

Indholdsfortegnelse

Resume/Abstract	4
Del 1 Præsentation af specialet af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen	6
1.1 Specialets opbygning.....	6
1.2 Indledning med problemformulering.....	6
1.3 Optakt	8
1.3.1 Specialets litteraturbegreb	8
1.3.2 Analysemetode.....	9
1.3.3 Teoretisk overblik	9
1.3.4 Valg af artefakter	12
Del 2 Begrebs- og teoriramme	13
2.1 Bogen som et medie af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen	13
2.1.1 Bogmediets udvikling	13
2.1.2 Bogobjekter og multimodal litteratur	14
2.1.3 Mediespecifik analyse	16
2.1.4 Bogmediets potentialer	18
2.1.5 Sam- og modspil mellem form, indhold og medie.....	20
2.2 Den æstetiske dimension af Jane Ø. Madsen	20
2.2.1 Merbetydning og inddragelse - overordnede teoretiske og filosofiske betragtninger om æstetik.....	21
2.2.2 Begrebet æstetik anvendt i en børnelitterær kontekst.....	26
2.2.3 Et æstetikbegreb, der indfanger den særlige æstetik i specialets artefakter.....	28
2.3 Æstetisk oplevelse i en didaktisk sammenhæng af Jane Ø. Madsen.....	28
2.3.1 Æstetisk oplevelse med litteratur.....	28
2.3.2 Den æstetiske og den efferente læsemåde.....	29
Del 3 Analyser af specialets artefakter	32
3.1 Optakt til analyse Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen	32
3.1.1 Udvikling af medieorienteret analysetilgang.....	32
3.1.2 Optakt til undersøgelse af specialets artefakter som æstetiske udtryk	34
3.2 Analyse af <i>Ella er mit navn – vil du købe det?</i> af Christina H. Saldern.....	35
3.2.1 Hvad er <i>Ella er mit navn – vil du købe det?</i> En beskrivelse af værket som medie ..	36

3.2.2 Værkets komposition og sprog - en afspejling af værkets gådefuldhed.....	41
3.2.3 Hvem er Ella? Mediet udvider karakterfremstillingen af Ella	44
3.2.4 Ella – en upålidelig fortæller?	48
3.2.5 Værkets tema bliver levendegjort af dets fysiske udformning.....	48
3.3 Analyse af <i>Zam</i> af Jane Ø. Madsen	50
3.3.1 Hvad er <i>Zam</i> – en beskrivelse af værket som medie	51
3.3.2 Et blik på mediet udvider karakterfremstillingen af <i>Zam</i>	55
3.3.3 Et blik på mediet udvider vores oplevelse af værkets komposition	60
3.3.4 En zombies synsvinkel	65
3.3.5 Sproget skaber kontraster	66
3.3.6 Titelbladet slår temaerne an	68
3.4 Diskussion af specialets artefakter som æstetiske udtryk af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen.....	69
3.5 Et bredt blik på bogobjekter.....	73
3.5.1 <i>Monster</i> af Jane Ø. Madsen	73
3.5.2 <i>Hvad er en evighed?</i> af Jane Ø. Madsen	77
3.5.3 <i>Knokkelmandens Cirkus</i> af Christina H. Saldern	80
3.5.4 <i>De vilde svaner</i> af Christina H. Saldern	82
Del 4 Litteraturdidaktiske perspektiver	85
4.1 Det litteraturdidaktiske <i>hvad</i> af Jane Ø. Madsen	85
4.2 Det litteraturdidaktiske <i>hvorfor</i> af Christina H. Saldern	89
4.3 Det litteraturdidaktiske <i>hvordan</i> af Christina H. Saldern	93
4.3.1 Litteraturundervisning som en rekonstrueret markedsplads.....	95
4.3.2 Perspektiver fra den procesorienterede litteraturpædagogik	96
4.3.3 Litteraturdidaktiske arbejdsformer	98
4.4 Vores bud på en oplevelsesorienteret litteraturdidaktik af Christina H. Saldern	100
4.5 Konkrete undervisningsbud eksemplificeret ved <i>Ella er mit navn - vil du købe det?</i> af Christina H. Saldern	102
Del 5 Konklusion af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen	105
5.1 Konklusion og diskussion.....	105
5.2 Udfordringer.....	109
5.3 Præsentation af specialets produkt – et oplæg til et kursusforløb	112

Litteraturliste	115
Bilag	119
Bilag 1: Mailkorrespondance med konsulent fra VIA CFU, Hanne Schriver	119
Bilag 2: Færdigheds-og vidensmål (fortolkning).....	121
Bilag 3: Romancirklen fra Dansk.gyldendal.dk	122
Bilag 4: Medieværktøjskassen.....	123

Abstract

This thesis focuses on a traceable trend in the contemporary literary landscape. As a consequence of the digital development, experimentation with the book as a media emerges, and as a result, many literary works cannot be captured with a traditional literary analytical approach. The chosen works of this thesis *Zam* and *Ella er mit navn - vil du købe det?* are both examples of this trend being traced in contemporary Danish literature for children and youth, and similarly, they are examples of a literature that cannot only be perceived as form and content but as an interplay between form, content and media. Based on the consideration that the didactics should follow when a change in the subject field occurs, we want to contribute with knowledge that will enable teachers to include works like the chosen in literature classes, considering the students as well as the literary work. Based on the part of Danish and foreign literature and media research interested in the book as a medium and the book as an object, the thesis develops a media-oriented analysis approach that captures the book as a medium expanding the traditional literary analytical approach. Additionally, we work from a hypothesis that the chosen works have a potential to give students an aesthetic experiences and an aesthetic understanding, as required by the teaching objectives for Danish as a subject (by the Danish Ministry of Education). Despite these requirements, we find that the aesthetic dimension is downgraded, when literature teaching is justified by a competency perspective. This view is supported by a recent study of teaching aids in Danish as a subject indicating that literature teaching is characterized by a formal and text oriented approach. On this basis, we wish to qualify the discussion on how we work with the aesthetic dimension.

Based on overall philosophical considerations about aesthetics as a concept and the aesthetic experiences, we find educative and bildung-oriented arguments proving that the aesthetic dimension is of paramount importance in the teaching of literature, and furthermore, we identify how to examine a work as an aesthetic artifact. Based on more application-oriented considerations, where aesthetics as a concept is used in relation to children's literature, we define the particular kind of aesthetic that is reflected in the analyzed works of the thesis. In a literature-educational perspective we examine how to include the aesthetic

dimension in a didactic context, a central point being that involvement and sensitive experience are central elements. Furthermore, the thesis includes a close analysis of the two selected works combining traditional form and content elements with a media-oriented analysis. In a final discussion of the analysis findings, we argue that the selected works are suitable as aesthetic artifacts in a didactic context.

Additionally, we turn our attention towards other literary works with this particular kind of aesthetics and provide further examples of media-oriented analyzes, the media-oriented approach being the overall contribution of this thesis.

In the didactic part of the thesis, we discuss the didactic questions *what*, *why* and *how* of the teaching of literature on the basis of Danish and foreign perspectives on literature didactic, and on the basis of the overall directions and objectives of Danish as a subject (by the Danish Ministry of Education) In this context, we contribute with a proposal for an experience-oriented approach to the teaching of literature with works like the chosen titles of this thesis, an important point being that the center of attention in this approach is the students' immediate experience with the literary works, and that this must be qualified with dialogue and expressive work.

Del 1 Præsentation af specialet

Af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen

1.1 Specialets opbygning

I specialets indledende del præsenteres tema og problemformulering. Derefter følger en optakt, hvor vi gør rede for specialets litteraturbegreb og analysemetode samt præsenterer den teori, der bliver anvendt som perspektiver i specialets analyser. Endelig vil der være en præsentation af specialets artefakter. I del 2 udfolder vi specialets begrebs- og teoriramme. Del 3 indledes med en opsamling af begrebs- og teorirammen med henblik på at udfolde en analysetilgang. Herefter følger to næranalyser af specialets artefakter og en opsamlende diskussion af analysernes fund. Desuden følger et afsnit, hvor vi breder blikket ud mod andre værker, hvor den udfoldede analysetilgang er anvendelig. I del 4 positionerer vi os i forhold til de litteraturdidaktiske spørgsmål *hvad*, *hvorfor* og *hvordan*, og vi præsenterer herudfra en litteraturdidaktisk tilgang. En afsluttende diskussion og konklusion af specialets bidrag, relevans og hvilke udfordringer, det medfører, følger i del 5. Desuden følger en kort præsentation af specialets produkt – et kursusforløb.

1.2 Indledning med problemformulering

Ella er mit navn - vil du købe det? (2014) er et lille værk af den danske forfatter Mette Hegnhøj, der adskiller sig fra den traditionelle bog ved, at historien ligger som løsbøger i en lille æske fyldt med poetsne lavet med en hullemaskine. Man kan sige, at det er et værk, der insisterer på at være et fysisk objekt. Værket *Zam* (2015) af Jesper Wung-Sung er pakket ind i et omslag, der ligner et stykke træ, hvoraf der er taget en ordentlig bid af det højre hjørne. Begge værker er såkaldte bogobjekter¹, og de er således gode eksempler på, at litteraturen bevæger sig.

Danske og udenlandske litteraturforskere som Niels Brügger og Jessica Pressmann interesserer sig for, at den digitale udvikling har ført til eksperimenter med bogmediet. I takt med den digitale udvikling er man således inden for litteratur- og medieforskningen begyndt at interessere sig for bogmediets materielle elementer og fysiske udformning. Det, som den amerikanske litteratur- og bogforsker N. Katherine Hayles kalder “the aesthetic of bookish-

¹ Vi definerer betegnelsen bogobjekt i et senere afsnit

ness" - og som på dansk betegnes "bogens boghed" (Christensen, 2014, s.9). Det er netop denne udvikling, vi ser værkerne *Zam* og *Ella er mit navn - vil du købe det?* som udtryk for. Som dansklærere i folkeskolen må vi forholde os til, at litteraturen bevæger sig. I dette tilfælde at litteraturen ikke længere skal opfattes som "immaterial verbal construction" (Hayles, 2002, s. 19), men som "the interplay between form, content, and medium"(ibid. s. 31). Hidtil har den skriftbårne roman haft en stor plads i undervisningen, og i de senere år har også billedbøger fået en større plads. Værker som *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam* udfordrer læseren gennem et eksperimenterende samspil mellem billeder, skrift og materialitet. Det kræver således nye måder at læse, fortolke og undervise på. Sagt med andre ord: når genstandsfeltet bevæger sig, må didaktikken følge med. Det er netop omdrejningspunktet for dette speciale, fordi det åbner for en række fagdidaktiske spørgsmål, vi som dansklærere må forholde os til.

Interessen for det mediemæssige ved bogen er relativ ny, og derfor udvikles der først nu analyseværktøjer i forhold til at undersøge bogen som medie. Interessen for didaktiske overvejelser i forhold til at inddrage bogobjekter og det mediemæssige ved bogen i litteraturundervisningen er dermed også ny. Hvis bogobjekter skal indgå i litteraturundervisningen, kræver det, at lærerne har viden, der sætter dem i stand til at foretage begrundede didaktiske valg, således at de kan tilrettelægge en litteraturundervisning, der både tilgode-seer eleverne og litteraturen. Den viden ønsker vi med specialet at bidrage til.

Vi er i en situation, hvor litteraturundervisningen begrundes ud fra elevernes kompetenceudvikling. Det medfører et øget fokus på konkrete mål og færdigheder. En undersøgelse af nyere undervisningsmidler til danskfagets litteraturundervisning peger på, at disse lægger op til en formalistisk tilgang til litteraturundervisningen med fokus på litterære begreber (Oksbjerg, 2011). En tilgang der netop understøtter mål og færdigheder. Med den formalistiske tilgang er der ikke fokus på at give eleverne litterære æstetiske oplevelser, hvilket er en del af danskfagets formål. Vi oplever, at det er et overset formål, og at der mangler didaktiske overvejelser i forhold til at give eleverne æstetiske oplevelser. Med specialet ønsker vi derfor at kvalificere diskussionen om litteraturundervisningens æstetiske dimension. Vi arbejder ud fra den tese, at bogobjekter har et potentiale i litteraturundervisningen i forhold til at give eleverne litterære æstetiske oplevelser, fordi værkerne med deres særegne æstetiske fremtoning og materialitet appellerer til mange sanser og derfor insisterer på at blive læst med kroppen.

Med en diskussion af de fagdidaktiske spørgsmål *hvad, hvorfor og hvordan* ønsker vi med specialet endvidere at imødekomme litteraturens oplevelsesmæssige værdi og at bidrage med et bud på en oplevelsesorienteret tilgang til litteraturundervisningen. Det fører os til følgende problemformulering:

Med udgangspunkt i en medieorienteret analyse af bogobjekterne *Zam* og *Ella er mit navn - vil du købe det?* som artefakter, vil vi undersøge, hvorledes værkerne kan bidrage til at give eleverne litterære æstetiske oplevelser i en oplevelsesorienteret litteraturundervisning.

1.3 Optakt

1.3.1 Specialets litteraturbegreb

Litteratur har generelt været opfattet som værende synonymt med skønlitteratur og skrift i bogform, og det er også denne forståelse, der gør sig gældende i *Vejledningen for faget dansk*, hvor det fremgår, at "Litteratur er ordkunst, en særlig æstetisk måde at bruge sproget på og dets stilistiske virkemidler". Dette snævre og lidt eksklusive litteraturbegreb slår ikke længere til i dag, hvor vi kan iagttage, at børne- og ungdomslitteratur ikke alene udgives som skrift i bogform. Forsker i børnelitteratur Nina Christensen påpeger det konstruktive i at opfatte litteraturbegrebet som en foranderlig størrelse, der kontinuerligt må gentænkes (Christensen, 2016). Set i lyset af den digitale udvikling må det derfor på nuværende tidspunkt udvides til også at gælde de litterære erfaringer og oplevelser, man som læser kan få via digitale platforme, fx tablets, e-bogslæsere eller via smartphones, og de eksperimenterende tilgange til bogmediet denne udvikling har ført med. Altså en litteraturopfattelse der ud over skrift også kan inddrage litteratur som billede, lyd, animation, interaktion, og som inddrager en mediebevidsthed. Dette brede litteraturbegreb kan rumme værker som *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam*. For en præcisering af hvad der er på spil i dem, vender vi os mod Alison Gibbons, der benytter betegnelsen multimodal litteratur² om litteratur, der eksperimenterer med at bruge flere forskellige semiotiske udtryksmåder i udfoldelsen af deres fortællinger, hvilket netop er tilfældet i disse værker. I den multimodale litteratur

² Begrebet multimodalitet er et begreb fra socialsemiotikken, som præsenteres af blandt andet Günther Kress (2010). Gibbons benytter begrebet i relation til fiktive tekster.

eksperimenteres med “the possibilities of book form, playing with the graphic dimensions of text, incorporating images, and testing the limits of the book as a physical and tactile object” (Gibbons, 2012, s. 420).

1.3.2 Analysemetode

Zam og Ella er mit navn - vil du købe det? er eksempler på værker, hvor det snævre litteraturbegreb ikke dækker. Det får den konsekvens, at den traditionelle tekstanalytiske værktøjskasse ikke slår til, når vi vil forstå, analysere og begribe værker som disse, hvor mediet er betydningsbærende. Vi vender os derfor mod litteratur- og medieforskningen for at kunne udvide værktøjskassen til også at kunne omfatte disse.

Vi præsenterer forskellige teoretiske perspektiver på bogen som medie, og ud fra disse perspektiver trækker vi begreber og spørgsmål, som kan benyttes til at analysere mediet. For at vise at litteratur er et samspil mellem indhold, form og medie, kombinerer vi med relevante elementer fra den traditionelle tekstanalytiske værktøjskasse.

1.3.3 Teoretisk overblik

Bogen som medie

Formålet med dette afsnit er at indkredse perspektiver på, hvordan vi undersøger bogen som medie. Det gør vi med udgangspunkt i en kombination af perspektiver fra danske og udenlandske litteratur- og medieforskere. Vi inddrager den del af litteraturforskningen, der interesserer sig for bogen som objekt og den del af medieforskningen, der interesserer sig for bogen som medie.

For nogle mere overordnede betragtninger om bogmediets udvikling inddrager vi perspektiver fra den danske medieforsker Niels Brügger, som argumenterer for at se på bogen som et medie. Hos ham henter vi desuden en definition af en kodeks, altså bogen som vi kender den. Den amerikanske litteraturforsker Jessica Pressman trækker vi på for at argumentere for, hvordan den eksperimenterende tilgang til bogmediet kan ses som et udtryk for en reaktion på den digitale udvikling.

For konkrete eksempler på hvordan der eksperimenteres med bogmediet, inddrager vi den danske litteraturforsker Thomas Hvid Kromann, som har skrevet ph.d.-afhandling om bogobjekter og den amerikanske litteraturforsker Alison Gibbons' artikel *Multimodal literature and experimentation* (2012). Fra begge henter vi konkrete analytiske begreber samt

spørgsmål, vi kan bruge i undersøgelsen af specialets artefakter. Gibbons vægtlægger endvidere den udvikling, der sker med læserens rolle i litteratur, der kombinerer forskellige udtryksformer.

Hos den amerikanske litteratur- og medieforsker N. Katherine Hayles finder vi yderligere argumenter for at se på bogen som et medie med en krop, der er betydningsbærende.

Hayles bidrager derfor til specialet med et væsentligt argument for, at en litterær analyse må udvides til også at forholde sig til mediet.

Hos den amerikanske medieforsker Marie-Laure Ryan henter vi yderligere et argument for at undersøge mediet. Hun peger på, at medier har forskellige potentialer, der kan bruges ekspressivt. For at indkredse hvad der kendetegner netop bogmediets potentialer, inddrager vi litteraturhistoriker Tore Rye Andersens artikel *Bogen* (2016).

Afslutningsvis trækker vi på billedbogsforsker Maria Nikolajevas kategorier, som er udviklet til at undersøge forholdet mellem tekst og billeder, men vi argumenterer for, at den kan bruges til at undersøge samspillet mellem alle værkets betydningsbærende dele i såvel indhold, form som medie samt samspillet herimellem. Den udvikles som et konkret analytisk værktøj til analysen.

Æstetikbegrebet

Vores indkredsning af æstetikbegrebet tager afsæt i den tyske filosof Alexander Baumgartens definition af æstetik som sanselig erkendelse. For overordnede teoretiske og filosofiske betragtninger om æstetik, æstetisk erfaring og oplevelse inddrager vi den danske filosof Dorthe Jørgensen og den tyske filosof Hans-Georg Gadamer. Her finder vi blandt andet væsentlige dannelsesmæssige argumenter for, at eleverne i skolen skal gøre sig æstetiske erfaringer. Jørgensens og Gadamers betragtninger forholder sig til kunsten.

For mere anvendelsesorienterede perspektiver inddrager vi litteraturhistoriker Line Beck Rasmussen og den norske litteraturforsker Ture Schwebs, der benytter æstetikbegrebet i relation til børnelitteratur. De indkredser æstetik i relation til henholdsvis nonsensdigtning og børnelitterære apps. Med reference til Baumgarten løsriver Beck Rasmussen æstetikbegrebet fra kunsten for at kunne anskue børnelitteraturen som æstetisk. Det er relevant i specialet, da dets artefakter netop relaterer sig til børne- og ungdomslitteraturen.

Afslutningsvis tager vi afsæt i den amerikanske litteraturpædagog Louise M. Rosenblatts transaktionsteori for perspektiver på, hvordan vi kan forstå og arbejde med den æstetiske dimension i litteraturundervisningen.

Specialets didaktiske del

Formålet med specialets didaktiske del er at diskutere, hvordan en oplevelsesorienteret litteraturredidaktik med udgangspunkt i bogobjekter kan udmønte sig. Vi tager derfor udgangspunkt i den rammesætning, der er for litteraturundervisningen i skolen: *Folkeskoleloven, Danskfagets fagformål, Læseplan for faget dansk, Forenklede Fælles Mål* samt *Vejledning for faget dansk*. Vi præsenterer og positionerer os desuden i forhold til forskellige litteraturredidaktiske perspektiver, som enten underbygger eller udfordrer denne ramme.

For at diskutere det litteraturredidaktiske *hvad* inddrager vi den danske lektor ved VIA og ph.d. Martin Blok Johansen, forsker i børnelitteratur Anna Karlskov Skyggebjerg og ph.d. Stine Reinholdt Hansen, der med hver deres afsæt problematiserer, at der findes litteratur, der ikke præsenteres i undervisningen. I diskussionen af det litteraturredidaktiske *hvorfor* inddrages den danske litteraturprofessor Klaus P. Mortensen, der med sin tænkning om litteraturens dannelsesmæssige værdi tilbyder et alternativ til den kompetence- og måltænkning, der præger uddannelsessystemet i øjeblikket. I afsnittet om det litteraturredidaktiske *hvordan* diskuterer vi to tilgange, der har præget litteraturundervisningen i skolen - henholdsvis en tekst- og en læserorienteret tilgang. Vi inddrager perspektiver fra artiklen *Reconstructing Familiar Metaphors* (2000) af den amerikanske uddannelsesforsker Mark Faust. I udmøntningen af en oplevelsesorienteret litteraturredidaktik med udgangspunkt i bogobjekter finder vi desuden anvendelige perspektiver i litteraturforsker Thomas Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik, der er udarbejdet på fænomenologisk grundlag. Desuden henter vi perspektiver fra den danske professor i kommunikative kompetencer Vibeke Hetmar og den danske litteraturpædagog Ayoe Quist Henkel.

Specialets formidlende produkt

Specialets formidlende produkt er et kursusforløb. Kursusforløbets konkrete tilrettelæggelse begrundes ud fra den norske professor i didaktik og pædagogik Erling Lars Dales teori om lærerens professionelle kompetence.

1.3.4 Valg af artefakter

I vores afsøgende arbejde er vi stødt på mange værker, der i vores optik er interessante eksempler på, at børne- og ungdomslitteraturen bevæger sig og eksperimenterer med bogmediet. Vi har valgt værkerne *Ella er mit navn - vil du købe det?* (2014) af Mette Hegnhøj og *Zam* (2015) af Jesper Wung-Sung. De to værker er meget forskellige i deres materielle udtryk, men begge er interessante eksempler på, hvordan selve bogmediet er betydningsbærende. De er således eksempler på værker, hvor den didaktiske og traditionelle tekst-analytiske værktøjskasse bør udvides, hvis de skal inddrages i undervisningen.

Fælles for begge værker er, at de insisterer på at blive læst med kroppen, fordi de appellerer til mange sanser. Deres særegne æstetiske fremtoning gør dem interessante at undersøge som æstetiske udtryk. I *Danskfagets fagformål* er det netop et krav, at eleverne møder æstetiske tekster og opnår æstetisk forståelse.

Et andet argument for at vælge *Zam* og *Ella er mit navn - vil du købe det?* som artefakter er, at de begge er nyudgivne værker. Jf. *Danskfagets fagformål* skal eleverne udvikle en åben og analytisk indstilling til "samtidens udtryksformer" (Stk. 2). Som vi med reference til Jessica Pressman skriver indledningsvist, kan den eksperimenterende tilgang til bogmediet ses som en reaktion på nutidens medieudvikling. I vores optik er værkerne udtryk for netop denne udvikling og derfor relevante at præsentere for eleverne.

Zam er i kraft af at være skrevet af Jesper Wung-Sung selvskrævet i undervisningssammenhænge. *Ella er mit navn - vil du købe det?* vil derimod i kraft af sin skrøbelige 'indpakning' få en sværere vej ind i litteraturundervisningen, fordi den er svær at håndtere på bibliotekerne og Center For Undervisningsmidler³. For nylig er værket da også udkommet i en traditionel bogform lavet til brug i folkeskolen. Denne udgave er uden løse sider eller bånd og med poetsneen som billeder på omslag samt for- og bagsats.

³ En mailkorrespondance med dansk fagkonsulent Hanne Schriver fra VIA CFU i Århus vidner om, at det netop er grunden til, at den ikke indkøbes til klassesæt til udlån (Se bilag 1, s. 118).

Del 2 Begrebs- og teoriramme

2.1 Bogen som et medie

Af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen

Formålet med dette afsnit er at indkredse, hvordan vi undersøger bogen som medie. Vi udfolder forskellige teoretiske perspektiver, der kan hjælpe os til at udvide vores traditionelle tekstanalytiske værktøjskasse til også at kunne indfange, hvordan mediet er betydningsbærende.

2.1.1 Bogmediets udvikling

Bogen har siden Gutenbergs revolutionerede bogtrykkerteknik i 1400-tallet været så dominerende et medium for litteratur, at de to i realiteten har været synonyme i vores bevidsthed. Udviklingen på bogmarkedet, hvor litteratur udgives som både i- og e-bøger, lyd-bøger og papirbøger, vidner dog om, at bogen i dag ikke længere nødvendigvis er en forudsætning for litteraturen, og det understreger det konstruktive i at opfatte bogen som et medie. Medieforskeren Niels Brügger peger i artiklen *Bogen som medie - nedslag i bogobjektets historiske transformationer* (2003) på, at forholdet mellem litteratur og bog har været taget for givet: "Imidlertid har relationen medie/litteratur i mange år været en selvfølge og uproblematisk, idet litteraturens mest anvendte medie var den trykte bog – vi har så at sige ikke set mediet (bogen) for bare litteratur" (s. 77). Brügger benytter betegnelsen *kodeks* om den indbundne bog bestående af parallelt anlagte blade i læg, der er bundet, syet eller limet sammen i ryggen og forsynet med omslag (ibid. s. 80).

Med de digitale mediers indtræden på bogmarkedet har bogen ifølge Brügger mistet sin forrang og sin selvfølgelighed i forhold til litterære tekster, og det bliver derfor nødvendigt at interessere sig for, hvad der er det særegne ved bogmediet i relation til andre medier og til de nye mediers karakteristika (ibid. s. 77).

Samme udvikling peger litteraturforsker Jessica Pressman på. Hun interesserer sig for, hvordan den digitale udvikling fører til eksperimenter med bogmediet. Hun beskriver det således: "The threat posed to books by digital technologies becomes a source of artistic inspiration and formal experimentation in the pages of twenty-first-century literature" (Pressman, 2009, s. 465).

Hun hævder, at frygten for bogens død ikke er ny, såvel som interessen for *the aesthetic of bookishness* ikke er ny. Det nye er, at "There is a decisively different tone and ambition at work in the novels of our moment" (ibid. s. 466). Det, Pressman kalder *the aesthetic of bookishness*, er et udtryk for en litterær strategi "(...) that speaks to our cultural moment" (ibid. s. 465). Hun peger på, at romanerne gør opmærksom på sig selv som "(...) multimedia format, one informed by and connected to digital technologies" (ibid.).

Ifølge Pressman skal litteraturlæsning endvidere baseres på en forståelse af, at bogens status som læseteknologi skifter fra at være central i forhold til at få adgang til viden til at være et medie blandt andre. Bogen vil ikke blive forældet, men den vil ændre sig og udvikle nye læserskarer (ibid. s. 467). Bogens formodede død har ifølge Pressman ført til en eksperimenterende tilgang til især litteraturen. Og det er netop denne eksperimenterende udvikling inden for bogmediet, vi ser, at *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam* med deres kropslighed skriver sig ind i. Kropslighed er en metafor for bogen som objekt, som vi med henvisning til litteratur- og medieforsker N. Kathrine Hayles uddyber i et senere afsnit.

I det følgende præsenterer vi to forskellige perspektiver på eksperimenterende litteratur. Først litteraturforsker Thomas Hvid Kromanns definition af *bogobjekter* og dernæst litteraturforsker Alison Gibbons' definition af *multimodal literature*.

2.1.2 Bogobjekter og multimodal litteratur

Bogobjekter

Når der eksperimenteres med kodeksen, kan man ifølge Kromann kalde værket for et bogobjekt. Kromann har særligt forsket i bogobjekter, og han beskriver et bogobjekt som værende et bogmedie, hvor der både er tale om en "bog" og om et "objekt". Det vil sige, at "bogmediet ikke er en transparent "container" for et givent indhold, men at bogmediet i større eller mindre grad transformeres og/eller tematiseres" (Kromann, 2009, s. 254).

Kromann peger på, at man kan finde varierende grad af *mediespecifikke bearbejdnings* af bogobjektet (ibid. s. 260)⁴:

1) Bearbejdning af kodeks

Denne form for bearbejdning indebærer for eksempel, at bogryggen er ophævet eller på anden måde bearbejdet. Et konkret eksempel er *Knokkelmandens Cirkus* (2014), som uden-

⁴ Vi giver eksempler på de forskellige former for mediespecifikke bearbejdnings ud fra konkrete eksempler på bogobjekter. En mere udførlig analyse af disse bogobjekter følger i afsnittet *Et bredt blik* i specialets 3. del.

på ligner en kodeks, men i stedet for at være en bog, man kan bladre i, udgøres siderne af et langt stykke, der danner en to meter lang billedbogsfrise.

2) Bearbejdning af papir og/eller tryksværte

Denne form for bearbejdning indebærer eksempelvis, at de traditionelle papirsider erstattes af andre materialer. Her kan eksempelvis nævnes den illustrerede udgave af H. C. Andersens eventyr *De vilde svaner* (2014), hvor en del af siderne er gennemsigtigt pergament. Teksten på nogle af disse pergamentsider er desuden trykt i farver.

3) Destruering/mutilering af bogen.

Som ordet antyder, er der her tale om decideret destruktion af bogen. Ifølge Kromann findes der ikke mange eksempler på denne form for bearbejdning af kodeks (ibid.).

I forbindelse med bogobjekter bliver det således særligt tydeligt, at selve mediet spiller en rolle i betydningsdannelsen. De ovenstående former for mediespecifikke bearbejdningsformer er anvendelige i forhold til at begribe specialets artefakter.

Multimodal litteratur

Gibbons benytter betegnelsen multimodal literature om litteratur, der benytter sig af et væld af semiotiske modi i udfoldelsen af deres fortællinger: "The term "multimodal literature" refers to a body of literary texts that feature a multitude of semiotic modes in the communication and progression of their narratives" (Gibbons, 2012, s. 420). Vi oversætter semiotic modes til *betydningsbærende elementer*. Når vi fremover benytter betegnelsen multimodal litteratur, refererer vi til denne definition. Multimodal litteratur er ikke en ensartet genre, men befinder sig ifølge Gibbons inden for et spektrum, der i forskellig grad benytter multimodalitet. Den multimodale litteratur indeholder ifølge Gibbons:

"(...) varied typography, unusual textual layouts and page design including the concrete arrangement of text for visual purposes, the inclusion of images (illustrative, diagrammatic, photographic) and facsimiles of documents; multimodal literature may play with the size, shape and design of the codex (...)" (ibid.).

Det er netop nogle af disse betydningsbærende elementer, der gør sig gældende i specialets artefakter, og som Gibbons i det indledende citat peger på anvendes til at udfolde fortællingen.

Gibbons opstiller en taksonomi for multimodal litteratur, og hun inddeler i fem forskellige kategorier. Kategorierne er ikke umiddelbart overførbare i forhold til at kategorisere specialets artefakter. Når vi alligevel vælger at inddrage tre af kategorierne, er det fordi artefakterne rummer elementer, der gør sig gældende inden for netop disse tre. Gibbons opererer eksempelvis med *tactile fictions*. Denne form for fiktion defineres således:

“ (...) books that play with form in a way that both emphasises their materiality and makes readers engage with them in notably physical ways” (ibid. s. 428). Gibbons opererer desuden med *typographical fictions*: “In concrete/typographical fictions, the varying quality of type as well as the white space of the page is exploited” (ibid. s. 431). I denne form for fiktion udnyttes altså typografien og sideopsætningen til at skabe betydning. Den sidste kategori vi vil inddrage er *ontological hoax*, som er defineret ved at bruge multimodalitet til at præsentere deres fortællinger på måder, som synes at skabe en højere grad af autenticitet. Bøgerne maskerer sig, som noget de ikke er, for at tilsløre, at de er fiktion (ibid. s. 432). Gibbons peger på, at der med den multimodale litteratur sker et skift fra læsning til “(...) transmodal construction of narrative meaning” (ibid. s. 421). Desuden er det kendetegnende, at læseprocessen kommer i forgrunden, og at det fysiske engagement i bogen forstærkes. Som læser af multimodal litteratur, er man ikke blot bruger, – men man er også engageret og udførende (ibid. s. 421).

Gibbons perspektiver på multimodal litteratur peger således på læserinvolvering og læserens interaktion med alle værkets betydningsbærende elementer: “Multimodal novels ask readers to cognize and integrate meaning from the creative synthesis of word, image, and tactility” (ibid. s. 433).

At litteraturlæsning kræver, at læseren involverer sig i alle værkets betydningsbærende elementer, vægtlægger også den amerikanske litteratur- og medieforsker N. Katherine Hayles. Det udfoldes i det følgende afsnit.

2.1.3 Mediespecifik analyse

Hayles skriver i bogen *Writing Machines* (2002):

“(...) the long reign of print made it easy for literary criticism to ignore the specificities of the codex book when discussing literary texts. With significant exceptions, print literature was widely regarded as not having a body, only a speaking mind

(Hayles 2002, s. 32). Rather, digital media have given us an opportunity we have not had for the last several hundred years: the chance to see print with new eyes, and with it, the possibility of understanding how deeply literary theory and criticism have been imbued with assumptions specific to print” (ibid. s. 33).

Hayles hævder således, at litteraturvidenskaben har forsømt at interessere sig for teksters krop som betydningsbærende objekt. Hun retter fokus mod bogens kropslighed og beskriver det således:

“Texts that employ their bodies to create narrative complexity must be read not for their words alone but also for the physical involvements readers undertake to access their materialities – including smells, tactile sensations, muscular manipulations, kinesthetic perceptions, and proprioceptive feedback. That is what reading requires in the age of the aesthetic of bookishness” (Hayles, 2013, s. 231).

Hayles insisterer således på, at bogens kropslighed i høj grad påvirker den litterære betydningsdannelse, hvilket udfordrer vores sædvanlige forståelse af litteratur som “immaterial verbal constructions” (Hayles, 2002, s. 19) - det vil sige som objekter, der bærer tekster i sig. En bog er andet og mere end en simpel beholder for en tekst, og dens indhold kan ikke blot flyttes til en anden bog: “To change the material artifact is to transform the context and circumstances for interacting with the words, which inevitably changes the meanings of the words as well” (ibid. s. 23-24).

For at tage højde for litteraturens hidtil forsømte kropssprog foreslår Hayles at udvikle en såkaldt *mediespecifik analyse*, der kan indkredse “how medium-specific possibilities and constraints shape texts” (ibid. s. 31). Denne tilgang supplerer vores traditionelle tekstanalytiske redskaber ved at øge vores bevidsthed om, at litteratur ikke kun er form og indhold, men et samspil mellem form, indhold og medie: “Understanding literature as the interplay between form, content and medium, MSA insists that texts must always be embodied to exist in the world” (ibid.).

Hayles begrebsliggør kropsmetaforen ved at benytte betegnelsen *materialitet*. Materialitet opstår i interaktionen mellem medie, tekst og læser:

“(...) materiality depends on how the work mobilizes its resources as a physical artifact as well as on the user’s interactions with the work and the interpretive strategies she develops – strategies that include physical manipulations as well as conceptual frameworks” (ibid. s. 33).

Vi benytter fremover betegnelsen materialitet om de betydningsbærende elementer, læseren fysisk må interagere med for at nå frem til en forståelse af værket. Materialiteten udgøres således af et værks *taktile* (værkets fysiske udformning) og *visuelle elementer* (eks. illustrationer, typografi).

2.1.4 Bogmediets potentialer

Den amerikanske medieforsker Marie-Laure Ryan interesserer sig for, hvordan medier på forskellig vis udnytter deres *potentialer*. Ryan peger i sin artikel *Media and Narrative* (2005) på nogle forskelle og ligheder mellem genrer og medier, og hun skriver, at begge “ (...) exercise constraints on what stories can be told” (s. 290). Hun fremhæver endvidere, at medier har forskellige potentialer, de kan vælge at udnytte:

“(...) media should not be regarded as collections of properties that rigidly constrain the form of narrative, but rather as sets of virtualities which may and may not be actualised, and are actualised differently by every instance of the medium” (ibid).

Litteraturhistoriker Tore Rye Andersen peger på, at bogen er eminent til at håndtere billeder og ord, hvorimod det er vanskeligt for lydbogen at gengive billeder (Rye Andersen, 2016, s. 6). Vi har imidlertid behov for en bred forståelse af billeder, så det omfatter både en gængs forståelse (fotos, illustrationer og diagrammer) samt den visualitet, der kan skabes ved brug af forskellig typografi og sidelayout. Ifølge Rye Andersen indgår også forsideillustrationer som en naturlig del af den samlede læseoplevelse, hvorfor disse også må indgå som en del af analysen af et værk. Forsideillustrationen, som er en del af et værks peritekster, er i princippet ikke en del af teksten, og forfatteren har ikke nødvendigvis haft noget at skulle have sagt i valget af forsideillustration. Når forsideillustrationen indgår som en væsentlig del af læseoplevelsen, er det fordi, at valget af motiv fokuserer vores opmærksomhed på udvalgte

dele af teksten, allerede inden læsningen begynder. De fungerer som skyklapper og henleder vores opmærksom på, hvad vi skal være særligt på udkig efter (ibid. s. 6).

Rye Andersen peger endvidere på taktilitet som et væsentligt træk ved bogmediet (ibid. s.2). Denne form for taktilitet adskiller sig fra den taktilitet, man oplever ved læsning af eksempelvis en app som *Tavs* (Hübbe, Meisler og Pasborg, 2013). App'en tilføjer ligeledes læseoplevelsen et taktile element i form af den interaktivitet, læseren tilbydes. Ved at røre skærmen kan læseren flytte rundt på elementer og være med til at afgøre, hvad der sker, og hvornår det sker (Henkel, 2014, s. 4). Med hensyn til den taktilitet bogen rummer, peger Rye Andersen på det element, at man har en fysisk fornemmelse af, hvor langt man er i bogen:

“Det er et uomgængeligt træk ved bogmediet, at læseren ved, når slutningen nærmer sig. Når man ser en film i biografen eller lytter til et album i cd-afspilleren, kan de i princippet slutte på et tidspunkt, der kommer bag på os, men når vi læser en bog, skaber den taktile fornemmelse af vægten, der flyttes fra højre til venstre hånd i takt med hver vendt side, en fysisk bevidsthed om, at enden er nær” (ibid. s. 2).

Rye Andersen peger i lighed med Hayles på, at en bogs konkrete fysiske udformning har betydning for læseoplevelsen: “En bog kan antage forskellige former og størrelser, og hver variation sender nogle bestemte signaler, der influerer på vores opfattelse af den tekst, de bærer” (ibid. s. 4). Som eksempel kan nævnes romanen *Monster* (Ness, 2015), hvis fysiske udformning giver den en tyngde, som tilbyder en taktile fornemmelse af romanens lige så tunge indhold (Madsen og Saldern, 2015, s. 18)⁵. Desuden kan taktile elementer invitere til, at læseren fysisk involveres jf. Gibbons.

Medier kan ifølge Ryan vælge at bruge egenskaber ved mediet ekspressivt:

“It follows that narrative can play a variety of games with its supporting medium: it can go with the medium and fully exploit its properties; it can ignore the idiosyncrasies of the medium and use it purely as a transmission channel; or it can actively fight some of the properties of the medium for expressive purposes” (Ryan, 2005 s. 290).

⁵ I afsnittet *Et bredt blik* i specialets 3. del følger en medieorienteret analyse af romanen *Monster*

Vi ser specialets artefakter som eksempler på, at der eksperimenteres med at sprænge rammerne for, hvad bogen som medie kan.

2.1.5 Sam- og modspil mellem form, indhold og medie

For konkret at kunne undersøge samspillet mellem form, medie og indhold vender vi os mod billedbogsforskeren Maria Nikolajeva, som har udviklet en række kategorier til beskrivelse af forskellige interaktionsforhold mellem tekst og billede i billedbøger (Nikolajeva, 2004). Vi tager som udgangspunkt, at de også er anvendelige til at beskrive samspillet mellem alle de forskellige betydningsbærende elementer, der formidler betydning i et litterært multimodalt værk. Vi udvider således kategorierne til også at omfatte mediet og dens materialitet. Nikolajeva inddeler oprindeligt samspillet i fem kategorier, men vi vælger at samle i tre, da vi finder, at det ekspanderende forhold ligger tæt op ad det kompletterende forhold. Vi samler ligeledes det kontrapunktiske og det ambivalente forhold, da vi opfatter det modsigende forhold som et kontinuum, som godt kan rummes i én kategori. Vi omformulerer desuden kategorierne, så de omfatter relationen mellem alle betydningsbærende elementer:

1. **Det symmetriske forhold**, hvor de betydningsbærende elementer fortæller den samme historie.
2. **Det kompletterende forhold**, hvor de betydningsbærende elementer virker udvidende og forstærkende i forhold til hinanden.
3. **Det kontrapunktiske forhold**, hvor de betydningsbærende elementer er modsigende og fremstiller hver sin historie eller syn på sagen.

Det kontrapunktiske forhold har et specielt potentiale, fordi det overlader et større tolkningsarbejde til læseren. Det er netop dette samspil mellem de betydningsbærende elementer, der åbner op for flertydige tolkninger.

2.2 Den æstetiske dimension

Af Jane Ø. Madsen

Som tidligere nævnt fremgår det af *Danskfagets fagformål*, at danskundervisningen skal give eleverne æstetisk forståelse, at eleverne skal møde æstetiske tekster, og at de skal have æstetiske oplevelser. Æstetik er imidlertid et begreb, der bruges i flæng og med forskellige betydninger. Formålet med dette afsnit er derfor at indkredse dels en forståelse af begrebet

æstetik, der er anvendelig i en dansk-didaktisk sammenhæng, dels hvad der kendetegner æstetiske oplevelser og erfaringer, og dels et æstetikbegreb, der kan benyttes specifikt i relation til specialets artefakter. På den baggrund vil vi undersøge specialets artefakter som æstetiske udtryk, samt hvordan vi i undervisningen skaber rum for, at eleverne får æstetiske oplevelser.

Selve termen æstetik stammer fra den tyske filosof Alexander Baumgarten, der i 1750 første gang brugte betegnelsen for at beskrive æstetik som sanselig erkendelse (Kjørup, 1999).

Baumgarten stiller ikke intellektuel erkendelse og sanselig erkendelse op som hinandens modsætninger, men tilkender dem hver sin værdi (ibid. s. 55). Den første er rationel og er et produkt af forstanden. Den anden har med følelserne at gøre og er sensitiv.

I dag benyttes termen æstetik i mange sammenhænge. I daglig tale som karakteristik for henholdsvis det skønne og harmoniske, smag (hverdagsæstetik) og erkendelse gennem sanserne (Austring og Sørensen, 2006, s. 44). Begrebet knytter altså an til både objekter og hændelser, men også til en særlig form for bevidsthed hos subjektet. Det ser vi også i forhold til *Danskfagets fagformål*, hvor det både bruges om "æstetiske tekster" (objekt) og "æstetisk forståelse og oplevelse" (subjektet).

2.2.1 Merbetydning og inddragelse - overordnede teoretiske og filosofiske betragtninger om æstetik

Det æstetiske ved det æstetiske - værkets merbetydning

Den danske filosof Dorthe Jørgensen peger på, at ordet æstetik i kunstens verden ofte bruges i relation til det sansemæssige og det formmæssige ved kunsten. Det vil sige, at man anser det æstetiske ved et værk ved at fokusere på værkets materialitet eller dets fremtrædelse. De to betydninger flyder dog ofte sammen, så ifølge Jørgensen bruges betegnelsen æstetik sådan, at det på én gang sigter til formen og materialet ved det værk, der er anledning til æstetisk erfaring (Jørgensen, 2008, s. 60).

Men ifølge Jørgensen er det ikke blot det formmæssige og sanselige ved et værk, der gør, at det giver anledning til æstetisk erfaring. I den æstetiske erfaring er der mere på færde. Her vender Jørgensen sig mod Baumgarten, der løsriver æstetikbegrebet fra den konkrete sanseerfaring. Den æstetiske erfaring er hverken ren sanseerfaring eller ren erkendelse. Den æstetiske erfaring er "(...) en særlig form for erkendelse, der er båret af følelser, fornemmel-

ser og anelser” (ibid.). Æstetisk erfaring handler altså om at sanse omgivelserne med følelserne forrest.

At løsrive æstetikbegreb fra den konkrete sanseerfaring giver ifølge Jørgensen god mening. For det første fordi der ikke findes “(...) et rent og uhildet sanseligt indtryk” (ibid.). De sanselige indtryk, der gives udtryk i fx kunsten, er altid fortolket. For det andet er ikke al kunst lige sanselig. Jørgensen eksemplificerer: “Der er f.eks. forskel på at lade sin hånd glide hen over en skulpturs overflade og at lytte med sit indre øre til den poesi, som man læser” (ibid.). Hun peger dog også på, at der i både skulpturkunsten og poesien er et element af sanselighed og materialitet, omend der er forskel på, hvor håndfast den er. Netop genstandenes sanselige fremtrædelse i verden er ikke entydig, men vækker i stedet en anelse om noget oversanseligt (ibid.). Og dette oversanselige, den *merbetydning* et værk indeholder, er ifølge Jørgensen det, der gør det æstetiske æstetisk: “Det er det element af transcendens i værket – et moment af overskridelse – der gør, at værket er anledning til æstetisk erfaring” (ibid. s. 61). Jørgensen forklarer yderligere merbetydningen således: “Det æstetiske ved det æstetiske er således det ‘mere’, som man fornemmer, men har vanskeligt ved at sige noget bestemt om” (ibid.).

Kunstneren lader værket med betydning på en måde, som får betragteren til at tænke og som skaber forundring (ibid. s. 64). Merbetydningen fremkommer, når kunstneren gestalter sin ide i et værk på en ny og anderledes måde, som vækker en følelse af noget “mere” hos betragteren. Når den kunstneriske idé får krop i form af et værk, fjernes den fra sit subjektive ophav og kan derved sige noget af mere almen gyldighed og forstås af andre end kunstneren selv (ibid. s. 48). Hos Jørgensen er det således væsentlig, at et værk ikke er entydigt, men at det rummer en merbetydning, som får læseren til at tænke og undres, hvis det skal give anledning til æstetisk erfaring: “Hvis værket vækker en følelse af noget “mere”, der taler til én, men som man ikke kan gribe, er det anledning til æstetisk erfaring” (ibid.).

Æstetisk erfaring inddrager og forandrer

Jørgensen skelner mellem æstetisk oplevelse og æstetisk erfaring. Æstetiske oplevelser kan udmærke sig ved at være sanselige og uden noget særligt potentiale for erkendelse. Æstetiske oplevelser relaterer hun således til konkret sanseerfaring. Æstetiske erfaringer adskiller sig fra oplevelsen ved at være reflektive, men de beror på refleksiviteten og oplevelsen (ibid. s. 319). Jørgensen skelner yderligere mellem oplevelse og erfaring på denne måde:

“Oplevelser er overfladiske forstået på den måde, at de ikke berører os i væsentlig grad. De går derfor også let i glemmebogen (...) Erfaringer derimod er kendetegnede ved at forandre den, som de overgår. Man er selvfølgelig ikke en helt anden person efter at have mødt noget, der er anledning til skønhedserfaring⁶. Men hvor svært det end kan være at sætte ord på, så har man fået et lidt andet perspektiv på verden, og man er for så vidt en smule forandret, dvs. ens tænkemåde er lidt anderledes” (ibid. s. 75).

Netop i forandringen, finder vi argumentet for, at eleverne skal gøre sig æstetiske erfaringer i skolen. Æstetiske erfaringer maner til eftertanke og forundring, og forundring er en kilde til udvikling. Det forandrende ligger i, at man *inddrages* i erfaringen. Jørgensen eksemplificerer ved, at man eksempelvis visualiserer det læste, når man læser i en roman, hvorimod man er passiv, når man oplever underholdning (ibid.).

Kunsterfaringen forvandler

Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer gør i sit hovedværk *Sandhed og Metode* (2007) op med opfattelse af fortolkning som et resultat af en metode. Han gør op med en videnskabelig tilgang til kunst. Ifølge Gadamer er æstetikens opgave at begrunde kunsterfaringen som en speciel erkendelsesmåde, der både er forskellig fra sanseerkendelse og den logiske erkendelse:

“Skulle kunsten ikke indeholde nogen erkendelse? Ligger der ikke i kunsterfaringen et krav på sandhed, der ganske vist er forskellig fra videnskabens, men som bestemt ikke er den underlegen? Og er æstetikens opgave ikke netop at begrunde kunsterfaringen som en speciel erkendelsesmåde, som ganske vist er forskellig fra den sanseerkendelse, hvorfra videnskaben får sine data til opbygning af naturerkendelsen, og helt afgjort også forskellige fra al moralsk fornuftserkendelse, ja, fra al begrebsmæssig erkendelse, men dog alligevel erkendelse, dvs. formidling af sandhed?”

(Gadamer, 2007, s. 96).

Denne tænkning minder for os om Baumgartens sondring mellem logisk og æstetisk erkendelse.

⁶ Jørgensen benytter betegnelsen skønhedserfaring i overensstemmelse med æstetisk erfaring (Jørgensen, 2008, s. 61)

For Gadamer handler det om at anskue kunsterfaringen på en måde, så den bliver forstået som erfaring (ibid. s. 98). En erfaring man ikke kan nå ved at gå videnskabeligt til værks og ved at anskue kunstværket som et objekt, man kan forholde sig distancerende til. Et kunstværk er ikke et artefakt, man står overfor i et subjekt-objekt forhold: "At kunstværket ikke er nogen genstand, der står over for ét i sig selv værende subjekt. Kunstværkets egentlige væren består derimod i, at det bliver til en erfaring, der forvandler den erfarende" (ibid. s. 102). I kunstoplevelsen sættes vores normale virkelighedsopfattelse på prøve og giver mulighed for dannelse.

Spilmetaforen - hvad sker der i mødet med kunsten?

For at anskueliggøre hvad der sker i kunsterfaringen, benytter Gadamer spilmetaforen⁷ (ibid. s.101 ff.). Spilmetaforen nedbryder afstanden mellem værk og tilskuer, fordi spil og leg ikke er noget, vi forholder os neutralt til, men derimod noget vi deltager i. Når vi som tilskuer bliver deltagere, inddrages vi i spilprocessen og indgår dermed i en kommunikation med værket i vores stræben efter at forstå det, at realisere dets mening.

Spillet og kunsten har det til fælles, at de er autonome og selvfremskaffende, og begge giver mulighed for selvforglemmelse. Det, der adskiller dem, er, at kunst er kommunikation. Kunst er fremstilling af *noget* for *nogen*. Men det gør ikke kunstværket til et statisk objekt. Som spillet inddrager også værket tilskueren, og værkets mening realiseres først, når det fremstilles eller fortolkes. Litteraturen realiseres først, når det fortolkes af en læser.

Den æstetiske oplevelse forandrer

Med afsæt i den tyske filosof Wilhelm Dilthey knytter Gadamer i sin brug af betegnelsen oplevelse til erfaring. Gadamer gør op med den dualistiske opfattelse af oplevelse og erfaring, som stammer fra romantikken, hvor oplevelsen blev knyttet til det flygtige og ren umiddelbar sanseoplevelse, som vi også så det hos Jørgensen. Gadamer skriver: "Noget bliver en oplevelse, såfremt det ikke blot opleves, men i kraft af at være oplevet får et særligt eftertryk, der giver det varig betydning" (ibid. s. 63). Gadamer udvider således oplevelsesbegrebet fra alene at være knyttet til den umiddelbare oplevelse til også at være noget, vi tager med os, noget varigt. Oplevelse forstås derfor både som det oplevede øjeblik og resultatet af oplevelsen, det den, der oplever, tager med sig.

⁷ Det tyske 'spiel' som betyder spil og leg

Gadamer anser netop kunstopplevelsen som noget ekstraordinært, som et brud med det ordinære, og altså ikke blot en oplevelse ved siden af andre oplevelser. Kunstopplevelsen er en oplevelse, der kan forandre den erfarende. Gadamer skriver således om den æstetiske oplevelse:

“Ligesom kunstværket som sådan er en verden for sig, således er også det æstetisk oplevede som oplevelse rykket ud af enhver virkelighedssammenhæng. Det synes ligefrem at være en definerende egenskab ved kunstværket at blive til æstetisk oplevelse, dvs. at dets magt med ét slag rykker den oplevende ud af hans livssammenhæng, samtidig med at den fører ham tilbage til hans tilværelse som helhed” (ibid. s. 71).

Gadamer knytter således den æstetiske oplevelse til kunsterfaringen og fremhæver også betydningsrigdommen som essentiel for den æstetiske oplevelse.

“I kunstopplevelsen findes en betydningsrigdom, der ikke kun er en del af dette særlige indhold eller denne særlige genstand, men tværtimod repræsenterer livet som en meningshelhed. En æstetisk oplevelse rummer altid erfaringen af en uendelig helhed. Dens betydning er uendelig, netop fordi den umiddelbart repræsenterer helheden og ikke smelter sammen med andre oplevelser til en åben erfaringsstrøm” (ibid.).

Betydningsrigdommen opfatter vi i lighed med merbetydning, som vi så den hos Jørgensen. I sit essay *Estetik og hermeneutikk* (2001) udtrykker Gadamer det således: “Men kunstens sprog retter sig mod det meningsoverskuddet som ligger i verket selv” (s. 143).

Opsummering

Hos Jørgensen og Gadamer har vi fundet dannelsesmæssige argumenter for, at eleverne skal gøre sig æstetiske erfaringer. Det dannelsesmæssige potentiale ligger i, at mødet med kunsten kan give æstetiske oplevelser, der giver varige aftryk. Det er kendetegnende for den æstetiske erfaring, at den forandrer den, som den overgår. Det forandrende ligger i, at det æstetiske værk rummer en *merbetydning*, som skaber forundring og eftertanke hos modtageren.

Vi har set, at det er centralt, at det æstetiske værk ikke blot betragtes som en statisk genstand blandt andre genstande, men som et værk, der rummer en erfaring – et perspektiv på verden – som føjer noget nyt til vores verden, hvis vi inddrager os i den.

Inddragelse er således et væsentligt element, og hermed har vi fået belæg for at problematisere en formel tilgang til litteraturundervisningen, hvor man går metodisk til værks i bestræbelsen på at forstå værket. Det har vi, fordi en metodisk tilgang til et værk er distance-rende. Gadammers spilmetafor ophæver netop skellet mellem det oplevende subjekt og det oplevede objekt. Det skel er nødvendigt, hvis man skal have adgang til den viden om verden, den erkendelse, der tilbyder sig immanent i kunsten. Spilmetaforen har uddybet, hvad der sker i mødet mellem kunstværk og modtager, og den vægtlægger, at inddragelsen er essentiel, hvis man skal have adgang til den betydningsrigdom, som findes i den æstetiske oplevelse. Mødet med kunstværker kan således give æstetiske oplevelser, der sætter varige aftryk hos modtageren.

I Gadammers oplevelsesbegreb er oplevelse og erfaring knyttet sammen. Det er denne forståelse af oplevelse, vi fremover bruger. I en didaktisk sammenhæng finder vi det relevant at bruge betegnelsen æstetisk *oplevelse* frem for æstetisk *erfaring* for at vægtlægge betydningen af, at selve oplevelsen skal have plads i undervisningen, hvis dens potentiale for at sætte varige aftryk skal udnyttes.

I ovenstående teoretiske afsnit har vi udfoldet nogle overordnede perspektiver på æstetik, æstetisk oplevelse og erfaringer. Både Gadamer og Jørgensen forholder sig til kunsten. For mere anvendelsesorienterede betragtninger vender vi os mod litteraturforsker Ture Schwebs og litteraturhistoriker Line Beck Rasmussen, som benytter æstetikbegrebet i en børnelitterær kontekst.

2.2.2 Begrebet æstetik anvendt i en børnelitterær kontekst

App'ens æstetik

I artiklen *Affordances of an App* (2014) undersøger Schwebs, hvilke æstetiske affordances apps rummer. Han eksemplificerer med en læsning af iPad app'en *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*.

I sin forståelse af æstetik refererer Schwebs til Gadammers forståelse af æstetik, som kommer til udtryk i essayet *Estetikk og Hermeneutikk*. Han udlægger det som "a sensuous experience of the way something is expressed" (Schwebs, 2014, s. 2). App-historien afslører en kom-

pleks æstetik, hvor læseren skaber betydning ved hjælp af flere forskellige sanser - synet, hørelsen og den taktile sans. Schwebs fremhæver netop det taktile som væsentlig i forbindelse med app-historier, fordi fingerens bevægelse vækker teksten til live, og denne fysiske interaktion skaber spænding: "The tactility of the Lessmore app is associated with a sensuous experience of the materiality of the medium and empowers a potential of meaning making" (ibid. s. 9). Med reference til Gadamer peger Schwebs på, at den spænding Lessmore app'en skaber er bevis på, at kunst er oplevelse og ikke et artefakt: "Viewed in the light of Gadamer's insight into aesthetics, the excitement created by the Lessmore app may be regarded as evidence of the notion that art is an experience, not an artefact" (ibid.).

Schwebs fremhæver endvidere multimodalitetens potentiale i forhold til at forstærke den æstetiske oplevelse: "In a multimodal app, several senses and modes of perception mingle and merge, and a number of sensuous spaces for experience are activated" (ibid.).

Schwebs udlægning af en æstetisk oplevelse som "sensuous experience of the way something is expressed" er bred, og den kan bruges i relation til alle udtryksformer, hvorfor den er brugbar i en dansk-didaktisk sammenhæng. Vi oversætter til *en sanselig oplevelse af måden hvorpå noget er udtrykt*. Formuleringen er dog så bred, at den ikke kan benyttes til at udtrykke den særlige æstetik, der kommer til udtryk i specialets artefakter. For at komme det nærmere vender vi os mod Beck Rasmussen, som indkredser en særlig børnelitterær æstetik, der kommer til udtryk i poesi for børn og nonsensdigtning. Hun peger på, hvordan den med sit særlige samspil mellem indhold og form rummer mulighed for sanselig erkendelse.

Nonsensdigtningens æstetik

Med afsæt i Baumgarten definerer Beck Rasmussen æstetik som "sanselig erkendelse fremkaldt som følge af en særlig egenskab ved kunsten, et særligt samspil mellem form og indhold" (Rasmussen, 2009, s. 27). Hun indkredser nonsensdigtningens æstetik som en æstetik, hvor "samspillet mellem form og indhold gør særlig opmærksom på sig selv som udtryk, som lyd og som konkrete bogstaver" (ibid. s. 29). I nonsensdigtningen er der mere på færde end blot ordenes betydning. Den sanselige betydning af sproget er væsentligt: "Det handler om at lytte, se, smage, mærke sproget" (ibid. s. 28).

Med reference til Eagleton skriver Beck Rasmussen, at "æstetik er en kognitiv form, som kan nås gennem det legemlige sanseapparat, gennem hørelsen, synet, smagen, lugten, følelsen.

Æstetik er kropslig funderet” (ibid. s. 26). Denne forståelse knytter an til Hayles’ beskrivelse af bogens kropslighed, som netop også indikerer, at læsning af bøger inddrager hele kroppen.

Beck Rasmussens definition af æstetik er derfor anvendelig, men bør i relation til specialets artefakter udvides til også at indbefatte mediet. Det er væsentligt, fordi vi tidligere har argumenteret for, at de materielle elementer ved bogmediet også er betydningsbærende og en del af litteraturen. I analysen af *Ella er mit navn – vil du købe det* og *Zam* skal vi se, at der er tale om en meget håndgribelig materialitet.

2.2.3 Et æstetikbegreb, der indfanger den særlige æstetik i specialets artefakter

Med afsæt i Beck Rasmussens og Schwebs udlægnings af æstetik samt Jørgensens og Gadamerens mere overordnede perspektiver på det æstetiske ved det æstetiske og oplevelsesbegrebet kan vi nu indkredse et æstetikbegreb, der kan benyttes specifikt i relation til specialets artefakter. Vi definerer det således:

Æstetik er sanselig oplevelse af måden hvorpå noget kommer til udtryk i et særligt samspil mellem form, indhold og medie og den merbetydning og flertydighed, der opstår i dette spændingsfelt.

2.3 Æstetisk oplevelse i en didaktisk sammenhæng

Af Jane Ø. Madsen

Formålet med dette afsnit er at undersøge, hvordan litteraturlæsning kan give anledning til æstetisk oplevelse, samt hvordan vi skaber rum for dette i en didaktisk sammenhæng. Vi tager udgangspunkt i den amerikanske litteraturpædagog Louise M. Rosenblatts teori om læsning som en meningskabende proces.

2.3.1 Æstetisk oplevelse med litteratur

Rosenblatt anser litteraturlæsning som en aktiv, kreativ og meningskabende proces. Hun reagerer på, at læsning opfattes som en interaktion mellem læser og tekst, hvis formål er at uddrage tekstens mening: “The finding of meanings involves both the author’s text and what the reader brings to it” (Rosenblatt, 2005, s. 30). Hun benytter i stedet for betegnelsen *transaktion*. Netop transaktionen, at teksten skal ses som en hændelse i læserens liv, er kerne i hendes teori. Rosenblatt skelner mellem *text*, som er “(...) the printed signs in their

capacity to serve as symbols” (ibid. s. 29), og *poem*, som er en hændelse: “The poem, then, must be thought of as an event in time. It is not an object or an ideal entity. It happens during a coming-together, a compenetration, of a reader and a text” (ibid.)⁸. Poem skabes således i en transaktionsproces mellem tekst og læser - den står ikke i teksten selv og er heller ikke læserens egen opfindelse. Den viden, som læseren opnår, er ikke en viden, som det litterære værk har givet hende, men en viden, som hendes arbejde med teksten har givet hende. “For the reader, the poem is lived-through during his intercourse with the text” (ibid. s. 30).

Poem forudsætter således en læser, der aktivt involverer sig i teksten og “(...) refers to what he makes of his responses to the particular set of verbal symbol” (ibid. s. 29). Poem refererer derfor til læserens meningsskabende proces, og det er en krævende aktivitet:

“Out of his past experience, he must select appropriate responses to the individual words; he must sense their interplay on one another, he must respond to clues of tone and attitude and movement. He must focus his attention on what he is structuring through these means” (ibid. s. 27).

I de ovenstående citater fremgår det, at Rosenblatt tager afsæt i, at litteratur er sprog i skriftform, og at det er skriftens virkemidler, læseren interagerer med. I relation til specialets artefakter er det væsentligt, at læseren interagerer med alle værkets betydningsbærende elementer.

At poem skal forstås som en hændelse i læserens liv, ser vi i lighed med Gadamer's tænkning om æstetisk oplevelse. Poem kan derfor forstås som en æstetisk oplevelse. Som vi så i ovenstående afsnit, skal kunstgenstanden (eksempelvis værket) ifølge Gadamer ikke betragtes som et statisk objekt. I et sådan perspektiv vil der aldrig være to ens æstetiske oplevelser. Den samme opfattelse ser vi hos Rosenblatt: “A specific reader and a specific text a specific time and place: change any of these, and there occurs a different circuit, a different poem” (ibid. s. 29).

2.3.2 Den æstetiske og den efferente læsemåde

Litteraturlæsning kan give anledning til æstetisk oplevelse, men fordrer ifølge Rosenblatt, at der anvendes en æstetisk læsemåde. I artiklen *The Aesthetic Transaction* (1986) skelner hun

⁸ Betegnelsen *poem* må således ikke forveksles med den danske oversættelse *digt*

mellem æstetisk og efferent læsemåde. De to læsemåder befinder sig på et kontinuum, inden for hvilket enhver læsning befinder sig. Efferent betyder "føre bort", og det betegner en læsemåde, hvor læseren ser bort fra personlige indfald under læsningen, men blot søger information og tekstens logiske mening. Anvendes den efferente læsemåde er opmærksomheden i læseprocessen på det, der kræves *efter* læsningen: "The kind of reading in which the focus of attention is predominantly on what is to be retained after the reading event I term efferent" (ibid. s. 124). I en undervisningssituation tilskyndes eleven med denne læsemåde eksempelvis at kunne referere tekster, kategorisere genreræk, stilistiske detaljer og aktivere baggrundsviden om fx litteraturhistorie (ibid. s. 126). Heroverfor står den æstetiske læsemåde, som betegner en læsemåde, som " (...) focus attention on what is being lived through in relation to the text during the reading event" (ibid. s. 124). Anvendes den æstetiske læsemåde, tilskyndes eleverne at være åbne og opmærksomme i forhold til, hvad de oplever *under* læsningen - det vil sige opmærksomhed på hvilke følelser, fornemmelser og associationer, der vækkes under læsningen. I æstetisk læsning læser man med sanserne:

"The sound of words, their rhythmic repetition and variations, may be listened to in the metaphoric 'inner ear'. Inner tensions, sensations, feelings, and associations accompanying images and ideas may color imagined scenes, actions and characters" (ibid. s. 124).

Fordi den æstetiske læsemåde er sanseforankret, fører den ind i litteraturens merbetydning og flertydighed, og den er derfor individuel: "Someone else can read a text efferently for us, and report or summarize the results. No one else can read a text aesthetically for us; no one else can experience the aesthetic evocation for us" (ibid. s. 125).

Poem er i vores forståelse den æstetiske levendegørelse (aesthetic evocation) af teksten, som den æstetiske læsemåde fører til. Æstetiske oplevelser med litteraturen fordrer således elevernes æstetiske levendegørelse af teksten, hvilket der må skabes rum for i undervisningen.

Selvom Rosenblatt vægtlægger læseren, benægter hun ikke tekstens vigtighed: "Emphasis on the reader and the reader's stance does not deny the importance of the text" (ibid. s. 125). Efter den æstetiske levendegørelse må læseren ifølge Rosenblatt selvkritisk vende tilbage til teksten og finde, at der er elementer, hun har overset, at der er associationer, der

ikke har sammenhæng med teksten osv. "The reader may become self-critical, and seek a new, more rewarding or more valid transaction" (ibid.).⁹

Ifølge Rosenblatt forudsætter den æstetiske levendegørelse af teksten, at eleverne har mulighed for at leve sig ind i teksten. Rosenblatt pointerer, at forskellen mellem elevens erfaringsverden og teksten ikke må være for stor: "Studenten behöver liksom nybörjarläsaren möta litteratur för vilken han äger de intellektuella, emotionella och erfarenhetsmässiga verktyger" (Rosenblatt, 2002, s. 36). Ud fra den betragtning må den litteratur, der inddrages i undervisningen, derfor indeholde emner og temaer, som finder genklang hos læseren, samt gode identifikationsmuligheder. Desuden skal eleverne mestre værket sprogligt såvel som kompositionsmæssigt.

At skabe rum for æstetiske oplevelser med litteraturen stiller endvidere krav til, *hvordan* litteraturen iscenesættes i undervisningen. Det uddybes i specialets didaktiske del.

⁹ Rosenblatts transaktionsteori udgør en af de læserorienterede tilgange, og hun er netop blevet opfattet som pioner inden for udviklingen af disse, men i slutningen af sin karriere problematiserer hun den didaktiske udvikling, disse tilgange har ført med. Hun mener sig misforstået: "... the very term 'reader-oriented' and 'reader-response' become problematic. They sometimes imply a fixation on the reader's personality all all-important, to the virtual exclusion of the text. ... From the beginning, while affirming the importance of the neglected reader, I have insisted on the contribution of both reader and text. Moreover, I find lacking in current theories a satisfactory differentiation between reading process that results in poems, stories, or plays and the process that characterizes other kind of reading" (Rosenblatt, 1985, s.33) (Citeret i Penn, 2015, s.49).

Del 3 Analyser af specialets artefakter

3.1 Optakt til analyse

Af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen

3.1.1 Udvikling af medieorienteret analysetilgang

I det teoretiske afsnit *Bogen som medie* har vi præsenteret forskellige perspektiver på, hvordan vi undersøger bogen som medie. Med udgangspunkt i disse trækker vi nu begreber og spørgsmål, som kan udvide den traditionelle tekstanalytiske værktøjskasse til også at omfatte værker som *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam*, hvor mediet er betydningsbærende.

Hos Brügger og Pressman fandt vi overordnede betragtninger om bogmediets udvikling, en udvikling som også specialets artefakter kan ses i forlængelse af. Vi fandt desuden argumenter for nødvendigheden af at undersøge bogen som medie, i og med bogen som en følge af den digitale udvikling ikke længere er en forudsætning for litteraturen. Brügger bidrager endvidere med en definition af kodeks, som vi tager med os i analysen.

Kromann har bidraget med en definition af bogobjekter samt konkrete analyseredskaber vedr. bearbejdning af kodeks, som er anvendelige i forhold til at kunne beskrive, hvordan der er eksperimenteret med bogmediet. Værkerne *Zam* og *Ella er mit navn - vil du købe det?* er begge eksempler på værker, hvor der er eksperimenteret med bogmediet. Med udgangspunkt i Kromanns mediespecifikke bearbejdninger, undersøger vi på hvilken måde, værkerne spiller op i mod en kodeks:

1. Bearbejdning af kodeks
2. Bearbejdning af papir og/eller tryksværte,
3. Destruering/mutilering af bogen.

Med Gibbons definition af multimodal litteratur blev det yderligere konkretiseret, hvad der er på spil i værkerne. Det blev tydeliggjort, at litteraturen rummer et væld af betydningsbærende elementer, som læseren må forholde sig til. Gibbons bidrager endvidere med tre forskellige kategorier: Tactile fictions, typographical fictions og ontological hoax. Kategorierne tilbyder hver især elementer, som netop på forskellig vis er på spil i både *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zams* materialitet. Hos Hayles fandt vi ligeledes argumenter for, at analysen af et værk må udvides til at omfatte bogmediets materialitet, som vi har defineret som

værende dets taktile og visuelle elementer, fordi bogmediet påvirker læserens forståelse. I analysen undersøger vi derfor, hvad der karakteriserer værkets materialitet, og hvordan det er betydningsbærende for værkets udsigelse og læseoplevelsen. Vi undersøger, hvad der karakteriserer de taktile og visuelle elementer, og hvordan de forskellige betydningsbærende elementer skaber betydning. Vi undersøger eksempelvis, hvordan værkerne tilbyder læseren at involvere sig fysisk, hvordan typografien skaber betydning, og hvordan der skabes autenticitet.

Med Ryans perspektiv på hvordan medier har forskellige potentialer, de kan vælge at udnytte, blev det væsentligt at indkredse netop bogmediets potentialer. Det gjorde vi ved hjælp af Rye Andersen, der peger på at ord, billeder og taktilitet er væsentlige træk ved bogmediet. Ovenstående spørgsmål vil indikere, hvordan værkerne hver især udnytter deres potentialer som bogmedie. Da værkerne hver især er eksempler på, at der eksperimenteres med at sprænge rammerne for, hvad bogen som medie kan, samler vi op på analysen ved at forholde os til hvilke af bogmediets potentialer, der er særligt udtryksfulde og har en særlig indflydelse på såvel værkets udsigelse som læseoplevelsen.

Med ovenstående har vi nu indkredset, hvordan vi kan udvide den traditionelle analytiske værktøjskasse til også at inddrage mediet i en analyse af *Eller er mit navn - vil du købe det?* og *Zam*. Denne form for analyse kan nødvendigvis ikke stå alene, da litteratur netop er et samspil mellem form, indhold og medie jf. Hayles. For at pege på hvordan mediet er betydningsbærende i forhold til værkets samlede udsigelse, er det derfor også nødvendigt at analysere form- og indholdselementer. Vi vil tage udgangspunkt i nogle af grundstrukturernes i en fortælling, nemlig forløb/plot og karakterbeskrivelse og elementer som temaer og sprog. Disse synes relevante at undersøge, da det ofte er disse elementer, der arbejdes med i danskfaget i grundskolen.

For at undersøge sam- eller modspillet mellem de betydningsbærende elementer i såvel form, indhold som medie anvender vi vores bearbejdning af Nikolajevs kategorier. Vi undersøger, om samspillet er symmetrisk, kompletterende eller kontrapunktisk.

Vores analyser vil tage udgangspunkt i ovenstående spørgsmål. Men da værkerne er meget forskellige, vil vægtningen af de forskellige dele variere.

Med udgangspunkt i analyserne vil vi efterfølgende undersøge værkerne som æstetiske artefakter for at kunne argumentere for, hvorvidt de kan bidrage til at give eleverne litterære æstetiske oplevelser.

3.1.2 Optakt til undersøgelse af specialets artefakter som æstetiske udtryk

På baggrund af det teoretiske afsnit *Den æstetiske dimension* vil vi nu indkredse, hvordan vi kan undersøge vores værker som æstetiske artefakter. Undersøgelsen vil tage udgangspunkt i de fund, vi gør os i analysen af værkerne. Vi definerede et æstetikbegreb, der kan benyttes specifikt i relation til specialets artefakter således:

Æstetik er en sanselig oplevelse af måden hvorpå noget kommer til udtryk i et særligt samspil mellem form, indhold og medie og den merbetydning og flertydighed, der opstår i dette spændingsfelt.

Hos Beck Rasmussen og Schwebs så vi betydningen af den sanselige erfaring i relation til børnelitterær æstetik. Det bliver derfor relevant at undersøge hvilke elementer af værket, der giver mulighed for en sanselig oplevelse.

Både Jørgensen og Gadamer vægtlægger inddragelsen som essentiel i forhold til at få del i den erfaring, kunstværket tilbyder. Det vil sige, at mødet med kunstværket bliver en æstetisk oplevelse. Det åbner for os spørgsmålet om, på hvilke måder værkets form, indhold og medie inviterer til inddragelse.

Vi har desuden peget på, at man i kunsten møder en betydningsrigdom og en mertydning, som gør, at man ikke går uforandret derfra. Et væsentligt spørgsmål at stille er derfor, hvorledes merbetydning optræder i forhold til samspillet mellem værkets form, indhold og medie. Dette spørgsmål er vanskeligt at besvare, fordi det netop er svært at sætte ord på, hvorfor vi oplever noget på en bestemt måde. Men det er et spørgsmål, der er væsentligt at stille, fordi det netop er det, der gør et værk æstetisk, at vi i mødet med det oplever noget, der kan være vanskeligt at sige noget entydigt om.

I det følgende udføres analyser af værkerne *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam*. De analytiske nedslag er valgt med det formål at vise mediets betydningsbærende rolle i samspillet med form og indhold. Analysen af de udvalgte form- og indholdselementer er derfor ikke fyldestgørende, men har netop fokus på mediets rolle.

For et overblik følger først en kort parafrase og en beskrivelse af de enkelte værker som medier. I de efterfølgende analytiske nedslag bringes beskrivelsen af mediet i spil.

3.2 Analyse af *Ella er mit navn – vil du købe det?*

Af Christina H. Saldern

Parafrase

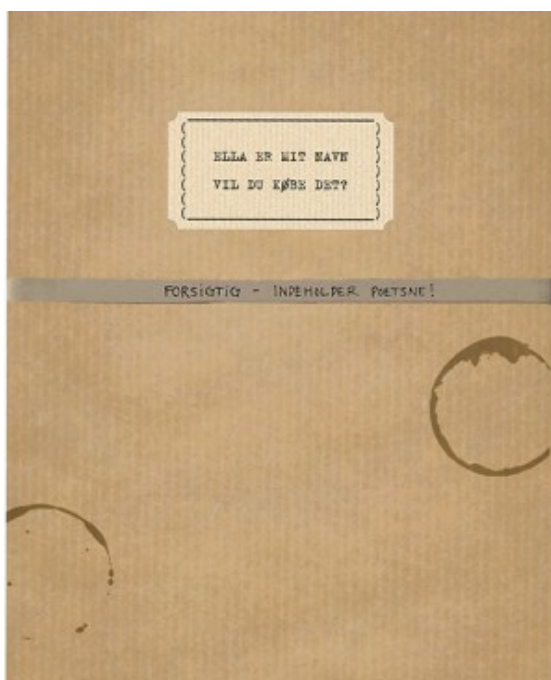
Ella er mit navn – vil du købe det? er på overfladen en enkel historie om 12-årige Ella, en ensom pige, der i allerførste linje præsenterer sig med det, der skal vise sig at blive et omkvæd: "Jeg havde aldrig troet, jeg nogensinde skulle få kat" (Hegnøj, 2014, s.3). Men Ellas mor er lodret imod kat. "Jo mere jeg plager, jo stædigere bliver hun", skriver Ella (ibid.). Gennem Ellas optegnelser hører vi om livet med moren i et antikvariat, hvor de to bor i Privaten bag butikken i et temmeligt trøsteløst interiør. Ellas arbejde i antikvariatet består - udover at skrive skilte på skrivemaskine - i at sortere kasser med bøger fra dødsboer, hun kategoriserer dem efter, hvor ødelagte og salgbare de er, og laver de såkaldte lykkepakker ud af dem. Men noget ulmer under overfladen. Der er den stående katte-konflikt med moren, der eskalerer og ender i krig, men der er også en forsvunden tredje seng i Privaten: "Mærkerne efter en seng i det tredje hjørne" (ibid. s. 5). Nogen mangler, noget er sket. Det "noget", der er sket, har været så alvorligt, at både Ella og moren på et tidspunkt har holdt sig inde: "Jeg går ikke ud længere. Holder mig inde" (ibid. s.7), men hvor Ella stadig ikke er kommet ud af boghulen, er hendes mor begyndt at "leve livet", som Ella kalder det, og har fået en ny kæreste, også kendt som Plageånden. Den tredje sengs ejer viser sig senere, langt nede i stakken, at være Ellas far.

På Ellas 12 års fødselsdag er moren igen "ude", og Ella finder en kat blandt bogkasserne. Hun beholder den og navngiver den "Kattekismus" og er lykkelig, indtil den en dag forsvinder, og Ella er, som hun skriver: "(...) mere ude af mig selv, end dengang jeg var 11" (ibid. s. 51). Ella mistænker moren for at have fjernet katten, fordi hun og Plageånden mener, at Ella har allergi, og en weekend, mens moren (igen) er ude, hævner Ella sig ved med en hullemaskine at omdanne antikvariatets bøger til "poetsne". Og så går Ella sin vej, uden at moren (og læseren) får at vide, hvor hun går hen. Det eneste moren finder, da hun kommer tilbage, er æsken med Ellas efterladte noter, dem, man som læser nu sidder med.

3.2.1 Hvad er *Ella er mit navn – vil du købe det?* En beskrivelse af værket som medie

Værkets fysiske udformning

Værket består af en æske i brunt karduspapir med aftryk af "kaffepletter" ovenpå og titlen påskrevet et imiteret mærkat. Æsken er holdt sammen med en elastik, hvorpå der med håndskrift står skrevet: "Forsigtig - Indeholder poetsne!". På bagsiden af æsken skriver udgiveren af æsken, forlaget Jensen og Dalgaard, således: "Dette er Ellas efterladte spor, som vi fandt dem i Privaten bag Antikvariatet i en æske under Ellas seng". Æsken udgiver sig således for at være en arkivæske indeholdende 140 maskinskrevne løse dagbogsblade og såkaldt "poetsne" (hullemaskinens ud klip) – altså, autentisk fundet tekst, Ellas efterladte papirer, der tilfældigt er dukket op og udgivet. Ser man nærmere efter i æskens låg, finder man dog både ISBN-nummer, forfatterens navn, forlag m.m., hvilket afslører, at æsken er en fiktion og en form for bogudgivelse, der i kraft af sit ISBN-nummer bliver registreret i dansk bogfortegnelse.



Ella er mit navn- vil du købe det? - et bogobjekt

Bogobjekter er jf. Kromann karakteriserede ved at være værker, hvor bogmediet ikke kun er en container for et givent indhold, dette gør sig tydeligvis også gældende for værket *Ella er mit navn - vil du købe det?* Her peger æskens autentiske præg med blandt andet udeladel-

sen af forfatternavn m.m. på for- og bagside på, at værkets indpakning indgår som en aktiv del af værkets udsigelse og som en konsekvens af indholdet. Dertil kommer værkets tilbivelseshistorie på bagsiden af æsken, der lader os ane en fortælling, der ender med Ellas forsvinding. Det sætter en stemning af foruroligelse og kalder på en forklaring: Hvem er denne Ella? Hvorfor forsvinder hun? Læsningen af værket er således allerede i gang, inden æskens låg er åbnet.

Med poetsneen og de løse sider, der hvirvler rundt, når man åbner den papæske, der erstatter det traditionelle bogbind, er værket endvidere et godt eksempel på den form for mediespecifikke bearbejdning, som man ifølge Kromann kalder bearbejdning af kodeks. Der er således med *Ella er mit navn - vil du købe det?* tale om et værk, der i høj grad leger med bogmediet og udfordrer konventionerne for, hvad en bog er.

Værkets materialitet tilbyder en taktil og visuel oplevelse

Værkets fysiske udformning, dens bearbejdning af kodeks, gør læsningen til en taktil oplevelse, hvor man i højere grad læser med fingrene. Man bevæger sig et niveau længere ned i værket, hver gang man tager et lag af: man skal tage båndet af, pakke æsken op, man sidder og roder med de ustyrlige løse sider og den ligeså ustyrlige poetsne. Det bliver derfor nærmest en fysisk bevægelse at komme ind i fortællingen. Som analysen senere vil vise, så spiller værkets udformning og den taktile læseoplevelse sammen med værkets fortælling - værkets fysiske udformning så at sige "mimer" dens fortælling.

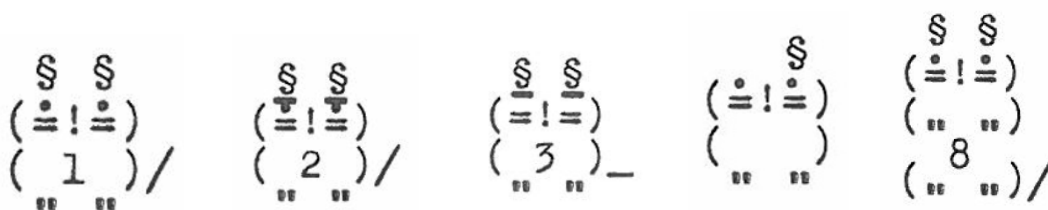
Med sin eksperimenterende fysiske udformning spiller *Ella er mit navn - vil du købe det?* altså på én gang op imod den gængse kodeks, men samtidig udnytter den også noget af det, der ifølge Rye Andersen jf. afsnittet *Bogmediets potentialer* netop er særegent for bogmediet, som vi kender det, nemlig taktilitet. Taktiliteten bevirker, at man som læser oplever en autenticitet og et nærvær med værkets hovedperson, som får betydning for læseoplevelsen. Når man sidder med Ellas maskinskrevne dagbogsblade i hånden, får man således en intim, taktil fornemmelse af, at man roder rundt i en andens private papirer, og når man åbner æsken, og poetsneen hvirvler rundt om en, kan det opleves som et "fysisk bevis på", at der har siddet en Ella et sted og klippet poetsne.



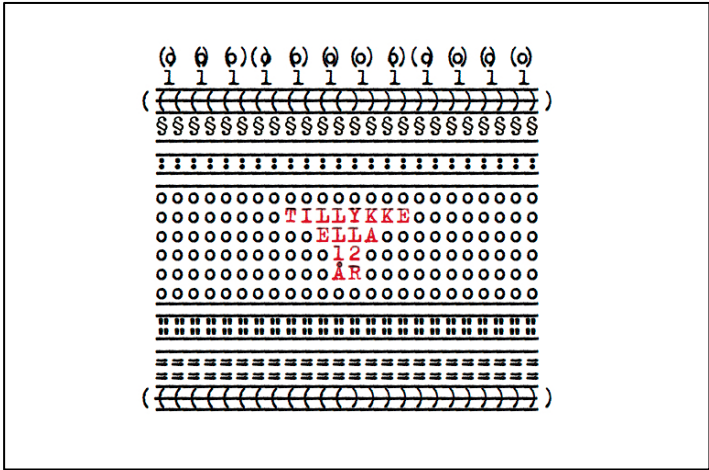
Ella er mit navn – vil du købet det? udnytter ikke kun taktiliteten i bogmediet, den udnytter også, at bøger, som tidligere skrevet, er eminente til at håndtere billeder og ord. Vi vil nu se på hvilke visuelle betydningsbærende elementer, der indgår i værket.

I værket udnyttes typografien som et visuel element. Ella skriver små poetiske skilte til butikken, og de er ligesom hendes optegnelser skrevet på en gammeldags skrivemaskine, hvilket dels giver det et retropræget udtryk, men også skaber en autenticitet. Ellas stemme bliver nærværende, og man får, som med poetsneen, en følelse af, at der rent faktisk *har* siddet en Ella og skrevet de dagbogsnotater, man sidder med i hånden - man kan næsten høre skrivemaskinen klapre.

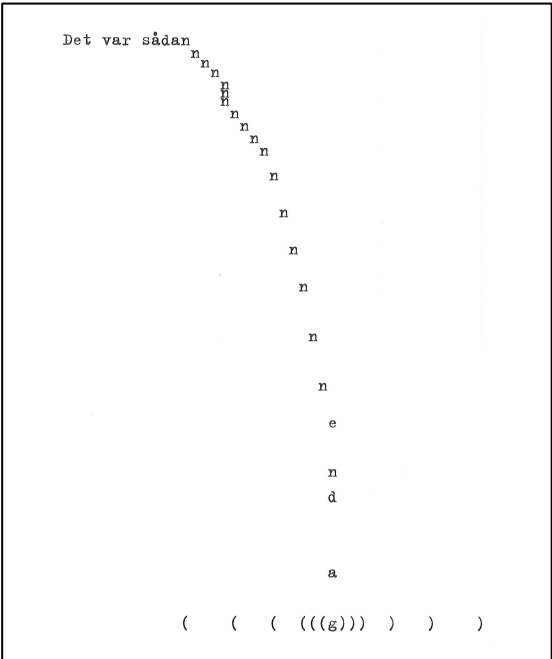
Ella bruger også skrivemaskinens tegn, når hun "tegner" sin kat Kattekismus (ibid. s. 26). To §-tegn som øre, to punktummer som øjne, et !-tegn er snuden, hoved og krop formes af parenteser. Studerer man katte-tegningerne nærmere, vil man opdage, at den skifter udtryk undervejs. Tegn og bogstaver "skaber" således katten, der materialiseres og bliver nærværende.



Et andet eksempel på, at Ella tegner ved hjælp af de tegn, som er til rådighed på skrivemas-
 skinen, er, da hun på sin fødselsdag tegner et fødselsdagskort, der samtidig er en lagkage, til
 sig selv (ibid. s. 18).

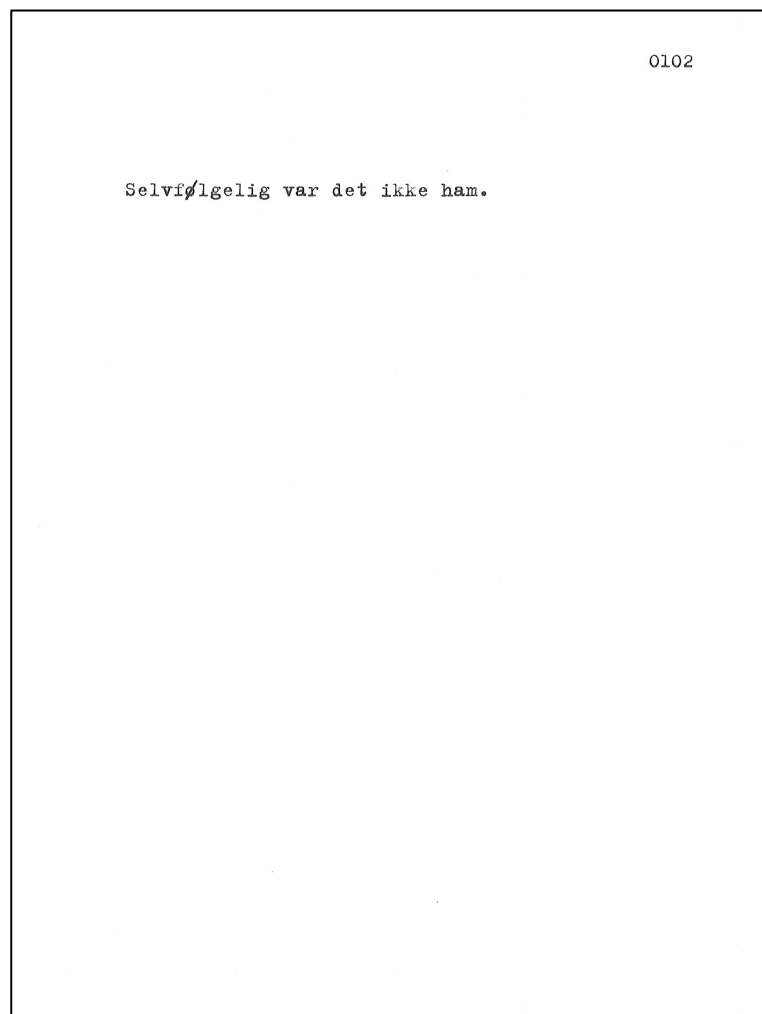


Ud over at Ella tegner ved hjælp af skrivemaskinens tegn, så lader hun også ord og sætning-
 er indgå som en del af illustrationerne. Eksempelvis indtager sætningerne på side 89 for-
 men O, og en dårlig dag er formet som bogstaver, som ramler ned over siden (ibid. s. 95). De
 typografiske billeder er således eksempler på, hvordan teksten former et billede af det, det
 omhandler.



Med værket bliver det tydeligt, at bogstaver ikke bare er bogstaver, og ord er ikke bare ord. De har ikke bare en betydning, men en form, et visuelt udtryk, hvilket vi som "bogmennesker" kan glemme, fordi vi som regel fokuserer på at afkode tekstens betydning. Eksperimenterende tekster som *Ella er mit navn – vil du købe det?* kan således sætte fokus på skriftens egen visualitet gennem blandt andet den typografiske opsætning.

Et andet stærkt visuelt betydningsbærende element er de mange næsten blanke sider. Det gælder for eksempel side 102, hvor Ella fortæller, at hun en dag gik ud af butikken (hvad hun ellers aldrig gør), fordi hun troede, at hun så sin far, men "selvfølgelig var det ikke ham" (ibid. s. 102).



Ellas følelse af forladthed og savn efter faren sætter sig her igennem på mediesiden, idet den næsten blanke side kan ses som en afspejling af den tomhed, hun må føle, da hun opdager, at det ikke er faren, hun har set. Ydermere inviterer de blanke sider også læseren til

at interagere med værket. Således tvinger tekstens egen tavshed læseren til at komme med bud på, hvad det er teksten tier med. Det gør sig eksempelvis gældende på side 134, som er en af Ellas sidste noter, og hvor hun skriver "jeg må gå". Her bliver det op til læseren selv at digte videre på, hvor hun mon går hen.

Opsummering

Værket *Ella er mit navn - vil du købe det?* kan karakteriseres som værende en bogobjekt, der med sin bearbejdning af kodeks udfordrer bogen som det naturlige medium for litterære tekster. Det gør den samtidig med, at den også udnytter nogle af de træk, der er særegent for den skriftbårne bog, nemlig taktilitet og visualitet.

De taktile og visuelle aspekter: præsentationen af værket som Ellas efterladte papirer, håndskriften, de maskinskrevne ark og poetsneen, der drysser, gør læsningen til en taktil, intim og autentisk oplevelse. Med den fysiske udformning bliver fiktionen således til virkelighed, den materialiserer sig på et fysisk plan i et fysisk objekt og bliver håndgribelig.

Hvilke konsekvenser det får for værkets tekstmæssige indhold og samlede udsigelse undersøges i det følgende, hvor udvalgte form- og indholdsmæssige elementer analyseres.

3.2.2 Værkets komposition og sprog - en afspejling af værkets gådefuldhed

Værket består som sagt af 140 nummererede løsblade, som hver især fortæller brudstykker om Ellas liv i antikvariatet. På baggrund af disse brudstykker, tekstens sjuzet, må læseren selv konstruere sin fabula. Brudstykkerne fortæller ikke historien i kronologisk rækkefølge, idet der veksles mellem et nutidsplan, hvor vi hører om den eskalerende konflikt med moren, og en række tilbageblik på hvad, der er sket i tiden før og efter, katten forsvandt. Men selvom arkene er løse, og de kunne give anledning til, at læseren rent fysisk konstruerer sin fabula ved at lægge dem i en kronologisk rækkefølge, så angiver numrene på løsbladene og arkenes organisering i en slags kapitler med Ellas butiksskilte og tegninger af katten som "kapitelloverskrifter" alligevel en "orden". Det er altså ikke helt ligegyldigt, i hvilken rækkefølge arkene læses. På dette punkt er værket således i overensstemmelse med konventioner for papirbåret litteratur i bogform.

Historien åbnes med en præsentation af katte-konflikten: "Jeg havde aldrig troet, jeg nogensinde skulle få kat. Fordi (...) 3. Jo mere jeg plager, jo stædigere bliver mor (og jeg har plaget en del om den kat)" (ibid. s. 3). Herefter følger Ellas beskrivelse af Privaten, hvor vi

gøres bekendte med "Mærkerne efter en seng i det tredje hjørne" (ibid. s. 5), hvilket vidner om fraværet af en tredje person i Privaten. Med denne indledning etableres en mystik, som drager læserens nysgerrighed og lader læseren tilbage med en række ubesvarede spørgsmål: Hvem er "jeg"? Hvad handler det med katten om? Hvem tilhører sengen, der ikke er der længere? Hvad er der sket, siden det kun er mærkerne efter sengen, der er tilbage? Disse spørgsmål driver læseren fremad, og svarene afsløres først langt nede i stakken af løsblade og dertil kun, hvis man som læser er i stand til at danne inferens og forstå det usagte, som fylder meget i værket.

Det usagte afspejles også i de mange næsten blanke sider, der som tidligere skrevet appellerer til undren og udfyldelse af læseren. Ydermere bevirker den uafsluttede form, at læseren aldrig helt får stillet sit narrative begær. Læseren sidder tilbage med flere spørgsmål end svar ved værkets afslutning: Hvor forsvandt Ella hen? Kommer hun hjem igen? Hvad skete der egentlig med katten? Og hvad med faren – hvorfor er han der ikke mere?

At konstruere fabulaen, at få alle brudstykkerne til at hænge sammen, kræver altså, at læseren må udføre et mentalt stykke arbejde. Derudover kræver det også, at læseren rent fysisk interagerer med værket, ved at man som tidligere skrevet helt konkret er nødt til pille flere lag af for bare at komme ind i værket. Kompositionen og værkets fysiske udformning indgår altså her i et kompletterende forhold, hvilket forstærker oplevelsen af, at pigen Ella og hendes historie ikke så let lader sig fortælle. Der er lag, der skal pilles af og brudstykker, der skal stykkes sammen.

Det gådefulde og usagte går igen i sproget, der er kendetegnet ved at være kortfattet, ordknap og noteagtigt. Stilen veksler mellem det nøgternt registrerende fx Ellas beskrivelse af Privaten og det følelsesladede, når hun fx udtrykker sig om katten: "Hvordan skal jeg nogensinde leve uden" (ibid. s. 32).

I Ellas sætninger udelades ind i mellem det personlige stedord (jeg). Et eksempel er s. 7, hvor jeg'erne udelades to steder: "(...) jeg kan høre mors skridt henover gulvet i Antikvariatet. (jeg) Høre klokken når døren går. Op og i. Jeg går ikke ud længere. (Jeg) Holder mig inde". De manglende jeg'er kan ses som et udtryk for, at Ella ikke nærer særlig høje tanker om sig selv, hvilket også kommer til udtryk allerede på første side, hvor hun præsenterer sig selv i negative vendinger: "1. Vi er ikke sådan nogle med dyr. 2. Jeg får ellers aldrig det jeg ønsker mig", og på side 76, hvor hun skriver: "Mon du vil ku li mig? Jeg er klodset, ikke særlig pæn og bliver let hidsig". Ella beskriver altså sig selv ud fra det, hun ikke er, ikke har, det hun

mangler og ønsker sig. Senere i en af sine skrivemaskinefiguratekster sammenligner hun ligefrem sig selv med tallet 0: "0 er mig når der kun er noget udenpå" (ibid. s.89). Når teksten som her former et billede af det, det omhandler, at Ella føler sig et som et nul, bliver det tydeligt for læseren, at Ella virkelig føler sig som et nul jf. billedet side 39.

Overfor det ordknappe og kortfattede sprog, som flere steder tenderer til sort humor, står, hvad man kunne kalde "skiltesproget", de skilte, Ella skriver til butikken, som er kendetegnet ved et mere muntert, frit og legende sprog. Et godt stykke nede i stakken af papirer opdager man, at de også har en væsentlig forbindelse til den manglende tredje person, idet det tidligere var faren, der skrev butikkens skilte. Skiltesproget lyder fx således: "Vi tager ikke bøgerne retur. De er brugte nok i forvejen" (ibid. s.11), eller "Byens bedste brugte bøger" (ibid. s.2).

Derudover er sproget karakteriseret ved mange gentagelser. Det gælder fx de to centrale ord: Dødsbo og lykkepakke, der er dobbeltbundede. De er på én gang harmløst konkrete ord i forhold til det, at handlingen foregår i et antikvariat men også metaforisk foruroligende. Faktisk er ordet dødsbo egentlig et yderst ildevarslende ord. Bor Ella mon selv i et dødsbo? Er den "nogen", der mangler, mon død? Kan dødsbo tolkes som et "hus i sorg"? En sorg, kun moren er kommet ud af, men som Ella stadig befinder sig i? Moren sætter som sagt Ella til at lave lykkepakker ud af dødsboerne, men de tror alligevel ikke rigtig på omdannelsen fra død til lykke: "Prøv lykken, smilte mor. Og mente det ikke" (ibid. s. 12). Spørgsmålet er, hvordan man laver lykkepakker i et dødsbo – i et hus fyldt med sorg? Hvordan prøver den sørgende lykken? Moren prøver lykken med en ny kæreste.

Fælles for det kompositoriske og sproglige er altså, at meget er usagt, fragmenteret og dobbeltydigt, hvilket spiller sammen med og intensiverer den stemning af gådefuldhed og foruroligelse, man allerede oplevede i forbindelse med værkets fysiske udformning og bagsideteksten. Samtidig kan sproget og kompositionen ses som et udtryk for Ellas personlige og mentale tilstand, at hun er gådefuld pige, der gemmer på en historie, der kalder på at blive gravet frem. Det kræver dog, at man som læser formår at sammenholde alle brudstykkerne, og at man læser mellem linjerne. Det vil vi i det følgende afsnit forsøge på. Her undersøger vi, hvad der karakteriserer Ella som hovedperson, en karakteristik, der endvidere kan være med til at stille skarpt på værkets temaer.

3.2.3 Hvem er Ella? Mediet udvider karakterfremstillingen af Ella

Ella - en pige, der savner

Bagsidetekstens præsentation af værket som Ellas efterladte notater lader læseren ane, at en mere alvorlig historie gemmer sig mellem linjerne på den ellers banale fortælling om pigen Ella, der gerne vil have en kat. Og denne fortælling skinner frem mellem linjerne i Ellas optegnelser allerede i indledningen, hvor vi jo som ovenfor skrevet gøres bekendt med mærkerne efter en tredje seng, der senere viser sig at være Ellas far: "Hvis der ikke kom nogen kunder sagde far: Gå ud og kom ind. Vær hvemsomhelst" (ibid. s. 125). Det er en far, som Ella må have været glad for, idet hun efterfølgende skriver: "Vi var så gode sammen" (ibid. s. 126). Hun fortæller også om, hvordan faren skrev skilte til butikken, at hans mund kradsede en smule af skæg, og at han havde ring i det ene øre (ibid. s. 97). En dag, efter faren er forsvundet, går hun ud, fordi hun tror, hun ser ham, men "Selvfølgelig var det ikke ham" (ibid. s. 102). Og da hun kommer ind igen, er katten væk.

Værket kredser således udover et katte-savn om endnu et afsavn, et farafsavn, der ligger som en skygge gennem hele fortællingen om den mistede kat, og man kan som læser ind i mellem være i tvivl om, det er faren, Ella savner, når hun mangler katten. På et tidspunkt skriver hun fx: "Jeg tænker på vores sidste dag sammen" (ibid. s. 100). Her kan man som læser blive i tvivl om, hun mener den sidste dag med faren eller katten? Eller på side 135, hvor hun skriver:

"Når man kommer tilbage, og nogen er væk,
Kan man blive helt ude af sig selv.
Hvis der ikke er nogen, der vil sige
hvor den, der er væk, er, kan man blive
helt helt ude af sig selv".

Hvem tænker hun på her – faren eller katten? Var faren også bare "forsvundet" en dag, og er det også moren skyld? Er det mon det, hele konflikten med moren i bund og grund handler om? Det er spørgsmål, man som læser aldrig får svar på, men som er gode eksempler på den flertydighed, der kommer til udtryk i værkets tekstmæssige indhold.

Ella – en pige, der er ensom

Ret hurtigt får man indtryk af, at Ella er en pige, der bruger en del tid alene. Allerede på side 7 skriver hun: "Jeg går ikke længere ud. Holder mig inde". Hvorfor hun holder sig inde,

kommer ikke eksplicit til udtryk, men det, der er sket, må påvirke hende meget, siden hun hellere gemmer sig i "boghulen" end at være ude sammen med kammerater, hvilket ville være naturligt for en pige i hendes alder. Moren derimod er ved at finde lykken på ny ved "at leve livet", som Ella kalder det (ibid. s. 16), og det gør hun også på Ellas fødselsdag, som Ella derfor må fejre alene (ibid. s. 17).

På dagen laver Ella et lykønskingskort til sig selv på skrivemaskinen, og på s. 19 konstaterer hun sarkastisk: "Det blev en stor dag. Jeg ikke bare overlevede" og næste side 20: "Jeg fik et helt nyt liv". Det er nemlig på sin fødselsdag, at Ella finder en kat i et dødsbo – en lykkepakke? Nu er hun ikke længere alene. Herefter følger 9 lykkelige dage med Kattékismus (ibid. s. 26-47), indtil den dag, hvor katten er forsvundet, og Ella nu er "(...) mere ude af mig selv, end dengang jeg var 11" (ibid. s. 51).

Ellas skrivemaskinetegninger af henholdsvis lagkage og katten intensiverer den følelse af forladthed og ensomhed, som Ella føler, samtidig med at det forstærker oplevelsen af nærhed og autenticitet. De mange forskellige katte-tegninger understreger, hvor meget katten betød for hende, og at tabet af den er en voldsom oplevelse for hende. Efter at katten er forsvundet, stopper Ella også med at tegne den, og den forsvinder dermed også "fysisk" for læseren.

Årsagen til Ellas ensomhed skal ikke "kun" findes i savnet af katten og faren. Det, at moren nu igen er begyndt at leve livet, har fået kæreste og ikke interesserer sig for Ella og aldrig rigtig "ser" hende, er også medvirkende til hendes ensomhed. Moren er i det hele taget en meget tvetydig person, og ikke hvad man forstår ved en "rigtig" mor. Enkelte gange giver hun gode råd i form af fraselignende visdomsord: "Katte går deres egne veje" (ibid. s. 48), siger hun til Ella som trøst, da Kattékismus er væk og "Når du bliver 12, bliver alting bedre" (ibid. s. 49).

Ella – en pige, der er vred

Hvorfor katten pludselig forsvinder er uklart. Måske er den blot gået sin vej, eller også er den "forsvundet", fjernet af moren, fordi hun og Plageånden mener, at Ella har astma og derfor skal have medicin eller "tvangsmedicin", som Ella skriver:

"Mor tvinger mig til at tage medicin af en blå spray.

Du har astma Ella.

Jeg hader den spray.

Smager af blod og får mig til at sitre.

Hun tænker ikke på bivirkningerne.

Af tvangsmedicin" (ibid. s. 56).

Hvilke bivirkninger giver tvangsmedicin da?, spørger man som læser sig selv om. Svaret får man kort efter: Den mor-datterkonflikt, der siden første side, har ligget og ulmet, bryder nu ud i lys lue, begyndende med, at Ella faker et astmaanfald, et anfald, hun giver "dødsbøgerne" skylden for:

"I dag fik jeg astma med vilje.

Midt i et dødsbo.

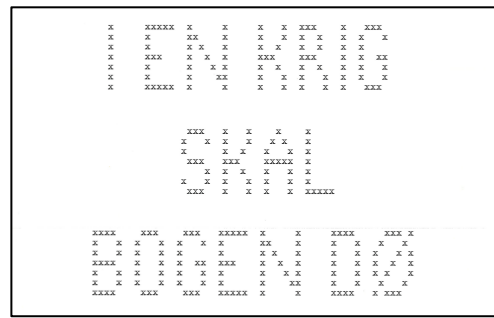
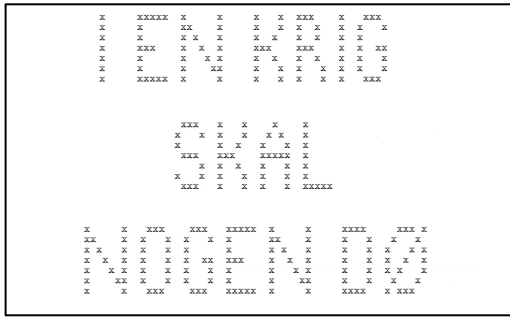
Så svært er det heller ikke.

Hvis mor skal blive ved med at pudse
den spray på mig, skal hun få en anledning.

Da jeg først var kommet i gang, ville det
ingen ende ta.

Det vildeste anfald nogensinde" (ibid. s. 60).

Konflikten tilspidses, helt kortfattet gengivet i dette replikskifte mellem mor og datter, som er den eneste tekst på den pågældende side: "Det er kattehårene Ella. Det er dødsboerne mor" (ibid. s.66). Herefter kan vi i optegnelserne læse, hvordan der hos Ella langsomt vokser hævntanker frem. Hun finder blandt andet et lommetørklæde, en kunde har tabt, hvor der med korssting står: "I en krig skal nogen dø" (ibid. s. 68). Hun hænger lommetørklædet op i Privaten som et synligt udtryk for, at der nu er tale om krig mellem mor og datter. Senere udskifter Ella n med b, så der står: "I en krig skal bogen dø!" (ibid. s. 80).



At Ella virkelig er vred understreges af den visuelle gengivelse af teksten på lommetørklædet. Den eskalerende konflikt mellem mor og datter får med lommetørklædet sit "banner", og det bliver helt tydeligt for alle, både moren og læseren, at der faktisk *er* tale om krig mellem mor og datter.

En dag hvor moren igen er ude, sætter Ella et skilt på butiksdøren: "Lukket pga. status" (ibid. s. 83) - og så gør hun ellers "status" (igen noget dobbelttydigt) over sit forhold til moren ved at ødelægge alle bøgerne i antikvariatet med en hullemaskine, for "Med en hullemaskine kan man gå usynligt amok. Man kan ødelægge et helt antikvariat. Uden det kan ses udenpå" (ibid. s. 81), skriver Ella i sine noter. Er det ligesom med Ella, der er i stykker af sorg indeni, uden at det kan ses udenpå, men som nu endelig finder sit udtryk og bliver synligt? At Ella gennemhuller alle bøgerne er måske således et forsøg på at trænge igennem til moren – nu kan hun måske endelig "blive set", læst af sin mor.

Ellas vrede og hævn tog kommer ikke kun til udtryk gennem værkets tekstsider, den sætter sig også igennem i dets fysiske udformning og det taktile udtryk. Poetsneen i æsken vidner nemlig om, at Ellas plan er blevet fuldført og kan tolkes som et fysisk bevis på, at Ella har gennemført sin plan om at gennemhulle alle bøgerne i sin mors antikvariat. Værkets materialitet kompletterer altså her tekstsiden, hvilket bevirker, at læsningen bliver en taktile og autentisk oplevelse. Man både mærker og ser konsekvensen af Ellas vrede, og fiktionen er således blevet til virkelighed. Med poetsneen skabes også et kontrapunktisk forhold, idet udtrykket "poetsne" vækker helt andre konnotationer end ødelæggelse. Men Ellas poetsne er ikke nysseligt dryssende hyggesne, det er sne, der kommer af vrede, sorg og hævn.

Den ultimative hævn tager Ella, da hun som det sidste i sine optegnelser på et skilt skriver: "Ella er mit navn – vil det købe det?" og nederst på skiltet: "M.I.S" (ibid. s. 139).

Vi ved fra tidligere, at navnet Ella er morens ide (ibid. s. 125) og ved at "sætte det til salg", siger Ella indirekte, at hun ikke længere vil vedkende sig navnet, at hun ikke længere har

brug for moren, at hun er fri. Altså den totale afvisning af moren som Ellas mor. Den visuelle gengivelse af skiltet giver Ellas udmelding et trodsigt og endegyldigt præg. Tilføjelsen M.I.S, som jo er en forkortelse af "må ikke slettes", kan tolkes som en hentydning til moren om den forsvundne kat: Du siger, at katte går deres egne veje (men jeg ved, du har solgt den) - nu går jeg også mine egne veje.

3.2.4 Ella – en upålidelig fortæller?

Læseren formidles et indblik i Ellas liv gennem hendes registrering af omverden og fysiske sansninger (fx mærkerne efter den manglende seng), og her er der som allerede nævnt meget, der er tvetydigt og ikke eksplicit udtrykt. Blandt andet kan konflikten mellem mor, datter og mors nye kæreste Plageånden siges at være underspillet, idet den antydes mest i glimt, men den "ulmer" under overfladen. Og som tidligere nævnt er det også svært at blive klog på, hvorvidt det er faren, hun savner, når hun skriver om katten.

At Ella i sine optegnelser ligesom hele tiden holder noget tilbage for læseren bevirker, at man som læser kan blive i tvivl om hendes ærlighed – hvorfor er det, at hun pakker sin fortælling ind i et dobbelttydigt sprog? Hvorfor kan hun ikke sige det, som det er? Måske er det fordi, at det, som hendes historie i virkeligheden handler om, er alt for smertefuldt og traumatisk for hende at sige højt. Således dækker hendes sorg over tabet af katten måske over tabet af faren. Det kan også være, at Ella, som det barn hun jo er, ikke selv er klar over, hvad det i bund og grund handler om. Og derfor er Ella måske snare en troværdig fremfor en utroværdig fortæller. Det er troværdigt, at barn på 11-12 år ikke selv kan gennemskue og sætte ord på den traumatiske oplevelse, det må være at miste/blive forladt af en forælder. Ellas historie er således ikke nogen let historie at fortælle, og hendes tavshed tvinger så at sige læseren til at komme med bud på, hvad det er, hun tier med.

3.2.5 Værkets tema bliver levendegjort af dets fysiske udformning

Som vi har set i analysen, udspiller fortællingen sig i et univers, der er ladet med flertydighed, meget står usagt og skal læses mellem linjerne, og værket er derfor åben for fortolkning.

Fortællingen kan for det første tolkes som en regulær hævnhistorie, en krigsrapport fra et meget uforsonligt og kærlighedsløst mor-datter forhold skrevet af den oversete datter mellem dødsboer og lykkepakker. Det er også en historie om frigørelse: Det barn, der ikke har

nogen til at hjælpe sig, må hjælpe sig selv ved at tage sin skæbne i egne hænder. Dermed tematiseres også morens svigt i forhold til ikke at interessere sig for og se sin datters sorg og ensomhed. Men det er måske allermest en bog om tab, sorg og ensomhed set fra et barns perspektiv. Ifølge Ella kan man ligefrem dø af sorg:

“Jeg tænker på dagene med Kattekismus.

Man kan dø af sorg.

Det kan man.

Det sker.

Dagligt.

Dagligt dør mennesker af sorg.

Jeg kan dø af sorg.

Det kan jeg sagtens.

Jeg kan sagtens forestille mig det.

Jeg kan sagtens gå hen og dø af sorg” (ibid. s. 73).

Værket skildrer således mere en mental tilstand, Ellas tilstand nu og her, end et narrativt forløb med en slutning. Den er derfor ikke, hvad man almindeligvis forstår ved en traditionel danneshistorie, der er karakteriseret ved at være lineær og skildre hovedpersonens vækst og udvikling. Vi ser dog en form for udvikling i den forstand, at Ella, for ikke at “dø af sorg”, tager sin skæbne i egne hænder og vælger at forlade moren/dødsboet for selv at “søge lykken”. Hun vågner ligesom op af sin “sorgdvale” og tager ansvar for egen lykke, det ansvar som moren frasiger sig. Om det lykkes for hende at finde lykken på ny, får man med værkets åbne slutning ikke svar på.

Ellas følelse af tab konkretiseres og sanses ved hjælp af værkets fysiske udformning. Man kan vel nærmest sige, at værkets hovedtema, tab, bliver levendegjort af dets fysiske udformning: Ella forsøger at holde sammen på sit liv, som er ved at falde fra hinanden: først forsvinder faren, så “forsvinder” moren (hun lever livet med sin nye kæreste og ser ikke Ella) og til sidst forsvinder katten. Værkets udformning mimer denne følelse af tab, som Ella oplever, for den er jo også hele tiden ved at falde fra hinanden, og man har som læser et hyr med holde sammen på de løse sider og poetsneen. Man oplever så at sige tematikken på

egen krop, og værket *Ella er mit navn - vil du købe det?* er således et godt eksempel på, hvordan mediet er betydningsbærende i forhold til tolkningen af værket.

3.3 Analyse af *Zam*

Af Jane Ø. Madsen

Parafrase

Værket *Zam* handler om zombiedrengen Zam, som inderligt ønsker at blive accepteret og være en del af den verden, han lever i. Men zombier er ikke accepterede i det etablerede samfund. Grundet angsten for det fremmede og for det potentielt farlige som zombierne af natur bærer med sig, ønsker store dele af befolkningen og politikere ikke, at zombierne skal integreres. Zombierne lever i et parallelsamfund i zombieghettoen i udkanten af byen. De forfølges, dræbes og overfaldes af bevægelsen Blå Himmel.

Zam forsøger ihærdigt at modbevise, at zombier pr. definition er farlige. Ihærdigt forsøger han at leve som en helt almindelig dreng og at blive accepteret blandt menneskene. Langt hen ad vejen lykkes det for ham, indtil den dag hvor Oscar, hans plageånd i skolen, provokerer ham så meget, at han bider ham. Konsekvensen er, at Zam bliver smidt ud af skolen.

Zam forsøger nu at få livet til at gå videre ved at finde forskellige jobs. Han må sande, at mulighederne er små, da mange ikke vil ansætte zombier. Enkelte "zombievenlige" forretninger tilbyder jobs til zombier, som almindelige mennesker ikke vil have: Jobs som skilteholdere eller levende mannequiner i butiksvinduerne. Zam ender selv op med et job som fugleskræmsel på en jordbærmark.

På hjemmefronten får han ingen opbakning. Han lever i en uhumsk lejlighed sammen med sin familie, som netop er symbolet på de evigt kødhungrende zombier, som befolkningen frygter. Zam længes inderligt efter at have en rigtig familie.

Den moralske opbakning får han derimod fra sin tidligere klassekammerat Sofie, som han er småforelsket i. Hun er hans eneste ven, og den eneste der ser ham, som den han er og tilstræber at være - en helt almindelig dreng og en loyal ven. Deres venskab må holdes hemmeligt, da Sofies far er en af de politikere, der står i spidsen for den del af befolkningen, hvor frygten for det fremmede har overtaget og derfor ikke ønsker zombierne integreret. Sofies far foreslår først z-mærkning af zombier, dernæst at de skal samles i en lejr og til sidst helt væk: "Min far vil lukke lejren. Og have jer væk. Helt væk" (Wung-Sung, 2014, s. 141).

Som beskeden vidner om, bliver zombielejren en realitet også for Zam. For at overleve flygter Zam i slutningen af romanen sammen med Oscar, som han møder i lejren, og som han grundet sin dårlige samvittighed tager sig af.

3.3.1 Hvad er *Zam* – en beskrivelse af værket som medie

Zam – et bogobjekt

Zam kan karakteriseres som et bogobjekt, fordi selve bogmediet tydeligvis ikke er en transparent container for indholdet jf. Kromann. Vi skal se, at læsningen af *Zam* i høj grad starter allerede ved omslaget. Langt hen af vejen lever *Zam* dog op til det, der kendetegner en kodeks: Siderne er påført tekst og billeder, de er forbundet og beskyttet af et omslag. Når vi alligevel vælger at kategorisere *Zam* som et bogobjekt, er det på grund af visuelle og taktile elementer ved værkets omslag, som er væsentlige betydningsbærende elementer i forhold til såvel værkets udsigelse som læseoplevelsen.

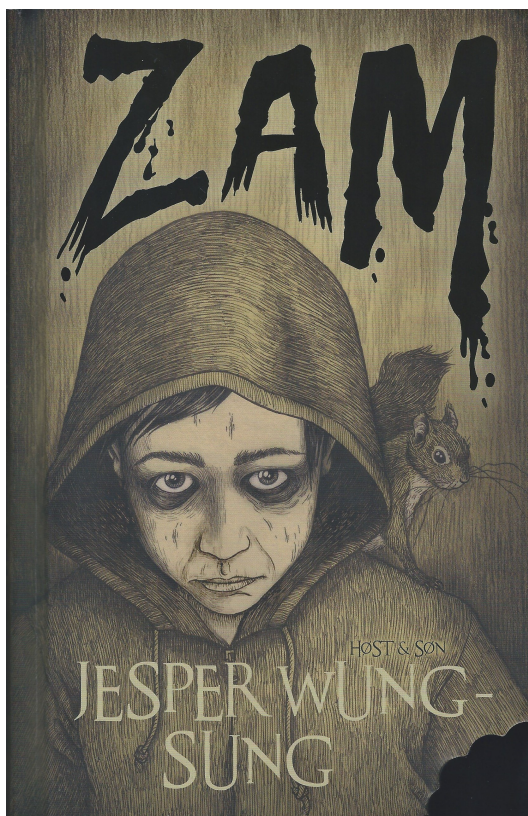
De enkelte sider i *Zam* er påført sort farve på snittet, således at hele bogen omsluttes af en sort kant. Omslaget er desuden udformet i et materiale, der er blødt på fladerne, mens kanterne fremstår skarpe og ikke afrundede og behagelige at røre ved. Både visuelt og taktilt minder omslaget derfor mere om et stykke træ end om en bog. Det skaber autenticitet, fordi læseren fysisk kan opleve at sidde med det træ i hånden, som zombien Zam sidder og gnaver små figurer ud af – figurer som skal udgøre ”en rigtig familie”, som han længes usigeligt efter (ibid. s. 38 ff.).

Jf. Kromann kan man også tale om den form for mediespecifikke bearbejdning, som kaldes destruktion af bogen, idet der i bogstavelig forstand er taget en bid af bogen. I bogens højre hjørne er formet et bid, som fungerer som et taktilt og visuelt blikfang. Taktilt, fordi læseren berører det skarpe bid, hver gang der bladres, og visuelt, fordi det hvide bid står i kontrast til den føromtalte sorte kant, der omslutter bogen. Det perfekt udførte bid har en klar reference til Zams bid: ”Han har bidt ham, men det er et helt perfekt bid. Præcist og dybt. Man kan se det hvide af rygsøjlen” (ibid. s. 9). Biddet skaber en autenticitet, og Zam bliver meget nærværende for læseren, som fysisk konfronteres med biddet, hver gang der bladres. Der har faktisk været en zombie, som har bidt. Senere i analysen skal vi se, at netop biddet har en afgørende betydning.

Værkets materialitet tilbyder en taktil og visuel oplevelse

Som vi har set spiller værket *Zam* på sin vis op i mod den gængse kodeks, men den karakteriserer sig samtidig i høj grad ved at udnytte bogmediets muligheder. Det ser vi blandt andet ved dens udnyttelse af bogens peritekster.

Forsiden, som i naturalistisk stil er illustreret af John Kenn Mortensen, er yderst udtryksfuld med den hulkindede Zam, der med et stærkt og fast blik kigger læseren direkte i øjnene.

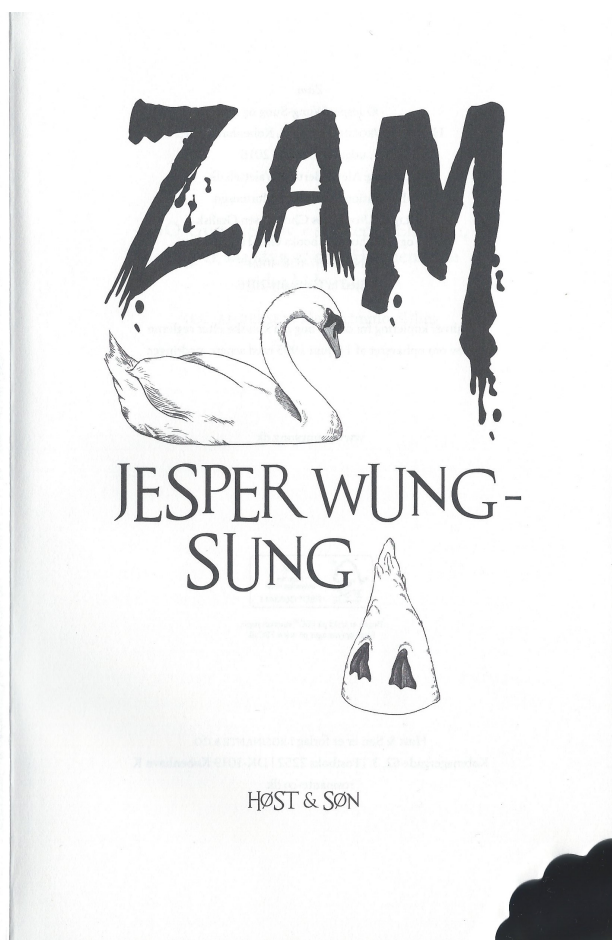


Dette faste blik skaber igen autenticitet, fordi Zam bliver meget nærværende for læseren, som ikke kan undvige men i stedet inddrages og på sin vis tvinges til at forholde sig til ham. Hvad vil han mig?

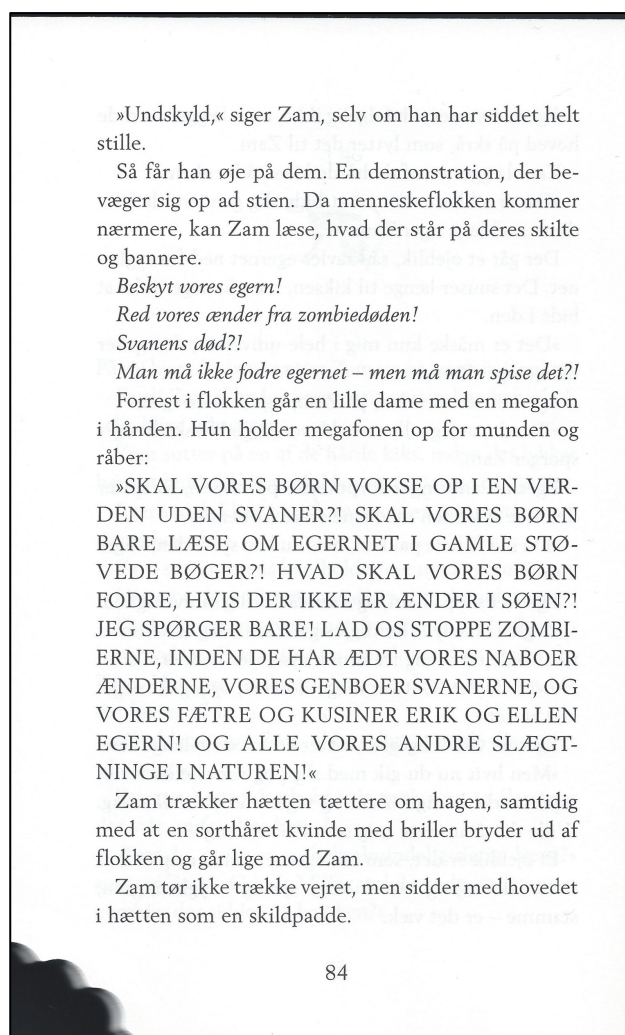
På Zams skulder sidder et egern, hvilket umiddelbart vækker associationer til noget sødt og uskyldigt. Egernet putter sig ind til Zam, og de to har tydeligvis et samhørighedsforhold.

Egernet har det trygt og godt på zombiens skulder. Det skaber et kontrapunktisk forhold til titlen *Zam*, der påberåber sig opmærksomhed. Titlen fremstår med blanke, sorte bogstaver, der står i kontrast til den matte baggrund, og bogstaverne fremstår endvidere flossede, revne og bloddryppende – en kontrast til det perfekt udførte bid. Der skabes en dystert og ildevarslende stemning.

Den dystre stemning forstærkes af for- og bagsatsbladet, der visuelt og taktilt gør opmærksom på sig selv. Siderne fremstår helt sorte, og de adskiller sig fra de andre sider ved at være et tykt materiale, der minder om karton. På den måde bliver de med Isers begreb fysisk til 'tomme pladser', som læseren må udfylde (Steffensen, 2010, s. 334). Det samme gør sig gældende i slutningen af bogen. Hvor tekstsiden slutter, følger seks, blanke, hvide sider. På titelbladet fremstår titlen på samme vis som på forsiden med de mørke, flossede og revne bogstaver. Her skabes endvidere med en illustration af en svane en intertekstuel reference til H. C. Andersens eventyr *Den grimme ælling*. En svane, der henholdsvis glider på vandet og dykker. Den dykkende svane, der danner en trekant og har fødderne placeret som store sorte øjne, skaber endvidere associationer til Ku Klux Klan. Den intertekstuelle reference til *Den grimme ælling* fortsætter på siden efter titelbladet med følgende citat: "Gud skee lov!, sukkede ællingen', jeg er saa styg, at selv Hunden ikke gider bide mig'" og på bagsiden, hvor svanen ligeledes er illustreret over bagsideteksten.



Værket *Zam* er også karakteriseret ved at lege og eksperimentere med typografien til på forskellig vis at skabe betydning og effekt. Ved blandt andet kursivering, anvendelse af versaler og orddeling skabes en visuel og til tider også auditiv effekt. Eksempelvis oplever Zam en demonstration mod zombierne, mens han sidder i parken. Skriften på deltagernes skilte fremstår med kursiv, og en deltagers tale i en megafon fremtræder med versaler. Som Zam, der oplever demonstrationen med flere sanser, inviteres også læseren til at opleve med flere sanser, idet budskaberne kan både ses og 'høres'.



Denne leg med typografien gør sig også gældende på jordbærmarken, hvor Zam får et arbejde som fugleskræmsel, der skal holde kragerne væk. Som læser oplever man Zams ulige kamp mod kragerne ved, at deres hånlige "KRA-HA-HA" (ibid. s. 93) er fremhævet med versaler, så man hører og ser det gentaget igen og igen, mens Zam styrter frem og tilbage på

marken. Oplevelsen af meningsløshed og håbløshed synes slående, og det er et eksempel på, at oplevelsen forstærkes med typografien.

Et andet eksempel er zombiernes tale, der fremtræder med kursiv og med orddeling med bindestreg. Det vender vi tilbage til i et senere afsnit.

3.3.2 Et blik på mediet udvider karakterfremstillingen af Zam

Zam - outsideren

Zam er en outsider. Han passer ikke ind nogen steder, men han ønsker sig inderligt bare at være en almindelig dreng.

Allerede på omslaget får man indtryk af, at Zam ikke passer ind, for som læser har man svært ved at placere ham. Zam skjuler sig i sin hættetrøje, som om han ikke vil ses, men samtidig konfronterer han læseren ved at kigge denne i øjnene med et fast blik. Zams blege kulør, hans indsunkne øjne, biddet, titlen med de flossede, bloddryppende bogstaver skaber relation til zombieverdenen. Relationen til zombierne underbygges samtidig af sætninger som fx: "Zam går hen ad fortovet og gumler på scenen fra Oscars hals (...)" (ibid. s. 11). Det mørke blik, som på en gang er insisterende og skamfuldt, kropsholdningen og egernet på skulderen fremstiller derimod en dreng, man kan have tillid til, og som har noget på hjerte. Altså en almindelig dreng. Og det er netop disse to verdener, Zam bevæger sig imellem – zombiernes og menneskenes. Ingen af stederne føler han, at han hører til, omend han bestræber sig på det og længes efter det.

Når Zam er blandt menneskene, gør han sig meget umage med at gå pænt, som han har lært sig ved at se en film. "Zam koncentrerer sig om at gå pænt: hælen i jorden, rulle over fodbal-len, sætte af med tærne" (ibid. s. 48). Zombierne derimod slæber fødderne efter sig: "De slæbende skridt over asfalten. Riiiiittssch! Riiittssch! Riiittssch!" (ibid.) De to udtryk, som beskriver henholdsvis menneskenes og zombiernes gang, gentages adskillige gange gennem værket. Remsen og lydordet bliver derved et auditivt element, der forstærker kløften mellem mennesker og zombier.

I parken, som er Zams yndlingssted, holder han af at sidde og betragte menneskene. Og der kan han "(...) pludselig komme til at føle sig som en af dem. Som venter på en ven. Eller en kæreste. Eller som keder han sig bare bravt, som rigtige drenge ofte keder sig bravt" (ibid. s. 12-13). Men hele tiden må han sande, at han ikke er et menneske: "Han går ikke engang i skole mere. Og han er jo slet ikke en helt almindelig rigtig dreng" (ibid. s. 15).

Hjemme i lejligheden i boligblokken har han en helt anden følelse end i parken: "Når Zam står ved stuevinduet, har han ikke den samme følelse som i parken. Han føler sig ikke som en del af byen. Han føler sig tværtimod udenfor. Nu forstærkes den følelse – for han er udenfor!" (ibid. s. 15).

På trods af sine bestræbelser på at være en rigtig dreng må han gang på gang indse, at han ikke hører til blandt menneskene. Politiet stopper ham på gaden, for "(...) at lyse ham i gabet i håb om at finde ulovlige kødklumper" (ibid. s. 19), og folk på gaden glor efter ham eller krydser vejen, fordi de er bange. Hjemme hos zombiefamilien forsøger han derimod at passe ind ved at snuble ind over dørtrinnet: "Da Zam endelig træder ind af døren, sørger han for at snuble over dørtrinnet" (ibid. s. 20). Her hører han heller ikke til. Her hånes han for sine bestræbelser på at være som et menneske. Han må gemme sin tandbørste, deodorant, hårbørste og hårvoks for sine brødre, som smider det ud af vinduet, hvis de finder det. De håner ham for hans bestræbelser på at holde sig pæn og ren for at ligne menneskene, hvilket er en stor kontrast til zombiefamilien, der fremstår beskidte og uhumske, som vi ser i følgende eksempler: "Far, mor og Zum flyder ud i hjørnesofaen med ansigter og tøj smurt ind i blod og indvolde (ibid. s. 33), "Hans fars tøj er det mest beskidte i familien. Det er som et maleri, der består af lag på lag af maling – fars består bare af blod, bræk og kødtrevler" (ibid.). Zam hånes endvidere for, at han ikke går som en Zombie: "Du Bal-let-dan-ser! Snerrer Zim. Familien griner gryntende og snerrende efter ham" (ibid. s. 36). Det er paradoksalt, at den eneste gang, Zam får en anelse accept i familien, er, da han fortæller, at han har bidt Oscar. Det bid som gør, at han bliver bortvist fra skolen og dermed fjerner sig endnu mere fra menneskenes verden. Accepten forsvinder hurtigt, da han ikke vil deltage i familiens frådende fortæring af hunden Fido: "'Snob!!' Det er hans far, der snerrer efter ham. Mor og storebrødre ler gryntende og snerrende med munden fuld" (ibid. s. 24).

Typografien skaber afstand

Oplevelsen af, at Zam ikke hører til hos sin såkaldte familie, forstærkes ved hjælp af typografien, som også benyttes også til at udtrykke zombiernes sprog. Zombierne udtrykker sig i korthed: "Faktisk synes Zams familie, at sætninger på mere end to ord er spild af tid" (ibid. s. 25). Når zombiefamilien taler benyttes kursiv og bindestreg mellem de enkelte dele af ordet. På den måde fremstår deres tale monoton og staccato i forhold til Zam, der er meget velta-

lende. Forskellen viser sig i eksemplet her, hvor Zam kommer hjem og fortæller, at han har bidt Oscar, og hvor han som nævnt får en anelse accept fra familien:

»Jeg kom til bide en dreng fra min klasse,« siger Zam,
mens han ser på Sofies far. »I struben. Han hed Oscar.«
Så ser mor, far og storebrødre op fra hundens indre.
»Ban-ko!« grynter Zum.
»End'-lig!« snerrer Zim.
»Du søn!« grynter far.
»Te-løk!« snerrer mor.
Derefter stikker de igen hovedet ned i dyrekroppen.
Zam sukker. Så slukker han fjernsynet og rejser sig.
Han går hen til sin familie, der ligger med bagdelene
i vejret.

23

Typografien bidrager på den måde til at skabe en afstand mellem familien og Zam, og det bliver på den måde et visuelt element, der skaber et kompletterende forhold til indholdet. Det skaber samtidig en auditiv effekt, fordi man nærmest kan høre zombiernes monotone og staccatoagtige tale som en kontrast til Zam.

Afstanden til familien kommer også til udtryk på andre måder, men på trods af afstanden tager Zam sig af dem, for som han siger til Sofie, der stiller spørgsmålstegn ved, om de overhovedet er hans familie: "Jeg har jo ikke andre, siger han" (ibid. s. 108). Det kommer til udtryk en aften, hvor det bliver tydeligt for Zam, at han ikke længere kan leve som en almindelig dreng blandt menneskene. Han mødes med Sofie under broen og oplever en tilfældig zombie, der bliver dræbt af Blå Himmel. Det påvirker ham meget: "Zam kan ikke lade være med at stirre. Han glør og føler sig tom indeni. Han føler sig som ingenting, der glør og glør og glør" (ibid. s. 58), "Zam er så træt og ked af det, at han må holde en pause på hver trappeafsats. Han sidder længe og ser på sin familie af træfigurer, der er faldet i søvn foran fjernsynet (ibid. s. 59).

Da han kommer hjem sover familien. Som var det en rigtig familie, han kommer hjem til, lægger Zam omsorgsfuldt et par tæpper over sin far og mor, og han putter sine brødre med dynerne. Her skabes et billede af en omsorgsfuld søn, der kommer hjem til sin helt alminde-

lige familie. Et billede der hurtigt forsvinder ved det nøgternt registrerende sprog, der beskriver Zams virkelighed, og lader læseren væmmes:

“Zam gemmer tandbørsten under madrassen, spænder sejldugen ud og stiller spanden på plads. Når Zim savler, brækker sig, tisser eller skider, løber det ned til Zum, der også savler, brækker sig, tisser eller skider hvorefter det løber ned til Zam. Derfor har Zam sejldugen hængende over sin seng, så det ikke drypper ned i hovedet på ham, men løber ned i spanden” (ibid. s.61)

Zam - en dreng der længes

Værket *Zams* fysiske udformning forstærker oplevelsen af Zams ønske om at være en helt almindelig dreng og hans længsel efter at høre til i en almindelig familie. Det kommer til udtryk ved, at han sidder på trappeopgangen og gnaver træfigurer ud. Figurerne udgør en familie med mor, far, to børn og en hund, som Zam forestiller sig, er en rigtig familie (ibid. s. 43). At værket som nævnt er udformet, så det minder om et stykke træ, er et væsentligt betydningsbærende element, idet læseren får en fysisk oplevelse af at sidde med det træ i hånden, som Zam gnaver i. Det materialiseres og forstærker dermed oplevelsen af Zams længsel efter en familie. Det bløde materiale, som udgør omslaget, som man fysisk sidder med i hånden, skaber en taktil forbindelse til figurerne, som Zam gør sig umage med: “Snuden er egentlig blevet meget god. Helt glat, næsten som en rigtig, fugtig snude” (ibid. s. 40). Med træet og træfigurerne skabes endvidere en intertekstuel reference til *Emil fra Lønneberg*, og det er da også denne bog, der har givet Zam ideen til at spærre sin familie inde i lejligheden med en stolpe (ibid. s. 38). Selvom den intertekstuelle reference til figuren Emil fra Lønneberg “(...) der på alle måder er frisk; nogle gange også *for* frisk” (ibid. s. 39) er vendt på hovedet: “Når Zams familie bliver for frisk og er ude på ballade, kan Zam spærre dem inde i lejligheden ved at spærre sig selv ude på trappen”, forstærkes oplevelsen af, at Zam er uden for fællesskabet.

Når Zam sidder på trappen, udspiller han små scenarier og samtaler, som han forestiller sig det i en almindelig familie (ibid. s. 43). Scenarierne adskiller sig væsentligt fra hans egen oplevelse af at have en familie, som eksemplet her, hvor Zam har vækket sin familie, inden han tager afsted, viser:

“Der går lang tid, inden de vågner rigtig op, men alligevel kan Zam ikke lade være med at blive stående et øjeblik i entreen. ‘Hyggehejsa!’ siger han. ‘Vi ses!’ siger han. ‘Farvel så længe!’ kalder han. ‘Kan I have en god dag!’ råber han. Ingen svar. Måske et svart grynt fra stuen” (ibid. s. 64).

Det svar, han længes efter, må han give sig selv på trappeopgangen: “Han kaster et blik på sin familie af træfigurer, inden han bevæger sig ned af trappen. ‘Tak i lige måde, Zam,’ mumler han. ‘Pas godt på dig selv, skat. Elsker dig, skat’” (ibid.).

Zam – en dreng med dårlig samvittighed

Zam er også en dreng, som bærer rundt på en enorm skyldfølelse, hvilket visuelt kommer til udtryk ved Zams skamfulde blik på omslaget. Hans kropsholdning og let bøjede hoved vidner samtidig om, at noget tynger ham. Det kommer også til udtryk her gennem sproget, hvor han siger undskyld til Oscar, mens Oscar, som er meget tungere end Zam, står og sover op af ham i lejren: “Så mærker han noget, der er endnu tungere. Den dårlige samvittighed. ‘Jeg har aldrig rigtig sagt det, Oscar,’ hvisker han. ‘Men undskyld jeg bed dig. Tusind gange undskyld’” (ibid. s. 136).

Zam er ikke kun tynget af dårlig samvittighed over for Oscar. Zam føler sig også skyldig i forhold til zombiernes situation, som her hvor det er gået op for ham, at zombielejren bliver en realitet: “Zam tænker igen på Oscar. Han mærker den dårlige samvittighed overalt i kroppen og føler, at det hele er hans skyld” (ibid. s. 111). Oplevelsen af Zams dårlige samvittighed forstærkes af den intertekstuelle reference til syndefaldsmyten: “Zam sukker dybt. Han tænker igen på historien om Adam og Eva, der blev smidt ud af Paradisets have, fordi Eva spiste af æblet. På en måde er det Zams skyld, at alle zombierne er endt i lejren” (ibid. s. 122). Grundet sit bid føler Zam sig skyldig i, at zombierne forvises fra menneskenes verden, på samme måde som Evas bid af æblet forviste menneskene fra Paradisets have. Igen er det fysiske bid et væsentligt betydningsbærende element, som skaber en intertekstuel reference til syndefaldsmyten og forstærker læseoplevelsen og oplevelsen af Zams dårlige samvittighed.

At Zam har samvittighed, og at han er bevidst om, hvad der foregår, adskiller ham ligeledes fra de andre zombier, hvilket han selv er bevidst om, og det tynger ham også:

“Men det er ikke det værste eller det sværeste. Det værste er at vide, at man gør noget forkert. Det sværeste er at vide, at det hele ender galt. Når Zam ser på de andre zombier, kan han se, at de ikke forstår det. At det er meget lettere. Zam sukker endnu dybere” (ibid. s. 122).

Zam - en zombie

På trods af Zams store ønske om at høre til hos menneskene og hans bestræbelser på at passe ind, så er det også en kendsgerning, at Zam også er zombie. Det vidner nedenstående citater om: “Ved synet af Oscars åbne strube, kan Zam ikke lade være med at tygge på den halssene han har i munden (ibid. s. 10), “Zam hører noget pusle i træet over sig. Han behøver ikke at se op for at vide, at det er et eger. Han har for længst lugtet det” (ibid. s.13) og “Zam har vænnet sig til ikke at få mad, men lugten af frisk kød og blod gør stadig noget ved ham. Det føles som et sug gennem kroppen” (ibid. s. 40).

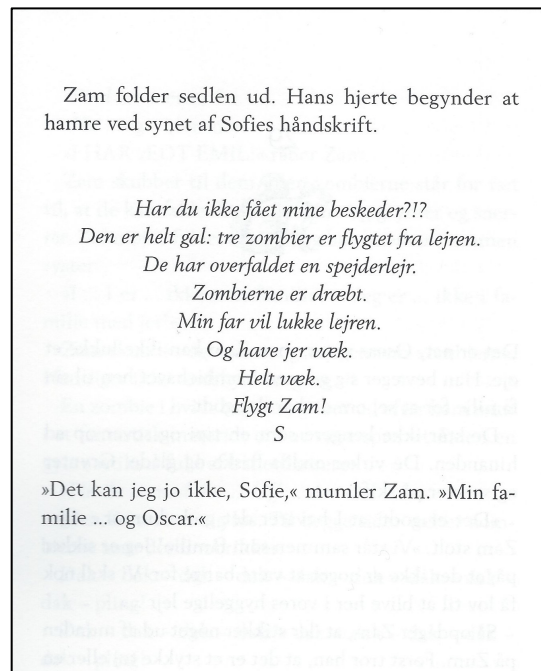
Det kontrapunktiske forhold, der skabes allerede på omslaget, hvor det anes, at Zam er svær at placere, underbygges således gennem resten af romanen, og er et eksempel på *det æstetiske ved det æstetiske*. For hvad er Zam? Som læser har man sympati for og medlidenhed med ham samtidig med, at man indimellem væmmes og må tage afstand. Det er derfor vanskeligt at sige noget entydigt om, hvad Zam er, og hvordan vi skal forstå ham.

3.3.3 Et blik på mediet udvider vores oplevelse af værkets komposition

Bogmediet strukturerer læseoplevelsen

Romanen har en fremadskridende handlingsgang, som underbygges af kodeksen, hvor læserejningen er angivet på forhånd - man bladrer fremad. Handlingen drives frem på flere planer. På et personligt plan i kraft af Zams ønske om at skabe sig et liv, efter at han er blevet udvist fra skolen, og hans ønske om at høre til og længsel efter en familie. Vi følger Zams bestræbelser på at finde et job, vi får indsigt i hans forhold til sin zombiefamilie, Sofie, egeren Emil og i hans ønske om at høre til. Samtidig drives handlingen frem på et samfundsmæssigt plan, hvor frygten for zombierne stiger, hvormed deres situation hele tiden forværres. De to planer støder dog også sammen, idet Zam oplever den voksende frygt mod zombierne på egen krop, han forfølges, overfaldes og må skjule sig for Blå Himmel, og han ender i lejren, hvorfra han må flygte, hvis han vil overleve. Ud fra tekstens sjuzet må læseren danne sin fabula om zombiedrengen Zam, der ønsker at være en helt almindelig dreng. Spæn-

dingen intensiveres, da Zam via en håndskrevet seddel fra Sofie får nys om, at hendes far ønsker zombierne udryddet, og derfor beslutter sig for at flygte.



Den typografiske opsætning skaber her et visuelt udtryk af den "håndskrevne" seddel, som træder frem og bliver mere virkelig.

At sedlen på den måde materialiseres, forstærker budskabet: Zam er i fare. Som læser drives man nu fremad af begæret efter at vide, om det til sidst lykkes Zam at nå frem til broen, hvor han skal mødes med Oscar, så de sammen kan slippe væk. Med Blå Himmel lige i hælene flygter Zam gennem byen. Han har travlt, for det er med at komme væk, inden nogen opdager, at han og Oscar er flygtet fra lejren. Spændingen og Zams bestræbelser på at nå frem til broen, underbygges af den taktile fornemmelse af, at romanen snart er slut, da det forplanter sig som en fysisk bevidsthed om, at Zam har travlt, hvis han skal overleve.

Læseren kan ånde lettet op, for Zam *når* frem til broen, og han *når* frem til en form for accept af sit 'ikke-liv' som zombie. Det kommer til udtryk her, hvor tekstsiden stopper. Zam og Oscar har taget afsked med Sofie, og de står nu ved søbredden klar til at starte deres flugt. Zam har accepteret sit 'ikke-liv', han har et lyst sind og et håb for fremtiden:

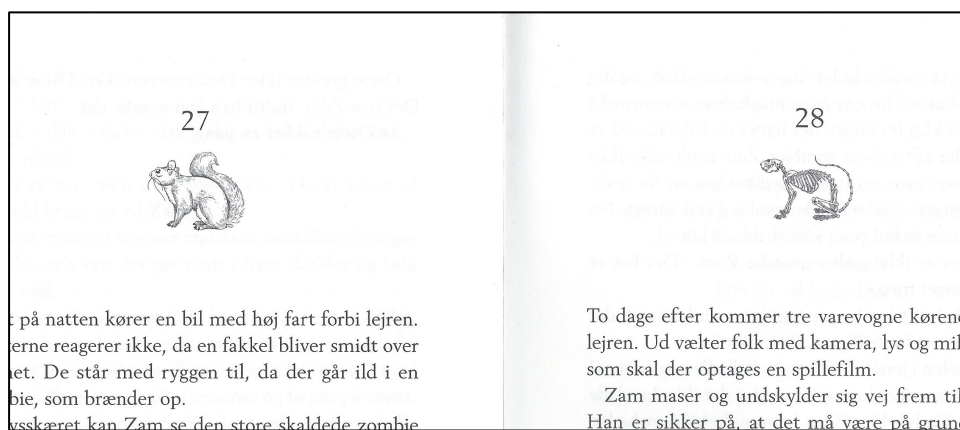
"Kom, Oscar", siger han, "Vi har en lang rejse foran os". Alligevel kan Zam ikke lade være med at smile. For første gang i sit ikke-liv føler han sig ikke forkert.

Han er ikke længere bange for ikke at gøre det godt nok. Zam føler bare, at han lever, da han sætter hælen i jorden, ruller over fodballen og sætter af med tæerne. Oscar følger efter. Riiiiittsschh, riittsschh, riittsschh” (ibid. s. 170)

På den måde tilfredsstilles læserens narrative begær på sin vis, men alligevel forstærker de efterfølgende blanke sider også begæret efter at få at vide, hvordan det går dem videre hen. De seks hvide, blanke sider forstærker læserens oplevelse af, at Zam og Oscar står over for en lang rejse, som ingen kender afslutningen på. Fysisk efterlader de en tom plads, som læseren må udfylde. Zams lyse sind og håb for fremtiden i citatet ovenover forplanter sig til læseren gennem de lyse sider, som står i kontrast til værkets ellers meget mørke og dystre fremtoning. Det mørke og dystre møder vi dog igen på det sorte og kartonagtige bagsatsblad, hvilket skaber et kontrapunktisk forhold og dermed en flertydighed. Måske vækker det en fornemmelse af, at rejsen bliver en farefuld færd, eller at det ikke går dem godt - noget truer. Det kontrapunktiske forhold der her opstår mellem det lyse og mørke er netop et eksempel på, at der i samspillet mellem indhold og medie opstår en merbetydning. Det er et eksempel på, at vi fornemmer noget, der kan være vanskeligt at sætte præcise ord på.

Vignetten skaber et kompletterende forhold

Værket *Zam* er opdelt i 34 kapitler, der alle indledes med et visuelt element i form af en vignette af et egern, skiftevis fuld af liv – pelset og blødt og uden liv – nøgent og uden kød og blod.



Dette visuelle skift mellem egernets tilstand, som læseren hele tiden gøres opmærksom på, underbygger Zams skiftende tilstande, som er gennemgående i romanen. Zam er skiftevis i

fare og ikke i fare, tryk og utryk, han føler ensomhed og samhørighed, at han hører til, og at han ikke hører til.

Egernet Emil, som vi møder allerede på omslaget, bliver Zams ven og fortrolig. Hos Emil opnår Zam noget af det nærvær og den samhørighed, han længes efter hos sin familie.

“Da det bliver fyraften, deler Zam en af sine hårde kiks med Emil.

‘Tak for hjælpen, makker’, siger han og klør egernet bag øret. Egernet rynker næsten, så knurhårene vibrerer.

‘Skal vi se at komme hjemad, Emil’, siger Zam.

Egernet hopper op på hans skulder og kravler herfra ind i hættetrøjen” (ibid. s. 98).

Vignetten bliver et stærkt visuelt element, fordi den forstærker bevidstheden om, at Emil også er i fare i nærheden af zombier, og at Zam derfor kan miste en ven og fortrolig og den samhørighed, han endelig har opnået. At Emil er i fare, oplever vi i bussen, hvor Zam gemmer ham i skoletasken, og et par zombier får farten af ham: “De vender og drejer hovedet og savler, men heldigvis bliver de distraheret af de mange mennesker langs vejene” (ibid. s. 117). Da de skal stå i kø for at komme ind i lejren, er det ved at gå galt, og Zam må lade Emil løbe ind i skoven, selv om han er blevet meget glad for ham: “Zam er ved tude. Det er for din egen skyld, Emil, mumler han. Det er for din egen skyld, Emil” (ibid. s. 120). Flere gange herefter tror Zam, at Emil er vendt tilbage og er blevet ædt af zombierne.

Angsten, for at Zam vil miste egernet Emil og dermed en ven og fortrolig, forplanter sig således hos læseren og forstærkes i kraft af vignetten som et visuelt element. Og lettelsen er ligeledes stor, da det viser sig, at Emil har overlevet og kan flygte sammen med Zam: “Så opdager han egernet på sin skulder. ‘Emil’, hvisker han. ‘Det er dig! Selvfølgelig ville du ikke lade dig spise af en flok zombier!’ Emil kravler hjemmavant ind i Zams hætte” (ibid. s. 149). Vignetten og handlingsforløbet er derfor et eksempel på to betydningsbærende elementer, der står i et kompletterende forhold, fordi de virker forstærkende i forhold til hinanden.

Det skarpe bid

Tekstsiden starter in medias res, hvor Zam sidder på skolens kontor omringet af fire voksne efter, at han har bidt Oscar (ibid. s. 7). At biddet så at sige er taget, allerede inden handlingen går i gang, underbygges af det visuelle og taktile element: biddet i bogen. Et bid, læseren konfronteres med allerede i mødet med bogen, og som derfor bliver en væsentlig del af læseoplevelsen. Biddet er med til at danne læserens fabula, så det er ikke overraskende, hvorfor Zam er endt på skolens kontor, og hvad han omringet af lærerne føres ned af gangen for at se: "Så løfter Oscar hovedet, så man kan se det store hul i hans strube" (ibid. s. 9). Biddet får som sagt den konsekvens for Zam, at han allerede i slutningen af det første kapitel bliver smidt ud af skolen (ibid. s. 10). Allerede på side 18 gøres læseren i et tilbageblik bekendt med, hvad der har ført til, at Zam har bidt. At Oscar har mobbet Zam, siden han startede i skolen, men at Zam har undladt at lade sig provokere af det indtil den dag, hvor Oscar hentyder til, at Zam er forelsket i Sofie: "Men jeg har gennemskuet dig, din pilrånde zombie. Du vil jo meget, meget hellere bide i Sofie!" Og så var det sket" (ibid. s. 18). Da biddet allerede er taget, inden den egentlige fortælling går i gang, og det hurtigt afsløres, hvorfor det er taget, er det ikke det, der driver læsningen fremad, som det måske ville være tilfældet i en mere traditionel zombieroman. Alligevel er biddet også her et væsentligt betydningsbærende element, fordi læseren konfronteres med det helt frem til bogens slutning, hver gang der bladres. På den måde forplantes en bevidsthed hos læseren om, at Zam er zombie, og at han *kan* bide. En bevidsthed, der også sidder i læseren i det sidste kapitel, hvor Sofie beder Zam om at bide hende, så hun kan flygte med ham og Oscar. Det skarpe bid udgør et kontrapunktisk forhold til det billede, der ellers tegnes af Zam som en omsorgsfuld, følsom og venlig dreng. Biddet er også betydningsbærende på den måde, at læseren som Zam selv må acceptere det som et vilkår ved Zam. Selvom man som læser ønsker, at Zam er en almindelig dreng, så forstærker biddet det faktum, at han er og bliver en zombie. Et vilkår som han ikke kan undslippe, men som han selv forsøger at fortrænge og gemme væk:

"Egernet virker ikke bange, bare nysgerrig. Som kan det mærke, at Zam ikke er sådan en, der kan finde på at gøre det fortræd. Er han ikke? Igen mærker Zam dette stik et sted i kroppen. Han vil ikke tænke på det og forestiller sig i stedet for et øjeblik, at han bliver gode venner med egernet" (ibid. s. 14).

3.3.4 En zombies synsvinkel

Zam er indre fokaliseret. Verden præsenteres således fra hans synsvinkel, og læseren har udelukkende adgang til hans oplevelser, tanker og følelser. At skulle indleve sig i en zombie kan måske virke både grænseoverskridende og udfordrende, men her hjælpes læseren på vej ved, at det allerede på omslaget er tydeligt, at det er Zam, man skal forholde os til. Som vi har set, fremstår Zam ikke som et af de "kødhungrende monstre", vi også møder, men derimod som et menneske med følelser, man må forholde sig til. Den indre fokalisering hos Zam gør, at læseren ikke kan gøre som de folk, Zam møder på sin vej, som eksempelvis moren med barnevognen, der " (...) krydser vejen for at undgå at passere Zam" (ibid. s. 11), eller manden hr. Kent, i supermarkedet, hvor han søger job som flaskedreng, der tager afstand til Zam, så snart det går op for ham, at han er en zombie:

"Manden ser for første gang rigtigt på Zam, og det er tydeligt, at det nu går op for ham, at Zam er en zombie. Han kaster et blik mod døren og bevæger sig om på den anden side af rullebåndet med flasker. Fra nu af taler han langsommere og uden at se på Zam. Han vil teste Zam i forskellige opgaver" (ibid. s. 74-75).

Alligevel insisterer Zam på at bevise, at han bestrider jobbet som flaskedreng. Han er dygtig, og han består de tests, han udsættes for. Zam består også den test, hvor manden sender kød gennem flaskeautomaten for at tjekke, om Zam kan holde sig fra det. Det går først op for Zam, da han ser manden tjekke, om han har bidt igennem emballagen. Her går det også op for Zam, at han ikke vil få jobbet på trods af, at han faktisk bestrider det godt. Alligevel insisterer han på, at manden forholder sig til ham:

"Du hører fra os', siger han bag sin skærm.

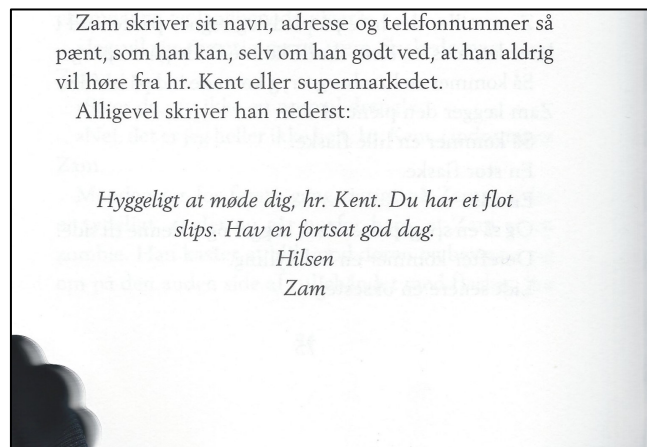
Zam bliver stående.

'Var der mere?' spørger hr. Kent.

'Skal du ikke ha' min adresse eller telefonnummer?' spørger Zam.

'Jo ... ja ... selvfølgelig,' siger hr. Kent og skubber et stykke papir over rullebåndet" (ibid. s. 76).

Zam udfylder papiret, selvom han godt ved, at han ikke får jobbet. Nederst skriver han til med en lille høflig hilsen til manden som en stærk kontrast til den afstandstagen og fordomsfuldhed, han selv mødes med.



Det er igen et eksempel på, at den typografiske opsætning skaber et kompletterende forhold til indholdet. Ved at sedlen materialiseres, forstærkes kontrasten mellem den afstandstagen Zam mødes med, fordi han er zombie, og Zams bestræbelser på at være en helt almindelig flink og høflig dreng.

Zams faste blik på omslaget trygler os om at forholde os til ham. Herved stilles med fortælleforholdet skarpt på, hvordan vi kan se på os selv og hinanden på nye måder, hvis vi vel at mærke forholder os til hinanden. Fordi vi indlever os i og oplever gennem Zam, må vi forholde os til ham, og derfor kan vi også acceptere den del af ham, der er zombie.

Dette forhold forstærkes også af, at vi flere gange som læser må vende tingene på hovedet for at forstå zombiernes reaktioner. Sammen med Zam spekulerer læseren eksempelvis på, hvordan forældrene vil reagere på, at han har bidt Oscar og er blevet smidt ud af skolen: "Og hvordan vil de reagere?" (ibid. s. 19) Reaktionen, som er accept, er anderledes, end vi som mennesker, forventer.

3.3.5 Sproget skaber kontraster

Værket *Zam* indeholder stor sproglig variation, som på forskellig vis bringer læserens sanser i spil. Vi skal i det følgende se eksempler på, hvordan sproget varierer fra det nøgternt registrerende til det følsomt poetiske og vulgære. Med et nøgternt registrerende sprog tegnes et grotesk billede af zombiernes situation i lejren:

“De sover stående udenfor. Når en zombie får overvægt, rammer den en anden i nakken, der selv vipper forover og rammer en tredje, og sådan opstår en dominoeffekt, hvor den ene zombie tilter den næste forover, indtil den sidste rammer hegnet” (ibid. s. 122).

Zams oplevelse af at stå indespærret i lejren forplanter sig til læseren, fordi man som Zam også må benytte høresansen. Zam står med panden op mod hegnet, så han kan selv kun høre, hvad der foregår. Det forstærkes ved hjælp af lydord: “Det lyder, som når nogen skriver på en skrivemaskine i en gammel film: Dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – pling!” (ibid. s. 122). Med lydord skabes således en auditiv effekt, så læseren også kan høre dominoeffekten, når zombierne falder. Lyden af dominoeffekten blandes med zombiernes gryntende og snurrende lyde, som også gengives med lydord:

“Arr!’ snerrer de i søvne

’Uff!’, grynter de i søvne.

Nogle gange synes Zam, at det lyder som en lille melodi, ligesom når frøer kvækker i en sø.

Når en zombie får overbalance, er det som et mellemstil:

Dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – dak – pling!” (ibid. s. 135).

Det poetiske (lyd)billede af frøerne i søen skaber en stærk kontrast til billedet af de indespærrede zombier.

Et andet eksempel på et følsomt og poetisk sprog møder vi, hvor Zam sidder på sengen med tandbørsten i hånden og med fantasien fjerner sig fra den virkelighed, han er i. Zam forestiller sig, at han har været en dygtig klaverspiller:

“Han spiller som en drøm – fingrene danser over tangenterne. Den smukkeste melodi strømmer mod tilhørerne. Melodien rører dem, aer dem, kærtegner dem. Bagefter rejser han sig og bukker – og publikum klapper som en flodbølge, der skyller hen over ham” (ibid. s. 32).

Virkeligheden møder Zam og læseren på næste side, hvor det vulgære sprog skaber en stærk kontrast: “Far, mor og Zum flyder ud i hjørnesofaen med ansigter og tøj smurt ind i

blod og indvolde. Nu er det Zim, der er på toilettet. Hans mave kan ikke tåle at spise øjeæbler” (ibid. s. 33).

Det sanselige og poetiske sprog underbygger afstanden mellem Zam og hans zombiefamilie, som vi tidligere har set. Sprogligt tegnes et billede af en følsom dreng, som står i stærk kontrast til zombierne, som udelukkende er styret af deres fysiske behov som sult, søvn og toiletbesøg. Det intensiverer oplevelsen af, at Zam er fuldstændig malplaceret blandt zombierne.

3.3.6 Titelbladet slår temaerne an

Tematisk bevæger værket sig på to planer, som begge slås an på titelbladet med henholdsvis illustrationen af svanen og den dykkende svane.

Svanebilledet slår an til temaet om outsideren, om at være udstødt og søge fællesskabet. På et personligt plan tematiseres det at være uden for fællesskabet gennem karakterfremstillingen af Zam. Den dykkende svane, som skaber associationer til Ku Klux Klan, slår derimod an til temaer på et mere samfundsmæssigt plan som angsten for det fremmede og fremmedhad, som kommer til udtryk gennem Sofies fars udtalelser som politiker: “Uden dem ville mange mennesker føle sig mere trygge” (ibid. s. 94), “Det er den eneste rigtige løsning”, siger han. ‘Mange zombier er uden for pædagogiske rækkevidde. Vi er nødt til at få dem fjernet fra vores gader” (ibid. s. 111).

Temaet kommer også til udtryk gennem Zams oplevelser af realiteten af politikernes beslutning om at spærre zombierne inde og udrydde dem, og gennem de oplevelser Zam får med de mennesker, han møder, som tager afstand til ham, fordi han er zombie. Eksempelvis damen med barnevognen på gaden og Hr. Kent i supermarkedet.

Med fortælleforholdene, som tvinger læseren til at leve sig ind i en zombie, stilles skarpt på, at det er væsentligt, at man forholder sig til hinanden, ikke for det man *er*, men det man *gør*, hvilket Sofie slår fast: “Det betyder ikke noget, hvad du er eller ikke er!’, hvæser Sofie. ‘Det betyder noget, hvad du *gør* eller ikke *gør*. Og tryllekunsten er at lade være med at bide eller spise nogen” (ibid. s. 46). Sofie er tillige den eneste, der ser Zam, som den han tilstræber at være.

Opsummering

Zam kan karakteriseres som værende et bogobjekt, fordi omslagets bid gør den til den form for mediespecifikke bearbejdning, som ifølge Kromann kaldes destruktion af bogen. Samtidig gør den med omslagets fysiske udformning og visuelle udtryk opmærksom på sig selv, og analysen af *Zam* har vist, at jo længere man når igennem læsningen af fortællingen om *Zam*, forstår man som læser hvor meget, der her antydes.

Zam udnytter samtidig bogmediets muligheder - bogens boghed. Periteksterne udnyttes i høj grad til at antyde stemninger og temaer, og leg og skrift med typografien lader læseren opleve med sanserne. Fortællingen om *Zam* er således også et eksempel på et multimodalt værk, der udfolder sin fortælling ved hjælp af et væld af sproglige, visuelle og taktile elementer.

3.4 Diskussion af specialets artefakter som æstetiske udtryk

Af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen

Med udgangspunkt i vores analyser vil vi diskutere, hvorvidt værkerne har et potentiale som æstetiske artefakter i en didaktisk sammenhæng, med hvilke eleverne kan få æstetiske oplevelser, som kan fremme deres æstetiske forståelse.

Zam og *Ella er mit navn - vil du købe det?* er begge eksempler på værker, der kommunikerer og udfolder deres fortællinger ved af hjælp af et væld af betydningsbærende elementer - både form-, indholds- og mediemæssige. De er derfor eksemplariske i forhold til den forståelse af æstetik, vi har indkredset:

Æstetik er sanselig oplevelse af måden hvorpå noget kommer til udtryk i et særligt samspil mellem form, indhold og medie og den merbetydning og flertydighed, der opstår i dette spændingsfelt.

Mange opfordringer til sanselig oplevelse

Analyserne peger på, at værkernes materialitet henvender sig til læseren med opfordring til at sanse værkerne. De mange taktile og visuelle elementer markerer, at værkerne skal føles, ses og høres. Vi har set, at værkerne på hver sin måde sætter sanserne i spil.

I *Zam* er det især de taktile elementer: Værkets fysiske udformning - biddet og det, at det er udformet, så det ligner og føles som et stykke træ, der giver anledning til en taktil oplevelse. Analysen har endvidere peget på, at der ved hjælp af typografi og lydord skabes auditive

effekter, så eksempelvis afstanden mellem Zam og zombierne kan høres, og dermed forstærkes oplevelsen. Desuden er læsningen også en visuel oplevelse i kraft af den udtryksfulde forside, illustrationen af svanen og vignetten. Elementer der hver især er betydningsbærende, og dermed også forstærker læseoplevelsen og indlevelsen i Zam.

I *Ella er mit navn - vil du købe det?* er det værkets fysiske udformning og dens bearbejdning af kodeks, der tilbyder en taktil oplevelse. Vi har set, hvordan det nærmest er en fysisk bevægelse at komme ind i fortællingen, og hvordan Ellas følelse af tab forplanter sig til læseren, som fysisk skal holde styr på de løse sider og poetsne. Visuelt benytter værket sig også af mange forskellige elementer. Skrivemaskinetegningerne af såvel katten som fødselsdagskage/kort samt bogstaverne, der ramler ned over siden, intensiverer læserens oplevelse af Ellas følelser og sindstilstand.

Begge værker udnytter således bogmediets potentialer - ord, billeder og taktilitet. I begge værker finder vi, at de taktile elementer er særligt udtryksfulde, fordi de i høj grad har indflydelse på såvel værkernes udsigelse samt læseoplevelsen.

De mange opfordringer til at opleve via sanserne inddrager læseren i værket, hvilket, vi har argumenteret for, er væsentligt i forhold til at give mulighed for æstetiske oplevelser. Vi skal se, at læseren også inddrages på andre måder.

Mange opfordringer til læserens inddragelse

De mange intertekstuelle referencer i *Zam* er ligeledes et element, der inviterer til, at læseren inddrages. De intertekstuelle referencer inviterer læseren til at være medkonstruktør, fordi det er op til læseren selv at skabe sammenhæng mellem disse og den fortælling, der udspiller sig i *Zam*. Det er op til at læseren at få øje på, hvordan illustrationen af svanen i periteksterne peger ind i de temaer, der tegnes og dermed åbner op for en forståelse af værket. De intertekstuelle referencer intensiverer desuden indlevelsen i Zam. For eksempel intensiveres læserens oplevelse af Zams ensomhed med den intertekstuelle reference til Emil fra Lønneberg såvel som oplevelsen af skyldfølelse intensiveres med reference til syndefaldsmyten. Værket er velegnet i en didaktisk sammenhæng, fordi man må formode, at læserne har kendskab til de tekster, der omgiver *Zam*.

Helt konkret har analysen også peget på, at værket indbyder til inddragelse i kraft af de fysiske tomme pladser, som skabes via værkets materialitet. De sorte for- og bagsatsblade og de seks tomme sider inviterer til udfyldelse af læseren.

Endvidere inddrages læseren gennem temaerne. Temaer som det at stå uden for fællesskabet samt angsten for det fremmede vil kunne vække genklang i elevernes liv og deres erfaring med mennesker og verden. Det samme gør sig gældende i forhold til temaerne i *Ella er mit navn - vil du købe det?* hvor temaerne tab, savn og ensomhed også vil kunne vække genklang hos eleverne. At temaerne vil vække genklang i elevernes liv, gør dem velegnede i en didaktisk sammenhæng jf. Rosenblatt.

Ud over værkets fysiske udformning er det i *Ella er mit navn - vil du købe det?* især dets komposition og sproglige udformning, der inviterer til inddragelse. Den opbrudte komposition, de mange tomme pladser både sprogligt og fysisk i form af de blanke sider og det mangetydige kalder som hos *Zam* på læseren som medkonstruktør til en fortolkning og forståelse af værket. Værket skal så at sige stykkes sammen ved, at læseren interagerer med alle de betydningsbærende elementer og de sparsomme oplysninger, man får gennem teksten. Også indholdsmæssigt inviteres der til inddragelse, fordi man som læser er opfyldt af et begær efter at løse mysteriet og forstå Ella. Et begær som værket ikke tilfredsstillende i kraft af den åbne slutning.

Det æstetiske ved det æstetiske

Analyserne af værkerne peger også på, at værkerne i høj grad fordrer den æstetiske læsning. Læserens oplevelsen af Ellas ensomhed og oplevelse af tab og konflikt med sin mor kan ikke læses frem på linjerne ved at søge efter information og en logisk mening. Det læses derimod frem ved at være opmærksom på hvilke følelser, fornemmelser og associationer, der vækkes under læsningen af *Ella er mit navn - vil du købe det*, når der interageres med kattetegningerne, fødselsdagskagen, poetsneen, løvbladene osv. Det samme gør sig gældende i værket *Zam*, hvor Zams oplevelse af at være udenfor forstærkes, hvis man ikke blot læser på linjerne, men har alle i sanser i spil, så man også hører zombiernes tale, lugter i den uhumske lejlighed og mærker biddet.

Som vi har skrevet tidligere, er det i samspillet mellem værkets form, indhold og medie, at merbetydningen opstår. Analyserne har peget på, at dette samspil i begge værker overvejende er kompletterende, hvilket vi med flere eksempler har vist er med til at forstærke eller intensivere oplevelsen af stemninger og følelser. Derudover har vi vist eksempler på kontrapunktiske forhold, som åbner op for en flertydighed, som overlader et større tolkningsarbejde til læseren. I karaktertegningen af *Zam* må læseren eksempelvis forholde sig til det

kontrapunktiske forhold, der opstår allerede på omslaget, og ved værkets afslutning, må man forholde sig til det mørke bagsatsblad, der møder læseren efter en ellers lys afslutning, hvor Zam har accepteret sit ikke-liv. I *Ella er mit navn - vil du købe det?* er det eksempelvis det fine blomstrede bånd, der holder om arkene, der skaber et kontrapunktisk forhold til poetsneen, der kommer af "destruktiv adfærd". I begge eksempler stiller de betydningsbærende elementer spørgsmålstejn ved hinanden, og læseren må skabe mening ud af den spænding, der opstår.

Rig mulighed for at fremme æstetisk forståelse

Udover at værkerne er eksemplariske i forhold til at give eleverne en æstetisk oplevelse, er de også velegnede i forhold til at fremme elevernes æstetiske forståelse. Begge værker tilbyder en håndgribelig sanselighed i form af æsken, poetsneen, elastikbåndet og biddet. Det gør dem velegnede i en didaktisk sammenhæng, fordi det bliver meget håndgribelig at italesætte, hvordan mediet også danner betydning, og hvordan kroppen inddrages i læsningen. Værkerne indbyder til, at vi helt konkret skal røre og ikke kun "lytte med det indre øre". Vi har eksempelvis set, at karakterbeskrivelsen af såvel Ella som Zam kommer til udtryk gennem samspillet mellem indhold, form og medie, og ligeledes hvordan temaer tegner sig i dette samspil. Samtidig har vi også set, at mediet har en stor betydning for selve læseoplevelsen. Analyserne har således vist, at et fokus på det mediemæssige kan kvalificere elevernes møde med værkerne og dermed den æstetiske oplevelse og forståelse.

Værkerne er desuden velegnede til at fremme den æstetiske læsemåde. Eleverne kan blive opmærksomme på, at man ikke kan gå logisk til værks, som den efferente læsemåde tilskynder, hvis man vil fange de mange betydningslag, værkerne indeholder. Eksempelvis er det vanskeligt at referere handlingen i *Ella er mit navn - vil du købe det?* uden at have en fornemmelse af, at man ikke får det hele med. Det er heller ikke meningsfuldt at forsøge at kategorisere værket som en bestemt genre. Med den efferente læsemåde er det heller ikke muligt at indfange den følelse af ensomhed og længsel, Zam står med på trappen, hvor han må ønske sig selv en god dag.

Vi har desuden set, at værkerne tilbyder en flertydighed og åbenhed, som gør det muligt at få øje på, at litteratur ikke altid udtrykker et samlet og entydigt budskab, men at litteratur kan forundre og lade læseren tilbage med spørgsmål. Det er *Ella er mit navn - vil du købe*

det? et godt eksempel på, fordi læseren, som analysen har vist, lades tilbage med flere spørgsmål end svar, da Ella forlader antikvarietet, og værket slutter.

Vi har nu forholdt os til første del af vores problemformulering. Vi har med udgangspunkt i medieorienterede analyser af værkerne *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam* argumenteret for, at de har et potentiale som æstetiske artefakter i en didaktisk sammenhæng.

3.5 Et bredt blik på bogobjekter

For at argumentere for at medieorienteret analyse er relevant i forhold til andre værker end specialets artefakter, breder vi nu blikket ud mod nogle af de værker, vi stødte på i vores afsøgning af området. Værkerne indeholder alle elementer af det, der har optaget os. Det er alle værker, hvor mediet i større eller mindre grad er betydningsbærende. Det er værker, der i vores optik bør præsenteres i litteraturundervisningen, og hvor medieorienteret analyse kan bidrage til at kvalificere elevernes møde med værket. Nogle af værkerne har som *Ella er mit navn - vil du købe det?* en skrøbelig indpakning, hvorfor deres vej ind i litteraturundervisningen vil blive svær. Det ændrer dog ikke på vores opfattelse af, at værkerne har deres berettigelse. Andre af værkerne har allerede fundet vej ind i litteraturundervisningen. Præsentationen af dem har til hensigt at vise, hvordan et fokus på det mediemæssige også her kan kvalificere mødet og den æstetiske oplevelse.

3.5.1 *Monster*

Af Jane Ø. Madsen

Da værket *Monster* af Patrick Ness udkom i foråret 2015, stod anmelderne i kø for at uddele stjerner og rosende ord. *Monster* blev af anmelderne udråbt til at være en bog alle burde læse, og den havde tilmed, fremgik det, et stort undervisningsmæssigt potentiale. Derfor satte vi os for at undersøge dette værk, som ifølge anmelderne var en umanerligt stærk oplevelse. Uden at være bevidste om, at det var det, vi gjorde, fandt vi set i bakspejlet frem til, at også dette værks æstetik, kan karakteriseres som et særligt samspil mellem form, indhold og medie. Gennem arbejdet med *Monster* fik vi øjnene op for mediets betydningsbærende rolle, og dermed var vores interesse vakt og kimen til dette speciale lagt.

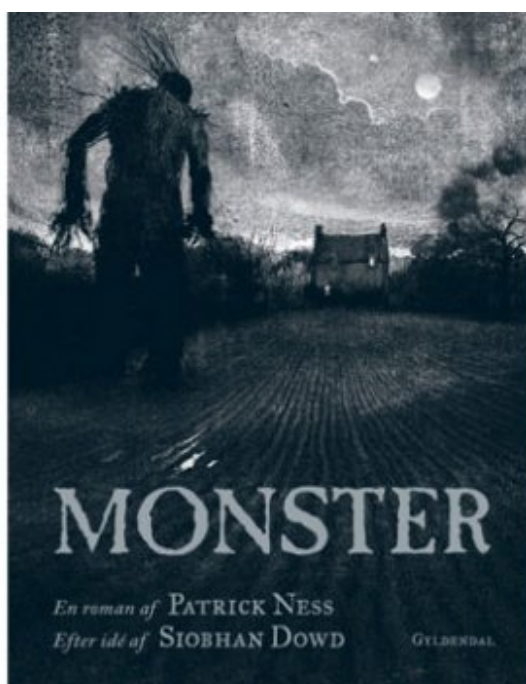
Når vi har valgt at inddrage *Monster* i denne sammenhæng, er det ikke fordi, den på nogen måde er et eksempel på mediespecifik bearbejdning. *Monster* er derimod en hel traditionel kodeks eller sagt med andre ord: *Monster* er rigtig meget bog. *Monster* er netop et eksem-

pel på, at alle bogmediets potentialer udnyttes til at skabe en stærk oplevelse. I kraft af taktile og visuelle elementer i form af blandt andet en udtryksfuld forside og høj udnyttelse af bogens peritekster starter oplevelsen, allerede inden den egentlige læsning går i gang.

Monster er kort fortalt en barsk fortælling om drengen Conor, der kæmper en hård indre kamp for til sidst at acceptere den kendsgerning, at hans mor er dødeligt syg af kræft. Han må give slip, og dermed må han acceptere det, der giver sig udslag i hans værste mareridt, monsteret, at han inderst inde ønsker, at moren dør, fordi han ikke længere kan holde visheden ud.

Ud over den indre kamp, må Conor tilmed kæmpe med fraværende og konfliktsky voksne, der i misforstået omsorg ikke formår at hjælpe ham igennem den smertefulde proces. Han står derfor helt alene med alle de tanker og følelser, det fører med sig, at hans mor er dødeligt syg (Saldern og Madsen, 2015).

Romanen er således på indholdssiden tung og dystre, og dette forstærkes gennem både form og medie. På mediesiden forstærkes oplevelsen af det tunge og dystre indhold ved værket's fysiske udformning. Romanen er en hardback, hvor siderne udgøres af tykt papir. Helt konkret er romanen tung at sidde med, og man fornemmer den tunge og dystre stemning allerede i det første taktile møde. Stemningen intensiveres yderligere af de visuelle elementer på forsiden.



Den dystre stemning skabes gennem sort/hvide illustrationer af monsteret, et takstræ, som er på vej op til huset. Det er sent, månen kan svagt skimtes.

På forsiden påberåber monsteret sig både visuelt og taktilt opmærksomhed. Titlen *Monster* står i kontrast til den mørke baggrund, og bogstaverne er fremhævede, så man kan føle dem. Allerede på forsiden spiller monsteret således en væsentlig rolle, og en mulig tolkning er da også, at monsteret er et billede på Conors indre kaos (ibid.). Den visuelle gengivelse af monsteret i al sin voldsomhed gennem resten af romanen forstærker dermed oplevelsen af Conors mareridt, og dermed den indre kamp han kæmper.



Oplevelsen af det dystre indhold forstærkes også gennem forsisden, for eksempel hvor mareridets tyngde fornemmes gennem sproget, hvilket følgende eksempel viser:

“(…) hvor mareridtsfølelsen forvandlede alt omkring ham til mørke, fik alt til at føles tungt og umuligt, som om han var blevet kommanderet til at løfte et bjerg med de bare næver, og han ikke fik lov at gå, før han havde gjort det” (ibid. s. 60).

En forløsende afslutning som forstærkes gennem kodeks

Romanen har en fremadskridende handlingsgang, som drives fremad, ved at man som læser søger svar på spørgsmål, som allerede åbnes i første kapitel.

”Hvad er monsteret - og hvorfor er det kommet? Hvad ender mareridtet med? Hvorfor kan Conor ikke fortælle om det til nogen?” (ibid. s. 14).

Dette er et eksempel på, at kodeksen underbygger det fremadskridende. Man bladrer fremad i begæret efter at få svarene. Samtidig får man allerede gennem sproget tidligt i romanen indtryk af, at moren er alvorligt syg, idet ”Conors mave knugede sig sammen” (Ness, 2014, s. 25), da han om morgenen ser hendes nøgne isse, der så ” (...) alt for skrøbelig ud i morgenslyset” (ibid.).

Den taktile fornemmelse af det fremadskridende forplanter sig til læseren som en fysisk bevidsthed om, at det ”lakker mod enden”, og håbet, om at Conor når at forlige sig med sit indre monster, så han kan slippe sin mor, intensiveres og samtidig også den forløsning, det er, da det endelig sker på de allersidste sider.

Romanen emmer af tavshed

Romanen emmer af tavshed og det usagte omkring morens sygdom og død. Det kommer til udtryk gennem et kompletterende forhold mellem indhold, form og medie. På indholdsiden kæmper Conor som sagt en kamp mod konfliktsky voksne, der ikke hjælper ham til at se sandheden i øjnene. Eksempelvis holder moren hans håb oppe ved gentagne forsikringer om at ”Jeg skal nok blive rask. Virkelig” (ibid. s. 86).

På forsidens opleves tavsheden gennem sproget, hvilket følgende eksempler på synæstesi viser: ”Han kendte kun alt for godt fornemmelsen af, at tavsheden nærmest blev skærefast” (ibid. s. 82), ”Tavsheden blev så tyk, at Conor næsten ikke kunne få vejret” (ibid. s. 133)

På mediesiden kommer tavsheden og det usagte til udtryk ved, at sætningerne simpelthen ikke færdiggøres, men blot afsluttes med en tankestreg. Det gælder både afslutningen på Conors mareridt, som man først til sidst kender afslutningen på: ”Det der altid endte med –” (ibid. s. 11). Og det gælder, når den fraværende far konsekvent undlader at sige tingene, som de er, at moren skal dø: ”’Hvorfor kan jeg ikke komme til USA? Hvorfor kan jeg ikke bo hos dig?’ Du mener, når-” (ibid. s. 98). Heller ikke Conor kan få sig selv til at sige, at moren skal dø: ”’Jamen, det er ikke mig, der trænger til at blive reddet - det er min mor, der er ved at -’ (ibid. s. 182). ”Men han kunne ikke sige det (...) Men han kunne ikke alligevel ikke sige det. Kunne ikke sige, at hun var –” (ibid.). Som et visuelt element bliver tankestregen således et tegn på det usagte.

Opsummering

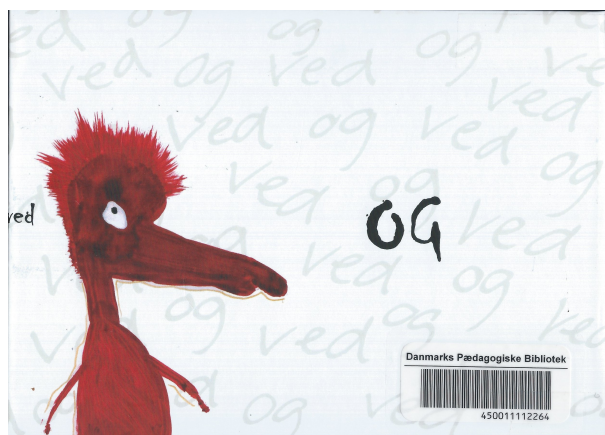
Romanen *Monster* er et bud på et værk, der kan præsenteres for eleverne i de ældste klasser med det formål at give dem en æstetisk oplevelse. Samtidig kan arbejdet med medieorienteret analyse fremme, at eleverne får en dybere forståelse af værkets æstetik - det særlige samspil mellem form, indhold og medie. Samspillet er i dette tilfælde overvejende kompletterende, så *Monster* tilbyder en på en gang smuk, stærk og tung læseoplevelse.

3.5.2 Hvad er en evighed?

Af Jane Ø. Madsen

Hvad er en evighed? (2011) er et lille værk af Bodil Molich og Marianne Iben Hansen. I et legende samspil mellem indhold, form og medie anskueliggøres begrebet *evigheden* ved på alle tænkelige måder at fortælle, at en evighed er noget, der bliver ved og ved.

Svaret på titlen udtrykkes allerede på forsatsbladet: "(...) det er, når noget bliver ved og ved (...)", og således fortsætter denne sætning "ved og ved og ved". Den væver sig ind og ud mellem billeder og tekst gennem resten af værket og længere endnu, for det fortsætter på værkets bagside og til forsiden, hvor man igen møder spørgsmålet. Det går således i ring, og der fortælles visuelt og auditivt, at en evighed er noget, der bliver ved og ved.



Værket har form som en kodeks. På højkant har den samme format som en roman i a5 størrelse, men den skal lægges ned. Man kan bladre frem i bogen og "læse" de enkelte sider, men samtidig kan de enkelte sider foldes ud, så de tilsammen udgør en "uendelig" lang billedfrise. Det er derfor et eksempel på den form for mediespecifikke bearbejdning, som man ifølge Kromann kan kalde bearbejdning af kodeks. Billedfrisen er hæftet på omslaget, så den skaber et cirkulært frem for et lineært forløb. Efter endt læsning kan man begynde forfra.

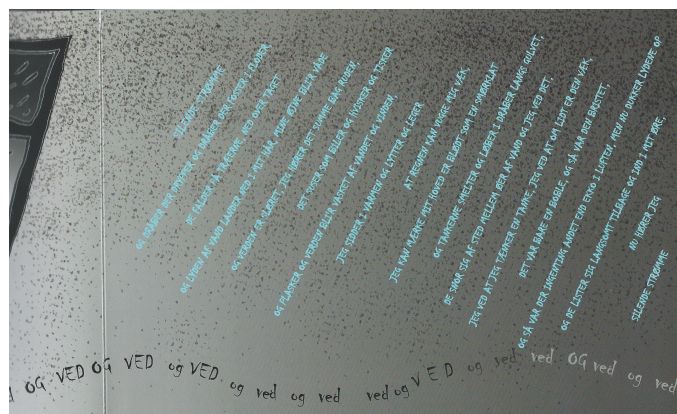
Med sin fysiske form besvarer værket således titlens spørgsmål. Forsøger man at folde alle siderne ud, forplanter følelsen af det uendelige sig til læseren, for armene er simpelthen ikke lange nok, man må op at stå. Læseren inddrages således fysisk i læsningen af dette lille værk.

Jf. Kromann er værket også et eksempel på den form for mediespecifikke bearbejdning, der kan kaldes *bearbejdning af papir/tryksværite*, idet de traditionelle papirsider er erstattet af tykt karton, og teksten er trykt med forskellige primærfarver, der fint underbygger det legende samspil i værket.

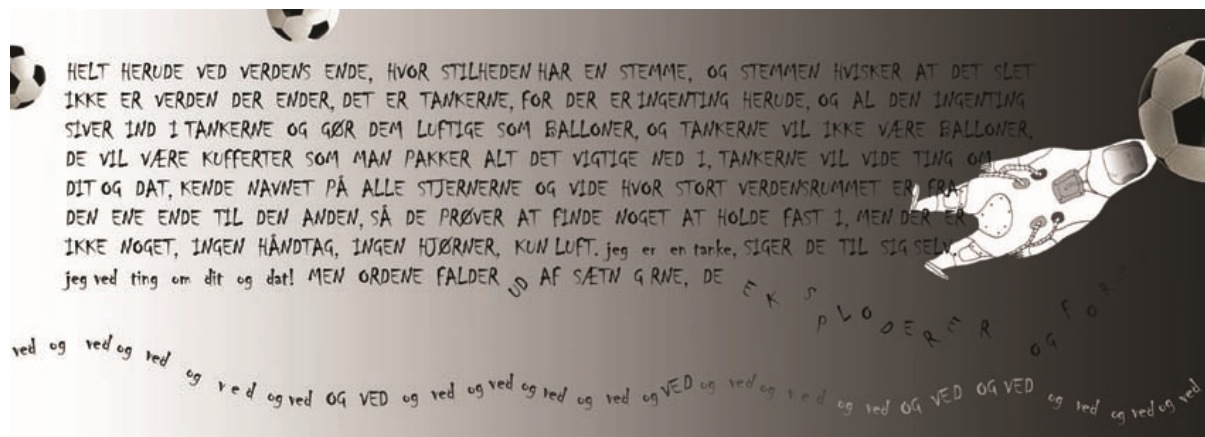


Leg med den typografiske opsætning

Læseren inddrages også fysisk, idet den typografiske opsætning gør, at man må vende og dreje værket i hånden for at kunne læse teksten, som væver sig ind og ud mellem billeder. På andre opslag er teksten vendt 45 grader i forhold til illustrationen, så man fysisk må vende bogen i hånden for at læse.



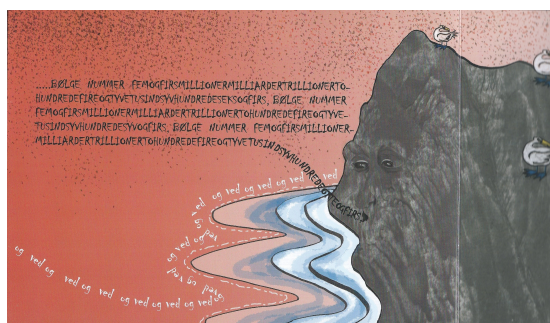
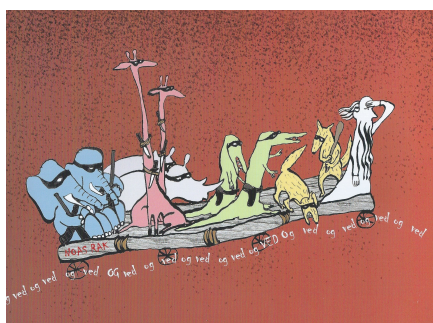
Endelig er der et opslag, hvor teksten er skrevet på linjer, der er så lange, at de fortsætter hen over begge opslag. Læseren må dreje hovedet for at læse en enkelt linje. Sidstnævnte er et eksempel på, hvordan der også med den typografiske opsætning forsøges besvaret, hvad en evighed er, idet man som læser fysisk oplever linjerne som "uendeligt" lange.



Opslaget her er også et eksempel på, at typografien skaber tekstens indhold i den sidste sætning: "Ordene falder ud af sætningerne, de eksploderer og forsvinder....". Ordene falder helt konkret ud af sætningerne, eksploderer og forsvinder til sidst helt, da den sorte trykfarve fades mere og mere ud og går i et med den grå baggrund, så ordet *forsvinder* bogstaveligt forsvinder.

Andre visuelle elementer

Billedsiden skaber den røde tråd i værket. De enkelte scener (dobbeltopslag) afløser hinanden, ved at billedelementer 'hopper med over' i næste scene.



På indholdssiden anskueliggøres evigheden ved en række scener, hvor illustrationerne giver såvel genkendelige situationer, hvor tiden kan føles som en evighed for børn som mere filosofiske tanker om universets uendelighed og forestillingen om 'det evige liv'. I den første

scene møder vi eksempelvis en skoleklasse, hvor læreren kværner løs, mens eleverne tydeligvis blot venter på at få fri, og i en anden scene sidder en familie utålmodigt og venter på et tog. I en tredje scene illustreres Noas ark, der sejler på havet, hvor Noa står bagerst og skuer ud over det uendelige hav, som fortsætter på næste opslag, hvor det illustreres, hvordan havet slår ind mod en stor klippe i det uendelige. Klippen tæller bølger og er nået til et uendeligt stort tal.

De taktile og visuelle elementer, der dels inddrager læseren fysisk og skaber værkets røde tråd, er særligt udtryksfulde i forhold til læseoplevelsen. Tekstsiden fylder ikke meget, men inviterer få gange til fordybelse i spørgsmålet om evigheden. Eksempelvis i scenen hvor en dreng på venstre side af opslaget sidder ved sit skrivebord og stirrer ud i regnen. På højre side er en lang sammenhængende tekst om de tanker og associationer, regnvejret foranlediger. Teksten er en lang tankestrøm kun adskilt af kommaer. Følelsen af det uendelige forplantes igen til læseren, som har svært ved at finde et sted at trække vejret under læsningen. Samtidig skabes gennem sproget en rytme, som fortsætter og fortsætter, og derved også auditivt giver en fornemmelse af, at det fortsætter i det uendelige. Denne fornemmelse forstærkes af, at indledningen "Silende strømme og dråber der drypper og dråber der fosser i floder (...)" (ibid.) gentages til sidst og fortsætter på næste scene.

Det legende samspil mellem form, indhold og medie er overvejende symmetrisk, fordi de forskellige dele af værket på hver sin måde giver det samme svar på spørgsmålet: *Hvad er en evighed?* Værket inviterer således til en læseoplevelse, hvor man gennem sanserne oplever, hvad en evighed er.

Hvad er en evighed? er et oplagt bogobjekt at præsentere i skolens yngste klasser og sammen med eleverne at fundere over og gå på jagt efter svaret på, hvad en evighed er. Det er også oplagt at gå på jagt efter på hvor mange forskellige måder, værket giver svaret, og hvilke sanser man skal bruge for at få svaret. Herved kan dele af den medieorienterede analyse præsenteres, uden at det er begreberne, der er i fokus.

3.5.3 *Knokkelmandens Cirkus*

Af Christina H. Saldern

Knokkelmandens Cirkus (2014) af Oscar K. og Dorte Karrebæk præsenteres på bagsiden af værket som en "interaktiv billedbog". Den holdes sammen af to elastikker og har således ingen ryg og ingen sider, man kan bladere i. Værket er derfor endnu et eksempel på den form

for mediespecifikke bearbejdning, som man ifølge Kromann kan kalde bearbejdning af kodes.

Værkets interaktivitet består ikke i, at det er digitalt, for "den bruger hverken strøm eller batterier", som det fremgår af bagsiden. Værket er derimod interaktivt, fordi det er en lang frise, der er foldet som en harmonika, der kan trækkes ud, hvad man dog er nødt til at være to om. For holdt ud i strakte arme som én lang billedfrise er værket to meter. Og så kan den læses både forfra og bagfra. Dertil kommer, at læseren kan kreere sin egen version af fortællingen ved hjælp af de løse illustrationer, der gemmer sig som klistermærker i en kuvert bagerst i værket.



Værket er opbygget således, at læser man det forfra, præsenteres man for hele *Knokkelmandens Cirkus* gennem illustrationer og en kortfattet tekst. Der er fx den halve elefant Willy, den dansende bjørn Goshø, en trehovedet and, damen uden underliv og verdens grimteste hund Sam. Læses bogen bagfra, får man den første mere afdæmpede version af historien i en udvidet udgave men uden illustrationer. Denne del følger børnesangen *Ten little niggerboys* af Frank Green, hvor hvert vers udskiller en person fra gruppen på ti. Som i børnesangen dør artisterne i *Knokkelmandens Cirkus* også en for en, mens de drager med cirkusset fra by til by. Truppen bliver således mindre og mindre, og alt imens den svinder ind, slår Knokkelmanden små krydser i sin lommebog. Knokkelmanden kan således tolkes som døden, der byder op til dans, og det menneskelige vilkår er, at vi må danse med.

I andendelen fylder teksten så lidt på de lange sider, at der opstår "tomme rum", der dels understreger den dystre stemning i værket, dels giver de plads til, at læseren selv kan føje til historien med de medfølgende illustrationer, der kan klistres ind og fylde tomheden ud.

Gennem muligheden for selv at illustrere værket og læse det, som man vil, kan der komme forskellige historier ud af værket afhængig af de valg for billedernes placering, den enkelte læser har truffet. Derved sættes der med værket fokus på samspillet mellem de forskellige betydningsbærende elementer og læserens rolle som medskaber af et litterært værk, hvilket er relevant i en didaktisk sammenhæng.

Knokkelmandens Cirkus opfordrer med sin materialitet læseren til at involvere sig i den med alle sanserne. Det er et værk, man læser med fingre, øjne og øre. Følelsen af omslaget. Det glatte billede af Knokkelmanden præget på det grove papir. Lyden af de to tykke elastikker, der fjernes for at åbne værket og slipper Knokkelmanden/døden løs. Frisen, der kræver, at man er to til at holde. Dertil kommer illustrationerne, der på samme tid er sjove, groteske, absurde og lidt uhyggelige. Det gælder for fx Knokkelmanden, der som døden, selvfølgelig er illustreret som et skelet med et grinende kranie. Værkets mange taktile og visuelle elementer og samspillet mellem form, indhold og medie, der kan karakteriseres som værende overvejende symmetrisk, bevirker således, at læsningen på én gang bliver en sanselig, smuk og urovækkende oplevelse.

3.5.4 *De vilde svaner*

Af Christina H. Saldern

H.C. Andersens *De vilde svaner* (2014) er i denne version illustreret af Lars Gabel, der i 2015 modtog Kunststyrelsens illustratorpris for den.

Kort fortalt er *De vilde svaner* et gammelt folkeeventyr, som H.C. Andersen har gendigtet i sin egen version. Det handler om Elisa og hendes 11 brødre, der bliver forvandlet til svaner af en ond stedmoder. Elisa sætter alt på spil for at redde dem – selv sit eget liv. Det gør hun ved at strikke 11 brændenældebrynjer, en til hver bror, og mens arbejdet står på, må hun ikke sige et eneste ord.

Mere end en billedbog

Værkets format er stort (24,5 x 34 cm) og består af 16 opslag, der følger eventyrets narrative forløb. Hvert opslag er formet som én illustration, således at der er fremstillet 16 øjeblikke i eventyrets forløb. I en del af opslagene er illustrationerne lavet som opslag over venstre og højre side, og i illustrationerne er der gjort plads til tekstfelter. Men der er også opslag, hvor tekst og illustration er placeret på hver sin side. Når vi vælger at inddrage værket i spe-

cialet, er det fordi, at det udover at benytte sig af illustrationer i fortællingen også inddrager andre betydningsbærende elementer, der får betydning for læseoplevelsen. En del af siderne er nemlig gennemsigtige pergamentpapir, og teksten på nogle af pergamentsiderne er skrevet i farver, der matcher indholdet. Dermed er værket et eksempel på den form for mediespecifikke bearbejdning, som man ifølge Kromann kan kalde bearbejdning af papir og/eller tryksværte. Værket er således udover at være en billedbog også et bogobjekt.

De taktile og visuelle elementer bringer sanserne i spil

Illustrationerne og de gennemsigtige pergamentsider gør værket til en æstetisk oplevelse at læse, idet mange sanser bringes i spil. Når man læser, kan man fx ikke lade være med at lade fingrene glide hen over de matte sider med blanke farvepletter, når man bladrer en side, knitrer de gennemsigtige pergamentsider, og illustrationerne ændrer karakter, idet pergamentet giver illustrationerne en tredimensionel virkning med dybde og flertydighed. Brændeldekåben først i værket er illustreret på pergamentpapir, og man får således en udvidet oplevelse ved at kigge igennem pergamentpapiret, idet svanens vinger på den efterfølgende side "træder" igennem det gennemsigtige papir, hvormed kåben får vinger.



Elisas natlige syner ved et kæmpe træ i skoven (Gabel, 2014, s. 7-8) fremtræder ligeledes på pergament, hvilket bevirker, at opslaget bliver en flertydig oplevelse. To pergamentsider er også tekstsider. Det gælder fx opslaget med pergamentsiden i midten, der viser brødrenes

forvandling fra svaner til mennesker (ibid. s. 13-14). Forvandlingen vises i næsten filmiske sekvenser, der viser stadier i forvandlingen.



Farveholdningen i illustrationerne, der primært er baseret på komplementærfarverne rød/pink og grøn/blå, er også et stærkt visuelt element, der er med til at understøtte stemningen i værket. De uhyggelige elementer er i blå og violette toner med en snert orange i sig. Det gælder fx opslaget med den mørke og dystre kirkegård (ibid. s. 27-28), som Elisa besøger før den lykkelige slutning.

Illustrationerne er på samme på tid voldsomme, poetiske, lette og dystre præcis som eventyret. Således spiller værkets taktile og visuelle elementer sammen om at formidle tekstens indhold, og læsningen af *De vilde svaner* i denne version med Gabels illustrationer bliver dermed en på én gang smuk og foruroligende æstetisk oplevelse.

Opsamling

Ved at brede perspektivet ud og undersøge andre værkers mediemæssighed har vi ønsket at vise, hvad en medieorienteret analyse kan bidrage med i læsningen af værker, der i højere eller mindre grad eksperimenterer med bogen som medie samt i mere traditionelle værker som *Monster*. Analyserne cementerer, at mediet *har* en betydningsbærende rolle. Både i forhold til fortolkningen af et værk men i høj grad også i forhold til læseoplevelsen. Det bliver derfor relevant at undersøge, hvordan værker med denne særlige form for æstetik, bogobjekter, kan finde vej ind i undervisningen. Specialets sidste bidrag er med udgangspunkt i de litteraturdidaktiske spørgsmål *hvad*, *hvorfor* og *hvordan* at give et bud på, hvordan en oplevelsesorienteret litteraturdidaktik kan udmønte sig.

Del 4 Litteraturdidaktiske perspektiver

For at undersøge hvordan en oplevelsesorienteret litteraturdidaktik med udgangspunkt i bogobjekter kan udmønte sig, forholder vi os til den rammesætning, der er for litteraturundervisning i danskfaget i skolen: *Danskfagets fagformål, Læseplan for faget dansk, Forenklede Fælles Mål samt Vejledning for faget dansk*. Desuden forholder vi os til *Folkeskolelovens formålsparagraf*. Vi præsenterer endvidere forskellige didaktiske perspektiver på litteraturundervisningen, som enten underbygger eller udfordrer danskfagets ramme.

Afslutningsvis udfolder vi vores bud på, hvordan en litteraturdidaktik vil udmønte sig, når vi ønsker at skabe rammer for og befordre, at eleverne får del i den erfaring, værket tilbyder ved at opleve værket og samtidig give dem en forståelse for værkets særlige æstetik. Vi eksemplificerer med konkrete bud på undervisning ud fra *Ella er mit navn - vil du købe det?*

4.1 Det litteraturdidaktiske hvad

Af Jane Ø. Madsen

I *Vejledningen for faget dansk* fremgår det, at faget omhandler "sprog og tekster i kontekst" (afsnit 1), og at tekster i denne sammenhæng omfatter både "mono- og multimodale tekster" (ibid.). Det multimodale knyttes i denne sammenhæng til tekster, der er produceret "i skrift, tale, billede og lyd" (ibid.), og det indbefatter således ikke bogobjekters multimodalitet jf. Gibbons definition, som vi har anvendt. Det multimodale knyttes ikke til litteraturen, men til "andre æstetiske tekster (fx film og billeder)" (ibid.).

Vejledningen for faget dansk opererer derfor med et snævert litteraturbegreb, der er knyttet til litteratur som en særlig form for sprog:

"Litteratur er ordkunst, en særlig æstetisk måde at bruge sproget på og dets stilistiske virkemidler. Det er vigtigt at holde fast i denne særlige pointe, så litteraturen ikke alene fremstår som formidler af et indhold eller en problemstilling" (afsnit 4.3).

Det mediemæssige knyttes således ikke til litteraturen. Med formuleringen "litteratur og andre æstetiske tekster" (ibid. afsnit 1) lægges der dog op til, at der inddrages andre udtryksformer, og det slås fast, at fiktion ikke kun er litteratur: "Det er vigtigt at fastholde, at fiktion ikke kun er forbeholdt skrevne tekster. Fiktion bliver i stor udstrækning udtrykt i andre me-

dier som film, computerspil, musikvideoer, Photo-Stories, tegneserier osv.” (ibid. afsnit 4.3). I forlængelse heraf opfordres der til at gå til disse medier med den traditionelle tekstanalytiske værktøjskasse:

“Arbejdet i andre medier end de skrevne benytter langt hen ad vejen de samme metoder og begreber som arbejdet med litteratur. En fortælling har en forløbsstruktur, nogle personer, et miljø, uanset hvilket medie den fortælles i. Tilsvarende rummer fiktionen i de andre udtryksformer emner, temaer og motiver, vi kender fra den tekstbaserede fiktion” (ibid.)

Der lægges således op til at inddrage andre, nyere medier i undervisningen men uden at tillægge mediet en betydning for oplevelsen eller tilbyde nye metoder og begreber til at begribe dem med, hvilket netop er specialets pointe. Dog nævnes computerspillet som en foretrukket genre blandt eleverne, og det pointeres, at det taktile her spiller en stor rolle (ibid.).

I *Vejledningen for faget dansk* fremgår det eksplicit, at eleverne skal have viden og indsigt i de tekster, som er blevet til i deres egen tid. Endvidere fremgår det, at deres oplevelse og forståelse af det samfund de er en del af, anvendes til at se disse tekster i et større perspektiv som fx mediepåvirkninger (ibid.). Med det perspektiv er det oplagt at inddrage bogobjekter og viden og indsigt i bogen som medie.

I *Vejledningen for faget dansk* finder vi således belæg for, at eleverne skal præsenteres for bogobjekter og multimodal litteratur i undervisningen, men vi ser et hul i forhold til at have fokus på det mediemæssige, og hvilken æstetisk oplevelse forskellige medier tilbyder.

Når vi ønsker, at bogobjekter skal have en plads i litteraturundervisningen, skriver vi os ind i diskussionen om, hvilke tekster, der skal læses i litteraturundervisningen. Med artiklen *Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås - når 6.a læser Franz Kafka* (2015) bidrager Martin Blok Johansen til netop denne diskussion. Det er hans opfattelse, at den samlede litteratur, som børn kan præsenteres for, indeholder en pluralitet af tekster, og at den litteratur, som præsenteres i skolens litteraturundervisning skal afspejle denne (Blok Johansen, s. 3). På baggrund af et forskningsprojekt argumenterer Blok Johansen for, at børn også i litteraturundervisningen skal møde klassiske, kanoniserede tekster. Således adskiller

hans ærinde sig fra vores, men overordnet er hans ærinde det samme. Blok Johansen argumenterer for, at børn skal have *adkomst* til en pluralitet af tekster.

Med henvisning til *Fælles Mål* fra 2009 problematiserer han det, han kalder “den udprægede fagdidaktiske indstilling” (ibid. s. 1), at der lægges op til, at læreren skal vælge litteratur, der er særligt tilpasset børn. I *Vejledningen for faget dansk* udtrykkes den indstilling ikke eksplicit, men det vægtlægges i en vis grad at inddrage børne- og ungdomslitteraturen, der netop er kendetegnet ved at have barnet som en indskrevet læser. Desuden gives der i *Vejledning for faget dansk* med nedenstående oversigt bud på “typiske temaer i forhold til klasse-trin” (afsnit 4.3):

1.-2. kl.	Følelser, køn og venskab
3.-4. kl.	Familie og sociale relationer, kærlighed, had og mobning, liv og død
5.-6. kl.	Menneskets forhold til natur, kultur og teknologi, samt konflikter, krig og fred, ondskab, erotik og kærlighed
7.-9. kl.	Overgangen fra barn til voksen, arv og miljø (sociale klasser, etnicitet, samfund, kultur og historie) og etiske spørgsmål og dilemmaer, der har eksistentiel betydning (ibid.)

Selvom det fremgår, at alle temaer kan tages op på et hvilket som helst tidspunkt (ibid.), ligger der implicit den indstilling, som Blok Johansen sætter spørgsmålstejn ved. Han stiller netop spørgsmålet, om børn altid skal møde litteratur, der imødekommer deres interesser og umiddelbare lyst, og om de ikke også skal møde litteratur, de ikke umiddelbart forstår? (Blok Johansen, 2015, s. 3). Han undersøger i artiklen litteratur, der typisk er udgrænset fra skolens litteraturundervisning, og han opstiller følgende kategorisering:

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

3. Tekster, der ikke er tænkt som tekster for børn, og som ikke bliver brugt i skolen” (ibid. s. 9).

Som vi i specialets første del argumenterede for, så er *Ella er mit navn - vil du købe det?* et eksempel på et værk, der grundet sin skrøbelige ‘indpakning’ vil få en svær vej ind i litteraturundervisningen, og der kan derfor føjes endnu en kategori til denne kategorisering, nemlig: 4. *Tekster, der er tænkt som tekster for børn, men som ikke bliver brugt i skolen.*

En anden grund til at værkerne ikke finder vej ind i skolen er, formoder vi, at lærerne ikke har haft den fornødne indsigt og det fornødne sprog til at kunne præsentere dem for eleverne i en didaktisk kontekst.

En anden, der bidrager til diskussionen om, hvad der skal indgå i skolens litteraturundervisning, er Stine Reinholdt Hansen. I sin ph.d.-afhandling *Når børn vælger litteratur* (2014) argumenterer hun på baggrund af sin undersøgelse af børns læsevaner for det fordelagtige i at bygge bro mellem børnenes egne læsepræferencer, børns fritidslæsning, og den litteratur, der læses i skolen (s. 243). Dermed imødekommer hun det spørgsmål, Blok Johansen stiller. På baggrund af sine kognitive analyser af populære børnebøger, argumenterer hun for, at disse også har et potentiale i litteraturundervisningen. Hermed peger hun også på, at der er bøger, der befinder sig i kategori 4, som vi har tilføjet.

Med sin artikel *Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag* (2013) bidrager Anna Karlskov Skyggebjerg ligeledes til diskussionen og argumenterer for et mere inkluderende (børne)litteraturbegreb i undervisningen, som også kan rumme eksempelvis populærfiktion, sportsbiografier og tegneserier (Skyggebjerg, 2013, s. 181). Selvom Blok Johansens, Hansens og Skyggebjergs afsæt i såvel klassiske kanoniserede tekster som populærfiktion er vidt forskelligt, er deres ærinde det samme. De argumenterer alle for at supplere indholdet i litteraturundervisningen for at skabe baggrund for forståelsen af læsningens mangfoldighed (Blok Johansen, 2015, s. 18, Skyggebjerg, 2013, s. 181). Det er det samme ærinde, vi har, når vi argumenterer for, at didaktikken skal følge med, når genstandsfeltet (litteraturen) bevæger sig. Afgørende for hvilken litteratur, der vælges til litteraturundervisningen, må dog altid være, hvad formålet er. Det fører os til spørgsmålet om det litteraturredidaktiske *hvorfor*.

4.2 Det litteraturdidaktiske *hvorfor*

Af Christina H. Saldern

I *Folkeskolelovens §1* angives det, at skolen har et dannelsesformål: Skolen skal medvirke til "(...) den enkelte elevs alsidige og personlige udvikling". I *Danskfagets fagformål* finder vi ligeledes et dannelsesformål, idet det præciseres, at: "Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse" (Vores understregning). *Danskfaget fagformål* slår således fast, at danskfaget (ud)danner mennesker både personligt og kulturelt, og at denne (ud)dannelse bl.a. sker gennem oplevelse og forståelse af litteratur. Vi finder således et dannelsesmæssigt argument for at give eleverne æstetiske oplevelser, som lægger sig op ad vores, idet vi tidligere har argumenteret for, at eleverne i mødet med kunsten kan få oplevelser, der forandrer og giver nye perspektiver på verden. Det samme argument finder vi hos litteraturprofessor Klaus P. Mortensen, som også taler den æstetiske oplevelses sag. Mortensens tekster er af ældre dato. Når vi vælger at inddrage netop hans tekster, er det fordi, de har haft stor betydning i forhold til at legitimere tekstlæsning i undervisningen (Skyggebjerg, 2014, s. 202). Vi er ikke stødt på andre, der siden Mortensen på samme måde har argumenteret for litteraturens betydning for dannelsesprocessen. Ifølge Mortensen (1999) er litteratur i sig selv udtryk for en refleksionsproces, som læseren har mulighed for at få indblik i, hvorved læseren selv kan gennemgå en lignende reflekterende proces via læsning:

"Litteraturen er en slags orkanens øje, hvor vi for en stund kan blive rykket ud af virkelighedens uoverskuelige mylder og i en komprimeret form blive konfronteret med nogle af de underliggende styrende kræfter og love, der gør sig gældende i menneskers handlinger og fortolkninger. Efter endt læsning kan vi vende tilbage til den skinbarlige virkelighed og se på den med nye øjne eller fra en anden position, end den vi forlod, da vi overgav os til fiktionen" (Mortensen, 1999, s. 165).

Ifølge Mortensen er litteratur dermed altid selvoverskridende og selvrefleksiv, og den udvikling eller dannelsesproces, som mødet med litteratur giver mulighed for, karakteriseres som "menneskets konstitutionelle selvfordobling" (ibid. s. 153). Denne dannelsesproces illustre-

res vha. af en vindeltrappemetafor (ibid.), hvor man skal forestille sig mennesket på vej op i et tårn ved hjælp af en vindeltrappe. Når mennesket går fra den ene etage til den næste, opdager det, hvorledes det omkringliggende landskab ændrer sig, idet udsigten nu ses fra en ny og anderledes vinkel end før - samtidig er det også i stand til at se ned og således observere sig selv på den forrige etage. Tanken er således, at man i mødet med tekster flytter sig op i en spiral, som gør det muligt, at man ser sig selv fra et nyt perspektiv under indflydelse fra teksten. I mødet med tekster overskrider læseren sig selv og udvikler sig erkendelsesmæssigt. Ifølge Mortensen er det særligt skønlitterære tekster af høj kunstnerisk værdi, der er egnede i forhold til at indgå i individets dannelsesproces (Christensen, 2012, s. 28). Han repræsenterer således et litteraturbegreb, hvor litteratur er en særlig form for bearbejdet sprog. I vores optik kan mødet med litteratur som en særlig form for bearbejdet materiale ligeledes indgå i en sådan dannelsesproces.

Mortensen syn på litteraturens dannelsesmæssige værdi korresponderer med Rosenblatts transaktionsproces mellem tekst og læser, forstået som en hændelse i læserens liv, der giver os mulighed for at se nye aspekter af os selv. Det korresponderer ligeledes med Gadamer's tænkning om æstetisk oplevelse, hvor man i mødet med kunsten med et slag rykkes ud af sin livssammenhæng og føres tilbage igen.

Overordnet finder vi således dannelsesmæssige argumenter for at skabe rum for elevernes æstetiske oplevelser med litteratur. Dykker vi længere ned i danskfagets rammesætning, ser vi, at elevernes beskæftigelse med litteratur begrundes gennem deres kompetenceudvikling, hvilket kan ses som en videreudvikling af disse mere overordnede dannelsesargumenter (Skyggebjerg, 2014, s.183). Det uddybes i *Vejledningen for faget dansk*, hvor der henvises til Rasmus Fink Lorentzens artikel *Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive* (2009). Lorentzen udpeger seks kompetencer, som understøttes af arbejdet med fiktive tekster. Den æstetiske kompetence udgør én af de seks kompetencer, og den udlægges således i *Vejledningen for faget dansk*:

“Æstetisk kompetence handler om at forstå de skønne og uskønne litterære manifestationer, forholdet mellem litteraturens indhold og form. Det æstetiske handler også om erkendelse foretaget gennem sanselige og kunstneriske udtryk. Gennem fiktionsslæsning kan man træne og forfine sin æstetiske sans gennem hele skoletiden ved

at møde særlige tekster (fx kanoniserede tekster), som kan skabe en stor oplevelsesmæssig værdi hos læseren” (Afsnit 4.3).

I *Læseplan for faget dansk* indgår arbejdet med æstetiske tekster i kompetenceområdet *Fortolkning*. Kompetenceområdet indeholder fem videns- og færdighedsområder: *Oplevelse og indlevelse, undersøgelse, fortolkning, perspektivering og vurdering*. Vi finder det sympatisk, at *oplevelse og indlevelse* er tænkt ind i kompetenceområdet, fordi det er væsentlige elementer i forhold til vores forståelse af en æstetisk oplevelse, men vi sætter spørgsmålstegn ved, om det er muligt at gøre (den æstetiske) oplevelse til en færdighed.

Specialet efterlader ikke plads til at gå ind i en længere diskussion af forholdet mellem dannelse og kompetencer, men vi finder det problematisk at sætte den æstetiske oplevelse ind i en kompetencetænkning, fordi den æstetiske oplevelse, som vi har argumenteret for, er sanseforankret, individuel og ikke altid mulig at sprogliggøre. Det er ydermere problematisk, at den æstetiske oplevelse sættes ind i den entydige lineære udviklingslinje, som *Læseplan for faget dansk* lægger op til ved at være inddelt i fire trinforløb, der indeholder en progression, hvor den umiddelbare oplevelse fylder mindre og mindre, jo længere eleverne når op i skoleforløbet. Ydermere konkretiseres oplevelsen i *Forenklede Fælles Mål*, hvor det bliver til en færdighed, der kan måles. Vi ser, at eleverne langt hen ad vejen tilskyndes at benytte den efferente læsemåde, jo længere de når op i skolesystemet, og at det desuden er centralt, at eleverne kan udtrykke sig på en bestemt måde. Udviklingen ses i disse eksempler fra 2., 3. og 4. trinforløb i *Forenklede Fælles Mål*:

“3.-4. Klasse: Oplevelse og indlevelse:

Færdighedsmål: Eleven kan dramatisere litteratur og andre æstetiske tekster gennem oplevelse og tegning.

Vidensmål: Eleven har viden om mundtlige, kropslige og billedlige udtryksformer

5.-6. klasse Oplevelse og indlevelse:

Færdighedsmål: Eleven kan udtrykke en æstetisk teksts stemning

Vidensmål: Eleven har viden om måder at udtrykke teksters stemning på

7.-9. klasse Oplevelse og indlevelse:

Færdighedsmål: Eleven kan formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog

Vidensmål: Eleven har viden om æstetisk sprogbrug

Færdighedsmål: Eleven kan følge forløb og komposition i komplekse tekster

Vidensmål: Eleven har viden om komplekse fortælle- strukturer og kompositioner

Færdighedsmål: Eleven kan reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning.

Vidensmål: Eleven har viden om fortolkningsorienterede læsestrategier”

Udover at vi ser, at den umiddelbare oplevelse forsvinder, jo længere eleverne når op i skoleforløbet, er det desuden uklart, hvilket æstetikbegreb videns- og færdighedsområdet begrundes på. Det er også uklart, hvad der menes med eksempelvis *stemning* og *æstetisk sprog* i denne sammenhæng, og det er derfor vanskeligt at omsætte i en didaktisk praksis. Det gør det uhåndterligt for lærerne at forholde sig til fordringen om, at litteraturundervisningen skal give eleverne æstetiske oplevelser og æstetisk forståelse.

At eleverne tilskyndes at benytte den efferente læsemåde hænger naturligt sammen med, at det overordnede kompetencemål for viden- og færdighedsområdet *fortolkning* er: “Eleven kan forholde sig til almene temaer gennem systematisk undersøgelse af litteratur og andre æstetiske tekster” (*Forenkede Fælles Mål*) (vores understregning). Vi ser samtidig, at der allerede fra første fase i skoleforløbet er fokus på, at eleverne har kendskab til forskellige tekstanalytiske begreber som genre, sproglige virkemidler, fortællertyper (Se bilag 2, s. 120). Disse elementer er da også mere konkrete at håndtere i en didaktisk sammenhæng, men der kan være en fare for, at de kommer til at stå i vejen for den æstetiske læsemåde, som er vanskeligere at håndtere og at opstille mål for.

Helt kort kan *Zam* karakteriseres som en lidt omvendt zombieroman med en fremadskridende handlingsgang og med en indre fokaliseret fortæller, som giver adgang til Zams tanker. En sådan karakteristik med fokus på begreber indfanger ikke oplevelsen af Zams følelse af at stå uden for fællesskabet og længsel efter at have et sted at høre til. Hermed ikke sagt, at begreber og litterær analyse ikke har sin berettigelse. Vores bidrag har jo netop været at give et bud på begreber og analytiske spørgsmål, der kan være med til at give et sprog om

og begribe bogobjekter. I vores optik er faldgruben i et kompetence- og færdighedsperspektiv, at begreberne bliver omdrejningspunktet og dermed kommer til at føre læseren væk fra teksten og ikke *ind i* teksten, så læseren ikke får adgang til den erfaring, værket tilbyder.

I *Læseplan for faget dansk og Forenkledede Fælles Mål* ser vi således, at den æstetiske oplevelse har sin berettigelse, men på den anden side tildeles den ikke væsentlig værdi. For eksempel er oplevelse og indlevelse ikke nævnt som nøglebegreber i *Vejledning for faget dansk* i lighed med de andre videns- og færdighedsområder: "I arbejdet med litteratur er analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering nøglebegreber" (afsnit 4.3). Som sagt er oplevelse og indlevelse netop væsentlige elementer i forhold til den æstetiske dimension i litteraturarbejdet i vores optik.

Opsummerende har vi i de dannelsesmæssige argumenter, der slås fast i både *Folkeskolens formål* samt *Danskfagets fagformål* set, at den æstetiske oplevelse har sin berettigelse i litteraturundervisningen. Samtidig ser vi, at den æstetiske oplevelse bliver trængt, når den knyttes til kompetenceudvikling. I et kompetenceudviklingsperspektiv ser vi en fare for, at arbejdet med litteraturen knyttes til udviklingen af specifikke tekstkompetencer, og at der lægges op til en formalistisk tilgang til litteraturundervisningen. En kompetencetilgang til litteraturundervisningen efterlader ikke plads til at udfolde det oplevelsesmæssige potentiale, værker som *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam* indeholder.

Når formålet med at inddrage værker som *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam* er at udnytte værkernes potentiale i forhold til at give æstetiske oplevelser, åbner det for det litteraturdidaktiske spørgsmål *hvordan*.

4.3 Det litteraturdidaktiske *hvordan*

Af Christina H. Saldern

At netop en kompetencetilgang til undervisningen er fremherskende, viser en analyse af nyere undervisningsmidler til litteraturundervisningen foretaget af Marianne Oksbjerg i forbindelse med sit speciale fra DPU i 2011. Undersøgelsen peger på, at undervisningsmidlerne i høj grad lægger op til erhvervelse af formel analysekompetence med fokus på litterære begreber. Altså en tekstorienteret undervisning hvor den efferente læsemåde er dominerende. Dette fokus på litterære begreber og formelle sider ved litteraturarbejdet skal ifølge Skyggebjerg ses som en afsmitning fra litteraturvidenskaben som nykritikken og narratologien (Skyggebjerg, 2014, s. 191). Selvom Oksbjerg er fortalende for en mindre formalistisk tilgang

til litteraturundervisningen, skriver hun sig med sin kommunikationskritiske tilgang også ind i kompetencetænkningen. Tanken er, at eleverne ved at forholde sig til og diskutere de temaer, der kommer til udtryk i litteraturen, kan udvikle deres kommunikationskritiske kompetence. Eleverne skal lære selvstændigt at tage stilling og derved udvikle sig til borgere i et demokratisk samfund (Oksbjerg, 2011). I dette perspektiv er litteraturen ikke et mål i sig selv men et middel til at udvikle kompetencer. Med sin tematik har *Zam* naturligvis potentiale i forhold til at udvikle elevernes kommunikationskritiske kompetence, men med den tilgang ville eleverne ikke nødvendigvis få en æstetisk oplevelse og forståelse for den særlige æstetik, der er på spil i værket.

Fordringen om specifikke tekstkompetencer har udfordret de mere læserorienterede tilgange, som prægede litteraturundervisningen fra 1990'erne. I Danmark konkretiseredes de læserorienterede tilgange sig som undervisningsmaterialer som *Læs bøger med hoved, hænder og hjerte* (1994) af Marianne Keinicke og Jonna Byskov Nielsen, som betonedde litteraturlæsning som en aktiv og medskabende aktivitet. I materialet anvises en kreativ vej til litteraturlæsning, hvor eleverne gennem gen-, med- og modskabende arbejde forholder sig til teksten. De læserorienterede tilgange gav det meddigtende litteraturarbejde et teoretisk fundament, men er i følge den danske litteraturpædagog Ayoe Quist Henkel blevet kritiseret på grund af deres immanente fare for at fjerne sig fra teksten og i stedet " (...) lefle for elevernes egenverden" (Henkel, 2012, s. 195). Med en læserorienteret tilgang er der således også fare for, at eleverne ikke møder tekstens verden, og dermed ikke får del i den erfaring, den indeholder, hvilket heller ikke fremmer æstetiske oplevelser eller elevernes æstetiske forståelse.

Når vi ønsker at skabe rum for elevernes æstetiske oplevelser, er det således ikke et udtryk for, at vi vil 'tilbage' til en litteraturdidaktik, der bevæger sig væk fra teksten og alene ind i elevens verden, hvormed eleven måske ikke formår at få del i den erfaring, det æstetiske værk indeholder. Det er et udtryk for, at vi som udgangspunkt for litteraturundervisningen ønsker at anspore eleverne til at bevæge sig ind i værket via den æstetiske læsemåde i deres æstetiske levendegørelse af teksten. For at kvalificere den æstetiske oplevelse må undervisningen tilrettelægges, så eleverne efterfølgende gives mulighed for forholde sig kritisk og reflekteret til deres egen læsning, hvormed både eleven og litteraturen tilgodeses.

Henkel foreslår termen "æstetisk udveksling" (ibid. s. 194) for at betone vigtigheden af, at eleverne ikke fjerner sig fra teksten, men hele tiden forholder sig til den litterære tekst og

begrunder deres valg og deres forståelse af teksten. Hun betoner således, at det er væsentligt, at der skabes rum for dialogen om og med teksten, så den æstetiske oplevelse kvalificeres. Termen æstetisk udveksling finder vi anvendelig.

De læserorienterede tilgange placerer læreren, i det den amerikanske uddannelsesforsker Mark Faust kalder en "double bind" (Faust, 2000, s. 13). Det vil sige, at læreren på én gang ønsker at anerkende læsernes (subjektive) oplevelser, men samtidig fastholder et ansvar i forhold til det (objektive) værk - at det ikke er alt, der kan læses ind i det.

4.3.1 Litteraturundervisning som en rekonstrueret markedsplads

Faust præsenterer i artiklen *Reconstructing Familiar Metaphors* (2000) to metaforer, "courtroom" og "marketplace", der kan knyttes til henholdsvis en tekstorienteret og en læserorienteret litteraturundervisning. Med en tredje metafor "the reconstructed marketplace" (ibid.) imødekommer han netop de faldgruber, vi også har været inde på.

Litteraturundervisning organiseret som *courtroom* beskriver forhold omkring en tekstorienteret litteraturundervisning, når mening skal findes i teksten: "When literature is presented as a repository of meanings that must be more or less accurately reflected in the experiences of readers, students learn to devalue and distrust their responses" (ibid. s. 20). Med denne tilgang er undervisningen organiseret i forhold til at finde den mening, der allerede findes i teksten uafhængig af elevernes forskellige læseoplevelser. Der findes rigtige og forkerte læsninger, og elevernes tilskyndes at fortolke teksten på en måde, der lever op til lærerens forventning. Eleverne lærer, at deres læsninger er mindre korrekte end lærerens: "(...) courtroom language communicates, especially to inexperienced readers, that their efforts are hopelessly inadequate in comparison with what teachers know about texts" (ibid.). I kraft af at være en mere erfaren tekstlæser end eleverne, er læreren således den, der kan bedømme rigtige og forkerte læsninger, eller om elevernes bevisførelse holder stik. Med en sådan tilgang tilskyndes eleverne at fortolke teksten på en (bestemt) måde, der lever op til lærerens forventning. Eleverne tilskyndes at læse efferent. Den æstetiske læsning - elevernes personlige reaktioner og umiddelbare oplevelse er ikke væsentlige.

Fausts metafor *marketplace* kan derimod knyttes til en mere læserorienteret tilgang, hvor "(...) ideas compete for survival" (ibid. s. 21). Antagelsen er her, at ideerne opstår i elevernes individuelle læseoplevelser, og de tilskyndes ikke nødvendigvis at referere til teksten:

“(...) the marketplace works to inhibit ideas that are derived merely from personal experience and thus cannot be supported with reference to objective reality” (ibid.).

Som et alternativ foreslår Faust som nævnt metaforen en *rekonstrueret markedsplads*. Her organiseres litteraturundervisningen, så eleverne inviteres “(...) to engage with and reflect upon differences based on their own and others ways of reading” (ibid. s. 28). Litteraturundervisning som en rekonstrueret markedsplads giver rum for, at eleverne fremlægger deres egen læsning og fortolkning, men også lytter til og forholder sig til andres:

“In this context, textual evidence is not perceived as an end in itself but as a means whereby readers speak up to account for their own reading and listen up to what others have to say about their experience with literature” (ibid. s. 29).

Netop i undervisningen har eleverne mulighed for at læse med andre og at opleve værdien heraf: “Overall students would be encouraged to view the experience of reading with others as an opportunity to achieve thoughtful responses testifying to their enhanced awareness of multiple possibilities for making meaning with literature” (ibid.). Tanken er, at eleverne kan kvalificere deres egen læsning ved at reflektere over andres læsninger og få øje på, hvilke muligheder der er for at skabe mening. Eleverne tilskyndes også at sætte ord på deres egen læseoplevelse og at reflektere over denne i lyset af deres egen og andres læsninger (ibid.). Hermed kan den æstetiske oplevelse kvalificeres. Netop fordi bogobjekter er multimodale og tilbyder mange muligheder for betydningskabelse, finder vi det værdifuldt at organisere undervisningen som en rekonstrueret markedsplads.

4.3.2 Perspektiver fra den procesorienterede litteraturpædagogik

Litteraturforsker Thomas Illum Hansen har med *Procesorienteret litteraturpædagogik* (2004) været med til at formulere en litteraturdidaktik, der også tager højde for både tekst og læser uden at undsige sig nogen af dem. Han benævner den selv en “dobbeltorienteret litteraturpædagogik” (Hansen, 2004, s.24).

Illum Hansens motivation for at læse litteratur i skolen beror på et dannelsesmæssigt argument, der korresponderer godt med det, vi tidligere har udfoldet, idet han skriver “Den litterære erfaring er netop en erfaring af, at mennesket kan overskride sig selv og sit eget verdensbillede” (ibid. s.11).

Illum Hansens teoretiske ståsted er en fænomenologisk teksttilgang. Denne tilgang betoner, at læseren skal danne sig forestillingsbilleder, mens der læses. Ikke kun visuelt, men fx også auditivt, kinæstetisk og olfaktorisk. Fænomenologien tildeler altså den konkrete forestillingsverden, som læseren danner under læsningen, en særlig status i fortolkningsprocessen, og derfor kan den ifølge Illum Hansen "(...) bruges som grundlag for en procesorienteret litteraturpædagogik der fremhæver fortolkningens proces fra elevens umiddelbare oplevelse af det litterære værk til en analyse og fortolkning af værket" (ibid. s. 203). Den fænomenologiske tilgang benytter sig af mange af de samme analytiske greb som andre tilgange til litteraturen, men den

"(...) understreger at sproglige iagttagelser og andre tekstlige iagttagelser ikke kan fungere som udgangspunktet for en fortolkning, men altid må sættes i forhold til den konkrete læseoplevelse. Derfor kommer sproglige iagttagelser i anden række. Ikke fordi sproget er sekundært, men fordi det kun kan fortolkes på baggrund af de erfaringsmønstre som strukturerer værkets verden og styrer læserens udfyldning af de tomme pladser" (ibid. s.18).

Den procesorienterede litteraturpædagogik tænker litteraturlæsning som en proces frem for at være rettet mod et produkt (fx en endelig tolkning). Processen kvalificeres gennem forskellige faser, som indeholder både en aktivering af elevens erfaringer og en fordybelse i tekstens univers. Den første fase er en **ind i værket-fase**, som omfatter opgaver og spørgsmål, der aktiverer den viden og forståelse, som eleven har forud for fortolkningen, og som er relevant for at kunne leve sig ind i værket. I denne fase foretages også den første gennemlæsning, *den umiddelbare læsning*. Det betones, at den skal respekteres, og at det er en god ide at lade eleverne reagere individuelt på læsningen fx ved, at de skriver deres første indtryk ned i en logbog. På dette tidspunkt er der ikke fokus på at lade eleverne begrunde deres stemning ud fra teksten eller udfordre dem på deres umiddelbare læsning. De tilskyndes at være opmærksomme på deres oplevelse altså at læse æstetisk. Herfra går arbejdet videre til en **inden for værket-fase** (tekstlæsning), som omfatter opgaver og spørgsmål, som uddyber eller udfordrer elevens umiddelbare læsning og foreløbige forståelse, og som lægger op til en egentlig analyse og fortolkning af værket (ibid. s. 49). Målet er således, at eleverne skal træde i et mere reflekteret og distanceret forhold til den umiddelbare første læs-

ning. Illum Hansen foreslår blandt andet at anvende ekspressive arbejdsformer, der reproducerer værkets verden fx situationsspil og oplæsning (ibid. s. 52), da disse kan være med til at reflektere den umiddelbare læsning. Elevernes iagttagelser og diskussioner bruges i en efterfølgende bearbejdelse, hvor tråde samles i et fortolkningsfællesskab. Den sidste fase er en **ud af værket-fase**, der omfatter opgaver og spørgsmål, der forbinder værkets verden med den historiske virkelighed, og som fokuserer på værkets betydning og relevans for eleven (ibid. s. 49).

Faseindelingen i den procesorienterede litteraturpædagogik finder vi anvendelig, fordi den anerkender elevernes umiddelbare læsning af værket, men samtidig ønsker at kvalificere denne ved at skabe "flerstemmige fortolkningsrum" (ibid. s.27): "Med flerstemmig menes først og fremmest en proces hvor hver elev får lov til at fortolke og diskutere teksten med afsæt i sin egen læseroplevelse" (ibid.). Det bliver således væsentligt at skabe et dialogisk rum, hvor der ikke arbejdes frem mod en fælles og entydig konklusion i fortolkningsarbejdet.

4.3.3 Litteraturdidaktiske arbejdsformer

Vi præsenterer nu de arbejdsformer, vi finder anvendelige i en oplevelsesorienteret litteraturdidaktik. Arbejdsformerne befordrer, at elevernes umiddelbare oplevelse af værkerne anerkendes, og samtidig vægtes det, at eleverne kvalificerer deres oplevelse ved at indgå i et flerstemmigt fortolkningsrum.

Litteratursamtalen

Dialog om og med værker ser vi som et afgørende fundament at bedrive litteraturundervisning ud fra, idet dialogen har betydning for elevens læringsproces. Jf. den rekonstruerede markedsplads kan eleverne udvide deres forståelse af værket og dermed kvalificere deres egen ved at reflektere over denne i lyset af andres. Ydermere kan eleverne få mulighed for at tilegne sig faglige begreber ved at anvende dem i en funktionel sammenhæng og høre dem anvendt.

Der er dog forskellige måder at strukturere en litteratursamtale på. I den procesorienterede litteraturpædagogik skal samtalen om den litterære tekst struktureres af læreren og forberedes grundigt. Det er således læreren, der stiller spørgsmål med udgangspunkt i den grundige lærerfaglige analyse. Vi finder denne tilgang til samtalen problematisk, da vi ser en fare

for, at omdrejningspunktet bliver lærerens læsning, og at samtalen derved får form af IRE/F-modellen¹⁰, som ifølge Professor Vibeke Hetmar er en udbredt kommunikationsform i litteraturundervisningen (Hetmar, 2011, s. 77). Dog må man (læreren) ifølge Illum Hansen "erindre sin egen forundring inden ens fortolkning tog form, så man kan gå i en autentisk dialog med de mange retninger en fortolkning af en tekst kan tage i et klasseværelse" (Hansen, 2004, s.33).

Fordi specialets artefakter peger på læserinvolvering, og at læseren interagerer med værkets forskellige betydningsbærende elementer, vil den invitere til mange forskellige indgange til værket og mange muligheder for betydningsdannelse. I vores optik, er det derfor ikke meningsfuldt at strukturere samtalen efter lærerens læsning, men at lade elevernes forskellige læsninger være omdrejningspunktet. Elevernes egen dialog med teksten og undren skal være det igangsættende og styrende for litteratursamtalen. Men det er samtidig lærerens ansvar at stille spørgsmål, som eleverne ikke selv ville have fundet på egen hånd. Derfor er den lærerfaglige analyse stadigvæk væsentlig. Den lærerfaglige analyse er også væsentlig i forhold til lærermodellering.

Lærermødeliering

Lige så central som dialogen er lærermødeliering. Det er en måde at give eleverne adgang til lærerens tankeprocesser under litteraturarbejdet og en måde at formidle lærerens læsemåde. Det gør læreren ved i praksis at tænke højt og ved at vise, hvordan hun selv går til værket både med den æstetiske læsemåde, hvor der læses med sanserne, men også den mere efferente læsemåde, hvor fagudtryk- og begreber anvendes. Eleverne kan derved få øje på det, der skal læres. De støttes altså ved at "se" de læsemåder og fagudtryk og begreber, læreren anvender i konkret brug. Vi er her inspireret af Hetmar, der refererer til et forskningsprojekt, der blandt andet undersøger, hvad der kan sættes i stedet for IRE/F-modellen som kommunikationsform (Hetmar, 2004, s. 113). Hetmar henviser til et forløb i litteraturundervisningen, hvor der anvendes modeltekster. I et forløb udleverer læreren sin skriftligt formulerede fortolkning til eleverne som et eksempel. Efterfølgende forholder eleverne sig til hendes fortolkning ved at kommentere og diskutere (ibid. s. 112). Pointen er, at læreren formidler sin læsemåde ved at vise den/lægge den frem for eleverne frem for at stille

¹⁰ IRE/F står for initiativ, respons, evaluering/feedback, og henviser til den skolske kommunikationsform, hvor læreren spørger og eleven svarer (Hetmar, 2011, s.77).

spørgsmål, der tilskynder eleverne at svare det, de tror, er et rigtigt svar jf. courtroom-metaforen. Med lærermodellering bliver lærerens læsning og fortolkning én af klassens stemmer, i lyset af hvilken eleverne kan reflektere over deres egen.

Ekspressive arbejdsformer

Litteratursamtalen er ikke den eneste vej ind i arbejdet med bogobjekter, for som vi har set, er det også vigtigt at anerkende, at ikke al æstetisk oplevelse og erkendelse kan sprogliggøres. Litteraturarbejdet med bogobjekter må også byde på ekspressive arbejdsformer. Henkel (2012) peger i lighed med Illum Hansen på, at den æstetiske udveksling også kan komme i stand ved, at eleverne bevæger sig ind i tekstens rum gennem visuelle, verbale, skriftsproglige eller dramatiserende udtryksformer og dermed udvikler deres indsigt i og fortolkning af værket (ibid. s. 195). Hensigten er at dvæle ved oplevelsen og fortolkningen af et fiktivt rum, stemninger eller sansninger eller at forstå handlingsforløb eller komme tættere på personer, så elevernes evne til at danne indre forestillingsbilleder bliver videreudviklet eller støttet (ibid. s. 195). Svagheden ved at benytte ekspressive arbejdsformer er, at det kan resultere i en masse kreativt arbejde, der fører væk fra værket frem for ind i værket. Det er derfor afgørende, at der udvælges arbejdsformer, som ikke er tilfældige men derimod arbejdsformer, der henter argumentationer i værket.

4.4 Vores bud på en oplevelsesorienteret litteraturredidaktik

Af Christina H. Saldern

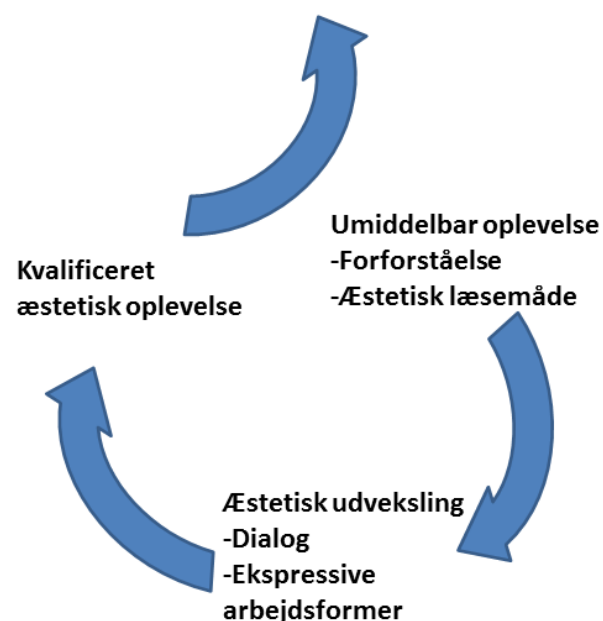
Med ovenstående perspektiver vil vi nu præsentere vores bud på, hvordan en litteraturundervisning med udgangspunkt i bogobjekter, som styrker elevernes æstetiske oplevelse og forståelse, kan udmønte sig.

Udgangspunktet for vores litteraturredidaktik er den æstetiske oplevelse forstået som elevernes individuelle umiddelbare møde med teksten, når de møder den med en æstetisk læsemåde. Hensigten er at kvalificere den æstetiske oplevelse, det vil i forhold til bogobjekter sige, at eleverne reflekteret oplever og forstår den særlige æstetik, der kommer til udtryk - samspillet mellem form, indhold og medie. Den æstetiske oplevelse kvalificeres ved æstetisk udveksling, som kommer i stand gennem dialog, hvor elever og lærer går i dialog med og om hinandens læsninger. Æstetisk udveksling kommer desuden i stand gennem ekspressive arbejdsformer, hvor eleverne udtrykker sig ekspressivt. Her er det også væsentligt, at eleverne

efterfølgende forholder sig kritisk til hinandens udtryk ved at reflektere over, om der kan føjes noget til eller ændres ved deres egen forståelse. Der kan også arbejdes ekspressivt ved, at læreren iscenesætter litteraturen, så der skabes en stemning, der forstærker oplevelsen.

I vores bud på en litteraturredidaktik er elevernes og lærerens forskellige læsninger omdrejningspunktet. Derfor er lærermodellering desuden en væsentlig didaktisk strategi, som skal fremme, at den lærerfaglige læsning også kommer i spil i undervisningen og giver anledning til diskussion og refleksion.

Nedenstående model anskueliggør vores bud. Modellen indeholder en progression, og den demonstrerer, at litteraturarbejdet er inddelt i faser i en spiralisk proces, hvor vi vil tage udgangspunkt i elevernes umiddelbare oplevelse af forskellige nedslag og kvalificere den gennem æstetisk udveksling med værket. Den samme progression ser vi i *Forenkledte Fælles Mål*, men hvor det her er en progression, der sker gennem skoleforløbet i takt med, at eleverne træner fiktionslæsning og får erfaringer med fiktive tekster, så ser vi den umiddelbare oplevelse som essentiel i ethvert møde mellem en tekst og en læser.



4.5 Konkrete undervisningsbud eksemplificeret ved *Ella er mit navn - vil du købe det?*

Af Christina H. Saldern

I nedenstående konkrete undervisningsbud eksemplificerer vi med udgangspunkt i *Ella er mit navn - vil du købe det?* fordi, det er det værk, der som bogobjekt adskiller sig mest fra de værker, der traditionelt præsenteres i undervisningen.

Den første fase omfatter *førlæsningsaktiviteter*, som har til hensigt at kvalificere eleverne til at møde værket. Desuden omfatter denne fase også elevernes første umiddelbare læsning af værket. Eleverne tilskyndes at benytte den æstetiske læsemåde, hvor de er opmærksomme på deres oplevelse, følelser og associationer under læsningen.

Førlæsningsaktiviteter:

Læsning af *Ella er mit navn - vil du købe det?* åbnes med, at eleverne sidder i en rundkreds. I rummet høres lyden af en skrivende skrivemaskine. Eleverne sidder med værket på skødet, lyden af skrivemaskinen fades ud, og eleverne bliver bedt om at åbne deres æske og undersøge den nærmere. Læreren læser bagsideteksten op og tager en håndfuld poetsne og lader den drysse ned over æsken. Eleverne opfordres til at gøre det samme.

Læreren introducerer nu begreberne *taktile og visuelle elementer*, og den efterfølgende samtale tager udgangspunkt i følgende:

- De taktile elementer: hvilke og hvordan opleves de, hvilke associationer får I?
- De visuelle elementer: hvilke og hvordan opleves de, hvilke associationer får I?
- Bagsideteksten: tilføjer den noget til jeres fornemmelser/associationer?
- Titel: Hvad kan den betyde? Reflekter over dit eget navn, hvorfor hedder du lige netop det? Har du somme tider lyst til at sælge eller bytte dit navn? Hvad kan det betyde, at man har lyst til at sælge sit navn? Der skabes indlevelse ved på den måde at blande elevernes egen fortælling med Ellas.
- Hvilken stemning sætter værkets fysiske udformning?
- Hvad undrer dig?
- Hvad tror du, værket handler om?

Eleverne har nu en forforståelse af, hvad der (måske) venter dem i mødet med værket, og de er således klædt på til at læse hele værket ved hjælp af den æstetiske læsemåde. Mens de læser, skal de undervejs notere deres umiddelbare oplevelser, sansninger, fornemmelser

og associationer samt undre-spørgsmål i en logbog. Efterfølgende udveksler elever og lærer deres umiddelbare oplevelse af værket i en klassesamtale. Med baggrund i klassesamtalen og de temaer, der optager eleverne, tilrettelægger læreren det analytiske fokus i den anden fase. Undre-spørgsmål og eventuelle fortolkningsforslag samles i et fælles dokument og gemmes, til værket er læst.

I **den anden fase** foregår den æstetiske udveksling, hvor eleverne går i dialog med og om værket.

I arbejdet med *Ella er mit navn - vil du købe det?* er det i denne fase relevant at sætte fokus på Ella som hovedkarakter. Eleverne kan fx udvælge passager, som de finder særligt udtryksfulde i forhold til at tegne et billede af Ella. Disse kan nærlæses i plenum og være omdrejningspunktet for samtalen. Læreren udvælger også tekststeder, der læses og diskuteres i plenum.

Som eksempler på ekspressive arbejdsformer kan eleven få til opgave at vælge musik, der underbygger stemninger og Ellas følelser i de passager, de selv finder udtryksfulde. Et eksempel på lærerens bud kan være Narutos *Sadness and sorrow*, som er et stykke musik, der sætter en melankolsk og sørgmodig stemning, og som underbygger Ellas følelser af tab og savn. Eleverne oplæser deres udvalgte passager og spiller deres musik for hinanden. De argumenterer for deres valg af musik i forhold til deres udvalgte passage. I den efterfølgende samtale forholder de sig til, om de andres valg af musik har tilføjet noget nyt til deres egen forståelse. Der tales også om, at oplevelser og følelser ikke altid kan sprogliggøres, men at fx musikken kan hjælpe med at udtrykke det, vi ikke kan med ord.

Et andet bud på en ekspressiv arbejdsform kan være dramatisering af scenen, hvor Ella hævner sig ved at klippe huller i bøgerne med en hullemaskine. For at dramatisere scenen må eleverne leve sig ind i Ella og forstå den vrede, der gemmer sig i hendes handling. Her kan også arbejdes ekspressivt ved, at læreren sætter en stemning. Fx kan et fokus på Ellas fødselsdag, som hun fejrer alene, indledes ved, at læreren tænder 12 lagkagelys, som pustes ud, fordi Ella ikke bliver fejret på sin fødselsdag. Lysene tændes igen for at underbygge stemningen, da Ella finder katten.

Opsamling

Med udgangspunkt i forskellige positioner vedrørende didaktikkens *hvad, hvorfor og hvordan* har vi i dette afsnit forholdt os til specialets sidste bidrag, nemlig hvordan en oplevel-

sesorienteret litteraturundervisning med udgangspunkt i bogobjekter kan udmønte sig. Vi har eksemplificeret med konkrete undervisningsbud med udgangspunkt i *Ella er mit navn - vil du købe det?*

Del 5 Konklusion

Af Christina H. Saldern og Jane Ø. Madsen

5.1 Konklusion og diskussion

Nærværende speciale har kredset om en tendens, der kan spores i børne- og ungdomslitteraturens landskab. I takt med den digitale udvikling eksperimenteres der med bogmediet, hvilket giver sig udslag i værker, vi ikke kan indfange med den traditionelle litterære analytiske værktøjskasse. Ud fra den betragtning, at didaktikken må følge med, når genstandsfeltet bevæger sig, har specialet taget udgangspunkt i følgende problemformulering:

Med udgangspunkt i en medieorienteret analyse af bogobjekterne *Zam* og *Ella er mit navn - vil du købe det?* som artefakter, vil vi undersøge, hvorledes værkerne kan bidrage til at give eleverne litterære æstetiske oplevelser i en oplevelsesorienteret litteraturundervisning.

I specialets anden og tredje del har vi forholdt os til den første del af problemformuleringen, nemlig en undersøgelse af værkernes potentiale som æstetiske artefakter.

For at kunne foretage en medieorienteret analyse af bogobjekterne *Zam* og *Ella er mit navn - vil du købe det?* har formålet med specialets anden del været at bidrage med en udvidelse af den litterære analytiske værktøjskasse, så den også indfanger det, Hayles kalder bogens kropslighed - det mediemæssige ved bogen. Brüggers, Kromanns og Gibbons definitioner på henholdsvis kodeks, bogobjekter og multimodal litteratur har været anvendelige i forhold til dette. Ud fra deres perspektiver har vi trukket konkrete analytiske værktøjer, begreber og spørgsmål, der har gjort det muligt at indfange alle bogens betydningsbærende elementer såvel visuelle som taktile. De bidrager således med et udvidet blik på, hvad der er på spil i værker som disse og også med et sprog, som gør det muligt at italesætte det. Det gør deres perspektiver anvendelige i en didaktisk sammenhæng.

Med Ryan så vi, at forskellige medier har forskellige potentialer, de kan vælge at udnytte. Derfor indkredsede vi netop bogmediets potentialer og fandt, at bogmediet er eminent til at håndtere ord, billeder og taktilitet. Analysen af *Zam* og *Ella er mit navn - vil du købe det?* viste, at det netop også er de tre potentialer, der udnyttes og eksperimenteres med.

Ryans perspektiv har været væsentligt, fordi det bekræfter os i vigtigheden af at forholde sig til det mediemæssige. Et perspektiv vi fandt manglede i *Vejledningen for faget dansk*. Samtidig åbner det for flere muligheder end en traditionel genre-mæssig tilgang, der kan resultere i en instrumental rigid tilgang til tekster, som ikke nødvendigvis hjælper til at forstå teksten bedre.

Som et konkret analytisk værktøj, der kan indfange samspillet mellem form, indhold og medie, har vi endvidere samlet og omformuleret Nikolajevas kategorier, der er udviklet til at beskrive samspillet mellem tekst og billede. Værktøjet i form af tre kategorier for samspil mellem værkets betydningsbærende dele har vi fundet anvendeligt i analysen. Igen tilbyder kategorierne et sprog, der gør det muligt at tale om, hvordan de forskellige betydningsbærende dele spiller sammen eller mod hinanden, og hvordan sam- og modspillet både kan intensivere læseoplevelsen, men også kan åbne op for flertydige tolkninger.

De teoretiske perspektiver har givet os mulighed for at udvide den traditionelle litterære analytiske værktøjskasse. I afsnittet *Et bredt blik* har den medieorienterede analysetilgang også vist sig anvendelig i forhold til at begribe andre værker, hvor mediet på forskellig vis er betydningsbærende. Den medieorienterede analyse er anvendelig i forhold til at give os et sprog til at tale om, hvordan vi oplever og sanser et værk, hvilket vi finder relevant i forhold til at arbejde med den æstetiske dimension i en didaktisk sammenhæng.

Med specialet har vi netop også ønsket at bidrage med at kvalificere diskussionen om, hvad en æstetisk oplevelse er i en didaktisk sammenhæng. Med udgangspunkt i overordnede filosofiske og teoretiske betragtninger om æstetik og mere anvendelsesorienterede betragtninger om æstetikbegrebet knyttet til børnelitteratur har vi defineret følgende æstetikbegreb, der kan benyttes i relation til specialets artefakter:

Æstetik er sanselig oplevelse af måden hvorpå noget kommer til udtryk i et særligt samspil mellem form, indhold og medie og den merbetydning og flertydighed, der opstår i dette spændingsfelt.

I diskussionen af analysens fund fandt vi, at *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam* er eksemplariske i forhold til denne definition.

Vi har desuden udledt tre begreber, som kan benyttes til at undersøge et værk som æstetisk artefakt: Inddragelse, sanselig oplevelse og merbetydning. Begreberne har været anvendeli-

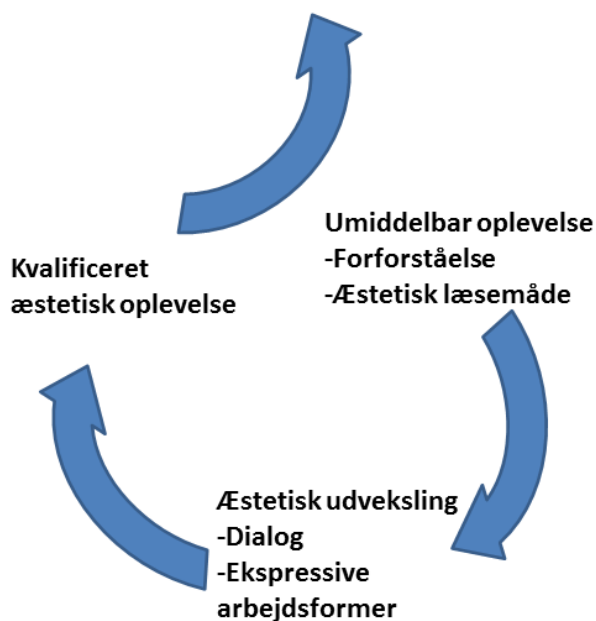
ge i forhold til at undersøge specialets artefakter, og vi opfatter dem som nyttige i forhold til at undersøge andre værkers potentiale som æstetiske artefakter. At undersøge hvordan et værk tilbyder sanselig oplevelse og inddragelse er forholdsvis konkret at gå til. Merbetydningen - det æstetiske ved det æstetiske - er derimod vanskeligere at undersøge, fordi det er mere uhåndterligt. Jf. Jørgensen beror det på fornemmelser og kan derfor være vanskeligt at sige noget bestemt om, hvilket gør det at arbejde med den æstetiske dimension til et paradoks. At det er vanskeligt betyder imidlertid ikke, at vi ikke skal beskæftige os med det i en didaktisk sammenhæng. Tværtimod er det vigtigt at træne at kunne sætte ord på sanselige erfaringer - hvorfor er det, vi fornemmer Ellas sorg og ensomhed og Zams længsel så intenst? Alternativet er, at eleverne ikke gør sig erfaringer med den æstetiske dimension. Merbetydning er netop et af argumenterne for, at æstetiske oplevelser har sin berettigelse i skolen, fordi den vækker forundring og dermed er kilde til udvikling. Det peger på, at det er nødvendigt at overveje, *hvordan* vi beskæftiger os med værkers merbetydning og sanselig erfaring i en didaktisk sammenhæng.

For at undersøge hvordan vi skaber rum for æstetiske oplevelser i en didaktisk sammenhæng, vendte vi os mod Rosenblatt. Rosenblatts transaktionsteori har været anvendelig i forhold til at forstå mødet med litteraturen som en oplevelse. Kernen i hendes teori er, at teksten skal ses som en hændelse i læserens liv. I mødet mellem tekst og læser skabes poem: "For the reader, the poem is lived-through during his intercourse with the text" (Rosenblatt, 2005, s. 30). Fordi poem forudsætter en læser, der inddrages i teksten, kan poem i vores optik forstås som en æstetisk oplevelse. Rosenblatts sondring mellem æstetisk og efferent læsemåde har vi fundet anvendelig i forhold til at fremme æstetiske oplevelser. Vi har set, at den æstetiske læsemåde netop fører ind i tekstens merbetydning og tilskynder, at læseren er opmærksom på, hvad der opleves, sanses og fornemmes gennem læsningen. Derfor er denne læsemåde væsentlig i forhold til at arbejde med litteraturens æstetiske dimension. Den efferente læsemåde fører derimod væk fra teksten. Fordi den medieorienterede analyse indbyder til en opmærksomhed omkring bogmediets visuelle og taktile elementer, ansporer den netop til at være opmærksom på, hvordan disse elementer påvirker læseoplevelsen og til at kunne sætte ord på, hvordan værket sanses og opleves. Den kan således også være med til at udvikle elevernes æstetiske forståelse.

I specialets analysedel fandt vi, at *Ella er mit navn - vil du købe det?* og *Zam* har et stort potentiale i forhold til at give eleverne æstetiske oplevelser og forståelse i kraft af deres hånd-

gribelige sanselighed i form af eksempelvis poetsneen, elastikbåndet, løsbladene og biddet. I afsnittet *Et bredt blik* så vi desuden, at også andre værker har samme potentiale. Som æstetiske artefakter kan de skabe en høj oplevelsesmæssig værdi for læseren i kraft af deres særlige samspil mellem form, indhold og medie. De rummer endvidere livsbilleder og perspektiver på verden, som kan føje noget nyt til elevernes erfaring.

I specialet har vi også argumenteret for, at det er væsentligt, hvordan værkerne iscenesættes i undervisningen, hvis deres æstetiske potentiale skal give anledning til æstetiske oplevelser. Derfor var formålet med specialets didaktiske del at kvalificere diskussionen om danskfagets æstetiske dimension. Selvom vi i rammesætningen for danskfaget overordnet finder argumenter for at arbejde med litteraturens æstetiske dimension, og at den æstetiske oplevelse har sin berettigelse i en didaktisk sammenhæng, finder vi, at den bliver trængt, når den knyttes til kompetenceudvikling og målorienteret undervisning. Inden for den ramme er det mere håndterligt at arbejde med formelle tekstkompetencer og litterære begreber. Begrebsrytteri og systematisk undersøgelse skurrer i vores ører mod at arbejde med den æstetiske dimension. Vi har derfor fundet det relevant at argumentere for og at give et bud på, hvordan en oplevelsesorienteret litteraturredidaktik kan udmønte sig, hvilket har været specialets sidste bidrag. Vores bud på en oplevelsesorienteret litteraturpædagogik har vi anskueliggjort i følgende model.

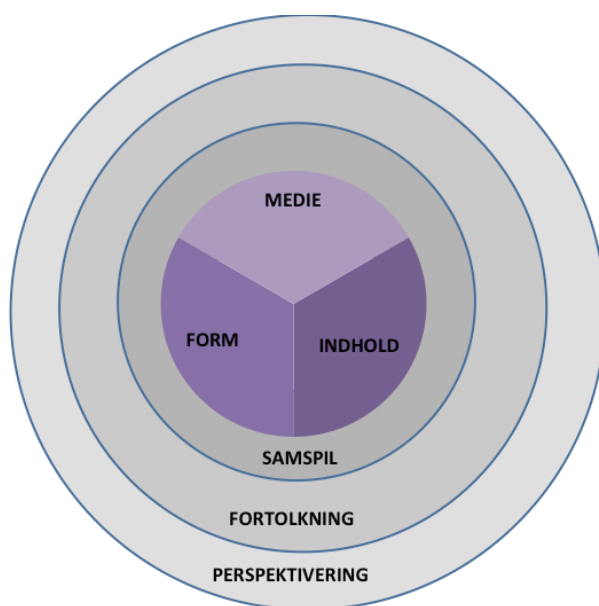


Modellen anskueliggør, at elevernes umiddelbare læsninger er omdrejningspunktet, og at den æstetiske udveksling, der skal kvalificere elevernes læsninger, kommer i stand ved dialog om og med værket samt ekspressive arbejdsformer. Det er desuden en central tanke, at eleverne kvalificerer deres læsninger ved at reflektere over deres umiddelbare læsninger i lyset af andres heriblandt også lærerens. Hermed underkender vi ikke lærerens faglighed, men har med lærermodellering givet et bud på, hvordan lærerens læsning kan komme i spil, uden at den bliver omdrejningspunktet.

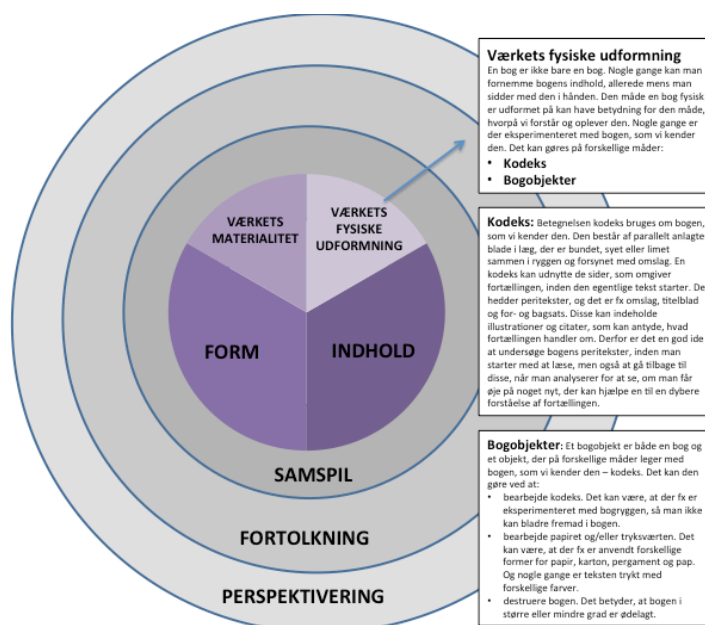
5.2 Udfordringer

Med specialet har vi ønsket at skabe et afsæt for en udvikling inden for skolens litteraturundervisning. Undervejs i forløbet er vi ofte blevet mødt med den opfattelse, at det er et utopisk projekt, at et værk med så skrøbelig en indpakning som *Ella er mit navn - vil du købe det?* kan inddrages i undervisningen. Det er da også en udfordring, vi selv påpeger. Vores opfattelse er, at det er en praktisk udfordring, der godt kan løses, hvis skolebibliotekarere, lærere og CFU-konsulenter samarbejder og tænker kreativt. Et forslag kan være, at en skole selv indkøber 3-4 eksemplarer af æskeudgaven, som suppleres med bogudgaven, som CFU'erne stiller til rådighed. Den løsning beror naturligvis på en tillid til, at eleverne kan håndtere værket og omgå det med den varsomhed, det indbyder til.

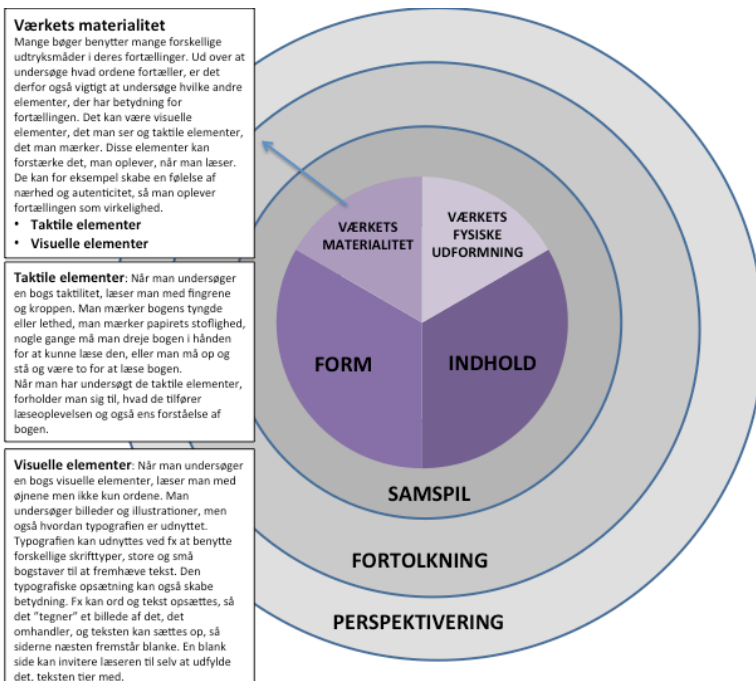
Skal specialet have værdi i en didaktisk sammenhæng, er en anden udfordring at omsætte specialets medieteoretiske perspektiver til en form, der gør dem anvendelige i praksis. En måde at gøre det på er at præsentere det for lærerne som en konkret udvidelse af den traditionelle litterære analytisk værktøjskasse, de kender – som en såkaldt medieværktøjskasse. For at synliggøre at vores bidrag er tænkt som en udvidelse af denne, tager vi udgangspunkt i et konkret digitalt og interaktivt værktøj, som, vi formoder, er kendt af mange dansk-lærere, nemlig *Romancirklen fra Gyldendals fagportal til dansk 7. - 10. Klasse*. (Se bilag 3 s. 121). Romancirklen indeholder traditionelle form- og indholdselementer, som vi udvider med medieelementer. Se figur.



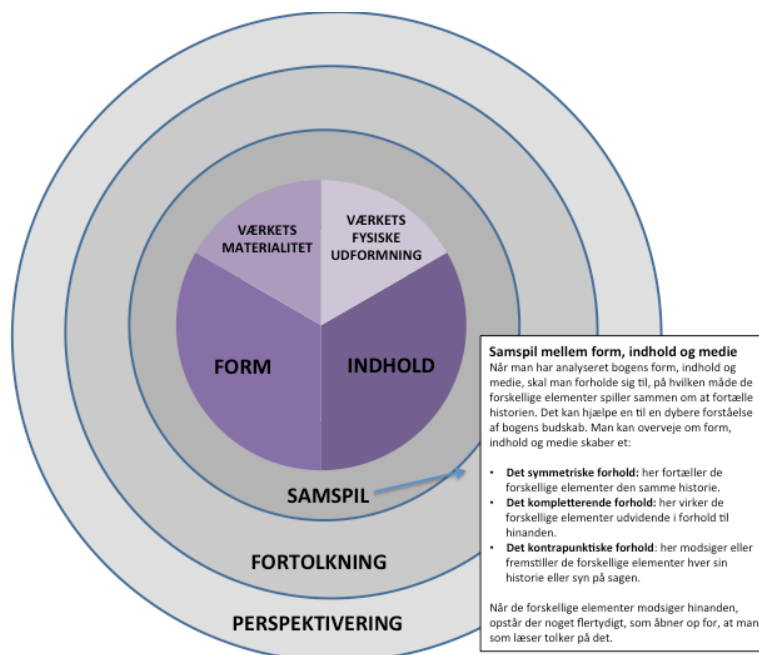
Værktøjet åbnes ved, at man klikker sig ind på et af de tre overordnede analytiske fokusområder, fx medie. Forklaringerne på værktøjets enkelte elementer kommer frem, når man klikker på de fremhævede ord.¹¹ Se figur.



¹¹ Figurerne er vedlagt som bilag i et mere læsevenligt format. Se bilag 4 s. 122



Vi har endvidere udvidet romancirklen med analysepunktet *samspil*.



At anvende et værktøj som udgangspunkt for analyse efterlader en fare for, at dette anvendes systematisk uden hensyntagen til det enkelte værk. Dette er naturligvis ikke hensigten, og som vi pointerer og viser med de enkelte analyser, må det enkelte værk afgøre hvilke spørgsmål, der skal stilles.

En sidste udfordring, vi vil nævne, er, hvordan specialets bidrag kan formidles til dansklærere, så de bliver klædt på til at inddrage bogobjekter i undervisningen og arbejde med den æstetiske dimension. Det kræver, som vi skriver i indledningen, at lærerne har viden, der gør dem i stand til at foretage begrundede didaktiske valg. Dansklærernes udfordring minder om den, de stod med, da den såkaldt nye komplekse børne- og ungdomslitteratur gjorde sit indtog (Kampp, 2002). I indledningen til sin ph.d.-afhandling skriver Bodil Kampp netop, at "Disse bøger udlånes således først efter en stor formidlingsindsats på kursus siden, men lærerne kan da berette om særdeles vellykkede, litteraturpædagogiske forløb" (Kampp, 2002, s. 10). Med det afsæt er en naturlig og velegnet formidlingsmåde derfor et oplæg til et kursusforløb. Kursusforløbet tager udgangspunkt i teori om lærerens professionelle kompetence og uddybes nedenfor.

5.3 Præsentation af specialets produkt – et oplæg til et kursusforløb

Lærerens professionelle kompetence

Der stilles i dag store krav til lærernes professionelle kompetence, som ifølge den norske professor i didaktik og pædagogik Erling Lars Dale (2006) forbindes med tre praksiskontekster: Gennemførelse af undervisning (k1), planlægning af undervisning (k2) samt kritisk refleksion og udvikling (k3). K1 omhandler den praktiske organisering af undervisningen og lærerens handlinger og overvejelser i den umiddelbare situation. K2 omhandler kompetencen at kunne planlægge og vurdere gennemførelsen af undervisningen. Denne praksiskontekst er præget af kommunikation mellem kolleger:

"Professionelle kollegaer tar felles ansvar for elevgrupper, og kulturen tilsier at de profesjonelle lærerne støtter hverandre. Kollegene undersøker og prøver ut nye ideer, metoder og materialer. De samarbeider for å utvikle og forbedre innholdet, og fornye læremidler og metoder" (Dale, 2006, s. 150).

Læreren agerer således inden for et kollegialt fællesskab. Endelig deltager læreren også i en praksiskontekst, hvor der i fællesskab udvikles og kommunikeres om professionel teori. Den professionelle lærer agerer således i tre forskellige roller: som organisator af elevernes læringsprocesser, som samarbejdende kollega og som reflektiv forsker (ibid. s. 146). Vi ønsker at tilbyde et kursusforløb, der anerkender de tre praksiskontekster i lærerens professionelle kompetence.

Med et stigende krav om mere undervisning og mindre tid til forberedelse er lærerens praksis præget af, at de for en stor del af deres arbejdstid handler inden for den praksiskontekst, der omhandler gennemførelse af undervisning. Dermed er der ifølge Dale en fare for, at lærerne handler rutinepræget: "Om lærerens tid til overveelse er knapp, får gennemføringen av undervisningen preg av et fast ritual. Lærerens refleksive forskning som utdanningsviter, er derfor yrkesrutinens motstander" (ibid. s. 156). Dale peger endvidere på, at det netop er i efteruddannelsen, at læreren skal have tid til rollen som reflektiv forsker: "I denne sammenhengen er det viktig å understreke etterutdanning som en vedvarende dimensjon i yrkeslivet. Det er ikke mindst i etterutdanningen at det gis god tid og anledning for refleksiv forskning" (ibid.).

Vi imødekommer lærerens rolle som reflektiv forsker ved, at der i kurset afsættes tid til lærerens refleksion både i forhold til deres eksisterende praksis, men også i forhold til hvordan de nye perspektiver, der præsenteres, kan være med til at udvikle denne. En del af kurset er derfor refleksionsspørgsmål. Vi imødekommer lærerens rolle som samarbejdende kollega ved at opfordre til, at lærerne deltager i teams eller faggrupper. I kurset indgår hands-on aktiviteter, diskussioner og refleksionsspørgsmål, hvor kursisterne i deres team arbejder med at tilegne sig ny viden og nye perspektiver, de kan anvende i tilrettelæggelsen af deres undervisning. Denne kompetence omhandler blandt andet et grundigt kendskab til fagenes rammesætning. En del af kurset er derfor også, at lærerne bliver i stand til at forholde sig til og diskutere danskfagets rammesætning for at kunne foretage begrundede valg i planlægningen. Endelig ønsker vi at imødekomme lærerens rolle som organisator af elevernes læringsprocesser ved at sikre, at lærerne får konkrete input med hjem, som nemt kan afprøves i undervisningen. De konkrete input indeholder både ideer, der udarbejdes i fællesskab på kurset men også konkrete undervisningsideer, som vi i forvejen har udviklet. Disse indgår også i kurset som oplæg til diskussion.

På baggrund af ovenstående perspektiver på lærerens professionelle kompetence vil kurset være tilrettelagt omkring:

- Kursusoplæg med nye perspektiver på litteraturundervisningen
- Hands-on aktiviteter hvor lærerne arbejder i teams- og faggrupper
- Refleksions- og diskussionsspørgsmål

Kurset er opdelt i tre temaer: *Bogen som medie*, *Den æstetiske dimension*, *En oplevelsesorienteret litteraturdidaktik*.

Produktets indhold

Produktet indeholder tre dele.

- 1) En præsentation af kursusoplægget, hvor vi blandt andet formidler dets formål, indhold og målgruppe og begrundet dets tilrettelæggelse.
- 2) Konkrete undervisningsideer, som udleveres til kursisterne.
- 3) En række dias til temaet *Bogen som medie* som eksemplificerer, hvordan specialets perspektiver kan formidles. Diasene indeholder desuden eksempler på de hands-on-aktiviteter, der indgår i kurset.

Litteraturliste

Skønlitteratur

Gabel, H. A. (2015). *De vilde svaner*. Forlaget Carlsen.

Hansen, M. I. og Molich B. (2011). *Hvad er en evighed*. Dansk lærerforeningens forlag.

Hegnhoj, M. (2014). *Ella er mit navn - vil du købe det?* Jensen og Dalgaard.

Karrebæk, D. og K. O. (2014). *Knokkelmandens cirkus*. København: Høst & Søn.

Meisler, C. H. (2012). *Tavs*. København: Høst & Søn.

Ness, P. (2015). *Monster*. København: Gyldendal.

Wung-Sung, J. (2015). *Zam*. København: Høst & Søn.

Faglitteratur

Andersen, T. R. (2016). Bogen. I Andersen, T. R., Tanderup, S., Christensen, N., Kjerkegaard, S., Pedersen, B., S., Bruhn, J., Rustad, H. C. *Litteratur mellem medier*. Aarhus. Aarhus Universitetsforlag. In Press

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels forlag.

Brügger, N. (2003). Bogen som medie - nedslag i bogobjektets historiske transformationer. *Passage 48*, s. 76-95.

Christensen, N. (2012). *Videbegær*. Aarhus Universitetsforlag.

Christensen, N. (2014). I bevægelse: billedbøger og billedbogsforskning under forvandling. *Tidskrift foer Litteraturvetenskap (2)*, s. 5-19.

Christensen, N. (2016). Overgange. Børne- og ungdomslitteratur og barndomsopfattelser i bevægelse. I Christensen, N. m.fl. (red) *Passage 75*, s. 7-20, Århus Universitetsforlag

dansk.gyldendal.dk. <http://www.dansk.gyldendal.dk/>

Dale, E. L. (2006). Professionel kompetence og etik i undervisningen. I Hansen, B. G og

Tams, A. (red), *Almen didaktik* (s. 145-157). Værløse: Billesø & Baltzer.

Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Arts as Experience. *Research in the Teaching of English (vol 35)*, s. 9-34.

- Gadamer, H. G. (2004, org. 1960) *Sandhed eller metode*. Århus: Systime Academic.
- Gadamer, H. G. (2001, org. 1986) Estetik og hermeneutikk. I Lægneid, S. og Skorgen, T (red) *Hermeneutisk lesebok. Spartacus*
- Gibbons, A. (2012). Multimedial literature and experimentation. I Bray, J., Gibbons, A. & McHale, B. (red) *The Routledge Companion to Experimental Literature* (s. 420-434). Routledge
- Hansen, S. R. (2014). *Når børn vælger litteratur - Læsevaneundersøgelser perspektiveret med kognitive analyser*. Ph. d.-afhandling, DPU Aarhus Universitet.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Danmarks lærerforeningens Forlag.
- Hayles, K. N. (2002). *Writing Machines*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hayles, N. K. (2013). Combining Close and Distant Reading: Jonathan Safran Foer's *Tree and Codes* and the Aesthetic of Bookishness. *PMLA*, 128:1, s. 226-231.
- Henkel, A. (2012). Læserorienterede arbejdsformer. I Jørgensen, M. (red.), *Videre i teksten. Litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (s. 189-199). København: Hans Reitzels forlag.
- Henkel, A. Q. (2015). Børnelitteratur mellem medier. Appen Tavs i et intermedialitetsperspektiv. *Børnelitterært forskningstidsskrift/Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6.
- Hetmar, V. (2004). Kulturformer som didaktiske kategori. I K. Schnack, *Didaktik på kryds og tværs* (s. 97-119). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hetmar, V. (2011) Kommunikationsformer som didaktisk kategori. I Krogh, E og Nielsen, F. V. (red) *Cursiv* (7), s. 75-96, DPU, Aarhus Universitet.
- Jørgensen, D. (2008). *Aglaia's dans På vej mod en æstetisk tænkning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Johansen, M. B. (2015). "Jeg har forstået det sådan, at den ikke skal forstås" - når 6.A læser Franz Kafka. *Acta Didactica vol 9* (1), Oslo Universitet
- Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*. Ph. d.-afhandling, Danmarks pædagogiske Universitet.
- Kjørup, S. (1999). Baumgarten og den sensitive erkendelse. I J. Holmgaard, J. (red) *Æstetik og logik* (s. 41-60). Center for æstetik og logik. Aalborg Universitet.

- Kromann, T. H. (2009). *Appropriering, system, bogobjekt: litterære afpersonaliseringsstrategier hos den danske tresseravantgarde 1964-1970*. Ph.d.-afhandling: institut for Kultur og Identitet, Roskilde Universitet.
- Madsen, J. Ø. og Saldern C. H. (2015) *Monster - et illustreret monsterhit. En analyse med henblik på en vurdering af romanens målgruppe og undervisningsmæssige potentiale*. Valgfagsopgave: Børn og unges tekster og medier, Summer University, Århus Universitet.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. *Folkeskolens formålsparagraf*. Hentet fra <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. *Formål for faget dansk*. Hentet fra <http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. *Fælles Mål*. Hentet fra <http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2014). *Læseplan for faget dansk*. Hentet fra [www.emu.dk: http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan_0.pdf](http://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan_0.pdf)
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2014) *Vejledning for faget dansk*. Hentet fra <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk>
- Mortensen, K. P. (1998). Dannelse på dansk. I Dalsgaard, I. m.fl., *Midt i ræset* (s. 37-70). København: Dansk lærerforening.
- Mortensen, K. P. (1999). Litteratur, dannelse, selvfordobling: - litteraturundervisning i det senmoderne. I *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole* (4), s. 149-174.
- Nielsen, M. K. (1994). *Læs med hoved, hænder og hjerte*. København: Dansk lærerforening.
- Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. København: Høst & Søn.
- Oksbjerg, M. (2011). *Vurdering af læremidler i et demokratisk dannende og kritisk literacyperspektiv*. Speciale. DPU, Århus Universitet.
- Penne, S. (2015). Skønlitteratur i skolen et literacyperspektiv. I Skjelbred, D. (red), *Literacy i læringskontekster* (s. 45-56). Klim.
- Pressman, J. (2009). The Aesthetic of Bookishness in Twenty-first Century Literature. *Michigan Quarterly Review*, 48 (4), s. 465-482.
- Rasmussen, L. B. (2009). Sanselig erkendelse. Om børnelitteraturens æstetik. I Henkel, A. Q. (red) *Stjernebilleder. Børnelitteratur - teori og metode* (s. 21-39). Dansk lærerforenings forlag.

Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4), s. 122-128.

Rosenblatt, L. M. (2005 (org. 1938/1978)). From Literature as Exploration and The Reader, The Text, the Poem. *Voices From the Middle*; 12 (3), s. 25-30.

Rosenblatt, L. M. (2002, org. 1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Studentlitteratur.

Ryan, M.-L. (2005). Media and Narrative. I *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, s. 288-292.

Schwebs, T. (2014). Affordance of an App. A reading of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessore. I *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics* (5).

Skyggebjerg, A. K. (2013). Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag. I Rørbech, H. (red) *Cursiv* (12), s. 181-195. DPU, Aarhus Universitet.

Skyggebjerg, A. K. (2014). Tekster og tekstundervisning. Børne- og ungdomslitteratur. Hvad, hvorfor og hvordan. I Mølgaard, N. og Carlsen, B. B. (red.), *Lærerprofiler i dansk 3* (s. 175-223). Samfundslitteratur.

Steffensen, B. (2010). Receptionsæstetik I I Fibiger, J. m.fl. (red.), *Litteraturens tilgange*. (s.327-358). Academica.

Weinreich, T. (2004). *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bilag

Bilag 1: Mailkorrespondance med konsulent fra VIA CFU, Hanne Schriver

Fra: *Jane Madsen* <jane@hekke.dk>
Dato: 5. april 2016 kl. 21.20
Til: [Hanne Schriver \(HASC\) | VIA](#)

Kære Hanne,

Vi er to specialestuderende på didaktik, dansk (DPU). Vi skriver i øjeblikket speciale om bogobjekter/bogeksperimenter, og analyserer blandt andet Mette Hegnhøj, *Ella er mit navn - vil du købe det *og *Zam* af Jesper Wung-Zung.

Vi undersøger værkernes potentiale i litteraturundervisningen i forhold til at give eleverne litterære æstetiske oplevelser og udvikle sig som litteraturlæsere.

*Zam *er allerede en del af udlånssamlingen, men *Ella er mit navn - vil du købe det* er ikke.

Vi er interesserede i at høre, hvilke overvejelser - for og i mod - der i forhold til at *Ella er mit navn - vil du købe det *kunne blive en del af udlånssamlingen.

Vi håber, at du kan være behjælpelig.

På forhånd tak.

Venlig hilsen

Christina Saldern
Jane Ø. Madsen

Fra: *Hanne Schriver (HASC) | VIA* <hasc@via.dk>
Dato: 6. april 2016 kl. 14.02
Til: Jane Madsen <jane@hekke.dk>

Kære Christina og Jane

Mange tak for mailen.

Jeg vil prøve at sætte mit svar op i punktform.

Så må I vende tilbage, hvis jeg skal uddybe. Er I i København eller Aarhus?

- Jeg fik overgivet et friex, da bogen udkom i æskeform
- Jeg satte den på materialevalg, fordi den rummer så mange interessante kvaliteter. Inkl. udfordrer begrebet: Hvad er en bog?
- Jeg tog den af på materialevalgsmødet, fordi æsken i sin form ville være for svær at håndtere i vores udlånssystem: løbsblade, poetsne, eleastik. Forestil jeg, hvor meget der vil forsvinde, bare mens én klasse arbejder med den, dernæst hvad der sker mellem udlån fra skole til skole, dernæst hvilken tid vores ansatte på lager skal bruge på at kontrollere og kassere, fordi værket 'går i opløsning'. Det vidste jeg på forhånd, men synes, at udgivelsen fortjente at komme på et materialevalg, hvorefter jeg tog den af.
- Nu har jeg sat roman i fast bogform på det kommende materialevalg, som finder sted i morgen.
- Bogformen kan CFU håndtere til booking/udlån til undervisningsbrug på forskellige/forskelligartede skoler.
- Her vil min argumentation være i stil med det, jeg allerede har skrevet på www.mitcfu.dk plus at den kan håndteres nu. Derfor kan jeg ikke give jer tal på noget udlån/altså kendskab til samt popularitet blandt dansklærere.

- Jeg kender i øvrigt Mette Hegnhøj, da jeg hyrede hende til 'De store læser 2016', hvor hun lavede et oplæg om 'Møgungen', Ella er mt navn...' og 'Små frø'.

- Jeg vedlægger folderfil.

- Jeg indsætter lige skærmpoint. Fra siden linker jeg også til Mettes hjemmeside.

-

God fornøjelse med opgaven

Vh. Hanne

Med venlig hilsen/Best regards

Hanne Schriver

Pædagogisk konsulent dansk udskoling

Koordinator for Vestdanmark i 'Lærernetværket for it i folkeskolens fag' /
DANSK

Master i Børnelitteratur

VIA CFU

[image: cid:image001.png@01CF5333.DA2159D0]

VIA Center for Undervisningsmidler

Campus C Ceresbyen 24 Bygning B B201

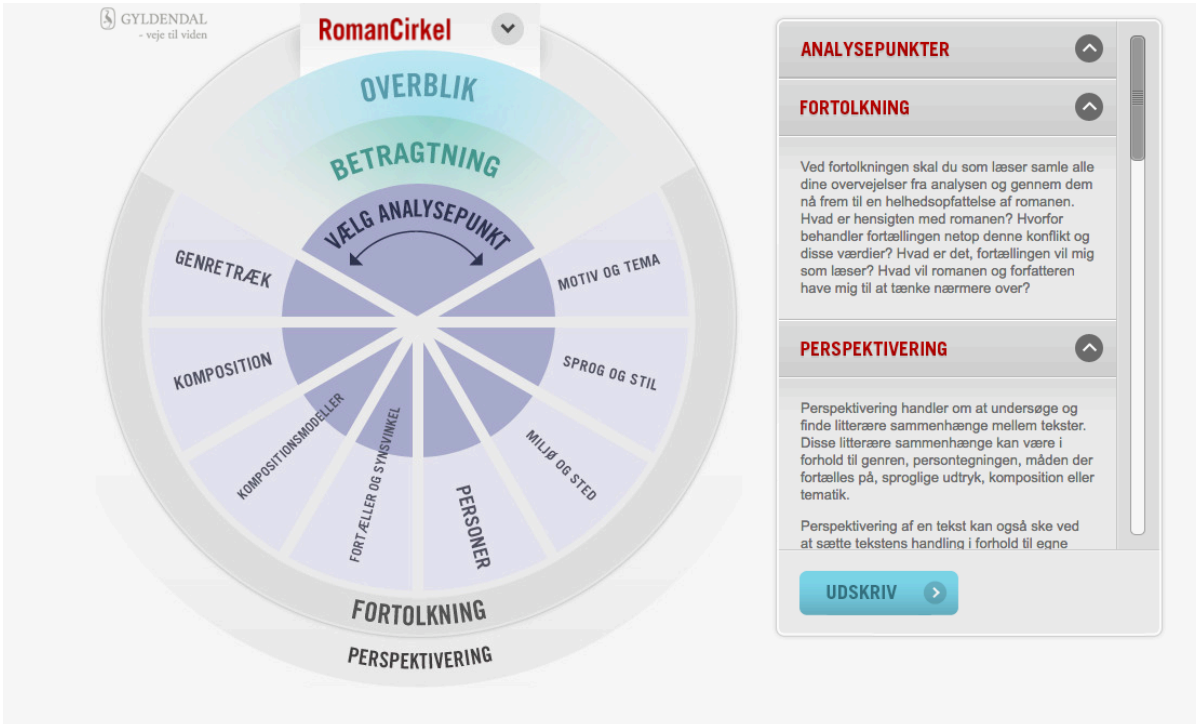
8000 Aarhus C

T: 87552825/87552800

E: hasc@via.dk

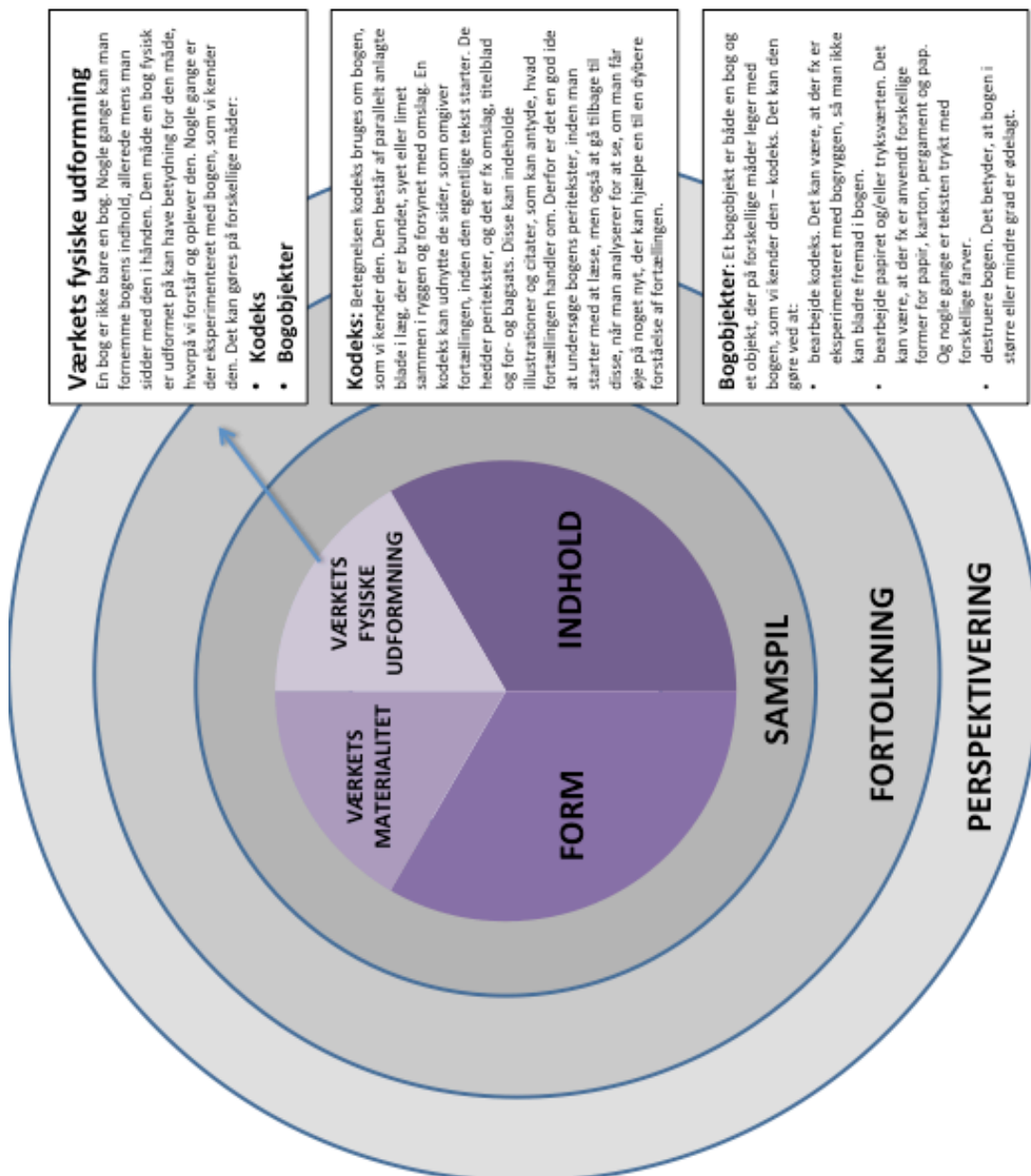
Klassertrin	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensmål										
			Oplevelse og indlevelse	Undersøgelse	Fortolkning	Vurdering	Perspektivering						
Efter 2. klassertrin	Elev kan forholde sig til velkendte temaer gennem samtal om litteratur og andre æstetiske tekster	1.	Elev kan følge forløbet i en fortælling	Elev har viden om brug af billeder	Elev kan få øje på sproglige træk	Elev har viden om centrale elementer	Elev kan udpege tema, genre, forløb og perspektivering	Elev kan finde hovedindhold	Elev har viden om hovedindhold	Elev kan tale om teksters temaer	Elev har viden om teksters typiske temaer	Elev kan sætte teksters tema i relation til eget liv	Elev kan sætte teksters tema i relation til andres liv
		2.	Elev kan følge forløbet i en fortælling	Elev har viden om brug af billeder	Elev kan udpege centrale elementer	Elev har viden om tema, genre, forløb og perspektivering	Elev kan deklare i enkel fortolkning	Elev har viden om enkel fortolkning	Elev kan deklare i enkel fortolkning	Elev har viden om enkel fortolkning	Elev kan udtrykke egen opfattelse af teksten	Elev har viden om teksters opfattelse af teksten	Elev kan sætte teksters tema i relation til andres liv
Efter 4. klassertrin	Elev kan forholde sig til velkendte temaer i eget og andres liv gennem undersøgelse af litteratur og andre æstetiske tekster	1.	Elev kan udtrykke sig om tekstens univers	Elev har viden om teksters rum og rum	Elev kan undersøge virkemidler	Elev har viden om enkelte virkemidler	Elev kan forklare sin tekstfortællelse	Elev har viden om sammenhæng mellem virkemidler og budskab i tekster	Elev kan sammenholde egen tolkning med andres tolkning	Elev kan sammenholde egen tolkning med andres tolkning	Elev har viden om fortolkningsmuligheder	Elev kan sætte teksters tema ind i et tidsperspektiv	Elev kan sætte teksters tema ind i et tidsperspektiv
		2.	Elev kan dramatisere litteratur og andre æstetiske tekster gennem oplæsning og regning	Elev har viden om mundtlige, kropslige og billedlige udtryk	Elev kan undersøge personers motiver, konflikter og handlinger	Elev har viden om personkarakteristik og handlinger	Elev kan udtrykke sin tekstfortællelse ved at skifte fra en udtryksform til en anden	Elev har viden om omskæbende arbejde	Elev kan deklare i kvalitet	Elev har viden om samtal om teksters kvalitet	Elev kan deklare i kvalitet	Elev har viden om samtal om teksters kvalitet	Elev kan sætte tekster i forhold til forfatterens særpreg
Efter 6. klassertrin	Elev kan forholde sig til almene temaer gennem systematisk undersøgelse af litteratur og andre æstetiske tekster	1.	Elev kan læse med forståelse	Elev har viden om at læse på mellem og højt niveau	Elev kan undersøge fortællertyper	Elev har viden om fortællertyper	Elev kan udtrykke sin tekstfortællelse gennem meddelelse af teksten	Elev har viden om tekster og deres betydning	Elev kan sammenfatte sin fortolkning	Elev har viden om tekster og deres betydning	Elev kan sammenfatte sin fortolkning	Elev kan sætte tekster i forhold til deres samtid	Elev kan sætte tekster i forhold til deres samtid
		2.	Elev kan udtrykke sig om teksters stemning	Elev har viden om teksters stemning på	Elev kan undersøge teksters rum og tid	Elev har viden om scenarier og udførelser	Elev kan udtrykke sin fortolkning	Elev har viden om fortolkning	Elev kan sammenfatte sin fortolkning	Elev har viden om fortolkning	Elev kan sammenfatte sin fortolkning	Elev kan sætte tekster i forhold til deres samtid	Elev kan sætte tekster i forhold til deres samtid
Efter 9. klassertrin	Elev kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster	1.	Elev kan formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog	Elev har viden om æstetisk sprogbrug	Elev kan undersøge mellem genre, sprog, indhold og virkelighed	Elev har viden om genre, sprog, symbolik, forfatter, værk og fortæller	Elev kan forklare egen og andres fremstillinger af identitet	Elev har viden om tekster og deres betydning	Elev kan sammenfatte sin fortolkning	Elev har viden om tekster og deres betydning	Elev kan sammenfatte sin fortolkning	Elev kan sætte tekster i relation til aktuelle problemstillinger	Elev kan sætte tekster i relation til aktuelle problemstillinger
		2.	Elev kan følge forløbet og kompositionen i komplekse tekster	Elev har viden om komplekse fortællingsstrukturer og kompositioner	Elev kan undersøge teksters færdighed	Elev har viden om fortællingsstrategier og betydning af teksten	Elev kan diskutere teksters analyse af en tekst	Elev har viden om teksters analyse af en tekst	Elev kan diskutere teksters analyse af en tekst	Elev har viden om teksters analyse af en tekst	Elev kan diskutere teksters analyse af en tekst	Elev kan sætte tekster i relation til deres samtid	Elev kan sætte tekster i relation til deres samtid

Bilag 3: Romancirklen fra Dansk.gyldendal.dk



The image shows a circular diagram titled "RomanCirkel" and an interactive panel on the right. The diagram is a wheel divided into several segments. At the top, it says "RomanCirkel" with a dropdown arrow. Below that, the wheel is divided into three main horizontal sections: "OVERBLIK" (top, light blue), "BETRAGTNING" (middle, light green), and "FORTOLKNING" (bottom, light purple). The "BETRAGTNING" section is further divided into segments: "GENRETRÆK", "KOMPOSITION", "KOMPOSITIONSMODELLER", "FORTÆLLER OG SYNSVINKEL", "MILJØ OG STED", "PERSONER", "SPRØG OG STIL", and "MOTIV OG TEMA". In the center of the wheel, there is a circular area labeled "VÆLG ANALYSEPUNKT" with a curved arrow pointing clockwise. At the bottom of the wheel, the text "PERSPEKTIVERING" is written. The interactive panel on the right has three sections: "ANALYSEPUNKTER" with an up arrow, "FORTOLKNING" with an up arrow, and "PERSPEKTIVERING" with an up arrow. The "FORTOLKNING" section contains text: "Ved fortolkningen skal du som læser samle alle dine overvejelser fra analysen og gennem dem nå frem til en helhedsopfattelse af romanen. Hvad er hensigten med romanen? Hvorfor behandler fortællingen netop denne konflikt og disse værdier? Hvad er det, fortællingen vil mig som læser? Hvad vil romanen og forfatteren have mig til at tænke nærmere over?". The "PERSPEKTIVERING" section contains text: "Perspektivering handler om at undersøge og finde litterære sammenhænge mellem tekster. Disse litterære sammenhænge kan være i forhold til genren, persontegningen, måden der fortælles på, sproglige udtryk, komposition eller tematik." Below this text is a button labeled "UDSKRIV" with a right arrow. The logo "GYLDENDAL - veje til viden" is in the top left corner.

Bilag 4: Medieværktøjskassen



<p>Værkets materialitet</p> <p>Mange bøger benytter mange forskellige udtryksmåder i deres fortællinger. Ud over at undersøge hvad ordene fortæller, er det derfor også vigtigt at undersøge hvilke andre elementer, der har betydning for fortællingen. Det kan være visuelle elementer, det man ser og taktile elementer, det man mærker. Disse elementer kan forstærke det, man oplever, når man læser. De kan for eksempel skabe en følelse af nærhed og autenticitet, så man oplever fortællingen som virkelighed.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taktile elementer • Visuelle elementer 	<p>Taktile elementer: Når man undersøger en bogs taktilitet, læser man med fingrene og kroppen. Man mærker bogens tyngde eller lethed, man mærker papirets stoflighed, nogle gange må man dreje bogen i hånden for at kunne læse den, eller man må op og stå og være to for at læse bogen.</p> <p>Når man har undersøgt de taktile elementer, forholder man sig til, hvad de tilfører læseoplevelsen og også ens forståelse af bogen.</p>	<p>Visuelle elementer: Når man undersøger en bogs visuelle elementer, læser man med øjnene men ikke kun ordene. Man undersøger billeder og illustrationer, men også hvordan typografien er udnyttet. Typografien kan udnyttes ved fx at benytte forskellige skrifttyper, store og små bogstaver til at fremhæve tekst. Den typografiske opsætning kan også skabe betydning. Fx kan ord og tekst opsættes, så det "tegner" et billede af det, det omhandler, og teksten kan sættes op, så siderne næsten fremstår blanke. En blank side kan invitere læseren til selv at udfylde det, teksten tier med.</p>
--	--	---

