

Forestillinger om barnet og dannelse i ældre og nyere børnelitteratur

Speciale i Dansk 2019

Ravsia Ruhi

59702

Vejleder: Lasse Horne Kjældgaard

Roskilde Universitet

23. september 2019

Anslag: 173170

Standard sider: 72,15

Abstract

The thesis examines the notions of childhood and cultivation found in two children's literary works, respectively *The Danish Schoolmaster* (Den Danske Skolemester) (1766-67) and *Nothing* (Intet) (2000). The study came about because parts of the earlier literary research community has accused children's literature from the Enlightenment of serving a parenting role, while children's literature during Romanticism and currently, make an effort to meet the child at their level. The purpose of this thesis is both to examine and refine these conceptions. This is done through a three-way comparative analysis which, in addition to the above, aims to place the works within their proper literary and historical context. This enables us to understand how the works each react to and are parts of their times. Indeed this perspective is important because it sheds light on the perception of childhood literature that prevailed during the period of its genesis, rather than interpreting the works with anachronistic perceptions about literature and childhood.

In order to highlight the prevailing notions of cultivation and childhood within the two works, the ideas of Torben Weinreich are involved, along with Rabinowitz and Smith's concepts of authorial and narrative reading. The study builds on Professor Nina Christensen's study of children's literary works from the eighteenth century, in order to refine and extend it.

My thesis shows that *The Danish Schoolmaster* shares some features with *Nothing*, although there are also differences. It is concluded, despite the 200-year gap between them, that similar understandings of cultivation as a concept prevail. They both aim to build the implied reader's moral and ethical awareness, and they address the reader as a reflective individual, although this is done in quite different ways. *The Danish Schoolmaster* differs the most from *Nothing* in its expectations about the reader's encyclopedical competences, possibly arising from the differences in their respective

frames of reference. Christianity plays a vital role in *The Danish Schoolmaster*, while the frame of reference in *Nothing* is late modernity with the circumstances that are brought about by widespread uncertainty and doubt.

Despite their many differences, it is concluded that describing children's literature from the eighteenth century as literature that only aims to educate in a narrow sense is an over-simplification. This comparative analysis enables us to recognise additional influences, distinct from the romantic tradition and thus expands our knowledge about the history of children's literature.

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemfelt	5
Problemformulering	5
Metode	6
Præsentation af empiri	8
Den Danske Skoelemester	8
Introduktion til Nina Christensens analyse	10
Intet	12
Begrebsafklaring	13
Barn	13
Dannelse og opdragelse	13
Børnelitteratur og 'kompleks børnelitteratur'	14
Metahistoriske overvejelser	15
Teori	17
Den indskrevne læser	17
Autorial og narrativ læser	18
Oplysningstiden	21
Oplysning - sapere aude!	21
Forestillinger om dannelse i 1700-tallet	26
Det senmoderne samfund	29
Karakteristik af nyere kompleks børnelitteratur	31
Forestillinger om dannelse	32
Analyse	35
Den Danske Skoelemester	35
Forestillinger om barnet	35
Indskrevne læser	35
Autorial og narrativ læser	39
Forestillinger om dannelse	45
Litterær dannelse	45
At bidrage til sin egen dannelse	47
Dannelsesforestillinger i et bredere perspektiv	49
Den Danske Skoelemester og oplysningstiden	51
Intet	57
Forestillinger om barnet	57

Indskrevne læser	57
Autorial og narrativ læser	62
Forestillinger om dannelse	66
Seloverskridelse og kompleksitet som dannelse	68
Intet og det senmoderne samfund	69
Komparativ analyse	72
Diskussion	74
Litteratur og moral	74
Børnelitteraturhistorie - før og nu	75
Ulige magtbalance	79
Konklusion	81
Litteraturliste	85

Indledning

Hvad må man skrive om for børn, og hvad bør udelades? I en dansk kontekst, er der fortsat bred uenighed om dette, og spørgsmålene har været genstand for diskussion helt tilbage fra børnelitteraturens spæde fødsel. I dag ses divergerende opfattelser af, hvad børnelitteratur er og skal, ofte med afsæt i specifikke forestillinger om barnet, dannelse og litteraturen. Indenfor dansk børnelitteraturforskning synes især en gennemgående holdningen at have gjort sig gældende: at børnelitteraturen, før romantikken, var karakteriseret ved at være opdragende og åndsforladt (Simonson 1942, Stybe 1970). Dette ses for eksempel i værket *Den Danske Skolelemester*, der udkom i 1766-67 som små hæfter, der kunne samles i to bind. Værket er centreret omkring skolemesteren Msr. Omsorgs undervisning til hans seks elever. Det er et af de tidligste eksempler på et dansk børnelitterært værk, men er på lige fod med andre børnelitterære værker fra 1700-tallet blevet beskyldt for at skrive sig ind i litterære traditioner, der underbygger forestillinger om børnelitteraturen, hvis formål udelukkende har været at opdrage læseren. Kritikken er kommet af børnelitteraturforskere som Inger Simonsen, Vibeke Stybe og Torben Weinreich, men det er en holdning som må vige for nyere røster inden for forskningen. Professor og leder for Center for Børns Litteratur og Medier Nina Christensen har argumenteret for et mere nuanceret blik på skildringen af barnet og børnelitteraturen. I sin bog *Videbegær - Oplysning, børnelitteratur, dannelse* (2012) analyserer hun børnelitterære værker fra det 18. og 21. århundrede, og her finder hun en række ligheder i den implicitte læser. Christensen konkluderer blandt andet, at børnelitteratur fra oplysningstiden skildrer barnet som et muntært, tænkende og nysgerrigt væsen, og på den måde er de i besiddelse af en del fællestræk til de forestillinger om barnet, som gør sig gældende i dag. Hendes udgivelse har syv år på bagen, men står stadig som en af de få udgivelser, der plæderer for et mere sammensat perspektiv på 1700-tallets børnelitteratur i en dansk kontekst. Men hvorfor opstår der så stærke, divergerende holdninger til børnelitteratur fra 1700-tallet? Hvilke ligheder og forskelle forekommer mellem den ældre og nyere børnelitteratur? Denne undren har givet anledning til indeværende speciale.

Problemfelt

Specialets undersøgelse bygger videre på Christensens undersøgelse, i et forsøg på at kvalificere forestillinger om barnet og dannelse samt diskussionerne omkring børnelitteratur(historie). Derfor er formålet med specialet at udvide de forestillinger om barnet og dannelse, som har gjort sig gældende. Dette sker gennem en indkredsning og afdækning af hvilke kompetencer, barnet forventes at være i besiddelse af, og ikke mindst hvilke læserpositioner barnet inviteres til at indtage. Herudover undersøges hvilke forestillinger om den litterære dannelse, som kommer til udtryk i værkerne. Ved at foretage en komparativ analyse, anskues *Den Danske Skoolemester* og *Intet* i et større børnelitteraturhistorisk perspektiv, og ved at undersøge ligheder og forskelle afklares det om træk fra oplysningen kan siges at gå igen i et nyere børnelitterær værk, og i så fald i hvilket omfang.

Kategoriseringen og indkredsningen af hvad det indebærer at være et barn, og hvad dannelse er, er en svær opgave, og der findes mange forskellige bud på dette. Udfordringen består blandt andet i de forudsætninger, som spørgsmålene bygger på. Både 'barn' og 'dannelse' befinder sig i krydsfeltet mellem forskellige discipliner, og derfor kan en undersøgelse af disse ligeså vel indgå i en diskursundersøgelse centreret omkring samfunds- og magtforhold, såvel som en antropologisk og pædagogisk undersøgelse af, hvad et barn er, og hvordan barnets rolle udvikles.

Denne undersøgelse har et komparativt sigte og søger at afdække litterære fremstillinger af barnet og dannelse. Dette sker gennem nedslag i to børnelitterære værker.

Problemformulering

Jeg vil undersøge hvilke forestillinger om barnet og dannelsesidealer, der ligger til grund for henholdsvis *Den Danske Skoolemester* (1766-67) og *Intet* (2000). Værkerne sættes ind i deres litteratur- og idéhistoriske perioder for at afdække, hvorledes førstnævnte værk placerer sig i forhold til oplysningen som periode, og hvordan sidstnævnte værk placerer sig i forhold til det senmoderne som periode.

Metode

For at besvare problemformuleringen har jeg valgt at foretage nedslag i to børnelitterære værker, et fra henholdsvis 1766-67 og et fra år 2000. Dette skyldes, at der implicit i børnelitteraturen tilbydes et relevant indblik i hvilke opfattelser af barnet og dannelse, der har gjort sig gældende. Børnelitteraturen er adresseret til børn, og det er blandt andet i denne henvendelse fra fortælleren til den indskrevne læser, at forestillingerne bliver tydelige. I nærværende undersøgelse opfattes læseren som en pendant til den implicite forfatter og altså dermed som en tekstintern instans. Litteraturprofessor Torben Weinreichs versionering af denne instans er 'den indskrevne læser', og det vil således være dette begreb, som jeg gør brug af i min analyse af læserens kompetencer.

Specialets empiri udgøres af *Den Danske Skoelemester* og *Intet* (2000) af Janne Teller. Førstnævnte værk er udgivet anonymt, men ifølge litteraturprofessor Nina Christensen, er det sandsynligt, at forfatteren er præsten Bendix Krøll (1735-1782) (Christensen 2012: 156). *Den Danske Skoelemester* er valgt, fordi den er et af de tidligste eksempler på et børnelitterært værk, mens *Intet* er blevet udråbt som en nyklassiker, der tilmed aktivt bruges som læsebog i folkeskolens udskolingsklasser (Waashus 2017). Værkerne har mere end 200-års mellemrum, og netop dette tilbyder et relevant historisk indblik i hvilke ligheder og forskelle, der har gjort sig gældende dengang og nu.

I besvarelsen af problemformuleringen har jeg valgt at inddele analysen i tre overordnede dele, og det er en struktur, som både gør sig gældende i analysen af det ældre og nyere værk. Første analysedel afdækker hvilke forestillinger om barnet, der gør sig gældende i begge værker. Hertil inddrages væsentlige begreber af førnævnte Weinreich, der introducerer tre kompetencer, som han argumenterer for, at den faktiske læser må være i besiddelse af for at få det fulde udbytte af læsningen. Weinreichs begrebsapparat har afsæt i Umberto Eco's teori om modellæseren, og i forlængelse heraf introducerer Weinreich begreberne 'encyklopædisk kompetence', 'intertekstuel kompetence' og 'retorisk kompetence'. Begreberne bruges til at angive de kompetencer, som den faktiske læser er nødsaget til at være i besiddelse af for at udlede mening af teksten. Weinreichs begrebsapparat bidrager således til at opstille en analyseramme ud fra disse begreber.

Ydermere benytter jeg mig af et begrebsapparat præsenteret af litteraturforskeren Peter J. Rabinowitz og uddannelsesforsker Michael W. Smith i deres *Authorizing Readers: Resistance and Respect in the Teaching of Literature* (1998). Rabinowitz og Smith har begge til en vis grad baggrund i reader-response teori, men de videreudvikler læserteorien og præsenterer en mere nuanceret typologi af 'læseren', som jeg mener er nødvendig for at få et mere detaljeret perspektiv på, hvilke forestillinger om barnet, der har gjort sig gældende i de to værker. Deres definitioner af 'den narrative' og 'autoriale læser' vil i dette speciale bruges til tydeliggøre forestillinger om både læseren og dannelse. Dette sker gennem en række fortolkningsstrategier, som de præsenterer mene åbner op for narrative og autoriale perspektiver af både *Den Danske Skoelimester* og *Intet*.

Den næste analysedel har til formål at afdække hvilke forestillinger om dannelse, der kommer til udtryk. Da begge værker er litterære værker, vil det således være den litterære dannelse, som undersøges. Dannelsesbegrebet har undergået en markant udvikling og for at undgå at overføre egne underliggende antagelser af, hvad 'dannelse' er, har jeg valgt at inddrage Christensens resultater af dannelsesbegrebet i danske børnelitterære værker fra 1700-tallet. Dannelsesbegrebet i den senmoderne periode har en anden klang, og hertil bruges litteraten Klaus P. Mortensens synspunkter til at afdække hvilke forestillinger, der ligger i dannelsesbegrebet i det senmoderne samfund. Det teoretiske og historiske blik på dannelsesbegrebet kommer af de metahistoriske overvejelser. Jeg mener at disse er en forudsætning, når litteraturen på én gang både udgør kilde til viden om, hvad der er særligt karakteristisk ved en tekst, og når den anvendes som kilde til at afdække, hvilke forestillinger om barnet og dannelse, der gør sig gældende i 1700-tallet og i dag. Denne pointe vil blive uddybet i afsnittet *Metahistoriske overvejelser*.

Dannelsesforestillingerne undersøges både som en tekstlig størrelse og med Rabinowitz og Smith's begreb 'den autoriale læser'. Dette begreb bruges derfor både til at afdække forestillinger om barnet og forestillinger om dannelse, da et autorialt blik ydermere bruges til at belyse, hvad teksten vil sin læser, og hvordan dette kommer til udtryk.

Den tredje analysedel har afsat i teori omkring de litteraturhistoriske perioder med henblik på at indkredse, hvad der menes med 'oplysningstiden' og 'det senmoderne', og hvilket

omfang epokenes idehistoriske strømninger gør sig gældende i de to børnelitterære værker. Det komparative sigte har til mål at belyse, om træk fra børnelitteraturen i oplysningstiden går igen i senmoderne børnelitteratur. Analysen rundes af med et komparativt afsnit, hvis formål er at oprids de væsentligste ligheder og forskelle værkerne imellem.

I diskussionen debatteres holdningen om, at børnelitteraturen - og i særdeleshed den ældre børnelitteratur - vil reducere litteraturen til en samling moralske budskaber. Det er et synspunkt denne opgaves empiri ligeledes kan beskyldes for. Derfor finder jeg det relevant at diskutere holdningen i lyset af de resultater, som denne analyse har afdækket.

Ydermere kontrasteres forskellige holdninger til børnelitteraturhistorien, blandt andet dikotomien mellem den opdragende og lystfyldte børnelitteratur. Her anfægtes særligt de præmisser, der ligger til grund for disse synspunkter med eksempler fra analysen.

Diskussionen rundes af med overvejelser omkring den ulige magtbalance, som kommer til udtryk gennem forfatterens insisteren på at skildre barnet på bestemte måder og i bestemte sammenhænge. Især den ældre børnelitteratur har været beskyldt for gøre dette, men her fremføres synspunktet, at dette i ligeså høj grad gør sig gældende i nyere, komplekse børnelitteratur som for eksempel i *Intet*.

Præsentation af empiri

I det følgende præsenteres *Den Danske Skoelemester*. Da nærværende undersøgelse bygger videre på Christensens undersøgelse, finder jeg det nødvendigt at foretage et kort oprids og præcisere hvilke af Christensens resultater af *Den Danske Skoelemester*, jeg har valgt at udbygge. Dette følges op af en præsentation af *Intet*.

Den Danske Skoelemester

I de to bind optræder en eksplicit voksenfortæller: skolemesteren Msr. Omsorg, der henvender sig til et eksplicit børnepublikum. Værket indledes med en oversigt af karaktererne og deres alder, som udover ovennævnte skolemester omfatter drengene: Franz Hurtig, Johan Stræbsom,

Gotlob Grundig og Friderich Agtsom (i bind 2 tilføjes yderligere to piger, henholdsvis Jomfrue Næt og Jomfrue Huuslig), der alle er mellem seks og ni år.

I sin udformning fremstår værket som en tekst med replikker, hvor den sokratiske dialog er udgangspunktet. Skolemesteren stiller spørgsmål, som børnene svarer på eller diskuterer. Dialogen forløber over en længere periode og er inddelt i femogtredive samtaler, der er centreret omkring forskellige emner. Den indledende samtale bærer titlen "*Første Samtale om Gud*" til hvilket Msr. Omsorg spørger: "Hvad forstaaer Han ved Gud?" (DDS 1766-67: 23) og Friedrich Agtsom svarer: "Det Væsen som er af Ingen, og har frembragt alle De Ting, jeg seer omkring mig." (ibid.). Tekstens spørgsmål-svar struktur er fast fra start til slut.

I værket indgår desuden fortællinger og fabler af moralsk art, hvis karakterer er inkarneret af enten dyder eller laster, som de vinder eller taber på. I fortællingerne fremstilles karaktererne enten som forbilledlige eller forkastelige eksempler, som Hurtig, Stræbsom, Agtsom, Grundig, Næt og Huuslig efterfølgende reflekterer over og samtaler om. Eksempelfortællingerne og fablerne indgår oftest i slutningen af en samtale, og danner herefter udgangspunkt for den opfølgende snak om fortællingernes morale.

Det første bind består af de første fireogtyve samtaler og rejser forskellige religiøse spørgsmål. Den indledes med troens tre artikler, henholdsvis skabelsen, genløsningen og helliggørelsen, efterfulgt af en samtale om dåben og dernæst fadervor. I første bind behandles i øvrigt andre moralske spørgsmål som forholdet til andre folk, både de nære og fjerne relationer, f.eks.: *Syttende Samtale om Børns forhold imod Lærere* og *Attende Samtale om Børns forhold mod alle Mennesker i Almindelighed* (DDS 1766-67, bd. 1: 2), mens det andet bind i højere grad er centreret omkring *Dannemarks og Norges Geographie*, og andre moralske forhold som *Løgn og Usandfærdighed* og *Forsigtighed i at vælge Venner* (DDS 1766-67, bd. 2: 146, 241).

Fortællingens karakterer beskrives inden for en kristen forståelsesramme, med den kristne troslære som fundament. Samtaleemnerne bygger altså på en forståelse hvor livets store spørgsmål blev besvaret af religionen. Den kristne forståelsesramme er ekspliciteret både i forordet til værket og i indholdet, men kommer også til udtryk i forhold til rækkefølgen af de informationer børnene får. I Msr. Omsorgs mange spørgsmål indgår nemlig en vis struktur, hvor

de vigtigste spørgsmål stilles først, mens spørgsmål relateret til geografien indgår henimod slutningen i bind 2. Her ses underliggende didaktiske overvejelser i forhold til, hvad der er vigtigst for børnene at kende til.

Introduktion til Nina Christensens analyse

Nina Christensen har analyseret børnelitteratur fra 1700-tallet. Hendes analyse tager afsæt i henholdsvis *Den Danske Skoelemester* (1766-67), *Avis for Børn* (1779-1782) og *Ungdommens Ven* (1770). I sin undersøgelse knytter Christensen den implicitte læser til forestillinger om barnet. Hun bruger udtrykket 'den implicitte læser' og 'barnelæseren' som to udtryk, der dækker over det samme.

Christensens analyse af *Den Danske Skoelemester* skitserer først og fremmest den implicitte læser som et videbegærligt barn. At erhverve sig viden præsenteres ikke som undertrykkende, men noget som karaktererne selv tilvælger. I skildringen af hovedpersonerne knyttes viden til refleksion og lyst og fremhæver, at hovedpersonerne har en naturlig iboende lyst til at udvikle sig med henblik på at få et bedre liv og efterliv (Christensen 2012: 157, 158). Denne pointe vil blive uddybet og udvidet i nærværende speciale og knyttes til pietismen, en religiøs retning indenfor den lutherske kristendom. Kristendommen spiller en afgørende rolle, en pointe som også den implicitte læser gøres opmærksom på. Dette bliver tydeligt i de dyder, som den implicitte læser forventes at ville tilegne sig, dyder som for eksempel at være from, artig, troende og gudfrygtig. I forlængelse heraf bliver læseren gjort opmærksom på, at der kan opstå udfordringer, og den største udfordring er et resultat af menneskets medfødte onde natur (Christensen 2012: 159, 158). Christensen påpeger her, at syndefaldsfortællingen ikke præsenteres som en modsætning til dyder såsom fornuft, men gør snarere opmærksom på menneskets natur som en fare, og den udstikker retningslinjer for hvordan hovedkaraktererne, og dermed også den implicitte læser, kan komme dette i forkøbet (Christensen 2012: 159).

På den måde indgår dyderne i *Den Danske Skoelemester* i et tæt samspil med de fiktive børn. I sin analyse benævner Christensen blandt andet dyderne nysgerrighed, kritisk fornuft, respekt og mådehold, der alle bidrager til, at læseren selv kan reflektere over, hvad og ikke mindst hvornår noget er forbilledligt (Christensen 2012: 163, 164, 166).

På baggrund af ovenstående kan det udledes, at Christensen gør brug af en bred palet i sine beskrivelser af det fiktive barn. I sin analyse dykker hun ned i de forskellige nuancer og afdækker, hvad der specifikt karakteriserer den implicite læser, som teksten henvender sig til, og på baggrund af disse observationer udvider og nuancerer hun de forestillinger om barnet, som gør sig gældende i *Den Danske Skoelemester*.

Ovenstående observationer vil udbygges, så det videbegærlige, nysgerrige, fornuftige og fromme barn, der er udstyret med en medfødt ond natur, tilføjes yderligere dimensioner. Jeg undersøger hvilke kompetencer, teksten forudsætter, og hvilken autorial og narrativ læserposition, som den inviterer til. Dermed slår jeg ned på netop dét, som børnelitteraturen fra 1700-tallet tidligere er blevet kritiseret for. Denne kritik blev givet så sent som i år 2006 af professor Torben Weinreich. I hans omfattende værk *Historien om børnelitteratur - dansk børnelitteratur gennem 400 år* (2006b), der har til formål at afdække udviklingen i dansk børnelitteratur, giver han udtryk for netop denne holdning. I nævnte værk, argumenterer Weinreich for, at årsagen til, at de fiktive hovedpersoner er skildret som dydsmønstre, hænger sammen med tekstens formål i det hele taget, nemlig at opdrage. Han skriver følgende:

“Bøgerne tegner billedet af det ønskværdige barn, og det er et barn, som holder sig rent i bogstavelig og overført betydning, ikke mindst i religiøs forstand.”
(Weinreich 2006b: 83).

Det er en renhed, som er med til at idealisere børnene, samtidig med at deres mindre flatterende sider forekommer ikke-eksisterende. Dette med henblik på at de faktiske børn “(...) gennem læsning af litteratur skal opfordres, hjælpes, og om nødvendigt tvinges til at eftergøre, efterligne, og efterabe.” (ibid.).

Denne undersøgelse bygger på hypotesen om, at forestillingen om barnet er mere kompetente end som så. De forventes at kunne mere end blot ‘eftergøre, efterligne, og efterabe’.

Intet

I første omgang nægtede Janne Teller at skrive *Intet* men endte så med at skrive den på to uger. Da den fik Kulturministeriets børnebogspris i 2002, kom den hurtigt på en top-10 liste blandt de mest læste værker i folkeskolen (Fibiger 2011: 1).

Handlingen udspiller sig i Tæring; en typisk dansk provinsby, centreret omkring klassen 7.A. Hovedpersonen Agnes er ung voksen, da hun beretter om begivenhederne, der fandt sted for otte år siden, tilbage hvor hun gik i 7. klasse, og hun første gang blev konfronteret med holdningen “Der er intet der betyder noget, det har jeg vidst i lang tid. Derfor er det ikke værd at gøre noget, det har jeg lige fundet ud af.” (Teller 2000: 5). Klassekammeraten Pierre Anthon har indset denne ‘sandhed’ og forlader klassen til fordel for et blommetræ, som han kravler op i og forbliver derude resten af skoleåret. Udgangspunktet for fortællingen er konflikten mellem Pierre Anthons livstolkninger og 7. A’s forsøg på at modbevise ham. Derfor begynder de at samle en bunke af betydning i et nedlagt savværk. Hver især må de ofre det, de har mest kært, og det er op til den først i rækken, at beslutte hvad det er. Derefter må klassekammeraten bestemme, hvad den næste i rækken skal ofre. I takt med at bunken af betydning vokser, antager den en mere og mere grotesk form, indtil fortællingen kulminerer, da offentligheden får øjnene op for projektet. Bunken brænder bort, og hvad der indledningsvist havde til mål at få Pierre Anthon ned fra blommetræet, ender med at udvikle sig til et spørgsmål om liv og død.

Begrebsafklaring

Som det fremgår af problemformuleringen, berøres flere emner, hvorfor jeg finder det nødvendigt at specificere, hvad der menes med følgende begreber: barnet, dannelse og opdragelse samt kompleks børnelitteratur.

Barn

Opgavens titel 'Barnet' omfatter både store og små børn. Her læner jeg mig op af FN's børnekonvention: et barn omfatter ethvert menneske under 18 år. Ydermere skal det understreges, at når jeg i undersøgelsen bruger udtrykket 'barnet' i bestemt form, henvises ikke til et specifikt barn, men børn generelt, medmindre andet er angivet i tekstafsnittene.

I opgaven skal begreberne 'barn' og 'barndom' i denne undersøgelse ikke forstås som skarpt adskilt begreber. Dette gør sig ligeledes gældende med begreberne 'barndom' og 'ungdom'.

Omdrejningspunktet for undersøgelsen er ikke på det autentiske barn eller den faktiske læser, men på *fremstillingen* af barnet, hvorfor 'barnet' henviser til den indskrevne læser, medmindre andet er angivet.

Dannelse og opdragelse

I afsnit omhandlende 1700-tallet og tekster fra denne periode vil der ikke blive skelnet skarpt mellem begreberne 'opdragelse' og 'dannelse', medmindre andet indikeres i konteksten. Her læner jeg mig op ad professor i pædagogik Ove Korsgaards brug af begreberne i hans bog *Pædagogikkens idehistorie* (2017), som ligeledes bruger 'opdragelse' og 'dannelse' overlappende. I 1700-tallet var dannelsesbegrebet ved sin spæde begyndelse, og det havde derfor endnu ikke undergået en semantiske udvikling.

Børnelitteratur og 'kompleks børnelitteratur'

Det kan være svært at afgøre, hvor grænsen mellem børnelitteratur og voksenlitteraturen går. Signalementer såsom bogens format, forside, brugen af illustrationer, typografiske tilrettelæggelse, skrivestil og indhold kan være med til at pege i retning af, om et givent værk tilhører den ene eller den anden kategori, men de sidste årtiers ekspansive udvikling indenfor det børnelitterære felt har i ligeså høj grad udvisket grænsen mellem børnelitteratur og voksenlitteratur. Opfattelsen af, hvad børnelitteratur er og skal kunne, er et omdiskuteret emne. I nyere dansk forskning har især førnævnte professor Nina Christensen markeret sig indenfor det børnelitterære felt fra et litteraturhistorisk perspektiv. I denne opgave har jeg valgt at bruge Christensens definition. Hun definerer børnelitteratur som "(...) trykte tekster, eller kombinationer af tekster og billeder, der eksplicit er skrevet og udgivet for børn." (Christensen 2012: 20). Jeg forholder mig derfor også til et udvidet ikke-normativt tekstbegreb, som også omfatter billedbøger, fiktion og fagtekster, og bruger således betegnelserne 'tekster for børn' og 'børnelitteratur' synonymt. Denne definition er valgt, da den tager hensyn til det faktum, at grænserne mellem skønlitteratur og faglitteratur i 1700-tallet er udviskede, hvorfor et udvidet litteraturbegreb er nødvendigt (ibid.).

I afsnittet om de forestillinger, der gør sig gældende i kompleks børnelitteratur, inddrager jeg lektor og forsker i æstetik og pædagogik Martin Blok Johansen og bruger blandt andet hans nyeste værk "Litteratur og dannelse". I værket kommer han ind på kompleks børnelitteratur, men bruger udtrykket "postmoderne børnelitteratur" til at beskrive selvsamme. Jeg mener, at kompleks børnelitteratur er et mere dækkende udtryk for denne type litteratur, hvorfor jeg fastholder brugen af dette udtryk igennem hele nærværende undersøgelse.

Metahistoriske overvejelser

Opgavens to værker anskues både som børnelitteratur og som kilder. Dette fordrer metahistoriske overvejelser, som jeg i det følgende vil komme ind på.

I undersøgelsen har jeg valgt at inddrage historikeren Ludmilla Jordanova, fordi jeg anskuer hendes bidrag som væsentlig. Konceptet barndom og de metahistoriske overvejelser bliver begge gjort til genstand for en dybdegående undersøgelse i hendes artikel *New worlds for children in the Eighteenth Century: problems of historical interpretation* (1990). Her præsenterer hun udtrykket *projektion*, altså når analytikeren overfører egne underliggende antagelser på for eksempel barndom til andre historiske epoker. Det er ikke muligt at komme uden om projektion, men det kan mindskes. I den forbindelse foreslår hun tre overvejelser, som analytikeren må have in mente:

“First, we can examine the history of ideas/theories about childhood. This is important because it enables us to understand the tangled origins of present day assumptions. Second, we can offer a critical perspective on work so produced in the field. Third, we can attempt to learn from past mistakes and develop new histories of childhood that are more theoretically sophisticated and that consciously scrutinize historical practices to reveal their unarticulated assumptions.” (Jordanova 1990: 70)

I artiklen argumenterer Jordanova for en mere reflekteret metakritisk omgang med tekster, når disse undersøges som historiske kilder. Jordanova præsenterer derfor en anderledes tilgang, der fordrer et både kritisk og reflektivt perspektiv til at undersøge fænomenet ‘barndom’. Her foreslår hun, at en dybdegående undersøgelse nødvendigvis må indebære et stærkere teoretisk studie og en øget bevidst tilgang til forhenværende studier om samme emne, og herigennem afdække underliggende antagelser (Jordanova 1990: 70). Barnet og barndommen er særlige ømtålelige emner, fordi de udgør forudsætninger for voksenlivet. Hun plæderer derfor for øget refleksion, når den metakritisk tilgang tages i brug.

Ifølge Jordanova, må der skelnes mellem det autentiske og repræsentationer. Ældre tekster om barndom skal ikke ses som en direkte kilde til, hvordan barndommen har været, men ved at nærstudere teksterne og deres kontekster tilbydes et rigt perspektiv på barnet som en *konstruktion* indenfor en specifik historisk periode. Således handler det ikke blot om indhold, men også om en mere reflekteret tilgang til teksternes status (Jordanova 1990: 78).

Specialets genstandsfelt er *forestillinger* om barnet og dannelse, og *ikke* det faktiske barn. Derfor inddrages ideer og teorier om de forestillinger, der tidligere har gjort sig gældende indenfor børnelitteraturforskningen. I stedet for at redegøre for disse perspektiver, inddrages de i stedet i diskussionsdelen. Formålet med dette er at diskutere, udbygge og nuancere nye fortællinger om de forestillinger om barnet, der har gjort og gør sig gældende i børnelitteratur. Dette sker med afsæt i specialets analyseresultater. De kontekstuelle overvejelser, som Jordanova plæderer for, har jeg valgt at inddrage gennem et teoretisk studie af de idehistoriske sammenhænge, der gør sig gældende i oplysningstiden og det senmoderne. Dette kommer til udtryk i særligt de forestillinger om dannelse, som gør sig gældende. Forestillinger om dannelse belyses på den måde både fra et teoretisk perspektiv og med afsæt i undersøgelsens to børnelitterære værker. På den måde har jeg forsøgt at have Jordanovas overvejelser in mente i et forsøg på at undgå projektion og sikre undersøgelsesresultaterne.

Teori

Den indskrevne læser

Børnelitteraturens målgruppe er børn, men ifølge professor i engelsk Beverly Lyon Clark udgør de en gruppe, som fuldkommen ekskluderes fra bogens tilblivelsesproces. Her slår hun ned på en væsentlig faktor, nemlig den at børnelitteraturen ofte er skrevet af voksenforfattere, hvorfor skildringen af barnet og barndommen baserer sig på forfatterens forestillinger om, hvad det vil sige at være barn, og meget sjældent på de autentiske børns oplevelser (Clark 2011: 15) Tekstens udformning kan derfor siges at være et resultat af forfatterens forestilling om den indskrevne læser: den læser som formodes eller forventes at læse teksten, og med afsæt i denne foretager forfatteren en *adaptation*. Herved forstås forfatterens forsøg på at tilpasse teksten til sin antagelse om, hvad det vil sige at være barn, og antagelsen influerer stoffet, formen, stilen og ikke mindst mediet (Weinreich 2006a: 13).

Med henvisning til Umberto Eco, beskriver litteraturprofessor Torben Weinreich tre forskellige former for kompetencer, som den faktiske læser må være i besiddelse af, for at kunne få det fulde udbytte af en tekst (Weinreich 2006a: 46). Læseren må være i besiddelse af encyklopædiske kompetencer, intertekstuelle kompetencer og retoriske kompetencer.

Med encyklopædisk kompetence forstås den overensstemmelse, der må være mellem læserens viden om verden og værkets encyklopædiske egenart. Weinreich understreger, at her ikke er tale om en total overensstemmelse, da læsningen i og for sig også er en tilegnelse af kompetencer, men at det til en vis udstrækning må være overlappende, da teksten ellers kan være for svær at forstå.

Den intertekstuelle kompetence omhandler kendskab til alle de tekster, som værket henviser til eller bygger på. Det kan således foregå gennem indhold, genre, tema og motiv. Henvisningen kan fremgå både direkte såvel som indirekte og kan være med til at pejle læseren ind på, hvor og hvornår genrekonventionerne for eksempel brydes (ibid.).

Med den retoriske kompetence menes en viden om og erfaring med brug af litterære virkemidler og konventioner. Ud over at kunne læse og afkode det enkelte ords semantiske

betydning, handler det i højere grad om, at kommunikation er en form for betydningsforskydning. Dette gælder også litteratur. I brugen af metaforer, allegorier, ironi og metonymer mm. forskydes betydning, hvilket forudsætter, at læseren har kendskab til de retoriske virkemidler for at kunne få udbytte af det læste (Weinreich 2006a: 48).

Autorial og narrativ læser

Litteraturforsker Peter J. Rabinowitz og Michael W. Smith har specificeret læseren i en mere nuanceret typologi, og de introducerer i forlængelse heraf tre forskellige læseroller: den faktiske læser, den autorial læser og den narrative læser, der kan være behjælpelige til at skelne mellem de forskellige udgaver af læsere.

Den faktiske læser er det autentiske menneske, som forfatteren ikke har noget kendskab til. Den faktiske læser læser teksten med afsæt i sine egne forudsætninger. Dette adskiller sig fra både den autorial og den narrative læser, der begge udgør læserpositioner, som den faktiske læser kan vælge at indtage (Rabinowitz & Smith 1998a: 5).

Den autorial læser er den instans forfatteren *forestiller* sig at kommunikere med, og det er med afsæt i denne, at forfatteren tilrettelægger sin fortælling (ibid.). Her er ikke tale om Isers begreb "den implicite læser" eller om forfatterintention, men snarere om en mere fundamental størrelse. Den autorial læser kan ikke aflæse forfatterens intention, men udelukkende iagttage forfatterens kommunikationsforsøg og reflektere over valget af meddelelse, information, sin egen forståelse og vilkårene for begge (refereret i Kaspersen 2004: 64).

For at kunne læse en tekst med udbytte skal der være en rimelig grad af identifikation mellem den autorial læser og den faktiske læser samt en vis udstrækning af overensstemmelse mellem deres kompetencer. Rabinowitz anfører, at den autorial læser er en læserposition, som fordrer, at læseren skal kunne benytte sig af forskellige fortolkningsstrategier, tage stilling til værkets etiske udfordringer og kunne forholde sig nuanceret til hovedpersonernes handlinger og tanker (Rabinowitz 1998a: 7). Den autorial læser er mere end en implicit læser, da den har et indgående kendskab til tekstens historiske baggrund, fælles erfaringshorisont og etisk sensitivitet. Den autorial læser skal, med brug af Weinreichs terminologi, have encyklopædisk

kompetence, men det er en encyklopædisk kompetence, som graver et spadestik dybere og forudsætter en mere grundlæggende viden om de forhold, der indgår i teksten.

For at den faktiske læser kan indtage den autoriale læserposition, må læseren besidde både viden og kompetencer. Den autoriale læser ved, at fiktionens grundlæggende præmis er, at fiktion er opdigtet og derved konstrueret. Dette adskiller sig fra den narrative læser, der er præget af en naivitet og derfor lader sig forføre og opsluge af fortællingens fiktive virkelighed (Rabinowitz & Smith 1998: 21). I modsætning til den narrative læser, kan den autoriale læser iagttage forfatterens kommunikationsforsøg og reflektere over forfatterens valg af information, sideløbende med, at denne reflekterer over sin egen forståelse - dette med henblik på at træde ud af læserrollen og tage stilling (refereret i Kaspersen 2004: 64). Den narrative læserposition kalder på indlevelse, forståelse og identifikation, mens den autoriale læserposition kalder på afsløring og distance. De to læserpositioner fremstår umiddelbart som modsætninger, men indgår snarere i et hierarkisk forhold, da den autoriale læserposition må foregive at tilslutte sig den narrative læser, for at kunne gøre modstand mod autoren (Rabinowitz & Smith 1998a: 23).

For at kunne foretage en narrativ og autorial læsning må læseren gøre brug af forskellige fortolkningsstrategier, og her præsenterer Rabinowitz og Smiths fire overordnede strategier, henholdsvis: *rules of notice*, *rules of signification*, *rules of configuration* og *rules of cohesion* (Rabinowitz & Smith 1998b: 54).

Rules of notice forekommer, når en tekst læses med skærpet opmærksomhed, og finder sted ved, at læseren udviser opmærksomhed på titlen, genkommende elementer i teksten, slutningen og begyndelsen (Rabinowitz & Smith 1998: 55). *Rules of signification* afdækker hvilke konnotationer og mønstre, der kan udledes på baggrund af de ovennævnte genkommende elementer, slutningen, slutningen mm. Netop denne fortolkningsstrategi kan være udfordrende i læsningen af ældre tekster på grund af den semantiske udvikling, som forskellige ord undergår. For eksempel bruges ordet 'artig' i *Den Danske Skoelemester*, men 'artig' har en markant anden betydning i 1700-tallet end den betydning, vi tillægger ordet i dag. *Rules of configuration* leder læseren til de konventioner som forekommer i fortællingen. Konventioner som for eksempel genrekonventioner gør det muligt for læseren at gætte sig frem til fortællingens videre handlingsforløb. *Rules of coherence* dækker over en mere dybdegående fortolkningsstrategi som

en form for bagklog læsning, hvis formål er at få tekstens dele til at gå op i en højere sammenhæng. Dette ses blandt andet når læseren koger tekstens forskellige elementer ned til overordnede temaer (Rabinowitz & Smith 1998b: 56, 57).

En autorial læsning af et givent værk fordrer, at læseren gør brug af fortolkningsstrategierne i det omfang, som teksten selv synes at forudsætte (Rabinowitz & Smith 1998: 58), og disse vil derfor inddrages i varierende grad i nærværende undersøgelse.

Weinreichs kompetenceformer bruges i denne opgave til at fremanalysere den indskrevne læser, mens ovennævnte fortolkningsstrategier inddrages med henblik på at afdække hvilke aitoriale og narrative læserpositioner som den faktiske læser inviteres til at indtage.

Oplysningstiden

Periodebegreber kan være svære at komme udenom, da de er afgørende for fortolkningen. Derfor indledes afsnittet med en forklaring og en afgrænsning af periodebegrebet oplysning, hvad oplysning i det hele taget er, og hvordan det vil blive anvendt i denne opgave.

Rammerne for oplysningen som epoke, dens begyndelse og særligt dens afslutning er selv efter 300 år fortsat genstand for diskussion. Det kan være svært at tegne epokens linjer skarpt op. Litteraturprofessorerne Mads Julius Elf og Lasse Horne Kjældgaard, præsenterer i deres *Mere lys! Indblik i oplysningstiden i dansk litteratur* (2002) forskellige måder at opdele og indgrænse perioden på med henvisning til idéhistorikeren Sven-Eric Liedman. I denne opgave inddrages den korte, bløde, lave og lange oplysning.

Bruges udtrykket '*den korte oplysning*' betegner dette almindeligvis den engelske revolution fra 1688-1789, men dækker også over det 18. århundrede i det hele taget. I denne opgave bruges den korte oplysning ikke som en overskrift for *alt*, hvad der foregik i en given periode, men derimod som en måde at afgrænse perioden for at afdække dominerende intellektuelle og idehistoriske strømninger.

Til '*den bløde oplysning*' hører hovedsageligt etik, kunst og religion. Distinktionen mellem en høj og en lav oplysning peger i retning af, "(...) at oplysningen måske mest af alt var et formidlingsprojekt." (Elf & Kjældgaard 2002: 22). '*Den lave oplysning*' inddrages fordi *Den Danske Skoelemester* udgør et værk, der har til mål at nå ud til så mange som muligt, som det angives i værkets forord.

'*Den lange oplysning*' dækker over oplysningen som et projekt, altså ikke kun som en periode, og den undersøger spørgsmålet om, hvad oplysning i det hele taget er.

Oplysning - *sapere aude!*

Oplysningen kan indkredses på forskellige måder, men spørgsmålet om oplysningen står fortsat ubesvaret hen. Hvad er oplysning? I 1784 besvarede filosofen Immanuel Kant spørgsmålet med følgende ord:

“Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at bruge sin egen forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand!” (citeret i Jeppesen 1993: 77).

I citatet fremgår en underliggende opfattelse af oplysningen som et projekt og dækker over den lange oplysning. Med ‘forstand’ henviser Kant til noget klart og afgrænset, men det kan også læses med en anden accent, som Bredsdorff beskriver det. Det handler også om mod til at turde at betjene sig af sin egen forstand, og ikke forfalde til blind tillid. Ikke mindst handler det især om at bestræbe sig efter myndiggørelse og ansvarliggørelse (Bredsdorff 2003: 12). Erkendelsen kommer dermed ikke kun med fornuften, men også med følelsen. At turde betjene sig af sin forstand er en opfordring til lærde såvel som lægfolk og indbygget heri er en forestilling om, at oplysning består af flere komponenter, såsom ligestilling, “(...) modstand mod hierarkier, afvisning af ubegrundet autoritet (...)” (Bredsdorff 2003: 13).

Oplysningen har igennem perioder haft mange modstandere fra sin spæde begyndelse frem til i dag, hvor især rationalismen, der er så kendetegnende for oplysningen, har stået for skud. Af den grund kan det være svært at se oplysningen som noget andet og mere end blot fornuften, til dels på grund af romantikernes bestræben på at reducere oplysningen til rationalisme. Det er en reduktion, som Bredsdorff opponerer imod. Han skriver:

“Det jeg søger, er (...) den side af oplysningen der finder de frigørende kræfter også i følelsen, og de følelser der melder sig ved oplysningens frigørelse. Det er en udforskning af det brogede område der spænder over fornuft og følelse, og hvor erkendelsen bunder i begge de to områder af psyken - sådan som man kan møde den i eksempler fra den nordisk, dvs. den danske-norske og svenske, litteratur. ” (ibid.)

Han hævder, at når oplysningen sidestilles med rationalismen indfanges kun dele af oplysningen. Med afsæt i Kants definition, forstår Bredsdorff oplysning som en særlig udgave af dissens, der kommer til udtryk i Kants *sapere aude*, men handler ydermere om *sentire aude*, forstået som “hav mod til at føle”. På den måde bliver oplysningen for Bredsdorff at have mod til at vide, have mod til at handle og ikke mindst have mod til at føle (Bredsdorff 2003: 208).

Bredsdorff argumenterer for, at der i 1700-tallets sekter har skjult sig noget oplysning. En særlig form for dissens, forstået som afvisningen af at tro på det magthaverne kræver, at folket skal tro på, og som har banet vejen for en begyndende forestilling om frigørelse fra magthaverne (Bredsdorff 2003: 205). Denne dissens ser han særligt i pietismens personliggørelse af tro, og hvor det ikke længere handlede om den rette tro, men om den personlige og levende tro. Som en konsekvens heraf blev de skriftkloges autoritet forskudt, og menigmanden opfordret til selv at læse. Dette gjorde sig også gældende med mandens autoritet, som kvinden ikke behøvede at være underlagt. På den måde opfatter Bredsdorff pietismen som en protest inden for protestantismen. Den pietistiske bevægelse har bidraget til en sekulariseringsproces, som har medført, at religionen undergik en gradvis tilbagetrækning i det enkelte individs private liv (Bredsdorff 2003: 204). Fornuften bliver i højere grad en referenceramme hvad angår ansvaret for de fælles anliggender (Bredsdorff 2003: 203).

Særligt seks kendetegn har ifølge Bredsdorff været til stede i værker og bevidsthedsudtryk fra oplysningstiden. Ikke nødvendigvis alle seks på én gang, men i varierende omfang, og som derfor kan siges at udgøre væsentlige komponenter for ‘oplysningens’ begrebsindhold. De seks kendetegn er henholdsvis antiautoritær, antielitær, ligeret, at verden er forbederlig, empirisme og tolerance (Bredsdorff 2004: 7).

Den første komponent er *antiautoritær* og dækker over ovenstående beskrivelse af den særlige form for dissens. I 1700-tallet sås en begyndende bevægelse af folk, som *selv* ville undersøge og finde sandheden, og som *selv* ville gøre erfaringer og læse teksterne. Autoriteter kunne ikke længere afkræve lydighed i kraft af deres stilling og var dermed heller ikke en særlig elite, som på grund af fødsel, stand eller embede, fortjente særlige rettigheder. En *antielitær*

tanke og bevægelse sås vækket, og udgør, ifølge Bredsdorff, oplysningens næste bestanddel (ibid.).

Som en logisk følge af de to første kendetegn, følger tredje kendetegn; *ligeretten*. Ifølge Bredsdorff lurede det tredje kendetegn i baggrunden, men dens logik blev ikke altid fulgt. Om end man er lægmand, lærd eller adelig kræver oplysningen samme ret for alle. Alle mennesker er født lige og besidder rettigheder i kraft af deres menneskelige tilhørsforhold. Tanken om ligeretten har rod i naturretten, som oplysningens foregangsmand John Locke formulerede i sin *To afhandlinger om statsformen* i 1690. Bredsdorff påpeger dog, at det er et broget område, særligt fordi det i nogle sammenhænge ikke omfattede kvinder, jøder og andre minoriteter.

Oplysningens fjerde kendetegn, at verden er *forbederlig*, hænger sammen med forestillingen om arvesynden. Synet på mennesket som født arvesyndigt var karakteristisk for 1600-tallet og helt frem til første halvdel af 1700-tallet, og det har tråde tilbage til kirkefaderen Aurelius Augustin, født i år 354 e.kr. (Jensen 2017: 50). Forestillingen om den augustinske arvesynd måtte i anden halvdel af 1700-tallet vige for en mere rummelig forestilling om mennesket som et individ, der besad både evner og vilje til kunne påvirke sit eget liv og tilstræbe lykke, uden at være låst fast i arvesyndens hængedynd. Denne ændrede selvforståelse kan delvist tilskrives John Lockes pædagogiske og didaktiske tænkning. Locke var en af 1700-tallets største oplysningspædagogiske tænkere. I *Kristendommens fornuftighed* fra 1695 fremhævede han, at nok var mennesket uddrevet af Paradiset, men menneskets natur var ikke forandret, hvorfor en fornuftig opdragelse gjorde det muligt at opnå samme kundskabsniveau, som Adam havde haft. Mennesket, herunder barnet, skulle selv gøre sig erfaringer. En ny begyndende *empirisme*; oplysningens femte kendetegn, vandt indpas og satte skub i menneskets lyst til selv at erfare livet og tilegne sig viden om verden.

Oplysningens sidste og, ifølge Bredsdorff, vigtigste kendetegn er tolerancen. I kølvandet på de forudgående religionskrige, blev tolerancen en væsentlig dyd. Tolerancen er dét kendetegn, som tydeligst adskiller oplysningen fra konkurrerende bevægelser og kom på dagsordenen med Lockes *Brev om tolerance* fra 1689, som ifølge Bredsdorff markerer begyndelsen af oplysningen (Bredsdorff 2004: 8).

Kants, såvel som Bredsdorffs beskrivelser inddrages i denne opgave til at undersøge hvordan *Den Danske Skoelemester* kan siges at deltage i - eller reagere på - oplysningsprojektet.

Forestillinger om dannelse i 1700-tallet

At litteraturen har et dannelsespotentialer er ikke en ny tanke, men har tværtimod lange historiske rødder. Allerede i 1700-tallet sås overvejelser om, hvad litteraturen kan og bør gøre. I nummer 80 af den ugentlige tidsskrift *Den patriotiske Tilskuer* (Dahl 2002: 170) kommenterede Jens Scheelderup Sneedorf romangenren, som han beskrev: “(...) *en af de nyttigste til at formilde Sædelærens Strenghed, og at give Hiertet levende Følelser af Dydens Sødhed og Lastens Afskyelighed*” og som han derfor mente kunne bruges til “(...) *at danne et Ungt Menneskes Smag og Følelser*” (refereret i Dahl 2002: 171, 172).

Nina Christensen undersøger særligt den litterære dannelse, med fokus på udviklings- og forandringsprocesser, som forekommer i tekster for børn. Hun konkluderer, at den gængse forestilling fra oplysningstiden var, at (børne)litteraturen besad et dannelsespotentialer, som både omfattede forstanden og hjertet. Forestillingen om forstandens dannelse dækker over de forandrings og udviklingsprocesser som især omhandler barnets viden og refleksionsevne, mens hjertets dannelse i højere grad omfattede den følelsesmæssige udviklings- og forandringsproces (Christensen 2012: 21, 38). Hendes analyser viser, at forandringer omfatter de processer, som de fiktive karakterer gennemgår, som den faktiske barnelæser forventes at gennemgå, og ikke mindst når det på mere direkte vis omtales af fortælleren. Den litterære dannelse beror på ideen om, at litteratur har et forandringspotentialer og kan være med til at udvikle læseren, hvilket stemmer overens med Sneedrups betragtninger. Christensens undersøgelse er inspireret af 1700-tallets brug af begrebet i børnelitteratur. Med henvisning til blandt andet *Avis for børn* (1779-1782), udfolder Christensen avisudgiverens opfattelse: at forskellige typer af tekster som nyheder, informative tekster og fortællinger alle kunne bidrage til at opnå en forandring i læseren (Christensen 2012: 21).

Gennemgående for de værker, som Christensen undersøger, er eksempelfortællingernes fremtrædende rolle. Den svenske litteraturforsker Lotta Paulin definerer eksempelfortællingen som en fortælleform, “(...) som kan beskrivas som en tillid till berättelsens inflytande över läsaren eller mottagaren (...)” (Paulin 2012: 51). Med afsæt i en specifik situation eller handling som skildres i eksempelfortællingen er formålet, at lede læseren mod en forandring eller

udvikling med et underforstået budskab (Paulin 2012: 50). Eksempelfortællingen er et modus, mere end en litterær form eller genre, og dette hænger, ifølge Paulin, sammen med, at forandring og udvikling udgør børnelitteraturens præmis. Børnelitteraturen opdrager, men den 'didaktiske densitet' varierer i alle epoker. Paulin anvender begrebet didaktik som en undervisningsstrategi, som både omfatter idé, planlægning og tilgang og siger noget om det underliggende menneskesyn, som kommer til udtryk gennem de anvendte undervisningsmetoder. Børnelitterære tekster kan have en høj eller lav grad af sætninger eller erklæringer, som er moralske, lærerige, informative, forklarende, kommenterende, presserende eller forkyndende, og er med til at bestemme tekstens didaktiske densitet (Paulin 2012: 43).

I børnelitteratur fra 1700-tallet ses en gennemgående brug af eksemplfortællinger, som værkernes hovedpersoner enten kan efterligne eller tage afstand fra. Ifølge Christensen bliver dannelsesperspektivet tydeligt i karakterernes refleksioner og overvejelser om, hvad enten eksemplfortællingernes hovedpersoner er forbilledlige eller forkastelige. Fortællingerne er informerende, men spænder i ligeså høj grad over på de følelsesmæssige områder, og det drejer sig derfor ikke kun om 'forstandens dannelse', men i allerhøjeste grad også 'hjertets dannelse', som det tidligere er nævnt (Christensen 2012: 155). Hun argumenterer derfor for, at litterære tekster, foruden at bidrage til at udvide barnets sprog- og vidensrepertoire, ligeledes havde til mål at forøge barnets sans for etik og finpudse samt indskærpe en følelsesmæssig udvikling.

Opfattelsen var, ifølge Christensen, at der var mange forskellige måder at opnå forandring hos læseren på. Foruden ovennævnte sås også et dannelsespotentialer i den viden, som blev præsenteret i litteraturen gennem skildringen af værkernes karakterer. Det gjaldt ikke mindst gennem de tematikker, der blev taget op, om end der var tale om lighed mellem borgerne, individets selvskabte lykke på jorden, eller hvordan mennesket har kunnet bidrage til sin egen dannelse (Christensen 2012: 171).

Christensen skriver sig ind i forestillingen om, at pædagogiske tekster fra anden halvdel af 1700-tallet udelukkende har stået i opdragelsens tjeneste. Hun anerkender opdragelsen som et af værkernes væsentligste formål, men tegner alligevel et markant anderledes billede af de forestillinger om dannelse, der kommer til udtryk i værkerne. Hun har derimod fremanalyseret

forestillinger om den litterære dannelse, som en dannelsesproces med plads til karakterernes ydre såvel som indre følelsesliv samt mulige forandringsprocesser.

I dette speciale undersøges hvorledes forestillinger om dannelse kommer til udtryk i *Den Danske Skoelemester*, med henblik på at udbygge og specificere Christensens ovennævnte betragtninger.

Det senmoderne samfund

I det følgende afdækkes karakteristiske træk ved det senmoderne samfund. Til dette afsnit inddrages den britiske sociolog Anthony Giddens definitioner.

Giddens bruger udtrykket *det senmoderne* til at beskrive det nutidige samfund, som vi indgår i. Når Giddens vægter udtrykket *senmodernitet* frem for *postmodernitet* er det et udtryk for, at modernitetsprojektet ikke er overstået, men at der snarere er tale om en videreudvikling og radikalisering af modernitetens forskellige aspekter. Giddens bruger begrebet modernitet i en meget generel betydning, som refererer til de institutioner og adfærdsformer, der første gang blev etableret sammen med industrialiseringens opkomst i Europa (Giddens 1996: 26f). I sit arbejde med senmodernitet og selvet, tager Giddens afsæt i en erkendelse af de gennemgående vitale ændringer, som moderne institutioner har undergået og til stadighed er underlagt. Han tager også udgangspunkt i de konsekvenser som denne udvikling har haft for individets *selv* og for konsekvenserne af dennes konstruktion af identitet og tilværelse.

Et centralt træk ved senmoderniteten er, at individet er underlagt et posttraditionelt socialt univers, så dets liv er forholdsvist løsrevet fra de faste traditionsbundne praksisser, og i højere grad underlagt det Giddens beskriver som *modernitetens refleksivitet*, og der: “referer til den tilbøjelighed, som ligger i de fleste aspekter af sociale aktiviteter og i materielle relationer med naturen, til konstant revision på baggrund af ny information eller viden.” (Giddens 1996: 32). På den måde kuldastes oplysningstidens forestilling om den funderede viden om den sociale verden og naturens verden. Med oplysningens indpas måtte traditionernes dogmer vige for fornuften; tilstedeværelsen af fornuft tilbød en følelse af sikkerhed. Med modernitetens refleksivitet må denne sikkerhed dog nu vige for en fundamental usikkerhed, fordi videnskaben altid er åben for revision og total fornyelse. Giddens påpeger i forlængelse heraf, at moderniteten og den radikale tvivl indgår i en relation, som både kan være forstyrrende og eksistentielt foruroligende; usikkerhed og uvished bliver et livsvilkår (Giddens 1996: 33).

Fordi moderniteten ikke hviler på et entydigt fundament som eksempelvis traditioner eller religion, tilbyder den individet uendelige valgmuligheder, som individet er nødsaget til at

tage stilling til. Dette fordrer, at individet løbende foretager rutinemæssige overvejelser af hypotetiske muligheder med henblik på at tilvælge og fravælge afhængig af, om det passer ind i livsstilen. Modernitetens refleksivitet omfatter dermed også individets selvforestillinger og de handlinger, som denne forestilling forudsætter. Livsstilsvalg er herigennem medskabende for individets konstruktion af identitet og image hos andre (Giddens 1996: 100).

Giddens pointerer desuden, at det senmoderne samfund kan lede til, at individet rammes af *personlig meningsløshed*, følelsen af, at livet ikke længere har noget værdifuldt at byde ind med. Han hævder, at dette hænger sammen med en fortrængning af de moralske spørgsmål, som ikke lader sig besvares i dagliglivet. En tilfredsstillende tilværelse forudsætter, at individet i stort omfang har adgang til moralske ressourcer, dog med refleksiviteten som vilkår (Giddens 1996: 18).

For Giddens spiller den moderne refleksivitet en afgørende rolle i det senmoderne samfund, men her er det værd at bemærke, at individet ikke står alene. Individet indgår i en ramme af strukturer, som denne både er underlagt og medskaber af. Individet er på den måde ikke fuldstændig frigjort ligesom, at denne heller ikke skal ses som fuldstændig underlagt strukturerne. Samfundets strukturer og individets handlinger er snarere gensidigt konstituerende. (Kaspersen 2006: 65).

Gennemgående for senmoderniteten er refleksiviteten, og dette gælder både for individet og institutionerne. De mange muligheder for at videreformidle informationer og viden indgår i et komplekst netværk, som ikke gjorde sig gældende i præmoderne samfund. Med modernitetens ophævelse af tid og rum kan individet kommunikere på tværs af landegrænser. På samme måde er individet underlagt risici, fordi individet indgår i sociale systemer, som er flettet ind i større globale sammenhænge og altså ikke længere kun begrænset til lokale kontekster. Dette influerer den tillid, sikkerhed, risiko og fare, som er knyttet til alle individets livsarenaer fra individets forhold til selvet, til sin identitet, krop, viden og til andre mennesker i det hele taget (Giddens 1996: 30).

Karakteristik af nyere kompleks børnelitteratur

Det senmoderne samfunds indpas har ligeledes gjort et aftryk på den børnelitteratur, der udkommer. Denne type børnelitteratur beskriver Bodil Kampp som 'senmoderne børnelitteratur', men som dækker over Lektor og ph.d. Martin Blok Johansens beskrives af *kompleks børnelitteratur*.

Børnelitteraturen har i de seneste fire årtier undergået markante udviklinger. Allerede i 1980'erne og 1990'erne begyndte nye typer af børnelitteratur at vinde indpas. En såkaldt *kompleks børnelitteratur*, der stadig gør sig gældende i dag, og som både i sin form og indhold er grænsesøgende og ikke bange for at tage tabuiserede emner op. Johansen benytter sig af begrebet *kompleks børnelitteratur* som en retningsangivelse for børnelitteratur, der både i sin form og sit indhold er eksperimenterende. På formliden ses en stor variation af sproget blandt andet gennem inddragelsen af sms'er, chat, sange og nonsens. Ligeledes ses et skiftende kompositions- og fortællerforhold, flertydige udgange og labyrintiske strukturer. På den indholdsmæssige side skildres tematikker og problemer, som ifølge Johansen er relevante for børn i dag. Her inddrages temaer omhandlende meningsløshed, ondskab, prostitution og vold med et fuldstændig fravær af moraler. De labyrintiske strukturer, mangetydigheden og åbenheden stiller, ifølge Johansen, barnelæserens hermeneutiske instinkt på en hård prøve (Johansen, 2010: 13). Ovennævnte træk er en måde at karakterisere kompleks børnelitteratur på og og forekommer flere af disse træk kan det ses som en retningsangivelse.

Kompleksitetsaspektet har medført, at børnelitteraturen har fået fornyet opmærksomhed omkring dens æstetiske kvalitet og kunstnerisk værdi, og på den måde har børnelitteraturen opnået en plads i litteraturhistoriens og kunstarternes verden på lige fod med den øvrige litteratur. Ifølge børnelitteraturforskningen præges læseren af tekster, som har et særligt bearbejdet kunstnerisk udtryk i ord og appellerer til læserens æstetiske erfaring (Christensen 2012: 70).

Det er med afsæt i ovennævnte betragtninger, at nærværende speciale analyserer hvorledes Janne Tellers værk *Intet* indgår i og reagerer på det senmoderne som periode.

Forestillinger om dannelse

“Der er ingen tvivl om, at den moderne litteratur også vil sin læser noget. Ikke overbevise om noget konkret, men den inviterer læseren til refleksion over eget liv og opfordrer dermed til at finde og erkende sig selv i en usikker og broget verden. Så pegefingern er stadig til stede - ikke løftet, men lokkende og inviterende - og dens tilstedeværelse er langt mere subtil.” (May 2017: 49)

Forestillingen om børnelitteraturens dannelsespotentialer er stadig aktuel og gældende i dag. Tydeligst ses dette i formålsparagrafen til folkeskolens danskfag: “Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster (...) som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet.” (Emu). Her ses en klar opfattelse af, at litteraturundervisningen har til ansvar at arbejde henimod en litterær dannelse.

Indenfor børnelitteraturforskningen henvises der fortsat til Klaus P. Mortensens forestillinger om litterær dannelse. Således er han både inddraget i Bodil Kampps førnævnte afhandling, og i Martin Blok Johansens *Litteratur og dannelse* fra 2019.

Mortensen er influeret af Hegels dannelsesforståelse, at dannelse er *Aufhebung*; dannelse er en ophævelse i den forstand, at mennesket skal erkende, at det er en del af et noget større end dét selv, som mennesket i forvejen er. På den måde ophæves mennesket til en almenhed. Mennesket er på den måde ikke blot bestemt fra naturens hånd, men har mulighed for at blive noget andet og vælge at være en anden. For at blive sig selv må mennesket bestandigt fremmedgøres for de forestillinger, som det har omfattet sig selv og verden med (Mortensen 1998: 16). Mortensen knytter dannelsesbegrebet til litteratur og formulerer det på følgende måde: “Dannelse er menneskets reflekterende omgang med sig selv som dannet, dvs. formet af det samfund og den kultur, dette lever i” (Mortensen 1998: 15). For Mortensen er litteraturen og dens former stiliserede og reflekterede udgaver af kognitive grundformer, sådan som de folder sig ud vaner og hverdagsliv. Han konkluderer, at litteraturen er dannende da “mennesket i litteraturen og i omgang med den kan forholde sig til selv, og de kognitive former, som betinger dets erfaringer, dets bevidsthed og hele dets adfærd som socialt og kulturelt væsen.” (ibid.). I

mødet med teksten får læseren på den ene side indblik i, hvordan denne *selv* oplever og tænker om verden under læsningen, og på den anden side hvordan forfatteren opfatter og tænker over verden. På den måde kan læseren iagttage sig selv som et iagttagende menneske.

Forestillingen om den litterære dannelse gør sig ligeledes gældende i forhold til den komplekse børnelitteratur. Ifølge Bodil Kampp besidder denne type litteratur dog en særlig dannelsepotentialer i kraft af sin kompleksitet. Kampp bygger videre på Mortensens opfattelse af selvoverskridelsen som en forudsætning for dannelse. Selvoverskridelsen handler om den oplevelse, som mennesket har af sig selv, og som denne er nødsaget til at hæve sig op over og overskride for at kunne blive fremmed for sig selv, for herigennem at finde sig selv i det fremmede. Selvoverskridelsen beror på en forestilling om selvet, og det er et selv, som Kampp udvider til også at omfatte emotionelle, rationelle, kropslige og psykiske dimensioner (Kampp 2002: 147). Medtænkes denne bredere selvforståelse, kan den bidrage til en udvidet forståelse af dannelsepotentialer i samspil med æstetiske kulturprodukter som kompleks børnelitteratur. Ved at inddrage emotionelle og kropslige dimensioner gives større rum til læserens æstetiske erkendelser, og dette inviterer læseren til refleksion. Den komplekse børnelitteraturs æstetik appellerer både til emotioner og sansninger, gennem dens særlige stil, ord, form og udtryksmåde. Således kan den bidrage til både refleksion og selvoverskridelse, som ifølge Mortensen er central for menneskets selvforståelse og dannelse.

Ifølge Kampp ligger den komplekse børnelitteraturs dannelsepotentialer i de litterære æstetiske aspekter, som både omfatter formen og indholdet. Af sidstnævnte kan dannelsepotentialer ses i eksempelvis de fremstillinger af hovedpersoner og relationerne mellem børn og voksne, livsvilkår og sammenhænge, som fremgår i værkerne (Kampp 2001: 196). I den komplekse børnelitteratur fremstilles hovedpersonerne med et ofte modsætningsfyldt og nuanceret indre liv, og altså ikke som rent forbilledlige. Hvad angår formen består kompleksiteten blandt andet i skiftende person- og fortællerperspektiver, som i højere grad tvinger, at den faktiske læser bevæger sig mellem nærhed og distance til hovedpersonerne. Derfor er forestillingen ikke, at barnelæseren identificerer sig med hovedpersonen, men at perspektivskiftet åbner op for særlige muligheder for empatisk indlevelse. Teksten rummer udfordringer til læseren, blandt andet at denne skal kunne finde sammenhænge i en kompleks

fortælling, at kunne læse og forstå litterært sprog og at sammenholde signaler samt ledetråde på forskellige fortælleniveauer. Den fordrer og udfordrer; den vil noget med sin barnelæser og tilbyder selv komplekse fortællinger. Netop her i det komplekse ser Kampp et dannelsepotentiale (Kampp 2001: 202, 193). Denne holdning understøttes af Martin Blok Johansen der argumenterer for, at nok stiller den komplekse børnelitteratur menneskets hermeneutiske instinkt på en hård prøve, men at der netop i litteraturens mangetydighed og åbenhed ligger et stort refleksions- erkendelses- og dannelsepotentiale (Johansens 2010: 13).

Som angivet i forrige afsnit ses et markant anderledes syn på barnet og livet, der er præget af en grundlæggende usikkerhed. Med afsæt i disse forestillinger bliver børnelitteraturens projekt snarere at udvikle barnelæserens empatiske og refleksionsevner samt at udvide barnets erfaringshorisont, så denne kan indgå i en verden med uvished som livsvilkår.

Analyse

Den Danske Skoelemester

Forestillinger om barnet

I det følgende afsnit analyseres hvilke forestillinger om barnet, der gør sig gældende i *Den Danske Skoelemester*. Formålet har været at afdække, hvilke kompetencer barnet forudsættes at have, og ikke mindst hvilke kompetencer teksten synes at bidrage med. Ydermere afdækkes hvilke narrative og autoriale læserpositioner, som teksten inviterer læseren til at indtage. Disse metoder bliver brugt, da de giver et mere dybdegående fingerpeg omkring de forestillinger om barnet, der har gjort sig gældende.

Indskrevne læser

I værkets forord ses følgende indledning:

“Maa jeg ikke nok troe om Dem, mine Venner, at De elske Dyd og nyttige Videnskaber? At Den smukkeste nye Klædninger klæder Dem ikke nær saa vel som et artigt og dydigt væsen, der alene gjør os ret deylige i Guds og Menneskens Øjne? Synes Dem ikke og at en nyttig lærerig Bog i Haanden gjør dem større nytte, end en Top og andet Lege?” (DDS 1766-67, bd. 1: 3f).

Citatet forudsætter, at læseren besidder en grundlæggende viden om, hvad en dyd er, og at denne skal kunne skelne mellem nyttige- og unyttige dyder. Voksenfortælleren beordrer ikke, men opfordrer læseren til at være et artigt og dydigt væsen. Det skal her bemærkes, at “være artigt” på dette tidspunkt betyder at være moralsk og intellektuelt udviklet (Christensen 2012: 155). Her bliver forestillingen om barnets encyklopædiske kompetence tydelig. For at få udbytte af

læsningen forventes barnet at kende til værkets egen encyklopædi, herunder sproget og verdenen som indgår i værket.

I *Den Danske Skoelemester* spiller kristendommen en væsentlig rolle, hvor de religiøse og moralske anvisninger er et af de mest genkommende temaer. Dyderne indgår i en kristen forståelsesramme, og når fortælleren bruger udtryk som “gør os ret deylige i Guds (...) Øjne” baserer dette sig på en forestilling om et barn, der har kendskab til kristendommen, og som ønsker at udmærke sig for Gud. Det er med afsæt i kristendommen, at parametrene for rigtigt og forkert bliver udstukket. Dette ses tydeligst i første bind under Msr. Omsorgs samtaler med børnene, som blandt andet handler om Gud, skabelsesberetningen, det evige liv og den evige død. Under samtalerne udfoldes det kristne menneske- og livssyn, hvorfor barnet både forudsættes at besidde en encyklopædisk kompetence og kende til den kristne terminologi som for eksempel, nadver, dåb, engle og himmerige, samtidig med, at der *i* og *med* læsningen også skabes kompetencer (DDS 1766-67, bd. 1: 2). I værkets mange dialoger berøres mange emner fra de mere eksistentielle spørgsmål omkring meningen med livet, etiske og moralske forskrifter, menneskets natur, menneskets forhold til Gud, forældre, skoelemester, og medmennesker, til samtaler med et mere overskueligt omdrejningspunkt, for eksempel ordforklaringer. Dette ses for eksempel i følgende citat, hvor Msr. Omsorg uddyber forskellen mellem adjektiverne “deylik” og “smuk”.

“(...) et smukt Barn er det, som har et kiønt Ansigt og velskabte Lemmer; men et deyligt Barn er det, som er baade smuk udvortes og indvortes, det er at sige, er smuk af Skabning og har et Got Hierte.” (DDS 1766-67, bd. 1: 212)

I citatet fremgår den underliggende forestilling, at læsning også kan være med til at udvide læserens videnshorisont, så denne får et dybere indsigts i værkets encyklopædi.

Det kan ydermere argumenteres, at *Den Danske Skoelemester* abonnerer på en forestilling om barnet som en, der ikke blot forventes at tilegne sig viden, men som har *lyst* til det. Hovedkaraktererne er skildret som børn, der er ivrige efter at ville lære, og de tager selv initiativ til at opsøge Msr. Omsorg og spørge ham, om han vil undervise dem. Under samtalerne tilbyder

han børnene et pusterum med mulighed for at “ lege og spøge”, men børnene foretrækker at lytte til hans eksempelfortællinger. De ønsker at forbedre sig, og deres motivation for at udvikle nødvendige kundskaber kommer indefra. For eksempel siger Friedrich Agtsom i indledningen:

“Saalenge jeg var et Barn, tænkte jeg, at Spøg og Leeg var det allerbeste; men nu vil jeg ikke være saadan et Barn længer; jeg vil være et fornuftigt Barn, som vil have sit eget Best for Øyne (...)” (DDS 1766-67, bd. 1: 16).

Ønsket om at forbedre sig og være et ‘fornuftigt barn’ udspringer af barnet selv. Her fremhæves især den mere *personlige* omvendelse og inderliggørelsen af troen med Agtsom som et eksempel på en 6-årig dreng, der er vækket indefra. Han udgør, sammen med de resterende karakterer, en del af værkets encyklopædiske egenart. Ved at skildre børnekarakterer, der er i besiddelse af en indre *lyst* til at lære og udvikle, ses en forventning om, at de faktiske læsere på samme vis lader sig inspirere, så deres tilegnelse af viden og herigennem udvikling kommer indefra.

For at læseren skal kunne få det fulde udbytte af *Den Danske Skoelemester*, må denne være i besiddelse af en encyklopædisk kompetence, der omfatter viden om hvilke kristne værdier der prioriteres højest, og hvordan de disse ser ud i praksis. Det kan antages, at forestillingen om barnets encyklopædiske kompetence hænger sammen med den pædagogiske og didaktiske tænkning, som gjorde sig gældende i første halvdel af 1700-tallet. Her var Erik Pontoppidans katekismusforklaring *Sandhed til Guds frygtighed: Udi en eenfoldig og efter Muelighed kort, dog tilstrekkeligt Forklaring over Sal. Doct. Mort. Luthers Liden Catechismo, indeholdende alt det, som den, der vil blive salig, har behov, at vide og gjøre* fra 1738 en obligatorisk lærebog i Danmark-Norge. Det blev forventet, at de tungnemme børn skulle lære to-tredjedele af bogen, alt sammen med det formål at blive omvendt på et mere personligt plan i overensstemmelse med pietismen (Korsgaard 2017: 96). Pontoppidans katekismusforklaring abonnerede på en forestilling om, at mennesket var født arvesyndigt, og det faktiske barn blev derfor opfattet som grundlæggende uvidende, ondt og ufuldkomment. Et klart tegn på denne indre onde natur var barnets uhæmmede nydelse og vrede. Den antropologiske opfattelse af mennesket som i besiddelse af en grundlæggende ond natur, skyldes, også i “*Den Danske Skoelemester*”, “Vore

første Forældre” som “lode sig forføre af Diævelen til at synde imod Gud” (DDS 1766-67, bd. 1: 51). Citatet er Franz Hurtigs svar på Msr. Omsorgs spørgsmål om, hvordan det kan være, at Franz Hurtig er mest tilbøjelig til det onde, uartige og uanstændige. Her ses en forventning om et barn, der har en intertekstuel kompetence, og som kender til biblen, Luthers katekismus og Erik Pontoppidans katekismusforklaring.

I teksten ses en formodning om barnets intertekstuelle kompetence, særligt når der i værket inddrages fabler; en genre barnet forudsættes at kende til. Fablerne har med sine didaktiske hensigter til formål at lede læseren mod en forandring. Tekstens fabler har alle ‘fablens’ genretræk; de er allegoriske en-episodiske fortællinger, hvis dyre- eller plantekarakterer er udstyret med menneskelige egenskaber (Bache-Wiig 2011: 49).

Udover et genrekendskab, kan det argumenteres, at når barnet læser fablerne tilegner det sig kompetencer, som kan bruges ved senere læsninger af andre værker. Kompetencer som for eksempel at vide, at fablerne også indeholder didaktiske budskaber (formaninger om at vælge dydens vej) og som formidles på forskellige måder - både direkte og indirekte gennem hele værket. Det kan her argumenteres, at udgiveren skriver sig ind under andre af 1700-tallets fabel-udgivere, som mente, at netop denne genre, i kraft af at kunne ‘maskere’ den didaktiske hensigt, var fremragende til at formidle moralske budskaber med (Bache-Wiig 2011: 51). I *Den Danske Skoelemester* indgår således *Fabel om En Kattekillling og en Jagthund*, der handler om en kattekillling, som glædes over sin mors død, da den nu ikke længere behøver at forholde sig til hendes formaninger om at bruge sin tid nyttigt med at fange rotter, men nu har tid til leg. Jagthunden råder killingen til fortsat at gøre det rigtige, men killingen ignorerer den, og nogle år senere får husets herre øje på dens unyttighed, hvorpå han beder karlene om at afskaffe den. Fablen rundes af med den nu fuldvoksne kat, der bedrøvet siger til jagthunden: “O din Spaaedom er rigtig opfyldt; Det er nok Straf fordi jeg glædede mig over min Moders Død.” (DDS 1766-67, bd. 2: 96).

I fablen bliver katten en kilde til lærdom, gennem sit negative eksempel. Katten gør sig ikke til nytte, men fordriver sin tid på leg. Her ses en formaning om at vælge dydens vej, der formidles på forskellige måder, både direkte og indirekte gennem hele værket. Netop her ses

endnu en forudsætning til læserens kompetencer, nemlig at læseren må besidde en retorisk kompetence og genkende brugen af allegorier, metaforer samt personificeringer.

Ligesom i fabeln bruges overdrivelsen også i eksempelfortællingerne, hvis hovedpersoner enten vinder på dyden eller falder på lasten. Eksempelfortællingernes budskaber fordrer, at læseren skal kunne afkode, at her er tale om en overdrivelse, hvis formål er at entydiggøre budskabet.

Autorial og narrativ læser

Når voksenfortælleren i forordet anmoder om at "(...) troe om Dem, mine Venner, at De elske Dyd og nyttige Videnskaber?" (DDS 1766-67, bd. 1: 3f), inviteres den faktiske læser til at indtage en narrativ læserposition, og svare 'ja, det må du godt troe'. Selvom hovedpersonerne beskrives som vakre og artige disciple - og som i værket fremstår som udfoldede dydsmønstre, der kan svare på *alle* Msr. Omsorgs spørgsmål - vil den narrative læser kunne forstå og identificere sig med karaktererne.

I værkets eksempelfortællinger og i børnenes efterfølgende dialog om fortællingernes moralske budskab kommer tilværelses- og livssynet til udtryk. Dette sker eksempelvis i *Den sextende Samtale om Børns Forhold imod deres Forældre* (DDS 1766-67, bd. 1: 212), hvor Msr. Omsorg beretter om Ludvig From. Han er en eksemplarisk ung mand, der er indbegrebet af den kærlighed, han nærer til sine forældre. Han afslår det embede, han har fået tilbudt, af hensyn til sine forældre, som han ønsker at være nær. Til hans store lykke tilbyder forældrene at flytte med ham til Frankrig, og fordi han "aldrig vigede et Haarsbred fra Den Kierlighed og Underdanighed, som han altid havde viist imod Dem, Derfor velsignede Gud ham med et langt Liv, med Sundhed og Helbred, med Velstand og rimelige Ære (...)" (DDS 1766-67, bd. 1: 217). Ludvig Froms handlinger og gode karakter har en direkte kausal sammenhæng med den skæbne, som Gud har bestemt for ham. Fortællingen behager Friedrich Agtsom, som siger: "Vi hørte i Deres Fortæling saadan et Mynster af en retskaffen lydig kiærlig Søn, som vi altid ville legge paa Hierte, og stræbe efter at kunne ligne Denne Ludvig From i al vor Opførsel" (ibid.). Ligesom Agtsom lader sig forføre af Msr. Omsorgs eksempelfortælling, inviteres læseren til at indtage en

narrativ læserposition, hvor denne ligeledes lader sig blive forført af værkets hovedpersoner, selvom de kan være svære at identificere sig med.

Msr. Omsorg agerer som den voksne autoritet, der løbende forkynder, belærer og kommenterer på børnenes svar. Her er det interessant at bemærke, at forholdet mellem de fiktive børnekarakterer og den voksne skolemester er præget af en ensrettethed, hvor den voksne sidder inde med svarene til de etiske og moralske dilemmaer børnekarakteren præsenteres for. Børnene har en tiltro til, at den voksne har en større viden om livets forskellige aspekter og hvilke normer og sociale forhold, som gør sig gældende i samtiden. Dette understøttes af Gotleb Grundig, da han siger:

“(…) Det er aldrig er at tvivle paa, at jo Gud altid giver smaae Børn sin Naade, at De kunne blive hans Børn, heller ikke kan vel tvivles, at jo christelige Forældre og retsindige Lærere giøe alt Det, Der staaer i Deres Magt, til unge Børns Velfærd” (DDS 1766-67, bd. 2: 195).

I citatet fremgår et tydeligt hierarki med Gud som den øverste instans, dernæst forældrene og til sidst lærerne, som alle udstikker retningslinjerne for rigtigt og forkert. Det er et hierarki, som Gotleb udtrykker en grundlæggende tillid til, samtidig med at det udgør en læserposition, som den faktiske læser inviteres til at indtage.

Med den narrative læsers blik kalder hovedpersonerne ikke på distance, men på indlevelse, forståelse og identifikation. Den faktiske læser inviteres til at indtage en narrativ læserposition, også selvom værkets persontegning, tilværelse og livssyn kan ligge fjernt fra den faktiske læsers. Indtages den narrative læserposition kan læseren foranlediges til at tro, at værket handler om at belære om rigtigt og forkert. Med den autoriale læsers blik tydeliggøres det faktum, at det i højere grad drejer sig om at *beskæftige* sig med moralske spørgsmål. Som nævnt foroven, vinder Ludvig From på grund af sin ulastelige karakter og kærlighed til sine forældre. Han får succes både i det jordiske liv og i det hinsides, og selvom den logiske kausale sammenhæng mellem handling og skæbne fremstår ganske tydelig her, så gør det modsatte sig gældende i otteogtyvende *Samtale om Børns tanker ved Forældres død*. Under denne samtale

indleder Msr. Omsorg endnu en eksempelfortælling, denne gang om den unge mand Forladt som, igennem den modgang der møder ham, bliver opmuntret til dyden. Forladt mister sine forældre og søskende, der alle går bort. Modgangen bliver her forklaret som Guds vilje; en vilje som Forladt ydmygt underkaster sig, til han rammes af en sygdom, da:

“Den gode Gud fandt ham værdig at sees for hans Ansigt i en Ævig og herlig Salighed, tog Han ham fra Verden, hvor mueligt intet andet end Modgang var at vente for ham, og lod ham ved en saglig Død samles med hans Fader, moder og 3 sustre i himmelen” (DDS 1766-67, bd. 2: 117).

Den modgang som Forladt møder, skyldes i denne fortælling ikke en last, men derimod Guds vilje. Her gøres op med den logiske kausale sammenhæng, hvor personer enten vinder eller taber på deres dyder eller laster. Med historien om Forladt fremhæves den væsentlige pointe, at modstand ikke kommer af laster alene, men ligesåvel af deres godhed. De to eksempelfortællinger har hver sit budskab, som umiddelbart fremstår modsætningsfyldte, men det er netop i modsætningerne, at den autoriale læser inviteres til at kunne vurdere og reflektere over tilværelsens kompleksitet. Læseren tilbydes den indsigt, at en dydig karakter ikke nødvendigvis sikrer et lykkeligt jordisk liv. Det er mere nuanceret og komplekst end som så.

Ydermere bidrager eksempelfortællingernes modsatrettede budskaber og bevæggrunde også til at øge læserens sensitivitet overfor de magtstrukturer, der ligger gemt i teksten. Eksempelfortællingerne berettes af Msr. Omsorg, og derfor bliver det hans autoritet, der sættes på spil, når eksempelfortællingerne ikke går op i en højere enhed. Her synes et autorialt blik på værket at lægge op til, at læseren ydermere reflekterer over samspillet mellem autoriteter, magt, læseren selv og de magtstrukturer, som gør sig gældende i teksten.

At læseren bør være opmærksom på magtstrukturerne ses ydermere i følgende eksempelfortælling om Kongen, som i *Toe og tredевte Samtale om Fornødenheden af Børns tillige Anførsel til gode nyttige Ting* (DDS 1766-67, bd. 2: 193) præsenteres som en ufornuftig konge, i hans insisteren på, at hans søn ingen opdragelse skal have, men leve med tamme dyr. Det er en beslutning som kongen falder på, da de seksten år senere henter hans søn, der nu går på

alle fire og aldrig lærer at beherske sproget fuldt ud. Eksempelfortællingens budskab drejer sig i højere grad om, at barnet skal opdrages i en tidlig alder, men det interessante her er, at det er *kongen*, som begår en fejl. Han udgør, efter Gud, den øverste instans, men præsenteres alligevel her som fejlagtig, og herigennem gøres den autoriale læser opmærksom på autoriteters fejlbarlighed.

Den autoriale læser er opmærksom på, at tekstens indhold ikke indgår i en 1:1 relation til den ydre verden. Når voksenfortælleren i forordet skriver: “Maa jeg ikke nok tro om Dem” [min understregning] (DDS 1766-67, bd. 1: 3f), gøres den autoriale læser opmærksom på, at her er tale om voksenfortællerenes ønsketænkning - altså en forestilling og ikke den skinbarlige virkelighed. Voksenfortælleren foretrækker at ‘tro på det gode’ i barnet, men er ligeså opmærksom på, at barnet også er drevet af andre behov, som for eksempel behovet for at lege. Styret af denne forestilling retter voksenfortælleren sig mod værkets hovedpersoner, som han gør til efterstræbelsesværdige karakterer, som læseren skal orientere sig mod. Han opfordrer læseren til at: “Læser derfor Bogen smukt med Eftertanke, mine kiære Venner, og stræber at blive ligesaa artige, som disse fire vakre Discipler, her tales om i Bogen,” (DDS 1766-67, bd. 1: 4). Værkets hovedpersoner bliver gjort til rollemodeller for den indskrevne læser, som voksenfortælleren skriver til. Ifølge professor Gavin, udgør skildringen af børnene i værket et effektivt didaktisk redskab. Med henvisning til Robert Pattisons studier bemærker Gavin, at:

“(...) the child becomes so effective a symbolic vehicle precisely because of the reader’s tendency not to regard the child ‘as a figure or image’ but as ‘something from real life’ (44).” (Patterson i Gavin 2012: 89).

Effektiviteten består hermed i, at de faktiske læsere fra perioden anså hovedpersonerne som virkelige mennesker. Dette påvirker værkets hovedpersoner, der får til ansvar, at være forbilledlige rollemodeller, og i værket ses idealerne derfor også ofte manifesteret i form af værkets hovedpersoner eller gennem eksemplfortællingerne. Franz Hurtig, Johan Stræbsom, Gotlob Grundig, Friderich Agtsom, Jomfrue Næt og Jomfrue Huuslig er snarere kendetegnet som mimetiske; som mulige mennesker, der gennemgående er skildret som flade. Forfatteren og

kritikeren E. M. Forster skelner i sit værk *Aspects of the Novel* fra 1927, mellem flade og runde karakter, hvor en flad karakter er defineret ved at kunne overraske, men ikke overbevise, da den ikke rummer udviklingsmuligheder. Ifølge Forster er flade karakterer i deres reneste form bygget op over en enkel idé eller en enkel egenskab (refereret i Møller 2013: 48). Personerne i *Den Danske Skoelemester* kan derfor siges at være tematiske. De er navngivet efter deres egenskaber og persontegningen er hverken kompleks eller flerdimensionel. De er i udpræget grad kendetegnet ved at være forbillede på personer som omhyggeligt overholder reglerne, men det, at de ikke rummer udviklingsmuligheder, stemmer ikke overens med persontegningen. Tværtimod synes de at udvikle sig gennem den viden, som de tilegner sig undervejs. Derfor positionerer de sig snarere et sted mellem at være flade og runde, om end det er en noget begrænset udvikling, de undergår.

Den narrative læser lader sig forføre af karaktererne, mens den autoriale læser gennemskuer at disse kun i mindre grad kan siges at være mimetiske. Læseren har ingen eller kun begrænset adgang til karakterernes indre tanker og følelser og får kun den viden som indgår i karakterernes replikker. Da replikkerne har den faktuelle viden som omdrejningspunkt, forbliver karaktererne udfoldede. Dette ses tydeligt i følgende samtale om religionen:

“Msr. Omsorg. Hvad er den sidste Dag?

Fr. Hurtig. Naar Gud lader Himmel og Jord, og alt vad Der er i Den forgaae og blive til Intet, som var, førend han skabte Verden.

Msr. Omsorg. Skal da Verden ikke blive altid?

Franz Hurtig. Ney

Msr. Omsorg. Hvorlænge skal Den Da være til endnu?

Det ved intet menneske; men Gud alene” (DDS 1766-67, bd. 1: 104).

Når teksten så konsekvent har fokus på den religiøse viden, ender karaktererne med at fremstå ligeså definerede af den viden, de besidder og taler om, som hovedpersonerne i Msr. Omsorgs eksempelfortællinger. Undervejs formår børnene at svare rigtigt på næsten alle Msr. Omsorgs spørgsmål, uagtet om det er spørgsmål relateret til religion, moral eller geografi. Dette giver

læseren et billede af børnene som dydsmønstre, som den autoriale læser kan gennemskue og forholde sig kritisk til.

Grænsen mellem fiktive og ikkefiktive tekster trækkes tydeligt op i andet bind, hvor Msr. Omsorg for første gang i værket annoncerer, at han vil fortælle sine tilhørere fabeln "*En Soe og Post-Hest*". I den efterfølgende samtale udbryder Friedrich Agtsom: "Det var en forunderlig Fortælling, min Kiære Monsieur Omsorg, som jeg slet ikke begriber (...) At en Hest og en Soe kunde tale" (DDS 1766-67, bd. 2: 46). Friedrich Agtsom tror, at indholdet i en bog indgår i en 1:1 relation til den ydre verden. Han begriber ikke, hvad fiktion er, og med udgangspunkt i fabeln forklarer Johan Stræbsom at "En Fabel er saadan en Fortælling, som er digtet, og ikke engang er rimeligt; derfor kan man kalde Msr. Omsorgs Fortælling en Fabel, fordi det ikke er rimeligt, at en Hest eller en Soe kan tale". (DDS 1766-67, bd. 2: 47). En autorial læsning af passagen forudsætter, at læseren har viden om, at ligesom med fabeln, indgår indholdet i *Den Danske Skoelemester* heller ikke i en 1:1 relation til den ydre verden.

Læsningen er fordoblet i både en autorial og narrativ læserrolle, hvilket den autoriale læser løbende gøres opmærksom på. I tekstens ses tydelige tegn på, at den på én gang forfører læseren, samtidig med at den gør læseren opmærksom på sin egen grundlæggende præmis: at det er fiktion. Dette sker ved brug af greb som overdrivelse, modsætningsfyldte budskaber, personificeringer, allegorier, som på hver sin måde både forfører og distancere og på den måde bidrager de til at gøre læseren opmærksom på litteraturens potentiale, på fortællingers magt, så læseren kvalificeres til ikke blot at forholde sig til autoren, men at kunne gøre modstand mod denne.

I tekstens eksempelfortællinger, fabler og ikke mindst hovedpersoner skildres forskellige måder at leve et liv på, som både involverer læserens forstand og følelser. En autorial læsning af "*Den Danske Skoelemester*" giver læseren anledning til at reflektere over, hvordan denne vil være som menneske og herigennem bidrage til sin egen dannelse. Denne pointe vil blive analyseret nærmere i det følgende dannelsesafsnit.

Forestillinger om dannelse

Litterær dannelse

I forordet opfordres børnepublikummet til at læse “(...) Bogen smukt med Eftertanke, mine kiære Venner, og stræber at blive ligesaa artige, som disse fire vakre Discipler, her tales om i Bogen, saa skal jeg holde uendelig meget af Dem alle, og med flere nyttige Ark stræbe at danne deres Hjerter og forbedre Forstanden; thi jeg er ret en stor Børne Ven (...)” (DDS 1766-67, bd. 1: 4). Af citatet fremgår en sammenhæng mellem skildringen af børnekaraktererne såsom dydsmønstre og bogens formål i det hele taget - nemlig at danne barnelæseren gennem skildringen af eksemplariske børnekarakterer. At læse bogen alene for egen skyld er ikke nok. Det skal gøres med det formål at tilstræbe sig at blive ligeså artig som værkets fiktive hovedkarakterer. Fiktionen får her en opdragende funktion - den bliver en kilde til viden og ikke mindst moralsk, følelsesmæssig og intellektuel udvikling.

At efterstræbe og læse værket smukt med eftertanke har til formål at påvirke læseren i retning af at: “(...) blive store Mænd i Tiden, som kunne tiene Kirken eller Staten” (DDS 1766-67, bd. 1: 5). Af citatet fremgår særligt to interessante aspekter. Først og fremmest ses en underliggende opfattelse af barnet som en, der ikke er væsensforskellige fra voksne, men som en der er på *vej* til at blive voksen. Barnet mangler viden, evner, færdigheder og erfaring for at kunne blive en dannet voksen, men det er i sit væsen ikke anderledes end voksne.

Det næste interessante aspekt er det dannelsesideal, der er ekspliciteret i citatet, og som omfatter både forstanden og hjertets dannelse. I værket ses en tydeligt forestilling om, at litteratur netop kan dette. Denne forestilling understøttes eksempelvis i den efterfølgende samtale til eksempelfortællingen om Grev Flink, der forstod sig på dyden ‘mådehold’ og dens modsætning ‘overdrivelse’. Grev Flink introduceres som en karakter, der er:

“(...) venlig, dog alvorlig; munter, dog ikke overgiven; veltalende, men aldrig sladrende; vittig, men aldrig pralende; yndig, dog aldrig nedrig; godhiertig, dog ikke ødsel; og med alle disse gode Egenskaber har han altid bedre Tanker om andre, end sig selv, er altid bange for at tage feyl, og er saa varsom i hvad han

taler, at han ikke skal fortørne nogen, end ikke Den allerringeste. Seer her, min Venner, er dette Mynster af et ungt Menneske ikke værd at efterfølge?” (DDS 1766-67, bd. 1: 281f).

I citatet fremgår et eksplicit ønske om, at børnene skal lade sig præge af Grev Flink, som formår at afholde sig fra at gå til yderligheder. I opremsningen af Grev Flinks forskellige egenskaber, bliver børnene gjort opmærksomme på at afholde sig fra overdrivelser, da selv en god egenskab kan slå om i sin modsætning. Grev Flink beskrives som et dydsmønster, der holder sig til den gyldne middelvej. Han opstilles som et ideal, som børnene skal gøre efter.

Msr. Omsorg runder fortællingen af med følgende ord: “Ja: mine Smaae, Det er just Derfor jeg bruge saa mange Ord i mine Fortælninger; thi jeg kunde være meget kortere, og alene sige, Grev Flink var en meget vakker og dydig ung Herre; men deraf kunde De ikke vide, hvori hans Dyd egentlig bestoed.” (ibid.). I citatet fremgår den væsentlige pointe, at det ikke er nok blot at kende til ‘mådehold’, men at tilegne sig en dybere indsigt i dyden, som gør det muligt for dem at efterligne Grev Flink. Netop dette kan litteraturen tilbyde. Ved at skildre dyden i livssituationer og handlinger bliver det muligt for børnekaraktererne at få en dybere indsigt i hvad ‘mådehold’ går ud på, hvilke udfordringer de kan risikere at møde i deres bestræbelse på at efterleve mådehold, og at dyden indgår i alle livets aspekter. Citatet er et udtryk for den grunddidaktiske overvejelse, at det ikke er nok blot at beskrive en dydig person, men at det er nødvendigt at præsentere dyderne i en narrativ kontekst, som tillader, at børnene får en mere nuanceret forståelse af disse. Voksenudgiveren er opmærksom på, at litteraturen tilbyder læseren et møde med sig selv i fremmedgjort form, og på den måde er litteraturen særlig velegnet til brug af den del af dannelsesprocessen, der har med vidensformidling, oplevelse og erfaring at gøre. Dette pointeres i følgende citat, hvor Msr. Omsorg skal til at berette en eksempelfortælling, i forlængelse af en samtale om det, at miste en forælder. Han beskriver, at tabet af forældre er “(...) som Den største Modgang i Det Timelige” (DDS 1766-67, bd. 2: 108), og på trods af, at samtalen strækker sig over tyve sider, ses et behov for at uddybe med en eksempelfortælling: “For at give denne Vor Samtale end mere Indtryk hos Dem, vil jeg i en kort Historie fremlegge Dem et Mynster af en Person Der tænkte ligesom vi (...)”. (DDS 1766-67, bd. 2: 109).

Eksempelfortællingens hovedperson bærer navnet Forladt, og ved at beskrive ham som en “Der tænkte ligesom vi”, får børnekaraktererne mulighed for at genkende og spejle sig selv i ham. Dette sker dog i en anden kontekst end den umiddelbart foreliggende, da ingen af hovedpersonerne selv har mistet en forælder. Med historien om Forladt præsenteres de for et livsforløb, som er kommet længere, end de selv er, og således bliver de gjort opmærksomme på, hvad de kan vente sig af livet, om end det er lykkeligt eller ulykkeligt. De får mulighed for at se livet i perspektiv. En væsentlig pointe i værket er dermed, at dannelsen både skal formidles og vises. Det er ikke nok at bringe den på begreb, den må vises, for at efterlade et indtryk hos hovedkaraktererne.

At bidrage til sin egen dannelse

I hovedkarakterernes diskussioner og refleksioner under samtalerne ses en implicit forventning om, at den faktiske læser ligeledes lader sig inspirere, diskutere og reflektere over “*Den Danske Skoelemester*”. Fortælleren lægger op til, at den faktiske læser, gennem diskussion og refleksion, kan bidrage til sin egen dannelse. Dette understøttes blandt andet i den efterfølgende samtale til fabeln om *En Soe og en Post-Hest* (DDS 1766-67, bd. 2: 44), hvor Friedrich Agtsom sættes som eksempel på et barn, der reflekterer over fabeln. Efter at have hørt fabeln, tager Agtsom hjem og kommer ved en fejl til at ødelægge sit tøj under sin leg i gården, og det er her, at han for alvor forstår fablens moralske budskab. Den næste dag fortæller han Msr. Omsorg og de andre børn, hvad fabeln går ud på, og han udtrykker det således:

“Jo Det er just Deri, at Fabelen passer sig paa mig; thi vel seer Gaardskarlens Kittel værre ud, end min Kiol, men Det er ham ingen Skam, ligesaa lidet, som Det er en Skorsktensfeyer en Skam at være sort i Ansigtet naar han er i sin Forretning, fordi den udfordrer Det, men mig var Det en Skam; thi jeg kunde ladet Det blive: jeg slet ikke saadan en Forretning, hvorved mine Hænder, Ansigt eller Klæder kunne faae ringeste Plæt paa sig, Det er derfor min egen Skyld, naar jeg er skiden.” (DDS 1766-67, bd. 2: 53f).

Soens handlinger udgør her et prisme, som Agtsom anvender til at betragte sine egne handlinger med et udefra perspektiv og reflektere over dem, og således forventes læseren også at kunne tage ved lære af både Agtsom og Soen. Mrs. Omsorg bekræfter Agtsoms udsagn med følgende ord: “Ja seer Han, min kiære Agtsom hvad et ulydigt og besindigt Barn ofte kan paadrage sig selv? Lad derfor Denne Hendelse altid tiene ham til Advarsel! (...)” (ibid.).

At bidrage til sin egen dannelse kommer især til udtryk i den måde kristendommen skildres på. I værket vægtes især den *personlige* omvendelse - en inderliggørelse af troen - og en mere fuldkommen indsigt i troslæren. Dette ses blandt andet i børnenes iver efter at ville lære. De tager selv initiativ til at opsøge Msr. Omsorg og spørge ham, om han vil undervise dem. Under samtalerne tilbyder han børnene et pusterum med mulighed for at “lege og spøge”, men børnene fortrækker at lytte til hans eksempelfortællinger. De vil forbedre sig og deres motivation for at udvikle nødvendige kundskaber kommer indefra. For eksempel siger Friedrich Agtsom i indledningen: “Saalenge jeg var et Barn, tænkte jeg, at Spøg og Leeg var det allerbeste; men nu vil jeg ikke være saadan et Barn længer; jeg vil være et fornuftigt Barn, som vil have sit eget Best for Øyne (...)” (DDS 1766-67, bd. 1: 16). Ønsket om at forbedre sig og været et ‘fornuftigt barn’ udspringer af barnet selv. Agtsom fremstår her som et eksempel på en 6-årig dreng, der er vækket indefra. Han udviser bevidsthed om sine handlinger og reflekterer over hvem han ønsker at være, til forskel fra den, han var tidligere. Med afsæt i dette beslutter han sig aktivt for nu at ville være et *fornuftigt* barn og ikke blot et barn. Hvor et barn bruger al sin tid på leg, så formår det *fornuftige* barn både at finde tid til leg og lærdom. Med Agtsom som forbillede kobles dannelsesidealet til det selvbevidste og selvrefleksive barn med henblik på at sikre en mere inderliggørelse af troen.

Den indre vækkelse og selvrefleksion bliver endnu tydeligere gennem den sokratiske samtaleform. Den sikrer, at børnene ikke forholder sig alt for frit til de religiøse og moralske spørgsmål på den ene side, og at de på den anden side heller ikke binder sig slavisk til samtalerens indhold, så det blot bliver udenadslære. I *Den Danske Skoelemester* bliver netop udenadslæren genstand for refleksion i et dannelsesøjemed. Det er ikke nok, at børnene har lært Luthers *Den lille katekismus* udenad. At være et dannet menneske bygger på forestillingen om den sande oplysning, som forudsætter, at børn reflekterer over den kristne troslære og herefter

applicerer den i deres liv og relationer til andre mennesker. Det forudsætter en dybere indsigt i troslæren, og netop dette bidrager den sokratiske samtaleform med. Den tillader, at Msr. Omsorg stiller spørgsmålene og herigennem tester børnenes forståelse i nye sammenhænge. Tydeligst sker det, når Omsorg præsenterer dyder eller laster i sine eksempelfortællinger, som børnene forventes at kunne argumentere for eller imod. Børnene sættes til at reflektere samtidig med, at der gøres op med eventuelle misforståelser, som for eksempel Friedrich Agtsoms overtroiske forestilling om helheste. Han er bange for helheste, men foretrækker ikke at tale om det fordi: "(...) jeg veed, at jeg vil blive udleet" (ibid.). Hans frygt for den trebenede hest, er ubegrundet ifølge Msr. Omsorg, da helheste kun eksisterer i ammestuehistorier. Msr. Omsorg fortsætter:

“Nej holdt op, min Kiere Agtsom, eller maa jeg lee, og jeg seer alerede, at Disse gode venner bide sig i Læberne, for at tvinge Deres Latter, hvilket vil være Skadelig for vore Maver, som maaskee vilde sprette Deraf. See kun, hvor Latteren alerede søger vey igiennem Jfr. Huusigs Næseborer, hun som ellers er saa ærbar.” (DDS 1766-67, bd. 2: 262).

Uddraget er udtryk for et opgør mod den folkeovertro, som har præget almuekulturen og dens folkereligøse skikke, og ved at skildre situationen i en humorpræget kontekst, betones forbindelsen mellem overtroen og fordummelsen. I citatet udfordres Agtsoms forståelse, synspunkter og evner, og han opmuntres herigennem til selv at opnå indsigt i lærdommens nytte.

Dannelsesforestillinger i et bredere perspektiv

Litteraturen kan noget særligt; den har et dannelsespotentiale, og dette benytter voksenudgiveren sig af i håb om at danne læsernes forstand og hjerte. I værket ses en tydelig forventning om, at dannelse både omfatter en faktuel viden, herunder kendskab til kristendommen, etiske og moralske udfordringer i hverdagslivet, relationer til andre mennesker og den danske geografi, ligesåvel som den omfatter de forandrings- og udviklingsprocesser, som kommer af den vidensdeling der udveksles under samtalerne. I værket ses en tydelig forestilling om, at dannelse omfatter, at de faktiske læsere som minimum skal kende til en række vidensområder. Dette

gælder særligt en indgående viden om kristendommen. I det første bind, er femten ud af de fireogtyve samtaler centreret om kristendommen, mens de resterende 9 samtaler kredser om etikette og relationer til andre mennesker. De etiske og moralske overvejelser, som præsenteres i teksten, indgår i den kristne forståelsesramme og er ligeledes et tilbagevendende tema, som børnepublikummet derfor også forventes at tilegne sig viden om.

Flere af samtalerne i bind 2 er centreret om geografien, og her ses endnu en forestilling om det at være dannet i 1700-tallets Danmark. Seks ud af de elleve samtaler har *Dannemarks og Norges Geographie* som omdrejningspunkt, og består primært af Msr. Omsorg der stiller et spørgsmål om for eksempel antallet af klostre i byen. Som svar opremser Friedrich Agtsom klostrenes navne, hvornår de blev bygget, og hvem de er stiftet af (DDS 1766-67, bd. 2: 80). Under samtalerne omhandlende geografien redegøres der for regionerne, amterne, byerne, naturområderne og ikke mindst seværdige bygninger, som for eksempel børnehuse, slotte og kirker. Samtalerne er karakteriseret ved, at den viden, der formuleres her, er kompakt og bliver fremsat i længere sammenhængende svar. Disse samtaler er karakteriseret ved, at de alle rundes af med fabler, hvis tematiske indhold og budskab afviger bemærkelsesværdigt fra det overordnede samtalemne. På den måde fremstår fablerne tilfældige og perspektivløse. Dette ses for eksempel, i Jomfrue Næts redegørelse om forskellige danske slottes beliggenheder og bagvedliggende historier, hvor hun siger følgende om Jægerspris slot:

“Slottet Jægerspriis, førhen kaldet Abrahamstrup, hvilket adskillige Danske Dronninger have eyet, som deres Livgedine, og var Det var herfra, at Dronning Ingeborg, Kong Erich Menveds Gemahl, kørde paa en aaben Vogn, da hun havde Den Hierte-Sorg, at tabe af Skiødet Den eneste Prins og Arving til Kronen, som kun var 16 Uger gammel, og ved Denne Ulykkelige Hendelse kom i Kong Christopher II Vold. Siden har Dette Slot faaet Navn af Jægerspriis, fordi Christian Den 5te ofte her jagede efter Vildt. 2) Tvende herregaarde, Selføe og Svanholm.” (DDS 1766-67, bd. 2:93f).

Citatet er spækket med informationer og kan siges at fordre meget af læseren, men informationerne ender med at fremstå fragmenterede, da Msr. Omsorg hverken be- eller afkræfter Jomfrue Næts udsagn, som det ellers er kendetegnende for ham i bind 1. Han svarer med følgende: “Her maa Det være nok af Dette Slags Denne Gang: nu skal jeg fortælle Dem noget rart i Denne Fabel om En Kattekillling og en Jagthund” (DDS 1766-67, bd. 2: 94). Hele Jomfrue Næts beskrivelse af Jægerspris slot bliver her reduceret til “dette slags” uden nogen afrunding, hvorefter Msr. Omsorg pludselig vælger at skifte emne. Emneskiftet forekommer flygtig og efterlader Jomfrue Næts lange udtalelser om slotte i Danmark til tilfældige og løsrevne beskrivelser uden nogen relevans. Dette gør sig også gældende med tekstens andre fabler, der får en ligeså brat begyndelse, for eksempel med “Fablen om Løven og Slaverne” som Msr. Omsorg indleder med: “Nu intet mere om af Dette Slags; men herpaa vil jeg fortælle Dem en Fabel om Løven og Slaverne” (ibid.). Fablerne får ingen introduktion, men fablernes morale danner til gengæld udgangspunkt for den efterfølgende samtale.

Fablerne og eksempelfortællingen varierer og veksler mellem at appellere til både børnekarakterernes hjerter og forstand. De får kendskab til ny viden, nye kundskaber, og bliver gjort opmærksomme på fortællingers styrke. Sideløbende ses udviklings- og forandringsprocesser tydeligt i eksempelfortællingernes efterfølgende samtaler, hvor børnene og Msr. Omsorg fremhæver resultatet af den forandringsproces, som de ‘forventes’ at have undergået, som for eksempel i det tidligere nævnte eksempel hvor Agtsom anvender en fabel til at betragte sine egne handlinger med et udefra perspektiv. Det gør det muligt for ham at opleve og opfatte sig selv på en anderledes måde samt reflektere over egne handlinger i et nyt lys. På den måde tilbyder teksten ikke kun ny viden, men sætter læseren på sporet af den rette måde selv at erkende, forandre og udvikle sig på.

Den Danske Skoelemester og oplysningstiden

Den Danske Skoelemester er et tidligt eksempel på et børnelitterært formidlingsprojekt, der har til formål at udbrede ideer og nå ud til alle “smukke og dydige Børn (...), Der alerede gjøre Staden Ære” (DDS 1766-67, bd. 1: 5).

Som det fremgår i analyseafsnittet “Forestillinger om barnet” kan det umiddelbart fremstå som om, at værket er handlingsanvisende, mens en autorial læsning indikerer, at teksten ansporer til refleksion over moralske dilemmaer. At moralisere får dermed samme betydning, som Ludvig Holberg også forstod udtrykket på (Kjældgaard 2013: 212). Især den fortællende litteratur egner sig til at pege på moralske problemer og dilemmaer uden at angive entydige løsningsforslag. Med denne opdagelse indgår den moralske forestillingsevne, forstået som: “(...) evnen til at leve sig ind i og analysere de forbindelser, der er på færde mellem omstændigheder, bevæggrunde, handlinger og konsekvenser i menneskelig adfærd.” (ibid.), som et af værkets dannelsesidealer og i det lys kan tekstens siges at indeholde antiautoritære træk.

Bredsdorffs forståelse af dissens er tydelig i værkets vægtning af den personlige og levende tro. Som det blev fremanalyseret i “Forestillinger om dannelse”, opfordres læseren til *selv* at finde svar gennem læsning og refleksion. Dette ses blandt andet i Msr. Omsorgs mange eksempelfortællinger og under de opfølgende samtaler, hvor læseren opfordres til at tilegne sig viden og bidrage til sin dannelse. Nok har opfordringen afsæt inden for den kristne forståelsesramme, hvor inderliggørelsen af troen er i højsædet, men opfordringen åbner op for en frigørelse fra de eksisterende magtstrukturer så ikke kun menigmanden, men også menigbarnet *selv* kan vurdere og tage stilling. Her er fornuften i højsædet, og derfor bestemmes moralske og etiske retningslinjer i mindre grad af autoriteter og eliten, og i højere grad af den fornuft som mennesket er udstyret med.

I *Den Danske Skoelemester* ses et væsentligt opgør med den antropologiske opfattelse af mennesket, som i kraft af sin fødsel, stand eller embede, skulle være berettiget til lydighed. Dette udtrykkes både i forordet, og i *En og tyvende Samtale om Fødselsfortrin* (DDS 1766-67, bd. 1: 301). I forordet henvender udgiveren sig til børnepublikummet med en opfordring om, at de skal blive store mænd i tiden, som både tjener Gud og stat. Ved at henvende sig åbent til alle børn i “staden” ses den underliggende opfattelse, at alle børn kan blive til noget. Værket er et formidlingsprojekt, ikke forbeholdt en elite. Ethvert barn, uanset samfundslag og klasse, har mulighed for at blive ‘store’ i deres samtid og bidrage til både Gud og stat. Parametrene for ‘at blive store mænd i tiden’ lader sig bestemme af en antielitær grundforestilling, hvor barnets medfødte evner, bestræbelser, lykke og ikke mindst Guds vilje er afgørende for barnets liv. Dette

ekspliciteres yderligere i samtalen om fødselsfortrin, hvor Msr. Omsorg henvender sig til Franz Hurtig, og spørger ham: “Kan da et fattigt Barn blive ligesaa meget som et adeligt Barn?” (DDS 1766-67, bd. 1: 302), til hvilket Franz Hurtig svarer: “Ja naar Det stræber Derefter ved Dyd (...) og Guds Villie” (ibid.). Det elitære menneskesyn erstattes med det antielitære, hvor rettigheder, lykke og livsforløb afhænger af “Lykken og mine egne Bestræbelser” (DDS 1766-67, bd. 1: 301).

Teksten abonnerer på antiautoritære og antielitære forestillinger, og som et naturligt resultat af disse følger forestillingen om ligeret. *Den Danske Skoelemester* indeholder tegn, der indikerer, at den er udgivet i en tid med en masse forandringer, blandt andet større lighed mellem borgerne. I det andet bind føjes yderligere to pigekarakterer til, Jomfrue Næt og Jomfrue Huuslig på 8 og 9 år. Tilføjelsen af disse begrundes i forordet med, at udgiveren har opdaget, at mange piger abonnerer på teksterne. I beskrivelsen af pigers behov for læsning udtrykker Msr. Omsorg først undren over, hvorfor de to pigekarakterer deltager i samtalerne, da han ikke kan lære dem noget om tøj, pynt og frisurer. Jomfrue Næt forklarer ham, at hun heller ikke interesserer sig i den slags:

“(...) jeg veed meget vel, det er langt andre Ting, her tales om, som er just det, jeg vilde høre; thi jeg vilde nok være en fornuftig Pige (...) som ved at tale om andre Ting, end om sine Blomster, Baand, Kniplinger, Potter Kaseroller, Posteyer, Kager og saadanne Ting, som egentlig ere Fruentimmer-Sager: en fornuftig Pige, siger hun, maa og vide noget, hvorledes det er gaaet til i Verden før, hun maa vide noget om Verdens Beskrivelse, om den anstændige og dydige Levemaade og saadant mere, som jeg ikke kan forklare.” (DDS 1766-67 bd. 2: 12f)

Begge køn har evner til at lære og derfor ligeledes pligt til at bruge disse evner, svarer Franz Hurtig til Msr Omsorgs spørgsmål om, om det ikke er at gøre mandfolkene skam, at pigerne skal til at lære om historie, geografi og omgang mellem mennesker. Dannelseidealene omfatter dermed også piger, og gennem denne vægtning ses en øget opmærksomhed på ligeret kønnene imellem.

Ligeretstanken ekspliciteres i spørgsmålet om bønder. Da Msr. Omsorg spørger til bøndernes forhold i Danmark, svarer Franz Hurtig:

“Den har hidtil kun været meget maadelig, i det Bonden ved det idelige og stærke Hoverie er mere anseet som en Slave, end Folk, som gjør Landet den vigtigste Tieneste ved at dyrke Jorden, hvorover Bonden snart allevegne er deels forarmet, deels har tabt Lysten til at arbejde, saasom han troer, ikke at arbejde for sig selv; men for andre.” (DDS 1766-67, bd. 2: 231)

Bønderne udfører, ifølge citatet, landets vigtigste arbejde, men på trods af dette behandles de som slaver. Franz Hurtig påpeger i denne sammenhæng, at der dog er tegn på, at denne situation snart vil ændre sig.

“Men nu tegner det temmelig vel til denne nedtrykte Stands Opkomst, i det at adskillige Herremænd have begyndt at følge de ligesaa store som høye Exempler paa Omsorg for denne ædle Stand, (...) ved at gjøre Bønderne Hoverie frie og tillige give dem Eyendom paa deres Gaarde, hvilket maae opmuntre Bonden til Flittighed og Vindskibelighed, naar han seer, at han ikke agtes som en Træl, men som et Barn og Medborger i Staten.” (ibid.)

Dette hæfte udkom i 1767, men citatet peger frem mod de landborereformer, der fulgte i de efterfølgende år, blandt andet ophævelsen af stavnsbåndet i 1788 (Kristensen 2017: 169). På denne baggrund bliver brugen af udtrykket ‘medborger’ interessant og kan tolkes som et fingerpeg frem mod statsborgerskabet, der blev indført i 1776. Det indebar, at mennesker rent juridisk nu var borgere i en stat, ud over at være potentielle borgere i Guds rige og undersåtter i kongens rige. Når bønderne omtales som medborgere, kan det argumenteres, at det er et, om end forsigtigt, tegn på en forestilling om, at verden er forbederlig.

Forestillingen om verden som forbederlig, er ét ud af oplysningens seks kendetegn, og er ifølge Bredsdorff delvist et resultat af det opgør, der har været med den augustinske

syndefaldsmyte, hvor mennesket blev anset som grundlæggende syndigt. Dette opgør er ikke ekspliciteret i "*Den Danske Skoelemester*". Her gør det modsatte sig snarere gældende. Som det blev fremanalyseret i afsnittet om "Forestillinger om barnet" abonnerer teksten på en forestilling om, at barnet er i besiddelse af en ond natur, men ved at tøjle sine drifter og onde handlinger har mulighed for at blive et bedre menneske. Teksten peger på den måde både frem og tilbage. Den peger frem i de forestillinger om dannelse, som kommer til udtryk, gennem sine tematiseringer af individets selvskabte lykke, herunder hvordan barnet selv kan bidrage til sin udvikling, øget opmærksomhed på kønnene imellem og gennem italesættelsen af bønderne som medborgere, mens den peger tilbage i dens forestilling af menneskets natur, som beskrives som grundlæggende 'ondt og syndigt'. Det kan på den måde være svært at placere værket, da den både bærer træk, som indgår i og imod de oplysningsideer, der berøres i teoriafsnittet. Det kan tolkes som et udtryk for de store ændringer, som fandt sted i Danmark omkring fra midten til slutningen af 1700-tallet.

At *Den Danske Skoelemester* er forankret i oplysningens idégrundlag, ses tydeligt i den empirisme som løbende kommer til udtryk gennem værkets forestilling om den litterære dannelse, hvori karakterer gennem erfaringer og videnstilegnelse udvikler sig. Karaktererne opmuntres til *selv* at erfare livet og tilegne sig viden om verden. Udgivelsen af disse hæfter tyder på udgiveren mente, at børnepublikummet ligeledes kunne undergå samme udvikling i mødet med litteraturen, jævnfør analyseafsnittet "Litterær dannelse".

Tolerancen er, ifølge Bredsdorff, oplysningens vigtigste kendetegn. Tolerance kan dog siges at spille en væsentlig mindre rolle i værket. Jævnfør den kristne forståelsesramme ekspliciteres forestillingen om, at alle mennesker er skabt af Gud, men frelsen omfatter ikke alle mennesker. Den er forbeholdt "(...) de, som troe og antage Jesum som deres Frelser; thi uden ham er der ikke Salighed for os at vente" (DDS 1766-67, bd. 1: 72). Som en naturlig følge af denne grundopfattelse, hvor mennesker ses opdelt i henholdsvis 'kristne' (de frelste) og 'ikke-kristne' bliver de ikke-kristne beskrevet som 'hedninge'. Da Msr. Omsorg spørger til Grønland, svarer Jomfrue Huuslig med følgende:

“Da Biskop Egede af en særdeles Guds Tilskyndelse forlod sit Embede i Nordlandene, og efter en frievillig Allerunderdanigst Ansøgning gik som en Christi Apostel derhen for at omvende de blinde hedninger” (DDS 1766-67, bd. 2: 277).

Det kan argumenteres, at når grønlænderne beskrives som ‘blinde hedninge’, bygger det på en forestilling om, at de endnu ikke har set eller mærket kristendommens lys. På den måde indgår tolerancen i værket, men det er en tolerance, der er forbeholdt de omdøbte kristne, som gennem handlinger og ord bestræber sig på at efterleve kristendommens påbud og forbud, og for ‘hedningerne’ ses snarere en forventning om en snarlig omvendelse, hvorfor tolerancen kan siges at være fraværende her.

På baggrund af ovenstående kan det udledes, at alle seks af oplysningens kendetegn indgår i *Den Danske Skoelemester*, dog i meget varierende omfang. Tydeligst sker det med komponenterne antiautoritær, antielitær, at verden er forbederlig og empirisme. Ligeretten behandles i mindre grad, mens tolerancen er ikke-eksisterende.

Rettes blikket mod Kants definition af oplysning, kan det argumenteres, at værket i høj grad er et oplysningens værk. Gennem skildringen af de fiktive børnekarakterer, som opfordres til at udvikle evnen til at ræsonnere, tænke selv og ikke mindst overveje sine valg på baggrund af de eksempelfortællinger og fabler som værket tilbyder, ses en underliggende opfordring til det faktiske børnepublikum om at gøre selvsamme. Om at *turde* betjene sig af sin egen forstand og bestræbe sig på myndiggørelse og ansvarliggørelse, så ikke kun fornuften, men også følelserne, bliver kilde til erkendelse. For Bredsdorff indebærer oplysningen ‘at have mod til at vide, have mod til at handle og ikke mindst have mod til at føle’ (Bredsdorff 2003: 208) og det er en opfordring, som er gennemgående i *Den Danske Skoelemester*.

Intet

Forestillinger om barnet

Indskrevne læser

Værket *Intets* encyklopædiske egenart er på én gang meget lig den virkelige verden og dog meget anderledes. Fortællingen udspiller sig i Tæring, en by som ikke er geografisk identificerbart, men i højere grad en metafor, der er blevet bogstavelig gjort, og som dækker over parcelhusforstadens småborgerlige liv. Agnes' hjem, skole og det nedlagte savværk er de steder, handlingen primært udspiller sig. De adskiller sig ikke fra andre steder i Danmark og er på den måde fortællingens kulisse. Her ophører lighederne til den virkelige verden, for da Pierre Anthon vælger at forlade skolen træder ingen autoritet ind, han tillades at gå. Tekstens realisme overtrædes med Pierre Anthon's dramatiske exit, og det overlades til både hovedperson og læser at finde ud af, hvor grænsen mellem fiktion og realisme går.

I *Intet* fremgår ikke kapiteloverskrifter, men derimod romertal. Åbningskapitlet indledes med teksten "Der er intet der betyder noget, det har jeg vidst i lang tid. Derfor er det ikke værd at gøre noget, det har jeg lige fundet ud af." (Teller 2000: 5). Værkets præmis er opsummeret i første kapitel og følges op af næste kapitel med teksten: "Pierre Anthon gik ud af skolen den dag han fandt ud af, at det ikke var værd at gøre noget når intet alligevel betød noget". Jeg'et i første kapitel tilhører ikke Agnes men Pierre Anthon, og først i næste kapitel træder Agnes frem og bliver fortællingens 'jeg'. Agnes taler på vegne af 7. A ("Vi andre [...] Vi fandt [...] Vi lo") (Teller 2000: 6, 7) og beskriver herigennem den kollektive gruppe. Hun bliver først et selvstændigt jeg og adskilt fra 7. A, da hun bemærker, at døren smiler. Grænsen mellem Agnes og 7. A bliver sløret, og det bliver svært for læseren at tyde, hvornår Agnes taler på egne vegne, og hvornår hun taler på 7. A's vegne.

Tekstens realisme brydes ydermere i sin skildring af personerne, hvis indre og ydre er så stereotypiske, at det grænser sig til en parodi. Eksempelvis kan nævnes fromme Kaj og muslimen Hussein, mens lille Ingrid beskrives som en "der var så lille, at det ikke var altid vi huskede hun var der.". Personerne er karakteriseret gennem få typiske egenskaber, med kun begrænset

udviklingspsykologisk dybde, og det særligt gennem dét de hver især må ofre til bunken af betydning og i deres valg af hvad efterfølgeren må give afkald på, at læseren får en ide om, hvem de er.

Agnes beretter om begivenhederne otte år efter, at de har fundet sted, hvorfor fortællingen i højere grad er en retrospektiv refleksion. I sin beretning leger hun med sproget og gradbøjer virkeligheden. Dette kan for eksempel ses i bøjningerne “Ikke noget. Ingenting. Intet.” og “Dårlig muslim! Ingen muslim! Ingen!” (Teller 2000: 22, 57). Her er ikke tale om gradforskelle, men snarere væsensforskelle, og ved at lege med gradbøjningernes genkendelige struktur og udfylde dets indhold med noget ukendt, gør fortællingen opmærksom på sig selv som fortælling. Sproget påberåber sig en opmærksomhed og en årvågenhed fra læseren, så denne skal kunne afkode hvad det for eksempel betyder, at en dårlig muslim bliver til ingen. I værket kan gradbøjningerne både læses bogstaveligt og i overført betydning. Læses det med udgangspunkt i sidstnævnte, bliver ordet ‘muslim’ et flydende begreb, der kan indholdsudfyldes med forskellige meninger. Hussein kan være en god muslim, en dårlig muslim, men ved at gradbøje udtrykket så han til sidst ender med at være ‘ingen’, bliver betydningen pludselig relativ. Med dette tab, mister Hussein også sin menneskelige værdi, netop fordi han er defineret af det at være muslim. Han er nogen, men bliver gjort til noget og derefter til intet - på den måde viser værket *Intet* konsekvenserne ved at forveksle betydningernes relativitet med værdirelativisme. Hussein bliver til ingen og ligesom Sofie - Agnes’ klassekammerat, der har måtte ofre sin uskyldighed til bunken af betydning - efterlades han tilbage med et fuldstændigt fravær af mening og identitet. Begge bliver brutalt taget fra dem i en højere sags tjeneste, nemlig at finde noget der betyder noget. Her ses *Intets* væsentligste temaer, nemlig søgen efter mening og identitet.

For at læseren skal kunne få det fulde udbytte af *Intet* må denne være i besiddelse af en encyklopædisk kompetence, som især omfatter en dybere indsigt i eksistentielle refleksioner om blandt andet livets mening, da det især er her, at teksten udfordrer. *Intet* rundes af med den ældre Agnes’ refleksioner om betydning:

“Og selv om jeg ikke kan forklare hvad det er, så ved jeg at der er noget der har betydning.

Og jeg ved, at betydningen skal man ikke spøge med.

Vel Pierre Anthon? Vel?” (Teller 2000: 116)

Værket afsluttes med et spørgsmålstegn og sender igen tvetydige signaler. Noget har betydning, men hvad og hvordan dét hænger sammen, må læseren reflektere over. De eksistentielle spørgsmål er en del af værkets encyklopædi, og den både fordrer, at læseren må have gjort sig overvejelser herom ligesom, at værket udfordrer læserens overvejelser.

Intet fordrer ydermere, at læseren besidder intertekstuelle kompetencer, idet den både har træk fra kollektivromanen og dannelsesromanen. Romanens fokus er på 7. A og altså *ikke* på det enkelte individ, men hos gruppen. I kollektivromanen er omdrejningspunktet at afdække hvilke processer, der forekommer individerne imellem, og genren anlægger derfor et sociologisk perspektiv (Fibiger 2011: 4). Når *Intet* kan siges at have træk fra kollektivromanen, skyldes det, at den er centreret omkring 7. A's indædte kamp for at modbevise Pierre Anthon, og ikke mindst hvordan den kamp udspiller og udvikler sig blandt klassekammeraterne. Efter genrens forskrift er persontegningen i *Intet* også karakteriseret ved at være stereotypisk, som nævnt foroven.

Strukturen i *Intet* både underlægger sig og stritter imod dannelsesromanen som genre. Karen Lise Søndergaard har undersøgt romanen *Intet* ud fra dannelsesromanens faser. Hun henviser blandt andet til børnelitteraturforskeren Maria Nikolajeva, der har undersøgt børnelitteraturens mytiske strukturer, og Nikolajevas synspunkt er: at børnelitteratur har et monomytisk mønster: separation - initiation - hjemkomst, som Nikolajeva har knyttet sammen med hjemme-ude-hjem strukturen (Nikolajeva 2001b). Ifølge Søndergaard kan hjemme-ude-hjem strukturen delvist siges at gøre sig gældende i *Intet*, hvor hjemme forlades til fordel for savværket, der bliver et 'ude', og hvor regler og love ophæves. Det er her at grænserne overskrides, og at børnene hver især må ofre for bunken af betydning. Ofringerne virker indledningsvist harmløse, men de udvikler sig gradvist til det groteske, hvor både det sakrale, døden og seksualitet ikke længere er tabu, men 'noget' som på lige fod med Agnes' stilletter og Dame Werners dagbog kan ofres. Efter at have ofret og bevist at noget faktisk betyder noget, vender 7. A tilbage til deres hjem; dog er det ikke det hjem, som de forlod, men et nyt hjem

(Søndergaard 2006). Den overordnede struktur stemmer umiddelbart overens med dannelsesromanens. Alligevel ses en række forskelle, for *Intet* synes samtidig at stritte imod dannelsesromanens genretæk, blandt andet enhedstanken. I skildringen af Agnes og hendes klassekammerater, ses et fuldstændigt fravær af dannelsesromanens karakteristiske organismetanke og humanistiske helhedsforståelse (Søndergaard 2006: 214). Den verden som hovedkaraktererne befinder sig i er snarere fragmenteret og usammenhængende. Dannelsesromanens faste narrative struktur kan her siges at komme til kort, netop fordi *Intet* ikke skildrer karakterer med faste indre væsenskerner, som udvikles eller med slutninger, hvor “helten indtager sin rette plads i samfundet” (Husen 2008: 139), men hvor personernes identitetsudvikling snarere lader sig basere på relationerne til hinanden. Det er netop i Agnes’ genfortælling af, hvad der hændte for otte år siden, og i hendes observationer af klassekammeraterne, at hun tilnærmer sig en dybere indsigt i, hvad og hvem hun er.

Værket fordrer meget af læserens retoriske kompetence, for at denne skal kunne udlede en mening af teksten. Foruden ovennævnte gradbøjninger af virkeligheden, forventes læseren at kunne gennemskue brugen af symboler, personifikationer og allegorier. For eksempel med karakteren Pierre Anthon hvis navn og sprog skiller sig ud fra de andre karakterer. Da Pierre Anthon kravler op i blommetræet udsætter han 7. A for en kollektiv eksistentiel krise. Han efterlader sine klassekammerater med døren åben “som et grinende gab, der kunne opsluge mig med ude, hvis jeg lod mig friste til at følge efter.” (Teller 2000: 20). Allerede her ses en forventning til læserens retoriske kompetence. Læseren forventes at kende til besjæling og kunne afkode ‘at døren ikke faktisk smiler’, ligesom at denne skal kunne forstå karakteren Pierre Anthons funktion; han har katalysatorens rolle, da han er årsag til at hele krisen opstår i første omgang. Han er ydermere den første til at sætte ord på 7. A’s grundlæggende tvivl om tilværelsens meningsløshed. Pierre Anthon ikke bare forlader klassen, men klatrer op i et blommetræ. Pierre Anthon kan her læses i overført betydning som en ‘slange i træet’, der sidder og frister’, ligesom han gennem sit navn kan læses som en apostel. Pierre er den franske udgave af navnet Peter og kan tolkes som en henvisning til Peter, den første af Jesu disciple, og den som får overdraget nøglerne til paradiset, mens Anthon, i en kristen optik, henviser til Antonius - en af de første kendte kristne eremitter - som valgte det asketiske liv i et forsøg på at tilnærme sig

Gud (Bekhøi & Rydahl 2015: 40f). Pierre Anthon er *hævet* over klassen både i bogstavelig forstand, men også i overført betydning som en, der har gennemskuet realiteten, og som enten lokker eller på ‘ærlig’ vis ønsker at dele lyset med resten.

På samme måde kan Pierre Anthon's replikker også læses med en dobbelt klang og tolkes tvetydigt, for eksempel da han indledningsvist giver udtryk for, at intet betyder noget. Udtrykket har en indbygget dobbeltbetydning; at der ikke noget der har betydning, eller at intet *har* en betydning, og at det altså betyder noget. “Alting er ligegyldigt (...) For alting begynder bare for at slutte. Det øjeblik I blev født, begyndte I at dø. Og sådan er det med alt. Jorden er fire milliarder seks hundrede millioner år gammel, men I bliver højst hundrede! (...) Det er overhovedet ikke umagen værd at være til.” (Teller 2000: 8f). Pierre Anthon's indædte prædiken, bliver selvmodsigende, netop fordi han selv gør en masse. Han bliver en upålidelig karakter, hvis handlinger ikke stemmer overens med hans ytringer. Netop her stiller værket store krav til læserens retoriske kompetence; at denne skal kunne gennemskue ikke blot de dobbelttydninger, der ligger i Pierre Anthon's replikker, men upålidelighedsgraden i Pierre Anthon som en karakter og gennemskue, at han på trods af at være fortaler for ‘intet’ alligevel handler efter det modsatte.

Tæring er skildret som en by, der bærer tydelige tegn på, at livsformen her er nedbrydende. Tager man ordet ‘tæring’ bogstavelig, kan det forstås som en gradvis nedbrydelse eller nedslidning af nogen eller noget. I *Intet* er byen karakteriseret som småborgerlig og karrierebetonet med blik for det ydre. “Det hele er et stort skuespil, der går ud på at lade som om og på at være bedst til netop det.” (ibid.) I citatet sætter Pierre Anthon ord på Agnes’ anelser. “Vi var lige startet i syvende klasse, og vi var alle så moderne og kyndige ud i livet og verden, at vi godt vidste, at alting drejede sig mere om hvordan det tog sig ud end hvordan det var” og “Vi boede i Tæring, en forby til en halvstor provinsby. Der var ikke fint, men næsten fint. Det blev vi tit husket på, selv om det ikke blev sagt højt.” (Teller 2000: 12, 7). At Tæring er *næsten* fin klinger hult, og det er en beskrivelse som synes at ramme direkte ind i den meningsløshed, som Pierre Anthon sætter ord på. Byen er defineret af at være en nedslidende og nedbrydende facade, og hvor voksenlivet er centreret omkring det overfladiske.

Intet er et værk, der stiller høje krav til læserens encyklopædiske, intertekstuelle og retoriske kompetencer. Værket bærer delelementer af det genkendelig både i sin encyklopædi og

gennem dens genrer, men insisterer på at tage det kendte og gøre det ukendt. Den er ikke bange for at konfrontere læseren med en fortælling, der kan tolkes som grotesk, absurd og meningsløs.

Ovennævnte analyse tegner et billede af en kompetent læser, især hvad angår læserens encyklopædiske og retoriske kompetencer. Værkets brogede encyklopædi og dens leg med ord, ordenes dobbeltbetydninger og gennem brugen af allegorier, ses et tydeligt billede af en kompetent læser, som ikke er bange for at stille store spørgsmål og forblive ved spørgsmålene uden at få svar.

Autorial og narrativ læser

Indtages den narrative læserposition vil læseren lade sig forføre af Agnes' fortælling, herunder de tanker og slutninger hun drager. Da klassekammeraten Elise bliver udvalgt til at ofre sin afdøde lillebror til bunken af betydning, tænker Agnes: "Jeg tror egentlig ikke Elise var ked af at vi skulle grave hendes lillebror op. Jeg tror at Elise var bange for at hendes forældre skulle opdage det og sende hende væk for altid." (Teller 2000: 44). Læses citatet med afsæt i den narrative læserposition, vil læseren indleve, forstå og identificere sig med Agnes' opfattelse af Elise og ligeså med den verden og resten af de personer som skildres i fortællingen. Dette omfatter tekstens brud på realismen, som for eksempel da Pierre Anthon forlader klassen og tilbringer resten af skoleåret i et blommetræ, eller skildringen af de stereotype næsten parodierede personer. Den narrative læser stiller ikke spørgsmålstegn ved Agnes' opfattelse: at voksenverdenen handler "mere om hvordan det tog sig ud end hvordan det var" (Teller 2000: 12), og betvivler heller ikke hendes pålidelighed. Det gør derimod den autorial læserposition. Indtages denne bliver distancen mellem de faktiske begivenheder og Agnes' fortælling tydelig. Fortællingen gengives otte år senere og indledes med Pierre Anthon, der beslutter sig for at forlade klassen.

"Vi andre blev tilbage. Og selv om lærerne havde travlt med at rydde op efter Pierre Anthon både i klasseværelset og inde i vores hoveder, blev lidt af Pierre Anthon siddende i os. *Måske var det derfor at det gik som det gjorde* [min kursivering]" (Teller 2000: 6).

Citatets sidste sætning gør den autoriale læser opmærksom på, at fortællingens begivenheder og handling allerede har fundet sted, hvorfor der er tale om et tilbageblik. Her bliver den litterære metode narratologiens begreber 'fremstilling' og 'forestilling' særlige anvendelige. Hvor fremstilling er det der siges i teksten, og hvis rækkefølge er indiskutabel, er forestilling den bagvedliggende historie, verden, begivenheder og personer, hvis rækkefølge læseren må konstruere ud fra fortællingens fremstilling (Iversen & Nielsen 2008: 210). Den kursiverede del af citatet indikerer, at fortællingen dermed ikke skrider kronologisk frem, men at her er tale om en uoverensstemmelse mellem fremstilling og forestilling. *Intet* er en homodiegetisk fortælling, fordi fortælleren Agnes indgår i den verden der fremstilles, og den er indrefokaliseret, da hun har adgang til sine egne tanker, men ikke til de andre personers. I *Intet* præsenteres læseren for tre typer af jeg'er, henholdsvis Pierre Anthon's i værkets indledende kapitel, den 13-årige og den 21-årige Agnes. I modsætning til hvad den narrative læserposition lægger op til - at det er den 13-årige Agnes, der fortæller - vil et autorialt blik på værket afsløre, at det derimod er den 21-årige Agnes, der i meget få vendinger undervejs giver sig til kende for læseren, og som først i bogens sidste kapitel træder tydeligt frem. Anvendes Phelans og Martins seks former for upålidelighed, kan Agnes argumenteres for at være en upålidelig fortæller, især hvad angår den grad af underrapportering, undervurdering og underfortolkning som forekommer (Larsen 2013: 67)

Et autorialt blik på værket afslører, at den ældre Agnes skjuler sig bag sit yngre jeg, hvorigennem underrapporteringen finder sted. Dette ses både i hendes relationer til værkets andre personer og i de refleksioner hun gør sig. For eksempel i den måde 7. A skildres på, som førnævnte stereotypiske personer. Her kan det antages, at den ældre Agnes er mere moden og i besiddelse af en mere reflekteret opfattelse af de hændelser, der fandt sted, men det tydelige fravær af et ældre nuanceret perspektiv er mærkbart, og i den implicite forfatters insisteren på ikke at træde uden for Agnes' 13-årige sind, fremhæves fraværet af den ældre Agnes.

Konflikten mellem Pierre Anthon og 7. A eskalerer gradvist i takt med skoleårets gang. Da 7. A kommer på den ide, at kaste sten på Pierre Anthon, for at få ham ned med nakken, råber han: "Hvorfor lader alle som om alt det der ikke er vigtigt, er meget vigtigt, mens de samtidigt

har uendelig travlt med at lade som om det virkelige vigtige, ikke er vigtigt overhovedet?” (Teller 2000: 17). Her modsiger Pierre Anthon sig selv, men 7. A lader ikke til at fange Pierre Anthons selvmodsigelse; at der faktisk findes noget, der er vigtigt. Da Pierre Anthons fravælger Tærings trivielle liv, drives 7.A til at bestride ham, og bevise at betydningen findes, og at dette kan findes i det voksenliv, som de står på tærsklen af. Bunken af betydning har dermed et positivt afsæt, men det ændrer sig hurtigt til et negativt, da 7. A selv er overbevist om at voksenlivet faktisk handler om at beklæde sig med en maske af betydningsfuldhed, fordi voksentilværelsen fremstår meningsløs. De vil ikke konfronteres med den indsigt de allerede fornemmer:

“For han havde fat i et eller andet. Også selv om vi ikke turde indrømme det. Hverken overfor forældre, lærerne eller hinanden. Ikke engang overfor os selv. Vi ville ikke leve i den verden, Pierre Anthon fortalte os om. Vi skulle blive til noget, til nogen” (Teller 2000: 9)

Bunken af betydning får her et negativt afsæt og går fra at modbevise Pierre Anthon, til at blive til “noget der så ud af noget”. Børnene ser sig derfor nødsaget til at acceptere voksentilværelsens vilkår uagtet, at de vilkår er meningsløse og tomme. De accepterer, at voksenlivet handler om forstillelse; en forstillelse som Pierre Anthon formår at splintre. Agnes udviser her inkonsistens i sine handlinger, hvorfor en autorial læsning distancerer læseren fra Agnes grundet hendes upålidelighed.

Hendes upålidelighed understreges ydermere i 21-årige Agnes’ moralske og etiske usikkerhed omkring mordet på Pierre Anthon i slutningen af romanen. Var det forkert at dræbe ham? “Det gav mening at slå Pierre Anthon. Mening at sparke til ham. Det havde betydning, også selv om han lå ned og ikke kunne forsvare sig og efterhånden heller ikke forsøgte på det.” (Teller 2000: 110). Det interessante her er, at Agnes med sin fortælling ikke appellerer gennem sin etos; Agnes søger ikke at overbevise læseren med henvisning til sin karakter og sin moralske indsigt, hun forbliver i tvivl om handlingens værdisæt, om hvad enten 7.A’s groteske mord på klassekammeraten har været rigtig eller forkert og om bunken af betydning har været ofrene

værd. Derfor rundes *Intet* af med et spørgsmålstegn og dermed med et spørgsmål i stedet for et punktum.

I *Intet* ses en gennemgående forestilling om barnelæseren som kompetent, myndig, og robust i sådan et omfang, at denne kan håndtere at lade sig udfordres af eksistentielle spørgsmål om livets mening, menneskets betydning, og hvem der fastlægger og bestemmer betydningen. På det tematiske og motiviske plan inddrages død, mord, religion, ondskab og meningstab med et fuldstændigt fravær af opbyggelig moraler. Gennem inddragelsen af disse temaer ses en anerkendelse af, at denne kan håndtere dette. I 7. As indædte søgen efter mening og deres villighed til at ofre liv for meningen ses en forstærket tillid til barnelæserens etiske og moralske stillingtagen samtidig med, at *Intet* udfordrer disse, og gør læseren opmærksom på underliggende magtstrukturer, for *hvem* bestemmer reelt meningen, og hvad vil det sige at tillægge nogen eller noget værdi?

Forestillingen om barnet som et litterært kompetent og æstetisk individ kommer ydermere til syne i den flerstemmighed af fortællere, som indgår i værket, ligesom at sproget gør opmærksom på sig selv gennem de tidligere nævnte gradbøjninger. Ved at skildre både Agnes og Pierre Anthon som upålidelige, inviteres læseren til at indtage en autorial læserposition i øjenhøjde med voksne og ikke blot som børn. Barnelæseren skærmes ikke for virkelighedens barske vilkår, men anerkender, at både børn og voksne lever i den samme verden og er underlagt samme usikre livsvilkår. Voksne sidder ikke med svarene, snarere tværtimod. Ved at skildre voksertilværelsen i Tæring som småborgerlig, karrierebetonet og overfladisk kan det tolkes som, at de voksne ikke har turdet konfrontere livets usikkerhed og uvished, men flygter ind i forstillelsens trygge rammer. I denne omvendte rollefordeling bliver 7. A de intelligente og reflekterede unge mennesker, mens de voksne tildeles naive og eskapistiske roller, og her ses et underliggende syn på barnelæseren som et individ der kender til tilværelsens sammenhænge og som ikke fortrænger dette.

Barnelæseren er ikke naiv, men reflekteret og i stand til at begå overgreb, ligesom at personerne i 7. A skildres nedrige og usympatiske, og samtidig eftertænksomme og indsigtfulde. Derfor beror forestillingen om barnet på en opfattelse af at denne er en kompleks

sammensat størrelse. Det er et synspunkt, som ikke leverer plads til lukkede kategorier, som gennemført ond, god nedrig eller ærlig, men i besiddelse af lidt af hvert.

Forestillinger om dannelse

Forestillinger om dannelse er ikke ekspliciteret i *Intet* på samme måde, som de er det i *Den Danske Skoelemester*, men at *Intet* er et værk, 'der vil noget med nogen', stilles der sjældent spørgsmålstejn ved. Værket blev genudgivet i 2010, hvor det fik en førsteplads som det mest læste værk i de danske folkeskoler, og i 2015 udgav det Religionspædagogiske Forlag undervisningsbogen *Alt om intet*, en indføring til en tematisk analyse af romanen (Bekhøi & Rydahl 2015). *Intet* spiller fortsat en rolle i folkeskolens litteraturundervisning, hvilket lader til at hænge sammen med det dannelsespotentialer som værket synes at besidde.

Intet er et værk, der tør at udfordre sin læser, og den gør det igennem indhold og form. *Intet* tager fat i eksistentielle temaer som tilhørsforhold, identitet, etik, moral og skildrer den svære udvikling fra barn til voksen, men afviger og leverer dermed ikke op til læserens forventning om kausalitet og afsluttende klarhed. Her stilles læseren over for den vanskelighed, det er at afklare, hvad formålet egentlig er, når fortælleren Agnes fremstår som upålidelig. Både Agnes og Pierre Anthon handler i modstrid med den implicite forfatters normer og herigennem vises sprækker af en bagvedliggende moralske kodeks. *Intet* kan siges at udfordre barnelæserens grundlæggende forestilling om livets mening gennem Pierre Anthon verbale angreb, hvor ikke kun 7. A står på mål, men i ligeså høj grad læserens forestilling om meningen med livet og menneskets eksistens. Da Pierre Anthon tænker sig frem til, at intet betyder noget, skubbes læserens moral ud over den yderste grænse, til savværket hvor alt af betydning tilintetgøres. Børnene ofrer hvad de har af betydning, og undervejs synes bogen at stille læserens moralske kompas på en hård prøve. Er børnekarakterernes ofringer det værd, eller er her tale om ekstrem fanatisme og i så fald, hvor går den etiske grænse, synes den at spørge. Her bliver Agnes' og Pierre Anthon grad af upålidelighed væsentlig, da det netop er i distancen til disse, at meningspotentialer findes.

Den implicite forfatters moralske kodeks bliver tydelig gennem Agnes' stereotype persontegning af 7.A, hvor hun sætter lighedstejn mellem klassekammeraterne, og det de må

ofre til bunken af betydning. Hun synes dermed ikke at kunne skelne mellem mennesker og genstande, og som konsekvens heraf ofres Pierre Anthons liv på lige fod med Agnes' stilletter, hunden Askepot, Sofies uskyldighed mm. Et lighedstegn går begge veje og konsekvensen bliver, at menneskeliv får samme værdi som genstande og omvendt. Ting og mennesker sidestilles, og resultatet er et gennemgribende meningstab. Da bunken af betydning pludselig får en markedsværdi, fordi et kunstmuseum får øjnene op for den, kommerialiseres 7. A's hårdt tilkæmpede betydning og i det øjeblik, de sælger den, svigter de deres projekt.

“Man kan ikke sælge betydningen!” [...] Jeg vidste Sofie havde ret. Enten er den der, eller også er den der ikke. Det at vi havde solgt dyngen betydning, fik den til at miste betydningen. Hvis den nogensinde havde været der.” (Teller 2000: 104f).

Romanen insisterer på at fastholde sit 'intet' og provokerer læseren til at tage stilling til 'intetheden' ud fra egne normer og ændre det til noget og til nogen.

Bunken bliver solgt og derefter brændt ned, men ikke uden at have mærket alle implicerede parter eftertrykkeligt. Den spiller en central rolle i værket, og bruges undervejs til at modargumentere Pierre Anthon, men da den forvandles til aske, opløses betydningen både i bogstavelig og overført forstand, og herigennem konfronteres læseren med betydningen som en relativ størrelse, og som det absolutte må vige for. Her synes den implicite forfatter at afsløre, at betydningen eksisterer - den indsigt har 21-årige Agnes tilegnet sig - men den er konstrueret og bringes i spil gennem personrelationer, brugsrelationer, magtrelationer, følelsesrelationer og gennem de kulturelle sammenhænge, som mennesker er en del af. Betydningen er foranderlig, til forhandling og kan ikke fastholdes, og grundet dens foranderlighed går den i følgeskab med usikkerhed og tvivl. Den usikkerhed og tvivl som Agnes i starten af romanen synes at fornemme, intensiveres efter at bunken af betydning opløses, og hverken Agnes eller læseren får svar på, hvordan usikkerheden og tvivlen skal håndteres. Det centrale i *Intet* er derfor ikke, at Agnes er blevet voksen og har endelig erhvervet sig en identitet præget af klarhed og overblik. Tværtimod; det centrale synes at være, at Agnes og læseren accepterer, at tvivlen følger med ind i voksentilværelsen.

Seloverskridelse og kompleksitet som dannelse

Agnes har en klar opfattelse af den verden, hun er en del af. Voksenlivet i Tæring handler om at se ud af noget, og det er hun indforstået med. Hun har en fornemmelse af sit ståsted i denne verden, men netop da hun skal til at indtræde voksenlivet, krakelerer facaden og dermed også hendes forestillinger. Hun bliver pludselig fremmedgjort for sig selv, og bunken af betydning bliver et desperat forsøg på at fastholde betydningen. Gennem skildringen af Agnes' forvirring, angst og usikkerhed synes *Intet* at appellere til læserens emotioner og sansninger gennem værkets førnævnte gradbøjninger. Agnes formår at indkapsle sin angst i gradbøjningerne: "fred - mere fred - gravfred", "Mindre behageligt - ubehageligt - væmmeligt", "Tretten - fjorten - voksen - død" og "Had - mere had - alle mod alle" (Teller 2000: 39, 76, 101, 108). Bøjningerne dukker op gentagne gange og antager herigennem karakter af livsforklaring. Gentagelsen spiller en væsentlig rolle i Agnes' følelsesliv og optræder typisk, når hendes grænser og hendes selv overskrides. Genkendelige ord gradbøjes og underliggøres og konfronterer læseren med fremmedhed.

Intet kan karakteriseres som et komplekst værk, idet den rejser flere spørgsmål end den besvarer, og den konfronterer og tvinger både *7. A* og læseren til at forholde sig til sig selv, overskride sig selv og åbne sig mod andetheden og fremmedheden. Den har skiftende kompositions- og fortællerforhold og gennem skildringer af upålidelige karakterer mindskes læserens grad af identificering med disse.

Sammenholdes ovennævnte ses et gennemgående dannelsesideal - at udvide læserens erfaringshorisont, tilværelsesindsigt og om at kunne begå sig reflekteret i en konstant foranderlig verden, men *Intet* afdækker ydermere den brutale sandhed, at den voksenverden, der synes at ligge så fjernt, er den samme, som den barnet befinder sig i nu, og det er en verden, som i ligeså høj grad er præget af uvished, usikkerhed og tvivl. I romanens indhold og form samt i samspillet mellem disse, provokeres læseren til at forholde sig til mening, betydning, til det menneske, det er, og til de forestillinger denne har omfattet sig selv med.

Intet og det senmoderne samfund

Det senmoderne samfund er karakteriseret ved at være posttraditionelt. I *Intet* spiller traditionen en meget lille rolle, og de få steder hvor den træder frem, fremstår den absurd. Da 7. A møder ind første skoledag byder skolelæreren Eskildsen dem velkommen med den samme vittighed han bruger hvert år: “Glæd jer over dagen i dag, børn,” sagde han. ‘Der ville ikke være noget der hed ferie, hvis ikke de var noget der hed skole.’ Vi lo. Ikke fordi den var morsom, men fordi *det* var.” (Teller 2000: 6f). Traditionen tro kommer Eskildsen børnene i møde med den samme vittighed. Den er ikke sjov, så da 7. A griner, er det ikke på grund af vittigheden, men af Eskildsens usagte insistensen på at gentage vittigheden hvert eneste år, og på den måde bliver *han* vittigheden, og ikke det han siger.

Døden følges normalt op med en traditionel begravelse, og dette ses da også inddraget i *Intet*. Under Pierre Anthons begravelse observerer Agnes følgende:

“(…) efter at både lærer Eskildsen, Pierre Anthons far og adskillige som vi ikke genkendte, men gættede på var Pierre Anthons familie, havde sagt en masse smukke ting om en Pierre Anthon som ikke rigtig var ham vi havde kendt, tog vi ud (...)” (Teller 2000: 114).

Begravelsen bliver i citatet observeret med en vis distance, som noget hverken Agnes eller 7. A kan genkende sig i, eller udviser nogen som helst interesse i at overtage. Under begravelsen beskrives Pierre Anthon ikke som sig selv, men som noget andet, og traditionen knyttes på den måde sammen med den forestilling om et voksenliv, som Agnes har haft indledningsvist. Traditionen fremstår, ligesom forældrene og lærerne, indholdsløse og tomme, og altså ikke noget som værkets hovedpersoner lader sig styre af eller orienterer sig mod. I begge ovennævnte citater fremstår traditionen med et ironisk blik, hvor distancen til begivenheden understreges. *Intet* skildrer snarere traditionen som meningsløs og ulig den virkelighed som 7. A indgår i.

7. A er underlagt modernitetens refleksivitet, hvor nye informationer og ny viden løbende tvinger dem til at revidere deres forestillinger om livet, og om hvem de er. Det er netop selvforestillingen om et intetsigende parcelhusliv, som Pierre Anthon tvinger dem ud af, for

derefter at skubbe dem ud i meningsløshedens afgrund. Den personlige meningsløshed er, jævnfør teoriafsnittet *Det senmoderne samfund*, en konsekvens af det senmoderne samfund, hvor moralske spørgsmål er skubbet ud i dagliglivets periferi. Agnes har ingen moralske ressourcer, som hun kan trække på. Der ingen og intet som kan hjælpe hende med at finde ud af rigtigt og forkert, og derfor står hun i første omgang magtesløst og må finde sig i Pierre Anthon's bemærkninger om, at livet ikke har noget værdifuldt at byde ind med. Hvor moralske spørgsmål i *Den Danske Skolemeister* lod sig besvare af autoriteter som Skolemesteren, forældrene og af religionen, forbliver den i *Intet* ubesvaret. Da børnene gør sig overvejelser om, hvordan de skal modargumentere Pierre Anthon, foreslår lille Ingrid, at de skal fortælle de voksne det. Hendes forslag bliver hurtigt skudt ned:

“Vi kan ikke klage til hverken Eskildsen eller inspektøren eller til nogen af de andre voksne, for hvis vi klager over Pierre Anthon i blommetræet, er vi nødt til at fortælle hvad det er Pierre Anthon siger. Og det kan vi ikke, for de voksne vil ikke høre at vi ved at der ikke rigtig er noget ved noget, og at alle bare lader som om.” (Teller 2000: 13).

De voksne fremstår ikke som i besiddelse af moralske ressourcer, men snarere som forhindringer for børnene i deres kamp mod Pierre Anthon.

Virkelighedsforståelsen, eller den tænkning som kan relateres til det senmoderne samfund, har afsæt i begreber som uoverskuelighed og konstant foranderlighed, hvor både orden og kaos indgår side om side. Den øgede refleksivitet er et grundvilkår og i romanen kommer den til udtryk, gennem Agnes og i hendes relationer til klassekammeraterne. Hun forholder sig løbende til sig selv til sin virkelighed og til sine klassekammerater. Klassekammeraterne er ikke statiske, men flydende størrelser og gang på gang står Agnes og må overveje, hvad hun nu vil gøre, fordi den virkelighed hun havde forestillet sig for blot et kapitel siden, har taget en helt anden drejning. Væk er den indledningsvise overskuelige opfattelse om, at livet handler om “at se ud som noget der ligner noget”. Dette erstattes af en grundlæggende, udefinérbar tvivl.

Intet synes at skildre livsvilkår, som mennesket er underlagt i et senmoderne samfund. Den viser med detaljerede beskrivelser, hvordan valgmuligheder både kan afføde usikkerhed og tvivl, ligesom de kan afføde frihed og uanede veje i livet. I Agnes' 'jeg' ses ikke et menneske med en fast væsenskerne, men et komplekst 'jeg' hvis individualitet er inkonsistens, upålidelig og ambivalent. *Intet* er på den måde et komplekst værk, og selv om den snart runder tyve år, er den stadig aktuel i sin skildring af livsvilkår, som gør sig gældende i det senmoderne samfund, og som både læseren og hovedpersonerne er underlagt.

Komparativ analyse

I det følgende afdækkes de væsentligste ligheder og forskelle omkring hvilke forestillinger om barnet og dannelse, der ligger til grund for teksterne.

Analyseres de to værker ud fra Weinreichs begrebsapparat, med fokus på hvilke kompetencer barnet må være i besiddelse af for at få mening af teksten, ses to markant forskellige billeder af læseren.

Den Danske Skoelemester synes at forudsætte en læser, hvis encyklopædiske kompetencer spiller en væsentlig rolle. Dette kommer til udtryk gennem værkets encyklopædiske egenart som, i de fleste kapitler, har kristendommen som omdrejningspunkt. Netop i analysen af hvilken encyklopædisk kompetence barnet må have for at få mening ud af teksten, bliver den didaktiske tæthed tydelig. *Den danske Skoelemester* bygger på en forestilling om et barn, som er i besiddelse af et bestemt vidensniveau, indsigter og erfaringer, der på forskellige måder har kristendommens lære som omdrejningspunkt. Under disse samtaler udfoldes og forklares virkelighedsopfattelsen, og det er med afsæt i religionen, at både de store og små spørgsmål besvares. At udvikle den encyklopædiske kompetence fylder markant mere, og den kan derfor siges at vægte højere end udviklingen af de intertekstuelle og retoriske kompetencer. Dette gælder både i de kompetencer, som *Den Danske Skoelemester* forudsætter, men ydermere de kompetencer som teksten selv har fokus på at videreudvikle.

I *Intet* tegnes et markant anderledes billede af barnet. Her synes den encyklopædiske kompetence at være centreret omkring eksistentielle overvejelser, med rum til usikkerhed og uvished. Værket stiller flere spørgsmål, end den besvarer og står på den måde i nærmest diametral modsætning til *Den Danske Skoelemester*, hvor svarene synes at fylde markant mere end spørgsmålene.

I *Intet* spiller den retoriske kompetence ikke en mindre rolle end den encyklopædiske; den synes at fylde lige så meget, da den ikke blot forudsætter, at læseren kender til symboler, allegorier og personifikationer, men gør brug af det i sådan et omfang, at læsningen ikke ville give mening uden et forhåndskendskab til disse. I *Den Danske Skoelemester* udfoldes

allegorierne som i eksemplet med historien om *En Soe og en Post-Hest*, og læseren bliver derfor holdt i hånden under læsningen.

Værkernes indskrevne læsere fremstår derfor meget forskellige, og lighederne kan være svære at få øje på. Disse træder dog tydeligere frem gennem en analyse af hvilke læserpositioner værkerne inviterer den faktiske læser til at indtage. Her synes begge værker at invitere til en auctorial læserposition, hvor læseren er i stand til at gennemskue tekstens magtstrukturer og til at gennemskue, at det ikke handler om rigtigt og forkert, men i højere grad handler om at beskæftige sig med moralske spørgsmål. Begge værker beskæftiger sig med eksistentielle spørgsmål, og disse bygger på dannelsesforstillinger, som for eksempel selvrefleksivitet. Selvrefleksiviteten er en central del af dannelsesopfattelsen. I *Den Danske Skoelemester* fungerer den store religiøse tilværelsesfortolkning fortsat som autoritet og som ramme for menneskers fortolkning. Central for den religiøse tilværelsesfortolkning er dog, at den i mindre grad defineres af autoriteter, og i højere grad af mennesket selv. I værket ses indikationer på en begyndende sekulariseringsproces, hvilket træder frem gennem en auctorial analyse af værket. *Den Danske Skoelemester* er et tidligt eksempel på en tekst, som både fordrer og opfordrer, at barnelæseren *selv* tager ansvar for sin egen dannelse, og at denne kan bidrage til sin dannelsesproces, da alle er udstyret med en fornuft - altså med en mulighed for at blive til noget. Dannelsen står både eksplicit og implicit i værket, i modsætning til i *Intet*. I *Intet* finder man ikke en tydelig autoritativ fortæller, men det er snarere gennem værkets kompleksitet, for eksempel de skiftende fortællerforhold, inddragelsen af upålidelige hovedkarakter og grænseoverskridende emner, at værdipluralismen bliver tydelig. Dette er ikke ensbetydende med, at teksten peger i alle retninger, men at værdisystemet fremstilles flertydigt og fremlægges til læserens refleksion. På den måde synes både *Intet* og *Den Danske Skoelemester* overordnet at ville det samme: at udvikle barnets moralske forestillingsevne, så at denne kan begå sig mere reflekteret i hverdagen, men det udtrykkes gennem to markant forskellige fortællinger, med hver sit idehistoriske præg.

Diskussion

Diskussionsafsnittet er inddelt i tre overordnede dele. I første del, *Litteratur og moral* diskuteres forholdet mellem de litterære dannelsesforestillinger, litteratur og moral. Når børnelitteraturen både dengang og nu bygger på forestillinger om at ville noget med den faktiske barnelæser, kan værkerne beskyldes for at reducere litteraturen. Denne holdning vil blive debatteret.

Afsnittet *Børnelitteratur - før og nu* har til mål at diskutere de synspunkter, som er blevet fremført i specialets indledning, blandt andet at ældre børnelitteratur er åndsforladt og opdragende. Til at belyse de udfordringer, der følger med sådanne diskurser, inddrages litteraturforskeren Marah Gubar og hendes perspektiver. Disse suppleres med specialets analyseresultater.

Afslutningsvist diskuteres den mindre synlige og ulige magtbalance, der forekommer, når barnelæseren, især som modtager af nyere kompleks børnelitteratur, fremstår som en del af en homogen gruppe karakteriseret ved at være robust og kompetent.

Litteratur og moral

Kan litteraturen gøre læseren til et bedre menneske? I så fald, gør det modsatte sig dermed også gældende; at litteraturen kan gøre læseren til et dårligere menneske. Som analyserne har vist, gør forestillingen om den litterære dannelse sig gældende i begge værker, og ifølge førnævnte Lotta Paulin synes al børnelitteratur at ville forandre og udvikle; det er børnelitteraturens præmis, men den didaktiske densitet varierer dog. Netop den didaktiske densitet synes at adskille *Den Danske Skoelemester* og *Intet*. De er skrevet med over 200 års mellemrum, hvilket kan ses på de markant forskellige idehistoriske udgangspunkter, som værkerne har. *Den Danske Skoelemester* er skrevet i en tid, hvor religionen fortsat spillede en væsentlig rolle, mens religionens og moralens fravær er en pointe i *Intet*. Hvor *Intet* både gennem sit tematiske indhold og form formidler dannelsesforestillinger, står disse mere ekspliciteret i *Den Danske Skoelemester*. Begge værker kan på den måde siges at *ville* noget med barnet; at denne udvikler sin evne til refleksion gennem læsning af pågældende værk(er). Fra den optik kan begge værker beskyldes for at ville reducere

litteraturen, så den blot bliver et middel, hvis formål er at opfylde et mål uden for teksten. Det kan være et problem, fordi dele af litteraturvidenskaben anser det som i uoverensstemmelse med mere nutidige litteraturopfattelser, hvor den gennemgående tendens har været at adskille skønlitteratur og moral (Kjældgaard 2013: 209f). Dette bygger dog på litteraturopfattelser, som delvist har rod i blandt andet romantikkens forestilling om kunstværket, hvis litteraturbegreb har udgangspunkt tekstens autonomi - kunstværket skal kunne stå alene og ikke lade sig definere af ydre faktorer. Det kommer dog også af de mere tekstkritiske tilgange, der har bidraget til forestillingen om den autonome tekst, for eksempel nykritikken, der har gjort en dyd ud af at anskue teksten som et selvgyldigt sprogligt udsagn, så læseren ikke forfalder til at begå hverken 'den intentionelle fejlslutning' eller 'den følelsesmæssige fejlslutning' (Bredsdorff & Kjældgaard 2008: 131, 210). Når både *Intet* og *Den Danske Skoelermester* knytter litteraturen med dannelse, kan dette hænge sammen med litteraturens moralske fortolkningsmulighed. Værkerne skildrer vidt forskellige måder at leve liv på, som både involverer læserens forstand og følelser, og begge indeholder eksempler, som giver læseren anledning til at reflektere over, hvordan denne vil være som menneske. Værkerne tilbyder indsigter og erkendelser, som læseren kan udlede af fortællingerne, og på den måde kommer det 'at moralisere' i højere grad til at handle om at *beskæftige* sig med moralske spørgsmål; en pointe som blev tydelig gennem en autorial læsning af opgavens empiri.

Professor i litteratur Lasse Horne Kjældgaard, kommer blandt andet ind på samspillet mellem litteratur og fiktion, og han pointerer, at netop fiktionen tilbyder et rum, som læseren kan indtræde med mulighed for at udvikle sin moralske forestillingsevne og dermed også sig selv. I det lys bliver litteraturen ikke en autoritet eller myndighed, der påtvinger læseren et moralsk budskab, men snarere fortællinger, der kan få læseren til at reflektere og tænke nærmere over moralske spørgsmål (Kjældgaard 2013: 212). Netop dette fiktionsrum synes begge værker at tilbyde sine læsere.

Børnelitteraturhistorie - før og nu

Forestillingen om den litterære dannelse gør sig på denne måde gældende i begge værker, og dette kan læses som et interessant eksempel på en mere nuanceret forståelse af, hvad

børnelitteratur fra oplysningstiden har bidraget med. Det er dog en relativ nyere opfattelse, fordi børnelitteraturforskningen gennem tiden har været præget af forskellige diskurser i deres italesættelse af barnet og barndommen. I sin forskning af barndomsopfattelser i ældre børnelitteratur præsenterer den amerikanske litteraturforsker Marah Gubar i artiklen *Et risikabelt foretagende* (2016) to diskurser eller modeller vedrørende barndom, som har gjort sig gældende indenfor børnelitteraturforskningen: ‘mangelmodellen’ og ‘slægtskabsmodellen’. I den førstnævnte model ses en mangelbaseret opfattelse af barnet; som et individ der mangler de voksnes færdigheder, formåen og evner. Hun mener, at denne model er utilstrækkelig og fremskriver derfor slægtskabsmodellen, som bygger på: “en forestilling om, at børn og voksne er beslægtede med hinanden således forstået, at de hverken er nøjagtig ens eller radikalt forskellige. Slægtskabsbegrebet vidner om relation, forbindelse og lighed uden at indebære homogenitet, ensartethed og jævnbyrdighed.” (Gubar 2016: 24). Anvendes Gubars modeller til at belyse hvilke diskurser *Den Danske Skoelemester* og *Intet* tales ind i ses en tydelig overensstemmelse mellem den kritik, som 1700-tallets børnelitteratur har været udsat for og mangelmodellen. Det er en opfattelse, som ifølge Christensen går helt tilbage til den tidlige børnelitteraturforskning med Inger Simonsens *Den Danske Børnebog i det 19. Aahundrede* fra 1942. Simonsens bog bygger på forestillingen om, at der er en modsætning mellem oplysningens børnelitteratur “ (...) - som er kvalitetsmæssig ringe, klog og velmenende, men ikke “barnlig” - og på den anden side tekster fra romantikken, der er fri for opdragende hensigter, men til gengæld har litterær kvalitet.” (Christensen 2012: 144). Ifølge Christensen spiller Simonsens bidrag en vigtig rolle “(...) fordi alle senere danske børnelitteraturhistorier i større eller mindre grad bygger på Simonsens bog.” (Christensen 2012: 144). En forestilling som Vibeke Styre i sin *Fra Askepot til Anders And* (1970) inddrager og bygger videre på. Styre opsætter ligeledes en modsætning mellem oplysningens litteratur på den ene side, som hun blandt andet beskriver som: “(...) åndsforladte fortællinger, som i den grad bærer præg af mangel på fantasi og poesi (...)” (Styre 1970: 67).

På baggrund af ovennævnte beskrivelser har tidligere forskning på området positioneret 1700-tallets børnelitteratur som belærende litteratur. I Weinreich tidligere nævnte værk *Historien om børnelitteratur - dansk børnelitteratur gennem 400 år* (2006b), skriver han følgende:

“Det er en periode domineret af en belærende litteratur, hvis væsentligste mål er at opdrage læseren til at være en god kristen og en nyttig borger i samfundet. Man kan måske lidt polemisk kalde denne børnelitteratur for en forklædt voksenlitteratur, fordi den hele tiden ser barnet som mulig voksen” (Weinreich 2006b: 539)

Ovenstående opfattelse af børnelitteratur fra 1700-tallet tegner overordnet set et billede af teksterne som litteratur, der står i opdragelsens tjeneste. Beskrivelserne bygger på en modsætning mellem på den ene side oplysningstidens didaktiske børnelitteratur og romantikkens underholdende litteratur, hvor det autentiske barn opfattes som et ‘offer’ for undervisning (Christensen 2012: 150).

Men som denne analyse har vist, bygger *Den Danske Skoelemester* på en forestilling om barnet, som i besiddelse af encyklopædiske, intertekstuelle og retoriske kompetencer. Forestillingen om barnet er dermed mere nuanceret og sammensat end hidtil antaget. Når barnet i *Den Danske Skoelemester* fremstilles som et individ, der mangler kompetencer og evner, er det denne undersøgelses argumentation, at dette kun udgør ét aspekt af et større og mere nuanceret billede, som fremvist i analysen. Den sokratiske dialog i værket er for eksempel en samtaleform som er med til at belyse, hvordan forandring og udvikling starter fra barnet selv, som en form for indre vækkelse. Dette bekræftes yderligere gennem inddragelsen af Jomfrue Næt og Jomfru Huuslig, der fungerer som eksempler på to piger, der *selv* ønsker at deltage til undervisningen, og som argumenterer for, at piger jo også må vide, hvordan det er gået til med verdenen. Ydermere har analysen af de narrative og autoriale læserpositioner åbnet op for nye og væsentlige perspektiver; blandt andet at barnet opfordres til at være kritisk og reflekterende, og det er dermed en opfordring som i ligeså høj grad gør sig gældende i nyere børnelitteratur.

I forlængelse af ovenstående kan det dog undre en, hvorfor denne insisteren på at beskrive børnelitteratur fra oplysningstiden som ‘opdragende’, ‘belærende’ og ‘åndsforladt’ alligevel har domineret den tidligere børnelitterære forskning. Til at belyse dette kan historikeren Ludmilla Jordanovas perspektiver med fordel inddrages. Ludmilla, som i denne opgave kort blev

nævnt i afsnittet *Metahistoriske overvejelser*, plæderer for en metakritisk tilgang til børnelitteraturen, hvor forskere indenfor feltet må bestræbe sig på at undgå at overføre egne underliggende antagelser på andre historiske epoker. Ifølge Christensen er dette et af de største årsager til at denne holdning har floreret, og hun opridser primært to forklaringer. For det første, at børnelitteraturhistorien har været præget af en gennemgående holdning hvor den 'lystfyldte' børnelitteratur opstilles som en modsætning til den 'opdragende' børnelitteratur. Den anden forklaring handler om, at børnelitteratur fra 1700-tallet er vurderet på baggrund af romantikkens barndoms- og litteratursyn (Christensen 2012: 148, 150). De to forklaringer hænger sammen, da romantikkens barndomssyn har præget den tidligere børnelitteraturforskning og dermed bidraget til to dominerende traditioner inden for børnelitteraturen. De to traditioner dækker henholdsvis over en opfattelse af børnelitteratur som pædagogik og børnelitteratur som kunst. Hvor sidstnævnte appellerer til barnets æstetiske sanser og følelser, har førstnævnte som sit mål at belære og afrette barnet. Fornuft og følelse bliver modstillet hinanden, og ifølge Christensen er det en reducere af børnelitteraturens tendenser (Christensen 2012: 149). Denne dikotomi er ydermere problematisk fra et andet perspektiv. Ifølge Bredsdorff ligger der ikke i Kants definition af oplysning en dikotomi mellem fornuft og følelse. Tværtimod synes det at være oplysningens ånd at disse følges ad, hvilket ses i opfordringen *sapere aude* og *sentire aude*. Denne pointe er væsentlig, fordi de litteraturhistoriske og idehistoriske perspektiver dermed spiller en afgørende rolle, også hvad angår børnelitteraturen. *Den Danske Skolelemester* indgår i og reagerer på Kants definition af oplysning og ligeså med de fleste af oplysningens kendetegn. Dette gør sig også gældende med *Intet* og det senmoderne. Som det komparative analyseafsnit har vist, fremhæves det hvordan forestillinger om barnet og dannelse både er forskellige men i ligeså høj grad har en række konstanter, som går igen. Det er især i analysen af værkernes encyklopædiske kompetencer, at de største forskelle fremkommer. Dette kan hænge sammen med den virkelighedsopfattelse, værdiopfattelse og tilværelsesforståelse, som har gjort sig gældende i værkernes tilblivelsesperioder. Fra ovenstående diskussioner kan det derfor udledes, at værkernes encyklopædi er påvirket af sin samtid og afspejler samtidens idehistoriske perspektiver. Med disse forklaringer in mente, kan det fremhæves at børnelitteratur, på lige fod med voksenlitteratur, fordrer en (litteratur)historisk bevidsthed. Som følge heraf banes vejen for

at fremskrive mere nuancerede fortællinger om, hvad børnelitteraturen er og har været, blandt andet den, at den indskrevne læser i børnelitterære værker fra oplysningstiden forventes at kunne langt mere end blot at 'efterligne, efterabe og eftergøre'.

Ulige magtbalance

Således kan det ses på ovennævnte diskussion, at børnelitteraturforskningen har været præget af forskellige pædagogiske og didaktiske holdninger og tendenser, som har influeret opfattelsen af, hvad og hvem børn er og ikke mindst, hvad der forventes, at de skal kunne. Trods de mange forskellige holdninger ses dog især én gennemgående og væsentlig tendens, nemlig at der forekommer en ulig magtbalance. Det er en ulig magtbalance mellem børn og voksne, som ifølge Gubar går dybere end den åbenlyse ubalance, som bliver tydelig ved, at voksne har mere indflydelse på børnelitteraturen end børnene selv. Det drejer sig om, hvordan forskellige konstruktioner af barnet i børnelitteraturen kan have en foreskrivende effekt (Gubar 2016: 21f).

Tidligere undersøgelser af den implicite læser i kompleks børnelitteratur tegner et ensartet billede af barnet. Dette ses for eksempel i Bodil Kampps afhandling, hvori hun fremfører, at den komplekse børnelitteratur hviler på forestillingen om det reflektive og selvstændige barn. Barnet er selv en aktiv medspiller i sin egen og de voksnes kultur (Kampp 2002: 23). Kampps afhandling har snart to årtier på bagen, men den kan stadig siges at være aktuel, da opfattelsen af barnet som kompetent fortsat gør sig gældende. Således kommer Trine May, der også har været med til at udarbejde Fælles Mål for danskfaget i folkeskolen, ind på det. May har undersøgt hvilke tendenser, der har præget den senere børnelitteratur i bogen *Ben i alle retninger - om den moderne børne- og ungdomslitteratur* (2017). Hun skriver at: "Barnet anses her for ikke blot at være et produkt af de voksne, men et menneske, der er i stand til at forme sit eget liv og træffe sine egne valg" (May 2017: 40). Forestillingen om barnet som kompetent ses både i de persontegninger, temaer og emner, som optræder i den komplekse børnelitteratur, og ydermere i værkernes fortælle tekniske kompleksitet og farverige sprog (May 2017: 57). Børnelitteraturen stiller større krav til barnet, blandt andet at denne kan rumme temaer som voldtægt, selvmord og at kunne navigere i en verden uden den voksnes støtte og hjælp.

Forestillingen om barnet i nyere kompleks børnelitteratur kan derfor siges at være kendetegnet ved en forstærket tro på, at barnet er kompetent, handlekraftigt og robust.

Analysen af *Intet* bekræfter dette billede. Her ses høje forventninger til barnets kompetencer og til de læserpositioner værket tilbyder. Den forstærkede tillid til barnet kommer til udtryk i værkets insisteren på at konfrontere læseren med spørgsmål om mening og meningsløshed. Når voksne på den måde insisterer på diskursen 'det kompetente barn', risikerer barnet at blive homogeniseret og karakteriseret med særtræk, der på forhånd er udpeget. Denne diskussion bliver adresseret i lektor Martin Blok Johansens nyudgivene bog *Litteratur og dannelse* fra 2019. Han fremhæver, at denne insisteren på fremstillinger af børn som robuste og kompetente, og som kommer af bagvedliggende forestillinger om barnet, kan være med til at virke stik imod intentionen og risikere at skitsere børn som én homogen gruppe. Når der ikke leveres plads til skrøbelighed og svaghed, kan det risikere, at barnet bliver ekskluderet og marginaliseret (Johansen 2019: 109). Med henvisning til Gubar påpeger Johansen, at selvfølgelighedsfortællinger, som for eksempel 'det kompetente barn', kan have en indvirkning på samfundets blik på barnet og i bredere forstand influere den politik, der udstikkes på børneområdet (Johansen 2019: 108). At bedrive børnelitteraturforskning kan, ligesom meget andet forskning, derfor have vidtrækkende konsekvenser. De ovenstående diskussioner bidrager alle med forskellige perspektiver og skildrer forskellige overvejelser indenfor børnelitteraturforskningen. At børnelitteraturen i dag udgør et heterogent felt kan der ikke sås tvivl om, men ved at dykke ned i den ældre børnelitteratur åbnes muligheden for andre alternative fortællinger om, hvad børnelitteraturen er og har været. Ved at analysere ældre og nyere værker i dybden, tilbydes mere nuancerede perspektiver på børnelitteraturens forudsætninger og historie. Herigennem fremkommer flere nuancerede opfattelser af børnelitteraturhistorien, forestillinger om barnet og dannelse, og på den måde kan det undgås at forfalde til reducerende dikotomier. Det er en umulig opgave at definere, hvad børnelitteratur har været på et givent tidspunkt, men som det er blevet fremanalyseret i dette speciale, kan nye forståelser bidrage til at gøre feltet mindre ensidigt og ensartet.

Konklusion

Formålet med dette speciale har været at afdække hvilke forestillinger om barnet og dannelse, der har ligget til grund for værkerne *Den Danske Skoelemester* og *Intet* samt afdække, hvorledes førstnævnte værk placerer sig i forhold til oplysningen som periode, og hvordan sidstnævnte værk placerer sig i forhold til det senmoderne som periode.

Bevæggrunden for denne problemformulering har bygget på formodningen om, at tidligere børnelitteraturforskning har haft en mangelfuld forståelse for især ældre børnelitterære værker fra 1700-tallet. Disse er anskuet som tekster, der udelukkende står i opdragelsens tjeneste og, som konsekvens heraf, er blevet modstillet romantikkens børnelitteratur, der i højere grad er opfattet som kunstnerisk.

Som det er argumenteret i dette speciale, forudsætter bedrivelsen af børnelitteraturforskning metahistoriske overvejelser, igennem hvilket forskeren undgår projektion. Dette kan litteratur- og idehistoriske perspektiver bidrage med. Som vist i analysen og i diskussionsafsnittet, kan netop disse perspektiver være med til at sikre, at børnelitteraturforskningen ikke forfalder til reducerende dikotomier, hvor ældre tekster vurderes ud fra senere tiders litteratur- og barndomsopfattelser.

Jeg har vist, at *Den Danske Skoelemester* bygger på forestillinger om et barn, som er i besiddelse af encyklopædiske kompetencer, der forudsætter viden om hvilke dyder, der er nyttige og unyttige, og hvordan værket forudsætter et kendskab til den kristne religion samt det begrebsapparat, der følger med. Dette sker gennem de mange forskellige emner, som værket berører, og strækker sig fra abstrakte spørgsmål som meningen med livet og helt ned til konkrete geografiske spørgsmål om for eksempel slottes beliggenheder.

Værket bygger på forestillinger om et barn, der på forhånd kender til biblen, Luthers katekismus og ikke mindst Erik Pontoppidans katekismusforklaring. Ydermere introduceres fabelgenren. På den måde fremstår barnet i *Den Danske Skoelemester* som et barn i besiddelse af intertekstuelle kompetencer.

I de to bind bruges allegorier, metaforer og personificeringer. Her er det dog interessant, at bemærke, at med disse følger ofte en forklaring. Msr. Omsorg finder det nødvendigt at udfolde og forklare fiktionens præmis, for eksempel at dyr ikke kan tale, men at der en pointe med 'løgnen'. Dette er med til at give et fingerpeg omkring fiktionsprosaens rolle i samtiden.

De forestillinger om barnet, som ligger til grund for *Intet*, har både en del ligheder og forskelle fra forestillinger om barnet i *Den Danske Skoelemester*. Forskellen er tydeligst hvad angår de encyklopædiske kompetencer, hvor *Intet* stiller høje krav til den indskrevne læsers encyklopædiske kompetence. Blandt andet forventes denne selv at kunne afkode, hvor grænsen mellem tekstens realisme og fantasi går. Ydermere synes *Intet* at udfordre læserens refleksioner og overvejelser omkring livets mening, betydningen af 'intet' og ikke mindst sin rolle i verden. Disse spørgsmål er skrevet ind i værkets encyklopædi og udfordrer både hovedkaraktererne ligeså meget, som den udfordrer den faktiske læser.

Den indskrevne læser forudsættes at kende til genrer som kollektivromanen og dannelsesromanen, men gør alligevel modstand mod en række træk som ellers er kendetegnende for genrerne. Her ses en underliggende forestilling om et litterært kompetent barn, og analysen af barnets retoriske kompetencer synes at bekræfte dette billede. I *Intet* bruges symboler, allegorier og personifikationer, som barnet forventes at kende til. I modsætning til *Den Danske Skoelemester* følger der ikke nogen forklaring med, men kendskabet til disse er en forudsætning for, at den indskrevne læser kan udlede mening af teksten.

På den måde stiller det nyere værk høje krav til den indskrevne læsers kompetencer, mens *Den Danske Skoelemester* i højere grad udfolder sine pointer.

Som analysen har vist, forekommer der dog en del ligheder i de læserpositioner som værkerne hver især inviterer den faktiske til at indtage. Dette blev vist særligt gennem en autorial analyse af værket, hvor begge synes at gøre opmærksom på magtstrukturene og på spørgsmål som hvem, der udstikker de etiske og moralske retningslinjer. Som den autoriale analyse af *Den Danske Skoelemester* har vist, handler det i høj grad om at *beskæftige* sig med moralske spørgsmål. Denne pointe træder også frem i *Intet*, men det sker både gennem formen og indholdet. Netop her adskiller *Intet* sig væsentligt fra *Den Danske Skoelemester*, idet den benytter sig af blandt andet upålidelighed til formidle og afsløre værkets bagvedliggende

moralske kodeks. Værkerne gør på den måde brug af forskellige narrative strategier til at formidle budskaber. Dette ses tydeligt i de forestillinger om den litterære dannelse som ligger til grund for værkerne.

Hvor *Den Danske Skoelemester* benytter sig af eksemplariske børnekarakterer til at formidle dannelsesforestillinger, bruger *Intet* kompleksiteten som form. Dette ses for eksempel i den fortællerpolyfoni, der træder frem i værket og gennem værkets leg med ord, for eksempel ordbøjningerne, hvor det ikke handler om gradforskelle men væsensforskelle.

I *Den Danske Skoelemester* omfatter dannelsesforestillinger, at barnet først og fremmest kender til en række vidensområder som religion, moral, etik og geografi, men også litteratur og herunder fiktion. Men dannelse handler ydermere om at sætte barnet på sporet af selv at erkende, forandre og udvikle sig. Som vist i analysen sker dette i eksempelfortællingernes opfølgende samtaler, hvor hovedkaraktererne selv reflekterer over livsforløb, som er kommet længere, end de selv er.

Dannelsesforestillingerne i *Intet* omfatter især at udvide barnets erfaringshorisont og tilværelsesindsigt og at forberede barnet på at indgå i en verden, hvor usikkerhed og uvished er et livsvilkår. I overensstemmelse med *Den Danske Skoelemester* handler det dog i ligeså høj grad om at kunne begå sig mere reflekteret i en foranderlig verden.

Jeg har inddraget værkernes litteratur- og idehistoriske perioder, og som analyserne har vist, indgår de idehistoriske træk fra samtiden i begge værker. Sammenstilles Kants definition af oplysning, og Bredsdorffs forståelse af dissens med *Den Danske Skoelemester*, ses en overensstemmelse, som kan bruges til at udvide og nuancere opfattelsen af, hvad børnelitteratur var under oplysningstiden i en dansk kontekst. På samme måde ses Giddens karakteristik af det senmoderne også tydeligt i *Intet*. Med refleksiviteten og foranderligheden følger nye livsvilkår som for eksempel at leve med uvished og usikkerhed, og dette er et af *Intets* væsentligste budskaber.

Ved at foretage nedslag i to børnelitterære værker med mere end 200-års mellemrum har jeg gennem en komparativ analyse nuanceret de forestillinger om barnet og dannelse, som har gjort sig gældende i et ældre værk. Dertil har jeg draget paralleller til et nyere børnelitterært værk og hermed påvist, at børnene dengang forventedes at kunne langt mere, end hvad den tidligere

børnelitteraturforskning har antaget. Desuden er det ydermere påvist, at på trods af de utallige forskelle der fremgår værkerne imellem, forekommer der faktisk en række væsentlige ligheder, som kan være med til at udvide vores forståelse af børnelitteratur, barnet og dannelse.

Litteraturliste

Bekhøi, L. & Rydahl, J. 2015 - *Alt om intet*. Frederiksberg: RPF

Bredsdorff, T. (2002). Krigen mod oplysningen. I *Mere lys! Indblik i oplysningstiden i dansk litteratur og kultur* (s. 9-32). Hellerup: Spring.

Bredsdorff, T. (2003). *Den brogede oplysning: om følelsernes fornuft og fornuftens følelse i 1700- tallets nordiske litteratur*. København, Gyldendal.

Bredsdorff T. (2004) *Oplysningen - alt hvad De behøver at vide for at bluffe Dem gennem en middagskonversation*. København: Gyldendal.

Bredsdorff, T. & Kjældgaard, L., H. (2008). *Tolerance, eller hvordan man lærer at leve med dem, man hader*. København: Gyldendal.

Christensen, N. (2012). *Videbegær: oplysning, børnelitteratur, dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Clark, B., L. (2011). Audience. Nel, P. & Paul, L. (Eds.) *Keywords for Children's Literature*. New York: New York University Press.

Den danske Skoelemester 1-2 (1766-1767). København: Heiden (I opgaven refereret som DDS)

Elf, M. J. & Kjældgaard, L. H. (2002). Oplysningstiden - før og nu. I *Mere lys! Indblik i oplysningstiden i dansk litteratur og kultur* (s. 9-32). Hellerup: Spring.

Fibiger, J. (2011) *Gradbøjning af virkeligheden - om Intet af Janne Teller*

Dansklærerforeningens hjemmeside. [Online]. Lokaliseret d. 20. September 2019 på:

https://dansklf.dk/sites/default/files/Rundt%20om%20vores%20bøger/Frit%20for%20fantasi/Om_Intet.pdf

Emu. Styrelsen for kvalitet og læring (u.å.) *Formål*. [Online]. Lokaliseret d. 20. September 2019 på: <https://emu.dk/grundskole/dansk>

Gavin, A., E. (Ed.) (2012) *The Child in British Literature - Literary Constructions of Childhood, Medieval to Contemporary*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Giddens, Anthony. (1996). *Modernitet og selvidentitet - selvet og samfundet under senmoderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gubar, M. (2016). Et risikabelt foretagende – at tale om børn i børnelitteraturforskningen. I: *Passage*, 75 (s. 21-28).

Harald Bache-Wiig: (2011) “Med Flid opdigtet”? Om bruken av fabler i *Avis for Børn* (Kbh. 1779–1782), *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 2:1 (s. 47-59).

Husen, K. J. (2008). Dannelsesroman eller udviklingsroman – en genrediskussion ud fra Lykke-Per og Jørgen Stein [Online]. Lokaliseret den 06. februar 2019 på: https://www.researchgate.net/publication/280573604_Dannelsesroman_eller_udviklingsroman_-_en_genrediskussion_ud_fra_Lykke-Per_og_Jorgen_Stein

Iversen, S. & Nielsen, H. S. (2008). Narratologi. I: Fibiger, J., Buchwald Lütken, G. & Mølgaard, N. (red.) *Litteraturens tilgange* (s. 209-242). Århus: Academica.

Jensen, H., S. (2017). Fra antikken til reformationen. I Korsgaard, O., Kristensen, E., J. & Jensen, H., S. (red.) *Pædagogikkens idehistorie*. (s. 25-76). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Johansen, M. B. (2010). *Kompleksitetsrealistisk fagdidaktik - drømmen om den transcendent signifié*. Århus: VIA University College, Læreruddannelsen i Århus.

Johansen, M., B. (2019). *Litteratur og dannelse - at lade sig berige af noget end sig selv*. København: Akademisk forlag.

Jordanova, L. (1990). "New worlds for children in the Eighteenth Century: Problems of historical interpretation". I: *History of the Human Sciences*, 3: 1 (s. 69-83).

Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*. København: Danmarks pædagogiske universitet.

Kant, I. (1993) [1783]. Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning. I Jeppesen, M. H. (red.) *Oplysning, historie, fremskridt - Historiefilosofiske skrifter* (s. 71-80). Århus: Slagmark.

Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer: En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Syddansk Universitet.

Kaspersen, L., B. (2001), *Anthony Giddens – en introduktion til en samfundsteoretiker*, (2. rev. udg.), Hans Reitzels Forlag, 2006

Kjældgaard, L. H (2013) Moral. I Kjældgaard, L. H., et al., *Litteratur - Introduktion til teori og analyse* (s. 209-218). Gylling: Aarhus universitetsforlag.

Korsgaard, O. (2017). Reformation og kristen oplæring. I Korsgaard, O., Kristensen, E., J. & Jensen, H., S. (red.) *Pædagogikkens idehistorie*. (s. 77-120). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kristensen, J., E. (2017). Nyhumanisme og dannelse. I Korsgaard, O., Kristensen, E., J. & Jensen, H., S. (red.) *Pædagogikkens idehistorie*. (s. 163-212). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Larsen, G. (2013) Fortæller. I Kjældgaard, L. H., et al., *Litteratur - Introduktion til teori og analyse*. (s. 57-70). Gylding: Aarhus universitetsforlag.

May, T. (2017) *Ben i alle retninger - om den moderne børne- og ungdomslitteratur*. København: Rosinante & Co.

Mortensen, K., P. (1998). Litteratur er pædagogik: om dannelse, litteratur og litteraturpædagogik.. I *Dansklærerforeningens folkeskolesektion 4*, (s.15-30).

Møller, L. (2013) Karakter. I Kjældgaard, L. H., et al., *Litteratur - Introduktion til teori og analyse*. (s. 45-56). Gylding: Aarhus universitetsforlag.

Nikolajeva, M. (2001b). The changing aesthetics of character in children's fiction. I: *Style*. 35, (s. 430-453) Northern Illinois University.

Pontoppidan, E. (1738) "*Sandhed til Gudfrygtighed: Udi en eenfoldig og efter Muelighed kort, dog tilstrekkelig Forklaring over Sal. Doct. Mort. Luthers Liden Catechismo, indeholdende alt det, som den, der vil blive salig, har behov, at vide og gjøre*". Foghs trykkeri. [Online].

Lokaliseret den 06. februar 2019 på: <http://www.kb.dk/e-mat/dod/110308054633.pdf>

Rabinowitz, P. J. (1998a). Where We Are When We Read (s. 1-28). I: P. J. & Smith, M. W., *Authorizing readers - Resistance and respect in the teaching of literature*. New York & London: Teachers College Press.

Rabinowitz, P. J. (1998b). What Readers Do When They Read/ What Authors Do When They Write (s. 48-72). I: Rabinowitz, P. J. & Smith, M. W., *Authorizing readers - Resistance and respect in the teaching of literature*. New York & London: Teachers College Press.

Stybe, Vibeke (1970). *Fra Askepot til Anders And*. Børnebogen i kulturhistorisk perspektiv. (2. udg.) København: Munksgaard.

Søndergaard, K., L. (2006) Den smilende dør til ude: en analyse af Janne Tellers 'Intet'. I: *Nedslag i børnelitteratur 7*. (s. 209-229) Roskilde Universitetsforlag..

Teller, J. (2000): *Intet*. Viborg: Nørhaven A/S.

Washuus, D. (2017, 3. februar). Janne Teller: Læser man "Intet" rigtigt, forstår man, der er lys og håb. *Kristeligt Dagblad*. [Online]. Lokaliseret d. 20. September 2019 på:
<https://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/janne-teller-laeser-man-intet-rigtigt-forstaar-man-der-er-lys-og-haab>

Weinreich, T. (2006a) *Børnelitteratur – en grundbog*. (2. udg.) København: Høst & Søn.

Weinreich, T. (2006b). *Historien om børnelitteratur. Dansk børnelitteratur gennem 400 år*. København: Branner & Korch