekt – eleven udviser.

Forbindelsen mellem indlevelsen og forvandlingen er det som nævnt svært at afkode. Ordet "så" ("Så har jeg skrevet ...") kan både læses som et tidsadverbium og som et kausalt bindeord. Uanset hvilken læsning vi vælger, grænser de to affekter tæt op til hinanden, båret af endnu en affekt, nemlig sanseaffekten: "Da man hørte ham banke på metal ..." (eleven refererer til en af podcastens lydeffekter; faren banker efter sin hjemkomst mod noget metallisk i sit værksted). Lydens ægthed ("en ægte én") og dermed sanseaffekten får eleven til at føle, at hendes egen virkelighed – muligvis – har forvandlet sig til fiktionens virkelighed.

Fælles for alle tre affekter (forvandlingsaffekt, empatisk affekt og sanseaffekt) er hendes modtagelighed og åbenhed eller med Hartmut Rosas noget skolemesteragtige ord: hendes resonansduelighed.

*De sindssyge og krigens bomber (forvandlingsaffekt, sanseaffekt)*

Jeg vil nævne yderligere to eksempler på forvandlingsaffekt, hvor affekten viser sig på andre måder og antyder nogle åbninger mod atter andre affekter.

Det første eksempel omtalte jeg i teoriafsnittet. Det er en elev på Birkeskolen, der om teksten om Hans Christians besøg hos de sindssyge siger:

”Jeg følte, at jeg var på den lukkede afdeling med alle de sindssyge derinde. Følte du ikke også det, Albert? Den lukkede afdeling. Jeg har aldrig været inde på den lukkede afdeling før, men jeg føler, at det er sådan, der er derinde.” (Hændelse 14).

Jeg fremhævede i teorikapitlet, da jeg omtalte hændelsen første gang, det usædvanlige ved elevlæserens indlevelse i fiktionsteksten, at han ikke bare føler det, *som om* han har været på den lukkede afdeling i en historisk fjern verden. Han føler, at han faktisk *var* der.

Hvor forvandlingen i hændelsen ovenfor (hændelse 13) bestod i, at fiktionsvirkeligheden med sine lyde trængte ind i virkeligheden, der omgiver elevlæseren, består forvandlingen her altså i, at elevlæseren overskrider grænsen mellem sin verden og fiktionen og for en tid befinder sig i et sindssygehospital fra det tidlige 1800-tal.

Elevlæseren (i hændelse 14) siger imidlertid ingenting om, hvad det er i teksten, der fremkalder forvandlingen. Hvorimod eleven i det tidligere eksempel (hændelse 13) nævner lydene fra farens hammerslag som den umiddelbare impuls (sanseaffekten), ligesom hendes indlevelse i personernes ambivalente følelser (den empatiske affekt) muligvis også har medvirket til tekstens transtemporale ’gøren’ og dermed til forvandlingen (jævnfør hvad jeg skrev om Rita Felskis brug af begreberne ”transtemporal affinities and connections” og ”doing” i teorikapitlet, Felski, 2015, s. 161).

Også i det andet eksempel (denne gang fra Hasselskolen) peger elevlæseren på specifikke ting i teksten, som aktiverer hendes associationsfelt og skaber meget livagtige billeder på kryds og tværs af andre fortællinger og forestillede virkeligheder.

Tekstsekvensen lyder:

Elev 1: ”Jeg har skrevet, hvad jeg sådan forestillede mig. For eksempel med faren ... Jeg forestillede mig, at han var en tinsoldat med sådan mørkt hår og mørk moustache ...” (Afbrydes af de andres snak om tekstens alder). Elev 2 (fniser): ”Tihihihhi!” Elev 1: ”Og så i starten, jeg syntes også, det var meget godt med bomberne. Der forestillede jeg mig for eksempel, at der blev kastet med bomber fra side til side. Og det der isjomfruen til sidst minder mig om Isdronningen fra H.C. Andersens eventyr.” Elev 3: ”Ja, *same!* Jeg kunne helt klart forestille mig hende med den krone!” Elev 1: ”I den svævende kuffert.” (Hændelse 15).

Det er sin egen lynskrevne tekst, eleven henviser til og refererer. Associationerne strømmer frit. Faren på vej i krig bliver i elevens æstetiske leg til en ”tinsoldat” med ”mørkt hår og mørk moustache”, som om han var trådt direkte ud af det berømte H.C. Andersen-eventyr. Eventyrbilledet afløses af krigsbilleder, ”bomber fra side til side”, inden tankestrømmen fører elevlæseren tilbage til eventyret, både det litterære (”Isdronningen”, som sandsynligvis er Snedronningen i eventyret om Kay og Gerda) og forlystelseshavens (”den svævende kuffert”, som formentlig er ”Den flyvende kuffert” i Tivoli).

”Bomberne” er en af podcastens lydeffekter og en impuls for sanseaffekten. At bomberne bliver ”kastet fra side til side”, tyder på, at elevlæserens indre billede snarere forestiller granatild, der affyres af to fjendtlige hære. Den formelle unøjagtighed føjer sig til fejlene angående titler og navne og understreger den æstetiske legs højst personlige karakter.

Alligevel formår den at smitte.

Hvor elev 2 i hændelse 13 afbrød en anden elevlæseres strøm af billeder og lyde med et højt ”Stop!”, åbner elev 3 sig i denne hændelse mod den andens æstetiske leg med et ”Same!”. Hun kan ”helt klart” forestille sig Isdronningen – eller Snedronningen – med ”den krone” og accepterer på den måde den andens oplevelse af virkeligheder, der forvandler sig i højt tempo og med indtryk mange forskellige steder fra.

Der er i hændelse 15 desuden en antydning af det, jeg har kaldt *diskursiv affekt*, nemlig det at kunne pege på – karakterisere og reflektere over – ting i teksten, som er anledning til affekt (ligesom Habib gjorde det i hændelse 11). Men at eleven fremhæver ”bomberne”, siger om dem, at ”det var meget godt”, og hvad de fik hende til at forestille sig, er imidlertid en noget beskeden karakteristik af og refleksion over det affektive.

En anden form for affekt, som jeg kalder *genvakt affekt*, er også svagt til stede. Den består i, at en affektiv oplevelse kan tage afsæt i og genvække en tidligere oplevet affekt. Det er der muligvis tale om her, når eleven refererer til en hel lille vifte af H.C. Andersen-eventyr. Hvorvidt de tidligere møder skabte en egentlig affekt, er imidlertid ikke helt klart.

Jeg skal komme tilbage til tydeligere eksempler og udfolde redegørelsen både for den genvakte og den diskursive affekt, sidstnævnte allerede i næste afsnit.

*”Man ser det som en erindring”, ”så dør man” (sanseaffekt, forvandlingsaffekt, empatisk affekt og diskursiv affekt)*

I det foregående har jeg givet flere eksempler på sanseaffekten. Her følger endnu to, hvor sanseaffekten imidlertid forbinder sig til og overlapper andre affekter på lidt mere komplekse måder.

En elev på Hasselskolen fortæller om sin oplevelse af teksten, hvor lille Hans Christian besøger hospitalets afdeling for sindssyge.

Elev: ”Også på den måde, han skriver på, ikke? Da får man ... Man ser det som en erindring, at det er sådan lidt sløret, ens billeder i hovedet, de er slørede. At han som barn kommer op til hospitalet, altså forestiller sig sine erindringer.” (Hændelse 16).

Hvad det præcis er ved måden, ”han skriver på”, finder eleven ikke ord for, men virkningen udtrykker han sig klart om. Gennem måden at være skrevet på får teksten sit præg af ”erindring”, som efterlader læseren med et ”sløret” indtryk. Begge dele gentager eleven: Billederne er ”slørede”, forfatteren ”forestiller sig sine erindringer”.

Det ’slørede’ er et sanseligt udtryk for det, som med en formel genreterm hedder ’erindring’. Det ord ville være det lette svar at give. Det, eleven i stedet peger på, er det nærliggende at kalde tekstens atmosfære, nemlig det, som er svært at sætte præcise ord på, men som skaber en særlig forbindelse mellem teksten og læseren. I tilfældet her består atmosfæren af det ”slørede” præg, som forestillingen om noget fjernt kan have. Det svarer meget præcist til det, Gernot Böhme kalder ”det repræsenteredes nærvær” (Böhme, 1993, s. 115).

Erindringen i H.C. Andersen-teksten ligger ikke skjult i det slørede, den er identisk med det.

Med det følger også forvandlingsaffekten. Elevlæseren oplever det erindrede i teksten (”ens billeder i hovedet”), ligesom forfatteren oplever det (”forestiller sig sine erindringer”).

Det andet eksempel er også fra Hasselskolen og handler ligeledes om Hans Christians besøg hos de sindssyge. Samtalen mellem flere elever former sig som det, jeg har kaldt en *uformel springende svarpraksis*. Eleverne springer mellem emner og indfaldsvinkler i en række hurtige turtagninger, men er nogenlunde konstant orienteret mod teksten

Den første del af samtalesekvensen kredser om, hvilket indtryk oplevelsen har gjort på hovedpersonen. Her er replikker, som røber stor empatisk affekt: ”Det er sikkert noget, han har tænkt tilbage på igennem årene. Sådan ’Åh, dengang dét der, dét der, dét der!’” (Hændelse 17).

Sin indlevelse og dermed empatien knytter eleven til et bestemt punkt i historien, som på én gang er det smerteligste minde for hovedpersonen og det mest uhyggelige for elevlæseren: Elev 1: ”Og det tidspunkt i historien, der er mest uhyggeligt, det er også det minde, hvor kvinden ...” Elev 1 bliver afbrudt. Elev 2, fortsætter sætningen: ”... rører ham.” Elev 1: ”Ja, og springer på ham.” (Hændelse 17).

Herfra tager samtalen endnu et spring, nemlig til de egenskaber ved teksten, som skaber uhyggen og dermed affekten. Det er den redegørende eller reflekterende opmærksomhed hos elevlæseren, som jeg kalder *diskursiv affekt*, og som i eksemplet her er tæt sammenvævet med sanseaffekten:

Elev 1: ”Og der er ligesom skabt en lille pause, det er et godt billede på ’Okay, nu sker der noget uhyggeligt’. Der er en *riser* [substantivet af verbet *rise*, her i betydningen noget spændingsskabende] i lydeffekterne, og så lige pludselig, bum! Så er der bare sådan et skrig dér. Og så dør man, og det gjorde han også lidt.” (Hændelse 17).

Det er en koncentreret fremstilling med brug af lydord (”bum!”), dækket fremstilling (”Okay, nu sker der ...”), engelske lån (”riser”, ligesom i øvrigt i hændelse 14, ”same”) og en for ungdoms sproget karakteristisk (emfatisk eller idiomatiseret) brug af ordet ’dér’ sidst i sætningen. Men også med en klar analytisk og fortolkningsmæssig pointe om det spændings- og affektskabende, der ligger i krydspunktet mellem den fremadskridende handling, pausen og lydeffekten.

Til allersidst glider læserens og hovedpersonens perspektiv sammen i en dramatisk fælles skæbne: ”Og så dør man, og det gjorde han også lidt.” (Hændelse 17). Ud over den empatiske, diskursive og sansemæssige affekt rummer hændelsen således også en forvandlingsaffekt.

Der er en ting mere ved hændelse 17, der er værd at fremhæve, fordi den berører andre grundlæggende træk ved det affektive.

Efter yderligere nogle minutters samtale med samme høje intensitet og i spring mellem forskellige former for affekt kommer læreren forbi gruppen og spørger, om eleverne har ”taget en runde”

Til det svarer en af eleverne, med lav stemme, lettere undskyldende: ”Vi snakkede egentlig bare.”

Den uformelle springende dialog gælder ifølge eleverne selv ikke som en del af den rutinerede opgaveløsning og det at ’tage runder’. Uanset hvor (affektivt) engageret den er, falder den udenfor. Det er det sted uden for den formelle og skemalagte faglighed, jeg kalder *overdrevet* (Ringgaard, 2023). Og den springende dialog, som eleverne praktiserer, hører til den sprognorm og -praksis, som Toril Moi kalder ”the ordinary” (som jeg som nævnt tidligere kalder *daglig tale*), det vil sige det ikke-faglige, uformelle og delte sprog (”the shared”) (Moi, 2017, s. 6).

”Sådan et skrig dér” (*chokaffekt, sanseffekt, uafgørlighed og ugly feelings*)

Der er en allersidste ting ved hændelse 17, jeg vil trække frem.

Det drejer sig om elevernes korte diskussion af den lydeffekt (sanseffekt), ”sådan et skrig dér”, som angiveligt forårsager både hovedpersonens og elevlæserens død. Skriget har jeg tilføjet podcasten det sted i historien, hvor kvinden – ”med et skrig” – kaster sig frem mod celledøren, som lille Hans Christian befinder sig uden for.

Elev 1: ”Selv om det bare er en lyd, og man ikke engang ser noget, så sidder man dér. Lige pludselig så bliver man bare ...” Elev 2: ”Hundrede procent, lige i ørerne!” Elev 2, fortsætter: ”... bare ørevoldtager, lige pludselig – oh!” (Hændelse 17).

Skriget – jumpscaren, som sådan en effekt hedder – fremkalder ikke bare en sanseffekt, men et chok.

Skriget er både gennemtrængende og pludseligt, så at det sker for flere af eleverne, er ikke så overraskende. Mere interessant er det, at chokket hos flere elever er blandet med en følelse af ubehag og væmmelse. Som tre elever på Fyrreskolen udtrykte det:

Elev 1: ”Det var meget voldsomt. Aj, ad!” Elev 2: ”Puha!” Elev 1, henvendt til forsker: ”Jeg synes ikke, der var noget ved den historie, Thomas. Jeg vil ikke skrive om den.” Elev 3: ”Aj, det var virkelig voldsomt, det der, mand! De plejer at være hyggelige – gysere, det der var bare forfærdeligt.” (Hændelse 18).

Chok er nok en dominerende følelse, men den er sammenvævet med andre følelser, ud over ubehag og væmmelse også forvirring og usikkerhed. Som en elevlæser i en anden gruppe på Fyrreskolen formulerer det: ”(...) hende der damen var underlig. Jeg kan ikke lide, at hun skriger. Det syntes jeg ikke var sjovt. Jeg syntes heller ikke det var sjovt, da hun begyndte at tude. Jeg ved ikke, hvad det var, hun gjorde. Det var ikke sjovt.” (Hændelse 19). Og endnu en elev fra samme skole, hvis reaktion er fuld af paradokser og ambivalens, frastødning og tiltrækning på samme tid: ”Fuck, jeg fik et chok, mand! Jeg fik et virkelig chok, da hende der råbte. (...) Okay, hvis jeg skulle skrive en historie om, hvis jeg var den nøgne dame, så har jeg absolut ikke nogen fucking idé. (...) Nå, om damen. [Tastelyde, synger og nynner].” (Hændelse 20).

Elevlæserens affektive fortolkning udtrykker som nævnt ambivalens, et træk, som Rita Felski da også forbinder med chokket. Andre begreber, som kan beskrive elevernes tekstoplevelse og tekstforståelse er *uafgørlighed* (Johansen, 2018; Johansen, 2019, s. 121-144) og *ugly feelings*, særligt i den variant af de grimme følelser, som hensætter læseren i forvirring og desorientering (”confusion”, ”desorientation”, Ngai, 2004, s. 14) med hensyn til, hvad hun egentlig føler.

Chokket er imidlertid ikke nok til at frarøve elevlæseren i hændelse 20 evnen til at svare teksten. Det gør hun med sang og nynnen og trods udsagnet om det modsatte en historie om, hvordan hun ville opleve situationen, hvis hun selv var den skræmmende og uforståelige nøgne dame: ”Nå, om damen.”

*En smuk-agtig død og om at være nysgerrig, fordi man er bange (sanseaffekt, diskursiv affekt, affektiv fortolkning og ambivalens)*

Hvad jeg kalder den *diskursive affekt* og den *affektive fortolkning*, minder om hinanden og er da også nogle gange sammenfaldende (ligesom i det foreløbig klareste eksempel med Habib i hændelse 11). Men hvor den affektive fortolkning åbner for en forståelse af teksten og de tænke-føle-processer hos læseren, teksten medvirker til, er den diskursive affekt optaget af at udpege træk i teksten, som fremkalder den bestemte forståelse og affekt. Den affektive fortolkning besvarer således spørgsmålet *hvordan oplever og forstår jeg teksten?* Mens den diskursive affekt svarer på spørgsmålet *hvad i teksten eller mellem den og mig får mig til at opleve og forstå den, som jeg gør?*

Ambivalensen – tekstens dobbeltydighed eller uafgørlighed – spiller i den forbindelse ofte en central rolle, både hvor den diskursive affekt og den affektive fortolkning optræder sammen, og hvor de viser sig hver for sig. En stor betydning har også de lydeffekter, som teksterne (eller podcastene) er beriget med, det vil sige det synæstetiske.

Det skal jeg give flere eksempler på i det følgende.

En elev på Hasselskolen fremhæver i H.C. Andersen-historien om faren, der drog i krig, lydeffekterne som særlig betydningsfulde for hans oplevelse af teksten (sanseaffekt). Granatilden forbinder han ikke så overraskende med ”krig”, men så tilføjer han med henvisning til den musik, der ledsager historien:

Elev 1: ”Og så synes jeg et eller andet sted, selvom det lyder lidt mærkeligt, når faren dør og har været i krig og sådan noget, et eller andet sted synes jeg også, at det er en smuk historie. (...) Den måde, han dør på, det er meget tragisk, ikke? Men når man hører den, så lyder det ret smukt-agtigt.”

Det får læreren, som har sluttet sig til gruppen, til at spørge:

”Så tænker I, at det godt kan være smukt at dø?”

Elev 1: ”På nogle måder, ja.”

Elev 2: ”Det afhænger af, hvilken sag du dør for.” (Hændelse 21).

Herefter deler eleverne deres tanker om, hvornår døden er ”smuk”, og hvornår døden er at foretrække frem for livet, for eksempel når livet ligesom for faren er formørket af hallucinationer og sindssygdom.

Ambivalensen – paradokset – er således den kerne, eleverne udleder af historien og bagefter undersøger.

I det andet eksempel, ligeledes fra Hasselskolen, beskriver elevlæseren kombinationen af tekst og lydeffekt som to ”blikke” på den samme historie. Eller med den fulde formulering, der forbinder flere niveauer i teksten og i elevens oplevelse af den:

”Det giver sådan en lidt anden stemning med lydfileerne, end hvis man bare læser teksterne. Man får ligesom to forskellige blikke i sin hjerne eller tanke.” (Hændelse 22).

Stemningen og blikket, teksten og tanken, indgår i et sammenhængende, men også her ambivalent mønster (”to forskellige blikke”).

Noget lignende er på spil i det tredje eksempel (også fra Hasselskolen), men med endnu en variation.

Eleven, en pige, taler om historien fra sindssygehospitalet:

”Jeg synes faktisk, den var mere lys, eller hvad man skal sige, end den sidste [historien om Hans Christians besøg i tugthuset], fordi mormoren har køkkenhaven. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det, men jeg synes, den var mindre uhyggelig. Fordi man tænkte på, at mormoren havde en køkkenhave. (...) Men til sidst [uhørligt] hende der den nøgne dame. Men indtil da syntes jeg, den var hyggelig med mormoren.” (Hændelse 23).

Elevens affekt er fortolkende. Meget kort formuleret: Ambivalensen i den gyseragtige historie fra sindssygehospitalet skyldes uforeneligheden af mormorens køkkenhave og den nøgne dame. De er lyset og mørket, det hjemliges tryghed og det fremmedes skræk, ført sammen i én historie og i én stemning. Og i øvrigt i ét punkt, som eleven meget præcist udpeger: ”indtil da”.

Eleven siger ingenting om tekstens effekter, for eksempel den syge kvindes høje skrig. Om effekterne alligevel har spillet en rolle for hendes oplevelse, kan vi ikke vide.

Mit fjerde eksempel handler igen om en sammenføring af modsætninger, som kommer i stand takket være stemningens og perspektivernes forskellighed. Og båret af lydeffekterne. Eksemplet er fra Hasselskolen og handler om krigshistorien.

Elev 1: ”I starten, der er det her krigslyd – bum, bum, bum! Ikke? Så *fader* det væk. Så går det over i sådan en mere blød, melodisk sørgelig baggrundsmusik, som ikke fylder lige så meget.” (Hændelse 24).

Det er tekstens stemningsskift, elevlæseren beskriver. Det er imidlertid i hans affektive fortolkning ikke kun stemningen, der skifter, men også tekstens fokalisering. Han fortsætter, snublende, søgende:

”Og det ligesom gør ... At man ikke hører krigsting og alt muligt, sådan dystre ting ... krigslyde. Det gør sådan lidt mere ... Men i stedet for ... Det, man hører her, det gør, at man sådan får et perspektiv fra drengens og morens hverdag i stedet for, hvad han [faren] går og tænker. Det er mere sådan ... Man er mere inde i deres tanker med den baggrundsmusik, der er.” Elev 2 (gaber): ”Ja.” Elev 1, nu med den vundne indsigts sikkerhed: ”For hvis man nu forestiller sig, at det havde været sådan krigsmusik og alt muligt, så havde man mere været ovre i ’okay, det er ...’, så havde der mere været fokus på faren i det. Men her er det mere, hvordan de går og har det og tænker med den musik, der er nu.” (Hændelse 24).

Elevlæserens opmærksomhed på stemnings- og dermed perspektivskiftet omfatter også en empatisk affekt. Han mærker gennem musikken, hvordan moren og hendes lille søn ”går og har det og tænker”.

I teoriafsnittet redegjorde jeg for den ambivalens, der ifølge Rita Felski knytter sig til chokket (Felski, 2008, s. 130). Jeg nævnte også ambivalensen her i kapitlet i redegørelsen for chokaffekten. På samme tid afskyr og begærer vi det, som fremkalder chokket. Det har tydelige træk til fælles med det, som Hartmut Rosa kalder ”fremmedgørelsesresonansen” og den ”emotionelle dobbeltstruktur af den lystfulde smerte eller den smertelige lyst” (Rosa 2016/2021, s. 333). Også den omtalte jeg i teorikapitlet. Vi på én gang afskrækkes af og føler os draget mod bestemte erfaringer og oplevelser.

Den type ambivalens kommer til udtryk i de sidste to eksempler.

En elev på Hasselskolen taler om ”stemningen” i historien om tugthuset, som understøttes af den ledsagende musik (”det der musik”) og af tekstens udtryksfuldhed (”beskrivende ord som ’regnen piskede mig i ansigtet’”). (Hændelse 25). Det synæstetiske fortæller ikke bare stemningen, men også ambivalensen eller ”den emotionelle dobbeltstruktur”.

Eleven fortsætter:

”Man får sådan en tanke om, at det er et sted, man ikke behøver at være. Fordi det er ret uhyggeligt. Og så alligevel er man sådan lidt nysgerrig, for man vil gerne opleve, hvordan det er.” (Hændelse 25).

Den samme dobbeltstruktur formulerer en elevlæser på Birkeskolen om hovedpersonens skrækblandede fryd under besøget på sindssygehospitalet og i mødet med den gådefuldt afklædte og syngende kvinde, heks og sirene:

”Han bliver trukket begge veje, for han er meget, meget nysgerrig efter, hvad der sker på hospitalet, og hvem det er, der er der, men samtidig er han også meget, meget bange for det. Det er en sjov eller spændende måde, han [forfatteren, jeget] beskriver, hvordan begge ting trækker i ham, også det med, at grunden til, at han er nysgerrig, måske også er, fordi han er bange.” (Hændelse 26).

Det er ambivalensen trukket skarpt op med støtte i den empatiske affekt og den fortolkning, som udspringer af indlevelsen: Hovedpersonen er ikke nysgerrig og bange, han er nysgerrig, *fordi* han er bange.

”Vent! Er det en rigtig historie?” (*dialogisk omsorgsaffekt, uformel springende svarpraksis*)  
En elev på Fyrreskolen råbte til forsker efter at have lyttet til og læst den voldsomme historie om mødet mellem Hans Christian og en patient på sindssygehospitalet: ”Thomas! Døde pigen?” En anden elev: ”Hun skreg.” Det sidste understregede dramaet i historien og gjorde det klart, at det var den nøgne kvinde, den første elev havde i tankerne. Mit svar var afglidende og halvt meningsløst: ”Det ved jeg ikke, om hun gjorde, men hun var jo på hospitalet.”

Det var ikke det, eleven ville høre. Hun ville vide, om pigen døde. Eller snarere, om hun trods dramaet og det sønderrivende skrig overlevede. Det gik op for mig, da jeg senere lyttede til samtalen, som var gået forud for elevens spørgsmål til mig. ”Vent! Er det en rigtig historie?” havde den første elev spurgt læreren. Og lige bagefter: ”Har han [H.C. Andersen] selv oplevet det?” ”Men hvorfor var damen nøgen?” Jeg forstod det slet ikke. (...)” Og endelig: ”Døde hun?” (Hændelse 27).

Eleven ville med sine hektiske, næsten anråbende spørgsmål vide, om den kvinde – eller ”pigen” – hvis liv hun havde fulgt nogle få minutter, var virkelig eller bare noget, nogen havde fundet på. Og hun ville vide, om de begivenheder, hun ikke selv helt kunne finde hoved og hale i, havde slået pigen ihjel.

Elevlæseren var blevet revet med af historiens uhygge. Nu ville hun beskyttes mod den eller betrygges i den.

Det, som eleven i hændelse 27 lagde op til i dialog med først sin lærer og bagefter med forsker, kalder jeg *omsorgsaffekt*. Den består i, at en læser bearbejder eller typisk flere læsere hjælper hinanden med at bearbejde det stærke indtryk, en tekst har efterladt læseren eller flere læsere med. Nogle gange sker det ved, at det uhyggelige og foruroligende i teksten forklares og nedtones eller måske helt afvises som usandsynligt eller urealistisk, andre gange ved, at erfaringer om tekstens emne og fremstilling deles i uformel samtale, atter andre gange ved, at

den eller de andre lytter til eller med ord og berøringer viser omsorg, det vil sige indlevelse og medbekymring, for den læser, som er særlig berørt af teksten. Omsorgen kan altså både sigte mod at lukke teksten for læseren og fjerne det, som har vakt ubehag og bekymring, og at åbne den og hjælpe læseren med at håndtere og måske endda finde noget brugbart i det, som først forekom negativt og derfor uvelkomment.

Eleven i hændelse 27 fik ikke den omsorg, hun bad om. Det gjorde imidlertid andre.

*”Men tror I, hun slår ham, altså halvt ihjel?” (dialogisk omsorgsaffekt)*

Et eksempel er fra samme skole, Fyrreskolen, og handler om den samme H.C. Andersen-tekst.

Eleverne har lige læst og lyttet til historien, nu skal de skriftligt fortælle den samme historie, men fra et andet perspektiv. Tastelyde blander sig med spredt snak om både fag og ikke-fag.

En elev ønsker sikkerhed for, at drengen uden for den nøgne kvindes celledør er H.C. Andersen. Da det bliver bekræftet, svarer hun med et udbrud og med høj stemme: ”Naaajjjj, det er klamt! Jeg tror ikke, jeg ville kunne overleve en dag efter det. Jeg tror ikke, jeg ville kunne sove om natten.”

Den spredte dialog og de forskellige lyde fortsætter. Pludselig bryder læreren ind med en opfordring til eleverne om at sætte lidt fart på. Herefter udspiller sig følgende samtale mellem to elever, som jeg vil kalde Alice og Lukas. Sidst i dialogen træder en tredje ind i samtalen, ham kalder jeg Jonas.

Alice, med højt taletempo: ”Jeg havde løbet min vej, hvis jeg var i den situation.” Lukas: ”Hende den nøgne dame, hun var lidt underlig.” Alice, stadig hurtigt og insisterende: ”Men tror I, hun slår ham, altså halvt ihjel? Lukas, tror du, at damen slår ham halvt ihjel? Eller tror du, han er halvt ihjel [sic] af skræk?” Lukas: ”Jeg tror, han er af skræk, fordi damen kan ikke ramme ham.” Alice: ”Men kommer hun ikke ud?” Lukas: ”Jo, hun rækker ud, men hun rammer ham ikke. Der står, at han tror ... Det føles, som om hendes fingerspidser rammer hans trøje eller han tøj. Men det gør det [den syge kvindes fingerspidser] jo ikke.” Alice: ”Tror du så, han kommer til ro igen og sætter sig ind?” Lukas: ”Måske.” Jonas: ”Det tror jeg sgu ikke, Alice.” Alice: ”Så kommer vagten, og hvad ser han så?” Lukas: ”Der står, at vagten ser H.C. Andersen ligge halvt død.” Jonas: ”Arg, ikke drille H.C. Andersen!”

Samtalen spreder sig herfra ud på flere emner, både faglige og ikke-faglige. En elev begynder at synge.

Lukas (vistnok, stemmen er svær at skelne fra de andre drenges): ”Vi siger, han er halvt død.”

Så følger yderligere lidt snak, men nu uden den tidligere samtalefases hektik og anspændthed. Der høres igen tastelyde.

Alice: ”Jeg synes faktisk, det er det bedste, jeg har skrevet indtil videre.”

Forsker: ”Det er da fedt.”

Alice: ”Ja, ja, jeg synes, det er okay. Nu håber jeg bare, at jeg har gjort det rigtigt, ellers bliver jeg lidt [uhørligt].” (Hændelse 28).

Alice søger opklaring og betryggelse. Nogle af hendes spørgsmål giver indtryk af, at hun har behov for at høre Lukas genfortælle historien, ikke bare for at forstå den, men for at få dens usædvanlige optrin til at falde på plads. Eller at komme ”til ro” med den, som hun formulerer det i et spørgsmål til hovedpersonens reaktion. Behovet gælder det sted i teksten, hvor hovedpersonen eller drengen – den urolige og ubetryggede – er udsat for livsfare eller måske ligefrem mister livet. Det opklarende og betryggende glider sammen i Lukas’ sammenfatning: Den syge kvindes fingerspidser har ikke berørt drengen, det ”føles” bare sådan, siger han med tekstnær grundighed. Drengen kan derfor umuligt være rigtig død, kun ”halvt død” af skræk.

Mens Lukas møder Alices ængstelse med omsorg ved både at lytte til og besvare den (*dialogisk omsorgsaffekt*), gør den anden elev, Jonas, hvad han kan for at holde uroen intakt, drillende eller ligefrem skadefro.

Det, der begynder som en *uformel multipel dialog*, samler sig efterhånden mere og mere om teksten. Dialogen bliver *uformel springende*. Efter Lukas’ omsorgsfulde indgriben får den også et vist pragmatisk præg. Alices tekst om H.C. Andersen-historien er ”det bedste”, hun har skrevet, siger hun. Man kan forestille sig, at det skyldes hendes stærke empati for og identifikation med drengen i historien og hendes og Lukas’ fælles omsorgsaffekt og endelig den emotionelle dobbeltstruktur, teksten har fremkaldt hos hende.

Alices udgangsreplik anslår imidlertid en anden og altså mere pragmatisk tone. Væk er det tidligere intense engagement. Nu er det bedste kun ”okay”, ligesom det bedste ikke nødvendigvis også er ”rigtigt”.

*”Jeg kan sige, hvad jeg har lyst til, der er ingen, der hører efter” (dialogisk omsorgsaffekt, uformel multipel svarpraksis)*

Et sidste eksempel stammer fra Birkeskolen. Ligesom i hændelse 27 får eleven i dialogen her ikke den omsorg, han beder om. Eksemplet er både rørende og bedrøveligt.

En gruppe bestående af seks drenge har læst og lyttet til historien om faren, der drager i krig og vender mærket og syg tilbage.

En dreng, som jeg vil kalde Magnus: ”Jeg synes, det er fedt, at skizofreni er med i den. Det er noget, min familie har *strugglet* meget med.”

Der er tale om både genkendelse og identifikation, og hvad Felski kalder ”sivning” (”bleeding”) mellem Magnus’ livserfaringer og teksten. Det er tilsyneladende kun eleven, der sidder skråt over for Magnus, der hører, hvad han siger. Samtalen dør ud, før den er startet.

Da eleverne bliver bedt om at skiftes til at fortælle om deres oplevelse af teksterne, gør Magnus et nyt forsøg.

Magnus: ”Jeg vil gerne starte. Jeg vil godt fortælle om ...”

En elev afbryder og overtager. Magnus lader en hånd glide gennem håret. Han læner sig frem og kigger et øjeblik ind i kameraet. Den anden elev fortsætter med at fortælle.

Efter at det har været fleres tur til at sige noget, og der opstår en kort pause i samtalen, forsøger Magnus igen, forsigtigt: ”Må jeg snakke nu?”

Heller ikke denne gang lykkes det. Eleverne taler to og to om noget andet. En sidder bøjet over computerskærmen, en anden løfter kopiarkene op i luften foran sig som del af en leg. Så glider samtalen eller dele af den over i elevernes højlydte forsøg på at efterligne nogle af teksternes lydeffekter.

Magnus lader to gange hænderne glide gennem håret. Så mere beslutsomt:

”Nu må jeg gerne snakke.”

”Nej!” afbryder en anden højt, ”jeg var ikke færdig.”

Nu deler samtalen sig igen i flere samtaler, som springer mellem det ikke-faglige og faglige og mellem flere af teksterne. Der opstår forvirring. Julius (kalder jeg ham): ”Hvilken tekst har du?” Alexander (kalder jeg ham): ”Tugthuset.” Julius: ”Hun er ikke i tugthuset.” William (kalder jeg ham): ”Hun er på hospitalet.”

Nu sukker Magnus.

Pludselig bliver det alligevel hans tur, uden at nogen i gruppen tilsyneladende har besluttet det eller givet signal om det, snarere ved en tilfældighed.

Magnus fortæller, at teksten, han vil sige noget om, er fra H.C. Andersens erindringer, og at det, der sker i den, skete for 200 år siden.

”Jeg kan meget godt lide den ...” fortsætter han.

”De skete *alle sammen* for 200 år siden,” afbryder en elev ham.

Så er der igen flere, der taler og gestikulerer. En anden elev (som jeg kalder Vitus) i en messende tone: ”Læg mærke til ordene! Læg mærke til ordene!” Vitus holder den kopierede H.C. Andersen-tekst op i luften og vifter med den.

Magnus, stille: ”Hold nu kæft.”

Anden elev: ”Det er lige meget.”

Magnus: ”Men i hvert fald kan jeg meget godt lide den, fordi den beskriver ...”

Vitus: ”Læg mærke til ordene!”

Lydniveauet er højt. Tilsyneladende er det kun Vitus’ råben, der kan høres af alle.

Magnus: ”... skizofreni.”

Vitus: ”Læg mærke til ordene!”

Magnus: ”Det er et familieproblem, jeg har haft.”

En anden elev: ”At din far tog i krig og døde?”

Magnus: ”Nej, jeg har haft familie ...”

En tredje elev (læser op fra computerskærmen): ”Fortæl om, hvordan byen Odense ...”

Magnus: ”Nå, men i hvert fald, så er jeg præcis ...”

Der er igen opstået nye samtaler omkring bordet, en er om en elev, hvis morfar ”var nazist”, en anden om noget på computeren. En elev sidder alene, bøjet over et stykke papir og skriver, en anden forsøger at få kontakt til ham. Ingen har blikket eller ansigtet vendt mod Magnus.

Så opgiver han endelig.

Magnus, halvt ud i rummet, halvt til eleven, som sidder ved siden af ham: ”Fucking dejligt! (...) Der er ingen, der hører efter. Jeg kan sige, hvad jeg har lyst til, der er ingen, der hører efter.” (Hændelse 29).

Kort efter afbryder forsker samtalerne i grupperne. Da eleverne bagefter bliver spurgt, hvad de har talt om, er Magnus tavs og får altså heller ikke denne gang sagt noget om sine egne og sin families erfaringer med skizofreni og den genkendelse, han oplevede, da han læste H.C. Andersens 200 år gamle tekst.

Den uformelle multiple svarpraksis kan åbne for affekt, den kan også stå i vejen for den.

## **Den affektive resonansmodel**

### *Affektens mønstre*

I det følgende afsnit vil jeg med støtte i de foregående analyser beskrive affektens mønstre, det vil sige de måder, affektens underformer forbinder sig til, påvirker og betinger hinanden. På den baggrund vil jeg opstille den model, som jeg kalder *den affektive resonansmodel*. Mønstrene formes ikke af nogen lovmæssighed og er ikke forudsigelige, men afspejler ikke desto mindre nogle typiske træk ved affektens måde at manifestere og at udvikle sig i elevlæsernes dialogiske og kropslige relationer til teksten og hinanden.

Mønsteret er en del af afhandlingens forsøg på at *mappe* affekten, det vil sige en proces, som har med noget dynamisk og relationelt at gøre.

Det uforudsigelige og dynamiske udgør én af vanskelighederne ved at redegøre overbevisende for affektens mønstre. En anden består i, at mappingen er baseret på elevernes dialogiske og kropslige ytringer, som hverken udgør et sikkert eller fuldstændigt datagrundlag. Affekten, som en elevlæser ingenting røber om, men som alene har rumsteret i hans eller hendes krop og tanker, kan godt være vigtigere for læseoplevelsen og for dialogen med andre elever end affekten, som elevlæseren taler om i ét væk. Det er ikke altid det vigtigste, vi sætter ord på eller på anden måde giver udtryk for.

Antallet af affekthændelser er imidlertid så stort og varieret, at jeg godt tør vove forsøget og også har tillid til, at det endelige mønster – i form af den affektive resonansmodel – både kan bruges til at forstå og analysere affektens overlap og dynamik.

Mønsterets første komponent er *sanseaffekten*. Den er tilsyneladende altid – eller næsten altid – en del af elevlæserens affektive engagement. Det finder jeg ikke kun belæg for i analysen af fremtidsværkstedets workshops, men også støtte til i teorikapitlet. I fænomenologien, særligt hos Merleau-Ponty (og de fænomenologisk inspirerede atmosfære- og stemningsteoretikere), er det en pointe, at bevidstheden altid er kropsligt og sanseligt situeret. Gennem vores erfaring som sansende kroppe fremtræder verden for os som meningsfuld og bliver et felt for vores engagement. Engagementet udfolder sig også i det felt, der omfatter litterære tekster og humane såvel som non-humane entiteter.

I hændelserne, som jeg allerede har analyseret, optræder sanseaffekten som en reaktion på Johannes V. Jensens snelandskaber plettet af blod og indvoldssaft og på det kaotiske i Tove Ditlevsens virkelighedsfremstilling, som trækker – sprøjtende og dryppende – spor til Jackson Pollocks maleri. Den optræder som svar på lydeffekternes materielle sanseimpulser (skrigene og bomberne i H.C. Andersen-podcastene) og på teksternes ustoflige referencer til soldater i krig (som stivbenede tinsoldater med mørke moustacher).

Muligheden for og evnen til at *sanse* en tekst eller dens virkelighed er tilsyneladende en betingelse for at opleve affekt.

Den anden komponent i mønsteret er *forvandlingsaffekten*. Gennem tekstens virkning og forestillingsevnen medspil kan læseren undergå en forvandling, det vil sige flytte sig i tid eller rum og opleve at karakterer, herunder læseren selv, eller virkeligheden antager andre former eller følger andre principper. Ligesom sanseaffekten synes forvandlingsaffekten at være en betingelse for elevlæserens affektive engagement. Belæg for forvandlingsaffektens betydning finder jeg blandt andet hos Roman Ingarden, der beskriver det litterære værk som

transcendent og i stand til at række ud over både læserens og forfatterens bevidsthed og erfaringer. Det var det, jeg med Illum Hansen kaldte *fremmederfaring*. Også Felskis tidlige begreb *enchantment* (fortryllelse) med dets undertoner af noget hypnotiserende og bevidsthedsudvidende understøtter forvandlingsaffekten.

I hændelserne ovenfor viser forvandlingsaffekten sig i skikkelse af en gnækkende psykopat og i følelsen af at befinde sig på et flere hundrede år gammelt sindssygehospital eller i et værksted med høje metalliske bankelyde. Forvandlingsaffekten findes også i flere af de analytiske eksempler, hvor jeg ikke omtalte den, for eksempel i en stemningsfuld køkkenhave.

Sanse- og forvandlingsaffekten opfatter jeg som primære og betingende. De øvrige affekter er afledte affekter af de to primære.

De to primære affekter er – som det også fremgik af flere af de tidligere analyser – tæt sammenvævede. Så meget, at de ofte virker sidestillede og som betingelser ikke bare for de øvrige affekter, men også for hinanden. Sammenvævningen og den gensidige betingethed svarer til tænke-føle-processerne, som jeg har omtalt løbende gennem afhandlingen.

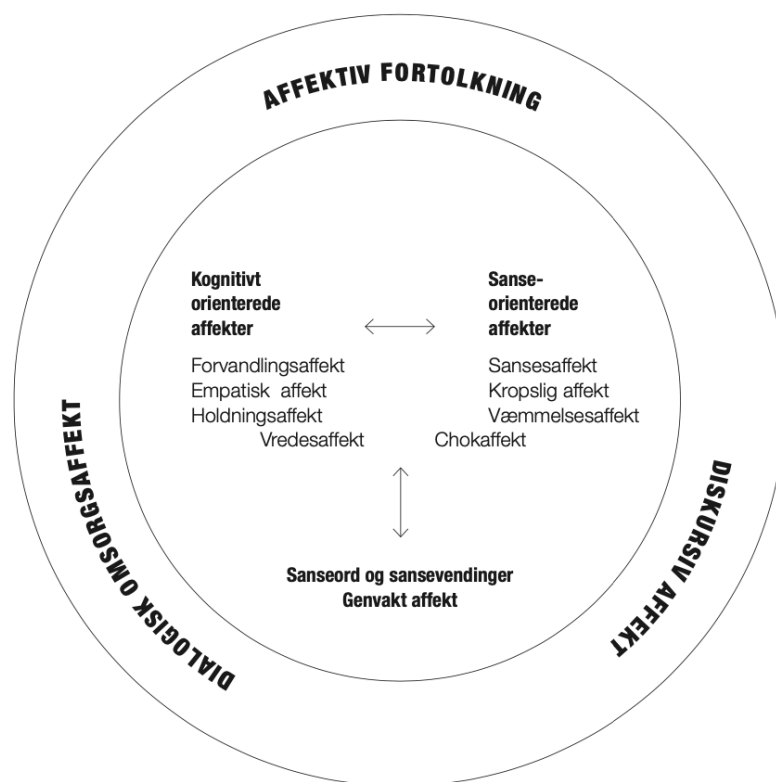
Man kan skematisk og som en ramme om de dynamiske affektive processer gøre sanse- og forvandlingsaffekten til overskrifter for henholdsvis de sansemæssigt og de kognitivt orienterede affekter. Til de første hører den *kropslige affekt* (også den har en teoretisk forankring i fænomenologien og desuden i atmosfære- og stemningsteoriene), *væmmelsesaffekten* (er blandt andet forankret i Sianne Ngais teorier om ugly feelings, selvom de grimme følelser hos hende er mindre kropslige og mere modernitetskritiske) og *chokaffekten* (som blandt andet støtter sig til chokket hos Rita Felski), som imidlertid også kan placeres et stykke i retning af det kognitive. Mens den *empatiske affekt* (der ligeledes har teoretisk støtte hos Rita Felski, her i begreberne genkendelse og identifikation) og *holdningsaffekten* (som jeg har vanskeligere ved at udpege en teoretisk støtte for) lidt mere entydigt hører til de sidste, altså de kognitivt orienterede. *Vredesaffekten* (som har teoretisk støtte hos Lilian Munk Rösing, Peter Sloterdijk og Slavoj Žižek) virker det rimeligt at placere et sted mellem det sansemæssige og det kognitive, skønt nok tættest på det kognitive. (Den kropslige affekt har jeg hidtil kun givet indirekte eksempler på, men ikke udpeget som en selvstændig affekt. Væmmelsesaffekten, holdningsaffekten og vredesaffekten har jeg slet ikke givet eksempler på endnu. Det skal jeg senere gøre for alle fire affektformers vedkommende).

Den *genvakte affekt* kan være alle typer af affekt. Affekten kan genvækkes, men også vække – eller aktivere – andre affekter og formidle mellem det sansemæssige og det kognitive. Den genvakte affekt kan derfor også høre til alle steder i modellen. Endelig er den *dialogiske omsorgsaffekt*, den *affektive fortolkning* og den *diskursive affekt* ikke i sig selv

affekter, men måder at *handle* eller *gøre med* affekten. I en model hører de derfor til uden for og som en ramme (eller ring) om de egentlige affektive former.

Den *affektive fortolkning* har som en form for syntese (af få eller mange) af de øvrige affekter en særstilling i modellen og i en affektiv litteraturlæsning. Den udtrykker den affektive læsnings grundpræmis, nemlig at teksten og læseren gennem det affektive kan åbne sig anerkendende mod hinanden og etablere resonans (uden den begrebs- og semantiktyngede analyses medvirken). Den affektive fortolkning er bredt teoretisk forankret, men har nogle særlige forudsætninger i Rita Felskis ”affektive hermeneutik”, i Toril Mois anerkendelsesbegreb (”acknowledgment”), i Hartmut Rosas resonansbegreb og i stemnings- og atmosfæreteoriene (blandt andet Gumbrechts ”reading for Stimmung”, Böhmes ”det repræsenteredes nærvær” og begrebet, som Sune Frølund udleder af Böhme, ”affektiv identitetsoplevelse”).

Jeg vil endnu en gang understrege, at affekterne står i et udvekslende og overlappende forhold til hinanden, og at kolonneopstillingen i modellen er skematisk og abstrakt.



### *Sanseord og sanse vendinger*

Sanseord og -vendinger (eller sansesprog) er i sammenhængen her sproglige udtryk, der på en udtryksfuld måde, for eksempel billedligt eller onomatopoietisk, indfanger og formidler et sanseligt indtryk af en tekst eller en tekstlæsning og de følelser og tanker, som knytter sig til indtrykket. Nogle gange kobler ordene og vendingerne det abstrakte med det konkrete, for eksempel når en elev læser siger om en person, at vedkommende er ”ude i intet”, hvor intet tilsyneladende ikke har nogen fysisk realitet, men beskriver en abstrakt og udsat væren. De kan også forbinde forskellige sanser og sanseindtryk, for eksempel når en elev læser siger om en ”mærkelig lyd” (altså et akustisk fænomen), at den efterlader et ”dystert” (altså et visuelt) indtryk. Endelig kan sanseord og sanse vendinger væves sammen til hele scener, virkelige eller fantasiskabte, med et fortættet sanseligt indhold.

Det er muligt at analysere sanseordene og -vendingerne med henblik på at karakterisere affekten og måden, den sprogligt forbinder sig til andre affekter og sanseord og -vendinger. Jeg opfatter derfor ordene og vendingerne som en del af den affektive resonansmodel som en form for sammenbindende nervetråde.

Sanseordene og sanse vendingerne udvikler eleverne, i takt med at de gør erfaringer med det affektive i deres litteraturlæsning. Ordene og vendingerne virker som en skærpelse af deres sensibilitet over for og evne til at udtrykke det i teksten, som medvirker til affekten. I den forstand er ordene og vendingerne som et værktøj, som elevlæserens tilegner sig og bliver bedre og bedre til at anvende.

Jeg opfordrede i workshopsene indimellem eleverne til at ’føle’ og ’opleve’ og lignende med en vis forbindelse til det sansemæssige, men jeg instruerede dem ikke i at gøre brug af et særligt sprog. I det omfang ordene og vendingerne meldte sig, skete det på elevernes egen foranledning og tilsyneladende som en impuls fra teksterne og dialogen med andre elever.

Nedenfor er en række enkeltstående eksempler på sanseord og -vendinger fra hændelser på de fire skoler (hvoraf nogle optræder i det foregående, og andre vil følge). Jeg har kursiveret de sansende træk i eksemplerne:

”Jeg har valgt det her billede. Det ligner maling. *Slash, slash, splash.*”

”Men billedet har ikke den her *alenehed*, han har [i teksten]. Jeg følte også til at starte med, at han var *ude i intet*. Ikke bare en gård, men *intet*. Men da han så åbner hesten, kommer han hen til *den her lidt varmere – varm side*, føler jeg.”

”Mine *ører bløder*, det gør *mine øjne faktisk også.*”

”Også på den måde, han skriver på, ikke? Da får man ... Man ser det som en erindring, at det er sådan *lidt sløret, ens billeder i hovedet, de er slørede.*”

”Det er sådan, fordi det er en sørgelig historie. Ja, det forbinder man tit med *mørkt.*”

”Jeg synes også, der er sådan *lidt mærkelig lyd*, som gør sådan *lidt mærkeligt, dystert*, ikke? Men ikke sådan *tung*, der er også *sådan forvirrende i det*, som passer godt sammen med, at de er på et sindssygehospital, hvor det hele er sådan ...”

”Så det stadig bliver sådan *smuk historie-agtigt*. Den måde, han dør på, det er meget tragisk, ikke? Men når man hører den, så lyder det ret *smukt-agtigt.*”

”Man får ligesom *to forskellige blikke i sin hjerne eller tanke.*”

”Jeg synes faktisk, den var *mere lys*, eller hvad man skal sige, end den sidste [historien om Hans Christians besøg i tugthuset], fordi mormoren har køkkenhaven.”

”I starten, der er det her krigslyd – *bum, bum, bum!*”

Her er desuden to eksempler på korte dialoger, hvor sansevokabulariet tilsyneladende udfolder sig uden at skabe forståelsesproblemer. Eleverne taler flydende sansesprog og forstår det også. Det er især tydeligt i det andet eksempel (som jeg ikke har omtalt før):

Første eksempel:

Elev 1: ”Selv om det bare er lyd, og man ikke engang ser noget, så sidder man dér. Lige pludselig så bliver man bare fuldstændig øre...”

Elev 2: ”Hundrede procent lige i ørerne.”

Elev 1: ”Bare ørevoldtaget, lige pludselig – oh!”

Elev 2, griner stille: ”Ørevoldtaget”.

Andet eksempel:

Elev 1: Jeg følte ikke helt Harry Potter.

Elev 2: Ikke Harry Potter?

Elev 1: Jeg følte mere kirke, kirkelige ...

Elev 2: Harry Potter, det er den der klokkeagtige ding-ding i baggrunden.

Elev 3: Ikke helt Harry Potter, men sådan eventyr ...

Elev 1: Jeg følte bare mest sådan paradys. En engel, der stiger til vejrs, eller jeg ved ikke hvad. Forstår I?

Elev 3: Jeg tænkte også sådan trist, en, der døde-musik, også paradys.

*Sanseordene og sansevendingerne* samt den *affektive resonansmodel* er et særligt fokus i de følgende analyser. Ud over de nævnte nye begreber støtter analyserne sig til de samme begreber og til begrebernes indbyrdes forbundethed som ovenfor.

### **Salmen og kirkerummet (Kingo m.fl.)**

#### *Aktiviteten*

To af workshopsene havde salmer som tekstgrundlag. I den ene workshop læste eleverne i grupper én strofe fra i alt fire danske salmer (af Kingo, Brorson, Ingemann og Grundtvig) højt for hinanden. Bagefter skulle de *battle* om, hvilken af de fire der var bedst. Eleverne skulle begrunde deres valg og måtte godt forsøge at påvirke de andre og eventuelt få dem til at ændre deres første opfattelse. I den anden workshop skulle de i en kirke lytte til en professionel operasanger, som to gange – den ene gang stående på pulpituret, den anden gang i koret – sang tre salmer om solen (af Ingemann, Grundtvig og Jakob Knudsen). Efter at have lyttet til alle salmernes strofer (gerne ”med lukkede øjne”, eller mens de kiggede ”rundt i kirken”) skulle de på skift ligeledes i grupper fortælle hinanden, hvilken af salmerne de bedst kunne lide og hvorfor, og hvilke følelser og tanker salmerne fremkaldte. Jeg bad dem også om at tale med hinanden om, hvad det betød at høre salmerne sunget og ikke bare at læse dem, og hvad det betød at høre dem i en kirke.

Salmerne i begge workshops havde jeg forsynet med ordforklaringer, men ikke moderniseret.

#### *Farfars salme, fars soldatertid og mor ved puttetid (sanseord, genvakt affekt og affektiv fortolkning)*

Salmerne sunget i kirken fik mange af eleverne til at tænke på betydningsfulde og følelsesmæssigt fortættede tidspunkter i deres liv, hvor en af salmerne – eller en anden salme – var blevet sunget. Her er igen Felskis begreb ”sivning” dækkende, det vil sige en forbindelse mellem deres liv og teksten, som i genmødet med salmen åbnede for en strøm af associationer.

Det er den form for affekt, jeg kalder genvakt affekt.

En dreng knytter salmen ”En rose så jeg skyde” til sin afdøde farfar. Farfaren holdt meget af salmen, ”for at mindes ham” synger familien derfor salmen hvert år til jul.

Eleven fortsætter: ”Jeg kommer til at tænke på min farfar, selvom jeg ikke kendte ham supergodt. (...) Jamen, det er vel på en måde lidt trist ... Det er jo en trist salme, synes jeg,

den har i hvert fald en trist melodi. Men på en måde skal man også være glad, fordi den højtid ... Man skal også være glad for ... ære ham.” (Hændelse 30).

Eleven bruger to centrale sanseord eller sanseagtige ord, nemlig ”trist”, som han hæfter på salmens melodi, og ”glad”, som han bruger til at udtrykke et moralsk imperativ angående glæden og som modsætning til salmens tristhed: ”på en måde skal man være glad”. Modsætningen eller ambivalensen, som de to sanseord udtrykker, indfanger den grundlæggende dobbelthed i salmen (rosen, som bryder gennem den frosne jord). Der er således også tale om en fortolkningsaffekt.

Allervigtigst for eleven selv er imidlertid, at salmen sunget sammen med familien ved julens højtid gør farfaren nærværende, tilsyneladende på en måde, som får højtiden og farfaren til i nogen grad at smelte sammen.

Jeg bør nok præcisere, at ’trist’ og ’glad’ ikke i sig selv er sanseord, men betegnelser for følelser. Men når eleven siger om en melodi, at den er ’trist’, er der naturligvis ikke tale om, at melodien i ontologisk forstand *er* trist. Udsagnet må derimod forstås som en beskrivelse af elevens sanselige (og affektive) oplevelse af melodiens materialitet (klangfarve, rytme, tempo osv.). Da ordet ’glad’ bruges som modsætningsfigur til melodiens tristhed, tillader jeg mig at kalde også det for et sanseord eller et sanseagtigt ord.

En anden dreng forbinder salmesangen og særligt ”I østen stiger solen op” med sin far og sin fars soldatertid, som tilsyneladende er smittet af på sønnen som en spændt forventning. Salmen er så takket være farens – levende og medrivende, fornemmer man – fortælling blevet en form for sanseligt billede på eller medie for forventningen:

Elev: ”Han [faren] har sagt til mig, at det er en god salme at kunne, fordi hvis man nu skulle trække ... hvis man blev værnepligtig, så at man på forhånd kan salmen, så man ikke først skal til at lære den.”

Efter den mere praktiske side af forventningen når eleven til selve dens sanselige og affektive indhold:

”Og så har han beskrevet de her meget, meget tidlige morgener, hvor han har stået ude foran Dannebrog, mens det er blevet hejst, og de har sunget ’I østen stiger solen op’. (...) De kunne godt lide kirkerummet. De kunne godt lide at synge sammen. Sådan gruppe.” (Hændelse 31).

Sansningen og de konkrete sanseord har eleven lånt hos sin far, men de glider ubesværet ind i sønnens egen følelses- og forestillingsverden, endda på en yderst konkret og scenisk måde (”de her meget, meget tidlige morgener ...”). Det er, som om sønnen allerede selv har været der, både ved den højtidelige flaghejsning og ved den fælles salmesang i det

stemningsfulde kirkerum. Det har han da også næsten takket være farens fortælling og den salmesang, han netop selv har oplevet i et kirkerum sammen med sine klassekammerater (genvakt affekt).

Også en anden elev på besøg i kirken – en pige – forbinder salmesangen med familien og en sansemæssig nærhed til en forælder.

Elev: ”Min mor plejede at synge ”I østen stiger solen op” for mig, når jeg skulle sove. Så det minder mig lidt om, da jeg var lille og skulle puttes.”

Forsker: ”Hvordan var det?”

Elev: ”Rart, men også lidt sørgeligt. Jeg husker i hvert fald, at jeg syntes, den var lidt trist, på en måde.”

Forsker: ”Hvorfor trist?”

Elev: ”Jeg tror – måden, den bliver sunget på. Den er langsom, og den er sådan – nu slutter det-agtigt.” (Hændelse 32).

Det kan virke paradoksalt, at pigens mor har sunget en morgensalme som godnatsang for sin datter. Det er da heller ikke umuligt, at pigen forveksler Ingemanns salme med en anden sang om solen, der er mere almindeligt brug som aftensang, for eksempel ”Solen er så rød, mor” eller ”Stille, hjerte, sol går ned”. Forvekslingen vil ikke ændre afgørende ved følelsen af at være lille igen og blive passet på (forvandlingsaffekt og genvakt affekt). Eleven selv giver imidlertid den bedste – sanselige – forklaring på, hvorfor ”I østen stiger solen op” kan fungere som en sang, der synger et barn til ro: Med sin langsomme melodi og udtrukne vokaler (for eksempel ø’et i ”østen” og o’et i ”solen”) skaber salmen en stemning af noget ”lidt sørgeligt”, ”lidt trist” og ”nu slutter det-agtigt”.

De sidste ord er hendes sanseord eller sanseagtige ord, der rummer hendes affektive fortolkning af salmen og dens kontekst, nemlig den stemningsmæssige ambivalens bestående af morens rare – sandsynligvis kærlige og omsorgsfulde – nærhed og den lidt ubestemmelige følelse af afslutning. På nogenlunde samme måde, som det skete i hændelse 30.

Også her i eksemplet er det altså sanseordene og sansevendingerne i samklang med andre affekter i resonansmodellen, der udtrykker en teksts æstetiske særpræg og emotionelle dobbelthed.

*“Oh, my fucking goodness!” (vredesaffekt, kropslig affekt)*

Salmerne eller salmestroferne, som eleverne læste højt for hinanden i klasseværelset, gav også anledning til stærke affekter.

Jeg skal nævne to eksempler, hvor den såkaldte *vredesaffekt* og den *kropslige affekt* endelig viser sig.

Den første hændelse består af to forbundne sekvenser. Først er to elever i gang med at diskutere og *rate* de fire salmestrofer. Læsningen vækker en del forståelsesudfordringer og sandsynligvis på den baggrund et voksende mishag. Den ene elev kalder jeg Emil, den anden Loui.

Emil: ”Vi skal læse dem to gange [dvs. i alt fire strofer af hhv. Kingo, Brorson, Ingemann og Grundtvig].”

Loui: ”Oh, shit! Ja, okay.”

Herefter læser Emil kingostrofen.

Loui: ”Åh, de er hæslige!”

Hans dom over grundtvigstrofen er endnu hårdere. I sin oplæsning har han svært ved at udtale visse af ordene, for eksempel bliver ’trods’ til ’tros’. Pauserne anbringer han lidt tilfældigt.

Efter endt oplæsning: ”Det er noget lort, det er den værste. Jeg kan ikke lide den dér.”

Emil er faldet over ordet ’sæd’ og griner. Lidt senere konstaterer han i ordforklaringerne – tilsyneladende lidt skuffet – at ordet betyder ’korn’.

Afbrydelsen har ikke fået Loui til at glemme sin vrede mod grundtvigstrofen: ”Jeg kan ikke lide den sidste, det er den værste.”

Herefter følger en lang tavshed. Der hersker en stemning af rådvildhed, med hensyn til hvad der nu skal ske. Da de endelig begynder at *rate* salmerne, sker det hurtigt og næsten i tavshed.

Loui, tilsyneladende som en kommentar til salmerne og arbejdet, han lige er blevet færdig med: “Oh, my goodness! Oh, my fucking goodness! Oh, my good gracious! My good fucking goodness!”

Så følger igen en pause afbrudt af snak om andre ting, blandt andet kuglepenne.

I hændelsens anden sekvens skal Emil og Loui diskutere deres rating af salmerne med de andre i gruppen.

Elev 3: ”Vi har valgt 4’eren [Grundtvig], fordi den [uhørligt].”

Emil, loyal mod Louis vurdering, råbende: ”No fucking way!”

Elev 3: ”Vi har valgt nummer 4 ... 4’eren. Altså den sidste.”

Elev 4: ”Fordi dens [uhørligt] passer. A – B – A – B.”

Elev 3: ”Og så alle, der har A, har ni stavelser, B har syv stavelser.”

Elev 3 og 4 fortsætter redegørelsen for det formelle rimmønster. Ikke til Louis tilfredshed.

Loui: ”Wop, wop, wop! (...) Ja, den er fucking irriterende. Noget fucking lort.”

Lyddordenes – eller nonsensordenes – staccatopræg får dem til at lyde som en drillende efterligning af rimmønsterets instrumentelle logik og march- eller traskeagtige rytme. På den måde har ordene samme funktion som ”waffle”-sproget i kapitel 5 (observationskapitlet, se afsnittet ”På overdrevet og en uformel svarpraksis – et sprog imod fremmedgørelsen”).

Herefter følger en dialog med meget hurtige turskift. Alle Louis bidrag til samtalen er korte og stærkt emotionelle. Indimellem er de også vrede.

Han har selv valgt ”den fucking tredje”, fortæller han. Som kommentar til den fortsatte samtale om rimmønstre og rating udbryder han: ”Obaaa!” Grundtvigstrofen fastholder han sin modstand mod: ”Nummer 4 er noget lort! Der er ikke noget med den fucking ... Den skal ikke med. (...) Det rimer så dårligt. Åh, hør på den altså!” Én gang giver han en lidt mere udfoldet forklaring på sin modvilje: ”Fordi den er svær at forstå. Den rimer dårligt. Jeg kan ikke lide den. Og den er svær at læse.”

Det er den forståelsesmæssige udfordring og dermed fremmedgørelsen, han peger på som sin vredes primære årsag. Indvendingen mod rimet kommer ganske vist hele to gange, men uden videre forklaring. Indvendingen virker som Louis forsøg på at komme de andre lidt i møde. Det er, som om han siger: ’Hvis vi endelig skal tale om rimet, så lad os tale om rimet, det rimer nemlig ”dårligt”, ”wop, wop, wop”.’

Mod slutningen af dialogen bliver Louis vrede fysisk, nu vil han grundtvigstrofen til livs og om nødvendigt kæmpe korporligt for sin ret til at komme det:

Først: ”Skal vi fucking slås alle sammen eller hvad?”

Og lidt senere om grundtvigstrofen og med, hvad man med Rosa kan kalde ”tilintetgørelsens” holdning: ”Lad mig strege den ud! Jeg skal udslette den nu.”

Selv efter en anden elevs forsøg på at runde den overvejende uformelle springende dialog af og nå til pragmatisk enighed om en af stroferne insisterer Loui på sin vrede og dens morderiske eksekvering:

”Jeg skal bare lige udslette 4’eren hurtigt.” (Hændelse 33).

Jeg opfatter Louis mange varierede reaktioner på teksten og hele den sociale skole- og fagkontekst, teksten er indvævet i, som *kropslige affekter* og *vredesaffekter*, i øvrigt i skøn forening. Med lidt større forsigtighed vil jeg betegne lyd- og nonsensordene som sanseord eller i hvert fald sanseagtige ord i kraft af deres lydlige karikatur af alt det ved salmerne, som Louis vrede retter sig mod. Noget lignende gælder hans ekspressive vrængen eller forbandelsesdigt (imprekation), som mimer salmen indholdsmæssigt ved at opremse forskellige navne for Gud og formmæssigt gør det ved en flittig brug af interjektioner og

apostrofer. Endelig sætter hans digt eller retoriske tirade en satirisk brod i den salmeagtige lovprisning, dels ved at overdrive virkemidlerne, dels ved to gange at tilføje godhedens apoteose et smældende ”fucking”. Det giver alt i alt vredesaffekten en stærk æstetisk udtrykskraft:

“Oh, my goodness! Oh, my fucking goodness! Oh, my good gracious! My good fucking goodness!”

*Salmer og trosbekendelsen (genvakt affekt, kropslig affekt, sanseaffekt)*

Det andet eksempel på kropslig affekt er modsat Louis vrede og lyst til at slå ihjel kærligt og omsorgsfuldt.

En gruppe bestående af piger har læst og diskuteret salmerne siddende omkring deres sammenstillede borde i et hjørne af klasseværelset. I den efterfølgende pause samler de og de fleste andre piger i klassen sig omkring en anden pige gruppe i den modsatte ende af lokalet. Der sidder tre drenge ved et bord ved siden af, optaget af at snakke og spille noget på computeren. Ellers er der kun pigerne. Nogle af dem sidder ned, andre står, en er i gang med at skrive en besked på sin telefon, to afslutter en samtale ved at give hinanden en highfive og grine. Flere samtaler forløber samtidig, den mest dominerende er en samtale om terminskaraktererne, som de alle sammen lige har fået.

En af eleverne, som står op: ”Kan I stadig trosbekendelsen?”

En anden: ”Det var så underligt, når man skulle sige den.”

To af dem bevæger sig et par skridt ud på gulvet. Samtalen om karaktererne fortsætter ved bordene.

De to vender sig mod hinanden og tager hinandens hænder. Så begynder de at synge.

”Vi forsager djævelen og alle hans gerninger ...”

Mens de holder hinanden i hænderne, læner de kroppen lidt bagud. Sangen holder nogle sekunders pause, mens de prøver at huske ordene. To andre piger slutter sig til imens. Den ene læner sig baglæns ind mod de to andre piger, så hun til sidst ligger i deres arme. Sangen fortsætter, nu ligner den lille gruppe af kroppe noget fra en sangleg eller et ritual. Den liggende pige rejser sig og slutter sig til dansen, som nu forvandler sig til en slags kædedans.

Pigerne danser, nogle gange holder de pause og kommer på flere ord, indimellem er der en, der forlader gruppen, og en anden, der slutter sig til. Da de er færdige, klapper de, så stiller de sig tæt ind mod hinanden og lægger armene om hinandens skuldre. Lidt efter bliver afstanden mellem dem igen lidt større og snakken mere spredt. Efter nogle minutter opløser gruppen sig helt. (Hændelse 34).

Melodien, eleverne synger trosbekendelsen på, er den, som normalt bruges i kirken, og som de kender fra deres konfirmationsforberedelse. Koreografien har de til gengæld selv fundet på eller finder de på, mens de danser. Begge dele fortæller de mig bagefter.

Den genvakte affekt skyldes fællesskabet ved konfirmationsforberedelsen, som salmerne har genaktualiseret. Det var ”underligt” dengang at sige trosbekendelsen, fortæller en af eleverne, ligesom det måske igen har været ”underligt” at læse de fire salmestrofer. Eller fremmedgørende, som Loui oplevede det. Modsat virker det tætte kropslige og musikalske fællesskab omkring trosbekendelsen (på gulvets og i pausens overdrev) tæt og fortroligt. Og som jeg skrev indledningsvist: kærligt og omsorgsfuldt. Den er sket, hvad Rita Felski kalder en *rekonfigurering* af dem som læsere (se teoriafsnittet). Den kropslige affekt er naturligvis sanselig. Der er ikke tale om sanseord eller sansevendinger, men ikke desto mindre om en sanselighed, som binder flere af affekterne i modellen sammen og medierer mellem eleverne, deres kroppe og intentionelle subjekter og tekstens og musikkens indhold og materialitet.

Som kropsligt sammenslynget fællesskab udtrykker den levende figurgruppe endelig en affektiv fortolkning af den kristne kirkes tekstkorpus af salmer og trosbekendelse. Sat kun en smule på spidsen: Figurgruppen er – eller minder om – en kristen menighed, der i en delvis tillært, delvis spontant opstået liturgisk form synger, danser og bekender sin tro. Alt det, som er kernen i en salme.

### **Mellem at lytte og debattere (Broby-Johansen)**

#### *Aktiviteten*

I endnu en af afprøvningsfasens workshops bad jeg eleverne lytte til lærerens oplæsning af Rudolf Broby-Johansens digt ”BORDELPIGE DRÆBER UFØDT” fra den berømte og på et tidspunkt forbudte bog *Blod* fra 1922 (Broby-Johansen, 1922). Samtidig med oplæsningen af det ekspressionistiske versaldigt skulle de følge med i teksten.

Digtet lyder i sin helhed: ”BORDELPIGE DÆBER UFØDT/ SKAMSLIDT DIVAN/ PÅ RYGGEN TØS/ MED CHEMIS-VALK OVER MAVE/ SPREDBEN/ BORER STRIKKEPIND/ I KULHÅRS UDFRYNSET VULVA/ GURGLENDE/ LIG KØNSKRYBER”

Bagefter bad jeg dem diskutere, om det var ”rigtigt at forbyde bogen” i sin tid, og om de syntes, at det ”i visse tilfælde kan være nødvendigt at forbyde bestemte litterære tekster”. Jeg bad dem også diskutere, om domstolene skal ”udvise en særlig tolerance” over for forfattere og andre kunstnere; om kunstnere bør have lov til at ”opfordre til vold”, og om en forfatter har lov til at ”gøre grin med menneskers race eller tro”.

Digtet havde jeg forsynet med ordforklaringer; eleverne fik også god tid til at spørge om ord og ords betydning, hvis der var noget, de var i tvivl om. Inden oplæsningen af digtet fortalte jeg dem om politiets beslaglæggelse af bogen, om anklageskriftet og om Broby-Johansens forsvarstale. Og endelig om dommen (bødestraf, beslaglæggelse og konfiskation af bogen).

*"Okay! Shit!" (væmmelsesaffekt, sanseord, holdningsaffekt, affektiv fortolkning)*

Elevernes reaktioner på digtet var voldsomme både kropsligt og verbalt.

Et eksempel fra en gruppe af drenge lige efter højtlesningen:

Elev 1, lang synkelyd: "Okay! Shit!" Elev 2: "Det er fucked up!" Elev 3: "[uhørligt] på sig selv eller hvad?" (...) Elev 4: "Hold your horses!" Elev 5: "Hold your horses!" Elev 4: "Hold the horses!" (Hændelse 35).

Og en næsten enslydende reaktion i en gruppe af piger, men med flere sanseord (her onomatopoietika):

Elev 1: "Føj!" Elev 2: "Shit, shit, shit!" Elev 3: "Hun borer strikkepinde ind i den der baby for at dræbe den." Elev 2: "Hun sidder på et slidt sofabord med spredte – sådan her." Viser med sin stilling på stolen og benene spredt, hvordan pigen i digtet må sidde. Elevernes stemmer oven i hinanden: "Ad!" "Smash!" "Det er modbydeligt." (Hændelse 36).

Trods den udtalte *væmmelsesaffekt* skubber eleverne ikke teksten fra sig. De bliver ved dens problem og æstetisk-moralske uafgørlighed for nu at parafasere både Donne Haraway og Martin Blok Johansen (se teorikapitlet), til trods for det både psykologiske og sansemæssige ubehag. På den baggrund bliver teksten til refleksion og lidt senere til det, jeg kalder *holdningsaffekt*.

I det ene eksempel, jeg skal redegøre for her, sker det i en glidende overgang fra væmmelsesaffekten til holdningsaffekten.

Elev 1: "Aj, hvor er det klamt!" Elev 2: "Det er fandeme voldsomt!" Elev 1: "Man kan bare se det ske." Elev 3: "Ad! Den her er den værste."

Efter den første stærke reaktion af væmmelse indleder eleverne et fælles opklarings- og forståelsesarbejde.

Elev 2: "*Spredben*" Eleven lægger trykket på det sammensatte ords første del. Elev 3: "Spred *ben*. Spred benene." Elev 1: "Hun sidder med strikkepinden." Elev 3: "Ja, når man sådan læser ordene, for jeg sad sådan: 'Hvad fuck betyder det?' Når man forstår ordene, kan man se det for sig."

Herefter glider den uformelle, men fagligt orienterede dialog over i refleksioner over det spørgsmål, eleverne er blevet stillet. Her bliver tekstundersøgelsen til holdning, mens dialogen bevarer forbindelsen til både teksten og elevernes væmmelse.

Elev 1: ”Jeg forstår ikke, hvordan den sådan opfordrer til vold.” Elev 2: ”Den opfordrer ikke til vold, men den forklarer præcist, hvordan du kan gøre det, hvis du gerne vil have ... stoppe med at være gravid.” Elev 1: ”Præcis.” Elev 3: ”Også ’gurglende’. Og [uhørligt] med at dræbe en lille baby. Hvordan vil du nogensinde ... Nej, jeg kan ikke ...” Elev 2: ”Nej, helt ærligt. (...) Man hører sådan de boblende lyde.” Elev 1: ”Jeg synes bare, det er klamt, fordi man ved, at der var mange, der ...” Elev 2: ”... gjorde det.” (Hændelse 37).

Elevernes væmmelsesaffekt begynder med digtets dobbelttydige billede af den prostituerede og aborterende kvinde: ”spredben”. Væmmelsen udtrykkes med flere sanseord, det ene, som er et lån fra digtet, er ”gurglende”. Det andet er det beslægtede ”boblende”.

Væmmelsen er imidlertid ikke kun bundet til det sanselige, men åbner også for indlevelse. Indlevelsen (den empatiske affekt) mødes først af modstand hos en af eleverne: ”Hvordan vil du nogensinde ... Nej, jeg kan ikke ...” Herefter bliver indlevelsen grundlag for en forståelse af digtet taget under ét, det vil sige både af det sanseligt klamme og det moralsk oprørende. Med en sammenskrivning af to elevers kommentarer: *Jeg synes bare det er klamt, fordi man ved, at der var mange, der gjorde det.*

Det klamme er med andre ord ikke bordelpigens udpenslede drab på det ufødte barn, men den tids overgreb på udsatte kvinder.

Dobbeltheden – eller twistet – er kernen i digtet og i elevlæsernes affektive fortolkning. Det er også den, elevernes holdningsaffekt allerede i dialogens første del udspringer af: Digtet opfordrer ikke til vold, ”men det forklarer præcist”. Siden indfanger væmmelsesaffekten så det samfundsmæssigt og moralsk klamme i digtets præcise forklaring, nemlig baggrunden for bordelpigens drab på en ufødt.

Det andet eksempel følger nogenlunde samme struktur og involverer samme type holdnings- og fortolkningsaffekt, men gør det i en mere koncentreret form og med lidt mere ophidselse og vrede:

Elev 1, henvendt til elev 3: ”Sagde du, at den opfordrede til vold, teksten? Hvordan gør den det?” Elev 2: ”Nej, den gør sgu da ikke.” Elev 3: ”Nej, det jeg siger ... Det, jeg står og siger ...” Elev 1: ”Hun [læreren] spurgte: ’Opfordrer den til vold?’ Du sagde: ’Ja.’” Elev 4, råber: ”Nej, fucking!” Elev 3: ”Jeg siger, at den tager et samfundsproblem op. Og dermed opfordrer den til, at det skal diskuteres, og at det er et samfundsproblem, det kan jo godt lede til vold. At man sådan der vil ...” (Hændelse 38).

Elevlæsernes holdning og fortolkning har som nævnt samme struktur som i den foregående hændelse. Væmmelses- og sanseaffekten er imidlertid mindre eller uudtalt.

Det er vigtigt at understrege, at ikke enhver holdning er en holdningsaffekt. Nogle gange er en holdning bare et synspunkt eller en opfattelse. For at man kan tale om en holdningsaffekt, skal der ligesom ved de andre affektformer i den affektive resonansmodel ske en *rystelse* af læseren, det vil her sige en omkalfatring eller stærk prægning af læserens syn på verden affødt af mødet med teksten.

Et illustrativt eksempel er fra de samme elevdialoger om Broby-Johansens digt.

Digtet får en elev til at tænke på en film om sextrafficking, han engang har set. Filmen, som havde gjort et meget stærk indtryk på ham (genvakt affekt), var ”så hård”, at der ikke var nogen ”filmselskaber, der ville vise den”, fortæller han en af de andre elever i gruppen. Den beslutning (ikke at ”ville vise, hvordan det var for børn”) er han imidlertid meget uenig i. Med følgende affektive begrundelse: Filmen ”var fucking god! Jeg græd. Man græder mere, end man ikke gør.” (Hændelse 39).

### **Mellem at lytte og fortælle (Martin A. Hansen og St. St. Blicher)**

#### *Aktiviteten*

I to af workshopsene bad jeg eleverne først lytte til og læse en uhyggelig tekst og bagefter fortælle om deres egen oplevelse af teksten.

Teksten i den ene workshop var en historie af Martin A. Hansen, som han selv har kaldt ”En hændelse” (Hansen, 1955/1999). Historien skrev han en nat i sommeren 1955, da han meget syg og med store smerter var indlagt på Bispebjerg Hospital. Tre uger efter døde han. Historien handler om en dreng, som en aften er alene hjemme på en ensomt beliggende gård. Drengen er omgivet af mørke og underlige lyde, som han forskrækkes af, men til sidst – dødsangst – også finder trøst mod. Teksten i den anden var Sten Stensen Blichers novelle ”Hosekrammeren” (Blicher, 1829/2006) fra 1829 om den ulyksalige kærlighed mellem Cecilie og Esben.

Eleverne fik i tilknytning til begge opgaver, hvad jeg kalder *startere*, det vil sige korte anslag til sætninger, de kunne begynde deres egen fortælling med (for eksempel ”Det mest uhyggelige i historie er ...”, ”Jeg følte ...”, ”Jeg tænkte ...”). De blev også i begge workshops bedt om først at lynskrive om deres indtryk og dernæst fortælle og tale med de andre i gruppen om dem. For Martin A. Hansen-tekstens vedkommende opfordrede jeg dem til selv at fortælle om en gang, de var alene hjemme.

”Hosekræmmeren” havde jeg beskåret, så teksten kun fyldte cirka 3½ normalside (mod originalens cirka 20), og så handling og plot blev mere overskuelige. Blandt andet havde jeg fjernet rammefortællingen. I begge tekster, men mest omfattende i Blicher-teksten, havde jeg moderniseret sproget, blandt andet ved at udskifte ord som ”silde”, ”skælmsstykke” og ”bindehose” med moderne udtryk. Begge tekster havde jeg indlæst og beriget med musik og lydeffekter.

*”Mine søstres fingre”, ”Jeg tænkte en sorg” (sanseord, chokaffekt, forvandlingsaffekt, affektiv fortolkning)*

Jeg vil nøjes med kun at omtale én hændelse for hver af de to workshops.

Den ene hændelse er kort, men udtryksfuld og poetisk.

En elev fortæller i én sætning om sin oplevelse af Martin A. Hansens tekst på grundlag af den tekst, hun har skrevet efter at have lyttet til den:

”Jeg har været igennem børn, der løber og skriger, og jeg kan høre duer over mig, og mine søstres fingre kommer også på besøg og banker på døren.” (Hændelse 40).

Der er hverken skrigende børn, duer eller fingre i Martin A. Hansens uhyggelige alene-hjemme-historie. Billederne er elevlæserens egne rige associationer og hendes eget livs sivning ind i en mættet oplevelse af teksten. Sanseordene og hele det plastiske billede er på samme tid impulsen – eller i den affektive resonansmodel: en nerveforbindelse – til chokaffekten og forvandlingsaffekten. Eleven lander hovedkulds i en anden verden, der udgør en personlig fortolkning af og meddigtning på Martin A. Hansens tekst. Denne affektive fortolknings indhold og sammenhænge er det derfor vanskeligt for en udenforstående at redegøre præcist for (se mit forord). Elevens affektive oplevelse virker imidlertid så kraftfuld, at det er nærliggende at bruge Felskis begreb ”fortryllelse” (”enchantment”) om den.

Den anden hændelse knytter sig til Blicher-teksten og former sig som en lang uformel springende dialog (uformel svarpraksis), ligesom den foregående med afsæt i elevernes korte og lynskrevne oplæg.

Den initierende og sammenbindende affekt, jævnfør den affektive resonansmodel, er denne gang ikke sanseaffekten, men derimod den empatiske affekt. Den meget stærke indlevelse er imidlertid så tæt knyttet til de fiktive personers følelser, at indlevelsen får et sanseligt præg. For eksempel i formuleringer som ”... måske havde moren følt lidt skyldfølelse”, ”Jeg tænkte en sorg på en måde”, ”... men det gør nok også ondt på ham Mads”.

Afsættet for den intense og tempofyldte dialog er en intertekstuel reference, det vil sige en aktivering af associationsfeltet (som understreger Rita Felskis pointe, at læserens

følelsesmæssige forbindelse til en karakter i teksten godt kan medieres af noget formmæssigt, her et motiv):

Elev 1: ”Jeg har skrevet, at det minder mig lidt om *Romeo og Julie*.” Elev 2: ”Ja, det er den!” Elev 3: ”Det er jo den historie!”

Herefter er resonansen mellem de tre personer og feltet af tekster, personer, følelser og konflikter nærmest total.

De parafraserer i hurtige turtagninger handlingen og plottet i novellen (”Men så dræber hun jo sig selv, og så vågner han op, for han har taget gift. Og så dræber han også sig selv.” ”Ja.” ”Så de får heller ikke hinanden.”). Herefter omsætter de den empatiske affekt til en affektiv fortolkning i spring mellem de sammenbundne personskæbner (”Cecilie ville nok ikke være blevet sindssyg, hvis hendes forældre ikke havde presset hende”, ”Og så deres skyldfølelse”, ”... han [Mads] elskede Cecilie så højt, men kunne ikke få hende”). Og endelig – eller snarere i forbifarten – kernen i tragedien: ”Og så at hun endte med at begå et mord på den, hun elskede allermest.” (Hændelse 41).

Det er en fintfølelse skabt i en kollaborativ proces mellem tekstens indre og ydre aktører, det vil sige de fiktive personer i tragedien og elevlæserne, som åbner sig for og – af alle kræfter – engagerer sig i fiktionens karakterernes ulykke, foruden de aktører, som optræder i elevernes associationsfelt. Det er for så vidt også en fortolkning, som igen understreger det resonante forhold mellem tekstens mange og forskelligartede aktører og læsningerne affekter, jævnfør resonansmodellen.

## **Mellem højtlesning og fortælling – eller delelæsning (J.P. Jacobsen)**

### *Aktiviteten*

I den sidste workshop, jeg skal redegøre for under den dialogiske affekt, bad jeg eleverne på skift læse et afsnit af en tekst af J.P. Jacobsen med titlen ”Verdens undergang” fra 1871. Teksten stammer fra tidsskriftet *Ny Jord*, som blandede naturvidenskabelige og kunstneriske emner. Heri beskriver J.P. Jacobsen med en blanding af videnskabelig saglighed og poetisk drama, hvordan livet på jorden i en fjern fremtid vil uddø. Menneskets endeligt fremstiller han i et voldsomt billede af de sidste levende mennesker stående ”i en tæt klynge omkring ækvator” kæmpende ”den sidste frygtelige kamp med døden”.

Eleverne kunne også støtte sig til en oplæsning af teksten, som lå på en lydfil.

Bagefter skulle de fortælle om deres indtryk af og tanker om teksten. Også i denne workshop kunne de tage afsæt i forskellige *startere* (for eksempel ”Jeg kommer til at tænke på

...”, ”Hvis de ting, der sker i teksten, kommer til at ske i virkeligheden, vil jeg håbe, at ...” og ”Hvis jeg kunne gøre noget for personerne i teksten, ville jeg ...”).

Sproget i teksten havde jeg moderniseret. Jeg havde også forkortet teksten, så den fyldte mindre end en normalside.

*”Det værste er, når man ligger om aftenen i sin seng og tænker på sådan der, når man faktisk dør” (chokaffekt, empatisk affekt, sanseaffekt, affektiv fortolkning, dialogisk omsorgsaffekt)*  
Jeg vil igen nøjes med én hændelse.

Den har form af en usædvanlig lang eksistentiel samtale fuld af fortrolighed og dialogisk omsorg, ikke for en enkelt, men tilsyneladende for alle medlemmerne i en gruppe bestående af seks piger. Igen er der et stærkt resonant forhold mellem aktørerne, her særligt elevlæserne, ligesom de forskellige former for affekt ikke manifesterer sig som enkeltfølelser eller -tanker, men er forbundet til hinanden som ad en slags nervetråde eller i en konstant strøm (”ongoing flow”), som Margaret Wetherell udtrykker det (se teoriafsnittet).

En elevlæser er med det samme grebet af den gamle teksts hypotetiske, men virkelighedstro verdensundergang og omsætter uden problemer dens dødsscene til et nutidigt og for hende vedkommende drama (jeg kan ikke identificere de mange stemmer, efterhånden som de melder sig i hurtige turtagninger, og har derfor ikke forsøgt at adskille dem med et tal. Replikkerne, som jeg gengiver dem, følger rækkefølgen i dialogen; der er altså ikke tale om en montage af replikker):

”Prøv at tænke på, hvis det skete, mens vi levede.”

Herefter udfolder dialogen sig. Først kredser den om tidspunktet for en verdensundergang og om dens mulige årsager:

”Det sker jo på et tidspunkt.” ”Det lover jeg, at det ikke kommer til.” ”Det sker om tre-fire milliarder år.” ”Det kan fandeme godt være på grund af klimakrisen, er du sindssyg!”

Trods den fjerne tidshorizont forekommer verdensundergangen eleverne nærværende (jævnfør Böhme og Gumbrecht) både fysisk og som en voksende bekymring:

”Så kan det være, der går mange millioner år, så kan det være, der kommer noget nyt. Og det vil vi ikke vide noget om. Det stresser min hjerne.” ”Det er sådan noget – det er så uhyggeligt! Arg ...!”

Verdensundergangen bliver i et nyt spring i dialogen også personlig.

”Det værste er, når man ligger om aftenen i sin seng og tænker på sådan der, når man faktisk dør. Tænker I ikke nogle gange på det?” ”Prøv lige at tænke på: På et eller andet tidspunkt er der en af os, der sidder inde i det her lokale, der bare dør.” ”Det er også bare – det

er så trist. Det er så trist.” ”Fucking trist.” ”Der er så mange ting, der betyder så meget, og så lige pludselig er jeg bare lige gyldig.”

*Chokaffekt* (den bratte erkendelse af eller rystende påmindelse om verdens undergang og den personlige død), *empatisk affekt* (det, som rammer personerne i teksten, rammer en dag også os) og *forvandlingsaffekt* (det trykke lokale, vi for et øjeblik siden befandt os i, er forvandlet til et fællesskab af dødelige ligesom i teksten) fletter sig med hinanden. Det får eleverne til at føle både sorg og ængstelse, men også til langsomt at føre samtalen ind på filosofiske og religiøse perspektiver på døden og til at lege med fantasier om, hvordan døden måske kan overvindes. I det kompleks af tanker og følelser ligger en *omsorgsaffekt*, som løbende udfordres af elevernes sorg og følelse af magtesløshed:

”Det er også derfor – hvorfor har man ikke to liv?” ”Der er intet, der betyder noget.”  
”Hvorfor har man ikke to liv, så når man dør én gang ...” ”Det er så trist, at man bare dør.”  
”Det kan være, at vi allerede har haft et.” ”Og det værste er, at det sikkert er rigtigt, at der bare ikke sker noget.” ”Så er det bare dét.” ”Når andre dør, så sorger [sic!] man – så har man sorg.” ”Ja, så [uhørligt] oppe i himlen.” (...) ”Det er jo derfor, at mennesker, de har de her tro, kristen og sådan.” ”Præcis.” ”Mennesker har brug for at tro, at der ligesom sker et eller andet.” ”Men de dør sgu da alligevel.” (...) ”Jamen, det er så forfærdeligt.” ”Jeg synes, det er *crazy*.” ”Det ændrer altså ikke på, om jeg tror, der findes en engel oppe i himlen” [= at jeg tror på en engel oppe i himlen, ændrer ikke på, at vi skal dø].

Herefter tager dialogen endnu et spring, denne gang til de praktiske omstændigheder ved livets afslutning, stadig i en vekslende rytme med skræk og omsorg, forfærdelse og trøst:

”Jeg skal ikke begraves, jeg skal laves til aske.” ”Skal du? Hvor skal du så kastes hen?”  
”Min krop skal sgu ikke bare ligge nede i et eller andet hul.” ”Og så vil jeg sige til min datter:  
’Du skal gå med den her diamant hver dag.’”

Endelig er eleverne med et sidste spring tilbage i hverdagen, fra overdrevets strømmende associationer og affekter til faglighedens rutiner og mavens rumlen:

”Nå, skal vi lige svare på spørgsmålene?” ”Aj, jeg er virkelig sulten.” ”Hvad kommer I til at tænke på?” (Hændelse 42).

Ud over de mange affekter, jeg nævnte ovenfor, findes der i de sceniske fremstillinger af døden også sanseffekt. For eksempel i en af dialogens initierende kommentarer: ”Det værste er, når man ligger om aftenen i sin seng og tænker på sådan der, når man faktisk dør.” Og i lignende sceniske forestillingsbilleder mod slutningen af dialogen om at ville ”laves til aske” og om ikke at ville ligge ”nede i et eller andet hul”. Med den uformelle springende dialog

granskning af tekstens mange eksistentielle perspektiver og med dens sammenknytning af resonerende affekter rummer elevernes læsning i høj grad også en fortolkende affekt.

Dialogen er et af afhandlingens stærkeste eksempler på litteraturens evne til at give eksistensen form (det, som franske Marielle Macé kalder ”une stylistique de l'existence”, se teoriafsnittet). Og et af de stærkeste eksempler på, hvordan det almindelige sprog (*daglig tale*) kan bruges til at mødes om litteraturen og til at dele æstetiske indsigter og erfaringer.

## Skriftlig affekt

### *Det affektive i elevskriverens tekster*

En del af de skriftlige aktiviteter i workshopsene havde som et vigtigt formål at forberede og understøtte den senere og gerne forholdsvis lange dialog mellem eleverne. Skrivningen skulle med andre ord aktivere elevernes tænke-føle-processer og deres associationsfelt og på den måde bringe dem i et engageret og resonant forhold til teksten. Andre skriftlige aktiviteter havde en selvstændig status, det vil sige at skrivningen – typisk i fiktive genrer – ikke skulle følges op af andre aktiviteter (ud over kortere samtaler), men var elevernes primære måde at engagere sig (affektivt) i teksten.

Jeg koncentrerer mig i det følgende om den sidste type aktivitet.

Formålet med analyserne er ikke at vurdere, om elevteksterne er god litteratur eller udtryk for vellykkede skriveøvelser. For eksempel tager jeg ikke – isoleret set – stilling til tekstens opbygning, dens retoriske greb eller brug af troper. Jeg vurderer først og fremmest, om teksten afspejler og formidler et affektivt engagement i den tekst, den tager afsæt i, og om affekten eller korrespondancen af affekter åbner teksten og læseren/skriveren imod hinanden, det vil sige, om affekten også er fortolkende. Jeg undersøger samtidig og som en særlig dimension, om der i elevteksten opstår det, jeg kalder et *kritisk resonanspunkt*, det vil sige noget i teksten, der skaber en ny betydning eller en ny stemning og dermed bringer elevens tekst i et *gørende* samspil med den kanontekst, den tager afsæt i.

I den forbindelse kan troper, retorik og komposition godt vise sig at have en stor betydning.

Affekterne, jeg indkredser og analyserer i elevernes tekster, er ikke opstået under læsningen, hvorefter de er kanaliseret over i den tekst, eleven selv skriver. Eller lagt til rette i teksten som dokumentation for elevlæseres indføjte læsning. Når det giver mening at bruge skrivningen som en aktivitet i den affektive litteraturundervisning, hænger det sammen med, at skrivningen i sig selv kan være en (sansende) tænke-føle-proces, som indfanger, udtrykker

og nuancerer den affekt, der findes mellem teksten (som skrivningen tager afsæt i) og læseren (som i dette tilfælde også er skriver). Det er i det mindste den antagelse, de følgende analyser tager afsæt i, og som jeg også mener, analyserne bekræfter.

Det ændrer ikke ved, at elevskriverens autentiske affekt kan være svær at skelne fra de af tekstens retoriske effekter, som har en mere overfladisk og mekanisk karakter eller blot gentager en række genrenormer (kærlighedstekstens smerte og længsler, gyserens chokoplevelser, krimiens vold, satirens holdninger osv.). Som jeg var inde på i kapitlet om metodologi og analysestrategier, er det ikke alt, tekstens karakterer, fortællestemme eller andre udsigelsesniveauer udtrykker, der også er dækkende for skriveren selv og hans eller hendes engagement i teksten.

Det ligner den problematik eller dobbelthed, som findes i litteraturundervisningens mundtlige former: Også skriftligheden og teksten har sine *svarrutiner* og *faglige antagelser*, det vil sige indarbejdede former, som har et fagligt præg eller ligefrem er fagligt forankrede, men også har noget vanemæssigt og generisk over sig.

Ligesom i analysen af den dialogiske affekt er udfordringen således at skelne mellem elevens rutineprægede og affektive engagement. Her vil jeg i analyserne forsøge at orientere mig efter det, som jeg tidligere har kaldt *skriftsubjektet*, det vil sige en totalitet af udsigelsesniveauer eller en resonant forbindelse mellem flere af dem. Eller med Fjord Jensens sammenfatning af nykritikkens helhedsteori: tekstens ”totalstemning” eller ”totalmening”. Jeg vil desuden rette mit fokus på rummet mellem den litterære tekst, som er afsæt for elevteksten, og eleven og skriftsubjektet, det vil sige det dialogiske og mulige resonante forhold mellem de to.

For at parafrasere atmosfære- og stemningsteoretikerne: Er der en genklang af den ene teksts atmosfære og stemning i den anden? Eller med Hartmut Rosas begreber: Er der en berøring, vibrerer det?

Den særlige problematik, der knytter sig til med sikkerhed at identificere elevskriverens autentiske affekt i fiktionsteksten, får mig imidlertid til i det følgende at anvende et todelt begreb for det affektive:

Jeg bruger begrebet *performativ affekt* (af *performative*, ’handle’, ’gøre’), når teksten giver direkte udtryk for affekt, for eksempel gennem udsagn, følelsesmarkører eller patos fra fortælleren eller en af tekstens karakterer eller gennem en særlig dramatisk eller følelsesmæssigt stærk handling.

Jeg bruger begrebet *teksturel affekt* (af *textura*, ’vævning’, ’struktur’), når teksten gennem et sammenbindende eller sammenvævende greb om sine udsigelsesniveauer (tekstens eller

tekstsekvensens præg af ”totalstemning” eller ”totalmening”) og for så vidt i kraft af et stærkt markeret skriftsubjekt skaber et indtryk af resonans og affekt. Det vil typiske manifestere sig i det, jeg ovenfor kaldte et *kritisk resonanspunkt*.

Jeg opfatter i øvrigt udfordringen med at skelne mellem det rutineprægede og det affektive engagement ikke bare som en analytisk, men også som en skrivepædagogisk og skriveidaktisk opgave, som læreren og eleven er fælles om. Ud over skriftens subjekt og det, som nogle gange kaldes skriveridentiteten (Ivanič, 1998), handler den udfordring blandt andet om at indkredse tekstlige æstetiske fænomener som udtrykskraft, nærvær, troværdighed osv.

Det ligger i instruktionen, jeg gav eleverne forud for de enkelte aktiviteter, at de skal ’forvandle sig’, det vil sige forestille sig et subjekt og et fiktivt univers. Det følger også af flere af instruktionerne, at de gennem de forestillede subjekter og universer skal gøre sanssemæssige erfaringer. Spørgsmålet er så, om forvandlingen og det sanssemæssige (som knytter sig til de primære affekter i den affektive resonansmodel) også får en affektiv karakter i elevernes tekster, det vil sige et præg af *rystelse* af læseren og af skriftens subjekt. Spørgsmålet er som nævnt ovenfor også, om affekten eller korrespondancen af affekter åbner tekst og læser/skriver mod hinanden, det vil sige, om der i teksten også opstår en affektiv fortolkning.

Ud over de nye begreber for affekt, jeg har nævnt ovenfor, støtter jeg mig i det følgende til de samme begreber som i analyserne af de dialogiske hændelser.

### **Om at dø (J.P. Jacobsen)**

#### *Aktiviteten*

Jeg begynder analysen af elevernes skriftlige aktiviteter med den samme workshop, som jeg afsluttede analysen af de dialogiske aktiviteter med: den om J.P. Jacobsens tekst ”Verdens undergang”.

Som en del af workshoppen bad jeg eleverne forestille sig, at de var en af personerne i teksten, og i jeg-form beskrive deres oplevelse. For at anspore elevernes sanselige engagement i deres historie foreslog jeg dem at indlede med at fortælle, ”hvordan temperaturen falder”, og at de ”begynder at fryse”. De måtte selv bestemme, om slutningen skulle være ”en anden end i J.P. Jacobsens tekst”.

Aktiviteten gennemførte jeg på to skoler: Askeskolen og Hasselskolen.

”Mit hjerte begynder at isne” (*sanseaffekt, kropslig affekt, chokaffekt, forvandlingsaffekt, holdningsaffekt*)

Teksterne, eleverne skrev, afspejler generelt en stærk indlevelse i de menneskeskæbner, som står over for en altødelæggende trussel, og udviser dermed stor empatisk affekt. Desuden repræsenterer teksterne en bred vifte af genrer, som eleverne bruger til at fremstille en dramatisk handling og til at udtrykke en stor rigdom af fantasi, for eksempel science fiction, klimafiktion, dystopisk roman, splatterroman og dagbogsroman.

I mange af teksterne er den dramatiske indlevelse i hovedpersonen og i det truende univers udtrykt gennem et sammenfald af performative affekter, særligt sanse- og kropsaffekter.

Med en række eksempler:

”Mit hjerte begynder at isne, kroppen begynder at ryste, og jeg har gåsehud 24/7” (performativ kropslig affekt, Hasselskolen), ”Det bliver koldere og koldere min kæbe skælver og mine hænder og fødder er blevet følelses løse” (performativ sanseaffekt og kropslig affekt, Hasselskolen), ”Mine hænder er ru og sprukne af kulden (...)” (performativ sanseaffekt og kropslig affekt, Hasselskolen), ”Jeg er forpustet og uden håb” (performativ kropslig affekt, Askeskolen), ”Der var så proppet at folk ikke kunne trække vejret (...)” (performativ kropslig affekt, Askeskolen).

Der er tale om udtryksfulde og i flere tilfælde originale fremstillinger af kuldeoplevelser. Om kuldeoplevelsen også berører elevskriveren affektivt, er svært at afgøre.

Enkelte elevskrivere tilføjede deres tekst en yderligere forvandlende dimension, ud over den grundlæggende gestaltning af et fiktivt jeg i en fiktiv verden. Dette tilbagevendende træk, som jeg anser for centralt i elevernes æstetiske og sansemæssige bearbejdelse af den litterære tekst, som deres egen tekst tager afsæt i, kalder jeg som nævnt et *kritisk resonanspunkt*. Det vil sige noget i elevens tekst, der på en afgørende måde ændrer en betydning eller en stemning imellem de to tekster, elevens tekst og kanonteksten. ’Kritisk’ betyder her en æstetisk reflekterende praksis. Jeg beskrev ovenfor også det kritiske resonanspunkt som et *gørende* samspil mellem de to tekster.

En af eleverne gjorde det ved at tilføje sin egen og dermed J.P. Jacobsens tekst en gådefuld skikkelse, nemlig en ”halvdød dreng” med ”blødende ører” (Askeskolen), som jeget om natten lægger sig tæt ind til for næste dag at drage videre mod det uundgåelige. Hvad skikkelsen præcist betyder, er ikke klart, men den forbinder sig på en interessant måde til flere af tekstens temaer (udsathed, omsorg, dødelighed) og tilfører den på den måde en fascinerende mystik, som man må antage er en del af læserens/skriverens egen affektive oplevelse af Jacobsens tekst.

En anden gjorde det ved at forme sin tekst som en blanding af konkretistisk digt og lyddigt. På den måde kommer teksten til ikke kun at rumme forvandlingsaffekt i form af en særlig prægning af det fiktive subjekt og fiktionsuniverset, men samtidig en betydelig sanseffekt, som også trækker det sanselige – iskulden og dens følger – frem i J.P. Jacobsens tekst.

Teksten blander onomatopoietika med almindelige ord, men under indtryk af kulden og jegets skræk skrevet på en usædvanlig måde og indsat i en ufærdig sætningsstruktur uden ortografi. I sin helheder lyder den:

”Iiii aavv jjeegg brræænnddeerr ssoolleen eenneerrggii lløøbbeerr uudd aalllllee  
brænder ssooll ssttraalleerr rraammmeerr ffoollkk oovveerr aallttt iinntteett jjeegg kkaann  
ggøre” Herefter følger lange rækker af de samme fire bogstaver som i et udstrakt råb: h-j-æ-l  
(men af en eller anden grund uden et ’p’) afsluttet af et – ”mig” (Askeskolen).

En enkelt elev formulerede, hvad jeg med tekstens tanke- og følelsesmæssige engagement og udtrykskraft opfatter som chokaffekt. I øvrigt ved at overføre den gamle kanonteksts verdensundergang til en nutidig klimakritisk kontekst:

”Dyrene dør hvert sekund, hvert minut og hver time, og hvad gør vi mennesker? Ikke noget, verden er ved at gå under og vi mennesker lægger det bag os som det er intet. Vi glemmer, det forsvinder men alligevel er det på vej. Ligesom et marridt det sker man prøver at glemme det men alligevel dukker det op i ens tanker igen.” (Hasselskolen).

Chokaffekten blander sig i tekstens to sidste sætninger med sansemæssige og kropslige affekter (”marridt”, ”dukker op i ens tanker igen”). Man kan også argumentere for, at der i forbindelsen mellem tekstens sanselige fremstilling og retoriske spørgen udtrykkes en holdningsaffekt.

Alle de tre sidste hændelser opfatter jeg som eksempler på *teksturel affekt*.

## **Om at forvandle sig (Franz Kafka)**

### *Aktiviteten*

I en anden workshop bad jeg eleverne på skift at læse et afsnit af Franz Kafkas ”Forvandlingen”, som fortæller om, hvordan Gregor Samsa en dag vågner op i skikkelse af et ”uhyre kryb”. Efter at have talt om teksten med støtte i en række *startere* bad jeg eleverne hver især skrive ”en historie inspireret af” Kafkas historie. De skulle begynde med sætningen: ”En dag vågnede jeg op i min seng i mit værelse og opdagede, at jeg var forvandlet til ...”

Franz Kafkas tekst var ubearbejdet, men forsynet med enkelte ordforklaringer.

Jeg gennemførte aktiviteten på Askekolen og Hasselskolen.

*”Halfdan, saml mig op!” (kropslig affekt, væmmelsesaffekt, forvandlingsaffekt, affektiv fortolkning)*

Næsten alle i de to klasser, som gennemførte aktiviteten, lod tekstens jeg forvandle til noget, som deres omgivelser og i de fleste tilfælde også jeget selv tog afstand fra eller ligefrem væmmedes ved: en abe, en mursten, et tørt brød, en kæmpe græshoppe, en kat, en orm, en kaktus med pigge, en hval, en rotte osv.

Det var af samme årsag også gennemgående, at det forvandlede jeg mødte fjendtlighed fra sin familie og venner, hvis de nærmeste da overhovedet kunne genkende den forvandlede. Jeget måtte også i flere tilfælde kæmpe hårdt eller endda forgæves for at kunne indtage føde, i nogle af elevteksterne blev jeget desuden fordrevet fra sit hjem. I enkelte tekster blev jeget pågrebet af myndigheds personer, for eksempel politiet, eller skudt på.

Det fremmede og hjemløse subjekt var med andre ord tematiske overskrifter for det, som man i teksterne kan opfatte som en (teksturel) affektiv fortolkning. Den var igen ofte knyttet nært sammen med performative sanse-, krops- og væmmelsesaffekter. Med flere eksempler:

”Ligge sig til at sove igen kunne jeg ikke for luft manglen kvalte mig langsomt” (kropsaffekt, Hasselskolen), ”Jeg kunne se mine små ækle arme og mine beskidte ben”, ”En stor slimet fed kakerlak.” Min mor ”kikkede på mig med et forfærdet ansigt. Min søn er en kakkalak”, ”Jeg var hæslig at se på. Jeg var sort, tyk, uhygiejnisk, beskidt og grim” (alle væmmelsesaffekt, Hasselskolen).

Nogle af elevskriverne føjer med et kritisk resonanspunkt noget ekstra til forvandlingen, ligesom det var tilfældet i den foregående skriveaktivitet.

En elev lader sit subjekt forvandle til den satiriske tegneseriefigur Uncle Ruckus, det vil sige en sort mand, som foragter sorte og lever i den vildfarelse, at han selv er hvid. Hele den udviklede forhandling om identitet, hudfarve og internaliseret racisme udfolder eleven ved at lade sin hovedperson – ”sort, tyk, uhygiejnisk, beskidt og grim” – råbe ad nogle sorte børn på gaden og bagefter chokeret over sig selv og sin situation bede ”den hellige hvide mand i himlen” om at blive forvandlet tilbage til hvid. (Askeskolen).

Forvandlingsaffekt og performativ væmmelsesaffekt blander sig således med fortolkningsaffekt.

En anden elev griber Kafka-tekstens identitetstema an på en lignende kompleks måde: Elevtekstens subjekt bliver forvandlet til et stykke blankt papir, som han selv i hvert fald indimellem kan skrive på og således kommunikere gennem, men ikke kontrollere. Han – papiret – blæses således hid og did af vinden og lander, uden at nogen bemærker ham, på

fortovet, hvor han desperat, men uden at nogen hører ham, råber på sin ven: ”Halfdan, saml mig op!”

Også her forbinder forvandlingsaffekten sig med en fortolkende affekt.

Jeg opfatter de to sidstomtalte skriftlige hændelser som eksempler på teksturel affekt formet af originale æstetiske greb, eller hvad jeg mere overordnet kalder et kritisk resonanspunkt.

At dømme efter elevskriverens tekster skrevet med inspiration i Kafka-teksten er tanker og følelser om identitet og tilhørsforhold både stærke og påtrængende og lader sig let koble til en affektiv litteraturlæsning og -skrivning. Én elev på de to skoler beskrev i sin tekst en lykkelig krops- og identitetsmæssig transformation, nemlig i form af forvandlingen til en sommerfugl, som letter fra loftet på børneværelset og til sin egen overraskelse kan flyve: ”Hun er fri, fri fra al smerte, fri for al stress. Hun er fri.” (Askeskolen).

Også det opfatter jeg som et kritisk resonanspunkt og dermed som et udtryk for teksturel affekt. Elevtekstens brug af sommerfuglen som forvandlingsmotiv gør den til et – måske håbefuldt – modsvar til Kafkas dystre væmmelsesforvandling.

## **Om tugthus, sindssygdом og krig (H.C. Andersen)**

### *Aktiviteten*

I workshoppen, hvor eleverne havde læst de tre korte uddrag fra H.C. Andersens erindringer, bad jeg dem om at genfortælle en af historierne, men som en af de andre personer i teksten oplevede den. Hvis de valgte historien om tugthuset, skulle de fortælle, hvordan den fange, der serverede ved bordet, oplevede familiefesten. Hvis de valgte historien fra sindssygehospitalet, skulle de fortælle, hvordan den nøgne kvinde i cellen oplevede den samme episode. Og hvis de tog historien om faren, der drog i krig og kom ødelagt hjem, skulle de fortælle historien i morens perspektiv.

Jeg gennemførte aktiviteten på tre skoler: Askeskolen, Fyrreskolen og Hasselskolen.

*”Jeg sidder nøgen på en bunke halm” (empatisk affekt, sanseaffekt, forvandlingsaffekt, fortolkningsaffekt)*

Mange af elevteksterne havde deres fokus på det fjendtlige – hadefulde eller angste – forhold mellem nogle af historierne personer, særligt historierne fra sindssygehospitalet og tugthuset, som langt de fleste valgte at skrive oven på. I en af historierne forestiller den nøgne kvinde i hospitalshistorien sig, at hun er forgiftet og anbragt i cellen for at underholde besøgende (Askeskolen). I en anden bliver fangen, som serverer for gæsterne i fængslet, overfaldet og

hånet af en af fængselsbetjentene (Askeskolen). Og i en tredje fra tugthuset, kort og klart udtrykt af den indespærrede: ”de var søde, jeg var ond”.

Der er ensomhed, vrede og misundelse i mange af teksterne. Den teksturelle empatiske affekt er således udtalt.

Også en performativ sanseffekt er en del af elevskriverens møde med teksten. For eksempel i beskrivelsen af den sindssyge patients celle: ”Hun sad alene i isolation lugten af tis pga at toilet ikke virkede der sad hun alene tapeten på væggene der var fyldt med skimmelsvamp” (Askeskolen) og af tugthusets ”kolde og beskidte mad”, som serveres i fængslet (Askeskolen).

Nogle af eleverne bruger netop empatien og rummets uhumskheder til at skabe et ekstra lag – eller igen: et kritisk resonanspunkt – i teksten, som forvandler fiktionens grundpræmis og dermed betydning og stemning mellem H.C. Andersens tekst og elevens.

En tekst åbner med billedet af den indespærrede kvinde, som i H.C. Andersens version af historien skal skabe chok og rædsel hos både læseren og den lille Hans Christian. Straks efter byttes rollerne i elevskriverens version af teksten om:

”Jeg sidder nøgen på en bunke halm og har det for færligt jeg kan se et eller andet gennem sprækken i døren jeg for mad ind af jeg er død af skræk så jeg kigger lidt nærmer jeg tror jeg ser et monster jeg løber hen til døren skriger så højt så jeg håber jeg kan skræmme den væk tager min arm ind i gennem døren og så husker jeg ikke mere ind jeg er så bange af jeg kunne dø.....” (Fyrreskolen).

Det er barnet, ikke kvinden, der er monsteret. Det er kvinden, ikke barnet, der er ved at dø af skræk.

En lignende (teksturel) empatiske affekt findes i en anden tekst. Først oprulles kvindens forhistorie, hun har været alskens lidelser igennem, blandt andet har hendes søn begået selvmord. Så skifter fremstillingsformen fra livspanorama til fortættet scene (her fortælles der i tredjeperson):

”Hun gik tættere på lågen og igemmen lemme kunne hun se de bekendte kastane brune øjne hun begyndte at græde det var hendes søn han havde ikke begået selvmord han var jo lige her, kun kravlede forvirret mod lemme men da hun kiggede tilbage igen havde drengen rykket sig og han havde et forskrækket ansigts udtryk, hun så at han prøvede at stikke, hun skreg men hun hev sin hånd gennem lågen for at han ikke skulle gå.”

Herefter går det op for kvinden, at drengen er en fremmed med blå, ikke kastanjebrune øjne. (Askeskolen).

Skriget og hånden, som i H.C. Andersens version er skrækkelige og dødsensfarlige, er i elevskriverens version udtryk for eller en metafor for kvindens sorg og kærlighedslængsel.

Også i en historie fra tugthuset sker der en forvandling af fiktionsvirkelighedens relationer og psykiske rum flettet med elevskriverens (teksturelle) empatiske affekt og engagement: Tugthusfangen, som serverer for gæsterne, føler en særlig forbindelse til drengen, som sidder mærkeligt isoleret fra de voksne gæster ved bordet med hovedet sænket og blikket slået ned. Om natten kan tankerne om drengene ikke slippe ham, følelsen af en mærkelig forbundethed mellem de to forstærkes af erindringen om et ar et sted på drengens hud, som tugthusfangens far havde magen til.

Her flettes empatiske affekt, forvandlingsaffekt og en affektiv fortolkning, som dirrer af mystik, uafgørlighed og teksturel affekt.

En dramatisk forvandling af fiktionsrummet finder også sted i en anden tekst fra sindssygehospitalet, men på en noget anden måde. Her flyttes perspektivet til den indespærrede kvinde, som det også lå i instruktionen, men ikke ved at hendes blik rettes mod den ydre verden, men mod den indre:

”Alting går i opløsning og gulvet forsvinder og jeg løber igen gennem den mørke skov imens tøjet brænder. Jeg skal væk men jeg har ingen sko på. Grenene pisker om min krop mens jeg spurter videre i mørket, rædselsslagen for at stoppe. Og så bliver pindene på jorden til nåle og grenene til enorme slanger der hugger imod mig.” (Hasselskolen).

Også her sammenvæves flere affekter, performative og teksturelle mellem hinanden: sanseaffekt, empatiske affekt, forvandlingsaffekt og affektiv fortolkning i en psykotisk vision. Og i en totalstemning af teksturel affekt.

## **Om lugten af brændt menneskekød (J.V. Jensen og Karin Michaëlis)**

### *Aktiviteten*

I den sidste workshop, jeg vil redegøre for, bad jeg eleverne lytte til to lydfiler (berigede podcasts) og samtidig følge med i den trykte tekst. Teksterne, som var anonymiserede, var Johannes V. Jensens *Fra fristaterne* (Jensen, 1907), som udkom i bogform første gang i 1907, og et uddrag fra Karin Michaëlis' roman *Hjertets vagabond* (Michaëlis, 1930/2023), som er fra 1930. Begge er skildringer af et racedelt USA, den ene (Jensens) med et indhold og en tone, som de fleste i dag vil betegne som udpræget racistisk, den anden (Michaëlis') med en indigneret skildring af forfølgelser af og drab på sorte fortalt i en mundret reportageagtig stil og vredt, ja, rasende henvendt til et du.

Bagefter skulle eleverne udpege de to forfattere blandt seks unavngivne portrætter (ud over billeder af de to forfattere var der billeder af den berygtede nazistiske læge Josef Mengele, den norske forfatter Amalie Skram, tidligere generalsekretær for FN Dag Hammarskjöld og en ukendt arbejder). Endelig bad jeg dem skrive et telegram (en kortfattet meddelelse i koncise, eventuelt elliptiske sætninger med brug af ordet 'stop' i stedet for punktum) til hver af de to forfattere. Indholdet måtte de selv bestemme ("lige hvad du har lyst til").

Teksterne havde jeg moderniseret, Johannes V. Jensens tekst havde jeg forkortet (Michaëlis' tekst fyldte cirka ½ normalside, Jensens 1).

Jeg gennemførte aktiviteten på én skole: Fyrreskolen.

*"Hey du hvede sekret ikke hvem jeg er" (holdningsaffekt, vredesaffekt, empatisk affekt, forvandlingsaffekt, affektiv fortolkning).*

Ikke overraskende udtrykte flere af eleverne kritik af og vrede mod den tekst, som efter nutidige begreber virker voldsomt nedladende og racistisk (også hvor den udtrykker sympati for den sorte "æstetisk set"). Kritikkkens præcision og vredens kraft giver i flere tilfælde indtryk af affekt (holdningsaffekt og vredesaffekt), performativ eller teksturel. Her synes jeg, det er svært at trække en klar grænse. Måske fordi teksterne ligger i et krydsfelt mellem fiktion og sagprosa.

Med to eksempler:

"Hej, Jeg synes ikke det er i orden at du er så racist, og det er også virkelig ondt. Man skal ikke skrive dårligt og ondt om folk sådan der. Jeg synes da også de sorte skal blive set som de hvide, de skal også have lige så meget magt ligesom de hvide. Vi alle er mennesker, selvom vi ikke kender personen så skal ingen være så onde mod hinanden. Bare fordi vi ikke har samme hudfarve så betyder det ikke vi skal være raciste mod hinanden." (Fyrreskolen).

Ud over de affektformer, jeg har nævnt, er der i tekstens grundpræmis om menneskeligt ligeværd også empatisk affekt.

Eleven i det andet eksempel vælger, som instruktionen lagde op til, telegramstilen og bliver mindre forsonlig i tonen og mere personligt irettesættende:

"Meget onde for sorte-STOP-meget racist-STOP-hvide er ikke mere værd-STOP-er meget skuffet-STOP-brugte meget n ordet-STOP-jeg kan ikke lide dig-STOP-farve er lige meget." (Fyrreskolen).

Enkelte elever føjede med det, som jeg kalder et kritisk resonanspunkt, noget til teksten og forvandlede derigennem både betydningen og stemningen imellem kanonteksten og elevernes egen.

Med ét eksempel, hvor teksten er formet som en følelsesladet dialog mellem elevens jeg og et du, som er kanonforfatteren:

”Hey du hvede sekret ikke [ved sikkert ikke] hvem jeg er men der her er min mening der er ikke okay hvad du skriver om folk . hvad mener du jeg har ikke skratte [skrevet] om nogen folk. og laver med [lad være med] spil dum. okay så fortale hvad jeg har skratte .okay de sorte er ikke være inde de hvide der er heler ikke okay at de sorte mennesker er så dårligt behandlet men de hvide har den største magte men alle køn bugte [burde] hver behandlet og alle farver bugte hver behandlet alle bugte have den samme magt og raller . [rettigheder]” (Fyrreskolen).

Det præg af retssalsdrama, eleven har givet sin tekst, er på én gang en spejling og en forvandling af Johannes V. Jensens racistiske fordømmelser. I forvandlingen ligger også en kritisk fortolkning af Jensen-teksten og en dom over den fuld af både holdning og vrede.

At det er en ukendt, der pludselig træder frem og forbyder kanonforfatteren at tale udenom og spille dum, er en effektiv måde at ændre kanontekstens perspektiv og dermed en vigtig del af elevtekstens kritiske resonanspunkt og teksturelle affekt.

## Den affektive resonans- og dannelsesmodel

*Afrunding: affektiv æstetisk erfaring, affektiv sensibilitet og resonanskompetence*

Analyserne af elevernes affekt har som nævnt haft til formål at identificere de enkelte affektformer og at redegøre for deres mønstre og forskelligartede indre og ydre forbindelser. Analyserne og dermed kapitlets afprøvning af en lang række konkrete workshopformater har imidlertid også haft til formål at bygge oven på de didaktiske orienteringspunkter og på den måde udvikle en affektiv kanonlitteraturredidaktik, både den praktiske-operationelle og den, som jeg i indledningen til kapitlet beskrev som tilhørende et makroniveau, hvor den over længere perioder kan udvikle elevernes *affektive sensibilitet* og dermed deres *affektive æstetiske erfaring* (”aesthetic experience”; Felski, 2015, s. 176; Moi, 2017, s. 218-219) og *resonanskompetence*.

For så vidt har hensigten med kapitlet været at genoverveje ikke bare kanonlitteraturlæsningens form og indhold, men også dens mening og formål og dermed dens dannelsesmæssige perspektiv.

Det vil jeg som nævnt kort redegøre for.

Litteraturlæsningen i skolen i dag (herunder kanonlæsningen) sigter mod et sammensat dannelsesbegreb, som både har et historisk, kulturelt og æstetisk indhold. Hvad det æstetiske angår, står der i *Dansk Fælles Mål* under kompetenceområdet ”Fortolkning”, at eleverne efter

9. klasse skal have ”viden om æstetisk sprogbrug”, kunne ”formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog” og ”reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning” (Undervisningsministeriet, 2019).

Det er hverken meget udtømmende eller forpligtende formuleringer.

Om det affektive, en særlig forbindelse mellem tanker og følelser eller om et sansebaseret møde med litteratur og kunst står der ingenting. Mens ord som ’sansning’ og ’oplevelse’ enten er fraværende eller meget lidt udbredt, er der til gengæld en højfrekvent brug af ord som ”viden”, ”undersøgelse”, ”fortolkning” og ”vurdering”.

Jeg har tidligere (i afhandlingens indledningskapitel) redegjort for, hvordan der i skolens dansktimer måske ikke så overraskende findes en ubalance mellem en svagt repræsenteret sanse- og oplevelsesorienteret og en dominerende analyse- og begrebsorienteret litteraturundervisning.

En affektiv kanonlitteraturredaktik, der vil kunne bidrage til en fornyelse af kanonlitteraturundervisningen, styrke dens æstetiske, sanse- og oplevelsesmæssige fokus og dermed udligne ubalancen mellem undervisningsformerne, kan tage afsæt i den affektive resonansmodel.

Jeg skal skitsere hvordan.

*Affektformerne* og forbindelsen mellem dem, det vil sige det sammenvævede eller resonante forhold, er selvfølgelig afgørende. Affekterne udgør elevlæserens repertoire af æstetisk sensibilitet eller af ”resonansduelighed”, for at bruge et af Hartmut Rosas begreber. Derfor spiller også sanseord og sanseendinger – eller under ét: *sansesproget* – en central rolle. Sansesproget rummer evnen til at tale om og nuancere oplevelser af affekt, men åbner samtidig for oplevelsen og skærper den. I en affektiv litteraturredaktik skal elevlæseren derfor have lejlighed til at øve og udvikle sit sansesprog.

Som en åbning mod og en aktivering af affekterne indtager som nævnt ovenfor *sanseaffekten* og *forvandlingsaffekten* som betingende affekter særlige pladser. Sanseaffekten er en forudsætning for overhovedet at mærke og erfare teksten. Forvandlingsaffekten er en forudsætning for at erfare teksten som fiktiv og dermed som et rum, hvor mennesker og virkeligheden eller dele af den kan udvikle sig efter uforudsigelige principper og følge ellers ukendte love. En affektiv litteraturredaktik må derfor give elevlæseren mulighed for at øve sig i at sanse og fantasere.

Til det hører også at øve det, jeg har kaldt *tænke-føle-processer*.

Hvis tænke-føle-processerne skal være netop processer, er det ikke nok, at de er reaktive, de må selv *gøre*. At øve tænke-føle-processer består således blandt andet i at udvikle

processernes intentionalitet, det vil sige deres rettedhed mod noget i teksten og i det affektive felt, dette noget åbner for. Og/eller tænke-føle-processernes evne til at *deltage* aktivt i dette felt eller rum. Ligesom man i en traditionel læse- og fortolkningsproces kan sige, at man 'tænker sig om', kan man i en affektiv læseproces sige, at man desuden 'føler sig om'. Det betyder, at tænke-føle-processen som en forening af det kognitive og det emotionelle er rettet mod et – implicit – objekt, som ikke kun tanken, men også følelsen sanser og undersøger.

Sansesproget og tænke-føle-processen er nødvendige betingelser for den affektive læsning. Det betyder ikke, at læseren så også i hver læsning vil opleve affekt.

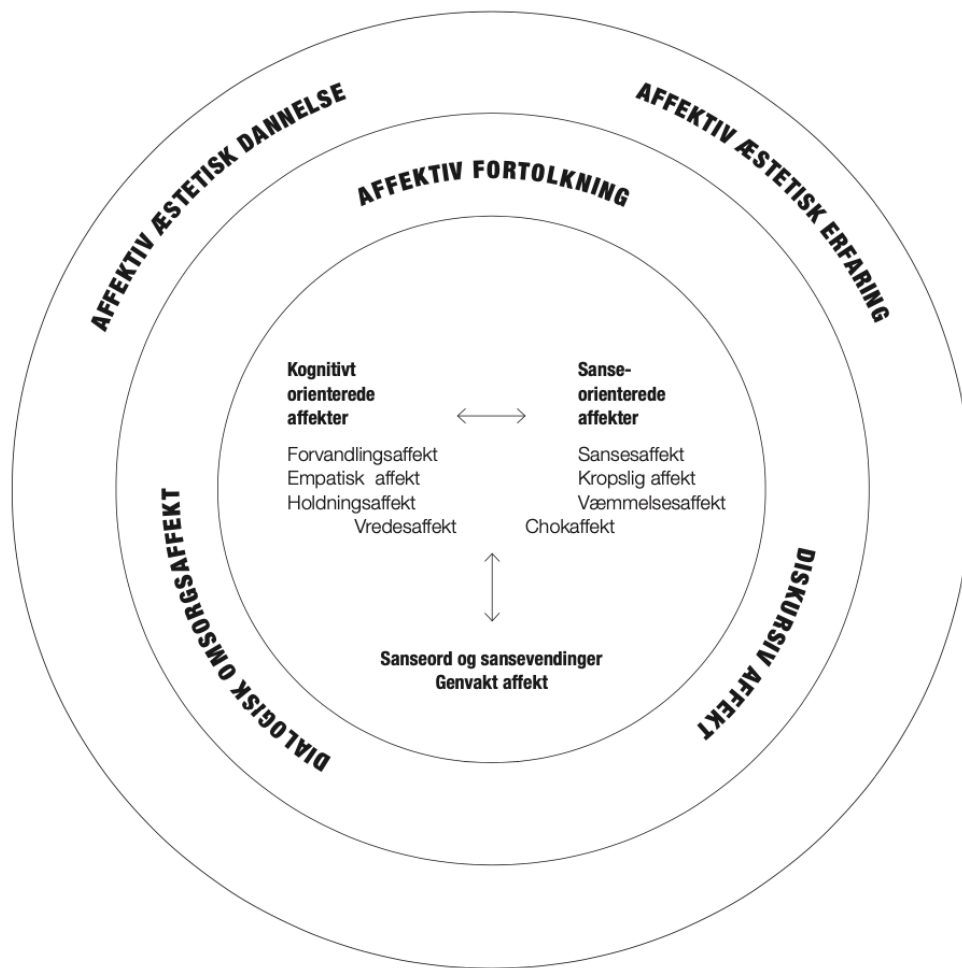
En særlig vigtig rolle for en affektiv didaktik spiller endelig den *genvakte affekt*. Begrebet dækker som nævnt over erindringen om og genoplevelsen af en tidligere oplevet affekt, som kan have med kunst og litteratur at gøre, men også knytte sig til alle mulige andre tildragelser i livet. En affektiv litteraturredaktik må give elevlæseren mulighed for at øve sig i at få og senere genkalde sig oplevelser af affekt, blandet andet gennem intentionelt rettede tænke-føle-processer og med støtte i sansesproget. Den genvakte – eller potentielt genvakte – affekt udgør en betydelig del af elevlæserens *associationsfelt*, det vil sige elevlæserens omfattende videns- og erfaringsmæssige forudsætninger, som han eller hun bruger som afsæt for sin svaren og gøren i mødet med teksten. Eller udtrykt med andre ord: Associationsfeltet er det nogle gange næsten stoflige grundlag for elevlæserens sensibilitet.

Den nære sammenhæng mellem *affekt og affektformer, sansesproget, tænke-føle-processer* og den *genvakte affekt* er afgørende for, at elevlæseren kan udvikle en *affektiv sensibilitet*. Med det mener jeg en modtagelighed for og evne til at udtrykke sig om det affektive. Den affektive sensibilitet er igen afgørende for, at elevlæseren kan gøre og oparbejde *affektive æstetiske erfaringer*. Med det mener jeg at kunne fastholde en tanke- og sansemæssig erindring om affektive oplevelser og at kunne genbesøge dem og gøre dem til afsæt for oplevelser af nye affekter.

Da både den affektive sensibilitet og de affektive æstetiske erfaringer er noget, elevlæseren kan øve sig i og med tiden blive bedre til, taler jeg om en kompetence, og da jeg gennem afhandlingen med støtte i Hartmut Rosa har beskrevet det affektive som en vibrerende tråd mellem eleven og teksten, kalder jeg kompetencen en *resonanskompetence*.

I begreberne og i de processer, de som led i en affektiv litteraturredaktik kan igangsætte og drive, ligger, hvad jeg opfatter som en *affektiv æstetisk dannelse*.

De seneste begreber kan placeres i følgende udvidelse af den tidligere model (se næste side).



Den affektive resonans- og dannelsesmodel

Som nævnt vil jeg i det næste og sidste kapitel give en sammenfatning af og diskutere andre pointer, som knytter sig til affektanalyserne og begreberne.

## 8. Når kanon mærkes

### Konklusion, diskussion og perspektivering

#### *Kapitlets opbygning*

I det følgende vil jeg opsummere afhandlingens hovedindhold og argumentation. Det vil jeg gøre ad tre spor og i tre afsnit; først et, som følger afhandlingens *teori- og begrebsudvikling*, dernæst et, som går gennem afhandlingens *analyser* af affekt og elevers affektive engagement, endelig et, som retter sig mod afhandlingens *metodologi og analysestrategier*.

Herefter vil jeg vende mig mod afhandlingens to forskningsspørgsmål og besvare dem ved at fremhæve afhandlingens vigtigste fund.

Dernæst vil jeg diskutere nogle problemstillinger, som knytter sig til afhandlingens teoretiske og metodologiske indhold, og en række perspektiver på dens praktiske implikationer og anvendelighed, det vil sige i forhold til det, det hele handler om: elever, litteratur og litteraturundervisning.

Endelig vil jeg pege på, hvilke af afhandlingens temaer anden forskning efter min vurdering gerne måtte søge svar på.

#### **Tre spor i afhandlingen**

##### *Fra teori til praksis og til ny teori*

I afhandlingens første store kapitel, ”Mod en affektiv kanonlitteraturlæsning” (kapitel 3), diskuterede jeg afhandlingens teoretiske grundlag, som forbandt fænomenologisk erkendelsesteori og æstetik og en række atmosfære- og stemningsteorier med litterær postkritik og affektteori. Teorierne og de forbindelser, jeg trak mellem dem, sammenfattede jeg i afhandlingens første analytiske model, som jeg kaldte *den affektive feltmodel*. Den var en foreløbig indkredsning af det affektive, det vil sige et forsøg på i en systematiseret fremstilling at redegøre for affektens forudsætninger i det såkaldte *associationsfelt* (affektens tænke-føle-processer), dens tilsynekomst i det, jeg kaldte et *affektivt felt* (rystelse og den affektive identitetsoplevelse), og iagttagelsen af og refleksionerne over affekten og dens sammenhæng med teksten, læseren og de mange og forskelligartede forbindelser herimellem i det såkaldte *affektivt-diskursive felt* (den æstetisk-affektive erfaring).

Den affektive feltmodel støttede sig således til en række begreber, som jeg trak ud af det teoretiske kapitel og knyttede til de enkelte felter i modellen. Teoribegreberne, som jeg

omtaler som afhandlingens ”teoretiske grundbegreber”, var i den forstand stadig relativt brede.

I næste omgang og med støtte i min foreløbige og overvejende teoretiske forståelse af affekten satte jeg fokus på det affektive tekstengagement i konkrete undervisningssituationer. Det skete gennem klasserumsobservationer på to skoler, som ledte mig til ”rammebegreber for det affektive”. Rammebegreberne er altså inspireret af teorien, men formet af didaktisk praksis. Senere endnu og på baggrund af fremtidsværkstedets tre faser formulerede jeg, hvad jeg har kaldt den *affektive resonansmodel* med de forskellige affektformer og deres overlap og korrespondancer, som fulgte af fremtidsværkstedets workshops. Modellen er udviklet med støtte i observationer og analyser af konkrete *hændelser*, det vil sige et kompleks af elevernes læsninger, dialoger, egne tekster og relationer til humane og non-humane entiteter, og er for så vidt formet af didaktisk praksis, men iagttaget gennem afhandlingens teori.

Modellen er samtidig selv en teori om det affektive.

Indholdet og principperne i den affektive resonansmodel vil jeg opsummere lidt mere detaljeret i næste afsnit (om det analytiske spor).

Det er afhandlingens ene spor, det teoretiske og begrebslige. Sporet omfatter tre begrebsniveauer og to modeller. Det fører desuden fra teori til klasserummets didaktik og undervisningspraksis og frem til ny teori.

#### *Det analytiske spor fra fremmedgørelse og rutiner til affektiv fortolkning (og dannelse)*

En anden måde at beskrive progressionen i afhandlingen består i at følge dens analytiske spor, det vil sige at gå tættere på begrebernes specifikke betydning for undervisningens teori og praksis og særligt naturligvis for det affektive.

Afhandlingens analyse af elevernes affektive engagement i kanonlitteraturundervisningen har jeg udfoldet gennem tre store kapitler: ”Rammebegreber for det affektive”, ”Didaktiske orienteringspunkter” og ”Affektens begreber og mønstre” (kapitel 5, 6 og 7).

I kapitlet ”Rammebegreber for det affektive” udledte jeg på baggrund af observationer på to skoler en række begreber, som beskriver vigtige omstændigheder ved skolens undervisning i kanonlitteratur. Nogle af begreberne er velkendte i litteraturredidaktikkens teori og praksis, andre er nye.

Begreberne, der udpeger de negative betingelser for eller forhold omkring undervisningen, er *afsmitning*, *faglige antagelser*, *svarrutiner*, *forståelsesudfordringer*, *fremmedgørelse*, *formel* og *instrumentel analyse*.

Elevernes vanskeligheder ved at forstå sproget i de gamle tekster og ved at sætte sig ind i og forbinde sig personligt til tidligere tiders tænkemåder og værdihorisonter er veldokumenterede i forskningen i kanonlitteraturundervisning, som det fremgår af afhandlingens første kapitler. Det samme gælder den udstrakte brug af den formelle og nogle gange instrumentelle litteraturanalyse i undervisningen, som eleverne ikke har stor lyst til og har svært ved at finde meningsfuld. Det billede kan altså mine observationer bekræfte. Hvad min afhandling lægger til forskningen, er en række begreber og empiriske hændelser, der både dokumenterer og præciserer litteraturundervisningens udfordringer.

Den sproglige *afsmitning* som forskellige undervisningsmaterialer og i det hele taget litteraturundervisningens særlige lingo kan have på eleverne, opfatter jeg således som en vigtig uddybning og nuancering af fremmedgørelsen. Fremmedgørelse er ikke i alle tilfælde bare en følelse af afstand eller et slør mellem subjektet og verden; den kan være en intervention af subjektet og en overtagelse af elevlæserens personlige og identitetsskabende sprog. Noget lignende gælder begreberne *faglige antagelser* og *svarrutiner*; også de er en konkret manifestation af fremmedgørelse og beskriver en delvis overtagelse af subjektets personlighed og identitet.

Forståelsesudfordringerne og fremmedgørelsen og de konkrete konsekvenser, som begge dele har for undervisningen og samtalen i klasserummet, står i den forstand i et direkte modsætningsforhold til affektens og det affektive engagements personlige karakter. Det siger sig selv, at de også umuliggør, hvad jeg kalder elevernes *affektive sensibilitet* og *resonanskompetence*, jævnfør det foregående kapitel.

Begreberne, som beskriver omstændigheder ved kanonlitteraturundervisningen, hvor affekten har gode – eller positive – betingelser, er *multipel uformel svarpraksis* (eller *hulter til bulter-svar*), *fagligt orienteret uformel springende svarpraksis*, *daglig tale* og *overdrevet*.

Taget under ét dækker begreberne over aktiviteter og dialogformer, som er personlige, spontane, situationsbestemte og uformelle. Også begreberne her handler i min brug af dem særligt om sproglige praksisser i forhold til litteraturundervisningen og litteraturlæsningen, hvor imidlertid også kropslige og non-humane entiteter kan have betydning. Et fælles træk er desuden, at praksissen i mere eller mindre grad frakobler sig traditionel litteraturfaglighed og -undervisning. Eleverne befinder sig i tid eller rum, konkret eller i overført betydning, et andet sted og taler i et andet sprog om tilsyneladende andre ting. Netop under de omstændigheder sker det imidlertid, at eleverne hver for sig eller sammen åbner sig mod litteraturen og kommer i et resonant forhold til den, viste observationerne. Her er det derfor sandsynligt, at de udvikler en affektiv sensibilitet og dermed resonanskompetence.

Alle begreberne, jeg her har nævnt, kalder jeg i afhandlingen ”rammebegreber for det affektive”.

Kapitlet ”Didaktiske orienteringspunkter”, som baserede sig på fremtidsværkstedets to første faser, kritik- og idéfasen, var mere undersøgende og redegørende end egentlig analytisk. Formålet var i samarbejde med eleverne på de fire skoler at underkaste kanonlitteraturundervisningen et kritisk eftersyn og på grundlag af elevernes egne erfaringer og inspiration fra en række workshops at formulere principper for en ny og engagerende kanonlitteraturredidaktik. Næste skridt var, at jeg formulerede konkrete undervisningsaktiviteter i form af nye og tilpassede workshopformater. Selve transformationen af input fra fremtidsværkstedets kritik- og idéfase og diverse mindre undersøgelser og evalueringer til de såkaldte didaktiske orienteringspunkter kan man imidlertid godt kalde analytisk.

Analysens resultater og fund, det vil sige orienteringspunkterne, er ikke alle sammen nye i danskdidaktisk praksis og forskning, men er for fleres vedkommende afprøvet enten som led i systematiserede litteraturredidaktiske metoder eller del af undervisningsmaterialer og undervisningsportaler uden en egentlig teoretisk eller metodisk begrundelse. For eksempel er hverken mundtlighed, sprogligt moderniserede tekster eller det at inddrage et ældre tekstkorpus som supplement til de obligatoriske kanonforfattere didaktiske nyopdagelser. Som sammenhængende koncept baseret på teori, klasserumsobservationer og elevdialog og med en specifik vinkling på det affektive bryder de didaktiske orienteringspunkter imidlertid med litteraturredidaktisk praksis og repræsenterer for så vidt en gentænkning af kanonlitteraturredidaktikken.

De nye orienteringspunkter og udmøntningen af dem i en række workshopformater tager afsæt i især to ting, dels et nyt svar på spørgsmålet, hvad kanonlitteraturens formål er, og dermed en ny litteratur- og dannelsesteoretisk orientering, dels en ny praksis for at udvikle litteraturundervisning.

I det tredje store kapitel, ”Affektens begreber og mønstre”, udviklede jeg på grundlag af især observationerne i fremtidsværkstedets tredje fase, afprøvningsfasen og workshopsene bygget op omkring de didaktiske orienteringspunkter en række begreber for affektformerne og deres overlap og korrespondancer. Jeg redegjorde også for de såkaldte *sanseord* og *sansevendinger* og for den betydning, det sanseprægede sprog (eller kort og godt *sansesproget*) har for elevernes æstetiske sensibilitet og måde at indfange og formulere sig om affekt. Affektformerne og deres indbyrdes forbundethed og overlap og en række begreber i tilknytning til det affektive (*genvakt affekt*, *dialogisk omsorgsaffekt*, *affektiv fortolkning* og

*diskursiv affekt*) samlede jeg som nævnt endelig i den *affektive resonansmodel*, der udgør en *mapping* af det affektive og dets dynamiske og komplekse samspil.

Jeg opfatter resonansmodellen som et analytisk værktøj, der kan bruges til i en systematisk og struktureret form at afdække og beskrive elevlæseres forskellige former for affekt og sammenhængen mellem affektformerne. Jeg opfatter den på samme tid som et litteraturdidaktisk værktøj, som kan hjælpe dansklæreren og didaktikeren med i en systematisk form at overveje teksters og aktiviteters *gøren* i forhold til affekten og dens mønstre. Og til på et makroniveau at udvikle en kanonlitteraturundervisning med et affektivt-æstetisk dannelsesperspektiv (se nedenfor om afhandlingens tredje model). I alle tilfælde spiller de betingende affekter – sans- og forvandlingsaffekten – og affektformernes sammenhæng med sansesproget en særlig rolle.

I den sidste del af kapitlet analyserede jeg en række skriftlige hændelser. Her valgte jeg på grund af de overvejende fiktive teksters flertydige udsigelsesstruktur at udvikle og anvende et todelt affektbegreb, nemlig henholdsvis *performativ affekt*, som er den affekt eller det affektagtige, teksterne direkte giver udtryk for, og *teksturel affekt*, som er affekten, tekstens totalitet eller flere af dens sammenbundne lag udtrykker. Denne ”totalstemning” eller ”totalmening” knyttede jeg til det, jeg kalder *skriftsubjektet*. Desuden brugte jeg begrebet *kritisk resonanspunkt* om det træk i en elevtekst, der bringer den i et *gørende* og forvandlende samspil med den kanontekst, den er i dialog med, og på den måde skaber indtryk af resonans og affekt.

Endelig udbyggede jeg den affektive didaktik med yderligere nogle begreber, som har fokus på en genlegitimering af kanonlitteraturlæsningen i et kompetence- og dannelsesmæssigt perspektiv, nemlig *affektiv sensibilitet*, *affektive æstetiske erfaringer*, *resonanskompetence* og *affektiv æstetisk dannelse*.

Jeg samlede begreberne i afhandlingens tredje model, den *affektive resonans- og dannelsesmodel*.

Begreberne, jeg har opsummeret her, kalder jeg i afhandlingen ”affektbegreber”. Både begreberne selv, deres forbindelse til hinanden og funktion som analytiske og didaktiske værktøjer bygger på tidligere forskning, men udgør ligesom de didaktiske koncepter, de er udledt af, samtidig et selvstændigt og væsentligt bidrag til skolens kanonlitteraturundervisning.

### *Det metodologiske spor fra observationer til didaktik og workshops*

Jeg tog udgangspunkt i en etnografisk og antropologisk inspireret metode inden for en hermeneutisk-fænomenologisk videnskabsteoretisk ramme og baserede mine observationer på i alt fire skoler på feltnoter, lydoptagelser og video, jævnfør ”At sanse og at dokumentere affekt” (kapitel 4). Derudover trak jeg på forskningsteori fra det nymaterialistiske felt, særligt det multisensoriske, som med sin åbning mod det relationelle, kropslige og non-humane flugter med flere vigtige positioner i teorikapitlet, blandt andet med Bruno Latours aktør-netværksteori og med det synæstetiske i flere af stemnings- og atmosfæreteoriene. Teori og metodologi pegede i forening desuden frem mod afhandlingens senere workshops. Noget lignende gjaldt Scollon & Scollons socialesemiotiske nexusanalyse, som også var en metodisk inspiration. Nexusanalysen forbinder sig med sin sammenknytning af krop og viden bagud i afhandlingen til teorikapitlets pointer fra særligt Merleau-Pontys fænomenologi og med sin betoning af det relationelle felts normer og forventninger fremad mod nogle af de begreber, jeg senere skulle udvikle for elevernes både formelle og uformelle sprog- og dialogformer.

Et særligt vigtigt element i afhandlingens metodologi og valg var fremtidsværkstedet med dets tre strukturerende faser, kritikfase, idéfase og virkeliggørelses- eller afprøvningsfase. Fremtidsværkstedet under ét udgjorde en dynamisk og elevinddragende proces, som i dialog med teorikapitlet og som kritisk modvægt til en række af affektens (negative) rammebegreber formede de didaktiske orienteringspunkter og senere workshopsene. Analyserne af workshopsene ledte endelig til *mappingen* af affektbegreberne og til den affektive resonansmodel, som jeg omtalte ovenfor.

De tre spor – *teori- og begrebssporet*, *det analytiske spor* og *metodologiens og analysestrategiernes spor* – er således, og som det også er fremgået af det foregående, tæt sammenviklede.

### **Forskningsspørgsmålene og afhandlingens fund**

Det leder mig til afhandlingens to forskningsspørgsmål.

Det første lød: *Hvordan kommer elevernes affektive tekstengagement til udtryk i skolens arbejde med kanon og ældre litteratur?*

Det andet: *Hvordan kan mødet med kanonlitteratur i undervisningen tilrettelægges, så det styrker elevernes affektive tekstengagement?*

Jeg vil formulere afhandlingens svar ved at sammenfatte dens vigtigste fund på tre niveauer. Niveauinddelingen indikerer ikke en forskel i fundenes væsentlighed, men afspejler nogle tematiske forskelle og deres indbyrdes strukturelle forbindelser.

### *Afhandlingens primære fund*

Afhandlingens primære fund består ikke af ét, men af en række begreber, og ikke af de enkelte begrebers egenskaber, men af deres måde at virke på i – resonante – relationer til hinanden, til tekster og til en række ydre forhold, hvoraf de vigtigste er forskellige dialog- og skriftpraksisser.

De primære fund udgør således et kompleks, som på en systematisk måde afdækker og udvikler begreber for et affektivt tekstengagement. Den letteste måde at sammenfatte komplekset og afhandlingens fund er ved at pege på den *affektive resonansmodel* og *affektformerne*, som er et resultat af afhandlingens teori, undersøgelser og analyser.

Modellen, affektformerne og deres dynamiske relationer til hinanden og til sansesproget skrev jeg frem på grundlag af et stort antal analyser af hændelser på de fire skoler. De støtter sig samtidig til en række begreber vedrørende elevernes dialog- og skriftpraksisser, som jeg formulerede henholdsvis i afhandlingens observationskapitel (*de uformelle svarpraksisser og overdrevet*) og i det afsluttende analytiske kapitel (*performativ og teksturel affekt samt kritisk resonanspunkt*).

Den affektive resonansmodel er på én gang en strukturerende og forklarende *mapping* af affekten og en didaktisk model, som i dialog med afhandlingens tertiære fund (se nedenfor) kan inspirere til konkret undervisning og understøtte en affektiv erfaring og dannelse.

Både den affektive resonansmodel og begreberne har jeg opsummerende redegjort for i dette kapitels første del.

### *Afhandlingens sekundære og tertiære fund*

Også afhandlingens sekundære og tertiære fund er komplekser, som binder flere begreber og forhold vedrørende litteratur og litteraturundervisning sammen. De tre komplekser (primært, sekundært og tertiært) er desuden indbyrdes forbundet.

De sekundære fund er rammebegreberne for de forhold, som påvirker kanonlitteraturlæsningen og kanonundervisningen negativt, og som både affektmodellen og de didaktiske orienteringspunkter og praksisser (se de tertiære fund nedenfor) er nødvendige svar på. Rammebegreberne, som jeg skrev frem i observationskapitlet, er: *forståelsesudfordringer, fremmedgørelse, afsmitning, faglige antagelser, svarrutiner, formel og instrumentel analyse*.

Jeg opsummerede begreberne og deres betydning ovenfor.

De tertiære fund består af de didaktiske konsekvenser og dannelsesmæssige perspektiver, jeg identificerede på baggrund af fremtidsværkstedet. Til de didaktiske konsekvenser hører

rækken af *didaktiske orienteringspunkter* og de afledte og konkrete workshops, der åbnede for affektive læsninger. De kompetence- og dannelsesmæssige perspektiver formulerede jeg med begreberne *affektiv sensibilitet*, *affektiv æstetisk erfaring*, *resonanskompetence* og *affektiv æstetisk dannelse*.

De tre komplekser eller fundniveauer – affektmodellen, de negative rammebegreber samt de didaktiske og dannelsesmæssige perspektiver – er som nævnt indbyrdes forbundet. Det er de, fordi affektmodellen og den affektive didaktik er udviklet som et svar på de negative rammebegreber, det vil sige kanonlæsningens og kanonlitteraturundervisningens mange udfordringer, og fordi affektmodellen er en ramme om didaktikken og et afsæt for dannelsesperspektivet.

*Konkluderende: Fundene, der hviler på et omfattende empirisk og analytisk materiale, bidrager i form af en række originale begreber og modeller til en præcisering af kanonlitteraturens udfordringer og udgør tilsammen et teoretisk og praktisk fundament for en ny affektiv læsning og didaktik og et nyt erfarings-, kompetence- og dannelsesbegreb, som i forening kan give kanonlitteraturlæsningen fornyet legitimitet i skolen og samfundet og gøre kanonlitteraturen personligt og fagligt værdifuld for eleverne. Fokus i afhandlingen har været på kanonlitteratur. Dens hovedpointer i form af en affektiv litteraturodidaktik samt ny legitimering og værdi af læsningen kan imidlertid udstrækkes til at gælde skolens litteraturlæsning i det hele taget.*

*Fundene beskrevet som svar*

Enklere fremstillet er fundene svar på forskningsspørgsmålene på følgende måde:

De sekundære fund besvarer det første spørgsmål ved at belyse de forhold og rammebetingelser, der hæmmer eller helt forhindrer det affektive engagement (affektens negative betingelser). Fundene afdækker imidlertid også nogle af de omstændigheder, affekten bliver til under, og måden, den kommer til udtryk (affektens positive betingelser).

Det korte svar på det første forskningsspørgsmål lyder: Elevernes affektive tekstengagement kommer kun med besvær til udtryk i skolens arbejde med kanon og ældre litteratur. Når det sker, sker det overvejende i uformelle dialoger og uden for de snævraste faglige rammer.

De primære fund uddyber svaret på det første forskningsspørgsmål ved at udfolde affektens mulighedsbetingelser, men adresserer først og fremmest det andet forskningsspørgsmål ved at redegøre for affekten som et komplekst og resonant forhold mellem blandt andet elevlæseren, tekstens stemning og affektformerne. De tertiære fund

præciserer og perspektiverer svaret på forskningsspørgsmål to ved at formulere en række didaktiske orienteringer og praksisser, der kan styrke elevernes affektive tekstengagement, og ved at udfolde de erfaringsdannende og dannelsesmæssige perspektiver, der kan være en følge og en yderligere styrkelse af engagementet.

Det ikke helt korte svar på det andet forskningsspørgsmål lyder: Elevernes affektive engagement i kanonlitteratur styrkes, når undervisningen tilrettelægges i overensstemmelse med en litteraturredidaktik, som vægter teksternes stemning og elevernes tænke-føle-processer, affektive sensibilitet og æstetiske dannelse højere end analyse og begrebslighed, og når undervisningen skaber tid og rum for uformelle svarpraksisser uden for den skemalagte faglighed. Det vil sige, når den lader sig inspirere af principperne i en *affektiv* litteraturredidaktik.

## **Diskussion: teoretisk, metodologisk og didaktisk**

### *Kort om afsnittet*

Afhandlingen rejser en række spørgsmål, som adresserer dens egne beslutninger vedrørende det teoretiske, metodologiske og didaktiske og dermed afhandlingens argumentation og sammenhængskraft. Herudover rummer den flere perspektiver i forhold til skolens fremtidige litteraturundervisning.

Begge dele vil jeg diskutere i det følgende.

### *1. Teori: de tre teorifelter og teoriens bredde*

Afhandlingen hviler på et omfattende – bredt – teorigrundlag. Det har som konsekvens, at en række begreber med et vist semantisk slægtskab ikke bliver afgrænset meget tydeligt i forhold til hinanden, og at nogle begreber bliver gennemgående i afhandlingens argumentation, mens andre tilsyneladende uden nogen tvingende grund ikke gør.

Spørgsmål er, om afhandlingen havde været bedre tjent med en smallere teoretisk profil.

Først om teoriernes positive bidrag: De tre teorifelter – det fænomenologiske eller fænomenologisk orienterede, det postkritiske og det affektteoretiske – bidrager hver især og tilsammen, det vil sige i form af det, jeg kalder den teoretiske resonans, til alle afgørende dele af afhandlingen. Det fænomenologisk orienterede, som også atmosfære- og stemningsteoretikerne hører til, bidrager til forståelsen af det affektive med sin forestilling om perceptionen som noget sanseligt og kropsligt situeret. Postkritikken – både Rita Felski, Toril Moi og de lidt mere partikulære, men beslægtede inspirationer – bidrager med en mindre instrumentel, mere uformel og mere affektivt orienteret tilgang til litteraturlæsningen, som

også er tættere forbundet med dagligdagens og hverdagslivets erfaringer og tanke- og følelsesstrømme. Affektteoretikerne – Margaret Wetherell og Hartmut Rosa – bidrager med sammenhængende både psykologiske og sociologiske forståelser af affekten. Særligt Rosa binder desuden det affektive sammen med fænomenologien, altså det første af de tre teorifelter, og med kunst- og litteraturoplevelsen som en personlig, livsnær og i øvrigt ganske almindelig erfaring, altså nogenlunde på linje med postkritikerne.

Teorierne bidrager med andre ord både relevant og væsentligt. Tilbage står spørgsmålet, hvilke udfordringer det brede teorifelt skaber for afhandlingen, og hvorfor jeg trods udfordringerne har ladet det forblive bredt.

Teorikapitlets redegørelse for mange forskellige teorier leverer en stor mængde begreber, som fremstillingen siden skal balancere mellem og langsomt filtrere og omdanne til sine egne. Jeg redegør for begrebernes (afhandlingens teoretiske grundbegreber) baggrund i teori og filosofi og for deres resonante forbindelser til hinanden, men diskuterer ikke meget indgående forskellen mellem for eksempel *atmosfære* og *stemning*, mellem *act* og *doing* eller mellem at forstå affekten som en *strøm* eller som en *vibrerende tråd*. Ligesom postkritikkens tekstengagementer og de forskellige versioner af tekstengagementerne først og fremmest peger fremad i afhandlingen og mod afhandlingens egne analyser og begreber og ikke er tilbunds gående genealogisk forklaret.

Den samme udfordring – det brede begrebsfelt – viser sig på en anden måde.

Selvom afhandlingen gradvist har udviklet sine egne begreber, har jeg i afhandlingens tre store analytiske kapitler indimellem refereret tilbage til de teoretiske grundbegreber i afhandlingens første del. Det har jeg gjort for at pege på inspirationen herfra og dermed på den lange argumenterende tråd i afhandlingen. Jeg har imidlertid ikke brugt meget plads på at forklare, hvorfor jeg nogle gange refererer tilbage til det ene begreb og ikke det andet, for eksempel nogle gange til begrebet ”interpretative frameworks”, andre gange til ”idioculture” eller aktør-netværksteoriens feltbegreb. Endelig har det brede begrebsfelt som nævnt betydet, at nogle begreber har fået en fremtrædende plads gennem fremstillingen, mens andre uden en meget synlig årsag er gledet lidt i baggrunden.

Selvom ikke alle teorier, i hvert fald ikke alle teoretiske grundbegreber, præsenterer sig med samme nødvendighed i afhandlingen, har jeg alligevel valgt at fastholde, hvad jeg opfatter som en både stor bredde og resonans i teori og begreber. Det har jeg gjort for at dokumentere styrken i afhandlingens teorigrundlag og det udbredte, tværfaglige og tværvideenskabelige syn på litteratur og affekt, argumentationen hviler på. For nu at bruge netop flere af afhandlingens teoretiske grundbegreber: Afhandlingens syn på litteraturen som

et åbent felt med mange aktører og kendetegnet ved en kompleks mængde gensidigt gørende relationer og drevet af et affektivt engagement er vidt udbredt og ganske – ”ordinary”.

## *2. Metode: fokus på rum og krop eller på verbalsprog*

Mine metodiske valg lagde op til, at observationer og analyse skulle sætte fokus på rum, krop og non-humane entiteter, men fokus endte med overvejende at blive på verbalsproget.

Spørgsmålet er, om de metodologiske valg var de rigtige, og om brugen af metoderne var.

Den etnografisk inspirerede metode suppleret med en nymaterialistisk og socialsemiotisk opmærksomhed på rum, krop og non-humane entiteter og fremtidsværkstedets dialogiske og elevinddragende processer flugter med afhandlingens forståelse af, hvad affekt er for noget. Det er da også min vurdering, at observationerne i afhandlingen i centrale sekvenser inddrager rum og krop, herunder gestik, mimik og relationer, samt forskellige non-humane entiteter (og i den forbindelse ikke kun æstetiske entiteter) og udleder vigtige analytiske pointer af observationerne.

Ikke desto mindre er metodernes opmærksomhed eller den konkrete udmøntning af dem som nævnt overvejende rettet mod det verbalsproglige. Det har jeg tidligere delvis forklaret med, at klasserummet og elevernes både abstrakte og konkrete situering i høj grad er rammesat af netop det talte og skrevne sprog. Det ændrer ikke ved, at undersøgelsen godt mere detaljeret og opmærksomt kunne have undersøgt betydningen af alt det, som *ikke* er verbalsprog. Jeg kunne også have valgt som en del af fremtidsværkstedet at bryde med klasserummet og dets indarbejdede rutiner, for eksempel ved at forflytte værkstedet og fremtidens kanonlitteraturundervisning til andre arealer og ved at lade begrebet ’litteratur’ omfatte andre æstetiske udtryk end de traditionelle skønlitterære og at lade begrebet ’kanon’ betyde, hvad danske skoleelever ønsker at ophøje og bevare.

Det *kunne* jeg have gjort, men jeg har altså i højere grad valgt at orientere mig mod den skolevirkelighed, der forelå før mine observationer, og formentlig også vil gøre det efter.

## *3. Metode: afhandlingens fremstilling af eleven og elevsubjektet*

I kapitlet om afhandlingens metode og analysestrategier skriver jeg, at undersøgelsen ikke er sociologisk forankret og hverken redegør for social klasse, køn, etnicitet eller særlige elevforudsætninger. I for eksempel præsentationen af de fire skoler, hvor jeg har observeret og gennemført fremtidsværkstedet, begrænser jeg mig da også til at redegøre for en række enkeltstående parametre (karakterniveau, den socioøkonomiske reference, elevernes sociale trivsel og fravær).

Det betyder imidlertid ikke, at afhandlingen ingenting fortæller om, hvem de godt hundrede unge mennesker er, som vi møder i afhandlingen. I løbet af afhandlingens fremstilling og analyse af aktiviteterne i fremtidsværkstederne og i den lange række af dialog- og kropsbaserede hændelser bliver de unge til både som elevsubjekter og som kulturelle ungesubjekter.

Elevsubjekterne giver afhandlingen et indtryk af i brudfladen mellem på den ene side elevernes forståelsesudfordringer, den afsmitning fra læremidler og fagets lingo, som deres sprog er præget af, deres faglige antagelser og svarrutiner og på den anden side det uformelle, personlige og dagligdagsprogede hulter til bulter, som får lov at udfolde sig på det, jeg kalder overdrevet. De unge som del af en ungekultur blandet med personlige erfaringer og oplevelser giver de selv et indtryk af, hver eneste gang de formulerer sig affektivt om en tekst eller giver affekten kropsligt udtryk. Affekten opstår nemlig i et resonant forhold til det, som i afhandlingen hedder associationsfeltet. Om associationsfeltet skrev jeg tidligere, at det omfatter ”elevlæserens videns- og erfaringsmæssige forudsætninger af snart sagt enhver slags, det vil sige kulturelle, sociale, personlige, fysiske og psykiske, interesse- og begærmæssige osv.”

I det resonante forhold og i dets mange udtryk ligger et billede af de unge selv.

#### *4. Didaktik: perspektiver i en ny affektiv litteraturundervisning*

I afsnittet om afhandlingens fund pegede jeg på, at fundene bidrager til en ny legitimering af skolens kanonlitteraturlæsning og til en højnelse af kanonlitteraturens værdi for eleven.

Jeg vil imidlertid gerne yderligere begrunde det positive perspektiv – og forandringspotentialet – i en affektiv litteraturdidaktik.

Der ligger et forandringspotentiale i sammenhængen (den resonante forbindelse) mellem afhandlingens teoretiske fundament, metodegrundlag og forståelse af kanonlitteratur, elevlæser og kanonlitteraturundervisning. De sammenhængende niveauer gør det nemlig lettere at forstå og diskutere en *affektiv litteraturdidaktik* som en selvstændig teori og praksis. Der ligger på samme måde et forandringspotentiale i, at den affektive litteraturdidaktik hviler på en række både teoretiske og praksisnære begreber som *affektformer*, *sansesprog*, *genvakt affekt*, *affektiv sensibilitet* og *resonanskompetence*. Endelig ligger der et forandringspotentiale i begrebernes forbindelse til en ny og anderledes forståelse af litteraturens og litteraturundervisningens dannelse, nemlig en *affektiv æstetisk dannelse*.

Forandringspotentialet taget under ét består i, at en affektiv litteraturdidaktik omsat til praktisk undervisning kan forny elevernes interesse for litteraturlæsning eller rettere

synliggøre den for skolen, for skolens lærere og for eleverne selv. Den kan derigennem give nye og stærkere begrundelser for kanonlitteraturundervisningen og for litteraturundervisningen i almindelighed. Det kan den, fordi den fornyr svarene på spørgsmålet om, hvorfor vi læser litteratur i skolen, og hvorfor vi læser kanonlitteratur, eller supplerer de traditionelle svar med bedre og stærkere. Nemlig at der i litteraturlæsningen ligger et oplevelses- og erfaringspotentiale og endda en dannelsesmulighed, som en affektiv litteraturundervisning forholdsvis ubesværet åbner for adgang til.

Det rejser en række andre spørgsmål, små og store imellem hinanden, som det er relevant at søge svar på. Jeg skal berøre nogle af dem her.

##### *5. Didaktik: om affektlæsning mellem øvelse, kompetence og dannelse*

Hvis begrebet *affektiv læsning* skal give mening, må det nødvendigvis afgrænses fra en række andre begreber inden for et bredt (for eksempel didaktisk, dannelsesmæssigt og metodisk) felt. Det har jeg bestræbt mig på at gøre gennem afhandlingen; der er imidlertid nogle vigtige grænseflader, jeg har lyst til at fremhæve her.

Man kunne forestille sig, at affekt er noget, der enten bare opstår eller også bare ikke opstår. Det lille ord 'bare' betyder her noget i retning af 'ud af det blå', det vil sige uden årsag.

Jeg har tidligere (særligt i afslutningen af kapitlet "Affektens begreber og mønstre") redegjort for, hvorfor jeg anser affektlæsning for noget, der kan øves og udvikles, og hvorfor jeg på den baggrund opfatter affektlæsningen som en (resonans-) kompetence.

Her vil jeg nøjes med at pege på yderligere to ting. Den ene er, at den største vanskelighed ikke er at lære at læse affektivt, men at aflære sig indarbejdede rutiner og praksisser, som vanskeliggør affektlæsningen. Den anden er, at netop det umiddelbart tilgængelige i det at øve sig i at læse affektivt understreger, at den affektive læsning ikke er noget instrumentelt baseret på faglige rutiner, men har med erfaringer, erindringer, bevidsthed, eksistens, affektiv sensibilitet og dagligdagsprog og dermed med dannelse af jeget at gøre.

Deri ligger, at *dannelsen*, som jeg forbinder med den affektive læsning, er meget snævert knyttet til den affektive didaktiks grundlæggende begreber, som afhandlingen selv har udviklet. Den *affektive æstetiske dannelse*, som jeg kalder den, er således væsensforskellig fra for eksempel forestillingen om en dannelse baseret på viden om og forståelse for historie og nation og ligger for så vidt langt fra de formative og dannelsesorienterede argumenter, der i sin tid blev fremført som støtte for en obligatorisk kanonlæsning. Den affektive æstetiske dannelse ligger også langt fra andre væsentlige dannelsesforestillinger baseret på

kanonlæsning. Det gælder ideen om, at den klassiske litteratur skal tilbyde eleverne ”anderledes rum, mod-rum”, ”udehed” og ”anderledeshed”, der som ”forstyrrelse af [elevernes] selvfølgeligheder” bidrager til deres dannelse (Johansen, 2019, s. 192). Det gælder også Hans-Georg Gadammers dannelsesforestilling, som knytter sig til hans begreb om ”horisontsammensmeltning”, som Martin Blok Johansens dannelsesteori er en replik til (og som jeg kort omtalte i indledningen). Trods visse ligheder, hvad angår empatien som et forhold mellem tekst og læser, er den affektive æstetiske dannelse også afgørende forskellig fra Martha Nussbaums idé om litteraturlæsning som en vej til demokratisk dannelse (Nussbaum, 1997; Nussbaum, 2017).

Det afgørende forskellige skyldes i alle tilfælde det, som er kernen i den affektive æstetiske dannelse, nemlig det affektive møde.

#### *6. Didaktik: om affektiv læsning og traditionel analytisk læsning*

Jeg vil godt uddybe, hvad affektiv læsning ifølge afhandlingen er, ved at sammenholde affektiv læsning med traditionel analytisk læsning. Samtidig vil jeg pege på en nær – mulig – forbindelse.

Som udgangspunkt og med støtte i afhandlingens undersøgelse: At læse affektivt er noget andet end at læse traditionelt analytisk, men at læse *godt* traditionelt analytisk, det vil sige mere komplet og med sans for værkets helhed af betydninger og stemninger, er *også* at læse affektivt. Det gjorde jeg til en pointe i teorikapitlet, da jeg redegjorde for, hvordan den i nogle kredse udskældte nykritik oprindeligt forstod det litterære værk som en sammenvævning af semantik og stemning (*”alt i digtningen virker sammen i én totalstemning eller én totalmening”*) (Jensen, 1962, s. 104). Jeg henviste et andet sted i teorikapitlet til Roman Ingardens forståelse af det litterære værk som en polyfon og flerlaget helhed, hvor de æstetiske værdikaliteter gennem værkets strata danner en ”atmosfære”, der omslutter læseren og fremkalder en ”subjektiv resonans” mellem læserjeget og værkets polyfone struktur. (Ingarden, 1931/1973, s. 370). I det ligger den samme idé om, at litteratur både er betydning og stemning, som bliver til i en spænding – eller i et resonant forhold – mellem værkets lag og mellem værket og læseren.

I skolens konkrete virkelighed kunne det være et argument for, at eleverne gives lejlighed til at øve sig i at læse affektivt, jævnfør det foregående afsnit, for at udvikle affektiv – eller æstetisk – sensibilitet, men også for at blive bedre analytiske læsere. Det kunne også være et argument for, at man gentænkte danskfagets litteraturanalyse og besindede sig på, hvad litteraturanalysen egentlig består af og går ud på.

### *7. Didaktik: affektiv læsning som usynlig faglighed*

Den affektive læsning opstår – når den opstår – i nogen grad uforudseligt, det vil sige på impulser, som ikke kun har med den litterære tekst, lærerens oplæg eller undervisningens organisering at gøre. Den kan opstå i et komplekst netværk af aktører og entiteter, heriblandt den litterære tekst i den ene eller den anden formatering (for eksempel som tekst, lydfil eller podcast) og på tidspunkter og i et rum, man ikke med sikkerhed kan kontrollere. Det vil sige i uformelle svarpraksisser og på overdrevet.

Den er af de samme årsager ofte – måske ligefrem som regel – usynlig for læreren. For læreren er der ikke, når affekten udfolder sig. Og når læreren bagefter beder eleverne fortælle, hvad de har talt med hinanden om, er de ofte tavse om det affektive, det vil sige deres tænkeføle-processer og den sivning, der kan være sket mellem teksten og deres eget liv, og i det hele taget affektens rystelse og hulter til bulter. I stedet svarer de i en form og med et indhold, som de tror, læreren forventer, nemlig i svarrutiner og med faglige antagelser.

Hvad stiller man så op?

Man kan enten ingenting stille op, men leve med, at ikke alt, som har værdi, også skal afrapporteres og evalueres. Vi forventer ikke af legen i skolen, at den indberettes og bedømmes. Når der først er skabt gode rammer for den, er lærere, skoleledelse og forældre tilfredse med at fornemme eller *sanse* (jævnfør hvad jeg skrev i metodologikapitlet om forholdet mellem det målbare og sansbare), at den udfolder sig, og at børnene har det godt og samtidig udvikler sig. Sådan kan man også vælge at skabe betingelser for den affektive læsning og elevernes uformelle samtale om den og i øvrigt lade begge dele leve upåagtet.

Eller – og – man kan nænsomt udvikle undervisningsformater, hvor flere, herunder læreren, kan blive en del af og få indsigt i den affektive læsning. Der kan være tale om skriftlige formater, som jeg har givet eksempler på her i afhandlingens workshops og analyser. Det kan også dreje sig om samtaleformater, hvor den uformelle dialogpraksis, dagligdagssproget og interessen for stemninger og relationel affekt bevares (for eksempel inspireret af jazzede litteratursamtaler, se Bang, 2022; Bang, 2024). Eller dramapædagogiske formater, hvortil det kropslige tekstengagement overføres og udfoldes (for eksempel inspireret af procesdrama, se Heiden, 2025).

### *8. Didaktik: workshops, som virker, den affektive læsning i et praktisk perspektiv*

I analysekapitlet fokuserer jeg på, hvilke former for affekt der kommer til udtryk i elevernes mundtlige og skriftlige praksisser, og hvordan affektformerne forbinder sig til hinanden og til

teksten. Jeg er mindre optaget af at undersøge, hvad der i den konkrete workshop ledte til affekten. Eller mere direkte. Hvad der duede.

Det vil jeg imidlertid komme ind på her.

Først bør jeg nævne, at de workshops, jeg ikke inddrager i analyserne, eller hvor jeg omtaler og analyserer færre hændelser, ikke nødvendigvis er de workshops, som havde den mindste eller ringeste indflydelse på elevernes affektive tekstengagement. Der var også andre forhold, for eksempel affektformernes forskellighed og fremstillingens rækkefølge, der afgjorde, hvilke der kom med, og hvilke der ikke gjorde.

Og så til forbindelsen mellem workshoppen og affekten.

Reaktionerne og elevernes affektive tekstengagement er uforudsigelige. Den workshop, som fungerer godt i én klasse eller én dag, fungerer dårligt i en anden eller den næste dag. Det gælder ikke bare workshops baseret på affektiv læsning, uforudsigeligheden er de fleste litteraturunderviseres erfaring.

Hvis jeg alligevel skal udlede nogle erfaringer af den konkrete afprøvning af de 21 workshops:

Workshops baseret på korte og letforståelige tekster med en stærk stråling, for eksempel et dramatisk plot, udtryksfulde, gerne foruroligende karakterer, en stemning, som elevlæseren kan sanse, og et tema, elevlæseren berøres af (punkt 1-4 i de didaktiske orienteringspunkter), har gode forudsætninger for at skabe affekt. Forudsætningerne forstærkes, hvis teksten er formateret som podcast, det vil sige som beriget lydfil (punkt 9), og derigennem forstærker dens stråling. Hvis de kriterier er opfyldt, betyder den lærerinitierede elevaktivitet tilsyneladende mindre. Som regel er det nok, at eleverne får lejlighed til at reagere på teksten og svare den, det vil sige tale om den eller tale om noget andet, som teksten er en impuls eller en af impulserne til.

Det kan forklare, hvorfor workshops med tekster af for eksempel H.C. Andersen (gotisk eventyr, spænding og gys), Tove Ditlevsen (psykologisk horror og socialrealisme), J.P. Jacobsen (eventyr, krigsfilm og episk fantasy), Karin Michaëlis (litterær og socialkritisk reportage), Blicher (romantisk tragedie), Martin A. Hansen (gotisk gys), Johannes V. Jensen (ødemarksdrama og splatter), Kafka (gys eller body horror), Broby-Johansen (chok- og skandaletekst) skabte affekt hos mange af elevlæserne.

Den ene pointe her er, at alle teksterne har en stærk stråling. Den anden pointe er, at strålingen ikke i alle tilfælde skyldes de kendetegn, vi i traditionel litteraturhistorisk skrivning vil hæfte på dem. For eleverne er Kafka ikke 'absurd', men som nævnt gys og body horror, Broby-Johansen er ikke 'ekspressionist', men som nævnt chok og skandale.

Det var i øvrigt ikke alle de nævnte, der var beriget med musik og lydeffekter. Nogle af dem havde jeg kun indtalt.

To af de 21 workshops havde vanskeligere ved at fremkalde affekt hos eleverne og i det hele taget sværere ved at aktivere deres associationsfelt og indgå i uformelle dialoger.

Den ene workshop var baseret på B.S. Ingemanns (1789-1862) gysernovelle ”Glasskabet” om en mand, der dræber sin hustru og ender med at blive hjemsøgt af hendes genfærd. Teksten, som eleverne skulle tegne til, var ikke meget lang (cirka 3 normalsider), den manglede heller ikke stråling. Til gengæld var dens plot indviklet og fremstillingen tynget af mange detaljer.

I den anden workshop havde jeg klippet et digt af Frank Jæger (1926-1977) fra hinanden (”Være-digtet”), hvorefter eleverne skulle sætte det sammen, som *de syntes*, digtet skulle se ud. Eleverne havde imidlertid svært ved at frigøre sig fra tanken om, at der måtte være et rigtigt svar, nemlig svaret, som Frank Jæger havde givet, da han skrev det. Det var jo også en rimelig antagelse, men den betød, at elevernes svar blev en slags svarrutine og faglig antagelse.

”Er det her rigtigt?” lød det fra flere af grupperne.

Svære tekster og dermed forståelsesudfordringer kan være et problem (Ingemann-eksemplet). Aktiviteter, som elevlæseren fortolker som traditionel analytisk litteraturfaglighed kan også være det (Jæger-eksemplet).

Jeg bør måske tilføje, at målet med de 21 workshops og med en affektiv litteraturundervisning ikke er at hensætte elevlæseren i konstant og evig affekt. Det strider mod affektens natur. Affekt kan godt være af længere varighed, men den er altid forbigående. Den er en *rystelse*, som ofte giver sig til kende i en art *udbrud*, har jeg også tidligere skrevet. Med affekten forstærkes læseoplevelsen, og ændres læserens perspektiv. Men at læse affektivt er ikke det samme som at opleve affekt. At læse affektivt er at læse aktivt gørende og i intentionelle tænke-føle-processer, at tænke og føle *sig om* og at tænke og føle gennem et sansesprog, som jeg skrev sidst i forrige kapitel. Uanset om man oplever affekt eller ej.

De 21 workshops blev som bekendt til på baggrund af samarbejdet med eleverne i fremtidsværkstedet. Så her må det være passende at vende tilbage til spørgsmålet, som jeg for længe siden (i kapitlet om metodologi og analytiske strategier) lovede at besvare: Er fremtidsværkstedet i sig selv et svar på spørgsmålet, hvordan man styrker elevernes affektive tekstengagement? Kan man udvikle en ny didaktik i dialog med eleverne?

Ja, det tror jeg, fremtidsværkstedet i det mindste *kan* være. Og ja, det tror jeg godt, man kan. Og lige så vigtigt: Det tror jeg, eleverne er indstillet på.

### 9. Didaktik: den affektive læsning – det værste og det bedste

Jeg vil afslutningsvis pege på, hvad jeg anser for at være den største udfordring eller fare, en affektiv læsning står over for, og hvad dens ideelle perspektiv er.

Den største fare er, at den stivner i et instrumentelt fagsprog og indarbejdede lærerforventninger og på den baggrund udvikler nye former for faglige antagelser og svarrutiner.

Det peger samtidig på den største udfordring, nemlig at finde en balance mellem på den ene side litteraturundervisningens affektive impulser i form af tekstudvalg og -formateringer (blandt andet podcasts), tekstintroduktioner, forslag til aktiviteter (herunder spørgsmål, *startere* og andre materialer end tekster) og på den anden side det uregulerede og uformelle i tekstlæsningen, det vil sige elevlæsernes egne impulser, herunder deres associationsfelt og tidligere erfaringer med affekt.

Det affektive tekstengagement opstår ikke ud af ingenting, men forudsætter – nænsomme – didaktiske strategier, som jeg beskrev i kapitlet ”Didaktiske orienteringspunkter”.

Af den ene udfordring følger en anden: nemlig at skabe et gensidigt afsmittende forhold mellem på den ene side det uregulerede og uformelle i den affektive læsning, *rystelsen*, og på den anden side elevens undersøgelse af og refleksioner over, hvad der forårsager affekten, og hvad den består af.

Det må være det ideelle perspektiv for en nænsom affektiv didaktik: at elevlæserens resonanskompetence både omfatter den affektive *rystelse* og refleksionen over *rystelsen*, det vil sige både den *affektive identitetsoplevelse* og den *diskursive affekt*.

### **Forslag til videre forskning**

Arbejdet med afhandlingen har ikke unaturligt rejst en række spørgsmål, som afhandlingen ikke selv har kunnet besvare, enten fordi det lå uden for dens ramme at søge svarene, eller fordi jeg ikke formåede at udtænke og formulere dem.

Det får mig til at pege på nedenstående vigtige forskningsopgaver inden for afhandlingens emnefelt.

#### *Affekt og kreativt ekspressive arbejdsformer*

En væsentlig forskningsopgave består i at undersøge, hvordan affektive læseoplevelser hænger sammen med elevernes kreativt ekspressive bearbejdningsformer af tekster, for eksempel drama, visuelle fortolkninger og kreative skriveprocesser. Det kan belyse, om og hvordan kunstneriske aktiviteter forstærker eller nuancerer elevernes affektive engagement og

tekstforståelse. Indsigten kan bidrage til en kanonlitteraturundervisning – og en litteraturundervisning i det hele taget – hvor den affektive læsnings dialogiske affekt og æstetisk skaben understøtter hinanden.

Jeg har i afhandlingen her givet en række eksempler på affekt i skriftlige formater og foreslået nogle begreber i den forbindelse. Det arbejde kan både uddybes inden for de skriftlige genrer og udvides til andre udtryksformer.

### *Det afsmittende og gensidigt støttende forhold mellem traditionel analytisk og affektiv litteraturlæsning*

Der er behov for forskning i, hvordan traditionelle analytiske metoder og affektive tilgange kan berige hinanden i praksis frem for at blive forstået som modsætninger (jævnfør afsnit 6 ovenfor). Studier kan afdække, hvordan analytiske fortolkninger kan formes og kvalificeres af elevlæserens åbne og resonante møde med for eksempel tekstens stemninger og karakterer. Og hvordan analytiske tilgange kan gøre elevlæseren klogere på tekstens affektive træk og dermed på tekstens evne til at medvirke til resonans.

I afhandlingen har jeg inddraget en række stemnings- og atmosfæreteoretikere og støttet mig til flere af deres tekstbegreber og i analyserne af elevlæsernes egne tekster indkredset, hvad jeg kalder teksternes *teksturelle affekt* og *kritiske resonanspunkt*. Der findes desuden allerede mange både praktiske og teoriredegørende analyser af tekster, hvor det affektive forstås som objektive momenter af affekt eller som følelsesmæssigt indhold i teksten (jævnfør hvad jeg skrev i forskningsoversigten). Forskningen, jeg efterlyser, har fokus på, hvordan den affektivt resonante læsning og den tekstanalytiske kan indgå som ligestillede eller endda forbundne tilgange til den (kanon-) litterære tekst.

### *Sansesproget og måder at øve det*

Videre forskning bør undersøge, hvordan elever kan øve sig i at bruge *sansesprog*. Et fint registrerende og udtryksfuldt sansesprog kan styrke elevernes resonansduelighed og dermed deres affektive engagement og dannelse. Sansesproget kan desuden udfordre en litteraturlæsning i skolen, som er rutinepræget og orienteret mod formelle og instrumentelle arbejdsformer. Forskning i sansesprog kan for eksempel ske gennem studier af undervisningsformer, der fremmer elevernes lyst og evne til at udtrykke sig om kropslige og emotionelle oplevelser gennem sansesprog.

Jeg har i afhandlingen givet en lang række eksempler på sansesprog og dets forbindelse til affekten. Jeg har også givet flere eksempler på, at eleverne i visse situationer tilsyneladende af

sig selv griber til og udvikler et sansesprog som svar på tekstens stemninger. Det arbejde måtte gerne blive systematiseret og udfoldet i fremtidig forskning.

# Referencer

- Abdullah, T., Yee, B. C., & Abdul Samat, N. (2021). Online literature circles in learning *Hamlet* among pre-service teachers. *Arab World English Journal*, 12(4), 37–52.
- Ahern, S. (Ed.). (2019). *Affect theory and literary critical practice: A feel for the text* (Palgrave Studies in Affect Theory and Literary Criticism). Palgrave Macmillan.
- Andersen, H. C. (1975). *Mit livs eventyr* (Originalt arbejde udgivet 1855). Gyldendal.
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse: En studie i affektiv narratologi*. Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- Bang, L. R. (2022). Lærerstyrede tekstsamtaler: analyser af samtaler om litterære tekster på Forfatterskolen i København og i gymnasiet. *Tidsskrift for æstetik og pædagogik*, 1 (1).
- Bang, L. R. (2024). *Litteratursamtaler efter gehør i grundskolens danskundervisning*. Akademisk Forlag.
- Behar, R. (2022). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Beacon Press.
- Bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål, BEK nr. 737 af 03/07/2005. *Retsinformation*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2005/737>
- Benjamin, W. (1994). Kunstværket i dets tekniske reproducerbarheds tidsalder. *K&K-Kultur og Klasse*, 22(77), 15–43.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology*. Altamira Press.
- Blackman, L. (2015). Researching affect and embodied hauntologies: Exploring an analytics of experimentation. I B. T. Knudsen & C. Stage (Red.), *Affective methodologies: Developing cultural research strategies for the study of affect* (s. 25–44). Palgrave Macmillan.
- Blicher, S. S. (2006). Hosekræmmeren. I *Hosekræmmeren og andre noveller*. Gyldendal. (Originalt arbejde udgivet 1829).
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon*. Riverhead Books.
- Bodén, L. (2021). On, to, with, for, by: Ethics and children in research. *Children's Geographies*, 1–16.
- Broby-Johansen, R. (1922). *Blod*. Dansk Forlag.
- Brorson, H. A. (1732/2003). Op, al den ting, som Gud har gjort. *Den Danske Salmebog* (nr. 15). Det Kgl. Vajsenhus' Forlag.

- Brostrøm, T., & Rasmussen, A.J. (red.). (2008). *Nordisk litteratur til tjeneste. Nordiske kanoniske tekster*. Nordisk Ministerråd.
- Bundgaard, H., & Mogensen, H. O. (2018). Analyse: Arbejdet med det etnografiske materiale. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (Red.), *Antropologiske Projekter. En Grundbog* (s. 73–92). Samfundslitteratur.
- Bundgaard, J., Buch, B., & Fougst, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used—a quantitative study: Contribution to a special issue *Special issue Danish as L1 in a learning materials perspective. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–31.
- Böhme, G. (1993). Atmosphere as the fundamental concept of a new aesthetics. *Thesis Eleven*, 36(1), 113–126.
- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. I G. E. Marcus & J. Clifford (Red.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press.
- Conradi, K. (2011). *Assessing affective constructs in reading: A mixed methods study*. ProQuest LLC.
- Coole, D., & Frost, S. (Red.). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Duke University Press.
- Dansk Fælles Mål. (2019). *GSK Fælles Mål Dansk*. Børne- og Undervisningsministeriet. [https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_FællesMål\\_Dansk.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf)
- Dansk Sproghistorie. (u.å.). *Folkeskolens litteraturkanon*. <https://www.dansksproghistorie.dk/153>
- Davidson, H. M. (2011). *Kognitiv litteraturanalyse*. Dansk lærerforeningens forlag.
- Davies, C. A. (2012). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge.
- Den store danske. (2024). *Den store danske*. Gyldendal.
- Derrida, J. (1992). *Deconstruction and the possibility of justice*. Routledge.
- Derrida, J. (2012). *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning and the new international*. Routledge.
- de Saussure, F. (1989). *Cours de linguistique générale* (Vol. 1). Otto Harrassowitz Verlag.
- D’haen, T. (2011). How many canons do we need? World literature, national literature, European literature. In *The Canonical Debate Today* (s. 17–37). Brill.
- Ditlevsen, T. (2021). *Gift* (Originalt arbejde udgivet 1971). Gyldendal.

Elf, N., & Hansen, T. I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Læremiddel. dk-Nationalt Videncenter for Læremidler.

EMU (2025). Faghæfte – Fælles mål, læseplan og vejledning.  
<https://emu.dk/grundskole/dansk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>.

Engdahl, H. (2012). *Beröringens ABC: en essä om rösten i litteraturen*. Albert Bonniers Förlag.

Enriquez, G. (2022). “I don’t want to finish this book!”, or A posthumanist view of affect, reader response, and children’s literature. *Children's Literature in Education*, 53(3), 313–326.).

Epinion (2020). *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*. Undervisningsministeriet.

Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education*, 8(2), 58–69.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I M. Wittrock (Red.), *Handbook of research on teaching* (s. 119–161). MacMillan.

Falkenberg, H. & S. Sauzet (2023). *Multisensoriske metoder og analyser: til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.

Felski, R (2008). *Uses of literature*. Blackwell Publishing.

Felski, R. (2015). *The limits of critique*. The University of Chicago Press.

Felski, R. (2020). *Hooked. Art and attachment*. The University of Chicago Press.

Frølund, S. (2016). Gernot Böhmes atmosfæreæstetik og vejr-fænomenologi, I *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(2), 19–37.

Gascon, D. J. (2019). *The impact of drama pedagogy on student achievement, attitude, and empathy: An action research study*. University of South Carolina.

Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). Falmer.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Gissel, S. T., & Steffensen, T. (Red.). (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Green, J., & Bloome, D. (2004). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. I *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (s. 181–202). Routledge.

Grundtvig, N. F. S. (1825/2003). Velkommen igen, Guds engle små. *Den Danske Salmebog* (nr. 90). Det Kgl. Vajsenhus’ Forlag.

Grundtvig, N. F. S. (1843/2003). I al sin glans nu stråler solen. *Den Danske Salmebog* (nr. 754). Det Kgl. Vajsenhus' Forlag.

Gumbrecht, H. U. (2012). *Atmosphere, mood, Stimmung: on a hidden potential of literature*. Stanford University Press.

Hall, L. (2023). Kapitel 4. Mikro-optisk kortlægning af stemninger i læringsrummet gennem videoptagelser. I *Multisensoriske metoder og analyser: til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1987). *Feltmetodik: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Norsk Forlag.

Hansen, M. A. (1999). *En hændelse*. I A. T. Andersen & J. Jørgensen (Red.), *Dagbøger. Bind 2: 1947–55*. Gyldendal.

Hansen, T. I. (2001) *Tidens øje – Rummet blik*. Odense Universitetsforlag.

Hansen, T. I. (2011a). *Kognitiv litteraturredidaktik*. Daneklærerforeningens forlag.

Hansen, T. I. (2011b). *Poetik og lingvistik: Om forholdet mellem kognitiv lingvistik og fænomenologisk litteraturteori*.

Hansen, T. I., Elf, N. F., & Gissel, S. T. (2017). Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning. I *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. Læremiddel.dk.

Hansen, T. I., Frydensbjerg Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. K. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. (1. udg.).

Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/kvalitet-i-dansk-og-matematik/>

Hansen, T. I. (2023). Phenomenological exploration in literature education: On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23.

Hansen, T. I. (2024). *Læsningens drivkræfter*. Aarhus Universitetsforlag.

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.

Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Heiden, T. R. (2024). *Stor drama med de små: Begivenheder med litteraturundervisning, indskolingselever og procesdrama i folkeskolens danskfag (Ph.d.-afhandling)*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.

Hennig, Å. (2019). *Leselyst i klasserommet – om trusler og redningsaksjoner*. Gyldendal akademisk.

Hill, K. J. R. (2012). *Supplemental reading for ninth graders: Classic or young adult literature*. ProQuest LLC.

Hogan, P. C. (2011). *Affective narratology: The emotional structure of stories*. University of Nebraska Press.

Hunt, W. C. (1987). *Teaching and Learning in the Affective Domain: A Review of the Literature*.

Husserl, E. (1925/2019). *Fænomenologi*. Forlaget Mindspace.

Husserl, E. (1950/1997). *Fænomenologiens idé. Fem forelæsninger*. Hans Reitzels Forlag.

Højberg, H. (2005). Hermeneutik. I *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Samfundslitteratur.

Ingarden, R. (1931/1973). *The literary work of art: An investigation of the borderlines of ontology, logic, and theory of language*. Northwestern University Press.

Ingarden, R. (1968/1973). *Cognition of the literary work of art*. Northwestern University Press.

Ingemann, B. S. (1837/2003). Lysets engel går med glans. *Den Danske Salmebog* (nr. 747). Det Kgl. Vajsenhus' Forlag.

Ingemann, B. S. (1837/2003). I østen stiger solen op. *Den Danske Salmebog* (nr. 749). Det Kgl. Vajsenhus' Forlag.

Iser, W. (1974). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.

Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olesen & G. Kelstrup (red.). *Værk og læser – en antologi om receptionsforskning* (s. 102–133). Borgen.

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity* (Vol. 10). John Benjamins Publishing Company.

Jacobsen, J. P. (1871). *Verdens undergang*. I *Ny Jord. Tidsskrift for Naturvidenskab, Kunst og Litteratur*, 1(2), 39–42.

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), 35–52.

Jensen, J. F. (1962). *Den ny kritik* (Vol. 18). Berlingske forlag.

- Jensen, J. V. (1907). *Fra Fritstaterne*. I *Fra Amerika*. Gyldendal.
- Jensen, J. V. (1944). *Kongens fald* (Originalt arbejde udgivet 1900–1901). Gyldendal.
- Johansen, M. B. (2018). Kunst som modstand – ansatser till en uafgørlighedspædagogik. I M. B. Johansen & D. Jørgensen (red.). *Æstetik og pædagogik* (s. 237–258). Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse: At lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Jungk, R. & N. Müllert (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Oversat af Birger Steen Nielsen. Politisk revy.
- Juvan, M. (2004). Literary self-referentiality and the formation of the national literary canon. *Neohelicon*, 31(1), 113–123.
- Kabel, K. (2016a). *Danskfagets litteraturundervisning. Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskoling*. DPU, Aarhus Universitet.
- Kabel, K. (2016b). En diskret involverethed: hvordan analyserer og fortolker udskolings elever litteratur? *Viden om Laesning*, 2016(20), 19–27.
- Kanon som rettesnor: *Modersmål-selskabets årbog 2005*. (2005). Hans Reitzels Forlag.
- Kanonudvalget (2004). *Dansk litteraturs kanon: Rapport fra Kanonudvalget*. Undervisningsministeriet.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturredaktik på et kognitivt grundlag*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Kaspersen, P. (2012). Litteratur og kognition. I M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten: Litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (s. 87–100). Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, B. T., & Stage, C. (2016). Affektteori. I Schiermer, B. (red.), *Kultursociologi og kulturteori* (s. 53–75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, J. (1891/2003). Se, nu stiger solen af havets skød. *Den Danske Salmebog* (nr. 754). Det Kgl. Vajsenhus' Forlag.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay.
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., ... & Menninghaus, W. (2014). Reading and feeling: The effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders. *Frontiers in Psychology*, 5, 1448.
- Kurth, J., Larsen, E., & Olsen, L. (2005). *Dansk kanon i folkeskolen*. Alinea.

- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. Oversat af Claus Bratt Østergaard. Akademisk Forlag.
- Lenz Taguchi, H. (2016). The concept as method: tracing-and-mapping the problem of the neuro(n) in the field of education. *Cultural studies ↔ Critical Methodologies* 16 (2). 213–223. <https://doi.org/10.1177/1532708616634726>
- Levine, S. (2014). Making interpretation visible with an affect-based strategy. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 283–303.
- Levine, S., & Horton, W. (2015). Helping high school students read like experts: Affective evaluation, salience, and literary interpretation. *Cognition and Instruction*, 33(2), 125–153.
- Levine, S., Trepper, K., Chung, R. H., & Coelho, R. (2021). How feeling supports students' interpretive discussions about literature. *Journal of Literacy Research*, 53(4), 491–515.
- Lund, H. (2024). *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning: Portrætter af seks stillelæsende elever*. DPU, Aarhus Universitet.
- Macé, M. (2016). *Styles: Critique de nos formes de vie*. Gallimard.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Klim.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*.
- Malmö universitet. (n.d.). *Den litterära kanon i Sverige – konsensus och konflikt i utbildningspolitik, offentlig debatt och pedagogisk praktik*. <https://mau.se/forskning/projekt/den-litterara-kanon-i-sverige/>
- McCoy, L. P. (2018). *Studies in Teaching: 2018 research digest. Action research projects presented at annual research forum (Winston-Salem, North Carolina, June 28, 2018)*. Online Submission.
- Mellemgaard, S., & Olwig, K. F. (2018). At lede i arkiver: Feltarbejde i dokumenter. In H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (red.), *Antropologiske Projekter. En Grundbog* (s. 73–92). Samfundslitteratur.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2009). *Kroppens fænomenologi* [1. del af “Perceptionens fænomenologi”]. Det lille Forlag.
- Miall, D.S. & Kuiken, D. (2002). A Feeling for Fiction: Becoming What We Behold. *Poetics*, 30(4), 221-241.
- Michaëlis, K. (1930/2023). *Hjertets Vagabond* (1. udg. [genudg.]). Forlaget Alhambra.

Moi, T. (2017). *Revolution of the ordinary. Literary studies after Wittgenstein, Austin, and Carvell*. The University of Chicago Press.

Moi, T. (2025). *På jakt etter Norge. Reiseskildringer fra 1950-tallet*. Gyldendal.

Mortensen, K.P. (1998). Dannelse på dansk. I I. Dalsgaard, M. Hansen & G. Ingerslev (red.), *Midt i ræset*, 37–70. Dansk lærerforeningen.

Myren-Svelstad, P. E. (2020). Det affektive møtet mellom tekst og lesar: Tre postkritiske inngangar til å velja skjønnlitteratur i morsmålsfaget. *Acta Didactica Norden*, 14(3).

Møhl, P., & Kristensen, N. H. (2018). At bruke bilder og lyd: Sensorisk antropologi. I H. Bundgaard, H. O. Mogensen, & C. Rubow (red.), *Antropologiske projekter: En Grundbog*. (s. 227–244). Samfundslitteratur.

Møller, H. H., & Siersted, M. (Red.). (2008). *Litteraturhistorie i en kanontid: Klassiske tekster – praksis i undervisningen*. Alinea.

Møller, L., & Thurah, T. (2005–2008). *Kanon i dansk*. Gyldendal.

Ngai, S. (2004). *Ugly feelings*. Harvard University Press.

Nielsen, B. S. & K. Aa. Nielsen (2020). Aktionsforskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 137-165). Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, H.K. (2020). Kritisk teori. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 471-489). Hans Reitzels Forlag.

Norendal, A. (2025). *Historisk bevissthet gjennom litteraturmøter: Elevers forståelse av eldre skjønnlitteratur*. Paper presentert ved NNFF10 – 10. konference for Nordisk nettverk for forskning i førstesprogsdidaktik, Aarhus Universitet.

Norup, M. S. (2021). Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning: - en empirisk undersøgelse af litteraturanalyse og litteraturfortolkning i udskolingen. *Learning Tech*, 6(9), 40–70. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124193> (Originalt publiceret 27. oktober 2021).

Norup, M. S., & Rørbech, H. (2025). Litteraturundervisning i udskolingen: En kortlægning af aktiviteter og litteraturredidaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser. *Learning Tech–Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 1.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2008). Democratic citizenship and the narrative imagination. *Teachers College Record*, 110(13), 143–157.

Nussbaum, M. (2017). Cultivating humanity: The narrative imagination. *Literary theory: An anthology* (s. 382–401).

- Odendahl, J. (2021). Embodied Cognition, affects and language comprehension: Theoretical basis and (literary-) didactic perspectives of a physically-emotionally grounded model of understanding. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(3), 483-499.
- Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet.
- Ott Jr, J. F. (2023). *Shakespeare in Virtual Reality: Social Presence of Students in a Virtual Reality Book Club* (Doctoral dissertation). University of South Carolina.
- Pahuus, M. (1995). Hermeneutik. I *Humanistisk Videnskabsteori* (s. 243–288). DR
- Paladines, L., & Aliagas, C. (2023). Literacy and literary learning on BookTube through the lenses of Latina BookTubers. *Literacy*, 57(1), 17–27.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. Sage Publications Ltd.
- Pjedsted, P. D. M. (2020). *Det er som om man er med i bogen: Når elever sanser litterære steder*. (Ph.d.-afhandling).
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet.
- Raudaskoski, P. (2020). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 117-135). Hans Reitzels Forlag.
- Reuter, K., & Matter, W. D. B. S. (2008). Teaching effective book-selection strategies and inspiring engaged readers in the library media center. *Library Media Connection*, 26(7), 18–20.
- Ringgaard, D. (2023). *Fra overdrevet. Ureglementerede læsninger*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rosa, H. (2016/2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden* (oversat af Peter Tudvad). Eksistensen.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (Originalt publiceret 1978). Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. [Literature in the classroom: Scandinavian research and pedagogical implications]. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–15.
- Rørbech, H. (2017). Litteraturmøder i nyere læremidler. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. Skov Fougth, & A. Karlskov Skyggebjerg (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 199–224). Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske studier Nr. 1.

- Rösing, L.M. (2010). Litteratur hinsides lystprincippet. I J. Fogt & T. Thurah (Red.), *Ny litteraturdidaktik* (s. 32–50). Gyldendal.
- Schiller, F. (1794/1970). *Menneskets æstetiske opdragelse* (oversat og indledt af Per Øhrgaard). Gyldendal.
- Schlegel, F. (2016). *Athenäums-Fragmente: und andere Schriften*. BoD—Books on Demand.
- Schmitz, H., Müllan, R. O., & Slaby, J. (2011). Emotions outside the box—the new phenomenology of feeling and corporeality. I *Phenomenology and the cognitive sciences*, 10, 241–259.
- Schmitz, H. (2014). *Atmosphäre*. Verlag Karl Alber.
- Scollon, R. & S. W. Scollon (2004). *Nexus analysis*. Routledge.
- Sedgwick, E. (1997). Paranoid reading and reparative reading, or, You're so paranoid, you probably think this introduction is about you. I E. K. Sedgwick (Red.), *Novel Gazing: Queer Readings in Fiction*. Duke University Press.
- Sedgwick, E. (2003). Paranoid reading and reparative reading, or, You're so paranoid, you probably think this essay is about you. I *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press.
- Shapiro, J. E. (1979). Using Literature & Poetry Affectively.
- Simonsen, K. (2013). Litterær kanonisering, arkiv og erindring: Litterær kanon på Færøerne. I R. B. Brodersen (Red.), *Kanonisk selskabsleg i nordisk litteratur* (s. 175–207). Nordic Council of Ministers.
- Sivertsen, K. B. (2021). Følsomme lesninger. Affektteori og litteraturundervisning i Fagfornyelsen. *Nordlit*, 48, 1–11.
- Skarðhamar, A. K. (2001). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Skiveren, T. (2019). On good listening, postcritique, and Ta-Nehisi Coates' affective testimony. I S. Ahern (Red.), *Affect theory and literary critical practice*. Palgrave Studies in Affect Theory and Literary Criticism. Palgrave Macmillan, Cham.
- Skyggebjerg, A.K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. Skov Fougth, & A. Karlskov Skyggebjerg (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 103–129). Aarhus Universitetsforlag.
- Skyum-Nielsen, E. (1997). *Den oversatte klassiker: tre essays om litterær traditionsformidling*. Museum Tusulanum Press.
- Sloterdijk, P. (2012). *Zorn und Zeit: politisch-psychologischer Versuch*. Suhrkamp Verlag.

- Sonderegger, R. (2019). Ästhetische Theorie. In *Adorno-Handbuch: Leben–Werk–Wirkung* (pp. 521-533). JB Metzler.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391.  
doi:10.1016/j.ijer.2009.01.001
- Stanford, G., & Stanford, B. (1973). Affective approaches to literature. *The English Journal*, 62(1), 64–68.
- Steffensen, T., & Hansen, T. I. (2024). Hvad fanger elevernes interesse i undersøgende litteraturundervisning? Et casestudie af otte overbygningselevs interesseudvikling i løbet af en halvårlig intervention. *Acta Didactica Norden*, 18(3), 1–22.
- Szulewicz, T. (2020). Deltagerobservation, I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 97–115). Hans Reitzels Forlag.
- Thomsen, M. R. (2003). *Kanoniske konstellationer: Om litteraturhistorie, kanonstudier og 1920'ernes litteratur*. Syddansk Universitetsforlag.
- Thurah, T. (2020). *Fiktion: Litteratur og didaktik på læreruddannelsen*. Dafolo.
- Thurah, T. (2024, 27. december). Man skal møde mennesker, hvor de er – ikke, hvor man synes, de skal være. i Information.
- Thurah, T. (2025, 1. marts). At læse er at sætte sig selv på spil. Så venter måske eventyret. i Information.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness, vol. 1: the positive affects*. Springer.
- Tomkins, S. S. (1963). *Affect, imagery, consciousness, vol. 2: The negative affects*. Springer.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024). Læreruddannelsen. Hentet 20. august 2025 fra <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen>
- Undervisningsministeriet (2005). Bekendtgørelse nr. 737 af 14. juli 2005, §2, stk. 3.
- Undervisningsministeriet (2014). *Danish code of conduct for research integrity*. Hentet 26. juni 2025 fra <https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf>
- Undervisningsministeriet (2019). *Dansk – Fælles Mål: Faghæfte, læseplan og vejledning*. Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/grundskole/dansk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

Weinreich, T., & Handesten, L. (2001). *Litteraturens byrde: Litteraturhistorie og ældre tekster i folkeskolen i teori og praksis*. Roskilde Universitetsforlag.

Weinreich, T. (2004). *Kanon – litteratur i folkeskolen*. Høst & Søns Forlag.

Wellek, R., & Warren, A. (1956/1964). *Litteraturteori*. Munksgaard.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. SAGE Publications Ltd.

Wetherell, M. (2015). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body & Society*, 21(2), 139–166.

Zahavi, D. (1995). Fænomenologi. I F. Collin, S. Kørpe & R. Helles (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (s. 201–241). DR.

Ziehe, T. (2004). *Kulturelle fristelser – ungdom, skole, identitet*. Politisk Revy.

Žižek, S. (2008). *Violence: Six sideways reflections*. Profile Books.

# Resume

Afhandlingen undersøger elevers affektive tekstengagement i skolens arbejde med kanon og ældre litteratur og udvikler i dialog med eleverne didaktiske orienteringspunkter og undervisningsformater, der sigter mod at understøtte og styrke det affektive forhold mellem tekst, læser og undervisningskontekst.

Undersøgelsen forankres teoretisk i et fænomenologisk, et postkritisk og et affektteoretisk felt, som tilsammen muliggør en forståelse af litteraturlæsning som en sanselig, kropsligt situeret og social praksis. Herigennem indkredses en række teoretiske grundbegreber, blandt andet associationsfelt, resonans, affektiv identitetsoplevelse og affektiv-æstetisk erfaring, som samles i afhandlingens første model, *den affektive feltmodel*.

Med inspiration fra de tre teorifelter etableres en etnografisk og antropologisk metodologi inden for en hermeneutisk-fænomenologisk videnskabsteoretisk ramme. Undersøgelsen kombinerer eksplorative observationer på to skoler med en intervenserende undersøgelse i form af et fremtidsværksted på fire skoler. Metodisk inddrages desuden nymaterialistiske multisensoriske tilgange samt socialesemiotisk og diskursanalytisk inspiration.

Observationerne afdækker, hvordan elevers affektive tekstengagement både stimuleres og begrænses af didaktiske, kulturelle og sociale faktorer, hvilket begrebsliggøres gennem en række rammebegreber for det affektive. Disse fund danner afsæt for fremtidsværkstedets to første faser, kritik- og fantasifaserne, hvor der i dialog med eleverne formuleres didaktiske orienteringspunkter for en affektiv kanonlitteraturlæsning.

På grundlag af fremtidsværkstedets tredje fase analyseres 21 elevworkshops, som danner grundlag for udviklingen af afhandlingens egne affektbegreber. Gennem en systematisk *mapping* af affektformer og deres indbyrdes resonans udvikles *den affektive resonansmodel*, og i forlængelse heraf præsenteres begreberne *resonanskompetence* og *affektiv æstetisk dannelse* i *den affektive resonans- og dannelsesmodel*. Samlet set udgør afhandlingens begreber, modeller og didaktiske principper et teoretisk og praktisk fundament for en ny affektiv læsning og didaktik, som kan give kanonlitteraturlæsningen fornyet legitimitet i skolen og samfundet og gøre kanonlitteraturen personligt og fagligt værdifuld for eleverne, med perspektiver for skolens litteraturundervisning generelt.

# Abstract

The dissertation explores Danish lower secondary students' affective engagement when working with the literary canon and older literature and develops didactic guiding points and teaching formats in dialogue with students with the aim of supporting and strengthening the affective relationship between text, reader, and instructional context.

The study is theoretically grounded in the fields of phenomenology, post-critical theory, and affect theory, which together enable an understanding of literary reading as a sensory, bodily situated, and social practice. Within this framework, a number of core theoretical concepts are outlined, including the *field of associations*, *resonance*, *affective identity experience*, and *affective-aesthetic experience*. These concepts are brought together in the dissertation's first model, the *affective field model*.

Drawing on these three theoretical fields, the study establishes an ethnographic and anthropological methodology within a hermeneutic-phenomenological philosophy of science. The study combines exploratory observations conducted at two schools with an intervention study in the form of a future workshop (*Zukunftswerkstatt*) carried out at four schools. The study further incorporates new materialist multisensory approaches as well as inspiration from social semiotics and discourse analysis.

The observations reveal how students' affective engagement with literary texts is both stimulated and constrained by didactic, cultural, and social factors; these insights are conceptualized through a set of affective framework concepts. The findings form the basis for the first two phases of the future workshop in which didactic guiding points for an affective approach to reading canonical literature are formulated in dialogue with students.

In the third phase of the future workshop, analysis of 21 workshops with students forms the basis for the development of the dissertation's own affective concepts. A systematic mapping of different forms of affect and their mutual resonance is used to develop the *affective resonance model*. Building on this model, the concepts of *resonance competence* and *affective-aesthetic Bildung* are presented in the *affective resonance and Bildung model*. Overall, the dissertation's concepts, models, and didactic principles offer a theoretical and practical foundation for a new affective approach to literary reading and didactics, and may strengthen the scholarly and societal legitimacy of teaching and reading canonical literature. Such an approach can enhance the personal and academic value of canonical literature for students, with broader implications for literature education in schools.

# Bilag

## kapitel for kapitel

### 1. Indledning

#### *Kanonlisterne*

##### Dansk litteraturs kanon (obligatorisk)

- Folkeviser
- Ludvig Holberg
- Adam Oehlenschläger
- N.F.S. Grundtvig
- St. St. Blicher
- H.C. Andersen
- Herman Bang
- Henrik Pontoppidan
- Johannes V. Jensen
- Martin Andersen Nexø
- Tom Kristensen
- Karen Blixen
- Peter Seeberg
- Tove Ditlevsen
- Henrik Ibsen

##### Tillæg til dansk litteraturs kanon (vejledende)

- Danske folkeeventyr
- Johan Herman Wessel
- B. S. Ingemann
- Jeppe Aakjær
- Egon Mathiesen
- Halfdan Rasmussen
- Benny Andersen
- Cecil Bødker
- Ole Lund Kirkegaard
- Amalie Skram
- Astrid Lindgren
- Thorbjørn Egner
- Robert Storm Petersen

Dansk litteraturs kanon, gældende i dag. Kanonlisterne blev revideret i forbindelse med indførelsen af forenklede Fælles Mål i dansk i 2015. På den oprindelige obligatoriske liste, som var gældende fra 2005, stod Martin A. Hansen og Klaus Rifbjerg. De blev ved revisionen erstattet af Henrik Ibsen og Tove Ditlevsen. Også den vejledende liste blev revideret. Robert Storm Petersen, Amalie Skram, Torbjørn Egner og Astrid Lindgren blev tilføjet listen (Dansk Sproghistorie, u.å.).

### 4. At sanse og at dokumentere affekt. Metodologi og analysestrategier

#### *Survey fra fremtidsværkstedet: værst og bedst*

Hvad kan du ikke lide ved kanonlæsningen? Streg det over, som du ikke kan lide:

Det, vi læser:

- Korte tekster
- Lange tekster
- Digte
- Noveller
- Romaner
- Tekster med svære ord
- Uhyggelige tekster
- Sjove tekster
- Tekster, som handler om noget, jeg kender fra mit eget liv (for eksempel om at gå i skole, om at have problemer med mine venner, om de voksnes problemer)
- Tekster, som handler om noget, jeg ikke kender fra mit eget liv (for eksempel om slotte, der brænder, mennesker, der bliver forvandlet til insekter, eller

Måden, vi læser:

- Hjemme som lektie
- I klassen alene, stillelæsning
- I klassen sammen på skift, højtlesning
- Ved at høre teksten læst op
- Ved at høre teksten læst op, mens vi tegner
- Ved at høre teksten læst op, mens vi kigger på billeder
- Ved at høre teksten læst op, mens vi hører musik

Det, vi gør:

- Arbejder med opgaver, som læreren giver os
- Arbejder med opgaver på en digital portal
- Arbejder individuelt (alene)
- Arbejder i grupper
- Arbejder med skriftlige opgaver
- Arbejder med mundtlige opgaver
- Ser film om kanon eller filmatiseringer af bøger
- Ser billeder
- Hører oplæsning
- Analyserer tekster (for eksempel hvor vi finder metaforer og besjælinger eller arbejder med berettermodellen eller laver personkarakteristikker)
- Læser tekster og taler om dem uden at analysere dem
- Læser tekster og diskuterer, hvad for en af teksterne der er bedst

## 6. Didaktiske orienteringspunkter. Fremtidsværkstedets to første faser

### Evaluering af workshops i fremtidsværkstedet (afrunding af fantasifasen)

• Du skal krydse af, om du er 'meget uenig', 'uenig', 'enig' eller 'meget enig'

3. Spørgsmålene her handler om workshoppen, hvor I skulle lytte til "Glasskabet" (gyseren med manden, som gemte sin kones lig i et glasskab) og bagefter tegne.

- Jeg synes, at workshoppen var spændende at lave
- Jeg synes, teksten var god
- Jeg synes, at workshoppen fik mig til at leve mig ind i teksten
- Jeg kunne bedre lide workshoppen end traditionelle tekstanalyseopgaver

4. Spørgsmålene her handler om workshoppen, hvor I skulle lytte til teksten om hesten, der blev slagtet, og bagefter vælge et maleri, som I syntes passede til.

- Jeg synes, at workshoppen var spændende at lave
- Jeg synes, teksten var god
- Jeg synes, at workshoppen fik mig til at leve mig ind i teksten
- Jeg kunne bedre lide workshoppen end traditionelle tekstanalyseopgaver

	meget uenig	uenig	enig	meget enig
A				
b				
c				
d				
	meget uenig	uenig	enig	meget enig
A				
b				
c				
d				

5. Spørgsmålene her handler om workshoppen, hvor I skulle lytte til to uddrag fra *Pelle Erobreren* og bagefter først tale om virkemidler og til sidst skrive jeres egen Pelle-tekst og læse den op til filmudraget.

- Jeg synes, at workshoppen var spændende at lave
- Jeg synes, teksten var god
- Jeg synes, at workshoppen fik mig til at leve mig ind i teksten
- Jeg kunne bedre lide workshoppen end traditionelle tekstanalyseopgaver

6. Spørgsmålene her handler om workshoppen, hvor I skulle debattere i klassen om forbud mod bøger.

- Jeg synes, at workshoppen var spændende at lave
- Jeg synes, teksten var god
- Jeg synes, at workshoppen fik mig til at leve mig ind i teksten
- Jeg kunne bedre lide workshoppen end traditionelle tekstanalyseopgaver

7. Spørgsmålene her handler om workshoppen, hvor I skulle lytte til teksten om manden, der blev forvandlet til et insekt, og bagefter selv skrive en tekst om at blive forvandlet.

- Jeg synes, at workshoppen var spændende at lave
- Jeg synes, teksten var god
- Jeg synes, at workshoppen fik mig til at leve mig ind i teksten
- Jeg kunne bedre lide workshoppen end traditionelle tekstanalyseopgaver

	meget uenig	uenig	enig	meget enig
a				
b				
c				
d				
	meget uenig	uenig	enig	meget enig
a				
b				
c				
d				
	meget uenig	uenig	enig	meget enig
a				
b				
c				
d				

## Evaluering

• Du skal stadig krydse af, om du er 'meget uenig', 'uenig', 'enig' eller 'meget enig'

11. Spørgsmålene her handler om, hvem der skal bestemme, hvordan undervisningen skal være.

- Jeg synes, læreren skal bestemme, hvordan undervisningen skal være
- Jeg synes, at læreren skal lave forskellige workshops, som vi alle sammen skal prøve
- Jeg synes, læreren skal lave forskellige workshops, som vi kan vælge mellem
- Jeg synes, at vi elever skal bestemme, hvordan undervisningen skal være

12. Hvis jeg skulle bestemme kanonundervisningen, skulle vi (hvad skulle I læse? Og hvad skulle I gøre?)

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

	meget uenig	uenig	enig	meget enig
A				
b				
c				
d				

Eksempler på spørgeskemaer til skriftlige evalueringer, fremtidsværkstedets fantasifase.

## 7. Affektens begreber og mønstre. Fremtidsværkstedets tredje fase

### *Workshopsene (oversigt)*

Om den introduktion, eleverne fik til workshopsene: Før hver af de 21 workshops fik eleverne en kort skriftlig og mundtlig introduktion til teksten. Introduktionen fortalte typisk om, hvem forfatteren var, og hvornår og under hvilke omstændigheder teksten blev til. Den rummede også i de fleste tilfælde en kort forklaring om tekstens vigtigste temaer eller lagde op til en kort samtale om temaerne, fx krig, narkomani, religion, racisme, landarbejdere osv. Introduktionen gav således altid eleverne en række fakta, men rummede også et fortællende element, som kunne handle om forfatteren samt et sted og nogle begivenheder, som var relevante for forfatteren, for teksten eller for dens tilblivelse.

Introduktionen sagde ingenting om den litterære periode, som teksten eller forfatterskabet normalt, dvs. i dansk- og litteraturfaglige sammenhænge, placeres i (fx 'romantik' eller 'naturalisme'). Den fortalte heller ikke om den skrivestil, man normalt forbinder med forfatteren (fx 'impressionisme' eller 'ekspressionisme').

*Workshop 1:* 'En tekst, som måske passer til et billede'. Tekst: uddrag fra Tove Ditlevsens roman *Gift*, ca. ½ normalside, ubearbejdet, indtalt på lydfil. Aktivitet: Eleverne skulle læse og lytte til teksten, herefter skulle de vælge det billede, som de mente "passede bedst" til teksten, og bagefter beskrive billedet for hinanden og forklare deres valg. Billederne var af Francisco Goya, Theodore Géricault, Jackson Pollock og Max Ernst.

*Workshop 2:* 'Battle, salmer'. Tekster: Hans Adolph Brorson: "Op, al den ting, som Gud har gjort", Thomas Kingo: "Nu rinder solen op", B.S. Ingemann: "Lysets engel går med glans", N.F.S. Grundtvig: "Velkommen igen, Guds engle små", i alle fire salmer, kun første strofe, i alt cirka 1 normalside, ubearbejdet, kun tekst, med ordforklaringer. Aktivitet: Eleverne skulle på skift læse en strofe højt, notere deres indtryk af strofen ("lide", "ikke lide"), *rate* stroferne fra 1 til 4, begrunde deres valg og diskutere dem med de andre i gruppen og forsøge at nå til enighed og/eller overbevise de andre om deres eget valg.

*Workshop 3:* 'Delelæs'. Tekst: uddrag fra Franz Kafkas "Forvandlingen", ca. ¾ normalside, ubearbejdet, med ordforklaringer, indtalt på lydfil. Aktivitet 1: Eleverne skulle skiftes til at læse et afsnit højt for de andre og fortælle om de tanker og følelser, teksten gav dem. De kunne støtte sig til *startere*, fx 'Jeg kom til at tænke på ...', 'Hvis jeg kunne gøre noget for personen, ville jeg ...', 'Hvis teksten var virkelighed, ville jeg håbe, at ...'. Herefter skulle samtalen om teksten og elevernes indtryk af den fortsætte i klassen. Aktivitet 2: Eleverne skulle hver især skrive en historie inspireret af Kafkas historie. De skulle begynde med sætningen: 'En dag vågnede jeg op i min seng i mit værelse og opdagede, at jeg var forvandlet til ...'. Bagefter skulle de læse deres historie højt for de andre i gruppen.

*Workshop 4:* 'Delelæs'. Tekst: J.P. Jacobsens "Verdens undergang", ca. ½ normalside, moderniseret, med enkelte ordforklaringer, indtalt på lydfil. Aktivitet 1: Eleverne skulle skiftes til at læse et afsnit højt for de andre og fortælle om de tanker og følelser, teksten gav dem. De kunne støtte sig til *startere*, fx 'Jeg kom til at tænke på ...', 'Hvis jeg kunne gøre noget for personen, ville jeg ...', 'Hvis de ting, som sker i teksten, kommer til at ske i virkeligheden, vil jeg håbe, at ...'. Bagefter skulle de diskutere spørgsmålene: 'Er det en tekst, som jeg tror, jeg får lyst til at læse igen?' og 'Er det en tekst, jeg kunne finde på at foreslå en anden at læse?'. Aktivitet 2: Eleverne skulle omskrive historien. Det skulle de gøre ved at forestille sig, at de var "et af menneskene i historien". De skulle skrive 'jeg' om sig selv. De måtte selv bestemme, om slutningen skulle "være en anden end i J.P. Jacobsens tekst".

*Workshop 5:* 'Debatklassen'. Tekst: digtet "BORDELPIGE DRÆBER NYFØDT" fra Robert Broby-Johansens digtsamling *Blod*, ca. ¼ normalside, med ordforklaringer, kun tekst. Aktivitet: Eleverne skulle lytte til lærerens oplæsning og følge med i teksten. Bagefter skulle de diskutere

”Broby-Johansens tekst, forbuddet mod den og forbud mod litteratur i det hele taget”. Eleverne skulle vælge en ordstyrer, inden de begyndte debatten, skulle de stemme for eller imod et forbud mod Broby-Johansens bog. Herefter skulle de debattere med afsæt i en række spørgsmål: ”Synes I efter at have læst digtet, at det var rigtigt at forbyde bogen?”, ”Synes I, at det i visse tilfælde kan være nødvendigt at forbyde bestemte litterære tekster?” ”Skal samfundet og domstolene udvise en særlig tolerance over for forfattere og kunstners ytringsfrihed?” ”Har en kunstner med støtte i sin ytringsfrihed lov til at opfordre til vold?”, ”Synes I, at en forfatter har lov til at gøre grin med andre menneskers race eller tro?” Efter debatten skulle de gentage afstemningen og diskutere resultatet.

*Workshop 6: 'Tekst & film'.* Tekst: uddrag fra Martin Andersen Nexøs roman *Pelle Erobreren*, ca. 3½ normalside, moderniseret, podcast (beriget). Aktivitet 1: Eleverne skulle læse og lytte til teksten, hvor arbejderen Erik, som hovedpersonen Pelle har knyttet sig nært til, angriber den magtfulde forvalter og slås bevidstløs. Bagefter skulle de i grupper tale om, hvad der i historien gjorde det største indtryk på dem. Endelig skulle de se den samme scene i Bille Augusts filmatisering af romanen og tale med hinanden om, hvad der gør det stærkeste indtryk, filmens eller bogens scene, og hvorfor. Aktivitet 2: Eleverne skulle se filmens allersidste scene, hvor Pelle tager afsked med sin far og løber over den snedækkede mark mod havet, som Pelle og Erik har talt om engang at skulle rejse sammen ud over. Bagefter skulle eleverne skrive en *voiceover* enten i første- eller tredjeperson, der gengav Pelles tanker, mens han løb.

*Workshop 7: 'Lyt & skriv'.* Tekst: tre uddrag fra H.C. Andersens erindringer *Mit livs eventyr* (mine overskrifter: ”Tugthuset”, ”På hospitalet med de sindssyge”, ”Faren i krig”), i alt ca. 2 normalsider, moderniseret, podcast (beriget). Aktivitet 1: Eleverne skulle læse og lytte til teksterne en ad gangen og efter hver tekst lynskrive om deres oplevelser af teksten. De kunne støtte sig til *startere*, fx ”Det bedste ved historien var ...”, ”Hvis jeg selv havde været i samme situation som drengen i historien, ville jeg ...”, ”Historien minder mig om en anden historie, nemlig ...” Bagefter skulle de fortælle hinanden om deres oplevelser af teksterne, og hvilken de bedst kunne lide og hvorfor. Aktivitet 2: Eleverne skulle vælge én af historierne og fortælle historien, som en af de andre personer oplevede den. Bagefter skulle de læse deres historie højt for de andre og tale om dem.

*Workshop 8: 'En tekst, som måske passer til et billede'.* Tekst: uddrag fra Johannes V. Jensens roman *Kongens fald* (hesteslagtningen), ca. ½ normalside, moderniseret, podcast (beriget). Aktivitet: Eleverne skulle læse og lytte til teksten, herefter skulle de vælge det billede, som de mente ”passede bedst” til teksten, og bagefter beskrive billedet for hinanden og forklare deres valg. Billederne var af Asger Jorn, Karel Appel, Bruegel den ældre og Harmen Steenwijck.

*Workshop 9: 'Lyt & tegn'.* Tekst: B.S. Ingemanns novelle ”Glasskabet”, ca. 2½ normalside, moderniseret, podcast (beriget). Eleverne skulle læse og lytte til teksten. Imens skulle de tegne en eller flere tegninger, som de syntes passede til teksten. Tegningerne kunne enten ”forestille noget konkret” i teksten eller være abstrakte, ”dvs. ikke forestille noget bestemt, men snarere gengive en stemning eller en følelse”. Bagefter skulle de vise hinanden deres tegninger og fortælle, hvad tegningerne forestillede eller udtrykte.

*Workshop 10: 'Læs & tegn'.* Tekst: Morten Nielsens digt ”Forårets horisont”, fire linjer, tilpasset moderne retskrivning. Aktivitet: Eleverne skulle på skift læse digtets fire linjer højt for hinanden. Bagefter skulle de tegne ”ansigtet på et menneske, som kunne være digtets jeg”. Tegningen skulle være en farvetegning. Bagefter skulle de vise hinanden deres tegninger og tale om dem.

*Workshop 11: 'Skriv selv'.* Tekst: uddrag fra Martin Andersen Nexøs erindringer *Et lille kræ* (min overskrift: ”Når far drak”), ca. 1½ normalside, moderniseret, podcast (beriget). Aktivitet: Eleverne skulle læse og lytte til teksten. Bagefter skulle de skrive et brev fra jегpersonen til begge forældre og fortælle, ”hvordan det var at vokse op i et hjem, hvor far og mor skændtes og slog børnene”. De skulle begynde med sætningen ”Kære far og mor, der er gået mange år, men nu er jeg nødt til at fortælle jer ...” Bagefter skulle de læse brevene højt for hinanden.

*Workshop 12: 'Tableauer'.* Tekst: uddrag fra Martin Andersen Nexøs erindringer *Et lille kræ* (min overskrift: "Min første skoledag og udyret Fatter Brask"), ca. 2 normalsider, moderniseret, podcast (beriget). Eleverne skulle læse og lytte til historien. Bagefter skulle de lave "menneskelige *tableauer*, dvs. opstillinger ligesom i et maleri". Som støtte for arbejdet med tableauerne fik eleverne udleveret fire malerier med typiske tableauer. Det ene af elevernes tableauer skulle fremstille den dramatiske scene i skolegården, hvor den sadistiske lærer Fatter Brask stående øverst på trappen og bevæbnet med sin spanskrørsstok skuer ud over børnene, mens nogle af hans elevproselytter angriber tekstens hovedperson, flår huen af ham og slår madpakken ud af hans hænder. Det andet tableau skulle fremstille den fortsatte afstraffelse, efter at elevproselytterne har trukket hovedpersonen op til den sadistiske Fatter Brask. Eleverne måtte ingenting sige til hinanden under udformningen af tableauerne og fremskaffelsen af rekvisitter (madpakke, hue, spanskrørsstok). Når tableauerne var færdige, skulle de fotografere dem. Bagefter skulle grupperne med støtte i billederne fortælle de andre i klassen om deres tableauer og deres ideer med dem.

*Workshop 13: 'Delelæs'.* Teksten: uddrag fra Sten Steensen Blichers novelle "Hosekræmmeren", ca. 3½ normalside, moderniseret, podcast (beriget). Aktivitet: Eleverne skulle læse og lytte til historien, imens de med så få ord som muligt beskrev deres tanker og følelser. Når de havde hørt hele historien, skulle de lynskrive om deres oplevelse af den. De kunne støtte sig til *startere*, "Jeg følte ...", "Jeg tænkte ..." og "Historien minder mig om ..." Til sidst skulle de tale med hinanden om teksten og deres oplevelse af den.

*Workshop 14: 'Salmer i kirken'.* Tekster: B.S. Ingemann: "I østen stiger solen op", N.F.S. Grundtvig: "I al sin glans nu stråler solen", Jakob Knudsen: "Se, nu stiger solen", i alt ca. 1 normalside (18 strofer), med ordforklaringer. Aktivitet: Eleverne skulle siddende på bænke i en kirke – i tavshed og med god plads imellem hinanden – lytte til en sangers fremførelse af de tre salmer, første gang stående på pulpituret, anden gang i koret. Hvis de ville, kunne de følge med i teksten imens. Bagefter skulle de i grupper på skift fortælle hinanden, hvilken af salmerne de bedst kunne lide, hvorfor, og hvilke følelser og tanker oplevelsen fremkaldte. De skulle også tale med hinanden om, hvad det betød at lytte til salmerne i kirkerummet.

*Workshop 15: 'Gæt en forfatter'.* Tekst: Johannes V. Jensens rejselekskildringer *Fra fristaterne*, ca. ½ normalside, og Karin Michaëlis' roman *Hjertets vagabond*, ca. ½ normalside, begge moderniseret, podcast (beriget). Aktivitet: Eleverne skulle læse og lytte til teksterne. Bagefter skulle de blandt seks portrætter udpege de portrætter, som de mente forestillede forfatterne til teksterne, og for hinanden forklare deres valg. Ud over billeder af de to forfattere var der billeder af den berygtede nazistiske læge Josef Mengele, den norske forfatter Amalie Skram, tidligere generalsekretær for FN Dag Hammarskjöld og en ukendt arbejder. Endelig skulle de skrive et telegram til hver af de to forfattere. Indholdet af telegrammet måtte de selv bestemme.

*Workshop 16: 'Cut & paste'.* Tekst: Jakob Knudsens salme "Se, nu stiger solen", beskåret fra syv til fem strofer. Aktivitet: Salmen var klippet op, og stroferne blandet tilfældigt i en kuvert. Eleverne skulle sætte stroferne sammen i den rækkefølge, som de syntes "passede bedst", og som gjorde "salmen så god som muligt". Bagefter skulle de læse salmen op og forklare, hvorfor de havde sat den sammen, som de havde.

*Workshop 17: 'Debatklassen'.* Tekst: uddrag fra Johannes V. Jensens kronik "Samfundet og sædelighedsforbryderen", Politiken den 30. november 1906, hvor han skriver mistænkeliggørende og stærkt homofobisk om "en meget kendt forfatter", som samtidens læsere med lethed genkendte som Herman Bang, ca. ½ normalside, tilpasset moderne retskrivning, og uddrag fra Herman Bangs breve fra Berlin 1906-1907 om hans reaktioner på Johannes V. Jensens kronik og dens efterdønninger i den danske presse, ca. 2 normalsider. Aktivitet: Eleverne skulle læse først kronikuddraget og dernæst brevene højt for hinanden, skiftevis og afsnit for afsnit og brev for brev. Bagefter skulle de selv skrive

et brev i deres eget navn. De kunne vælge mellem at skrive et brev til Johannes V. Jensen eller (et læserbrev) til Politikens kronikredaktion.

*Workshop 18: 'Lyt & fortæl'.* Tekst: Martin A. Hansens novelle "En hændelse" om en dreng, der er alene hjemme en aften og forskrækkes til døde af de mange fremmede lyde, ca. 3 normalsider, moderniseret, podcast (beriget). Aktivitet: Eleverne skulle læse og lytte til historien, imens de med så få ord som muligt beskrev deres tanker og følelser. Når de havde hørt hele historien, skulle de lynskrive om deres oplevelse af den. De kunne støtte sig til *startere*, "Jeg følte ...", "Jeg tænkte ..." og "Historien minder mig om ..." Endelig skulle de på skift fortælle om, en gang de selv var alene hjemme.

*Workshop 19: 'En tekst, som måske passer til et billede'.* Tekst: uddrag fra Tove Ditlevsens roman *Gift*, ca. ½ normalside, ubearbejdet, indtalt på lydfil. Aktivitet: Eleverne skulle læse og lytte til teksten, herefter skulle de vælge det billede, som de mente "passede bedst" til teksten, og bagefter beskrive billedet for hinanden og forklare deres valg. Billederne var af Asger Jorn, Piet Mondrian, Jackson Pollock og Edward Weie. Workshop 19 er identisk med workshop 1, men mens billederne i workshop 1 med undtagelse af ét er figurative, er de i workshop 19 alle sammen abstrakte.

*Workshop 20: 'Song contest'.* Tekster: Oskar Hansen: "Når jeg ser et rødt flag smælde (sunget af Pernille Rosendahl), "Det var en lørdag aften" (folkemelodi, sunget af Kim Larsen), Jeppe Aakjær: "Jens Vejmand" (sunget af Ohland), N.F.S. Grundtvig: "Jeg gik mig ud en sommerdag" (sunget af Silas Bjerregaard), H.C. Andersen: "I Danmark er jeg født" (sunger af Isam B). Aktivitet: Eleverne skulle i grupper lytte til sangene og se dem fremført på YouTube. Efter hver sang skulle de give en karakter fra 1 til 5 og over for hinanden i gruppen begrunde karakteren. Til sidst blev alle karaktererne, som eleverne i klassen havde givet, optalt, og en vinder og en taber udråbt. Herefter var der fri samtale om sangene og resultatet af klassens *kanon song contest*.

*Workshop 21: 'Cut & paste'.* Tekst: Frank Jægers "Være-digtet". Aktivitet: Digtet var klippet op, og stroferne blandet tilfældigt i en kuvert. Eleverne skulle sætte stroferne sammen i den rækkefølge, som de syntes "passede bedst", og som gjorde "digtet så godt som muligt". Bagefter skulle de læse digtet op og forklare, hvorfor de havde sat det sammen, som de havde.

## 7. Affektens begreber og mønstre. Fremtidsværkstedets tredje fase

### *Teksterne anvendt i workshopsene*

Flere af teksterne er tilrettet moderne retskrivning og/eller moderniseret. Til nogle af teksterne fulgte ordforklaringer (her i bilagene har jeg udeladt ordforklaringerne, bortset fra i salmerne og sangene).

**NB! I denne offentligt tilgængelige udgave af afhandlingen har jeg af ophavsretlige grunde udeladt teksterne og kun anført forfatter og titel.**

*Workshop 1. Tove Ditlevsen: Gift*

*Workshop 2. Salmer*

*Hans Adolph Brorson: Op! al den ting, som Gud har gjort*

*Thomas Kingo: Nu rinder solen op*

*B.S. Ingemann: Lyset engel går med glans*

*N.F.S. Grundtvig: Velkommen igen, Guds engle små*

*Workshop 3. Franz Kafka: Forvandlingen*

*Workshop 4. J.P. Jacobsen: Verdens undergang*

*Workshop 5. Broby-Johansen: Bordelpige dræber ufødt*

*Workshop 6. Martin Andersen Nexø: Pelle Erobreren*

- Workshop 7. H.C. Andersen: Mit livs eventyr  
 Workshop 8. Johannes V. Jensen: Kongens fald  
 Workshop 9. B.S. Ingemann: Glasskabet  
 Workshop 10. Morten Nielsen: Forårets horisont  
 Workshop 11. Martin Andersen Nexø: Et lille kræ  
 Workshop 12. Martin Andersen Nexø: Et lille kræ  
 Workshop 13. Steen Steensen Blicher: Hosekræmmeren  
 Workshop 14. Salmer  
     B.S. Ingemann: I østen stiger solen op  
     N.F.S. Grundtvig: I al sin glans nu stråler solen  
     Jakob Knudsen: Se, nu stiger solen af havets skød  
 Workshop 15. Johannes V. Jensen: Fra fristaterne og Karin Michaëlis: Hjerterets vagabond  
 Workshop 16. Jakob Knudsen: Se, nu stiger solen af havets skød  
 Workshop 17. Johannes V. Jensen: Samfundet og sædelighedsforbryderen og Herman Bang, diverse breve  
 Workshop 18. Martin A. Hansen: En hændelse  
 Workshop 19. Tove Ditlevsen: Gift  
 Workshop 20. Sange  
     Når jeg ser et rødt flag smælde (Oskar Hansen)  
     Det var en lørdag aften (Folkemelodi, indsamlet af Svend Grundtvig)  
     Jens Vejmand (Jeppe Aakjær)  
     Jeg gik mig ud en sommerdag (N.F.S. Grundtvig)  
     I Danmark er jeg født (H.C. Andersen)  
 Workshop 21. Frank Jæger: Være-digtet

## 7. Affektens begreber og mønstre. Fremtidsværkstedets tredje fase

Transskriberede sekvenser, som de analyserede hændelser hviler på

### Hændelse 1 (Fyrreskolen, dag 2)

Elev 1: ”Du siger billede nummer hvad?” Elev 2: ”Tre.” Elev 1: ”Patrick siger billede nummer tre, jeg siger billede et. Hvad siger du?” Elev 3: ”To.” Elev 1: ”Jacob, hvad for et vælger du?” Elev 4: [Uhørligt]. Elev 1: ”Hvorfor?”

### Hændelse 2 (Birkeskolen, dag 7)

”Vi har slagteren her. Så skal det hernede forestille hesten. Så går der en lang ting her, som ligner lidt en kniv, hen ad billedet, som det ligner lidt, at han står med. Han ser ikke særlig glad [ud] for at have dræbt den her hest.”

### Hændelse 3 (Fyrreskolen, dag 2)

Elev: ”Jeg har valgt nummer 2 [Karel Appel], og det er, fordi det røde skal forestille kødet. Og så beskriver de [elevens betegnelse for fortælleren og/eller indlæseren] meget det der gule fedt, og så er der også lidt brunt indimellem på grund af, at den [hesten] havde ligget noget tid, sagde de. Og det hvide der er sne, og det der blå er et eller andet hennating.” Forsker: ”Kommer du i godt humør af at kigge på billedet?” Elev: ”Det siger mig ikke så meget. Jeg har aldrig kunnet føle billeder. Jeg har aldrig sådan kunnet – ja, det ved jeg ikke.” Forsker: ”Gælder det også billeder, der ikke forestiller noget?” Elev: ”Billeder er bare billeder i min

verden. Jeg ved ikke lige, hvad det siger om mig, men jeg synes bare, det var det her, der beskrev bedst.”

#### **Hændelse 4 (Fyrreskolen, dag 2)**

Forsker: ”Fik du forklaret, hvorfor du har valgt billede nummer 1 [Jorn]?” Elev 1: ”Ja.”  
Forsker: ”Og hvad sagde du om det?” Elev 1: ”Fordi det er meget rodet. Og det er mørkt.”  
Forsker: ”Det er det der med (...) Er teksten også mørk?” Elev 1: ”Nej, det er mere historien. Det er sådan, fordi det er en sørgelig historie. Ja, det forbinder man tit med mørkt.”

#### **Hændelse 5 (Fyrreskolen, dag 2)**

Forsker: ”Hvorfor har I ikke valgt det grønne [Weie]?” Elev 1: ”De [farverne] er lidt for lyse, de passer ikke rigtig til teksten.” Elev 2: ”Det minder om naturen. Naturen er jo en god ting. Og de der farver er jo også gode. Lyse. Og det forbinder man tit med gode ting.”  
Forsker: ”Og det passer ikke med teksten, fordi den er for mørk, og den er ikke god, eller hvad?” Elev: ”Nej, den der passer ikke med teksten, fordi den er lys, og den er ... ja. Og teksten er mørk.” Forsker: ”Så prøv lige at slå op på det der billede med farveklatterne [Pollock]. Hvad synes I så om det i forhold til teksten?” Elev: ”Hm...” Elev (pige): ”Det passer ikke så godt til teksten.” Forsker: ”Hvorfor passer det ikke?” Elev: ”Der er også nogle farver.” Forsker: ”Hvis I nu glemmer det med det lyse bare et øjeblik. Jeg er helt med på, at lyst og mørkt er godt at bruge, men hvis I nu prøver at finde på noget andet. Hvad kunne man ellers se på?” Elev: ”(...) farver sat sammen (...)”

#### **Hændelse 6 (Birkeskolen, dag 6)**

Elev: ”Jeg har også valgt billede 2 [Géricault], fordi jeg synes, at tømmerflåden på en eller anden måde godt kan symbolisere sikkerheden. De er i vandet, samtidig med at de er i sikkerhed på båden ligesom på hospitalet.” Forsker: ”Så hospitalet er ligesom tømmerflåden den lille sikkerhed, de har.”

#### **Hændelse 7 (Birkeskolen, dag 7)**

Elev 1: ”Jeg har valgt det her [Karel Appel].” Elev 2: ”Hvorfor? Lad mig lige høre.” Elev 1: ”Okay.” Elev 2 (næsten oveni): ”Hvordan kan du se dét der?” Elev 1: ”Det hvide er sneen, og farverne er indvoldene. Hestens farver, som han [uhørligt]. Kan du se, hvad jeg mener?” Elev 2: ”Ja.” Elev 1: ”Forestil dig ham her [personen, som eleven mener at kunne se i Appels billede] – [uhørligt] syg i hovedet, psykopatisk – stå udenfor i sneen [og skære] den her hest op og snakke om [eleven gør sin stemme hæs] ’de dejlige farver [uhørligt] indvolde, der kommer ud af den.’ Tror du så ikke, [uhørligt] skør ...” Elev 2: ”Skør i hovedet!” Elev 1: ”Jeg tænker også, det er ... Han er lidt sådan dér: ’ha-ha-ha’ [gnækkende, hæs latter]. Djævel- [uhørligt].” Elev 2: ”Han ser nogle ting, som han ikke burde se.” Elev 1: ”Og samtidig er det også sneen og alt det her.” Elev 2: ”Ja, præcis. (...) Og der er hans kniv, og der er han i gang med at skære op.”

#### **Hændelse 8 (Birkeskolen, dag 6)**

Elev: ”Jeg har valgt det sidste billede [Max Ernst], for der er mange ting, man ikke kan genkende eller få sat ord på som de der dyr, der er på bordet og på gulvet, og hvorfor han [personen på billedet] har sådan et mærkeligt ansigt. Det viser også lidt hendes [hovedpersonen i Tove Ditlevsens tekst] forvirring, at hun ikke rigtig ved, hvad der sker rundt om hende.”

### **Hændelse 9 (Hasselskolen, dag 2)**

Elev 1: ”Jeg føler, at hun føler ligesom hende der ser ud [det første billede, Goya].” Elev 2: ”Præcis.” Elev 1: ”Hende der på det første billede.” Elev 2: ”Det er det billede, man får i hovedet, når man læser eller lytter til den.” Elev 1: ”Præcis.”

### **Hændelse 10 (Hasselskolen, dag 2)**

Elev 2: ”Det sidste billede, der kan man jo sige, at der er et eller andet mand, der holder en hummer. Og det har måske sådan lidt at gøre med en kakerlak. Men det er måske lidt abstrakt, men det kunne det nok være.” Elev 1: ”Det kan også være hun følte sig ligesom ham der, der tager sin paryk af.” (På billede 4, Max Ernst). Elev 2: ”Tager han ikke sit hoved af? For at vise sit sande jeg.” Elev 1: ”Hvor var det smart sagt, det der.” Elev 2: ”Ja. Og det hele er sådan helt fucked up over det hele.” Elev 1: ”Okay, var det ikke bare det?” Elev 2: ”Jo. Fordi han er ikke, som hun tror, han er.”

### **Hændelse 11 (Birkeskolen, dag 6)**

”Da jeg hørte teksten, fik jeg en kaotisk oplevelse. Alle de ting, der sker. (...) ’Hvad skal jeg gøre? Jeg kan ikke gøre noget.’ Det billede, der spillede i min hjerne, det mindede ... Jeg kan ikke rigtig forklare det. Men det er det her billede [Jackson Pollock]. Det kaotiske, alle de her farver. Måden, de sprøjtede – hvis man kan sige det sådan – uregelmæssigt, tilfældigt over det hele. Det symboliserer kaos, sådan som jeg oplever det.”

### **Hændelse 12 (Hasselskolen, dag 3)**

Elev 1: ”Jeg forestiller mig en film, hvor der er en – en hollywoodfilm – hvor der er en forbryder, og så alle de der sindssyge mennesker står og banker på cellerne, mens han går med den der vagt dér. Ved I hvad jeg mener? *Jo!!!* [udråbslyd, som skal forestille at komme fra en af fangerne]. Har I set Harry Potter? Når Grindelwald [den mørke troldmand i Harry Potter-serien] bliver sat ind i fængslet – *yeahhh!* [klapper med en hånd på papiret på bordet, lydene skal forestille fangernes slag mod tremmerne].” Elev 2: ”Stop!” Elev 1, nu i langsommere taletempo og mindre energisk: ”Bare fordi du ikke har set Harry Potter, behøver du ikke *hate*. [Henvendt til en tredje elev i gruppen]. Han har ikke set Harry Potter.” Elev 3: ”Har du ikke set Harry Potter?” Elev 2: ”Jo.” Elev 1: ”Fucking bum!” (griner).

### **Hændelse 13 (Hasselskolen, dag 3)**

Elev 1: ”Jeg synes, det er en vild historie. Jeg tror inderst inde, at de har været stolte af faren, at han bare sådan blev soldat frivilligt. Og jeg tror også, de syntes, at det var bare dumt, og at de var bange for at miste ham til krigen, som de også gjorde i sidste ende. Så har jeg skrevet: ’Da man hørte ham banke på metal, var det meget ægte, og jeg var lige nødt til at kigge mig rundt, fordi jeg troede, det var en ægte én, der gjorde det.’” (Kigger sig rundt). Elev 2: ”Du var ikke nødt til at kigge dig rundt!” Elev 1: ”Jeg synes, det er en sørgelig historie. Faren vil gerne have en høj position som løjtnant, men endte bare med at blive syg og dø. Jeg synes dog også, han skulle have tænkt lidt mere på sin familie og nærmeste.”

### **Hændelse 14 (Birkeskolen, dag 6)**

Elev 1: ”Jeg følte, at jeg var på den lukkede afdeling med alle de sindssyge derinde. Følte du ikke også det, Albert? Den lukkede afdeling. Jeg har aldrig været inde på den lukkede afdeling før, men jeg føler, at det er sådan, der er derinde.” Elev 2: Ja, og Faren i krig – nej, jeg skal ikke tale om andre tekster.”

### Hændelse 15 (Hasselskolen, dag 3)

Elev 1: "Jeg har skrevet, hvad jeg sådan forestillede mig. For eksempel med faren ... Jeg forestillede mig, at han var en tinsoldat med sådan mørkt hår og mørk moustache ..."  
(Afbrydes af de andres snak om tekstens alder). Elev 2 (fniser): "Tihihihhi!" Elev 1: "Og så i starten, jeg syntes også, det var meget godt med bomberne. Der forestillede jeg mig for eksempel, at der blev kastet med bomber fra side til side. Og det der isjomfruen til sidst minder mig om Isdronningen fra H.C. Andersens eventyr." Elev 3: "Ja, *same!* Jeg kunne helt klart forestille mig hende med den krone!" Elev 1: "I den svævende kuffert." Elev 3: "Ja."  
Elev 4: "Ja, jeg synes, at det der lydbillede, der var, da faren tog afsted, det var ret godt. Og så tænkte jeg også, hvor meget skade man kan tage af at gå lange ture med tung oppakning og dårligt vejr. Ja. Det var det, jeg bed mig mere eller mindre fat i."

### Hændelse 16 (Hasselskolen, dag 3)

Elev 1: "Også på den måde, han skriver på, ikke? Da får man ... Man ser det som en erindring, at det er sådan lidt sløret, ens billeder i hovedet, de er slørede. At han som barn kommer op til hospitalet, altså forestiller sig sine erindringer." Elev 2, ironisk: "Ja, supergodt." Elev 3, griner stille.

### Hændelse 17 (Hasselskolen, dag 3)

Elev 1: "Igen, lydeffekter skaber en stemning. Den her gang ... Jeg synes også, der er sådan lidt mærkelig lyd, som gør sådan lidt mærkeligt, dystert, ikke? Men ikke sådan tung, der er også sådan forvirrende i det, som passer godt sammen med, at de er på et sindssygehospital, hvor det hele er sådan ..."  
Elev 2: "Ja, jeg synes også, at både for kvinden, men også for H.C. Andersen ... Det giver sådan en stemning. Især for H.C. Andersen, det giver sådan et indblik i, hvordan den ligesom satte sig i ham, den her oplevelse. Hvordan han har haft det." Elev 1: "Ja, det lyder spændende, alt det, han har oplevet i så ung en alder. Det er der ikke mange andre, der har. Han bliver også udsat for rimeligt meget, som et lille barn normalt ikke ville blive udsat for, som også er lidt meget for et lille barn." Elev 2: "Jeg tænker også, at han må gå alene inde på det her sindssygehospital sammen med de her sindssyge, som er her for at blive normale igen. Og han går alene inde på en gang, hvor der er sindssyge. Jeg tænker, at det er lidt mærkeligt. Det tror jeg heller ikke ville ske i dag." Elev 1: "Nej, det ville ikke ske i dag. Det har helt sikkert sat sig i ham, fyldt meget i hans liv. Det er sikkert noget, han har tænkt tilbage på igennem årene. Sådan 'Åh, dengang dét der, dét der, dét.' Han har helt sikkert tænkt over det meget. Og det tidspunkt i historien, der er mest uhyggeligt, det er også det minde, hvor kvinden ..."  
Elev 2: "Rører ham." Elev 1: "Ja, og springer på ham. Og der er ligesom skabt en lille pause, det er et godt billede på, 'okay, nu sker der noget uhyggeligt'. Der er en *riser* i lydeffekterne, og så lige pludselig, bum! Så er der bare sådan et skrig dér. Og så dør man, og det gjorde han også lidt." Elev 2: "Ja. Det der han har skrevet, at han har sagt ..."  
Elev 3 (pige): "Der står ikke, at han dør." Elev 2: "Nej, han døde ikke. Det er sådan, hvordan ..."  
Elev 1: "Nej, det er bare sådan et chok." Elev 2: "Det er, hvordan han føler det. Det giver et godt indblik på, hvordan han havde det. Og hvordan han ..."  
Elev 1: "Jeg tror ikke, H.C. Andersen døde, da han var lille." Elev 3 (pige): "Jeg ved godt, han ikke døde." Elev 1: "Det kan vi ikke vide, det kan godt være, at han døde, da han var lille." Elev 2, griner stille. Elev 1: "Og ja, hvor voldsomt, og jump scare. Selv om det bare er lyd, og man ikke engang ser noget, så sidder man dér. Lige pludselig så bliver man bare fuldstændig øre..." Elev 2: "Hundrede procent lige i ørerne." Elev 1: "Bare ørevoldtaget, lige pludselig –"

oh!” Elev 2, griner stille: ”Ørevoldtaget”. Lærer: ”Hvor langt er I?” Elev 1: ”Medmindre I har noget at tilføje.” Lærer: ”Har alle sagt noget? Elev: ”Ja.” Lærer: ”I har taget en runde?” Elev 2: ”Vi snakkede egentlig bare.”

#### **Hændelse 18 (Fyrreskolen, dag 5)**

Elev 1: ”Det var ikke en rar historie at lytte til. Det var meget voldsomt. Aj, ad!” Elev 2: ”Puha!” Elev 1, henvendt til forsker: ”Jeg synes ikke, der var noget ved den historie, Thomas. Jeg vil ikke skrive om den.” Elev 3: ”Aj, det var virkelig voldsomt, det der, mand! De plejer at være hyggelige – gysere, det der var bare forfærdeligt.”

#### **Hændelse 19 (Fyrreskolen, dag 5)**

Elev: ”Thomas, hvad hvis jeg kun synes, det var det, hvor den nøgne dame *ikke* var der, der var det bedste ved historien?” Forsker: ”Så skriv det. Du må også gerne forklare det.” Elev: ”Fordi hende der damen var underlig. Jeg kan ikke lide, at hun skriger. Det syntes jeg ikke var sjovt. Jeg syntes heller ikke det var sjovt, da hun begyndte at tude. Jeg ved ikke, hvad det var, hun gjorde. Det var ikke sjovt.”

#### **Hændelse 20 (Fyrreskolen, dag 5)**

Elev 1 ”Fuck, jeg fik et chok, mand! Jeg fik et virkelig chok, da hende der råbte.” Elev 2: ”Og så hende der pigen!” Elev 1: ”Ja.” Elev 3: ”Aj, ad!” (...) Elev 1: ”Okay, hvis jeg skulle skrive en historie om, hvis jeg var den nøgne dame, så har jeg absolut ikke nogen fucking idé. (...) Nå, om damen. [Tastelyde, synger og nynner].”

#### **Hændelse 21 (Hasselskolen, dag 3)**

Elev 1: ”Jeg har skrevet at lydeffekterne lige i starten synes jeg fungerer godt. Fordi det lyder som om der er krig, hvad der jo også er mellem Danmark og Tyskland [forkert], Faren i krig. Og så synes jeg et eller andet sted, selvom det lyder lidt mærkeligt, når faren dør og har været i krig og sådan noget, et eller andet sted synes jeg også, at det er en smuk historie. Jeg synes, man får et virkelig godt indblik i, hvordan det var at være i krig dengang og hvordan soldater ligesom blev set på. [fortsætter om lydeffekter og musik]. Så det stadig bliver sådan smuk historie-agtigt. Den måde, han dør på, det er meget tragisk, ikke? Men når man hører den, så lyder det ret smukt-agtigt.” Elev 2: ”Den måde, han beskriver hele situationen på, får han det til at lyde smukt. Kombineret med lydeffekterne, som er rare at høre på. Så bliver det sådan lidt smukt.” Lærer: ”Hm. Så hvis man bare havde læst historien, hvordan ville man så have oplevet den, tror du, hvis der ikke havde været lydeffekterne?” Elev 1: ”Tragisk.” Elev 2: ”Ja, tragisk. Jeg tror ikke, man havde opfanget på samme måde, at det var en smuk historie. (...) Lærer: ”Så tænker I, at det godt kan være smukt at dø?” Elev 1: ”På nogle måder, ja.” Elev 2: ”Det afhænger af, hvilken sag du dør for.” Elev 1: ”Det kommer an på (...) hvad årsagen er til det.” Elev 2: ”Hvis du har levet et langt godt liv, og du ...” Elev 1: ”Og hvis du som faren begynder at hallucinere lidt. Jeg tror, hellere man vil – *tror* jeg, jeg ved det jo ikke – men jeg tror hellere, man vil dø – specielt dengang – end at blive kaldt sindssyg og komme på sindssygehospitalet.

#### **Hændelse 22 (Hasselskolen, dag 3)**

Elev: ”Det giver sådan en lidt anden stemning med lydfileterne, end hvis man bare læser teksterne. Man får ligesom to forskellige blikke i sin hjerne eller tanke.” (Hændelse 22).

#### **Hændelse 23 (Hasselskolen, dag 3)**

Elev 1: ”Jeg synes faktisk, den var mere lys, eller hvad man skal sige, end den sidste [historien om Hans Christians besøg i tugthuset], fordi mormoren har køkkenhaven. Jeg ved

ikke, hvordan jeg skal forklare det, men jeg synes, den var mindre uhyggelig. Fordi man tænkte på, at mormoren havde en køkkenhave. (...) Men til sidst [uhørligt] hende der den nøgne dame. Men indtil da syntes jeg, den var hyggelig med mormoren.” Elev 2 (pige): ”Okay, jeg kan også tage min hurtigt. Jeg syntes, der var god musik igen, og så fortalte han det virkelig personligt og detaljeret, så man kunne også forestille sig det hele med sådan, ja, med gangen og hende der den nøgne kvinde. Og også at man kunne mærke, hvordan han havde det, da hun løb efter og sådan skreg efter ham. Jeg fik lidt et chok, da der var det der skrig.”

### **Hændelse 24 (Hasselskolen, dag 3)**

Elev 1: ”I starten, der er det her krigslyd – bum, bum, bum! Ikke? Så *fader* det væk. Så går det over i sådan en mere blød, melodisk sørgelig baggrundsmusik, som ikke fylder lige så meget. Og det ligesom gør ... At man ikke hører krigsting og alt muligt, sådan dystre ting ... krigslyde. Det gør sådan lidt mere ... Men i stedet for ... Det, man hører her, det gør, at man sådan får et perspektiv fra drengens og morens hverdag i stedet for, hvad han [faren] går og tænker. Det er mere sådan ... Man er mere inde i deres tanker med den baggrundsmusik, der er.” Elev 2 (gaber): ”Ja.” Elev 1: ”For hvis man nu forestiller sig, at det havde været sådan krigsmusik og alt muligt, så havde man mere været ovre i ’okay, det er ...’, så havde der mere været fokus på faren i det. Men her er det mere, hvordan de går og har det og tænker med den musik, der er nu.”

### **Hændelse 25 (Hasselskolen, dag 3)**

Elev: ”Ja, jeg havde så den anden [tugthuset]. Men jeg skrev det med, at det fungerede supergodt, at der var det der musik, der gør det ekstra dystert. Og så er det godt, når det sådan bliver beskrevet meget, hvordan stemningen er, og hvordan folk opfører sig, fordi det er mere uhyggeligt. For eksempel når han skriver det der med, at han kan høre, hvordan mændene og kvinderne sad og sang, og så kom der noget uhyggelig musik. Det fungerer rigtig godt. Og når han bruger sådan nogle beskrivende ord som ’regnen piskede mig i ansigtet’. Man får sådan en tanke om, at det er et sted, man ikke behøver at være. Fordi det er ret uhyggeligt. Og så alligevel er man sådan lidt nysgerrig, for man vil gerne opleve, hvordan det er.” Elev 2: ”Skal vi bare høre den næste?” Elev 3: ”Yes.”

### **Hændelse 26 (Birkeskolen, dag 6)**

”Han bliver trukket begge veje, for han er meget, meget nysgerrig efter, hvad der sker på hospitalet, og hvem det er, der er der, men samtidig er han også meget, meget bange for det. Det er en sjov eller spændende måde, han [forfatteren, jeget] beskriver, hvordan begge ting trækker i ham, også det med, at grunden til, at han er nysgerrig, måske også er, fordi han er bange.”

### **Hændelse 27 (Fyrreskolen, dag 5)**

Elev 1: ”Vent! Er det en rigtig historie?” Lærer: ”Ja.” Elev: ”Har han [H.C. Andersen] selv oplevet det?” Lærer: ”Ja.” Elev: ”Men hvorfor var damen nøgen? Jeg forstod det slet ikke. (...) Døde hun?” Elev 2: ”Hun skreg.” Elev 1: ”Thomas, døde pigen?” Forsker: ”Det ved jeg ikke, om hun gjorde, men hun var jo på hospitalet.”

### **Hændelse 28 (Fyrreskolen, dag 5)**

Elev 1, Alice, henvendt til lokalet og til forsker: ”Ved vi, om det var en dreng eller en pige, der sad ude foran?” Elev 2: ”Det var en dreng.” Elev 3 (dreng): ”Var det ikke H.C. Andersen, der sad der? Nu er jeg forvirret.” Forsker: ”Jo, den dreng, der kommer gående – ham, der

fortæller – det er en dreng, som er H.C. Andersen eller Hans Christian.” Elev 1:” Så han har selv oplevet det der?” Forsker: ”Ja. Han har selv oplevet det der.” Elev 1: ”Naaaajjjj, det er klamt! Jeg tror ikke, jeg ville kunne overleve en dag efter det. Jeg tror ikke, jeg ville kunne sove om natten.” Spredte samtaler, også praktisk om opgavens besvarelse, råb fra læreren om at fortsætte arbejdet og gå videre til næste øvelse. Elev 1: ”Jeg havde løbet min vej, hvis jeg var i den situation.” Elev (dreng): ”Hende den nøgne dame, hun var lidt underlig.” Elev 1: ”Men tror I, hun slår ham, altså halvt ihjel? Altså [drengens navn], tror du, at damen slår ham halvt ihjel? Eller tror du, han er halvt ihjel (sic) af skræk?” Elev (dreng): ”Jeg tror, han er af skræk, fordi damen kan ikke ramme ham.” Elev 1: ”Men kommer hun ikke ud?” Elev (dreng): ”Jo, hun rækker ud, men hun rammer ham ikke. Der står, at han tror ... Det føles, som om hendes fingerspidser rammer hans trøje eller han tøj. Men det gør det jo ikke.” Elev 1: ”Tror du så, han kommer til ro igen og sætter sig ind?” Elev (dreng): ”Måske.” Elev 3: ”Det tror jeg sgu ikke, Alice.” Elev 1: ”Så kommer vagten, og hvad ser han så?” Elev (dreng): ”Der står, at vagten ser H.C. Andersen ligge halvt død.” Elev 3: ”Arg, ikke drille H.C. Andersen!” Spredt samtale, en elev synger. Elev (dreng): ”Vi siger, han er halvt død.” Elev 1: ”Jeg synes faktisk, det er det bedste, jeg har skrevet indtil videre.” Forsker: ”Det er da fedt.” Elev 1: ”Ja, ja, jeg synes, det er okay. Nu håber jeg bare, at jeg har gjort det rigtigt, ellers bliver jeg lidt (uhørligt).”

#### **Hændelse 29 (Birkeskolen, dag 6)**

Elev 1: ”Den [Farens død] er mere sørgmodig i forhold til de andre.” Elev 2, Magnus: ”Det er sørgeligt.” Elev 1: ”Den spiller mere på, hvordan folk kan ændre sig, og deres følelser. Synes du ikke det?” Elev 2, Magnus: ”[bekræfter] Og jeg synes, at det er fedt, at skizofreni er med i den. Det er noget min familie har strugglet meget med.” Elev 1: ”Ja.” Elev 2, Magnus: ””Hvad mener du egentlig?” I know.” Elev 1: ”The same.” (Griner), Elev 2, Magnus: ”[uhørligt]” (Griner). (Samtalen mellem de to slutter her). (...) (Uenighed om, hvem der skal starte. Elev 2, Magnus vil gerne begynde med historien om Farens død, men bliver afbrudt. I stedet vil Oskar starte. Elev (Oskar): ”Det er en interessant historie, hvor H.C. Andersen er god til at beskrive og skabe en stemning i hans tekster. Det bedste var, synes jeg, da han beskrev de der folk inde i tugthuset syngende, fordi man kan forestille sig selv at være sådan et lille barn, der sådan hører, at de synger derinde, og hvor uhyggeligt det er der. Det synes jeg var en rigtig god ting fra teksten.” (...) Elev 1 (om den første tekst): ”Jeg synes – hvor er de henne? Hvorfor er de så mærkelige? Jeg tror, det var meningen, at den skulle være uhyggelig, men jeg fik ikke rigtig en uhyggelig fornemmelse af den. Den der i fængslet. Jeg synes ikke, den gav det der vibe, selvom der var det der ...” Elev, ny: ”Ja, helt klart.” Elev 1: ”Ja, jeg synes, den var relativt kedelig, den første tekst. Der var ikke så meget indhold i den, ud over at han var der.” Elev, Magnus, samme elev som tidligere fortalte – eller forsøgte at fortælle – om sin egen families oplevelser med skizofreni, og som inden runden bad om at få lov til at begynde: ”Må jeg snakke nu?” Elev (afbryder): ”Jeg har skrevet om hospitalet.” Elev: ”Jeg er så fucking ligeglad.” To elever smalltalker om noget andet. Elev: ”Du snakker bare.” Elev (samme som før, fortsætter): ”Uhyggelig præsentation med dyster musik, og en gang imellem er der en høj klingende klokke, der skal skabe en dyster stemning.” (Fortsat smalltalk mellem to andre elever). Elev (samme som før, fortsætter): ”Og de der mærkelige låse ...”

Flere elever gengiver effektlyde fra podcasten. Magnus, eleven med en særlig historie at fortælle: ”Nu må jeg gerne snakke.” Elev: ”Nej! Jeg er ikke færdig!” Elev, Magnus (med

særlig historie): "Du siger præcis det samme, som L. lige har sagt." Elev (fortsætter): "Og når kvinden har et skrig midt i det hele, får man også et kæmpechok. Og så ser man ..." Elev: "Det er en anden tekst." Elev (fortsætter): "Hvad?" Elev: "Hvilken tekst har du?" Elev: "Tugthuset." Elev, som før smalltalkede: "Nej, du har ej." Elev: "Tugthuset?" Elev: "Hun er ikke i tugthuset." Elev: "Hun er på hospitalet." Fortsat snak om, hvilken tekst de enkelte har. Elev: "Hvilken tekst havde du, Magnus?" Elev, Magnus, udbryder en lyd, der lyder som et suk. Elev: "Magnus, det er din tur." Elev, Magnus: "Okay, jeg starter. Jeg vil gerne snakke om den sidste der. Den er lavet af H.C. Andersen og hedder Faren i krig." Elev: "De er alle sammen lavet af H.C. Andersen." Elev, Magnus: "Den er fra Mit livs eventyr, som H.C. Andersen lavede for ... Og det skete faktisk for 200 år siden. Er det ikke? Det synes jeg. Jeg kan meget godt lide den, fordi ..." Elev: "De skete *alle sammen* for 200 år siden." Elev, Magnus: "Men den her skete for 200 år siden." Elev: "Læg mærke til ordene." Elev, Magnus: "Det skete for mere end 200 år siden." Elev: "Alle er skete for mere end 200 år siden." Elev, Magnus: "Hold nu kæft." (stiltfærdigt) Elev: "Det er lige meget." Elev, Magnus: "Men i hvert fald kan jeg meget godt lide den, fordi den beskriver ..." Elev: "Læg mærke til ordene!" Elev, Magnus: "... skizofreni." Elev: "Læg mærke til ordene!" Elev, Magnus: "Og det er et familieproblem, jeg har haft." (Magnus puster ud). Elev: "At din far tog i krig og døde?" Elev, Magnus: "Nej. Jeg har haft familie ..." Elev, læser op af noget tekst, vistnok fra skærm: "Helt fra toppen. Fortæl om, hvordan byen Odense ..." Elev: "Ja, det har vi fundet ud af, at A.s morfar var nazist." Elev, læser fortsat op: "... totalt bange ..." Elev: "Han var en af de gode nazister." Elev, Magnus: "Nå, men i hvert fald så er jeg præcis ..." Nu er der tre, der taler samtidig i lige så mange samtaler eller ud i luften. Elev, Magnus: "Fucking dejligt, der er [uhørligt], der snakker, der er ingen, der hører efter." Elev, som svar til Magnus: "Nej."

Elev, som fortsat læser op: "... gulvet, stadig i min sjæl ..." Elev, Magnus: "Jeg kan sige, hvad jeg har lyst til, der er ingen, der hører efter." Snak, smalltalk, oplæsning, latter ...

Elev, Magnus (stiltfærdigt, men svær at høre pga. larmen fra de andre): "Nogen sidder og snakker [uhørligt] og så kommer man ikke til at svare." Smalltalk fortsætter, latter osv. fortsætter. Forsker: "Hvis jeg lige må afbryde jer ... I har to minutter til lige at runde af."

Under opsamlingen i plenum efterfølgende siger Magnus ingenting om sin oplevelse.

### **Hændelse 30 (Hasselskolen, dag 1)**

Elev: "Det var ikke en begravelse, men den salme, der hedder 'Jeg så en rose skyde', den kunne min farfar åbenbart godt lide, af den grund synger vi den hver jul for at mindes ham. Og det giver den jo så et ... Ja, jeg kommer til at tænke på min farfar, selvom jeg ikke kendte ham supergodt." Thomas: "Så kommer man til at tænke på ham. Hvis vi nu holder os til at opleve noget som er lyst og rart og noget er sørgeligt og trist, hvad er det så for følelser, det får frem i dig, når I synger den?" Elev: "Jamen, det er vel på en måde lidt trist ... Det er jo en trist salme, synes jeg, den har i hvert fald en trist melodi. Men på en måde skal man også være glad, fordi den højtid ... Man skal også være glad for ... ære ham." Thomas: "Din bedstefar?" Elev: "Farfar." Thomas: "Undskyld, farfar. Så en blandet følelse (...)."

### **Hændelse 31 (Hasselskolen, dag 1)**

Elev: "Han [faren] har sagt til mig at det er en god salme at kunne, fordi hvis man nu skulle trække ... hvis man blev værnepligtig, så at man på forhånd kan salmen, så man ikke først skal til at lære den. Og så har han beskrevet de her meget, meget tidlige morgener, hvor han har stået ude foran Dannebrog, mens det er blevet hejst, og de har sunget 'I øster stiger solen

op'. Forsker: "Det lyder spændende. Har du en fornemmelse af, at det kun er hans gruppe, der gør det, eller det er noget man gør i det danske militær i det hele taget?" Elev: "Jeg tror, det er noget, man gør generelt. Men de var også meget ... De kunne godt lide kirkerummet. De kunne godt lide at synge sammen. Sådan gruppe."

### Hændelse 32 (Hasselskolen, dag 1)

Elev: "Min mor plejede at synge 'I østen stiger solen op' for mig, når jeg skulle sove. Så det minder mig lidt om, da jeg var lille og skulle puttes." Forsker: "Hvordan var det?" Elev: "Rart, men også lidt sørgeligt. Jeg husker i hvert fald, at jeg syntes, den var lidt trist, på en måde." Forsker: "Hvorfor trist?" Elev: "Jeg tror – måden, den bliver sunget på. Den er langsom, og den er sådan – nu slutter det-agtigt."

### Hændelse 33 (Birkeskolen, dag 6)

Elev 1: "Vi skal læse dem to gange [dvs. i alt fire strofer af hhv. Kingo, Brorson, Ingemann og Grundtvig]." Elev 2, Loui: "Oh, shit! Ja, okay." Elev 1: "[læser Kingo] 'Thomas Kingo: Nu rinder solen op/ af østerlide,/ forgylder klippens top/ og bjergets side;/ vær glad, min sjæl, og lad din stemme klinge,/ stig op fra jordens bo,/ og med din tak og tro/ til Himlen svinge!'" Elev 2: "Åh, de er hæsle." Elev 1: "Jeg forstår ikke ... [læser Ingemann] 'Ingemann: Lysets engel går med glans/ gennem himmelporte./ For Guds engels strålekrans/ flygter alle nattens skygger sorte.'" Elev 2: "[gaber, læser:] 'N.F.S. Grundtvig: Velkommen igen, Guds engle små,/ fra høje himmelsale,/ med dejlige solskinsklæder på,/ i jordens skyggedale!/ Trods klingrende frost godt år I spå/ for fugl og sæd i dvale.'" Elev 1: "'Sæd!'" (Griner eller snarere fnyser). Elev 2: "[fortsætter læsningen af Grundtvig, har svært ved nogle af ordene og sætningerne, bl.a. 'trods', som læses 'tros', lægger desuden pauserne steder, som ikke giver semantisk mening. Sidste linje:] "... 'for fugl og sæd i dvale'. Det er noget lort, det er den værste. Jeg kan ikke lide den dér." Elev 1, (læser ordforklaringerne): "Nå, 'sæd' betyder 'korn'." Elev 2: "Jeg kan ikke lide den sidste, det er den værste." (Lang tavshed). Elev 1: "Vi skal vægte dem." Elev 2: "Er det hver for sig, man skal vægte dem?" Elev 1: "Ja. (Igen lang tavshed). Elev 2: "Jeg har ratet dem." Elev 1: "Hvad med den sidste?" Elev 2: "Hvad?" Elev 1: "Den sidste?" Elev 2: "Fire ud af fire. Det er lort." Elev 1: "'Fire ud af fire'. Sådan der lyder det, som om du har givet den flest point." Elev 2: "Oh, my goodness! Oh, my fucking goodness! Oh, my good gracious! My good fucking goodness!" (Pause, tavshed og samtale om andre ting, desuden forskers instruktion om at udvælge den 'værste' og 'bedste'). Elev 1: "Jeg forstår stadig ikke den sidste." (Samtale om kuglepenne og anden smalltalk ... Der læses. Yderligere instruktion af forsker). Herefter samtale i hele gruppen om "vægtning" af salmerne. Elev 3: "Vi har valgt 4'eren [Grundtvig], fordi den [uhørligt]." Elev 1: "No fucking way!" Elev 3: "Vi har valgt nummer 4, 4'eren. Altså den sidste." Elev 4: "Fordi dens [uhørligt] passer. A – B – A – B." Elev 3: "Og så alle, der har A, har ni stavelser, B har syv stavelser." Elev 4: "Men så skal vi til [uhørligt] i denne her, nummer 2 [Kingo]. A – B – A – B – A – B – B – A. Og det er rigtig dejligt at læse højt." Elev 2: "Wop, wop, wop! Den værste er fucking bagved [betydningen af 'bagved' lidt uklar]. Ja, den er fucking irriterende. Noget fucking lort." Elev 1: "Okay, Loui." Elev 3: "Loui, hvad for en har du valgt?" Elev 2: "Den fucking tredje [Ingemann]." Elev 3: "Den tredje?" Elev 2: "Ja." Elev 3: "Den tredje?" Elev 2: "Den har jeg ..." Elev 4: "Den har vi sat nummer 4." Elev 1: "Nej!" Elev 4: "[mere om rimmønsteret, uhørligt]" Elev 1: "Der er tænkt alt for meget over det her. [Mere samtale om rimmønster]." Elev 2: "Obaaa!" Elev 1: "Hvad har du valgt i 1'eren?" Elev 2: "Hans nummer

1 er min nummer 3. Og hans 2'er er min 2'er. Så han har kopieret mig!" Elev 1: "Hvis alle sammen siger, at 1'eren er nummer 1, bare sådan at nummer fire ikke får ..." Elev 2: "Nummer 4 er noget lort! Der er ikke noget med den fucking ... Den skal ikke med." Elev 3: "Du har ikke læst den, Loui." Elev 2: "Det har jeg. Fordi den er svær at forstå. Den rimer dårligt. Jeg kan ikke lide den. Og den er svær at læse." Elev 3: "Prøv lige at forklare den, prøv lige at forklare den, W. ..." Elev 4, W.: "Jeg har ikke læst teksten." Elev 3: "Du har ikke læst teksten!" Elev 2: "På ingen måde! [læser, denne gang næsten fejlfrit] 'Velkommen igen, Guds engle små, fra høje himmelsale/ med dejlige solskinsklæder på i jordens skyggedale/ trods tindrende frost godt år i spå/ med fugl og sæd i dvale.' Det rimer så dårligt. Åh, hør på den altså!" Elev 3, under elev 2's oplæsning: "Har du læst den før?" (Stemmerne overdøver hinanden). Elev 5, under elev 2's oplæsning: "Hvad med indholdet i den?" Elev 3: efter elev 2's læsning: "Men hvad betyder det?" Elev 4: "Dårligt!" Elev 5: "Jeg ved godt, den rimer [Grundtvig], men hvad med indholdet i den?" Elev 4: "Det betyder, at Gud ..." (forklaringen uhørlig). Elev 3: "Der står bare 'små', 'på' og 'spå', og så er det den bedste [ironisk]." Elev 4, W.: "... Og så har de 'solskinsklæder' på, det er dejligt. Og så 'jordens skyggedale', fordi det er nice at være i skyggen, når det er varmt (...)." Elev 2: "Jamen, den er 4'eren [dvs. dårligst/værst]." Elev 3: "Det synes jeg også. Den er forfærdelig." Elev 2: "Lad mig strege den ud! Jeg skal udslutte den nu." Elev 3: "Hvad betyder det? 'Velkommen igen, Guds engle små, fra høje himmelsale'?" (...) Elev 4: "Fortæl mig, hvorfor de andre er bedre?" Elev 2: "Den er ikke bedre end de andre." Elev 4: "Hvorfor de andre er bedre." Elev 2: "Fordi den her [vifter med et ark papir], han lyder som en idiot. [Læser vrængende] 'Velkommen igen, med dejlige solskinsklæder på ...' Det lyder så hæsligt. 'Klingrende sæd og fugle ...' Uhm ..." Elev 4: "Du kan ikke engang forklare mig, hvorfor din er god." Elev 2: "Min er god." Elev: "Jeg har lige forklaret det." Elev: "Fordi den [vistnok Brorson] – A – B – A – B [angiver rimmønsteret]. Og det er det, vi har snakket om, den er hurtig, og så er den enkel." Elev 5, under den foregående replik: "Hvad med indholdet i den?" Elev 4: "[uhørligt]." Elev 3: "Du har ikke engang læst teksten." Elev 2: "Skal vi fucking slås alle sammen eller hvad?" Elev: "Kan alle sammen gå med til at nummer 1 [Kingo] er nummer 1?" Elev 5: "Det er også mine ord." Elev: "Godt, så er vi færdige!" Elev 2: "Jeg skal bare lige udslutte 4'eren hurtigt." Elev 1: "[læser] 'Op! al den ting, som Gud har gjort,/ hans herlighed at prise,/ det mindste han har skabt er stort,/ og kan hans magt bevise.' Jeg synes faktisk, den er nem at forstå." Elev 2: "Den er ikke nem." Elev: "Kan man få minus tre med pil nedad? [om karaktererne, eleverne lige har fået]." Elev 5: "Og den har et godt – hvad hedder det? Budskab." Elev: "Måske hvis du skyder lærerne? [til eleven, der spørger, om man kan få minus tre med pil nedad]." (Herefter mere om at skyde nogen, og hvor man skyder dem).

#### **Hændelse 34 (Birkeskolen, dag 6)**

(Se beskrivelsen i teksten).

#### **Hændelse 35 (Birkeskolen, dag 9)**

Elev 1, lang synkelyd: "Okay! Shit!" Elev 2: "Det er fucked up!" Elev 3: "(uhørligt) på sig selv eller hvad?" (...) Elev 4: "Hold your horses!" Elev 5: "Hold your horses!" Elev 4: "Hold the horses!"

#### **Hændelse 36 (Birkeskolen, dag 9)**

Elev 1: "Føj!" Elev 2: "Shit, shit, shit!" Elev 3: "Hun borer strikkepinde ind i den der baby for at dræbe den." Elev 2: "Hun sidder på et slidt sofabord med spredte – sådan her." Viser

med sin stilling på stolen og benene spredt, hvordan pigen i digtet må sidde. Elevernes stemmer oven i hinanden: "Ad!" "Smash!" "Det er modbydeligt." (Hændelse 36)

#### **Hændelse 37 (Birkeskolen, dag 9)**

Elev 1: "Aj, hvor er det klamt!" Elev 2: "Det er fandeme voldsomt!" Elev 1: "Man kan bare se det ske." Elev 3: "Ad! Den her er den værste." Elev 2: "*Spredben*" Eleven lægger trykket på det sammensatte ords første del. Elev 3: "Spred *ben*. Spred benene." Elev 1: "Hun sidder med strikkepinden." Elev 3: "Ja, når man sådan læser ordene, for jeg sad sådan: 'Hvad fuck betyder det?' Når man forstår ordene, kan man se det for sig." (...) Elev 1: "Jeg forstår ikke, hvordan den sådan opfordrer til vold." Elev 2: "Den opfordrer ikke til vold, men den forklarer præcist, hvordan du kan gøre det, hvis du gerne vil have ... stoppe med at være gravid." Elev 1: "Præcis." Elev 3: "Også 'gurglende'. Og [uhørligt] med at dræbe en lille baby. Hvordan vil du nogensinde ... Nej, jeg kan ikke ..." Elev 2: "Nej, helt ærligt. (...) Man hører sådan de boblende lyde." Elev 1: "Jeg synes bare, det er klamt, fordi man ved, at der var mange, der ..." Elev 2: "... gjorde det."

#### **Hændelse 38 (Birkeskolen, dag 9)**

Elev 1, henvendt til elev 3: "Sagde du, at den opfordrede til vold, teksten? Hvordan gør den det?" Elev 2: "Nej, den gør sgu da ikke." Elev 3: "Nej, det jeg siger ... Det, jeg står og siger ..." Elev 1: "Hun [læreren] spurgte: 'Opfordrer den til vold?' Du sagde: 'Ja.' Elev 4, råber: "Nej, fucking!" Elev 1: "[uhørligt] ... taler om ..." Elev 3: "Jeg siger, at den tager et samfundsproblem op. Og dermed opfordrer den til, at det skal diskuteres, og at det er et samfundsproblem, det kan jo godt lede til vold. At man sådan der vil ..."

#### **Hændelse 39 (Birkeskolen, dag 9)**

Elev: "Ligesom den der film om det der med sextrafficking med børn, ikke også? De havde lavet filmen for fem år siden, men der var ikke nogen filmselskaber, der ville vise filmen, på grund af at den var så hård, og fordi man ikke ville vise, hvordan det var for børn. Det synes jeg ikke, man kan [undlade at vise filmen]. Det synes jeg godt man kan vise hvor[dan]. Den var fucking god! Jeg græd. Man græder mere, end man ikke gør."

#### **Hændelse 40 (Fyrreskolen, dag 4)**

"Jeg har været igennem børn, der løber og skriger, og jeg kan høre duer over mig, og mine søstres fingre kommer også på besøg og banker på døren."

#### **Hændelse 41 (Hasselskolen, dag 4)**

Elev 1: Jeg har skrevet, at det minder mig lidt om *Romeo og Julie*. Elev 2: Ja, det er den! Elev 3: Det er jo den historie! Elev 1: Der dør de jo også begge to til sidst. Eller jeg ved ikke, om hun dør i den her historie, men ... Elev 2: Men sådan begge to ... Elev 1: Men så dræber hun jo sig selv, og så vågner han op, for han har taget gift. Og så dræber han også sig selv. Elev 2: Ja. Elev 1: Så de får heller ikke hinanden. Og så tænkte jeg, at ... sådan moren, da hun så Cecilie, at hun havde dræbt Esben ... Cecilie ville nok ikke være blevet sindssyg, hvis hendes forældre ikke havde presset hende. Sådan der at blive gift med Mads. Elev 3: Nej. Elev 1: ... i stedet for Esben. Og det var jo derfor, hun blev sindssyg. Og så tænkte jeg måske havde moren følt lidt skyldfølelse, da hun ... Elev 3: Det tænker jeg også. Elev 1: ... var gået hen og havde dræbt Esben. Elev 2: Ja. Jeg tænkte en sorg på en måde for Cecilie agtigt. Jeg ved godt, at hun selv havde gjort det, ikke? Men at hun ikke fik den mand, hun ville have, på grund af sine forældre. Og så deres skyldfølelse. Og så også det der med, at det gør jo meget ondt på en person, at man ikke kan få den, man elsker, men det gør nok også ondt på ham

Mads, for han elskede Cecilie så højt, men kunne ikke få hende. Elev 1: Ja. Elev 2: Fordi hun elskede ikke ham, så det er meget ulykkelighed og tristhed. Og Cecilie, det der med, at hun er helt deprimeret. Helt nede i kulkælderens over, at hendes ... ja. Elev 3: Jeg har skrevet, at det ville være meget hårdt for forældrene at vide, at de har truffet det der valg for Cecilie, og så se ens datter så ulykkelig og ked af det, at hun simpelthen mister forstanden. Og så at hun endte med at begå et mord på den, hun elskede allermest. Så skal man også virkelig, tænker jeg, elske en meget. Men jeg tror, det var, fordi hun ligesom ikke kunne holde ud at vide, at han sådan levede, man at de ikke levede sammen. Elev 2: Ja, at han levede et andet liv, og hun kunne ikke være en del af det liv. Elev 3: Og at hun lige havde vænnet sig til tanken om, at det ikke skulle være de to. Elev 2: Ja. Elev 3: Og så kommer han tilbage, lige når hun har det allerdårligst. Så tænkte hun bare, at hvis nu han døde, og hun også døde, så kunne de leve sammen i Paradis, hvor de startede et helt nyt liv. Elev 2: Ja.

#### **Hændelse 42 (Birkeskolen, dag 6)**

Elev 1: Prøv at tænke på, hvis det skete, mens vi levede. Elev 2: Hvor grineren. Elev: Det sker jo på et tidspunkt. Elev: Det lover jeg, at det ikke kommer til. Elev 3: Det sker om tre-fire milliarder år. Elev: Det kan fandeme godt være på grund af klimakrisen, er du sindssyg! Elev: Men det ændrer jo ikke solen. Elev: Men det er jo stadig Jordens undergang. Elev: Så ville den ikke gå under på den her måde. Elev: Jeg tror mere, det er menneskehedens undergang. Elev 3: Ja, ja, det kan godt være, at alt liv på jorden dør og så kommer tilbage igen. Elev: Jeg tror ikke, det er menneskeheden, jeg tror, det vil være hele jorden, fordi grunden til, at Jorden vil gå under, er, at vi har ødelagt ozonlaget. Elev 3: Ja, ja. Det er på grund af os. Elev: Men så vil alt liv ligesom dø. Elev: Det er jo menneskeheden, men det er ikke jorden. Jorden ville stadig være der. Det er ikke den, der springer. Elev 3: Så kan det være, der går mange millioner år, så kan det være, der kommer noget nyt. Og det vil vi ikke vide noget om. Det stresser min hjerne. Elev 4: Det er sådan noget – det er så uhyggeligt! Arg ...! Elev 1: Det værste er, når man ligger om aftenen i sin seng og tænker på sådan der, når man faktisk dør. Tænker I ikke nogle gange på det? Elev 2: Prøv lige at tænke på: På et eller andet tidspunkt er der en af os, der sidder inde i det her lokale, der bare dør. Elev 3: Det er også bare – det er så trist. Det er så trist. Elev 2: Fucking trist. Elev 4: Der er så mange ting, der betyder så meget, og så lige pludselig er jeg bare ligegyldig. Elev 2: Det er også derfor – hvorfor har man ikke to liv? Elev 3: Der er intet, der betyder noget. Elev 2: Hvorfor har man ikke to liv, så når man dør én gang ... Elev 4: Det er så trist, at man bare dør. Elev 3: Det kan være, at vi allerede har haft et. Elev 4: Og det værste er, at det sikkert er rigtigt, at der bare ikke sker noget. Elev: Så er det bare dét. Elev 2: Når andre dør, så sorger (sic!) man – så har man sorg. Elev: Ja, så [uhørligt] oppe i himlen. Elev 2: Man så et år efter, hvis jeg ikke kender dem, så er det ... Jeg ved det ikke. Elev: Det er jo derfor, at mennesker, de har de her tro, kristen og sådan. Elev: Præcis. Elev: Mennesker har brug for at tro, at der ligesom sker et eller andet. Elev 2: Men de dør sgu da alligevel. Elev: De kan ikke udholde tanken om, at der ikke sker noget, når man dør. Elev 3: Det er derfor, det er blevet opfundet. Elev: Jamen, det er så forfærdeligt. Elev 2: Jeg synes, det er crazy. Elev 3: Det ændrer altså ikke på, om jeg tror, der findes en engel oppe i himlen. Elev: Mange har ligesom brug for at tro, at når man dør (...). Elev: Det er så mærkeligt, mennesker, der vælger, at der skal spredes aske i havet. (...) Elev 3: Jeg skal ikke begraves, jeg skal laves til aske. Elev 2: Skal du? Hvor skal du så kastes hen? Elev 3: Min krop skal sgu ikke bare ligge nede i et eller andet hul. Elev: Og så vil jeg sige til

min datter: 'Du skal gå med den her diamant hver dag.' Elev 1: Tænk, hvis man blev brændt, og så var man slet ikke død. Elev: Hvad! Elev: Så ligger jeg i graven, så kommer jeg bare op et år efter. Elev: Nå, skal vi lige svare på spørgsmålene? Elev: Aj, jeg er virkelig sulten. Elev: 'Hvad kommer I til at tænke på?'

# Tak!

Mange har på forskellig måde bidraget til afhandlingen. Alle måderne er jeg dybt taknemmelig for. Tak til –

Ph.d.-Rådet, Københavns Professionshøjskole, DPU, Aarhus Universitet, Helle Rørbech, Tom Steffensen, Sune Frølund, Nikolaj Elf, Kevin Leander, Helle Pia Laursen, Thomas Illum Hansen, Heidi Höglund, Rita Felski, Toril Moi, Camilla Jørgensen, Martin Kristiansen, Bo Nielson, Minna Elo, Nina Trilander, Femke Wiltink, Karin Stenner Johansen, Simon Rolls, Lene Vibeke Møller, Thomas Heiden, Louise Rosendal Bang, Stine Heger, Lise Olsen, alle de hjælpsomme og inspirerende naboer på ph.d.-gangen i Emdrup og ikke mindst lærere og elever på de fire skoler, som jeg har besøgt.