

# UAFGØRLIGHEDSDIDAKTIK I LITTERATURUNDERVISNINGEN

Martin Blok Johansen

## Resume

*Med afsæt i to praksisbilleder analyseres og diskuteres potentialet i uafgørligheder, når de optræder i skolens litteraturundervisning. Det gøres gennem et fokus på uafgørligheder i spændingsfeltet mellem teksten, eleverne og læreren. Til det formål udarbejdes en didaktisk tretrinsraket, der indeholder uafgørlighedens ontologi, uafgørlighedens typologi og uafgørlighedens modus – altså hvad er uafgørligheder, hvordan kan de inddeles, og hvordan kan de gøres? Formålet er at nærme sig konstruktionen af en egentlig uafgørlighedsdidaktik, hvor pointen er, at hvis potentialet i uafgørligheder skal forløses, så skal alle klasserummets aktanter være indstillet på det: Teksten skal indeholde uafgørligheder, læreren skal turde bruge dem, og eleverne skal have en modtagelighed overfor dem.*

**Nøgleord:** uafgørligheder, litteraturundervisning, didaktik, friktionalitet, Derrida

## Abstract

*Building on two situations from practice, the potential of undecidability – when it appears in schools' literature teaching – is analyzed and discussed. This is done with a focus on undecidability in the field between the text, the students and the teacher. For this purpose, we set up a didactic model in three stages, which are: The ontology of undecidability; the typology of undecidability; and the mode of undecidability. In other words, what is undecidability? How can it be measured? And how does it play out? The purpose is to approach an actual didactic model of undecidability, where the point is that if the potential of undecidability is to be redeemed, all classroom actants must be on board; the text must contain undecidability, the teacher must dare to use it, and students should be receptive to it.*

**Keywords:** undecidability, teaching literature, didactics, frictionality, Derrida

## Indledning og rammesætning

«I was cured all right». Sådan siger hovedpersonen Alex i den allersidste scene i Stanley Kubricks på alle måder fremragende filmatisering (1971) af Anthony Burgess' på lige så mange måder fremragende roman *A Clockwork Orange* (1962). Inden da har Alex og hans tre venner, Pete, Georgie og Dim, hærgnet rundt i et eskalerende miks af vold og voldtægt, som ender med, at de slår et ægtepar ihjel. Alex fanges og bliver idømt 14 års fængsel. Han afsoner de to af dem og bliver herefter forsøgsperson i et Ludovico-eksperiment, der har til hensigt at gøre voldsforbrydere til mønsterborgere. Alex bliver injiceret med kvalmefremkaldende præparater, mens han tvinges til at se film, der handler om voldtægter, mord og tortur. Eksperimentets bagvedliggende tanke er, at Alex efterfølgende skal føle kvalme, hver gang han tænker på noget, der kan associeres med vold. Det vil sige, at roen, loven og ordenssamfundet nu er genoprettet.

Eller vil det? Når Alex i filmens sidste sekvens betragter en sexscene og siger, «I was cured all right», hvad betyder det så? Bliver han kureret for sin glæde ved «ultravold» og «terroridsfordriv»,

så han nu kan indgå i samfundets lov og orden, eller bliver han tværtimod kureret for lov- og ordenssamfundets krav, så han på ny kan drive rundt i et manisk brutalitetsridt af destruktivitet? Bliver han kureret – eller bliver han kureret fra at blive kureret?

Svaret er på samme tid begge dele og ingen af delene. I hvert fald er det ikke muligt at afgøre det entydigt. Afslutningen på filmen er *uafgørlig* – der er flere indbyrdes modstridende udgange på filmen, som ikke kan fastholdes på samme tid, men som alligevel netop skal fastholdes på samme tid. Ingen af dem rigtige; ingen af dem er forkerte.

Om det er en film, andre kunstarter eller – som det skal handle om i denne artikel – litterære tekster, så opleves den slags som både frustrerende og fascinerende. Begrundelsen er den samme: De er frustrerende, fordi de ikke forløser det begær efter en meningstilskrivende afslutning, som afslutninger typisk forløser. Som læser af litterære tekster har vi (jf. Brooks, 1992) et narrativt begær, der driver læsningen fremad, ligesom vi har et hermeneutisk begær efter at forstå det, vi læser. Men samtidig er de fascinerende, netop fordi de ikke indfrir disse begær, men i stedet tvinger os til at gå på opdagelse og genopdagelse i det, vi lige har læst.

Denne artikel handler om potentialet i uafgørligheder, når det kommer til skolens litteraturundervisning. I artiklen fokuserer jeg på de uafgørligheder, som findes hos og mellem *eleven*, *læreren* og *stoffet*. På den måde korresponderer mit fokus med den figur, der ofte omtales som *den didaktiske trekant* – altså at undervisning helt grundlæggende kan sammenfattes til det relationelle forhold mellem eleven, læreren og stoffet (se fx Hiim & Hippe, 2003).

Kompositionelt ankommer artiklen omvendt til sin pointe. Det er med afsæt i praksis, at jeg undersøger teori og ikke med afsæt i teori, at jeg undersøger praksis. Der har været noget i og omkring litteraturdidaktisk praksis, som jeg har undret mig over stykke tid, og som jeg bruger denne artikel til at give efter for. Det er en forundring, jeg har haft som både underviser og forsker. For at anskueliggøre denne forundring viser jeg indledningsvis to eksempler fra min egen praksis og bruger dem som anledning til nogle overvejelser og analyser over det, jeg har kaldt *uafgørligheders ontologi*, *uafgørligheders typologi* og *uafgørligheders modus* – altså hvad er uafgørligheder, hvordan kan de indeles, og hvordan kan de gøres? Det gør jeg med henblik på at nå tættere på konstruktionen af en egentlig uafgørlighedsdiaktik.

Uafgørlighedsdidaktikken forsøger at bruge uafgørligheder konstruktivt, fordi vi står i dem hele tiden. Sonderingen forsøger således at tage det forhold alvorligt, at det ikke er nok, at teksten skal indeholde uafgørligheder. Der er to andre aktanter i undervisningslokalet udover teksten. Læreren skal turde bruge tekstens uafgørligheder, og eleverne skal have en modtagelighed overfor dem.

Artiklen afrundes med endnu et praksisbillede, der giver et eksempel på, hvordan jeg selv har arbejdet med det her felt, der alt i alt må betragtes som under udvikling.

Nu prøver jeg det af. Artiklen gør ikke krav på at være andet end det: En afprøvning, hvor jeg formulerer og udvikler nogle tanker, der har summet et stykke tid. Analyser, kategoriseringer og refleksionerne herunder skal ses i det lys.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Små dele af artiklen er hentet fra tidligere udgivelser, fx fra Johansen 2015 og Johansen 2019.

### **Forskerposition og «metode»**

Jeg har de seneste mange år arbejdet med et stædigt fokus på potentialet i uafgørligheder, kompleksiteter og vanskeligheder. Det har jeg gjort med afsæt i en pointe om, at vi kun har pædagogik, netop fordi vi har uafgørligheder, kompleksiteter og vanskeligheder. Hvis der aldrig var vanskeligheder i forbindelse med det at undervise, uddanne og forstå, var pædagogik og pædagogisk arbejde praktisk talt ikke nødvendigt (fx Johansen, 2017 & 2019). Den slags sætter sig på argumentation i artiklen. Nogle forbehold – måske endda alibier – er derfor på sin plads: Jeg går kun i begrænset omfang i diskussion med anden forskning på området. Artiklen skrives med basis i min og andres konkrete undervisningspraksis, og det gøres med henblik på at udvikle mit eget litteraturdidaktiske ståsted. Artiklen er således på ingen måde ment som korrektion af andres praksis, men skal snarere betragtes som et oplæg til den fortløbende diskussion. Det betyder samtidig, at fronterne måske bliver trukket lige lovlig skarpt op undervejs.

Min egen position sætter sig imidlertid også på min «metode» i artiklen. Artiklen befinder sig i et slags grænseland mellem forskningsartikel og essay. Med afsæt i Adornos klassiker «Essayet som form» (1998, s. 101-115) kan vi kalde genren et forskningsessay. Adorno mener, at de klassiske indvendinger mod essayet – fx at det er et blandingsprodukt, der er usammenhængende og tilfældigt – kommer til at foregive, at helhed er noget, man har helt styr på allerede fra begyndelsen, og at man derfor ikke kan og ikke vil udelade noget. Derfor er essayet så fristende for mig: Jeg har ikke rigtig vidst, hvad der kom ud af de tanker, der har summet i mit hoved. Det betyder også, at mit forskningsessay aldrig giver indtryk af at have forklaret og forstået mit emne så udtømmende, at der ikke er mere at sige om det. Tværtimod taget det netop afsæt i «hvad der falder det ind desangående, og bryder af, hvor det selv føler sig udtømt» – og samtidig på en afprøvende, snurrig og til tider frit associerende måde, fordi også «glæde og leg er væsentligt for essayet» (ibid.).

### **Afgørlighedsbegær**

Jeg vil i det følgende tage afsæt i to eksempler fra praksis. Det ene er fra min egen undervisning, det andet er fra undervisning, jeg observerer. Begge tematiserer skolens litteraturundervisning og det, man lidt højstemt kan kalde jagten på en bagvedliggende betydning. De to praksisbilleder tjener alene som eksempler, men dog med en forestilling om, at de samtidig viser relevansen og sandsynligheden af pointen.

I skolens litteraturundervisning bliver der brugt en lang række begreber og tilgange, som skal sikre, at eleverne kan læse og forstå teksterne. Teksterne trykkes ofte i bearbejdede versioner og vil ofte være ledsaget af faktabokse, ordforklaringer og vejledninger, som skal sikre, at eleverne får noget bestemt med fra dem, og lærerne vil typisk arbejde med budskab, motiv, tema, udsagn, mening, konklusion etc. Det giver alt sammen god mening, men samtidig risikerer disse tilgange at låse teksterne fast i bestemte forståelser, fordi de handler om at nå frem til noget bestemt på baggrund af tekstlæsningen – en bestemt forståelse eller forklaring, som man kan fravriste teksten, og som alle, der læser teksten, skal opleve og tage med derfra.

### **Praksisbillede 1**

Det første praksisbillede er hentet fra en tid, hvor jeg underviste på den pædagogiske diplomuddannelse i modulerne 'Litteraturdidaktik' og 'Børne- & ungdomslitteratur'. I Danmark

arbejder vi på det tidspunkt meget med den såkaldte komplekse børnelitteratur, som blev indledt med Maria Nikolajevas *Children's Literature Comes of Age* fra 1996 og landede på dansk grund med Bodil Kampps afhandling *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum* fra 2002. Den komplekse børnelitteratur bliver typisk karakteriseret ved formmæssigt at indeholde fx metafiktion, intertekstualitet, genreblandinger, avancerede kompositions- og fortælleforhold og indholdsmæssigt ved at den tør tage fat om grænseoverskridende og eksistentielle tematikker, som tidligere var tabuiserede i børnelitteratur (Nikolajeva, 1996, s. 10-11). Med disse karakteristika vil teksterne samtidig ofte indeholde former for uafgørligheder, fordi de netop ikke kan placeres entydigt i forhold til fx genre og kompositions- og fortælleforhold, ligesom de ikke giver tydelige svar, men tværtimod vil indbyde til at stille spørgsmål. Det er altså tekster, der har mange forskellige betydningsmuligheder.

Lærerne på de to diplomuddannelsesmoduler var generelt meget begejstrede for denne type børnelitteratur og gav i deres afsluttende opgaver eksempler på, hvordan den havde vundet indpas i deres undervisning i skolen. Opgaverne var typisk skåret efter en skabelon, hvor de først introducerede til kompleks børnelitteratur, derefter analyserede de en børnebog, der kunne karakteriseres som kompleks og flertydig, og de afsluttede med at give eksempler på, hvordan de brugte bogen i deres undervisning. Inden jeg går videre, skylder jeg at nævne, at lærerne alle var særdeles dygtige, og at opgaverne generelt var på et højt niveau. Men ... når de gav eksempler på, hvordan de brugte kompleks børnelitteratur i deres undervisning, så viste det sig, at det ofte var med afsæt i strukturelle og nykritiske modeller: aktantmodellen, berettermodellen, stratamodellen, kontraktmodellen etc., som alle arbejder med reduktivt binære analyser (læg i øvrigt mærke til, at disse modeller altid omtales i deres bestemte form).

Det betød, at de tekster, som var inddraget, netop fordi de var flertydige, endte med at blive forsimplet og forenklet. De blev så at sige viklet ud og defineret, der blev genreafgrænset og identificeret klassiske fortælleforhold, symboler blev tydet, og teksternes handling og komposition blev klarlagt ud fra forskellige modeller. Det uforklarlige blev forklaret, og det strittende blev strøget. Der var simpelthen ikke plads til det komplekse og uafgørlige i den reduktionistiske brug af modeller, og lærerne kom uforvarende til at tilstræbe en entydighed i teksten, som faktisk var noget nær det eneste, disse tekster ikke repræsenterede.

## Praksisbillede 2

Det andet praksisbillede er hentet fra et forskningsprojekt, jeg har gennemført for nogle år siden, hvor jeg følger litteraturundervisningen i en 6.-klasse, og hvor de læser en lang række meget forskellige tekster. I dette eksempel er det Christina Hesselholdt og Mads Thembergs *Værelse uden nøgle*, der er udgivet af Dansklærerforeningen i 2007 som en del af deres serie af såkaldte billedromaner. Billedromaner er en forholdsvis ny genre, som er blevet til med udgangspunkt i, hvad børn er gode til, og hvad de har lyst til at læse (Sønsthagen, 2007, s. 12). Det er gennemillustrerede, korte romaner, som ikke er længere end noveller, men som har romanens struktur, og hvor illustrationssiden har samme omfang og vægt som tekstsiden.

I forbindelse med projektet har jeg en del samtaler med Vibeke, der er klassens dansklærer, hvor hun fx siger, at eleverne «skal guides meget», og at «jeg var nødt til at læse den to gange. Det er man jo nødt til, for at de kan forstå den». Det er Vibekes klare forståelse af sin rolle som underviser, at

eleverne skulle guides frem til tekstens budskab – ellers ville de ikke forstå den. I timerne kommer det fx til udtryk som: «forstår I ikke pointen i fortællingen?», «der er mange ting, I ikke har fanget?» og «jeg ved, I har læst den. Har I ikke forstået den?». Det var interessant at opleve, at Vibeke generelt var fokuseret på at bibringe sine elever den rette forståelse. En bagvedliggende forståelse af teksten.

I det konkrete arbejde med billedromanen (der som altid er båret af Vibekes velforberedthed og høje faglighed og hendes særlige anlæg for at etablere velfungerende fortolkningsfællesskaber) er der talrige eksempler på danskfaglige diskussioner mellem Vibeke og eleverne, som medvirker til at åbne teksten, og som samtidig viser, hvor elegant og litterært kompetent flere af eleverne formår at indgå i en litteratursamtale. Vibeke nævner fx, at man kan se på forsiden, at billedromanen hedder *Værelse uden nøgle* og spørger så: «Hvorfor tror I, den hedder det?», hvilket får Camilla til at respondere, at «det er ligesom hun er låst fast i sin situation». Camilla trækker således både på forsidens titel og forsidens illustration, hvor en pige står i kviksand til halsen.

Klassen opholder sig generelt længe ved forholdet mellem tekst og billeder og i særdeleshed ved den iagttagelse, en elev har bidraget med, at det er besynderligt, at pigen lægger sig til at sove og alligevel har sko på, da hun bliver bortført. Der kommer adskillige bud, og mange bud peger i forskellige retninger. Ved afslutningen af forløbet skal de på klassen finde tekstens udsagn. Til det formål opholder de sig længe ved bogens sidste billede.<sup>2</sup>



Vibeke: «Jeg tror, den ender godt. Kan I se, der er dagslys?»

Emil: «Du kan da ikke vide, om det er dagslys. Vi kan da ikke se, om solen er ved at stå op eller gå ned.»

Vibeke: «Men den ender da godt. Prøv at se, hvor afslappet de går.»

Ellen: «Men prøv at se, hvor anspændte de er i deres skuldre.»

---

<sup>2</sup> Tusind tak til Mads Themberg og Daneklærerforeningen for tilladelse til at bruge illustrationen.

Underviseren tilstræber en entydighed i teksten. Men det er lige præcis det, teksten undlader at repræsentere. Den er netop mangetydig i sine udtryk og skaber derigennem en uafgørlighed, der her kan betragtes som en del af dens potentiale. Et potentiale, der kan udnyttes, hvis man afstår fra at forenkle, reducere og forsimple; hvis man som eleverne tør blive stående i uafgørlighederne.

### **Den uafgørlige tekst**

Hvorfor arbejdes der ikke mere med uafgørligheder i skolens litteraturundervisning? Teksterne indbyder til det, og eleverne vil tilsyneladende gerne (Daugaard & Johansen, 2012; Johansen, 2015). Den lidt hårde påstand er, at det er lærerne, der tøver. Ikke af modvilje, slet ikke af mangel på faglighed, men snarere ud fra en forestilling om, at eleverne skal tilbydes en løsning på de problemstillinger, som teksten rejser. Den canadiske skoleforsker Andy Hargreaves skriver i *Nye lærere, nye tider*, at det at «hvert problem har sin løsning er modernitetens ultimative paradoks» (Hargreaves, 2000, s. 181). Vi er ude efter løsninger, og vi tænker i løsninger. Teoretiske retninger, som psykoanalysen, strukturalismen og eksistentialismen, der alle stadig spiller en væsentlig rolle i og omkring skolens litteraturanalyser, kan betragtes som «fundamentale dybdemodeller» (Jameson, 1985, s. 88), der insisterer på, at man kan trænge bagom teksten og fravriste teksten dens sandhed. Men litterære tekster er ikke en rebus, man skal opklare, eller en kode der skal knækkes, og som læser tilbydes man ikke et kohærent litterært system, som det blot handler om at afkode. Teksterne er heller ikke nødvendigvis dikotomiske eller dobbelttydige på den måde, at der findes to forskellige betydninger i dem, som kan identificeres, dechifrereres og udlægges. Det er ikke et enten-eller, men et både-og-og-endnu-mere-end-det. Som i 6.-klassen, hvor elevernes spørgsmål til slutningen på *Værelse uden nøgle* ikke skal betragtes som et korrektiv til lærerens, men snarere som et supplement. Litterære tekster er oftest *skizofrene* og *rhizomatiske* i den betydning, som Deleuze og Guattari har foreslået: at der er mange forskellige, uforbindelige og konkurrerende tekster i teksten på samme tid (2005, s. 5-34). Hvis man insisterer på tekstens afgørlighed, trækker man derfor – metaforisk set – tænderne ud af dragens mund. At tilstræbe en uafgørlighedsdidaktik er således også et forsøg på at betragte uafgørlige tekster som kataloger af spændinger, der ikke skal forsones, og arsenaler af interne modsætninger, der ikke skal elimineres.

### **Uafgørligheder**

Jeg vil i det følgende bruge praksisklippene som anledning til at udvikle *uafgørligheders ontologi*, *uafgørligheders typologi* og *uafgørligheders modus*, der samlet set er dækkende for min forståelse af uafgørlighedsbegrebet og samtidig min indgang til konstruktionen af en uafgørlighedsdidaktik.

### **Uafgørligheders ontologi**

Det er ikke uproblematisk at definere, hvad uafgørligheder *er*, fordi begrebet så flytter fra at være komplekst, flertydigt og bevægeligt til at være fastlagt og entydiggjort. For et begreb som *uafgørlighed* udgør det selvfølgelig en særskilt udfordring, fordi man (sagt lidt krukke) gør uafgørligheden afgørlig. Man forbyder sig så at sige mod netop det, der udgør begrebets kvalitet. Det er med et sådant forbehold, afsnittet skal læses.

I leksika og ordbøger optræder begrebet sjældent, så man skal – og vel helt i begrebets ånd – ankomme til det lidt skævt: I det verbum, der udgør grundlaget for uafgørlighed, *afgøre*, findes der en forudsætning om, at der inden afgørelsen har været tvivl. Noget er endnu ikke bestemt eller defineret. Men nu kommer afgørelsen. At afgøre har ifølge *Ordbog over det Danske Sprog* konnotationer til det at slutte, klare, ordne, tilendebringe, dømme, konstatere, skære igennem, udfinde og bringe i orden. Når man afgør noget, træffer man altså en beslutning, et valg, en bestemmelse, som skærer igennem og tilendebringer. Uafgørlighed er imidlertid ikke blot identisk med det modsatte af disse forhold. Uafgørlighed er ikke at undvige fra at træffe afgørelser. Uafgørlighed indeholder snarere det snurrige forhold, at det forekommer umuligt overhovedet at foretage en afgørelse.<sup>3</sup> Uafgørligheder indeholder altså flere forskellige potentielle betydningsmuligheder, som man ikke kan adskille fra hinanden, men som tvinger til refleksion og eftertanke (Johansen, 2019). Samtidig er det ikke det samme som at havne i situationer, hvor man skal træffe et valg mellem to forskellige muligheder. Det er en radikal inkongruens, hvor man er nødt til at opgive forestillingen om overhovedet at kunne træffe en afgørelse.

Teoretisk kan man hente inspiration hos den franske filosof Jacques Derrida (1992, s. 24-26; 1995, s. 65; 1998, s. 210; *et passim*), hvor uafgørlighed er udtryk for det, der underløber endegyldige betydninger eller spørgsmål om rigtigt og forkert, og som derfor aldrig tømmes for nye og anderledes tolkningsmuligheder. I *Structure, Sign and Play* fremhæver Derrida, at der findes to indbyrdes modstridende tolkningstilgange til tekster, og at de altid er i spil på samme tid. Den ene tolkning insisterer på en bestemt på forhånd fastlagt betydning og sandhed, som det er læserens opgave at dechifrere og definere, mens den anden accepterer, at en entydig betydning ikke kan opnås, men i stedet kalder på åbne, heterogene tolkninger. 'Betydningen' i en tekst er således – med et efterhånden lidt slidt udtryk – *flydende* eller måske bedre endnu *glidende*: Den skifter og kan altid være på en anden måde.

## Uafgørligheders typologi

Der kan selvsagt identificeres en lang række forskellige typer af uafgørligheder, der vil have til hensigt at skabe en form for håndterbar overskuelighed over et felt karakteriseret ved mangfoldighed. For denne overskueligheds skyld vil jeg her bevæge mig ind i selve klasserummet og analysere uafgørlighed som fænomen hos og mellem de aktanter, som den didaktiske trekant udgøres af: *stoffet*, *elev* og *læreren* og altså lade typologien udspringe af disse tre.

### 1. Teksten og uafgørlighed

Hvorvidt en tekst fremstår eller opleves som uafgørlig er knyttet til lærerens og elevernes omgang med den. På den måde er uafgørlighed et relativt fænomen og ikke alene noget, der er iboende i teksten. Men samtidig har de tekster, der kan betegnes som uafgørlige, nogle fælles karakteristika. Det er tekster med fravær på forenklinger, entydighed og afsluttedhed, og som afviser at komme med

---

<sup>3</sup> Professor Michael Tengberg fra Karlstads Universitet har læst et sent udkast til denne artikel og i en note til netop det her tekststed skrev han følgende til mig: «Är inte det i så fall en avgörelse i sig? Alltså, om uafgørlighed innehåller endast tänkbara 'förståelser'/tolkningar av en text där texten ses som icke avgörbar, som innebär att texten inte kan slutas, är det då i sig inte en form av avgörelse, dvs att man fastslår att den inte kan avgöras? Och borde inte reell uavgørlighed inkludera möjligheten att texten kan förstås/slutas? Åtminstone som del av dess ontologi?» Det er en *jättebra* pointe, som jeg dels ærgrer mig over, jeg ikke havde tid til at indarbejde i artiklen – og dels ærgrer mig over ikke er min egen...

lette eller entydige svar på de spørgsmål, de rejser. Tekster med uopløselige dilemmaer og modstridende udsagn, som kan fortolkes på mange forskellige måder, der ikke kan inkluderes i samme analyse, men som heller ikke kan ekskluderes fra analysen.

Det er altså tekster, der tilbyder en række indbyrdes forskellige oplysninger, som er uforenelige, uafgrænselige og uudtømmelige, og som derfor indeholder en massiv fortolkningsmæssig åbenhed. Når elever og lærer mener, de har forstået teksten til bunds, tilbyder teksten en anden forståelse, og de får nu mulighed for at arbejde med nye analyser.

Det er netop uafgørlighederne, der muliggør, at de kan foretage gentagne analyser og fortolkninger, fordi de kan blive ved med at stille nye spørgsmål til teksternes mening og betydning og alligevel blive ved med at få nye svar, ligesom det er uafgørlighederne, der bevirker, at læreren og eleverne i fællesskab oplever, at de får brug for danskfaglige og litteraturvidenskabelige begreber og metoder til at åbne teksten.

## 2. Eleven og uafgørlighed

Som praksisbillederne viser, færdes mange elever hjemmevant i tekster, der er karakteriseret ved åbenhed og uafgørlighed. Det betyder selvsagt ikke, at alle elever gør det, og at der ikke kan arbejdes med elevernes modtagelighed overfor disse tekster. Her handler det om, at eleverne hverken viger tilbage fra tekstens uafgørlighed ved defensivt ikke at engagere sig i den, eller forsøger at overvinde tekstens uafgørlighed ved offensivt at bekæmpe den. Altså at de får opbygget en *uafgørlighedsreceptivitet*, hvor de bliver stående i uafgørlighederne – som Ellen og Emil i litteratursamtalen om *Værelse uden nøgle*.

Det er så samtidig vigtigt, at læreren ikke tolker elevens afstandtagen fra at analysere teksten på plads som vrangvillighed, men som en fremvisning af det, som netop denne elev har fået med fra læsningen. Det vil givetvis også medføre, at eleverne ikke ender som litteraturanalyserende nikkedukker, der blot reproducerer det, læreren siger, og som de kan se, at andre elever lykkes med at efterligne. Som når klassen joker med, at man bare skal sige noget, Vibeke gerne vil høre – noget om «nogle fraværende forældre», eller at «der er flere fortællere» til stede i teksten. Med et begreb hentet fra biologien kan vi kalde det *mimicry*. Mimicry er det, der sker, når et dyr efterligner et andet dyrs udseende for at beskytte sig selv. Men det er netop ikke efterligning, vi ønsker for eleverne i skolen. Vi ønsker, at de skal lære at tænke selv. Det betyder så også, at det nok kan være en fordel, at eleverne har deres første møde med teksten uden lærerindblanding. Potentielt set kommer eleverne derigennem til selv at erfare, at hun eller han mangler litteraturfaglige begreber og metoder til at åbne teksten.

I den forbindelse kan man være lidt beklemt ved de mange populære *førlæsningsstrategier*, der som udgangspunkt er meget lærerige for læreren selv, men sjældent for eleverne, der blot overtager de pointer, som læreren på forhånd har udpeget, og dermed netop bliver frataget muligheden for selv at søge nye veje og tænke i nye baner (Blau, 2003).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Tusind tak til Kjersti Nesheim (Universitetet i Stavanger) for at gøre mig opmærksom på Sheridan D. Blaus forfatterskab.



### 3. Læreren og uafgørlighed

Som de to indledende praksisbilleder viser, falder det ikke lærere let at blive stående i uafgørlighederne. Som lærer vil man gerne tilbyde sine elever svar. I litteraturundervisningen kommer det særligt til udtryk ved, at man taler om fx tekstens morale og udsagn, man konkretiserer det ubestemte, identificerer tekstens overordnede tema, og man afslutter typisk med at konkludere, så eleverne forstår tekstens budskab.

Ifølge den newzealandske klasserumsforsker Graham Nuthalls forskning findes der imidlertid ikke teorier, der fyldestgørende kan forklare, hvad der foregår, når elever undervises, og lærere ved kun ganske lidt om, hvordan undervisningen konkret modtages og opfattes af eleverne (Nuthall, 2002). Nuthall har peget på, at på grund af elevernes meget forskellige baggrunde, motivation, interesser, baggrundviden og så videre, så vil der være store afvigelser mellem det, eleverne kommer til skolen med, og det de tager med derfra. På grund af elevernes forskelligheder vil – og hold nu fast – mindst en tredjedel af det, som hver eneste elev lærer i hver eneste time, faktisk være unikt for denne elev. Det kan også siges sådan her: Når klokken ringer ud efter en afsluttet time, så vil én ud af tre ting, som hver enkelt elev har lært, være totalt ukendt for samtlige andre af klassens elever (ibid., s. 12). Pointen er, at det er svært at lære eleverne dette bestemte. Til gengæld kan vi måske blive bedre til at lære dem at tvivle, stille spørgsmål – og blive stående i uafgørligheder. Sådan som eleverne i 6.-klassen selv gør det.

Det handler om, at man som lærer ikke nødvendigvis skal *lande analyserne*, men i stedet – eller i hvert fald også – har en ambition om at forholde sig åbent til tekstens eventuelle flertydigheder og inkongruenser (Madsen, 2018, s. 15; Johansen, 2019, s. 142-143). At man afstår fra at analysere alt på plads, så teksten går op, og hvor usikkerheder bliver erstattet med sikkerhed – «så att allting blev färdigt, tillslutet. Att till sist kunna säga: så var det, det var så det gick till, detta är hela historien» (Enquist, 2014, s. 7). Som lærer skal man også turde insistere på tekstens karakter af åbenhed og uafgørlighed.

#### Uafgørlighedens modus

Hvordan gøres uafgørligheder? Hvordan kan der arbejdes litteraturdidaktisk med dem, og hvorfor vil det være godt?

En af de væsentlige pointer er, at *uafgørligheder* åbner for forståelsen af andre mulige betydninger og tilbyder nye og anderledes måder at tænke, forstå og handle på (Lucy, 2004, s. 147ff.). Litteraturundervisning handler ikke kun om at finde stof, som eleverne kan forstå og forklare. Det handler også om at bruge tekster, der gør dem i tvivl. Noget, der er overraskende, anderledes og perspektivudvidende, og som forstyrrer de selvfølgheder, de ankommer til undervisningen med.

Det uafgørlige er knyttet til dilemmaer på den måde, at de er uopløselige. Afgørelser ville ikke være afgørelser, hvis de var entydige og kalkulerbare. Hvis noget skal være en afgørelse, er det nødvendigt, at der er risiko for, at afgørelsen kan være forkert. En afgørelse, hvor udfaldet er givet på forhånd, er netop ikke en afgørelse, fordi tvivlen, som konstituerer det at afgøre noget, er fraværende. Det handler om en slags betydningsudsættelse – eller det, Derrida kalder *demeure* (Derrida, 2000, s. 15-51): altså at man bliver stående i det uafgørlige (jf. det latinske *demorari*: at

blive, at stoppe op, at tage sig tid, at forsinke). Præcis som når Ellen og Emil afstår fra en bestemt analytisk landing og afslutning på *Værelse uden nøgle*.

Teksterne indbyder til det, og eleverne vil gerne. Men hvordan kan den tredje aktant, lærerne, gribe det an? Hvordan kan teksten holdes åben? Her handler det om, at det, der tematiseres, diskuteres og spørges efter i undervisningen må holdes svævende, og at den endelige betydningsfastsættelse netop må udsættes. Det vil også sige, at spørgsmålet byder sig til som didaktisk greb, fordi det knytter sig til det, der endnu ikke er afgjort – det der rent faktisk kan spørges til.

Derfor må ét af de vigtigste principper være, at man anvender en lang række forskellige optikker, når man analyserer og fortolker tekster – at man undersøger teksten fra mange forskellige indfaldsvinkler og bliver ved med at undersøge den, fastholder forundringen. Man må altså iværksætte en langsomhed i tekstomgangen og på den måde ikke altid kræve svar, men tværtimod ofte blive stående ved spørgsmålene. Blive ved med at spørge, og blive ved med at fastholde teksternes uafgørligheder, så man får blik for, at den analyse og fortolkning, man laver, kunne have været helt anderledes – og hvor man tilmed laver denne helt anderledes analyse og fortolkning. Det handler således også om at stille *metaudforskende og metarefleksive spørgsmål* med den hensigt at udforske og reflektere over, hvordan helt andre konstruktioner eller tolkninger kan skabe nye erfaringer, nye erkendelser og nye forståelser. I det hele taget handler det om at udsætte de endelige betydninger og som lærer betragte sig selv som en slags *troublemaker* (Land, 2015), der udfordrer elevernes, tekstens og egne selvfølgeligheder. Forstyrrer, forvirrer og frustrerer. Man må lære eleverne at forhale lysten til at konkludere, man må lære dem at udfordre både deres egne og deres klassekammeraters forståelser af teksterne, og man må samtidig lære dem at acceptere, at selv forskellige analyser og fortolkninger altid blot vil have foreløbighedens karakter.

### **Praksisbillede 3: En udgang med eksempel**

Som afslutning vil jeg kort vende tilbage til de billedromaner, jeg indledte artiklen med og samtidig med reference til Anthony Burgess' *A Clockwork Orange*, der også var en del af indledningen. Det vil jeg gøre med afsæt i endnu et praksisbillede. Vi kan med numerisk logik kalde det praksisbillede 3. Praksisbilledet bliver et eksempel på, hvordan jeg selv – *a verbis ad verbera* – har arbejdet med det helt konkret.

Da jeg underviste på grunduddannelsen i dansk på Læreruddannelsen i Aarhus havde jeg meget fokus på begreber, begrebsdannelse og specielt danskfagets fagbegreber. «Anschauungen ohne Begriffe sind blind», skriver Immanuel Kant i *Kritik der Reinen Vernunft* (Kant, 1926, p. 95; B75, A51), og meningen er tydelig: Hvis vi ikke har nogen begreber, ser vi ingenting. Pointen er altså den åbenlyse, at jo flere begreber, de studerende tilegner sig, jo mere kan de se. På engelsk anvendes en funktionel distinktion mellem *concept* og *conception*. På dansk kunne det være en distinktion mellem *begreb* og *begribelse* – vi bruger begreber til at begribe. Men samtidig forsøgte jeg mig som *troublemaker*, hvor jeg prøvede at forstyrre den selvfølgelighed, at underviseren skal forklare, instruere og definere, så de studerende forstår. Eksemplet herunder er bestemt ikke storslået. Men det er et eksempel.

I *A Clockwork Orange* bruger Burgess et nadsat-sprog, der som udgangspunkt er et klassisk og forståeligt engelsk, men som samtidig er tilsat nonsensord med oprindelse i de slaviske sprog. Sproget er på den måde både genkendeligt og fremmedgørende. Som læser møder man nonsensordene med

skepsis i begyndelsen og en lyst til at få ordene defineret. Men gradvist som bogen skrider frem, og ordene bliver brugt i forskellige situationer og under forskellige omstændigheder, træder ordenes betydning tydeligere og tydeligere frem. Burgess' tilgang er forstyrrende, forvirrende og frustrerende. Men samtidig er den et fortrinligt eksempel på, at endegyldige betydninger ikke kan opnås. Betydningen er netop flydende og glidende.

I undervisningen brugte jeg nogle gange det, man kunne kalde en *nadsat-metode*. Hensigten med metoden var, at de studerende skulle erfare begrebernes bevægelige betydning og ikke blot lære dem. Følgende undervisningssekvens kan tjene som eksempel: Jeg underviser i børnelitteratur, og vi er i gang med en diskussion af nyere, kompleks børnelitteratur og tager udgangspunkt i nogle af de tidligere omtalte billedromaner. I diskussionen af Dorthe Karrebæk og Otto Dickmeiss' *Emmely M* omtaler jeg «KLIK-KLAK» som et *onomatopoietikon*, og jeg spørger de studerende, om de kender andre onomatopoietika (og præsenterer dem således dermed også for fagbegrebet i pluralis). De kommer med forskellige forslag: «av», «nå», «gisp», «for pokker», «tja» – og mange flere. Jeg fortæller dem, at nogle af de ord, de har nævnt, er onomatopoietika, mens andre ikke er. På intet tidspunkt giver jeg en definition. Jeg giver adskillige eksempler på, hvad onomatopoietikon dækker over og finder blandt andet nogle eksempler fra andre af Dansk Lærereforeningens billedromaner, som jeg har med: «Donk» og «hviiiiinskriih» fra *Engelbert H og den sidste chance*, «plask» fra *Jeg er Frede (men det er ikke altid det de andre kalder mig)*, «Hronk! Hronk!» fra *Benni Båt*, og «Bang» fra *Sisdæ sjangsæ*. Senere i forløbet og i forbindelse med andre forløb anvender vi begrebet, og de studerende udviser stor fortrolighed i omgangen med begrebet. De ser og hører begrebet anvendt.

Som det er idéen i *A Clockwork Orange*, er det idéen i min omgang med de litterære fagbegreber: De studerende bliver på mange måder stående i den uafgørlighed som begrebernes betydningsudsættelse repræsenterer. Så vidt jeg kan gennemskue det i hvert fald. Jeg kan naturligvis ikke afvise, at de ikke kan få sig til at fortælle deres troskyldige underviser, at de slår begreberne op i et leksikon, når de kommer hjem, og spørgsmålet er endvidere, om ikke dette praksisbillede snarere end et eksempel på god uafgørlighedsdidaktik er et eksempel på en ganske gængs måde at nærme sig et begrebs betydning. Senere har jeg forsøgt at konstruere et hybridbegreb om *friktionalitet*, som skal indfange det at arbejde med uafgørlige og vanskelige litterære tekster i litteraturundervisningen. Det er ikke så lige til det her – uafgørlighedsdidaktikken er stadig under udvikling.

## Referencer

- Blau, Sheridan D. 2003. *The Literature Workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- Brooks, Peter. 1992. *Reading for the Plot*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daugaard, Line Møller & Johansen, Martin Blok. 2012. «Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog». *BLFT – Nordic Journal Of ChildLit Aesthetics*, 3(1): 1-14.  
<https://doi.org/10.3402/blft.v3i0.18078>
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix. 2005. *Tusind plateauer*. København: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Derrida, Jacques. 1992. *Deconstruction and the Possibility of Justice*. New York: Routledge.
- Derrida, Jacques. 1995. *The Gift of Death*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, Jacques. 1997. *Of Grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Derrida, Jacques. 1998. *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press.

- Derrida, Jacques. 2000. «Demeure – Fiction and Testimony». I: E. Rottenberg (red.), *The Instant of My Death* (s. 15-51). Stanford: Stanford University Press.
- Enquist, Per Olov 2014. *Kapten Nemos bibliotek*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Hargreaves, Andy. 2000. *Nye lærere, nye tider*. Aarhus: Klim.
- Hiim, Hilde & Hippe, Else. (2003). *Undervisningsplanlægning for faglærere*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Jameson, Fredric. 1985. «Post-modernismen og den sene kapitalismes kulturelle logik». *Kultur & Klasse*, 51(3): 82-104. <https://doi.org/10.7146/kok.v13i51.21550>
- Johansen, Martin Blok. 2015. «'Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås' – når 6. A. læser Franz Kafka». *Acta Didactica*, 9(1): 1-20. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1391>
- Johansen, Martin Blok. 2017. «Ny viden begynder med forhindringer». *Kognition & Pædagogik*, 27(106): 8-19.
- Johansen, Martin Blok. 2019. *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. København: Akademisk.
- Kant, Immanuel. 1926. *Kritik der Reinen Vernunft*. Leipzig: Verlag von Felix Meiner.
- Land, Ray. 2015. «Facilitating the academy through threshold concepts and troublesome knowledge». I E. Westergaard & J.S. Wiewiura (red.), *On the Facilitation of the Academy* (s. 17-29). Rotterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-974-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-974-6_2)
- Lucy, Niall. 2004. *A Derrida Dictionary*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470775752>
- Madsen, U.A. 2018. *Baudrillard og pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nuthall, Graham. 2002. «The Cultural Myths and the Realities of Teaching and Learning». *New Zealand Annual Review of Education*, 11: 5-30. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v0i11.1414>
- Sønsthagen, Kari. 2007. *Billedromaner i brug*. København: Daneklærerforeningens Forlag.