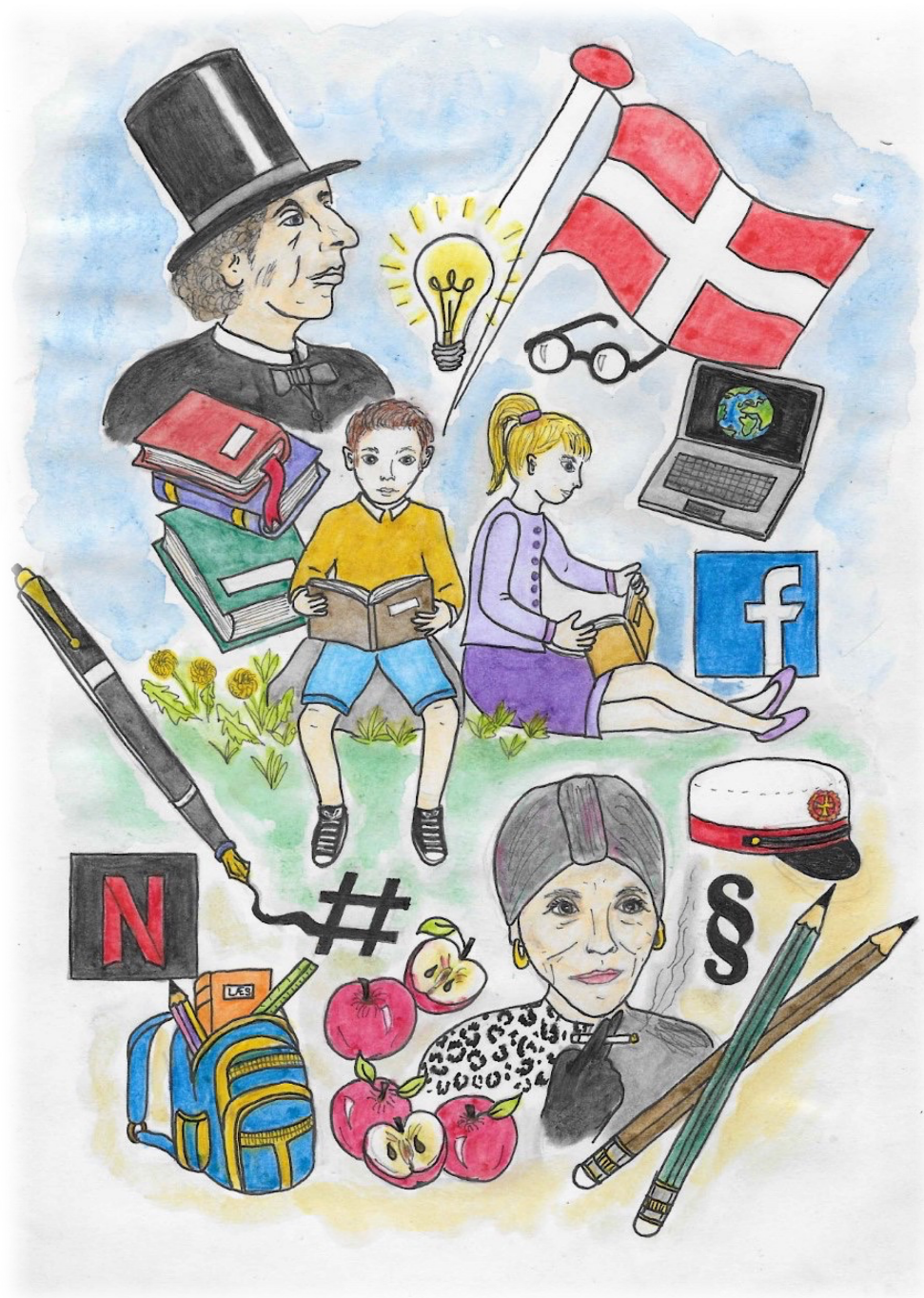


Holberg eller Hunger Games?

(Kanon)litteraturens eksistensberettigelse i de danske gymnasier



En caseundersøgelse af litteraturundervisningen i gymnasiet

Speciale af Nathalie Hamann Michaelsen og Stine Nørlem Leth

Vejleder: Michael Kallesøe Schmidt

Aalborg Universitet, forår 2018

Abstract

In this study, we examine the relationship between the general purpose of a specific type of high school degree, the 'stx', and the actual teaching practices at high schools in the Northern part of Jutland, Denmark. When choosing between educational options in Denmark as a young person, you have several options for a high school degree (stx, hf, hhx and htx) which will all give you access to the educational system. This study takes as its starting point the general high school degree, the stx, due to the fact that this has a two-dimensional purpose: 1) the purpose of giving the students a basic knowledge in order for them to act as 'good' citizens in every aspect of society and 2) the purpose of preparing the students for their next experiences in the educational system by giving them the tools to meet the requirements of this system.

We were particularly interested in the teachings of literature because this is a highly discussed topic of Danish cultural debates. Since 2004 when the current liberal government made a canon of specific works of Danish art, music, literature, architecture, etc., there has been an on-going cultural and political debate about the content of the canon – but also of the existence of the canon itself. The literary part of the canon was implemented in the lesson plan for the 'Danish' subject of stx. In addition to other themes and areas, the teachers of Danish language are required to introduce the students to fourteen Danish authors, who are all represented in the canon. The teachers of Danish language actually have a legal obligation to meet the requirements of the lesson plan in order to create a foundation for the fulfilment of the two-dimensional purpose of the stx degree.

Searching for the relation between this two-dimensional purpose of the stx and actual experiences with literary teachings, a lot of questions occurred: Do the students know the purpose of the 'Danish' subject? Is it more complicated to work with older literature than new – or vice versa? What are their sentiments towards reading in general?

In order to find answers to these questions and many more we created a phenomenological case study consisting of three cases located across Northern Jutland. The cases of this study are Aalborg Katedralskole, Mariagerfjord Gymnasium, and Støvring Gymnasium, all of which are stx institutions. At each of these institutions we did an interview with one of the teachers of Danish language and two-three of his/her students. The interviews were organized by a semi-structured interview guide consisting of questions regarding the two-dimensional purpose of stx, experience with canon literature (and other types of literature), and sentiments towards reading both in- and outside of the classroom.

The theoretical framework of this study is Anthony Giddens' theory about social practices and Thomas Ziehe's term of cultural release. Furthermore, Wolfgang Klafki's understanding of 'Bildung', Scandinavian perceptions on the canon term and the literacy term are included as theoretical pinpoints in the analysis of the answers by the teachers and students.

In this thesis we present several findings. First of all, the 'Bildung' term has been widely challenged by other kinds of 'Bildung' such as the digital kind – and this change affects the two-dimensional purpose of the stx. Historically, reading of literature has been considered vital to the process of personal formation, but due to a shift in the digital opportunities reading has been challenged as a central activity for young high school students of today. In this study we argue that literary knowledge has a major potential in achieving the two-dimensional purpose due to the gains of reading. Teachers as well as students of this study note that reading canon literature gives them a sense of historical development and understanding of other societies.

Secondly, the students answer that they prefer the older literature in a teaching context. They find it easier to systemize and analyze older literature whereas they lack analytic tools when working with newer kinds of literature such as modern poetry. Regarding their sentiments towards reading both in- and outside the classroom, the overall picture is that they like the idea about reading, but do not do so voluntarily. Some of the students read once in a while, and when they choose books they choose books from universes that they are already familiar with from popular American movies and TV-shows (*Twilight*, *Hunger Games*, John Green novels), autobiographies, or subject specific non-fiction books about history, music etc. Despite of their positive sentiments towards older literature when in the classroom they pick newer (and more popular) literature outside of school. When describing their feelings when reading a book they use the word calmness which is hard to achieve elsewhere today.

In this thesis we come to the conclusion that young people of today would benefit from experiencing meetings with literature different from the ones they already experience when in school. They think of reading as an exercise during which the task is to use theoretical terms. If they had a chance to get acquainted with literature in a more relaxed environment we believe that their sentiments towards literature would become more positive. And this would maybe lead to a literary 'comeback' in the wide array of options for entertainment that young high school students are offered today.

Forord

Vi vil gerne starte dette projekt med at takke de deltagende gymnasielærere og -elever fra Aalborg Katedralskole, Mariagerfjord Gymnasium og Støvring Gymnasium.

Tusind tak fordi I lukkede os ind på jeres gymnasier i en så travl tid. Vi er både taknemmelige og glade for den store tålmodighed, som alle vores (talrige) spørgsmål er blevet mødt med.

Uden jer, intet projekt.

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1	2
INDLEDNING	2
PROBLEMFELT	4
PROBLEMFORMULERING	4
KAPITEL 2	5
METODE	5
<i>Videnskabsteori</i>	5
<i>Empiri</i>	7
<i>Kvalitativ metode</i>	10
<i>Interview</i>	11
<i>Validitet</i>	16
KAPITEL 3	18
TEORI	18
<i>En senmoderne ramme</i>	19
<i>Den dialektiske dannelse</i>	24
<i>Læsningens betydning</i>	26
<i>Litterære kanoniseringsprocesser</i>	32
KAPITEL 4	37
ANALYSE	37
<i>Procesbeskrivelse</i>	37
ANALYSE OM DANNEELSE	40
<i>Dannelsestanker i gymnasiet</i>	40
<i>Danskfagets identitet</i>	50
<i>Delkonklusion for analyse om dannelse</i>	61
ANALYSE OM KANONLITTERATUR	62
<i>Greb om kanonbegrebet – fordele og ulemper</i>	62
<i>Ældre versus nyere litteratur</i>	74
<i>Delkonklusion for analyse om kanonlitteratur</i>	83
ANALYSE OM LÆSNING	85
<i>Gymnasieelevernes læsevaner</i>	85
<i>Læsehyst</i>	100
<i>Delkonklusion for analyse om læsning</i>	109
KAPITEL 5	111
DISKUSSION	111
KAPITEL 6	123
SAMMENFATNING	123
KAPITEL 7	126
LITTERATURLISTE	126

Kapitel 1

Indledning

”Formålet med uddannelserne omfattet af denne lov er at forberede eleverne til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindannelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene” (Undervisningsministeriet 2018a). Således lyder det lovmæssige formål med de fire gymnasiale uddannelser (stx, hhx, htx og hf), hvilket både involverer et fokus på almindannelse såvel som faglig viden og kompetencer. Det er således denne ramme, som de enkelte fag på de gymnasiale uddannelser indgår i. Men hvad er relationen mellem det almindannende og det faglige formål?

Mette-Line Thorup beskriver i artiklen ”Konkurrencestatens nye dannelsesideal: Du skal kunne motivere dig selv” (2014), hvordan dannelsesidealet igennem årene har ændret sig. Fra at tage udgangspunkt i velfærdsstaten og ønsket om at danne demokratiske samfundsborgere med en stærk fællesskabsfølelse, har det ændret sig til i dag at tage udgangspunkt i konkurrencestaten. Her lyder ønsket, at eleverne igennem dannelse skal opnå evnen til at motivere sig selv til at blive selvforsørgende samfundsborgere. Om denne konkurrerende læringskultur udtaler ungdomsforsker Camilla Hutters fra Center for Ungdomsforskning ved Aalborg Universitet, at ”mange uddannelser er præget af en performancekultur, hvor fokus er på at præstere godt og klare sig i uddannelseskapløbet” (Thorup). Hutters udtaler endvidere, at dannelse altid har handlet om ”at opdrage et individ til at være samfundsborger” (Thorup). Spørgsmålet er således, hvilket samfund de unge gymnasielever skal dannes til at agere i? Og hvis det er det omtalte konkurrence-samfund, mener Hutters, at netop dette dannelsesideal kan risikere ”at gøre samfundet og fælleskabet fattigere, ikke rigere” (Thorup).

Vi vil i dette projekt undersøge, hvorledes danskfaget kan bidrage til elevernes dannelse og tilegnelse af faglige kompetencer. Der udbrød i 2004 en politisk debat om den danske kultur, da daværende kulturminister Brian Mikkelsen lancerede ideen en omkanon:

Formålet for mig [Brian Mikkelsen] var, i den turbulente globale verden vi levede i også dengang, at præsentere det bedste inden for dansk kultur og vise, at her var nogle pejlemærker og ståsteder at forholde sig til og gå på opdagelse i og blive klogere på. Her var der noget, der viste, hvorfor

vi var noget specielt i forhold til andre lande og ikke bare nogle fritsvævende atomer, der bare var placeret i kongeriget Danmark (Olsen 2016).

Men med denne kanon fulgte også kritik. Kritikken gik blandt andet på, om det er politisk korrekt at betragte noget som værende mere dansk end andet – og i denne forbindelse hvem er så de rette til at vurdere det? Men alene den kendsgerning, at vi ved at tale om, hvad dansk kultur er, kan skabe så megen debat, kan muligvis være et tegn på, at vi trænger til en kanon, så vi på den måde ved, hvem vi er, og hvad vi skal identificere os med som danskere. Mikkelsen påpeger, at uagtet kritikken er det positivt, at dansk kultur og dansk identitet bliver debatteret (Olsen).

Litteraturprofessor Jan Rosiek skriver i ”At finde sted – Hvorfor er der overhovedet et danskfag, og ikke snarere intet?” (2009), at der i takt med globaliseringen er opstået en tendens til at nedvurdere og negligere de lokale, nationale og historiske traditioner (Rosiek, s. 4). I stedet er der hele tiden fokus på den globale hybridkultur – men hvor efterlader det den danske litteratur? Er det ikke vigtigt i en verden som denne at bevare det danske? Tanken og ønsket om at videreføre den danske kulturarv har altid været danskfagets og litteraturens eksistensberettigelse i gymnasiet, men er det også det i dag? Kan vi stadig tale om en relevant litterær dannelse i gymnasiet, eller udfordres denne dannelse i dag af andre former for dannelse, der passer bedre til konkurrencestatens gymnasium?

”Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere teksters betydning anskuet i et sprogligt, litterært og kulturelt perspektiv skærpes elevernes kritisk-analytiske sans” (Bilag 6). Således lyder det specifikke formål for danskfaget, der ligesom det generelle formål for stx-uddannelsen, har et todelt formål om både at danne eleverne og styrke elevernes faglige kompetencer. Litteraturen har altid stået centralt i danskundervisningen såvel som i de mere generelle dannelsesstanker i gymnasiet. I forbindelse med ovenstående debat og indskrivningen af den omdiskuterede kanonlitteratur i læreplanen for dansk på de gymnasiale uddannelser er det relevant at spørge: Hvad bidrager læsningen af (kanon)litteratur til? Er denne litteratur medvirkende til at danne de danske gymnasieelever og styrke deres litterære færdigheder – og i så fald hvordan?

Problemfelt

Formålet med dette projekt er at undersøge sammenhængen mellem gymnasiets overordnede formål, herunder det mere specifikke formål for danskfaget og ikke mindst litteraturundervisningen med særligt udgangspunkt i kanonlitteraturen. Der vil i dette projekt blive foretaget en undersøgelse af sammenhængen mellem de lovmæssige formål for danskfaget og den daglige litteraturundervisning. Tanker om litteraturundervisningen i gymnasiet vil blive undersøgt fra henholdsvis et lærer- og et elevperspektiv. I forhold til lærerne er ønsket at vide, hvorledes de inddrager læreplanen i deres planlægning af undervisningen, og hvilke tanker de har i forbindelse med undervisningen af litteratur. Eleverne vil derimod blive spurgt om deres oplevelser i forhold til læsning af litteratur i og udenfor skolen. Denne undersøgelse har til formål at besvare spørgsmålet om, hvorfor det er relevant at læse (kanon)litteratur i gymnasiet. Hvilket dannelsesmæssigt potentiale forekommer der? Og hvilke kompetencer kan litteraturlæsningen bidrage med? Disse overvejelser leder frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvad er relationen mellem det overordnede formål for gymnasiet, danskfagets inddragelse af kanonlitteratur og den konkrete undervisningspraksis? Hvilke muligheder og udfordringer erfarer gymnasielærere og -elever i forbindelse med undervisningen i (kanon)litteratur?

Kapitel 2

Metode

Videnskabsteori

Forudsætningen for at kunne besvare ovenstående problemformulering på en videnskabelig måde er at vælge en videnskabsteoretisk retning, således at projektets teoretiske og metodiske valg træffes ud fra samme videnskabelige udgangspunkt. Dette er med til at gøre den indsamlede empiri mere anvendelig i en videnskabelig sammenhæng. Følgende afsnit vil derfor være en gennemgang af dette projekts videnskabsteoretiske ståsted og de overvejelser, der har været i forbindelse hermed.

Fænomenologi

Fænomenologien, som vil være dette projekts videnskabsteoretiske ståsted, blev grundlagt af den tyske filosof Edmund Husserl i begyndelsen af 1900-tallet. Fænomenologi betyder ”læren om det, der kommer til at syne eller fremtræder for en bevidsthed” (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2015, s. 217). Fænomenet bør betragtes som noget særligt. I denne sammenhæng er der tale om litteraturundervisningen i gymnasiet som det særlige fænomen. Fænomenologiens ontologiske standpunkt bygger på, ”at mennesket ikke er et mekanisk apparat, der passivt registrerer sanseindtryk, men et væsen, der aktivt er med til at skabe sin verden” (s. 219). Og netop af denne grund er fænomenologien et godt udgangspunkt for et humanvidenskabeligt projekt som dette, der ønsker at undersøge human adfærd og tankegang indenfor et bestemt felt. Den fænomenologiske forskningsmetode kan forklares ud fra fire hovedprincipper: 1) intentionalitet, 2) livsverden, 3) reduktion og 4) essens (s. 219-221). Der vil nu blive redegjort for disse fire principper, samt deres indvirkning på dette projekt.

En af de grundlæggende tanker indenfor fænomenologien er, at den menneskelige bevidsthed altid er intentionel. Ifølge Husserl vil denne bevidsthed altid være rettet mod noget – enten en genstand, et formål eller noget helt tredje. Intentionalitetstesen er således med til at fremhæve den subjektive side af menneskelivet, idet man altid vil opleve noget på en bestemt måde. Denne relation mellem subjekt og objekt skal ikke forstås som adskilt men i stedet som gensidige enheder: ”Intentionaliteten ophæver på den måde opdelingen mellem menneske og verden, idet mennesket på den ene side altid er rettet

mod verden, og verden på den anden side er rettet mod mennesket” (s. 219). Det betyder i dette projekts sammenhæng, at det pågældende fænomen, nemlig litteraturundervisningen i gymnasiet, må beskrives ud fra måden, hvorpå det præsenterer sig for lærernes og elevernes bevidsthed (s. 219).

Som det andet hovedprincip er begrebet livsverden ifølge Husserl en forudsætning for at opnå andre erfaringer. Livsverdenen skal i denne sammenhæng forstås som den konkrete verden, hvori vi lever, og som vi i dagligdagen tager for givet. Denne verden beskrives af Husserl som en før-videnskabelig erfaringsverden. Han påpeger, at det er altafgørende, at der tages udgangspunkt i denne verden, når fænomenet skal beskrives (s. 219.). Det er i undersøgelsen af, hvorledes der undervises i litteratur i gymnasiet, altså vigtigt at tage udgangspunkt i verden, som den umiddelbart fremtræder. I denne forstand kommer det derfor til at handle om at synliggøre de meninger og betydninger, der om fænomenet allerede gør sig gældende i dagligdagen. Det handler således ikke om at definere hele fænomenet forfra (s. 220).

Det tredje hovedprincip omhandler den fænomenologiske reduktion, med hvilken hensigten er ”at holde sig åben for at muliggøre en præcis beskrivelse af et fænomen, sådan som det præsenterer sig for bevidstheden” (s. 220). Dette er ensbetydende med, at vi som forskere sætter os selv og vores forforståelse i parentes med henblik på at opnå en fordomsfri beskrivelse af fænomenet. Dette betyder i forbindelse med nærværende projekt, at vores stereotype, forudindtagede idéer om litteraturundervisningen i gymnasiet må holdes uden for den videnskabelige proces med henblik på at opnå en fordomsfri erkendelse af fænomenet.

Det sidste hovedprincip, essens, handler om, at formålet med den fænomenologiske forskning er at finde frem til fænomenets væsen – altså hele essensen bag fænomenet: ”Essensen er med andre ord, det der gør fænomenet til det, det er, og fænomenologiens ambition er at beskrive essenserne” (s. 221). Det handler således ikke om at beskrive enkeltfænomener, men i stedet deres almene væsen. I stedet for at beskrive, hvordan litteraturundervisningen i gymnasiet kan variere, søges der mod at forstå hele essensen heraf. Der må belyses det, der er generelt gældende for fænomenets eksistens ud fra menneskelig adfærd og objektive kriterier (s. 221).

Med denne fænomenologiske forståelse tager dette projekt sit videnskabsteoretiske afsæt.

Empiri

I forbindelse med struktureringen af dette projekt har vi foretaget en række valg angående casedesign, metodisk tilgang, indsamling af empiri. I det næstfølgende afsnit vil vi præsentere og redegøre for, hvorfor vi netop har valgt at undersøge fænomenet litteraturundervisning i gymnasiet med et kvalitativt casedesign og indsamle empiri ved hjælp af semistrukturerede interviews. Endelig vil vi reflektere over, hvorvidt og hvorledes undersøgelsen lever op til validitetskravene.

Casedesign

Dette projekt er opbygget som et casedesign, hvor de enkelte gymnasier repræsenterer fænomenet litteraturundervisning i gymnasiet på forskellig vis. I kapitlet ”Fem misforståelser om casestudiet” (2015) beskriver samfundsforsker Bent Flyvbjerg, hvorledes casestudiet kan karakteriseres som ”den detaljerede undersøgelse af et enkelt eksempel” (s. 498). Formålet med anvendelsen af et casedesign er således, at fænomenet kan studeres nærmere ved at udvælge særlige eksempler. Når et fænomen observeres i sine naturlige omgivelser, opnås en kontekstuel viden (s. 499). Denne viden er essentiel i forhold til fortolkningen af undersøgelsens resultater, idet denne viden både bidrager til et mere nuanceret syn på virkeligheden generelt, og gør forskeren mere bevidst om sin egen proces (s. 501). Den tætte tilknytning til virkeligheden, som den fremtræder, er således et af casestudiets styrker, og ifølge Flyvbjerg er den praktiske, kontekstafhængige viden særlig værdifuld (s. 502). Casestudier er dog ikke udelukkende praktiske undersøgelser, idet teoretiske overvejelser også kan spille en større eller mindre rolle i forhold til fortolkningen af de enkelte cases. Med den fænomenologiske tilgang, der danner grundlag for dette projekt, opstår de teoretiske overvejelser *efter* indsamlingen af empiri. Dermed repræsenterer de tre cases (undersøgelsens udvalgte gymnasier) fænomenet.

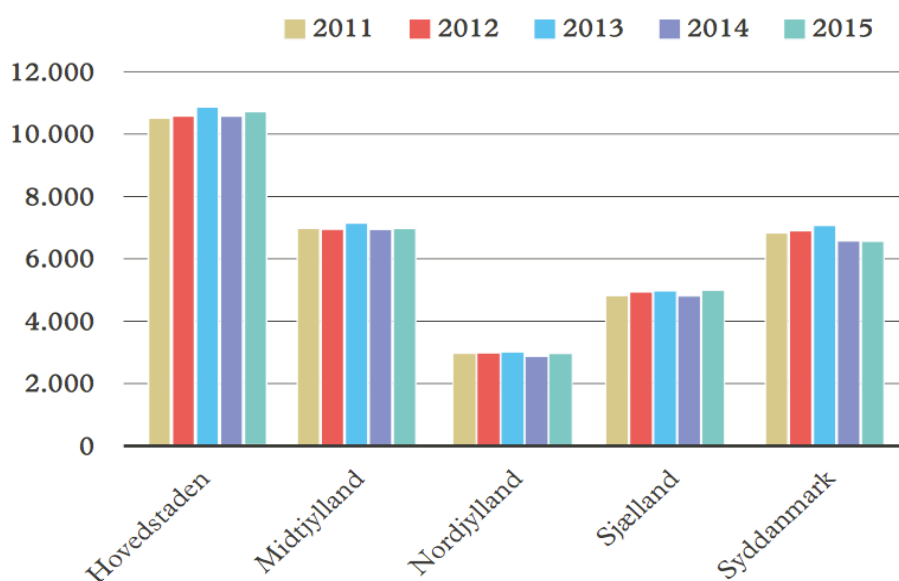
Casestudiet er et forskningsdesign, der kan anvendes til at undersøge mange forskellige fænomener – både indenfor det samfundsvidenskabelige og det humanistiske forskningsfelt. Der er en lang række overvejelser, som skal foretages forinden casestudiets påbegyndelse. Denne proces inkluderer blandt andet valg af videnskabsteoretisk position, opstilling af kriterier for udvælgelse af cases, valg af metodisk tilgang og overvejelser angående undersøgelsens validitet. I det næstfølgende afsnit vil overvejelserne angående disse processer blive gennemgået.

Kriterier for udvælgelse

Casene er udvalgt efter to bestemte kriterier – typen af institution og beliggenhed. Der findes forskellige former for gymnasiale uddannelser. Der findes både studentereksamen eller en toårig hf-eksamen. En studentereksamen kan enten være almen, merkantil eller teknisk (stx, hhx, htx) (Undervisningsministeriet 2017a). Dette projekts cases tager udgangspunkt i stx-uddannelsen. På stx udformes studieretningerne med udgangspunkt i et af uddannelsens tre hovedområder: humaniora, naturvidenskab eller samfundsvidenskab.

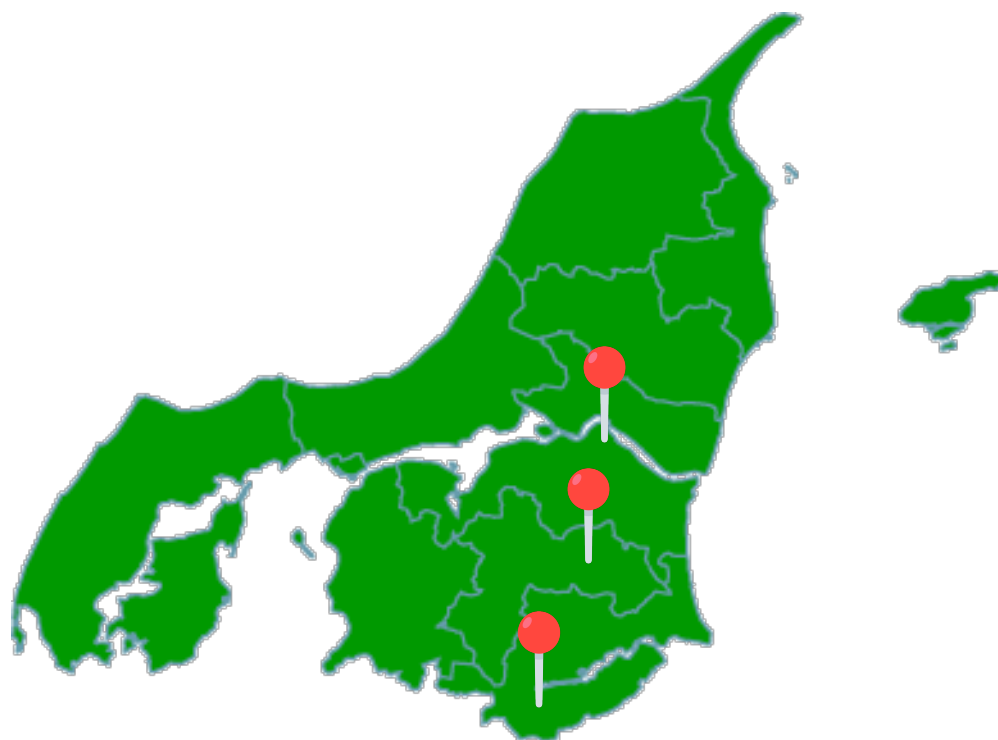
Årsagen til valget af stx i dette projekt er, at det er det almene gymnasium. I 2015 ansøgte 32.090 personer om optagelse på stx, og 32.023 blev optaget (Danske Gymnasier 2016, s. 7-8). I rapporten *Det almene gymnasium i tal* (2016) beskrives der, hvordan elevsammensætningen på gymnasierne består af flere kvinder end mænd, og gennemsnitsalderen er 16,7 år. Hvad angår etnicitet, er størstedelen (88 %) af etnisk dansk herkomst (s. 11). Hermed afspejler elevskaren på det almene gymnasium samfundet som helhed, idet andelen af indvandrere og efterkommere er 12 % af elevskaren på de danske gymnasier, men også af den samlede andel af befolkningen (s. 11). Undersøgelsen kunne også have været foretaget på hhx eller htx-institutioner, men dette havde dog bidraget til andre overvejelser – for eksempel hvilken rolle danskfaget spiller på gymnasier med enten en merkantil eller teknisk tilgang.

Foruden valget af en specifik type af uddannelsesinstitution, har vi også valgt at indkredse undersøgelsesområdet til Nordjylland. Dette er fortrinsvist valgt på grund af vores



Graf 1: Tilgang til stx fordelt på regioner i perioden (2011-2015). Y--aksen illustrer det antal elever, der påbegynder en uddannelse et givent år (Danske Gymnasier 2016, s. 9).

egne, geografiske begrænsninger, men også på baggrund af at vi har søgt kontakt igennem vores allerede eksisterende kontakter til gymnasieverdenen, hvilke befinder sig i dette område.



Figur 1: Geografisk placering for de tre gymnasier, der deltager i denne undersøgelse med Aalborg Katedralskole som det nordligste og Mariagerfjord Gymnasium i syd. Støvring Gymnasium er placeret imellem disse.

Beskrivelse af de tre cases

Der er variation i forhold til institutionernes størrelse. I dette projekt er den største case Aalborg Katedralskole, hvor der går cirka 1020 elever (Aalborg Katedralskole 2018), imens der på Støvring Gymnasium går cirka 500 elever (Støvring Gymnasium 2018), og cirka 760 elever på Mariagerfjord Gymnasium (Mariagerfjord Gymnasium 2017). Aalborg Katedralskole er den ældste uddannelsesinstitution i Nordjylland med sin åbning allerede i 1540 (Aalborg Katedralskole 2018). Mariagerfjord Gymnasium åbnede i 1961 (Mariagerfjord Gymnasium 2018), og Støvring Gymnasium i 1978 (Støvring Gymnasium 2018). På Aalborg Katedralskole og Mariagerfjord Gymnasium udbydes der både stx og hf, imens der på Støvring Gymnasium blot udbydes stx.

Kvalitativ metode

Hvad kendetegner kvalitativ forskning?

Den kvalitative metode er en etableret forskningsmetode indenfor de forskellige forskningstraditioner. Den kvalitative metode står i opposition til den kvantitative metode, idet den kvalitative metode har til formål at identificere ikke-målbare kategorier samt relationer og fænomener i forskellige livsverdener. Den kvantitative metode vil derimod identificere målbare tal og mængder (Hastrup 2015, s. 55).

Når den kvalitative metode vælges, er der en række styrker og svagheder, som forskeren må holde sig for øje. I kapitlet ”Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter” (2015) reflekterer professor ved Institut for Psykologi på Københavns Universitet Benny Karpatschof over styrker såvel som svagheder. Ifølge Karpatschof er den kvalitative metodes forcer, at den besidder ”evnen til at informere, interessere og inspirere” (s. 462). Det er igennem forskerens relation til informanterne i det kvalitative forskningsprojekt, at denne motivation kan opstå. Indenfor den kvalitative metode er objektivitet ikke et primært formål, og derfor regnes forskerens relation til informanterne som særlig relevant. Den kvalitative metode adskiller sig fra den kvantitative, idet relationen mellem forskeren og informanterne i den kvantitative metode er præget af absolut distance. I den kvalitative metode er relationen mellem forskeren og informanterne med til, at der opstår en særlig mulighed for at gå i dybden med et fænomen (s. 462). Derigennem kan genstandsfeltets kontekst og fænomenets konkrete karakter indfanges. Det er dog væsentligt at bemærke, at der også indenfor kvalitativ forskning kan være forskellige grader af relationer imellem forskeren og informanterne. I dette fænomenologiske projekt er det informanternes udlægning af fænomenet, der går forud for vores egne opfattelser. Dog er der stadig en bevidsthed om vores tilstedeværelse i empiriindsamlingen og den påvirkning, som det potentielt kan have på informanternes udlægning af fænomenet.

Karpatschof påpeger også en række svagheder ved den kvalitative metode. Forskerens relation til informanterne nævnes her som en mulig svaghed, idet der potentielt set kan opstå en observation af informanterne og genstandsfeltet, der er præget af subjektiv fordomsfuldhed (s. 461). Andre kritikpunkter til den kvalitative metode er, at udvælgelsen af cases kan forekomme usystematisk, idet udvælgelsen beror på forskerens opstilling af kriterier for udvælgelse. I dette projekt har vi opstillet kriterier omkring institutionens beliggenhed og type, hvorudfra valget af cases er faldet på nordjyske stx-institutioner. Når der er tale om et valg, medfører dette altid et fravalg af andre kriterier. Dette er en potentiel svaghed for den kvalitative metode, som forskeren må være bevidst om. Ende-

lig argumenterer Karpatschof for, at mulighederne for generalisering kan være svage eller manglende for kvalitative forskningsprojekter (s. 462). Overvejelser angående generaliserbarheden af dette projekts resultater bliver behandlet i afsnittet om validitet.

Kvalitativ forskning i et humanistisk forskningsprojekt?

Hvorfor bedrive kvalitativ forskning i et humanistisk forskningsprojekt? Dette er et væsentligt spørgsmål i denne sammenhæng på grund af den traditionelle tilknytning mellem samfundsvidenskab og kvalitativ metode. Dog påpeger professor i antropologi Kirsten Hastrup, at den kvalitative metode er i stadig fremgang og har været det indenfor de sidste 30 år – også indenfor det humanistiske forskningsfelt (2015, s. 55). At bedrive interdisciplinær forskning er derfor ikke længere kontroversielt, og denne form for forskning er i dag alment anerkendt og anvendt.

I dette projekt er fænomenet litteraturundervisning i gymnasiet, og dette lader sig indfange ved hjælp af den kvalitative metode, idet der her er mulighed for at undersøge fænomenet, som det udfolder sig i den umiddelbare virkelighed. Selve fænomenet udspringer fra en humanistisk forskningstradition men tilgås med en traditionel samfundsvidenskabelig metode. Dette projekt har derfor en tværfaglig karakter.

En induktiv tilgang

Ifølge lektor ved Institut for Statskundskab ved Københavns Universitet Merete Watt Boolsen er den induktive metode den primære indenfor kvalitativ forskning (2015, s. 241). Den induktive metode er karakteriseret ved, at der først og fremmest foregår en empiriindsamling. Empiriindsamlingen er således det udgangspunkt, som de analytiske enheder er dannet ud fra (s. 241.). Dette adskiller sig fra den deduktive metode, hvor udgangspunktet tages i teorier, som derefter testes i den umiddelbare virkelighed (s. 242). Bevægelsen går således fra empiri til teori for den induktive metode, og fra teori til empiri i den deduktive. Dette projekt er tilgået med en induktiv tilgang, idet de gennemførte interviews og resultaterne herfra er blevet kondenseret til analytiske tematikker.

Interview

Hvorfor interviews?

Interviewet er en ofte anvendt metode indenfor human- og samfundsvidenskaberne, hvor formålet er at opnå viden om menneskers livssituation, meninger, holdninger og

oplevelser. I forbindelse med dette projekt benyttes det kvalitative forskningsinterview med henblik på at opnå viden om, hvorledes henholdsvis gymnasielærere og –elever opfatter litteraturundervisningen og formålet hermed i gymnasiet. Projektets empiri produceres således i en samtaleinteraktion mellem os som interviewere og de deltagende informanter, bestående af både lærere og elever.

Det er i et videnskabeligt projekt som dette vigtigt som interviewer at gøre sig klart hvilken forståelse af viden og menneskers liv, forskningsinterviewet bygger på som praksis. Med udgangspunkt i fænomenologien søger vi ”præcise beskrivelser af, hvordan bestemte fænomener *opleves* fra et førstehåndsperspektiv” (Tangaard & Brinkmann 2015, s. 31). Interviewet betragtes med dette udgangspunkt som et medium, hvor menneskelige erfaringer kan udtrykkes uafhængigt af interviewsituationen. Der skal i et forskningsinterview selvfølgelig altid tages det forbehold, at interviewerens og informantens livsverdener er forskellige, hvorfor nogle ting kan opfattes forskelligt. Formålet er at få indblik i informantens oplevelse af fænomenet, som det indgår i dennes livsverden. Vores opgave har i dette projekt, der tager udgangspunkt i fænomenologien, været at videregive disse empiriske beskrivelser i en så præcis form som muligt i forbindelse med projektets analytiske proces (s. 31). Netop derfor er interviewene også foretaget sammen, hvilket har været med til at styrke validiteten af den empiriske data. Kun enkelte interviews er blevet foretaget individuelt grundet praktiske forhindringer.

Vi benytter i dette projekt den semistrukturerede interviewform, hvilket vil sige, at interviewene er delvist struktureret. Der er blevet taget udgangspunkt i en interviewguide med spørgsmål, der har været styrende for de enkelte interviews. Samtidig har der med denne interviewform været mulighed for at afvige fra disse, såfremt der har været behov for en uddybning, eller et ønske om at forfølge den fortælling, der har optaget interviewpersonen. Det giver med andre ord mulighed for at være kreativ og følge den retning situationen tilbyder inden for en allerede etableret ramme gennem forberedelse og udarbejdelse af interviewguiden (s. 38). Netop derfor er denne interviewform særlig relevant, når vi tager udgangspunkt i fænomenologien, idet der med et fænomenologisk interview er mulighed for at lade fænomenet træde frem, som det umiddelbart tager sig ud – uden nogen form for videnskabelig hypotese, der søges bekræftet eller forkastet.

Antal af interviews og udvælgelse af informanter

Vi har i alt foretaget ti interviews, hvoraf tre er lærerinterviews, mens de resterende syv er elevinterviews. Disse interviews er foretaget på tre forskellige gymnasier i region Nordjyl-

land, hvilke som før nævnt er Aalborg Katedralskole, Støvring Gymnasium og Mariagerfjord Gymnasium. Antallet af informanter er blevet bestemt i forhold til projektets rammer, varighed og ressourcer. Vi var fra projektets begyndelse besluttet på at besøge tre-fire gymnasier. Vi fik hurtigt lavet aftale med de tre udvalgte gymnasier, grundet en personlig relation hertil, men opsøgte, foruden disse tre, også adskillige andre gymnasier i Nordjylland¹. Vi udsendte en forespørgsel om deltagelse til gymnasiernes dansklærere per mail (Bilag 1), hvoraf få svarede, at arbejdspresset er for stort til at deltage i undersøgelsen. Vi kunne efter de tre først foretagne interviews erfare gentagelser blandt både lærere og elever, hvilket professorerne ved Institut for Kommunikation og Psykologi ved Aalborg Universitet Lene Tanggaard og Svend Brinkmann med et teoretisk begreb kalder mætningspunktet: ”Ideelt set interviewer man, indtil man når et mætningspunkt, hvilket vil sige, at yderligere interview ikke giver flere relevante oplysninger om det, man ønsker at vide noget om” (2015, s. 32). Grundet dette kombineret med mængden af den allerede indsamlede empiri besluttede vi os for ikke at opsøge flere gymnasier. Som Tanggaard og Brinkmann påpeger, er det i et interviewprojekt bedst at gennemføre relativt få interviews med henblik på at foretage en gennemarbejdet, grundig og nuanceret analyse. Således er der ikke risiko for, at den indsamlede empiri forekommer uoverskuelig, og analysen dermed fremstår usammenhængende (s. 32). Vi vurderede med udgangspunkt i dette, at empirien var tilstrækkelig efter de ti interviews.

Udvælgelsen af elever overlod vi til de enkelte lærere, hvilke vi gav to kriterier: Det skulle være en elev af hvert køn, og samtidig skulle eleverne gå i enten 2.g eller 3.g. Det første kriterium opstillede vi for at skabe en kønsmæssig spredning. Dette var ikke muligt på Gymnasium 2, hvilket vi i situationen besluttede os for var fint. På dette gymnasium fik vi mod forventning mulighed for at interviewe tre elever, hvilket vi takkede ja til. Grundet tidspres fra elevernes side var vi nødsagede til at interviewe elever hver for sig, hvorfor den ene af os interviewede én elev, imens den anden på samme tid foretog et fælles interview med de to øvrige elever.

Det andet kriterium blev opstillet for at sikre, at de deltagende elever havde en forståelse for og erfaring med litteraturundervisning i gymnasiet. Eleverne er således ikke valgt ud fra deres faglige kompetencer, men i forhold til lyst og interesse for at deltage, hvilket sikrer en alsidig beskrivelse af fænomenet i forhold til faglighed. Efterfølgende

¹ Vi har sendt mails vedrørende forespørgsel om deltagelse i interviewundersøgelsen til Morsø Gymnasium, Aalborghus Gymnasium, Nørresundby Gymnasium, Fjerritslev Gymnasium, Hjørring Gymnasium, Brønderslev Gymnasium, Frederikshavn Gymnasium og Dronninglund Gymnasium, hvoraf vi har modtaget afvisende mails fra enkelte af dem, mens de resterende ikke har besvaret vores mails.

samtaler med de deltagende lærere om elevernes niveau bekræftede også, at der både deltog fagligt stærke og mindre stærke elever i denne undersøgelse.

Deltagere i undersøgelsen

	Køn	Gymnasium
Lærer 1	Mand	Gymnasium 1
Lærer 2	Kvinde	Gymnasium 2
Lærer 3	Kvinde	Gymnasium 3

Tabel 1: Præsentation af lærerinformanter

	Køn	Alder	Klassetrin	Gymnasium
Elev 1	Kvinde	18 år	2.g	Gymnasium 1
Elev 2	Mand	17 år	2.g	Gymnasium 1
Elev 3	Kvinde	18 år	3.g	Gymnasium 2
Elev 4	Kvinde	18 år	3.g	Gymnasium 2
Elev 5	Kvinde	18 år	3.g	Gymnasium 2
Elev 6	Kvinde	17 år	2.g	Gymnasium 3
Elev 7	Mand	18 år	2.g	Gymnasium 3

Tabel 2: Præsentation af elevinformanter

Præsentation af interviewguides og behandlingen af empiri

Interviewguiden for både lærere og elever er inddelt i tre overordnede fokusområder omhandlende 1) dannelse og de faglige mål i danskfaget, 2) kanonlitteratur og 3) læsning (Bilag 2 & 3). Bag de enkelte grupperinger af interviewspørgsmål ligger der nogle forskningsspørgsmål. Disse forskningsspørgsmål er teoretisk funderet, og det er ud fra disse spørgsmål, at de enkelte interviewspørgsmål i interviewguiden er blevet produceret. In-

interviewspørgsmålene har derfor til hensigt at skulle besvare de bagvedliggende forskningsspørgsmål.

Angående den første række interviewspørgsmål om dannelse og de faglige mål inden for danskfaget lyder forskningsspørgsmålet: Hvad tænker lærere og elever om danskfagets formål - særligt forholdet mellem dannelsesperspektivet og de faglige mål? Formålet med dette forskningsspørgsmål er at undersøge, i hvilken grad det er muligt både at opnå de faglige og målbare resultater, som kræves fra ministeriel side, samtidig med at dannelsesperspektivet tilgodeses. Hvad er spændingsforholdet herimellem, og hvilket fokus er der på dette i samtidens gymnasie?

De næstfølgende spørgsmål omhandler mere konkret den kanonlitteratur, der indgår i læreplanen for danskfaget på stx. Bag disse interviewspørgsmål lyder forskningsspørgsmålet: Hvad kan kanonlitteratur bidrage med i en litterær såvel som dannelsesmæssig sammenhæng? Formålet er her at undersøge, om kanon har den betydning for den gymnasiale uddannelse, som er hensigten hermed. Vi undersøger altså med disse spørgsmål, hvordan kanonlitteraturen modtages af henholdsvis lærere og elever i gymnasiet.

Tredje og sidste gruppe af interviewspørgsmål omhandler læsning. Her lyder forskningsspørgsmålet: Hvilken rolle spiller læsning hos unge i dag, og hvilken litteratur læser de? Formålet hermed er at undersøge, hvor meget unge i dag læser, og hvilken litteratur de foretrækker med henblik på at afdække, hvilken rolle læsning spiller i forhold til det studieforberegende formål, læreplanen ligger op til men i høj grad også i forhold til dannelsesperspektivet generelt.

Efter de første interviews, som blev foretaget på Gymnasium 1, reviderede vi interviewguiden for både lærere og elever, da vi ved disse interviews erfarede, at enkelte spørgsmål ikke kom til sin ret eller omvendt, at enkelte spørgsmål krævede tillægsspørgsmål (Bilag 4 & 5). Dette gjorde vi med henblik på at styrke den metodiske tilgang og den fremtidige analyse af den indsamlede, empiriske data.

I forhold til behandlingen af empirien er alle interviewene blevet optaget og efterfølgende transskriberet. Informanternes navne er i forbindelse hermed blevet anonymiseret, således at deres navne ikke fremgår nogle steder i projektet. Dette har både de interviewede lærere og elever, samt forældrene til eleverne under 18 år, skrevet under på i en kontrakt for at sikre, at oplysningerne fra interviewene kan anvendes i dette projekt. Formålet med dette har været at sikre ærlige og oprigtige svar, således at ingen af informanterne skulle føle, at de er blevet bedømt eller på nogen måde står til ansvar for deres svar i en studiemæssig sammenhæng.

Validitet

Når en undersøgelse som denne gennemføres, er det væsentligt at overveje resultaternes validitet – er resultaterne gyldige i en sammenhæng, der er større end projektet selv? Validitetsbegrebet kan opdeles i henholdsvis intern, ekstern og økologisk validitet (Frederiksen 2015, s. 210).

Den interne validitet beskriver de udfordringer, som der kan være i forbindelse med empiriindsamlingen. I dette projekt er vi to forskere, som har stået for indsamlingen. Her er det væsentligt at være opmærksom på, at ikke alle interviews er foretaget på samme måde. På grund af efterspørgsel fra det ene gymnasium om, at tre af eleverne fik lov at blive interviewet på samme tid, blev vi nødt til at ændre proceduren fra to interviewere til en interviewer per elev. En ændring som denne kan være med til at udfordre den interne validitet, idet den anderledes interviewsituation kan påvirke resultaterne. Dog blev samme interviewguide anvendt (Bilag 5), således at der trods ændring i omstændighederne stadig blev svaret på de samme spørgsmål. Den fænomenologiske tilgang er med til at styrke den interne validitet, idet vi med det semistrukturerede interview i høj grad lader informanternes udsagn styre det videre forløb i interviewet. Det semistrukturerede interview er ligeledes fordelagtig for den interne validitet (Tanggaard & Brinkmann 2015, s. 38), idet informanterne løbende har mulighed for at spørge ind til uklarheder ved spørgsmålene. Som forskere har vi også haft løbende mulighed for at korrigere fejltolkninger og så videre. Vi har været meget opmærksomme på de spørgsmål, der for informanterne virkede uforståelige, eller som vi selv vurderede, var gengangere af tidligere spørgsmål. Derfor valgte vi som nævnt at revidere interviewguiden efter de første tre interviews (med lærer 1 samt elev 1 og 2).

Hvor den interne validitet beskriver udfordringer indenfor selve projektet, er den eksterne validitet udtryk for, hvorvidt projektets resultater kan generaliseres til en større samfundsmæssig sammenhæng. Ifølge professor i social forskning Alan Bryman er ekstern validitet et meget naturligt problem, når der arbejdes med kvalitativ metode, idet de udvalgte cases blot har til formål at repræsentere en del af virkeligheden (2012, s. 390). I dette projekt har vi søgt mod at styrke den eksterne validitet ved at udvælge vores informanter efter køn, således at der er en kønsmæssig spredning. Der er en overvægt af kvindelige informanter, hvilket vi dog ikke anser som værende et problem, idet der også i den konkrete gymnasieverden er en større andel af kvindelige elever. Hvad angår elevernes kompetenceniveau, har vi ikke haft nogle forudsætninger for at vurdere dette på forhånd,

da vi ikke har et personligt kendskab til eleverne. Vi lod det være op til lærerne at udvalgte eleverne, og dette skete på baggrund af lærernes egne vurderinger. Idet elever såvel som lærere er udvalgt på baggrund af, at de kommer fra forskellige gymnasier og er forskellige i alder og køn, bidrager dette til, at empirien er udtryk for en mere differentieret form for viden. Vi har valgt at afgrænse os til et bestemt geografisk område, Nordjylland, hvilket kan udfordre den eksterne validitet. I og med at vi var begrænsede af geografi og kontakter, vurderede vi, at de nordjyske gymnasieelever kunne tjene som eksempler på danske gymnasieelever i en større sammenhæng. Dog kunne det være interessant at sammenligne resultater på tværs af landsdele, såfremt projektet havde været af et større omfang.

I og med at vi har valgt interviewet som den primære metode, er den økologiske validitet udfordret. Ifølge lektor ved Institut for Sociologi og Socialt Arbejde Morten Frederiksen er interviewet den metode, hvor den økologiske validitet står svagest, idet denne form for validitet omhandler informanternes evne til at se en mening med metodens formål (2015, s. 210). Han argumenterer for, at for langt de fleste vil en interviewssituation forekomme unaturlig, og derfor kan det være svært for informanterne at se, hvad resultaterne af interviewet kan bruges til i en større sammenhæng (s. 207-209). Vi har styrket den økologiske validitet ved at foretage en indledende samtale med alle informanterne, hvor vi forklarede, hvorfor vi netop er interesserede i dette emne – og hvad vores egen baggrund er. I hele processen har vi også været bevidste om, at selve interviewssituationen i høj grad kan påvirke resultaterne.

Kapitel 3

Teori

Følgende kapitel er en redegørelse af projektets teoretiske udgangspunkt. Det første teoriafsnit omhandler det senmoderne samfund og inddrages i projektet med det formål at danne en indledende, teoretisk ramme. Udgangspunktet er at skabe et overblik over den tid, vi skriver os ind i, hvorfor det er vigtigt at nævne, at denne teori ikke betragtes som en central teori, der eksplicit vil blive anvendt senere i projektet. Den vil snarere blive anvendt som en baggrundsviden, hvori analysen kan tage sit udgangspunkt. Der vil først blive foretaget en redegørelse af konkurrencestatens syn på læring i uddannelsessystemet med særligt udgangspunkt i Ove Kaj Pedersens teori herom. Dernæst vil der forekomme en redegørelse af Anthony Giddens teori om individets rolle i det senmodernes samfund, hvorunder også begrebet identitetsdannelse vil blive behandlet. Sidst men ikke mindst sættes dette mere specifikt i relation til ungdomskulturen og den uddannelsesmæssige ramme, som de unge indgår i med udgangspunkt i Thomas Ziehe. Formålet med dette teoriafsnit er at udvikle en forståelse for, hvilke samfundsstrukturer der gør sig gældende i dag, hvilken læringskultur de danske gymnasieelever uddanner sig i, og ikke mindst hvilken rolle gymnasiet spiller i forhold til elevernes identitetsdannelse.

I det andet teoriafsnit vil dannelsesbegrebet blive afsøgt med udgangspunkt i den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis dannelses teori. Først og fremmest vil dannelsesbegrebets fremkomst blive redegjort for, hvorefter dannelsesbegrebet sættes i relation til pædagogikken, hvori Klafki er en væsentlig repræsentant. Formålet med dette afsnit er at skabe en teoretisk viden om dannelsesbegrebet med henblik på at opnå forståelse for gymnasiets dannende potentiale.

Det tredje teoriafsnit vil omhandle teorier om læsning. Her vil der blive redegjort for literacy-begrebet. Først og fremmest hvad literacy-begrebet indebærer, og dernæst hvilken plads begrebet har i en større samfundsmæssig sammenhæng. Formålet er her at opnå kendskab til, hvilken betydning læsning af litteratur har i forbindelse med elevernes gymnasiale uddannelse såvel som deres generelle roller som samfundsborgere.

Fjerde og sidste teoriafsnit vil omhandle litterære kanoniseringsprocesser. Der vil kort gives en introduktion til kanonbegrebet og dets oprindelse i en skandinavisk såvel som international forskningssammenhæng. Dernæst følger udvalgte nedslag i danske kanoniseringsprocesser og overvejelser omkring kanonbegrebets eksistensberettigelse med opstilling af en række argumenter for og imod begrebets anvendelse. Endelig over-

vejes kanonbegrebets relation til populærkulturelle strømninger. Samlet set vil disse teorieer være dette projekts primære teoretiske udgangspunkt.

En senmoderne ramme

Læring i konkurrencestaten

Ifølge politologen Ove Kaj Pedersen er konkurrencestaten i dag den dominerende betegnelse for måden at styre et land på, hvilket betyder, at fokus hele tiden er på at optimere landets konkurrencedygtighed. Pedersen påpeger i ”Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder” (2014), at Danmark har udviklet sig fra udelukkende at være en velfærdsstat til i dag også at være en konkurrencestat. Dette har medført forandringer i uddannelsessystemet og mere generelt i det offentlige menneskesyn (s. 13), men i hvilken retning? Og hvad betyder disse forandringer, når det kommer til samfundets syn og forventninger til danske gymnasier?

Ifølge Pedersen er folkeskolen og ungdomsuddannelserne involveret i overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat. Folkeskolen blev i 1980’erne og 1990’erne kritiseret for, at 15-20% af hver ungdomsårgang ikke fik tilstrækkelige kompetencer til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse eller ikke fik den rette motivation til at kunne stille sig til rådighed på arbejdsmarkedet. Skolen blev her gjort medansvarlig for velfærdsstatens finansieringskrise, hvilket førte til kritik:

Kritikken indebar, at synet på skolen langsomt ændrede sig fra, at skolen gennem dannelse skulle motivere den enkelte til at lade sig integrere som medborger i et deltagende demokrati til, at skolen gennem uddannelse skal tilstræbe, at så mange som muligt *inkluderes* og bekæmpe, at den enkelte *ekskluderes* fra arbejdsmarkedet (s. 23).

Med denne kritik blev succeskriterierne for skolen ændret, og der blev opstillet politiske mål med henblik på at skabe et mere effektivt uddannelsessystem. Dette medførte, at målsætningen siden 2014 har lydt på, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, mindst 60% skal gennemføre en videregående uddannelse, og at 25% skal gennemføre en lang videregående uddannelse (s. 23). Om sammenhængen mellem konkurrence og uddannelse anvender Pedersen begrebet ’mobication’, som handler om, at mobiliteten skal skabes gennem uddannelse (mobility through education):

”Mobication handler om, at fremtidens uddannelsespolitik har fået til opgave at fremme arbejdskraftens mobilitet og at gøre det ved, at den enkelte motiveres til et livslangt enga-

gement i egen kompetenceudvikling” (s. 29). Uddannelse handler i konkurrencestaten altså i høj grad om at effektivisere borgeren og dennes kompetencer, således at borgeren handler til gode for det fælles samfund.

Knud Illeris beskriver i ”Identitetsudvikling og transformativ læring” (2014), hvordan identitetsudviklingen i konkurrencestaten fungerer som bindeled mellem den enkelte og omverdenen:

Identiteten fungerer i dag for den enkelte som den overordnede mentale struktur, som styrer læringens retning og strukturering, fordi den fungerer som referencepunkt i forhold til alle de mange valg og beslutninger, den enkelte hele tiden skal træffe og stå til ansvar for på tværs af alle de mange forhold, ændringer, tilskyndelser og udviklinger, der netop karakteriserer den moderne konkurrencestat (s. 69).

Illeris påpeger i forbindelse med identitetens rolle i konkurrencestaten, at selvom ”spillet mellem identitetsudvikling og faglighed i høj grad kunne optimere både den faglige læring og den personlige identitetsmæssige udvikling”, så tillægges identitetsudviklingen en meget lille betydning – højst sandsynligt fordi den ikke kan måles og dermed får en ineffektiv karakter (s. 69).

Individets rolle i det senmoderne samfund

Debatten om identitetsforståelser har særligt fundet sted indenfor sociologiens verden, hvor den engelske sociolog Anthony Giddens har haft en afgørende rolle i udviklingen. Giddens behandler i *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten* (1999), hvilken rolle individet har i det senmoderne samfund.

Ifølge Giddens dannes identiteten ud fra individets refleksive fortolkning af sig selv, og her spiller de moderne institutioner en afgørende rolle. Modernitet skal i denne forbindelse forstås på et institutionelt niveau: ”Moderne institutioner adskiller sig fra alle tidligere former for social orden ved deres dynamikker, graden hvormed de underminerer traditionelle vaner og skikke samt deres globale påvirkning” (s. 9). De moderne institutioner er i det senmoderne samfund hele tiden under forvandling, og Giddens påpeger, at de moderne institutioners forvandling ofte fletter sig sammen med individets tilstedeværelse. Dette skaber en stærkere gensidighed mellem det han kalder ”ekstentionalitet og intentionalitet”, henholdsvis ”globale påvirkninger på den ene side og personlige dispositioner på den anden” (s. 9). Moderniteten forandrer således ikke kun de samfundsmæssige

ge institutioner men påvirker også de personlige relationer i vores liv, hvorfor disse forandringer indgår som en del af identitetsskabelsen (s. 9).

Giddens arbejder ud fra denne modernitetsforståelse med begreberne 'ontologisk sikkerhed' og 'eksistentiel angst', når det gælder identitetsudvikling. Giddens beskriver den ontologiske sikkerhed ud fra den præmis, "at det at være menneske i realiteten vil sige altid at være klar over og på en eller anden måde kunne beskrive både, hvad man foretager sig, og hvorfor man gør det" (s. 49). Begrebet ontologisk sikkerhed er således tæt forbundet med en praktisk bevidsthed om den menneskelige handlen, hvilket er med til at skabe oplevelsen af at være et sammenhængende individ. I modsætning til den ontologiske sikkerhed står den eksistentielle angst, der er forbundet med risici og fare. Giddens beskriver angsten som følgende: "Angsten vælder frem, når personen ikke kan have – eller forhindres i at have – den pågældende adfærd" (s. 59). Angsten forekommer således, når individets ontologiske sikkerhed ikke er tilstrækkelig, hvilket medfører en følelse af usikkerhed hos individet, der gør individet ude af stand til at føle den sammenhængende identitet.

Disse to begreber benytter Giddens til at forklare betydningen af selvidentitet, der er individets refleksive projekt, hvilken hele tiden produceres og reproduceres i takt med de samfundsmæssige forandringer. Det ultimative formål for individet er at opnå ontologisk sikkerhed, og dette kræver, at individet er i konstant balance mellem stabilitet og fleksibilitet – individet må altså på samme tid bevare sig selv og ændre sig selv (s. 63). I præmoderne samfund har traditionen en central betydning for den menneskelige handlen, idet menneskets identitet i disse samfund stort set er bestemt allerede ved fødslen ud fra blandt andet køn og social status (s. 63). Dette er ændret i de senmoderne samfund, hvor individet i højere grad selv er ansvarlig for at sætte rammerne for sin egen ontologiske sikkerhed. Vi er i dag, det vi selv gør os til, og eftersom traditionen ikke længere dikterer, hvem vi er, bliver det op til det enkelte menneske selv at stille spørgsmål såsom: Hvad skal jeg gøre med mit liv? Hvordan skal jeg handle? Hvad skal jeg blive til?

De valg, individet dagligt træffer, indgår som en del af individets refleksive projekt, og antallet af valgmuligheder er som før nævnt kun blevet større med modernitetens fremkomst. Ifølge Giddens har begrebet livsstil en særlig betydning i det senmoderne samfund:

I moderne socialt liv får begrebet livsstil en særlig betydning. Jo mere traditionen mister sit tag, og jo mere dagliglivet rekonstrueres på baggrund af det dialektiske samspil mellem det lokale og det globale, desto mere tvinges indi-

viderne til at træffe valg om livsstil blandt mange forskellige muligheder (s. 14).

Den reflektive identitetsproces er altså tæt forbundet med livsstil – individet må på tværs af tid og rum forholde sig til nye situationer og påvirkninger. Det gælder både på det lokale plan i forhold til ændringer af vores livssituation, for eksempel ændringer i arbejdslivet eller familielivet. Det gælder samtidig også på et mere globalt plan, hvor for eksempel massemedierne i dag spiller en stor rolle, idet de med den informationsrige nyhedsstrøm direkte eller indirekte påvirker de valg, vi træffer i forbindelse med vores selvidentitet (s. 13).

Kulturel frisættelse og god anderledeshed

I modsætning til Giddens beskæftiger Thomas Ziehe, der er tysk professor i pædagogik, sig specifikt med identitetsudviklingen i ungdomskulturen. Der skal i denne forbindelse tages det forbehold, at Ziehe tager udgangspunkt i Tyskland i begyndelsen af år 2000. Alligevel synes han relevant at inddrage i denne sammenhæng, da han er en central teoretiker indenfor det pædagogiske felt, når det omhandler ungdomskultur. Derfor har vi besluttet at redegøre for nogle af hans mest centrale teorier, som er relevante at inddrage i denne sammenhæng, der tager udgangspunkt i nordjyske gymnasier.

Ziehe beskriver sammen med Herbert Stubenrauch, som også er tysk professor i pædagogik, i *Ny ungdom og udsædvanlige læreprocesser* (2008) begrebet 'kulturel frisættelse'. Med dette menes der, at kulturen ikke længere anviser en bestemt måde at være og leve på. Ligesom Giddens påpeges det af Ziehe og Stubenrauch, at vi tidligere i mere traditionelle samfund arvede de værdier, holdninger og normer, som var indfældet i den kultur, som vi blev født og opdraget ind i. Dette har ændret sig til, at vi i dag i højere grad kan leve, som vi ønsker – eller i hvert forsøge herpå: "Der menes ikke, at vi simpelthen reelt er blevet 'frie'! Den kulturelle frisættelse bevirker snarere en udvidelse af det, man forventer, drømmer og længes efter i sit eget liv, også selv om det ikke kan opnås i det virkelige liv" (s. 30). Dette er ifølge Ziehe og Stubenrauch ensbetydende med, at hvert individ selv må tillægge sit eget liv værdi, og det er derfor også op til den enkelte selv at finde ud af, hvem man ønsker at være, og hvad man selv står for og på den måde finde ud af hvilke værdier, man selv som individ repræsenterer i samfundet (s. 30).

Vi lever i dag i et konkurrencesamfund, hvor fokus er på kompetencer og viden. Vi skal hele tiden forbedre os selv og blive dygtigere, og ifølge Ziehe og Stubenrauch er kravet til ungdommen i dag, at de skal være effektive, målrettede og hele tiden udvikle sig

(s. 32). Dette kan medføre det, han kalder en overophedning af subjektiviteten. Ziehe og Stubenrauch opstiller på baggrund af denne samfundsstruktur hypotesen om, at det identitetssøgende for de unge nærmere bliver identitetsbelastende. Det at finde sig selv force-res og bliver dermed et pres for ungdommen (s. 33). De mange individuelle valg som ungdommen i dag står overfor, medfører også en del fravalg, og det medfører et pres, for hvilket valg er det rigtige? Dette resulterer ifølge Ziehe og Stubenrauch i præstationsangst: ”Det, som vi har anført som aktuelle tendenser til større frihed og som udvidelse af de subjektive dimensioner, er også nye muligheder for at blive såret og nye former for udlevering til den industrialiserede kultur” (s. 34). Den kulturelle frisættelse har både positive og negative konsekvenser.

Skolen har historisk set altid bygget på en kulturelle tradition grundet dens autoritet og kulturelle værdier, men dette syn på skolen har ændret sig med fremkomsten af det moderne samfund. Ziehe beskriver i ”God anderledeshed” (2005), at der særligt er tre reaktionsmønstre, som kendetegner de unge i skolen: 1) tematisering, 2) informalisering og 3) subjektivering. Tematiseringen er et udtryk for, at de unge ofte er præget af en manglende nysgerrighed (s. 195). Informaliseringen er et udtryk for, at de unge har svært ved at acceptere processer, hvor resultatet ikke er kendt på forhånd (s. 195). Som det tredje reaktionsmønster er subjektiveringen, der omhandler de unges egen indre verden. Her er den personlige relevans afgørende i forhold til optagelsen af ny viden. Det afhænger af, hvorvidt den unge føler, at det har relevans for netop ham/hende (s. 196).

Ifølge Ziehe vokser afstanden mellem læreres og elevernes kulturelle horisont, og der er behov for det, han kalder ’god anderledeshed’. Mange lærere og elever oplever, at der forekommer en kløft mellem lærerens kulturelle horisont og elevernes kulturelle horisont:

Det skal forstås således, at lærerne på forhånd anser visse ting for givne, for eksempel hvad eleverne finder interessant, hvad eleverne ønsker at lære, hvordan eleverne tænker, hvordan en elev normalt opfører sig. De tager visse ting for givet, – for selvfølgelig – som aldeles ikke er selvfølgeligheder for eleverne. Eleverne har en anden horisont for, hvad de anser for givet, hvad de finder selvfølgeligt (s. 196).

Ziehe giver det eksempel, at unge har en modvilje mod abstrakthed og i stedet foretrækker at beskæftige sig med det konkrete og direkte. Alligevel er lærerne jo tvunget til at undervise i kulturel tradition, hvilket kan forekomme abstrakt for eleverne, hvorfor det

for lærerne ofte kommer til at handle om at bygge bro over denne omtalte kløft (s. 196). Ifølge Ziehe er lærerne i dag mere ”villige til at nærme sig de unges horisonter end tidligere generationer af lærere var, men på trods heraf kan vi ikke påstå, at de unge er mere tilfredse. Det er et problem” (s. 196).

Ifølge Ziehe kan decentrering og god anderledeshed afhjælpe denne problematik. Eleverne forekommer i dag bekendt med rigtig meget, hvorfor lærerens opgave bliver at ryste elevernes viden: ”Læring og undervisning betyder ikke at starte med emnets fremmedhed for eleverne og ende med at det er meget velkendt for dem. Læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder” (s. 203). Skolen skal således være det sted, hvor eleverne møder en anderledeshed – det sted hvor de forholder sig anderledes til situationer og emner, end de gør i hverdagskulturen. Lærerne skal altså i stedet for at bygge bro mellem sine egne og elevernes kulturelle horisonter levere det anderledes således, at elevernes kulturelle horisont udvider sig (s. 203).

Den dialektiske dannelse

I sin indledning til den danske oversættelse af Wolfgang Klafkis *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (2011) introducerer forfatter Bent Nabe-Nielsen til dannelsesbegrebet ved at referere til de tænkere, der fungerede som katalysatorer for Klafkis dannelsesestænkning. Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schleiermacher, Georg Wilhelm Friedrich Hegel og Alexander von Humboldt oplistes som nogle af de, der har haft den største indflydelse på Klafkis opfattelse af dannelsesbegrebet. De skriver sig alle ind i spændingsfeltet imellem oplysningstiden og romantikken. Ifølge Klafki er denne periode ’guldalderen’ for den tænkning, der senere danner baggrund for den dannelsesestænkning, som han selv efterfølgende beskæftiger sig med (s. 12). Ifølge Nabe-Nielsen regnes Hegel for at være den mest markante tænker indenfor den tyske idealisme med sine tanker om, at alle enheder hver især er nøje afgrænsede og indgår i ét hele (s. 12). Verden er således et udtryk for en samlet fornuft, hvor det enkelte individs egne valg ideelt set fører mod en større opnåelse af denne samlede fornuft, idet dette vil give mennesket frihed (s. 12). Valgene er i sig selv ikke frie, idet systemet anses for at være givet på forhånd. Menneskets mulighed er derfor at agere indenfor de allerede givne logiske rationaler, som systemet er bygget op omkring (s. 12).

Hegels tanker opstår i 1700-tallet men spiller en væsentlig rolle for Klafki, der cirka 250 år efter udvikler sin egen dannelsesestænkning. Et centralt spørgsmål melder sig således for efter sin inspiration fra Hegel og de andre tyske idealister, hvad er dannelse så for

Klafki selv? Klafki skriver sig selv ind i en pædagogisk forskningstradition, idet han selv er læreruddannet og har læst pædagogik og senere hen har skrevet en disputats om pædagogisk dannelsesestænkning (s. 11).

Klafki beskriver, hvorledes han opfatter dannelsen som en todelt proces, der samlet kan betegnes som 'den kategoriale dannelse'. Dannelsesprocessen består af to enkelte processer, den materielle og den formale dannelse. For den materielle dannelse består dannelsen i, at et bestemt indhold har en bestemt dannelseseffekt på det enkelte individ (s. 15). Klafki eksemplificerer det igennem en reference til, hvorledes et arbejde med en konkret historisk tidsperiode kan få et individ til at værdsætte mere abstrakte ting – såsom demokratiet (s. 15). Denne dannelsesproces har således en mere almindelig karakter, idet formålet her er at få individet til at værdsætte mere abstrakte begreber og værdier, der danner baggrund for samfundet.

Den anden dannelsesproces, den formale dannelse, er derimod ikke knyttet til et bestemt indhold. Her lægges der vægt på, hvorledes individet kan træne en række personlige evner såsom en styrkelse af evnen til at tænke logisk igennem arbejdet med matematik (s. 15). Denne dannelsesproces har modsat den materielle dannelse til formål at træne et sæt af egenskaber, der hjælper individet med at forstå større sammenhænge. Evnen til at tænke logisk er også en forudsætning for at kunne gebærde sig i samfundet, ligesom den mere abstrakte materielle dannelses værdsættelse af værdierne.

Sammenspillet imellem disse to dannelsesprocesser skaber den kategoriale dannelse, som går ud på, at individet "tilegner sig kategorier, hvorigennem det kan forstå det samfund og den kultur, det lever i" (s. 17). Dannelsen sker, idet individet kategoriserer en række enkeltfænomener for på den måde at kunne forstå verden. Klafki betegner denne dannelsesproces, hvor den almindelige, materielle dannelse mødes med den mere faglige, formale dannelse, som 'det eksemplariske princip'. Med begge former for dannelse trænes nogle almene evner, som åbner for indsigt i en større gruppe af lignende fænomener (s. 17). Den kategoriale dannelsesproces forudsætter derfor et aktivt individ, der i samspil med det omgivende samfund orienterer sig i den omgivende verden.

Klafki opererer med forskellige vidensbegreber: det elementære og det fundamentale. De udtrykker hver især forskellige former for viden, hvor det elementære er den grundviden, som individet må lære i forbindelse med et fagligt indhold. Den fundamentale viden er derimod af en mere personlig karakter og opstår i forbindelse med individets egne livserfaringer. Hvor den elementære viden er den fælles objektive viden, er den fundamentale således den individuelle, subjektive form for viden. Den viden, der undervises

i, er den elementære viden, og denne må knyttes an på den fundamentale viden, for at individet kan forstå den grundviden, der undervises i: ”I undervisningen formidles et møde mellem eleven som subjekt og den objektive virkelighed, og dette møde kan kun komme i stand, hvis det lykkes at knytte an til elevens fundamentale erfaringer” (s. 14).

I forhold til dette projekt er Klafkis dialektiske perspektiv på dannelsesbegrebet interessant. Han er af den opfattelse, at den menneskelige udvikling er i konstant bevægelse i et samspil med de naturlige og kulturelle omgivelser (s. 14). ”Tankemæssig stagnation, fastholden ved givne tankemønstre, objektiveringer i retning af den absolutte ånd eller for den sags skyld en insisteren på enhver værdikanon, der er fastlagt på forhånd, vil for Klafki være uacceptabelt” (s. 14). Ifølge Klafki må den konstante bevægelse således ikke stoppe. Men hvad sker der så, når en lovtekst såsom en bekendtgørelse for de gymnasiale uddannelser udtrykker et fast tankemønster – er dannelse så overhovedet mulig i denne sammenhæng?

Læsningens betydning

Literacy – hvad betyder det?

”I Danmark er læsning som både færdighed og kompetence [...] tillagt stor vægt, fordi læsning [...] lægger sig op ad OECD’s udpegning af literacy (egl. læsning og skrivning) som et nøglebegreb for deltagelse i et moderne, vestligt samfund” (Aamotsbakken & Knudsen 2012, s. 7). Således indledes der i *At tænke teori – om læsningsteorier og læsning* (2012) til begrebet literacy. Men hvad er læsning? Hvorfor beskæftige sig med teorier om læsning? Og hvilken betydning tillægges læsning overhovedet i vores samfund? Disse er nogle af de spørgsmål, der indfinder sig i forbindelse med læsningens betydning, og de vil i følgende afsnit blive forsøgt besvaret jævnfør teorien på området.

Ifølge Bente Aamotsbakken, professor ved Institutt for Språk og Litteratur ved Høgskolen i Sørøst, og Susanne V. Knudsen, professor i pædagogiske tekster ved Høgskolen i Vestfold, betyder læsning en væsentlig del for at kunne indgå i samfundet som et fuldgyldigt medlem: ”Læsning er i dag en så nødvendig færdighed, at børn, som ikke knækker læsekoden og når frem til at kunne læse med forståelse og refleksion, let udelukkes fra vigtige samfundsarenaer” (s. 9). Allerede nu må læsning ud fra ovenstående citater betragtes som en vigtig kompetence at tilegne sig for at indgå i samfundet som fuldgyldigt medlem, men hvad er den teoretiske baggrund herfor?

Det er for at forstå læsningens proces vigtigt at kende til teorier på området, og i dette tilfælde er særligt begrebet literacy relevant. Literacy beskrives i indledningen som et

omfattende begreb, der ikke kun inkluderer læse- og skrivefærdigheder, men også andre færdigheder, der gør os i stand til at agere i hverdagen – både på arbejdet og i fritiden. Literacy-begrebet er nemlig tæt forbundet med begrebet kompetence, og det kræver specifikke kompetencer at kunne begå sig i det sociale liv såvel som studie- og arbejdslivet (s. 9). Literacy defineres af Aamotsbakken og Knudsen som følgende: ”Literacy-begrebet er i dag blevet udvidet til at omfatte ikke kun læsning og skrivning i verbaltekster, men også evnen til at læse og tolke visuelle og andre kulturelle udtryk” (s. 15). Hvor literacy-begrebet tidligere kun dækkede læse- og skrivefærdigheder på det verbale område, dækker det i dag meget mere, hvorfor mange teoretikere også benytter begrebet i flertal og kalder det for literacies.

Der gives i bogen en række eksempler på, hvor mange forskellige former for literacy, der i dag er tale om: ”Basic Language Literacy, Visuel Literacy, Spatial Literacy, Historical Literacy, Cultural Literacy” (s. 16). Dette er blot nogle af de former for literacy, der nævnes, hvilket demonstrerer, at literacy-begrebet i senere tid har udvidet sig. Dette kan ifølge Aamotsbakken og Knudsen begrundes med fremkomsten af det moderne samfunds kompleksitet og de mange nytilkomne medier (s. 16). Som tidligere beskrevet opfatter Giddens også det moderne samfund som et komplekst samfund. Han definerer moderniteten ud fra de moderne institutioner, hvilke undergraver de traditionelle institutioner og deres vaner. Dette påvirker ifølge Giddens individets rolle i samfundet, og måske derfor er der i dag behov for flere former for literacy-kompetencer end blot den oprindelige forståelse heraf, der groft sagt kun involverer skrive- og læsefærdigheder i traditionel forstand.

Men hvad er læsning? Og hvordan skal læsning i dag forstås? Det beskrives i bogen, hvordan læsning kan karakteriseres som en kompleks proces, og hvordan effekten af en succesfuld læsning kan spores i fremtidige aktiviteter. Af denne grund er læsning en af de grundlæggende kompetencer, som vi bliver nødt til at beherske, hvis vi skal kunne deltage i det moderne samfund:

Det er med andre ord en betingelse at beherske læsning for at kunne blive et velfungerende individ i samfundet. Det er derfor, definitionen af literacy er blevet udvidet i omfang. I dag er det ikke tilstrækkeligt at kunne ”læse fra bladet”, men i stedet behøves en række multimodale kompetencer (s. 18).

I den norske lærerplan, som Aamotsbakken og Knudsen giver eksempler fra, tales der om kritisk literacy, hvilket også er et begreb, der kan knyttes til en dansk undervisnings-

sammenhæng, hvor kritisk læsning er et centralt begreb. Kritisk literacy henviser til, at eleven ikke blot skal læse men også reflektere kritisk over det, der læses, hvilket vil sige, at eleverne skal kunne ”vurdere, sammenligne og evaluere på baggrund af analyse” (s. 19). At kunne forholde sig kritisk til en tekst fordrer en viden om teksten i bred forstand, og tekst og kontekst er derfor uløseligt forbundet: ”Det at kunne indtage en kritisk holdning til noget, man læser, indebærer, at man har en meta-forståelse af literacy som social praksis. Man skal have viden om sociale praksisser og vide, at disse er værdiladede og ofte tjener et bestemt formål” (s. 19). Kritisk literacy handler altså om at opnå en forståelse af, hvad tekster er og ligeledes indse, at de kan være bundet til en bestemt tid eller et bestemt sted. Det er i denne sammenhæng vigtigt som læser at være opmærksom på, at teksten aldrig er uafhængig af sin kontekst, og det er i tilegnelsen af den kritiske literacy formålet at opnå forståelse for dette (s. 19).

Literacy og dannelse

Hvordan er dette literacy-begreb overhovedet opstået? Aamotsbakken og Knudsen påpeger, at literacy-begrebet trækker rødder tilbage til det tyske dannelsesbegreb:

Tidligere betød dannelse, at man måtte udvikle læse- og skrivefærdigheder for at blive et dannet menneske. Dette betød i næste ombæring, at det blev forventet af en, at man havde kundskaber om kanoniseret litteratur og vigtige tendenser og ismer inden for kultur og kunst (s. 20).

Med dette syn benyttede man dengang literacy som en eksklusionsmekanisme overfor store samfundsgrupper. Literacy kan også den dag i dag kobles til dannelsesbegrebet, men begrebet benyttes ikke så ofte. Grunden til, at vi i dag benytter literacy-begrebet i stedet for dannelsesbegrebet, er, at dannelsesbegrebet ofte opfattes ud fra en romantisk forståelse – det dannede menneske tilhørende det bedre borgerskab har mere viden og flere kundskaber end andre, hvilket er med til at udelukke disse mennesker fra det bedre borgerskab. I modsætning til dette er literacy-begrebet mere demokratisk i sin betydning, idet begrebet muliggør inklusion af mangfoldigheden (s. 21). Ifølge den engelske litterat, historiker og filosof Walter J. Ong er literacy ”absolut nødvendig ikke bare for at udvikle videnskaben, men også for at udvikle historie, filosofi, litteraturforståelse og kunstforståelse, og desuden for at forklare sprog, herunder det mundtlige sprog” (s. 21). Og netop det mundtlige sprog og den mundtlige kultur anses ifølge Ong som det primitive i et samfund, mens literacy-begrebet er dét alle samfund stræber efter at opnå større kund-

skaber indenfor, hvilket er med til at understrege begrebets betydning i det moderne samfund (s. 21).

Literacy i en sociokulturel kontekst

Ifølge Aamotsbakken og Knudsen er læsning og tekstfortolkning rodfæstet i sociokulturelle mønstre. Det vil altid være givet, at læseren har en identitet, der kan bestemmes i forbindelse med sociokulturelle faktorer (s. 27). At individets læsevaner kan forankres i det sociokulturelle modsætter sig til dels Giddens forståelse af individets refleksive projekt, der bevæger sig væk fra traditionelle og sociale vaner. I det refleksive projekt reflekterer individet over sin egen ageren og træffer sine egne valg ud fra det liv, der ønskes. Der skal i denne forbindelse tages det forbehold, at Giddens taler om selvet i en større og bredere sammenhæng, imens Aamotsbakken og Knudsens teori blot beskæftiger sig med individets vaner indenfor et mindre felt, nemlig læsning. Derfor skal de to teorier heller ikke forstås som totale modsætninger. Det skal nærmere forstås i den forstand, at individet godt kan påvirkes af sociokulturelle baggrunde i forhold til barnets opvækst, når det kommer til læsning. I dag har individet i sine ungdomsår selv en større påvirkning på identitetsdannelsens udfald fremfor førhen, hvor livet på forhånd var fastlagt af traditioner og den sociale baggrund.

Det særlige ved børn og unge under uddannelse er, at der her bør stilles spørgsmålstegn ved rammerne for deres forståelse, fordi processen forandres hele tiden fra barndommen og frem til den voksne, kompetente læser. Hvilken social kontekst læseren befinder sig i kan være en hjælp, når man skal forstå forbindelsen mellem den individuelle læseproces og den fælles, samfundsmæssige forståelse af læsningen (s. 27). Den fælles forståelse er en del af den sociokulturelle forståelsesramme. Individet er på den ene side født ind i en samfundsmæssig kultur, mens individet på den anden side må forholde sig til nogle sociokulturelle betingelser og hindringer, som i løbet af barndommen skal overkommes for til sidst at opnå sociokulturel kompetence: ”Sociokultur i bred forstand kan anses som et kollektivt anliggende, men den har sin indflydelse på individer i forskellige læse- og tolkningsprocesser” (s. 27). Der henvises i denne sammenhæng til den italienske semiotiker Umberto Eco, der definerer tegnet som en kulturel enhed (s. 27). Kommunikation opnås via tegn og lingvistiske koder, som er dybt integreret i kulturen, hvorfor sprog er socialt betinget. Aamotsbakken og Knudsen tolker Eco på følgende måde: ”Med andre ord er sprogbrugen eller den lingvistiske kompetence og evnen til at læse og tolke i konstant samspil med sociokulturelle koder” (s. 27). Der er i den vestlige verden en ten-

dens til at mene, at literacy er en nødvendighed for at fungere som et fuldgældigt medlem af samfundet.

Den sociokulturelle baggrund påvirker individets valg/fravalg, og det at vælge det ”rigtige” er ifølge teorien forbundet med sociokulturel videnskab, eller hvad der også kaldes kulturel kapital, hvilket er afgørende i forhold til literacy (s. 28). De sociokulturelle forskelle kan få stor fremtidig betydning. Aamotsbakken og Knudsen giver eksemplet, at hvis en elev fra en sproglig minoritet oplever at blive ekskluderet fra det sociale fællesskab, som majoritetskulturen på en skole repræsenterer, kan denne elev miste mulighederne for videre uddannelse. Dette kan få fremtidige konsekvenser for det enkelte individ (s. 29). Dette er en skjult eksklusionsmekanisme i uddannelseskulturen, som ifølge Aamotsbakken og Knudsen kan føre til stigmatisering eller en oplevelse af anderledeshed: ”En bedre integration af sprog og kultur hos minoritetsgrupper reducere sociale problemer og fjerne skellet mellem eleverne” (s. 29).

Der kan i litteraturen skelnes mellem fiktion og sagprosa. Her adskiller fiktionen sig ved, at den skaber sit eget univers, hvilket kræver, at læseren indgår i dannelsen af dette univers. Og netop her sker der en sammensmeltning mellem tekst og læserens erfaring. I læsningen og tolkningen af en fiktionstekst kræves det, at læseren er i stand til at forstå forskellige signaler og selv konstruere det nødvendige med henblik på at kunne forstå teksten. I opnåelsen af dette er det påkrævet, at læserens kulturelle baggrund sætter læseren i stand til at dreje teksten i specielle retninger (s. 30-31). Læsning og fortolkningen heraf er en aktivitet, der fortsætter og kan forbedres hele livet, hvorfor ”den mening, som skabes i tekster, kan udvides og forandres kontinuerligt” (s. 31).

Digital literacy

De nytilkomne medier, der de seneste år har vundet indpas i undervisningen, har som tidligere nævnt været med til at udvide literacy-begrebet. Dette har medført, at begrebet nu også i sin definition indebærer ”evnen til at forstå og reflektere over tekster i en bred forstand, uanset hvilke medier og genrer det måtte dreje sig om” (s. 35). Den mere specifikke definition af digital literacy beskrives efterfølgende således: ”Digital literacy omfatter evnen til at anvende multimodalitet og hypertextualitet og inkluderer kompetencen til interaktivitet” (s. 35). Set fra et sociokulturelt perspektiv kan man have flere digitale literacies, idet begrebet knyttes til måden at anvende de digitale medier på, hvilket skal ses i sammenhæng med hvilke sociale grupper, man som individ indgår og kommunikerer i:

Der er mange forskellige sociale praksisser og forestillinger, når det drejer sig om søgning, navigationslinks, evaluering af kilders troværdighed, ”posting” af indlæg og så videre. Disse varierer alt efter, hvordan folk ”identificerer” sig selv: Det vil sige, efter de værdier de har, de sociale grupper de tilhører, hvilke fællesskaber de har tillid til og tilslutter sig, hvilke mål de søger at opnå, hvilke forestillinger de vil vække og så videre (s. 35-36).

Den engelske medieforsker Sonia Livingstone har forsket i internet-literacy, som en gren inden for digital literacy, og i denne forskning undersøges forholdet mellem formel og uformel læring. Hvor literacy som den formelle læring er knyttet til skolen, er den uformelle læring knyttet til elevernes fritid. Men hvad sker der, når eleverne inddrager deres uformelle læring i skolen? Det kan i denne sammenhæng diskuteres, hvorvidt formel og uformel læring overlapper hinanden, eller om de måske helt er ved at forsvinde som hinandens modsætninger, idet medierne bliver mere og mere udbredte – i undervisningssituationer såvel som det sociale liv (s. 36-37).

Receptionsteorier og begrebet ”ekstratekst”

Aamotsbakken og Knudsen skriver også om receptionsteorier, hvilke er teorier, der fokuserer på læseren og læserens aktiviteter i forbindelse med læsningen og bearbejdningen heraf (s. 89). De nævner i denne forbindelse begrebet ”ekstratekst”: ”Ekstrateksten er en tekst, der er skabt i læserens bevidsthed, og den er karakteriseret ved inspiration fra lærer og klassekammerater eller medstuderende og af hans eller hendes erfaringer med tidligere tekster” (s. 89). Ekstrateksten er således den proces, der forekommer efter endt læsning.

Aamotsbakken og Knudsen påpeger, at læsning kan foregå på flere niveauer – alt fra et individuelt niveau til et kollektivt niveau. I skolen hører læsningen under det kollektive niveau, idet forståelsen, tolkningen, refleksionen og vurderingen heraf foregår i fællesskab (s. 102). Når en tekst læses – uanset om det er i individuel sammenhæng eller i et fællesskab, trækkes der på erfaringer og viden fra tidligere læsning, altså en form for intertekstualitet. Disse erfaringer fra tidligere læsning danner på den måde normerne og konventionerne for den videre læsning (s. 103). Denne slags normer og konventioner skaber automatisk også nogle forventninger hos læseren i mødet med nye tekster, hvilket blandt andre litteraturhistorikeren Hans Robert Jauss betegner som læserens ”forventningshorisont” (s. 103). Det er vigtigt, at denne forventningshorisont afstemmes i forhold til læseren. Læsningen skal opleves som ny og udfordrende, således at det ikke bliver kedeligt og uinteressant for læseren, men omvendt må teksten heller ikke være så svær, at

den overstiger læserens evner og dermed skaber en opgivende følelse hos læseren (s. 103). Jauss taler i forbindelse med denne forventningshorisont om ældre teksters muligheder i den nuværende samtid. Her taler meget nemlig imod de ældre tekster, hvis læseren sidder med en forventning om, at hele teksten skal forstås fuldt ud. Det vil ifølge ham altid være sådan med ældre tekster: ”Jo længere tid der er gået fra udgivelses- og tilblivelsestidspunktet, des større er risikoen for, at teksten vil fremstå som utilgængelig eller umulig” (s. 103). Ifølge Jauss er tidsafstanden i de ældre tekster en stor hindring, fordi læseren vil tolke teksten med udgangspunkt i sin egen samtidskontekst, hvorfor tolkningen af den ældre tekst altid vil blive behæftet med nutidskontekstuelle faktorer. Jauss hævder med ovenstående begrundelse således, at ”ældre tekster aldrig kan reciperes på en måde, som kommer teksten nær på sit udgivelsestidspunkt” (s. 103).

Litterære kanoniseringsprocesser

Når der i litteraturvidenskaben tales om kanon, menes der i reglen et udvalg af forfattere og værker, der inden for et kulturelt værdifællesskab bliver betragtet som særligt værdifulde og velegnede for elever, studerende og vel egentlig alle samfundsborgere at læse for at opnå et vist dannelsesniveau (Mortensen & Zola Christensen 2015, s. 21).

I ”Kunsten at skyde ællinger med kanoner” (2015) definerer lektor i komparativ litteratur ved Lunds Universitet Anders Mortensen og Ph.d. i nordisk filologi Robert Zola Christensen således kanonbegrebet som et samlende begreb for et udvalg af forfattere og værker, som regnes for at have en særlig dannende værdi. At kanonbegrebet skulle være særligt knyttet til dannelsesbegrebet illustreres ligeledes af Randi Benedikte Brodersen, professor i nordisk sprogvidenskab ved Universitetet i Bergen, i sin indledning til den skandinaviske kanonantologi *Kanoniske selskabsleg i nordisk litteratur* (2013). Ifølge Brodersen opstår kanon på baggrund af en række fælles bevidstgørelser om de traditioner, som samfundet forholder sig til. Disse traditioner skaber en fælles ramme, som de særligt kanoniserede værker er med til at illustrere (2013a, s. 14).

Til trods for, at kanonbegrebet ofte dækker over meget tidlige værker og forfattere, er den teoretiske konstruktion af begrebet forholdsvis ny. Tidligst optrådte begrebet i en skandinavisk sammenhæng i 1980’erne, imens det i amerikansk forskning var i 90’erne, at de første diskussioner om kanonbegrebet fandt sted (s. 13). Indenfor feltet er den amerikanske litteraturforsker Harald Bloom særligt tilstedeværende med værket *The Western*

Canon (1994). Heri argumenterer han for kanonbegrebets eksistensberettigelse igennem en opstilling af 26 forfattere, som han anser for at være særligt centrale. Blandt disse kan nævnes klassiske, britiske forfattere som William Shakespeare og Charles Dickens, men på listen figurerer også chilenske Pablo Neruda og den russiske Leo Tolstoy. Blooms kanon er dermed ikke en særskilt national kanon, men er derimod en samling af værker, der udtrykker en samlende, vestlig kultur. Ifølge en skandinavisk forskningstradition har kanonbegrebet fra dets oprindelse haft en særlig tilknytning til dannelsesbegrebet som blandt andre illustreres af Mortensen, Zola Christensen og Brodersen. Ifølge Bloom har de kanoniserede værker dog ikke til formål at danne læseren:

The true use of Shakespeare or of Cervantes, of Homer or of Dante, of Chaucer or of Rabelais, is to augment one's own growing inner self. Reading deeply in the Canon will not make one a better or a worse person, a more useful or more harmful citizen. The mind's dialogue with itself is not primarily a social reality. All that the Western Canon can bring one is the proper use of one's own solitude, that solitude whose final form is one's confrontation with one's own mortality (1994, s. 30).

For Bloom er processen af mere individuel karakter, idet de kanoniserede værker kan sætte den enkelte læser i tættere forbindelse med sit indre liv – snarere end at påvirke større, sociale sammenhænge. Brodersen og den islandske litteraturhistoriker Jón Yngvi Jóhannsson beskriver i ”Litterær kanonpraksis i Norden” (2013), hvorledes Bloom definerer kanoniske tekster som tekster med ”en vis *fremmedhed* som adskiller dem fra andre tekster og som gør dem originale” (s. 34). Foruden de 26 udvalgte forfattere, optræder der i *The Western Canon* en større liste med mere end 800 forfattere og 3000 tekster. Således opererer Bloom med to forskellige kanoninddelinger – en mindre (de 26 forfattere) og en større gruppe af kanoniserede forfattere og værker.

En lignende inddeling ses også i Undervisningsministeriets rapport fra 1994 om forslag til kanoninddelinger, hvilket er den første officielle rapport om litterær kanonisering i en dansk sammenhæng. Denne rapport blev bestilt af daværende undervisningsminister Bertel Haarder, som er en særligt fremtrædende karakter i den politiske debat om kanonbegrebet. I rapporten fra 1994 optræder der, som hos Bloom, to kanonlister – en mindre og en større. I den lille kanon indgår 20 forfattere samt et udvalg af folkeviser, imens der i den store kanon er 76 forfattere og 100 værker (Undervisningsministeriet 1994, s. 73 & s. 75-77). Hvor formålet med Blooms opstilling var at illustrere, at de originale litterære

værker kan bidrage med indsigt i en samlende, vestlig kultur og dermed også individet selv, har Undervisningsministeriets opstilling af kanonlister et dannende formål. I rapportens indledning skrives der, at ”det er udvalgets formål at tegne en hovedvej gennem den danske litteratur fra middelalderen til ca. 1960 og derved skabe grundlag for en offentlig debat om undervisningen i dansk litteratur i hele skolesystemet” (1994, s. 8).

Denne rapport fra 1994 bliver katalysator for diskussioner om kanonbegrebets betydning og eksistensberettigelse, men i de næstfølgende ti år foregår debatten fortrinsvis i de litterære kredse med udgivelser af litteraturantologier og lærebøger om kanonbegrebet (Brodersen og Jóhannsson 2013, s. 36-37). Politisk genopstår debatten først i 2004, da daværende undervisningsminister Ulla Tørnes nedsætter et kanonudvalg, hvorefter rapporten *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* udkommer. Denne udgivelse indeholder tre kanonlister – en fælles kanonliste med 14 danske forfattere til folkeskolen og de gymnasiale uddannelser samt to tillægslister – en til henholdsvis folkeskolen og de gymnasiale uddannelser (Undervisningsministeriet 2004, s. 7). Foruden at introducere eleverne til de udvalgte danske forfattere og værker, beskrives der også i rapporten, hvorledes de litterære værker kan give læserne en større kulturel forståelse: ”Læsning af litterære klassikere kan ved siden af sit hovedformål medvirke til at udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer” (s. 9).

Disse rapporter fra Undervisningsministeriet er blot to eksempler på kanonudgivelser i en dansk sammenhæng. Brodersen opstiller i kapitlet ”Kanonbegreb(er) og kanonlister – fra antik teologisk mangfoldighed til moderne litterær og kulturel selskabsleg” et udvalg af 15 danske kanonlister, der indenfor litteraturen spænder fra litteraten Poul Borums gymnasie-forfatterkanon fra 1991 til forsker i børnelitteratur Torben Weinreichs børnelitteraturkanon fra 2004 (2013b, s. 69-70). På listen optræder også kanon indenfor andre områder såsom sport, miljø og arkitektur med blandt andet Dansk Arkitekturs *Arksite Kanon* fra 2013 (s. 70). Som Brodersens liste illustrerer er kanon dermed ikke kun en måde, hvorpå litterære værker og forfattere kan samles, men et begreb, der anvendes til at kategorisere særlige eksempler fra andre kulturelle sammenhænge.

Men hvorfor opstille kanon i det hele taget? I Danmark foregår denne diskussion ifølge Brodersen særligt i perioden 2004-2010 (s. 54). Hun påpeger, at det på mange måder er paradoksalt, at en debat med et så nationalt islæt finder sted i en tid, hvor verden åbner sig i langt højere grad end tidligere:

På den ene side kan det være svært at forstå et kanonbegreb og en kanontænkning kom til at gribe meget om sig i en tid præget af internationalisering, globalisering, amerikanisering og litterær og kulturel hybridisering. På den anden side er det måske netop i sådan en tid at der i visse kredse kan være behov for at slå fast hvilke forfattere og tekster der – efter nogles mening – er eller skal være de helt centrale i den litteratur som kaldes nationallitteratur (s. 54).

Brodersen peger dermed på, at de nationale litteraturkanoner kan være et forsøg på at holde fast i en kultur, der i stigende grad påvirkes af det kulturelt accelererende samfund. En fastholdelse af det nationale tjener også som forklaring i rapporterne fra Undervisningsministeriet, når rapporternes formål begrundes med, at der er et behov for en fornyet værdsættelse af den danske kulturarv. Mortensen og Zola Christesen peger på, at det interessante ved en litterær kanonisering er, at kanon kan ”afspejle forskellige litterære præferencer og privilegier i de forskellige tidspunkter” (2015, s. 24). De begrundes dermed kanonbegrebets berettigelse med dens potentiale til at afspejle kulturelle tidsbilleder.

Hvorfor ikke kanon? En kritik af kanonbegrebet

Når der først er blevet spurgt *hvorfor* kanon, er det også nærliggende at overveje det andet teoretiske ståsted, hvor spørgsmålet snarere er *hvorfor ikke*. I den sammenhæng fremfører selvsamme Mortensen og Zola Christensen en kritik, der går på, at der i højere grad bør skelnes mellem det, der *de facto* (faktisk) er kanon, og hvad der *burde* være det (2015, s. 22). De beskriver *de facto*-kanon som de forfattere og værker, som har overlevet igennem tiden, fordi læserne har valgt dem og deres litterære kvalitet til. I opposition til denne kanonopfattelse står det, som der *burde* være kanon (s. 23). Dette er et specifikt udvalg af forfattere og værker, som udvælges af eksempelvis politiske beslutningstagere. Rapporter som Undervisningsministeriets er således eksempler på en sådan tankegang.

En særligt fremtrædende kanonkritiker er Egon Clausen, der i 2005 udgiver antologien *Den skadelige kanon*. Heri argumenterer han for, at opstillingen af kanon hverken fremmer læselyst eller er styrkende for den nationale identitet. Han mener derimod, at kanonens opstilling af de særligt centrale værker bevirker, at der opstår en opdeling af ”rigtige” og ”forkerte” meninger, der er skadende for opfattelsen af litterære værker (2005, s. 11). Kanonbegrebet stammer fra det latinske ’*canon*’, der har betydningen ’regel’

eller 'rettesnor' (Ordnet 2018), og Clausens kritik går i høj grad på tanken om, at nogle værker eller forfattere kan dømmes som værende mere forbilledlige end andre.

Kanonbegrebet er dermed ikke entydigt, men udtrykker derimod en høj grad af dynamik og diskuteres til stadighed – både i politisk, men også i en bredere kulturel sammenhæng. Men er begrebet stadig relevant med den hastighed, som samfundet udvikler sig i? Og står de meget kategoriske opstillinger af klassiske forfattere og værker ikke i modsætning til de populærkulturelle forfattere og værker, som dominerer bestsellerlisterne i dag? Hvad er relationen mellem Holberg og *Hunger Games* – og skal der overhovedet være en?

Den amerikanske forsker Henry Jenkins beskæftiger sig i *Convergence Culture – Where Old and New Media Collide* (2006) med populærkulturelle strømninger og deltagerkultur, hvor han stiller spørgsmålet, om der overhovedet findes rene afsendere og forbrugere længere (s. 3). Han mener, at mediernes sammensmeltning har ført til, at alle aktører og platforme konvergerer: "Media convergence is more than a simply technological shift. Convergence alters the relationship between existing technologies, industries, markets, genres, and audiences" (s. 13). Jenkins beskriver, hvorledes de enkelte mediers rum har åbnet sig, således at man ikke længere blot læser en roman, men nu også er en aktiv forbruger, der deler oplevelser med andre læsere, skriver fanfiction, udforsker konspirations-teorier og så videre ved brug af de sociale medier (s. 13). Men hvordan skal et individ, der er opvokset i denne konvergerede medievirkelighed forholde sig til et medieprodukt som en kanoniseret roman, der er et produkt af en helt anden digital tid? Er de to læseoplevelser sammenlignelige? Giver det mening at gribe dem an på den samme måde? Og er de populærkulturelle værker på samme måde som de kanoniserede værker medvirkende til læsernes potentielle dannelse?

Kapitel 4

Analyse

Procesbeskrivelse

I denne undersøgelse udgøres det empiriske materiale af ti interviews, der alle er udført i perioden 7. marts til 21. marts 2018 på henholdsvis Aalborg Katedralskole, Mariagerfjord Gymnasium og Støvring Gymnasium. Tre interviews er med dansklærere fra de pågældende gymnasier, og de resterende syv interviews er med elever fra gymnasierne. Idet vi har skabt kontakten til eleverne igennem lærerne, er eleverne nogle, som går på lærernes respektive danskhold.

Informant	Dato for interview	Interviewperson
Lærer 1	7. marts 2018	NHM og SNL
Elev 1	8. marts 2018	NHM og SNL
Elev 2	8. marts 2018	NHM og SNL
Lærer 2	15. marts 2018	NHM og SNL
Elev 3	15. marts 2018	NHM
Elev 4 og elev 5	15. marts 2018	SNL
Lærer 3	21. marts 2018	NHM og SNL
Elev 6	21. marts 2018	NHM og SNL
Elev 7	21. marts 2018	NHM og SNL

Tabel 3: Oversigt over informanter, dato for interviews samt den/de interviewperson(er), som har udført de pågældende interviews.

Interviewene er udført over fire forskellige datoer, og udover de to interviews med elev 3 samt elev 4 og elev 5, er alle interviews udført med os begge tilstede. Varigheden for interviewsituationen var ikke på forhånd fastlagt, idet vi ville have mulighed for at lade interviewpersonerne komme til orde i deres eget tempo. Forinden de enkelte interviews blev påbegyndt, foregik en indledende samtale med informanterne, hvor vi kort præsenterede os selv og baggrunden for projektet. Derudover udfyldte informanterne en kontrakt om samtykke til deltagelse og fik oplysninger om anonymiseringen af resultaterne.

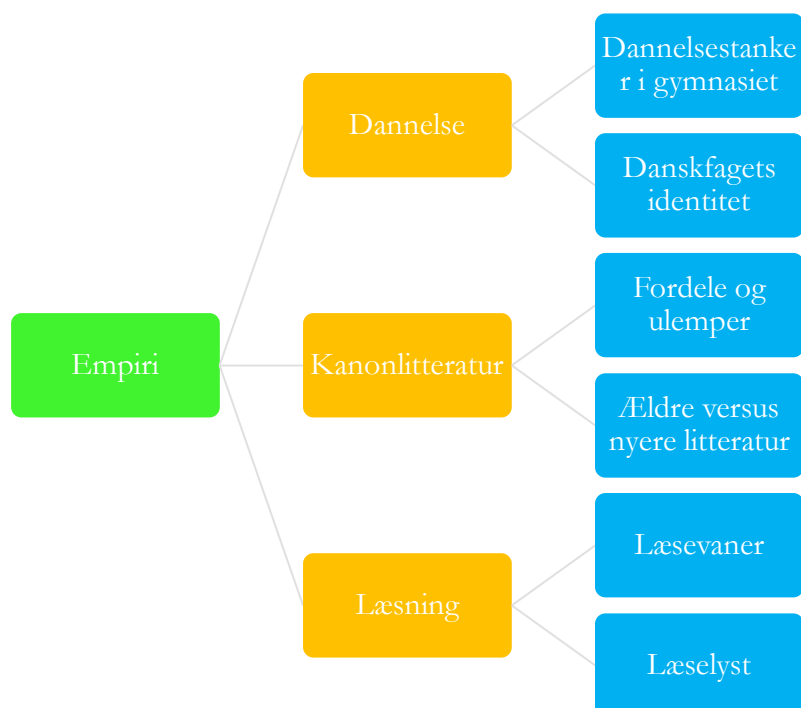
Denne indledende samtale gav alle informanter mulighed for at orientere sig om rammen for interviewet, inden interviewsituationen startede. Alle interviews blev optaget auditivt og derefter transskriberet.

Med udgangspunkt i transskriptionerne blev en række analytiske tematikker dannet. Spørgsmålene i interviewene var på forhånd opstillet indenfor tre forskellige tematikker – dannelse, kanonlitteratur og læsning. Tendenserne, som der i følgende analyse bliver præsenteret, udspringer derfor også indenfor disse tematikker. Hele den analytiske proces er illustreret i nedenstående model:



Figur 2: Oversigt over analysens forløb.

For at undgå en styring efter én bestemt teoretisk forståelse indenfor de forskellige felter - og for desuden at efterleve vores fænomenologiske udgangspunkt, har vi valgt at strukturere analysen efter de tendenser, som opstod naturligt i gennemlæsningen af transskriptionerne.



Figur 3: Oversigt over dannelsen af tendenser.

Formålet med at udlede nogle specifikke tendenser har først og fremmest været at danne et overblik over det omfangsrige, empiriske materiale, der er indsamlet til denne undersøgelse. Desuden danner tendenserne et referencepunkt, hvorudfra analysen er foregået. I analysen refereres der løbende til de teoretiske positioner, som er præsenteret i det foregående teoretiske kapitel. Ydermere er det også inddraget nyt materiale, som drager paralleller til nuværende diskussioner og trækker tråde til tidligere. Løbende konkluderes der på analysens resultater i delkonklusioner. Analysens samlede resultater leder op til en efterfølgende diskussion om (kanon)litteraturens rolle i fremtidens litteraturundervisning i de danske gymnasier.

Analyse om dannelse

Dannelsestanker i gymnasiet

Følgende analyseafsnit vil være en præsentation af hvilken rolle, danskfagets dannelsesmæssige formål spiller for lærerne og eleverne i den daglige undervisning. Vi præsenterede i starten af hvert interview danskfagets formål for henholdsvis de deltagende lærere og elever. Her læste vi op fra læreplanen 2013, idet det er denne læreplan, de pågældende elever er indskrevet under, hvori følgende beskrives: ”Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål” (Bilag 6). Formålet med dette var at undersøge, hvorledes lærerne forholder sig til dette todelte formål, og særligt hvilken rolle tankerne om dannelse spiller i den daglige undervisning. Set fra elevernes side var ønsket at få indblik i, hvordan eleverne i det daglige oplever forholdet mellem det studieforberedende og det dannelsesmæssige formål.

Hvorfor har gymnasieeleverne valgt stx?

Følgende analyse vil belyse, hvorfor de adspurgte gymnasieelever har valgt at tage en gymnasial uddannelse og mere specifikt hvorfor netop en stx-uddannelse. Disse begrundelser vil blive holdt op mod det officielle formål for stx-uddannelsen.

Der er blandt de adspurgte gymnasieelever en tydelig enighed om, hvad den almene gymnasiale uddannelse (stx) kan i forhold til andre gymnasiale uddannelser (hhx og htx). Når vi i interviewene spørger eleverne, hvorfor de netop har valgt en stx-uddannelse er svaret blandt eleverne entydigt. Gymnasieelevernes overordnede svar lyder, at stx-uddannelsen udelukkende er valgt på grund af de fag, der tilbydes, og at dette udbud af fag åbner mange døre i forhold til deres valg af videregående uddannelser. Elev 1, der tidligere er droppet ud af gymnasiet, fortæller, at hun denne gang har søgt ind på grund af det faglige: ”Det er virkelig på grund af det faglige, at jeg har valgt det [...] Jeg savnede at lære noget... Altså at blive klogere på noget nyt og føle, at man kommer videre i sit liv” (Bilag 8.4, s. 83). Foruden det faglige gives der udtryk for, at gymnasiet er et sted, hvor der er potentiale for faglig såvel som personlig udvikling.

Elev 2 giver følgende begrundelse for sit valg af stx-uddannelsen: ”Jamen, det var meget på grund af det faglige indhold. Jeg kunne godt tænke mig at have alle muligheder åbne til senere, og det tænkte jeg, at man kunne med gymnasiet” (Bilag 8.5, s. 91). Denne argumentation er stort set gældende for samtlige gymnasieelever. Mange af eleverne giver udtryk for, at de ikke er sikre på, hvilken videregående uddannelse de ønsker at tage,

hvorfor det almene gymnasium efter deres mening åbner op for flest døre. Dette udtrykkes også af elev 3, da vi i interviewet spørger, hvorfor hun har valgt stx-uddannelsen: ”Fordi jeg ikke helt er sikker på, hvad jeg gerne vil, men jeg vil gerne åbne så mange muligheder for mig selv som muligt, og så tænker jeg, at stx-gymnasiet vil være en god mulighed” (Bilag 8.6, s. 99). Samme begrundelse giver elev 5: ”Og så ville jeg bare gerne have noget bredt, fordi jeg ikke ved, hvad jeg vil endnu” (Bilag 8.7, s. 109), elev 6: ”Det åbner flest døre” (Bilag 8.8, s. 122) og ikke mindst elev 7: ”Det var nok mest på grund af den her brede vifte af fag. Så der ikke var noget, som jeg ville mangle efter gymnasiet, som hvis jeg nu havde taget en htx” (Bilag 8.9, s. 132). De fleste af eleverne peger således på stx-uddannelsens brede tilbud af fag inden for både humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab, der på længere sigt kan åbne dørene til videregående uddannelser af flere forskellige slags.

En enkelt af de syv elever skiller sig ud og begrundet sit valg af uddannelse på følgende måde: ”De fag jeg kunne få her, var de fag, som jeg bedst kunne lide i skolen” (Bilag 8.7, s. 109). Her er valget af en stx-uddannelse altså udelukkende truffet ud fra de personlige præferencer om de udbudte fag, og ikke kun fordi at netop disse fag kan bidrage til en bredere viden og bedre muligheder for en videregående uddannelse.

Således lyder elevernes besvarelser, når vi spørger, hvorfor de har valgt at tage en stx-uddannelse, men hvordan hænger denne motivation for valg af uddannelse sammen med Undervisningsministeriets formål for stx-uddannelsen?

Stx-uddannelsen gennemføres med vægt på videnskabsfagene inden for humaniora, samfunds- og naturvidenskab. Eleverne undervises i en bred, almen fagrække. Eleverne skal gennem uddannelsen udvikle deres evne til faglig fordybelse og forståelse af videnskabernes anvendelse (Undervisningsministeriet 2018).

Således lyder Undervisningsministeriets beskrivelse af stx-uddannelsen, der efterfølgende beskriver hovedformålet med stx-uddannelsen, som værende at forberede eleverne på senere at kunne gennemføre en videregående uddannelse (Undervisningsministeriet 2018). Det særlige ved den almene gymnasiale uddannelse (stx) er netop som ovenstående citat også beskriver at tilbyde eleverne en bred fagrække, så der hos eleverne skabes en almen viden, hvilken skal gøre det muligt for eleverne at videreuddanne sig inden for både humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab.

Der er således en fin overensstemmelse mellem det formål, Undervisningsministeriet ønsker, at stx-uddannelsen har, og den begrundelse gymnasieeleverne giver for deres valg af uddannelse. Overensstemmelsen kommer særligt til udtryk i forhold til det brede fagudbud, som både påpeges af de adspurgte gymnasieelever og i Undervisningsministeriets beskrivelse. Hos eleverne skal denne brede fagrække sikre, at de senere kan komme ind på den videregående uddannelse, som de ønsker, hvorfor begrundelsen hos dem udelukkende er af fremtidsorienteret karakter. Fra ministeriel side er der også et fremtidsorienteret sigte, idet udgangspunktet også her er at forberede eleverne på de videregående uddannelser. Forskellen opstår, idet eleverne først og fremmest har fokus på *at få adgang* til de videregående uddannelser, imens fokus hos Undervisningsministeriet i højere grad er at forberede eleverne på *at kunne gennemføre* en videregående uddannelse.

Uddannelsens faglige og studieforberedende formål, som i høj grad er i fokus både fra ministeriel side såvel som hos eleverne, peger mod den form for dannelse, som Klafki kalder den formale dannelse. Denne dannelse har fokus på at styrke den enkeltes faglige færdigheder inden for en række af forskellige fag. Når de adspurgte gymnasieelever taler om, at der med denne uddannelse åbnes flest muligheder, peger det i retning af de faglige evner og dermed den formale dannelse. Det er også hovedsageligt den formale dannelse, der kommer til udtryk, når Undervisningsministeriet beskriver formålet med stx-uddannelsen. Det overordnede formål er som tidligere beskrevet at forberede eleverne fagligt, men alligevel peger det almene aspekt også i retning af den materielle dannelse i den forstand, at den brede og almene fagrække ikke kun skal have et videnskabeligt formål. Formålet er også at forbedre elevernes evne til at kunne analysere almene problemstillinger og ikke kun videnskabelige.

Helt overordnet er elevernes bevæggrunde for deres valg af stx-uddannelsen baseret på det faglige aspekt og den formale dannelse, som indgår i Undervisningsministeriets beskrivelse af stx-uddannelsen.

Men hvad er dannelse?

Som tidligere citeret fra læreplanen bør danskfaget både tjene et studieforberedende og et dannelsesmæssigt formål. Men inden det diskuteres, hvilken rolle dannelse spiller i danskundervisningen, bør det først diskuteres, hvad dannelse egentlig er. Hvad vil det sige at være dannet i dag, og hvilken rolle spiller det almene gymnasium i forhold til elevernes dannelse?

Som den eneste lærer udtaler lærer 1 direkte, at dannelse i dag ikke er det samme, som det tidligere har været. Han påpeger, at dannelse for tidligere generationer handlede om at læse litteratur, mens vi i dag samles om noget andre typer af medier: ”Jeg tror, hvis vi skal snakke om en fælles samlende fiktion, der ligesom binder os sammen, så er det tv-serier i dag, *Game of Thrones* eller *Breaking Bad* eller sådan noget” (Bilag 8.1, s. 27). Lærer 1 taler her om dannelse som en fælles, kulturel referenceramme. Han påpeger, at vi i dag ser flere tv-serier fremfor at læse bøger. Det bør her understreges, at lærer 1 ikke underkender denne nye referenceramme men blot påpeger, at vi bør være bevidste om, at den fælles, kulturelle samtale i dag er anderledes, end den tidligere har været, hvorfor også synet på dannelse må ændre sig. Men er dette ensbetydende med, at litteraturen ikke længere er med til at danne os? Hvilken rolle spiller de nytilkomne medier? Og hvordan bør dannelse helt overordnet gribes an i gymnasiet?

Professor i medievidenskab ved Syddansk Universitet Kirsten Drotner er gået ind i denne debat. Artiklen ”Vi har brug for en digital dannelse” (2013) af Tina Rasmussen bygger på et interview med Drotner, hvori hun udtaler, at der i dag er behov for digital dannelse: ”I dag handler dannelse om at kunne møde mennesker og kulturer, man ikke kender, og tackle det komplekse. Og den evne styrker man, når man anvender digitale medier” (Rasmussen). Hun er af den overbevisning, at dannelse i dag handler om meget mere end at læse specifikke romaner eller at kende til bestemte historiske perioder. Vi skal ifølge Drotner tage afstand fra forestillingen om, at dannelse er lig en bestemt viden og konkrete værdier. Det er netop denne forestilling lærer 1 tager afstand fra, når han, som tidligere citeret, taler om, at vi førhen havde litteraturen som noget særligt, fælles og dannende. I stedet for at betragte dannelse som bestemt viden og værdier, skal vi ifølge Drotner hellere tænke dannelse som en evne til ”at møde det fremmede og håndtere det komplekse” (Rasmussen). Hun nævner i denne forbindelse, at vi lever i et globaliseret samfund, hvor digitale medier spiller en stor rolle:

De digitale medier konfronterer os med ukendte personer, steder og livsformer. Netop evnen til at se sig selv udefra, drage sammenligninger mellem det kendte og det ukendte og handle ud fra den indsigt, man dermed får om sig selv og sin hverdag, er afgørende for at kunne begå sig i en globaliseret verden (Rasmussen).

Drotner påpeger efter denne udtalelse, at disse digitale medier er mere komplekse at ”af-læse og interagere” med end bogen, hvilket leder til følgende spørgsmål: Bør bogen stadig have særstatus, når det omhandler dannelse?

Ifølge Drotner bør der i gymnasiet være mere fokus på de digitale medier som de grundlæggende dannelsesmidler, men sådan er det langt fra, påstår hun: ”Som jeg ser det, er dannelsesbegrebet i gymnasiet stadig meget knyttet til bestemte medier og bestemte typer af indhold” (Rasmussen). Drotners påstand om, at bogen i gymnasiet har særstatus ses også i læreplanen fra 2013, hvor fordelingen mellem litteratur, sprog og medier er henholdsvis 3:2:1 – bogen og litteraturen betragtes som noget for sig. Drotner mener i denne sammenhæng at ”man bør overveje at blande udtryksformerne mere, så man fokuserer mere på, hvordan forskellige genrer kommer til udtryk i forskellige medieformer” (Rasmussen). Dette har siden 2013 dog ændret sig med 2017-læreplanen, hvor fordelingen lyder 2:1:1 – medierne har således siden Drotners udtalelser fået en større betydning i undervisningen. På trods af den nye fordeling, fylder litteraturdelen stadig halvdelen ligesom før, hvilket er ensbetydende med, at bogen og det litterære stadig må betragtes som mere betydningsfuld end de digitale medier.

Men hvad kan denne digitale dannelse bidrage med? Ifølge Drotner er det en afgørende diskussion at tage. Det er vigtigt, at vi begynder at fokusere på, hvad dannelse helt overordnet skal betyde i det 21. århundrede: ”Der har været masser af diskussioner om kompetencer, fordi man har ønsket at styrke det studieforberedende, men den almen-dannende dimension er ikke blevet opdateret på samme måde” (Rasmussen). Hun be-grunder den manglende debat om dannelse med, at der i stedet har været fokus på øko-nomi og vækst. I denne sammenhæng understreger hun, at hvis vi skal kunne konkurrere med resten af verden, er det også vigtigt, at vi lærer at kommunikere hermed. Netop herigennem får den digitale dannelse sin berettigelse: ”Vi har brug for at udvikle en digi-tal dannelse, hvis vi skal overleve og udvikle os i et globalt videnssamfund” (Rasmussen). Hun kommer i denne diskussion myten om den digitalt, dannede ungdom til livs, idet hun hævder, at det at være aktiv bruger af de digitale medier ikke er ensbetydende med, at man også er indsigtfuld. De unge mangler på trods af deres aktive brug af digitale medier at kunne se en sammenhæng i den kommunikation, de indgår i, og netop derfor skal det digitale indgå i gymnasiets almindelige dannelse af eleverne:

De unge skal lære at ytre sig med omtanke og kommuni-kere, så de både forstår at tale, lytte, reflektere og produce-re. Kommer refleksionsniveauet ikke med, forstår de ikke,

hvad der sker i mødet med det ukendte. Så mangler de redskaber til at kunne forstå sig selv i forhold til omverdenen (Rasmussen).

Som før nævnt er der sket ændringer siden læreplanen fra 2013. Følgende citat beskriver formålet med dansk, som det står skrevet i læreplanen fra 2017:

Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere teksters betydning udvikles elevernes kritisk-analytiske sans og perspektiv på verden og dem selv. Kombinationen af et litterært, sprogligt og mediemæssigt perspektiv bidrager til at udvide elevernes dannelseshorisont, udvikle deres kreative og innovative evner og styrke deres evne til at håndtere og forholde sig kritisk til informationer. Centralt står arbejdet med elevernes udtryksfærdighed med fokus på et sikkert sprogligt udtryk og formidlingsbevidsthed. Sikker udtryksfærdighed og kritisk-analytisk sans fremmer elevernes muligheder for som medborgere at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, digitaliseret og globalt orienteret samfund (Bilag 7).

Den nye læreplan viser, at der er kommet et større internationalt og mere medieorienteret perspektiv. Eleverne, der følger læreplanen fra 2017, skal med danskfaget udvikle et større ”perspektiv på verden og dem selv”, udvikle ”kreative og innovative evner”, lære at ”håndtere og forholde sig kritisk til informationer” og ikke mindst lære at handle i et ”digitaliseret” samfund (Bilag 7). Der er altså således kommet mere fokus på den omdiskuterede digitale dannelse, men er det nok? Og betyder dette, at dannelse ikke længere handler om at kende til indflydelsesrige forfattere og historiske perioder?

Imens Drotner fokuserer meget på, at vi skal begynde at tænke dannelse i form af digital dannelse, ser Tony Andersen i sin profession som gymnasielærer lidt anderledes på dannelse. Han beskriver i artiklen ”Glem ikke dannelse i gymnasiet” (2017), hvor vigtigt det er at huske, at gymnasiet ikke kun handler om, at udvikle elevernes faglige kompetencer og gøre dem konkurrencedygtige, men at gymnasiet også handler om almen dannelse: ”I praksis er det farligt, hvis vi sætter dannelsen i en spændetrøje med rigide læringsmål” (Andersen). Hvor Drotner er mere nytænkende i sin påstand om behovet for digital dannelse, ser Andersen mere traditionelt på dannelsesbegrebet. Han påpeger blandt andet, hvordan læsning af skønlitteratur kan bidrage til at give eleverne kulturelle værdier og en fælles forståelse for samfundet:

Skønlitteraturen kan være en kilde til moralsk og etisk erkendelse. Den kan være en træffende beskrivelse af gode og dårlige gerninger, forskellige måder at lykkes og mislykkes på, livsduelighed og livsuduelighed. Igennem læsningen af litteraturen træner vi vores forestillingsevne, og vi udvider vores kulturelle horisont (Andersen).

Han beskriver her, hvorledes litteraturen kan være medvirkende til at danne eleverne og betragter det som ”fattigdom og mis-dannelse” (Andersen), når regeringen i det oprindelige udspil til 2017-læreplanen ville skære ned på brugen af litteratur i gymnasiet til fordel for ”et fokus på en ikke nærmere defineret kommunikation” (Andersen). Her forekommer der et misforhold mellem Andersens traditionelle syn på dannelse og Drottners digitale dannelsesopfattelse. Det kan ud fra ovenstående beskrivelse af danskfagets formål i læreplanen fra 2017 påstås, at der med denne er kommet langt større fokus på det digitale aspekt, samtidig med at litteraturdelen fylder lige meget. Dette efterlader tanken om, at der i dag må være behov for at betragte dannelse på flere måder. Udover den almene dannelse og digital dannelse, som her omtales, tales der i denne samfundsdebat blandt andet også om behovet for professionsdannelse og demokratisk dannelse i gymnasiet. Hvor der engang var bred enighed om, hvad dannelse var, er der altså i dag forskellige opfattelser af begrebet, men fælles for både Drottnen og Andersen er i dette tilfælde, at dannelsen af eleverne ikke må glemmes.

Hvor meget fylder dannelse i undervisningen?

Eftersom danskfagets formål til dels er at gøre eleverne til almindannede borgere, synes det i interviewene relevant at spørge lærerne om, hvor meget dette dannelsesaspekt fylder i den daglige undervisning. Det er i ovenstående analyseafsnit blevet klargjort, hvorledes det i dag er vigtigt at have fokus på dette dannelsesaspekt i gymnasiet – uanset hvilken form for dannelse, der tales om. Så hvor bevidste er lærerne egentlig om dette, når det kommer til den daglige undervisning og planlægningen heraf?

Der ses hos de adspurgte lærere en spredning i forhold til, hvor bevidste de er om at inddrage dannelse i deres undervisning. Lærer 3 udtaler om dannelse, at hun i det daglige bruger det som et argument overfor eleverne. Til dels som et argument for, hvorfor de blandt andet skal læse ældre litteratur, men også som et mere metodisk argument for, hvorfor de i gymnasiet indimellem tvinges til at arbejde i grupper. Hun giver i denne for-

bindelse et eksempel, som hun for nyligt oplevede i sin klasse. Her ville eleven hellere arbejde alene fremfor i en gruppe, hvortil lærer 3 svarede følgende:

Jeg ved godt, at du helst vil arbejde alene, og det skal du også nok få lov til, fordi det gør han bedst og så er han færdig i løbet af tyve minutter, og han gør det godt. Men det skal også være studieforberedende og dannende det her fag, så jeg brugte det lige i dag. [...] Så du skal også have de kompetencer der hedder, at du kan arbejde sammen med andre, for du kommer ikke ud nogen som helst steder i verden uden at du skal samarbejde med andre (Bilag 8.3, s. 63-64).

I dette tilfælde lægger lærer 3 vægt på, at faget skal være studieforberedende, og at det er vigtigt at forbedre elevens faglige kompetencer, men at det er lige så vigtigt, at faget er dannende. Eleven vil muligvis kunne arbejde bedre og hurtigere alene – rent fagligt – men ifølge lærer 3 skal eleverne også lære at indgå og samarbejde i grupper, da de i fremtiden vil få brug for denne kunnen. På denne måde bliver undervisningen i dette tilfælde dannende i sin helhed. Lærer 3 bruger således danskfagets dannende formål meget bevidst, idet hun igennem sin argumentation overfor eleven italesætter begrebet.

Lærer 1 er også meget bevidst om, at danskfaget har et dannende formål men udtaler samtidig, at han ikke eksplicit taler med eleverne om dannelse. Da han i interviewet spørges om, hvilken rolle dannelse spiller i hans daglige undervisning, svarer han følgende: ”Helt lavpraktisk så er de der sådan store forkromede dannelses tanker sådan lidt i baggrunden i den daglige” (Bilag 8.1, s. 23). Han sammenligner efterfølgende det at være gymnasielærer med et håndværk: ”Hvis vi tager en murer eller en tømrer, så kan vi jo også snakke sammen om, hvad det vil sige at være murer eller tømrer, men det bliver der ikke bygget mange huse af. Vi skal bygge nogle huse i dansk, ikke?” (s. 23). Han forklarer videre, at der i undervisningen er mange ting, der hele tiden skal tages hensyn til, hvorfor der ikke altid er tid til at tage de større overvejelser op i klassen. Derfor har de større dannende samtaler altså ikke en bevidst plads i undervisningen men er nærmere nogle, der bliver taget, når tiden og situationen tillader det.

Han giver efterfølgende et eksempel fra klassen, hvor de i forbindelse med at have læst folkevisen *Germand Gladensvend* havde en diskussion om, hvorledes Germand Gladensvends ødipale problemer kan relateres til lignende problemer i dag. Lærer 1 påpeger i denne forbindelse, at pointen her er, at eleverne gerne skal opnå forståelse for, at den ældre litteratur også den dag i dag kan sige noget om de menneskelige vilkår, og om hvad

det vil sige at være menneske (s. 23). Han giver senere i interviewet et andet eksempel angående fake news, hvor han bruger mediet *Russia Today* som eksempel herpå. Han beskriver det som et demokratisk problem, hvis ikke eleverne lærer at gebærde sig i dette medielandskab. Han påpeger i denne sammenhæng, at en undervisningssituation som denne også er med til at danne eleverne grundet det demokratiske læringsaspekt (s. 26). Han vender endnu engang tilbage til dannelse og den demokratiske samtale i beskrivelsen af et andet undervisningsforløb, hvor eleverne har til opgave at analysere et interview med den danske rapper Jokeren. Her er formålet at få eleverne til at gennemskue, at det hele er en performance, og få dem til at komme til en erkendelse af, at måden, der i interviewet tales på, kan være problematisk, hvis alle i samfundet taler sådan til hinanden. På den måde er formålet altså indirekte at bevidstgøre dem om deres eget sprogbrug, og det er i denne sammenhæng, at lærer 1 igen trækker dannelsesbegrebet ind i samtalen: ”Så har de måske lært noget andet end gambitter og metafor-teori. Så har de måske også lært noget om, hvordan vi sammen kan føre en demokratisk samtale og blive klogere på, hvordan vi kan snakke med hinanden” (s. 38). Lærer 1 lægger altså i interviewet vægt på, at han gerne vil tage disse mere dannende samtaler med eleverne, men at der ikke altid er tid til det i det daglige, fordi der er så meget andet, der også skal nås.

Lærer 2 betragter det dannende formål som en af hendes vigtigste opgaver som dansklærer, hvilket hun forklarer på følgende måde:

Jeg tænker, at min vigtigste opgave som dansklærer, sådan som jeg ser den, er, ikke nødvendigvis at opfylde læreplanen, også selvom at det egentlig er det, som jeg skal. Det er derimod at danne eleverne, og derfor fylder dannelsesaspektet også allermest i min forestilling om den perfekte undervisning. [...] Men det er det vigtigste for mig, at de kan se dem selv i et større perspektiv og en større sammenhæng, og ikke kun til deres egen næsetip. Det er den vigtigste opgave, som jeg ser den i det at være dansklærer (Bilag 8.2, s. 62).

Her forklarer hun, at den perfekte undervisning for hende i særlig grad indeholder et dannende perspektiv, men hvilken rolle spiller dannelse i den praktiske undervisning? Lærer 2 udtaler tidligere i interviewet, at hun ikke ser det studieforberedende og det dannende som værende adskilt i undervisningen. Lærer 2 taler ligesom lærer 1 om dannelse i en bredere sammenhæng. Både lærer 1 og lærer 2 påpeger, at dannelsessamtalen ikke eksplicit italesættes i den konkrete undervisning, men at tankerne herom medtænkes i deres planlægning heraf og altså derfor får sin plads i det mere overordnede hele.

Denne analyse om, hvad dannelse er, og hvilken rolle dannelse spiller i den daglige undervisning, griber ind i samfundsdebatten om, hvorvidt vi i dag glemmer dannelsen i forsøget på at uddanne en mere konkurrencedygtig ungdom. Skal vi være bekymrede for, at dannelsen i gymnasiet går tabt? Fokuseres der i højere grad på det studieforberevende end det almindelige? Ifølge Klafki udgør den materielle og den formale dannelse til sammen den kategoriale dannelse. Klafki opererer i denne forbindelse med 'det eksemplariske princip', hvilket betyder, at et samspil mellem de to dannelsesprocesser bør betragtes som det eksemplariske. Denne teoretiske pointe kan særligt spores i lærer 2's udtalelse om, at det faglige og det alment dannende ikke kan adskilles i praksis. Dannelse er ifølge de adspurgte lærere og den aktuelle samfundsdebat altså ikke helt glemt indenfor gymnasieverdenen, men hvordan opleves dannelsen set i forhold til det studieforberevende af de adspurgte elever?

Elevernes opfattelse af danskfagets formål – dannelse eller studieforberevelse?

Blandt de fleste af eleverne genkendes både det dannende og det studieforberevende formål fra undervisningen. Elev 1 beskriver, hvordan hun mindes at have hørt om både det dannelsesmæssige og det studieforberevende formål førhen. Hvor det studieforberevende opleves som et eksplicit formål med undervisningen, er det dannelsesmæssige aspekt mere implicit. Om det studieforberevende nævner hun, at de ofte forbereder sig til eksamen i undervisningen ved at "lære en masse begreber indenfor de forskellige perioder, der kan bruges til eksamen" (Bilag 8.4, s. 85). Det dannelsesmæssige forbliver derimod usagt: "Det er ikke som sådan noget, som vi taler om. Alt det her med dannelse handler nok mere om at mærke det ved at man føler sig klogere, end man gjorde før" (s. 85).

De øvrige elever har lignende opfattelser af forholdet mellem det dannende og studieforberevende formål. De nævner som elev 1 heller ikke eksempler på eksplicitte samtaler om dannelse, men flere nævner, at danskfaget også skal kunne bruges i sammenhænge udenfor gymnasiet. Elev 3 beskriver eksempelvis, hvordan dannelse kan opnås igennem kendskab til litteraturhistorien, og hvordan det faglige formål opnås igennem kendskab til sproget (Bilag 8.6, s. 100). For elev 7 forholder det sig anderledes med relationen mellem dannelse og studieforberevelse. Han oplever, at dannelse er eksplicit, imens det studieforberevende er et element, som han ikke lægger mærke til. Da han bliver spurgt om, hvorvidt danskfaget er med til at forberede eleverne til videregående uddannelse, svarer han: "Ikke hvad jeg lægger mærke til, men det kan godt være, at de gør

det, uden at de lige gør det tydeligt for os” (Bilag 8.9, s. 135). Om dannelsesaspektet siger han derimod, at det er tilstedeværende i timerne: ”Jamen det giver jo god mening, at vi skal lære hvordan samfundet hænger sammen igennem de tekster, som vi læser. Jeg vil mene, at dansk er dannende sådan set. Det oplever vi jo også i timerne” (s. 135).

Der er således blandt eleverne forskellige opfattelser af, hvorvidt det er det dannende eller det studieforberedende formål, som fylder mest i danskundervisningen. De fleste af eleverne pointerer dog, at de studieforberedende elementer er de mest tilstedeværende.

Danskfagets identitet

Følgende analyseafsnit vil være en præsentation af, hvilken rolle danskfagets identitet spiller for lærerne og eleverne i den daglige undervisning. I hvert interview spørger vi lærerne og eleverne, hvordan de opfatter danskfagets identitet, og hvorledes og hvorvidt danskfaget adskiller sig fra andre gymnasiefag. Formålet med dette er at undersøge, hvorledes lærerne og eleverne opfatter danskfaget, hvilket er væsentligt at vide for senere at kunne diskutere hvilken rolle, danskfaget spiller i forhold til debatten om dannelse i gymnasiet.

Danskfagets karakteristika – et fag med indsigt

Når de adspurgte lærere og elever bedes karakterisere danskfagets identitet, tegnes der generelt et billede af danskfaget som et dannende fag. Dette ses blandt andet gennem udtalelserne om, hvorledes danskfaget er medvirkende til at give historisk og kulturelt indblik, hvilket udvider deres horisont og syn på samfundet. Lærer 1 beskriver danskfaget som et fag, der kan sætte ting i perspektiv for eleverne: ”Ja, et overblik, men også det her med at... det bliver igen med den lidt brede pensel, men jeg tror, det at læse litteratur kort og godt gør dem til bedre mennesker. At de ligesom kan sætte sig ind i en anden måde at tænke på” (Bilag 8.1, s. 25). Han eksemplificerer dette med en historie om en elev, der var rasende efter at have læst en tekst af Jan Sonnergaard med et stærkt negativt kvindesyn. Her beskriver han, hvorledes en diskussion om forskellen på forfatter og fortæller, fører til, at den rasende elev blev bevidst om, at der er andre måder at anskue verden på (s. 25). Og dette er netop litteraturens helt store force ifølge lærer 1: ”Det er det litteraturen kan. Man får... altså det her... nu snakker I dannelse, ikke. Litteraturens helt store raison d’être er, at vi har en måde at få indsigt i et andet menneske, et andet livssyn, ikke” (s. 42). På denne måde mener lærer 1, at litteraturen har en dannende effekt, idet den er medvirkende til at skabe perspektiv for læseren. Dette formål, som lærer 1 be-

mærker, er i overensstemmelse med Undervisningsministeriets opstilling af kanonlister: ”Læsning af litterære klassikere kan ved siden af sit hovedformål medvirke til at udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer” (Undervisningsministeriet 2004, s. 9). Undervisningsministeriet er således også af den opfattelse, at litteraturen kan give eleverne indsigt i kulturelle sammenhænge, kendte såvel som ukendte.

Ifølge lærer 1 skal eleverne bruge denne bevidsthed om andre tænkemåder til at forstå den udvikling, som samfundet har gennemgået. Dette eksemplificerer han igennem reference til et forløb om ægteskaber og kærlighed, som en af hans klasser har arbejdet med. Her skulle de læse forskellige tekster med personer i henholdsvis arrangerede ægteskaber og kærlighedsægteskaber og endelig sangtekster fra 1960’erne med en mere fri form for kærlighed (Bilag 8.1, s. 24). Danskfaget beskrives således som et fag, hvor eleverne lærer om historisk udvikling.

At gøre eleverne i stand til at forholde sig til samfundets problematikker udtaler lærer 1 sig om flere gange med referencer til konkrete undervisningssituationer. Han giver et eksempel på en klasses Diskussion om en fake news-historie fra et russisk nyhedssite:

Vi har en meget aggressiv ekspansion med sådan noget som *Russia Today*, hvor vi har en mediediet, der er filtreret gennem en russisk statsapparatsetik, hvor det er dybt problematisk. Det er jo et demokratisk problem, ikke. Det er de simpelthen nødt til at kunne gebærde sig i (s. 26).

Her lægger han vægt på, at eleverne skal bruge deres viden om medier, som de har opnået i danskundervisningen til at forholde sig til samfundets konkrete problematikker.

Lærer 3 nævner ligeledes, at hendes opgave som dansklærer er at kunne gøre eleverne bevidste om den litteraturhistoriske sammenhæng: ”At man kan på en eller anden... åbne bare en lille, lille smule for elevernes øjne overfor den her fantastiske litteraturhistorie, som vi har. For selvfølgelig skal vi se fremad, men vi skal jo heller ikke glemme, hvad vi står ovenpå” (Bilag 8.3, s. 67). Hun eksemplificerer dette ved at understrege, at der er nogle værker, som hun mener, at eleverne bør kende til:

For eksempel siger jeg til dem, at de ikke kan starte i gymnasiet uden at have set *Matador*, og så griner de lidt. Det er jo tit, når man står med Grundtvig ikke også og så kan man sige, at det er jo Katrine i *Matador* ikke? At man laver nogle referencer, og det er jo også en del af almindendannelse (s. 64).

Både lærer 1 og lærer 3 karakteriserer således danskfaget som et fag, der særligt grundet elevernes læring om den litterære og historiske udvikling har en dannende effekt.

Eleverne nævner ligeledes danskfagets historiske aspekt, da vi spørger dem, hvad der kendetegner danskfagets identitet. Elev 3 nævner, at det indenfor dansk er vigtigt at have en viden om det litterære område: ”Men også ja vores litteratur, det at kende til vores litteraturhistorie. Det er noget af det man kommer til at træne, for det er jo det, man har udgangspunkt i timerne” (Bilag 8.6, s. 99). Hvad det mere præcist indebærer at lære om litteraturhistorien, udtaler hun sig om kort efter: ”Baggrunds... altså baggrundsviden i forhold til den... vores historie. Det giver jo noget, fordi man kender... altså det er jo skrevet på de tidspunkter, så på den måde lærer man jo noget mere om historien på det tidspunkt” (s. 99).

Elev 5 påpeger, at de i dansk arbejder meget med tematikker, som der er blevet behandlet i tidligere undervisningssammenhænge:

Altså i de andre fag der lærer man nogle gange noget nyt. Man kan blive overrasket og virkelig føle, at man får en helt ny forståelse. Dansk det er meget... Nu føler jeg, at nu er jeg ligesom fyldt op. Der er ikke så meget nyt, at de kan fortælle mig. Fordi man har haft det så længe, så er der nogle ting, som man har arbejdet med flere gange. For eksempel romantikken, som man har haft både i folkeskolen og i gymnasiet (Bilag 8.7, s. 111).

Hun beskriver her, hvordan de andre gymnasiefag giver følelsen af at lære noget nyt, imens danskfaget kan føles som en gentagelse af tidligere tematikker grundet danskfagets tilstedeværelse igennem hele folkeskoletiden og nu også gymnasietiden.

Et andet syn har elev 6, der ser positivt på det faktum, at man som elev har haft dansk på skemaet i hele folkeskoletiden. Om dette udtaler hun følgende: ”Jeg tænker, at vi altid har haft dansk altså i hele vores folkeskoleliv, så jeg tænker, at i dansk går man rigtig meget ned i dybden. Man kan komme langt med det, og man har rigtig mange virkemidler til at bruge det danskfaglige i andre fag også” (Bilag 8.8, s. 123). Hun anser således dansk som et fag, der kan anvendes i andre sammenhænge også og tilskriver det den årsag, at man som gymnasieelev har haft faget dansk i mange år.

Elev 7 påpeger desuden, at danskfaget kan give en kulturel forståelse: ”Jamen, det giver en kulturel sammenhæng og forståelse for samfundet og de tanker, som er i sam-

fundet” (Bilag 8.9, s. 135). Denne udtalelse ligger i forlængelse af de andre, der også påpeger, at danskfaget bidrager til historisk og kulturel viden om det samfund, vi lever i.

Tværfaglighed i dansk – men hvad så med kernefagligheden?

I refleksioner om danskfagets identitet beskrives dansk særligt blandt lærerne som et fag, der har potentiale til tværfagligt samarbejde med gymnasierækkens andre fag. Der lægges dog forskellige årsager til grund for danskfagets tværfaglige karakter blandt lærerne. For lærer 2 er det tværfaglige samarbejde noget af det, som hun holder af ved danskfaget:

Altså det jeg rigtig godt kan lide ved danskfaget, det er, at man ikke kan undgå tværfaglighed med samfundsfag og historie. Øh og i den tværfaglighed ser jeg et kæmpe danskesaspekt. Altså vi kan jo ikke læse en litterær periode uden at se på samtiden og på samfundsstrukturen, og hvad er der sket, og hvilken styreform der er og så videre (Bilag 8.2, s. 47).

Hun fremhæver samfundsfag og historie som de to fag, der særligt giver mening i et tværfagligt samarbejde med dansk på grund af forholdet mellem forskellige medier, historiske perioder og samfundsfaglige spørgsmål. Hun påpeger, at det er uundgåeligt. Det uundgåelige samarbejde er også det, som lærer 1 påtaler i sin beskrivelse af danskfagets tværfaglighed. Han siger, at ”danskfaget skal samarbejde med andre fag”, og at ”det ligger simpelthen i læreplanen” (Bilag 8.1, s. 24). Han beskriver blandt andet, hvorledes DHO-forløbet i 1.g giver eleverne mulighed for at kombinere dansk og historie i undersøgelsen af forskellige problemstillinger (s. 24). Danskfagets tværfaglige samarbejde med andre gymnasiefag fremhæves her således både som en positiv egenskab ved faget, men også som en nødvendighed, idet det er bestemt fra ministeriel side med læreplanen for danskfaget.

I 2017 startede gymnasielærere i dansk og samfundsfag Rune Valentin Gregersen fra Egå Gymnasium en ny forening for gymnasielærere (Rasmussen 2017). Foreningen har til formål at sørge for, at det tværfaglige samarbejde fortsat anvendes i de gymnasiale sammenhænge til trods for AT-projektets endeligt. Gregersen udtrykker en bekymring for det tværfagliges overlevelse: ”Der er nogle bevægelser i retning af det særfaglige, og at vi nu skal tilbage til kernefagligheden. Jeg kan godt blive lidt bekymret for det tværfaglige” (Rasmussen). Han påpeger, at det særfaglige har gode forhold i nutidens gymnasier, men at det tværfaglige er udfordret. Gregersen begrundet det tværfagliges nødvendighed med reference til den virkelighed, som elever skal møde efter deres gymnasietid: ”Ude i ver-

den er der ikke fag, men reelle problemer, som skal løses, og som man kun kan løse, når man trækker på flere fagområder” (Rasmussen). Han omtaler fagene som ”værktøjer” og påpeger, at ”hvert fag har sin faglighed, sit sprog, sine måder at anskue tingene på, sine måder at arbejde på” (Rasmussen). Ideen om at fagene hver især er et værktøj, der kan anvendes, ses blandt andet i en udtalelse af elev 5:

Samfundsfag kan for eksempel godt være på et ret højt niveau, og der tænker jeg bare, at hvis vi nu kun havde lært dansk indtil folkeskolen, så kunne det godt være, at vi ville have svært ved at følge med i de tekster. Også hvis man skulle læse nogle meget, meget gamle tekster i historie for eksempel (Bilag 8.7, s. 110).

Hun beskriver, hvorledes dansk kan være en hjælp til at åbne op for andre fag, idet tekstanalysen kan blive en indgang til svært håndterbare tematikker fra eksempelvis historie og samfundsfag. Gregersen beskriver, hvorledes de enkelte fags muligheder og begrænsninger træder frem med det tværfaglige samarbejde: ”Når eleverne arbejder tværfagligt bliver det tydeligt, hvad det enkelte fag kan, og hvad det ikke kan” (Rasmussen 2017). Dette harmonerer med elev 5’s følelse af, at danskfaget har potentiale i forhold til læsningen af svære tekster – et potentiale som ifølge hende ikke er karakteristisk for hverken samfundsfag eller historie som særfaglige fag.

Det tværfaglige samarbejde er således et omdiskuteret emne i gymnasiet og særligt efter afskaffelsen af AT. Gregersen påpeger, at det særfaglige har vundet terræn fremfor det tværfaglige, og i dette projekt ses denne tendens også i nogen grad. Der er en enkelt elev og to af lærerne, som omtaler danskfagets tværfaglige egenskaber, men langt størstedelen af udtalelserne angående danskfagets karakter omhandler fagets særfaglige egenskaber.

Dannelse i dansktimerne – hvordan?

Analyse og fortolkning står for både lærere og elever som den centrale metode indenfor danskfaget. Da lærer 2 spørges ind til danskfagets identitet, fokuserer hun særligt på fagets analytiske metode:

Der er mange elever, der siger, jamen det her det er min holdning, det er min tolkning, og hvorfor er den... hvorfor er din mere rigtig end min. Men der er jo nogle helt specifikke, og det ved i jo også godt fra studiet, analyseredskaber, værktøjer og metoder til at afkode de enkelte tek-

ster. Og i det ligger der rigtigt meget dannelse, fordi det skærper deres måde at læse tekster på, eller deres måde at læse aviser og nyheder på, forholde sig til alle de kriser derude i verden og herhjemme for den sags skyld. Så det ikke handler så meget om dem selv og deres egen fremtid her og nu, men mere om dem i verden (Bilag 8.2, s. 46).

Hun beskriver her, hvorledes elevernes kendskab til analyseredskaber, værktøjer og metoder er med til at styrke deres kritiske sans – ikke kun i undervisningssituationer, men også i en større, samfundsmæssige sammenhænge. Dette uddyber hun ved at sige, at det vigtige ved danskfaget er, at eleverne skal lære at læse helt ned til ordenes konkrete betydningsniveau: ”Også sproglig analyse er vigtigt for netop, at de kan... at de kender ordenes betydning, for de læser mindre generelt [...] Og det er vigtigt som dansklærer at lægge fokus på det også, så de har den... så de ikke misforstår, hvad der bliver sagt og skrevet ude i verden” (s. 46-47). Hun beskriver her, hvordan eleverne skal bruge deres viden om ordenes betydning til at kunne anskue verden med en kritisk sans.

Danskfagets fokus på at styrke elevernes analytiske evner i forhold til sprog og medier påpeges også af lærer 3. Hun udtaler, at danskfaget har udviklet sig fra at være et meget litterært fag til i dag også at have fået et øget fokus på de sproglige og mediemæssige aspekter af faget:

Det har jo ændret sig fra den her litterære... Det her meget litterære fokus til at vi lige så gerne arbejder med at analysere Facebook nu eller dokumentarfilm eller alle mulige andre udtryk. De bliver jo også interessante nu. Der synes jeg, at vi er et sted i dag, hvor danskfaget har berettigelse, for hvis det kun var et litterært fag, altså hvad skulle man så bruge det til? Så det er alt det her med det sproglige, det kommunikative og det her med medier, der gør det berettiget som et fag i dag (Bilag 8.3, s. 66).

Hun forklarer her, hvordan danskfaget har fået en større relevans med de nye tematikker, hvilket også kan ses i udviklingen af læreplanen fra 2017, der har medført et øget fokus på medier. Dette bekræfter således lærerens udtalelser om, at medier i dag fylder mere end tidligere, fordi dansk ikke kun er et litterært fag, men i høj grad også et fag, hvor det er relevant at lære om sprog og medier, hvilket lærer 3 påpeger, er med til at give faget sin berettigelse i dag.

Lærernes udtalelser om, at tekstanalysen er medvirkende til at skabe danskfagets identitet går på tværs af fagets tre kerneområder. Det er en selvfølge at evnen til at analy-

sere tekster er relevant i forhold til litteraturdelen, men det er også yderst relevant inden for både sprog og medier, hvilket ovenstående lærercitater bekræfter. I forhold til sprog- og mediedelen nævner både lærer 2 og 3 også, at det er vigtigt, at eleverne kan forstå ords betydning, analysere tekster og forholde sig kritisk hertil, så de ikke misforstår det, der skrives i diverse medier rundt omkring i verden. Dette synspunkt er også fremtrædende hos Lisbeth Birde Wiese, der er forsker i gymnasiepædagogik. Hun beskriver tekstanalyse som danskfagets ”kronjuvel” (2013, s. 290) og beskriver, hvorledes den er ”bindeleddet mellem danskfagets tre områder og mellem traditionens og modernitetens tekster i vid forstand” (s. 292).

Der er blandt eleverne også tendens til at synes, at analyse og fortolkning er kendetegnende for den danskfaglige metode. Elev 1 udtaler følgende herom: ”Jamen vi arbejder jo med en masse forskellige tekster med at lede efter alt det, som der ligger imellem linjerne. Og der tænker jeg da, at man øver sig i begge dele. Både i at kunne analysere, men også fortolke” (Bilag 8.4, s. 84). Også elev 7 peger på analysen som det særegne for danskfaget: ”Ja altså, man træner i hvert fald at analysere tekster og se, hvad de reelt mener med det. Altså se på hvad de mener fremfor bare lige se på det, som der står i teksten (Bilag 8.9, s. 133). Elev 1 og 7 lægger her vægt på analyse og fortolkning indenfor danskfagets litterære område. Denne holdning er også gældende for elev 2, der udtaler følgende: ”Jeg tænker da, at det mest må være analyse og fortolkning. Altså at man bliver i stand til at kunne åbne for en tekst og forstå lidt mere om andre kulturer og verdener på den måde” (Bilag 8.5, s. 90). Her beskriver eleven, hvordan den tekstanalytiske metode kan være med til at give forståelse for kulturelle sammenhænge udenfor undervisningssituationen.

Om tekstanalysen udtaler elev 4, at evnen til at analysere tekster kan være medvirkende til at udvikle kritisk sans: ”Det der med at man kan være kritisk overfor alt det man læser, fordi man kan analysere og man kan gennemskue budskaber og sådan noget i det” (Bilag 8.7, s. 110). Samme pointe er fremtrædende hos elev 6, der påpeger, at man i danskfaget træner sine analytiske evner, hvormed hun i denne forbindelse nævner områder såsom retorik og politisk kommunikation (Bilag 8.8, s. 122). Hos både elev 4 og elev 6 lægges der således vægt på, at man med de analytiske evner, som danskfaget bidrager til, bliver i stand til tolke undervisningsrelaterede tekster såvel som samfundsrelaterede. Her ses evnen til at analysere tekster altså i et større samfundsmæssigt perspektiv, hvilket også er fremtrædende hos lærerene. Disse elevcitater er eksempler på, at Aamotsbakken og Knudsens begreb om kritisk literacy også forekommer i en dansk sammenhæng, idet

eleverne selv påpeger, at læsning også handler om at kunne vurdere og reflektere over det læste i en større sammenhæng.

Foruden den analytiske metode nævner et par af eleverne også skriftlighed, som noget særegent for danskfaget. Dette påpeger blandt andre elev 3, der udtaler følgende herom: ”Hm, selvfølgelig noget i forhold til det sproglige, altså sådan når du skal skrive stile for eksempel. Der skal man jo have fokus på, at sproget er godt... og kommaer og alt sådan noget” (Bilag 8.6, s. 100). Også elev 4 påpeger ligesom elev 3 skriftlighed i forhold til evnen til at formulere sig sprogligt korrekt (Bilag 8.7, s. 110). Danskfagets skriftlige fokus er her medvirkende til, at eleverne lærer at formulere sig korrekt – både i faglige sammenhænge såvel som ikke-faglige sammenhænge.

Kulturfag versus sprogfag – er der forskel på dansk og engelsk?

På tværs af undersøgelsens lærere og elever er der en opfattelse af, at danskfaget har en særegen karakter, der adskiller sig fra de øvrige sprogfag, der udbydes i gymnasiet. Både lærer 2 og lærer 3 beskriver, hvorledes danskfaget adskiller sig fra de andre sprogfag. De refererer hver især til deres andet undervisningsfag, som er henholdsvis tysk og engelsk. Lærer 2 beskriver, hvorledes danskfaget adskiller sig meget fra de øvrige sprogfag ved, at der med et fremmedsprog såsom tysk er fokus på sprogindlæring og grammatik. Dansk benytter sig i højere grad af samspillet med historie og samfunds-fag: ”Altså det historiske og det samtidige og så det perspektiverende til i dag, det synes jeg er meget specielt for danskfaget. Og tysk er også et sprogligt fag, men der er fokus på noget helt andet jo. Det er sprogindlæring og grammatik” (Bilag 8.2, s. 46).

Lærer 3 refererer i interviewet flere gange til engelsk og beskriver, hvorledes der i dansk er mulighed for at komme ”dybere ned i teksterne” (Bilag 8.3, s. 65), fordi der ikke er en sprogbarriere som i de øvrige sprogfag: ”Man kan få nogle bedre diskussioner, og så har man ikke den her sprogbarriere, som man rigtig mange gange har i fremmedsprog, hvor mange ikke tør sige noget, for hvad nu hvis jeg siger noget, der ikke er korrekt ikke også?” (s. 65). Hun fokuserer på, at der i danskfaget er mulighed for at komme dybere ned i teksten på grund af, at det er modernmålsundervisning, og der derfor er fokus på tekstanalyse fremfor sprogindlæring.

For eleverne er det også engelsk, der bruges som referenceramme, når danskfagets karakter skal beskrives. Fælles for dem er, at de beskriver dansk som et fag, hvor de har mulighed for at arbejde anderledes måde end i de andre fag. Elev 1 henviser eksempelvis til, at danskfaget indbyder til nogle mere dybdegående diskussioner: ”Vi har bare nogle

større diskussioner om nogle temaer, som vi aldrig ville beskæftige os med i andre fag. Dansk er med til at åbne op for en masse gode diskussioner” (Bilag 8.4, s. 84). Hun lægger vægt på, at man i fag såsom engelsk og matematik skal lære nogle helt nye færdigheder, imens danskfaget har mulighed for at bygge ovenpå eksisterende viden: ”Jamen i engelsk skal vi jo for eksempel lære sproget eller i matematik skal vi lære noget fuldstændigt nyt, men i dansk kan vi starte et andet sted [...] Men det betyder også meget, at det ligesom er det sprog, vi allerede taler. Så det er jo nemmere end i andre fag” (s. 84).

I overvejelserne omkring danskfagets relation til andre fag, fokuserer elev 2 også på, at danskfaget giver mulighed for dybere diskussioner:

E2: Altså vi kan vi jo sproget i forvejen, så det er meget forskelligt fra fx engelsk, hvor vi også arbejder med en masse grammatik. Det gør vi slet ikke på samme måde på dansk. Der arbejder vi meget mere dybt med tingene og diskuterer på en anden måde.

NHM: Ja, hvordan er diskussionerne anderledes der?

E2: Jeg tror, at vi snakker om nogle lidt dybere ting. (Bilag 8.5, s. 91).

Her sammenlignes der med engelsk, og dansk fremhæves som et fag, hvor der er større mulighed for at gå i dybden med de forskellige tematikker. Denne opfattelse deles af elev 4, der giver udtryk for, at danskfaget giver mulighed for at arbejde med nogle nye tematikker, imens et fag som engelsk fokuserer på grammatik (Bilag 8.7, s. 111).

At dansk er elevernes modersmål tilskrives, som i ovenstående eksempel med elev 2, en særlig betydning. Elev 2 nævner, at fordi de kan sproget i forvejen, åbner der sig nogle nye muligheder. Elev 7 er af lignende opfattelse, og han argumenterer således også for, at der med danskfaget er muligt at nå op på et højere niveau end i de andre sprogfag: ”Jamen, det er jo meget de samme kompetencer, som man lærer... Altså bare på to forskellige sprog. Dansk er selvfølgelig på et meget højere niveau, fordi vi har haft det i længere tid og kan sproget” (Bilag 8.9, s. 134). Dansk tilskrives således et højere niveau på baggrund af trygheden i, at sproget er langt de fleste elevers modersmål.

Men hvordan er denne opfattelse af danskfagets potentiale opstået? Er dansk så anderledes end eksempelvis engelsk? Gymnasieforsker Aase Bitsch Ebbensgaard definerer i *Gymnasiepædagogik* (2013) danskfaget som et kulturfag, hvilket som tidligere nævnt indbefatter, at der arbejdes med udtryk for menneskelige og samfundsmæssige handlinger – både nuværende og tidligere (s. 267). Anderledes defineres sprogfagene heri af forsker

Hanne Giese. Hun skriver om sprogfagene, at ”der skal undervises i det specifikt sproglige, altså udtale, grammatik, ordforråd og til en vis grad pragmatik” (s. 278). Fagenes præmisser er derfor vidt forskellige, og derfor er opfattelsen af dansk som et anderledes fag end sprogfagene forventelig.

Men hvorfor kan denne forskel forventes? Hvad er det, som gør, at dansk både *skal* og *kan* noget andet end et fag som engelsk? Læreplanerne for henholdsvis dansk og engelsk kan hjælpe med at kaste lys over forskellene imellem fagene. Der er en lang række forskelle imellem de to fag. De mest væsentlige forskelle ses i forhold til fagenes formål og de faglige mål med fagene. For danskfaget er formålet i både 2013-læreplanen, som er den, interviewene tager udgangspunkt i, og i 2017-læreplanen todelt: ”Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere teksters betydning udvikles elevernes kritisk-analytiske sans og perspektiv på verden og dem selv” (Bilag 6 & Bilag 7). I 2017 kom tilføjesen ”og perspektiv på verden og dem selv”, men fælles for begge læreplaner er stadig, at danskfaget har til formål at danne eleverne og forberede dem til at kunne komme ind på og agere på en videregående uddannelse.

For engelsk gælder derimod følgende formål: ”Formålet med undervisningen er, at eleverne i faget engelsk opnår evne til at forstå og anvende det engelske sprog, således at de kan orientere sig og agere i en globaliseret og digitaliseret verden” (Undervisningsministeriet 2017b). At eleverne skal være i stand til agere i forhold til de digitale udviklinger er en tilføjelse til 2017-læreplanen. I begge læreplaner for engelsk er der fokus på, at eleverne skal lære sproget, således at de kan indgå i en international verden. Læreplanerne for engelsk har fokus på, at sprogindlæring er en forudsætning for elevernes ageren i verden. Læreplanerne for dansk har derimod fokus på, at samspillet mellem det dannede og det studieforberedende formål skal udvide elevernes perspektiv på verden og derigennem gøre dem i stand til at agere i samfundet. I 2017-læreplanen for engelsk er der tilføjet, at:

Fagets dannelsesside og kompetenceside er integrerede og indbyrdes forudsættende, således at udviklingen af kompetence til at agere, herunder kommunikere, i engelsksprogede sammenhænge hviler på en udvidet forståelse af engelsksprogede tekster, kulturer og samfund (Undervisningsministeriet 2017b).

For engelskfaget er sprogindlæring således uløseligt forbundet med dannelse, idet dannelsen ikke kan opnås uden forståelse af de tekster, som er grundlaget for den kultur, der skal opnås viden om.

Også i forhold til de faglige mål er der en række forskelle imellem fagene. Hvor engelsk også i de faglige mål har fokus på sprogindlæring, har danskfaget fokus på formidling. Med 2017-læreplanen er de faglige mål med engelskfaget blevet delt i to, idet der nu er en gruppe af mål for sprogfærdigheder og en gruppe omhandlende viden om sprog, tekst og kultur (Undervisningsministeriet 2017b). Et eksempel på et mål for sprogfærdigheder er, at eleverne skal kunne ”udtrykke sig flydende og spontant med formidlingsbevidsthed i præsentation, samtale og diskussion på nuanceret og velstruktureret mundtligt engelsk om en bred vifte af almene og faglige emner med høj grad af grammatisk korrekthed og evne til selvkorrektur” (Undervisningsministeriet 2017b). Ord som ”grammatisk korrekthed” og ”selvkorrektur” udtrykker, at der er tale om sprogindlæring. Anderledes er fokus i målene om sprog, tekst og kultur. Her er et af målene eksempelvis, at eleverne skal kunne ”analysere og fortolke forskellige nyere og ældre tekster med anvendelse af relevant faglig terminologi og metode” (Undervisningsministeriet 2017b).

Et lignende mål ses i 2017-læreplanen for dansk. Her står, at eleverne skal kunne ”analysere, fortolke og perspektivere fiktive og ikke-fiktive tekster i alle medier (Bilag 7). Det tekstanalytiske begrebspar, analyse og fortolkning, er således et mål, der går på tværs af de to fag. Hvor læreplanen for engelsk har et specifikt todelt fokus i forhold til de faglige mål med henholdsvis sprogfærdigheder og det mere kulturelle med sprog, tekst og kultur, er der ikke med målene for danskfaget et stort fokus på sprogindlæring på grund af fagets status som modersmål. Der er stadig krav om, at eleverne skal kunne ”udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst mundtligt, skriftligt såvel som multimodalt” og ”beherske skriftsprogets normer for korrekthed og anvende grammatiske og stilistiske grundbegreber” (Bilag 7). Det sproglige er således stadig tilstedeværende i læreplanen for dansk, men gør sig ikke gældende i samme grad som i læreplanen for engelsk.

Udtalelserne fra både lærere og elever peger således på, at der opleves en forskel på dansk og de øvrige sprogfag. Forskellene består i, at danskfaget er et kulturfag, hvorfor der er fokus på de historiske, samfundsmæssige og kulturelle spørgsmål, som omgiver de tekster, der er fagets primære arbejdsmetode. For sprogfag gør sprogbarrieren, at det kulturelle nødvendigvis må suppleres med den mere pragmatiske side, sprogindlæringen. At dansk ikke har samme grad af sprogindlæring opleves af eleverne ved, at der frigives mere tid til at arbejde med tematikker, og diskussionerne i faget opleves derfor som ”dy-

bere” (Bilag 8.5, s. 91) og ”på et meget højere niveau” (Bilag 8.9, s. 134). En sammenligning mellem læreplanerne viser også, at henholdsvis dansk og engelsk i høj grad lader sig karakterisere som henholdsvis et kulturfag og et sprogfag. På trods af forskellene i fagernes overordnede formål og faglige mål, er der også elementer, som går på tværs af fagene. Her er det særligt tekstanalysen, som anvendes i begge fag. I begge fag stræbes også mod en indsigt i kulturelle spørgsmål. Det danske sprogs status som modersmål gør dog, at der er mulighed for at anlægge et mere kulturelt perspektiv på undervisningen end i et sprogfag som engelsk, hvor der først og fremmest skal tillæres en række sproglige færdigheder, forinden teksternes kulturelle perspektiver kan tilgås.

Delkonklusion for analyse om dannelse

Det er i ovenstående analyse blevet tydeliggjort, hvorledes danskfaget i det almene gymnasium (stx) må betragtes som et særdeles dannende fag. Først og fremmest er det blevet undersøgt, hvordan vi i dag kan forstå dannelsesbegrebet. Dannelse er i dag ikke kun karakteriseret ud fra en række forskellige værdier og en specifik viden – dannelse er i dag meget mere. Vi lever i en mere kompleks og globaliseret verden, hvor blandt andet den digitale dannelse også betragtes som altafgørende for, at den enkelte kan agere i samfundet som et dannet menneske. Det italesættes af undersøgelsens adspurgte lærere og elever, hvorledes danskfaget bidrager hertil. Danskfaget karakteriseres som et dannende fag i den forstand, at det blandt andet er medvirkende til 1) at give eleverne en dyb, historisk og kulturel indsigt, 2) at sætte eleverne i stand til at sætte sig ind i andre menneskers levemåde, og ikke mindst 3) at give eleverne kommunikative færdigheder, således at de ikke misforstår, hvad der skrives og siges i samfundsmæssige sammenhænge. Dog giver de adspurgte lærere og elever – særligt eleverne – samtidig udtryk for, at fagets dannende formål fungerer mere som en bagvedliggende faktor, der ikke i det daglige italesættes og diskuteres. Her er der nemlig i højere grad fokus på det studieforberedende formål, der knytter sig til læreplanens faglige mål, hvorfor samtalerne om dannelse kun eksplicit påbegyndes, når der indimellem er tid og mulighed for dette.

Analyse om kanonlitteratur

Greb om kanonbegrebet – fordele og ulemper

I følgende analyseafsnit vil det først blive præsenteret, hvilket kendskab henholdsvis lærerne og eleverne har til kanonbegrebet. Med dette udgangspunkt vil der efterfølgende blive foretaget en analyse af henholdsvis lærernes og elevernes udtalelser vedrørende kanonlitteraturens fordele og ulemper i forbindelse med dens eksistens i læreplanen. Hvilken betydning har det for elevernes undervisning og ikke mindst deres uddannelse generelt? Hvilken betydning har det for lærerens planlægning af undervisningen, og hvordan skriver disse holdninger sig ind i samfundsdebatten herom? Altså helt generelt – er det en fordel eller en ulempe, at denne liste af kanonforfattere indgår som et krav i læreplanen?

Lærernes og elevernes kendskab til kanonbegrebet

Da lærerne og eleverne i undersøgelsen spørges ind til kanonbegrebet, er der forskellige holdninger til dette. Alle lærere kender af naturlige årsager til begrebet kanon grundet deres funktion som gymnasielærere. Dog påpeger lærer 1, at selve debatten omkring kanonbegrebet ikke står så klart i erindringen længere:

Jeg kan godt huske, at den var der. Lars von Trier lavede den der video, hvor han tog Dannebrog og klippede den sammen, ja ja. Det ligger langt tilbage, synes jeg, men det... jeg kan ikke huske meget af den debat, det må jeg indrømme (Bilag 8.1, s. 28).

Blandt eleverne er kendskabet til kanonbegrebet mindre. En meget anvendt vending er, at de ”har hørt om det før” (Bilag 8.4, s. 85 & Bilag 8.5, s. 92 & Bilag 8.7, s. 113 & Bilag 8.8, s. 124). Flere af eleverne formår dog at komme med et bud på, hvad begrebet kan dække over. To af eleverne beskriver kanonbegrebet med udgangspunkt i læreplanen, idet de beskriver det med vendinger som ”det, der er bestemt, man skal igennem i gymnasiet” (Bilag 8.6, s. 99) og ”det der kanon, det [er] ligesom noget, som vi skal igennem” (Bilag 8.7, s. 113). Andre beskriver i stedet kanonbegrebet som udtryk for, at de forfattere, som indgår i kanonlitteraturen, må være særlige i et historisk perspektiv. Dette ses eksempelvis hos elev 7, der beskriver kanon som ”de forfattere, man skal læse, fordi de har formet litteraturhistorien” (Bilag 8.9, s. 134). Det er altså forskelligt, i hvilken grad

eleverne kender til kanonbegrebet, hvilket afsløres, når de med egne ord skal beskrive begrebet – dog påpeges det af de fleste, at de har hørt begrebet før.

Hos lærerne er kendskabet til kanon af naturlige årsager større grundet deres arbejde med kanonlitteratur i forbindelse med læreplanen for danskfaget. I læreplanen for dansk præsenteres kanonbegrebet i forbindelse med fagets kernestof:

Fra dansk litteraturs kanon læses mindst én folkeviser samt mindst én tekst af hver af forfatterne: Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg” (Bilag 6).

Arbejdet med kanonforfatterne indgår indenfor det litterære område, som sammen med sprog og medier udgør fagets kernestof. Kanonforfatterne nævnes i forbindelse med specifikke tidsperioder, hvilke der ligesom denne række af kanonforfatterskaber skal arbejdes med i dansk i løbet af stx-uddannelsen.

Da lærerne spørges ind til, hvilken rolle lærerplanen spiller for dem i deres daglige arbejde, udtrykker alle, at de arbejder aktivt med den. For lærer 1 beskrives læreplanen som et vilkår: ”For mig er den et vilkår øh, som man er underlagt. Det er... det er nogle krav. Jeg er ansat til at... det er et skelet, som jeg skal sætte noget kød på” (Bilag 8.1, s. 28). Læreplanen beskrives således som en række krav, som læreren har til opgave at udfylde. Lærer 2 og lærer 3 bruger den som en værktøj i forhold til planlægningen af undervisningen. Lærer 3 udtaler følgende herom: ”Jamen jeg skal jo sørge for at sætte flueben. Jeg skal sørge for, at vi har læst alle de her forfattere og så videre og så videre” (Bilag 8.3, s. 68). Alle lærere bruger den således til at sørge for, at fagenes mål opfyldes.

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt lærerne præsenterer læreplanen for eleverne, svarer alle lærerne, at de præsenterer den delvist. Lærer 2 og lærer 3 beskriver, hvordan de fortæller eleverne om den overordnede plan for forløbet, og hvorfor de skal læse de forskellige tekster. Lærer 2 siger, at ”nej, jeg har faktisk ikke vist dem hele læreplanen eller de faglige mål, men jeg fortæller dem tit, at vi skal læse folkeviser, og vi skal læse oplysningstid og opefter og skal have modernisme og realisme og ja, hvad der nu er udover” (Bilag 8.2, s. 49). Lignede svar ses hos lærer 3: ”Jeg siger ikke direkte, at her er lærerplanen, men jeg siger sådan, hvad er planen, og hvorfor skal vi læse det” (Bilag 8.3, s. 68). Lærer 3 begrundet hendes fravalg af præsentationen af læreplanen med, at den er en lovtekst: ”For det første er det lovtekst, og hvis man gør det i starten af 1.g, så tænker de

hvaaaaaaaad” (s. 68). Lærer 1 er af samme opfattelse: ”Eleverne har ikke noget ud af, at de skal øh have tekster fra før sytten hundrede tallet, herunder sagaer, folkeviser og folkeeventyr” (Bilag 8.1, s. 28). Han tilføjer, at det hos eleverne vægter højere at gennemgå bedømmelseskriterierne, og at læreplanens indhold blot er ”en understrøm, som [han] har i baghovedet” (s. 28).

Blandt eleverne er der også et meget begrænset kendskab til læreplanens faglige mål for danskfaget. Da de i interviewene spørges ind til dette, svarer fem elever, at de ikke kender til dem (Bilag 8.4, s. 84 & Bilag 8.5, s. 92 & Bilag 8.6, s. 100 & Bilag 8.8, s. 123 & Bilag 8.9, s. 134). Elev 4 og elev 5 mener, at de muligvis har fået dem læst højt engang, men at de heller ikke kan huske dem præcist (Bilag 8.7, s. 111). At eleverne ikke kender til læringsmålene for faget er ikke overraskende, når det sammenholdes med lærernes udtalelser om deres forhold til læreplanen. Lærerne vurderer, at eleverne ikke har gavn af en præsentation af denne, og derfor præsenteres eleverne kun for denne i begrænset omfang. Når vi spørger eleverne om, hvorvidt de kan nævne nogle af de kanonforfattere, som nævnes i læreplanen, svarer langt de fleste, at de ikke kan huske hvilke forfattere, der er kanonforfattere. Forklaringen på deres manglende bud kan findes i, at de af naturlige årsager ikke har viden om læreplanens indhold – og at de derfor ikke er bevidste om at nogle af de forfattere, som de arbejder med, indgår i læreplanen som kanonforfattere. Flere af eleverne kan altså ikke komme på nogen specifikke kanonforfattere, som de har beskæftiget sig med i undervisningen (Bilag 8.4, s. 86 & Bilag 8.5, s. 93 & Bilag 8.8, s. 125). Andre gætter på H. C. Andersen (Bilag 8.7, s. 113 & Bilag 8.9, s. 136), Ludvig Holberg (Bilag 8.6, s. 101) og Søren Kierkegaard (Bilag 8.7, s. E5, s. 113). Flere af eleverne nævner altså en række kanonforfattere men er ikke bevidste om, at de indgår i læreplanen som kanonforfattere.

Hvor lærerne dagligt forholder sig til læreplanen og den indskrevne liste over kanonforfattere, forholder det sig anderledes hos eleverne. Enkelte elever formår at forklare begrebets betydning, mens resten blot kan medgive, at det lyder velkendt. At det forholder sig således kan muligvis begrundes med udgangspunkt i lærernes forklaringer om, at læreplanen ikke præsenteres eksplicit i undervisningen.

Kanonlitteraturens fordele – en fælles ramme om litteraturundervisningen

Der er blandt både lærere og elever en tendens til at betragte litteraturkanonen som en klar fordel i en bred og samfundsmæssig sammenhæng. Lærer 1 udtaler følgende om kanonlitteraturens tilstedeværelse i danskundervisningen: ”Det er måske fint nok, at vi

har et eller andet, som vi alle sammen løber igennem. Det kan måske være med til at give en eller anden fælles platform" (Bilag 8.1, s. 28). Han breder det efterfølgende ud, når han taler om, at man som borger har "et fælles samtaleemne" (s. 28), hvis man husker litteraturlæsningen fra sin danskundervisning. Lærer 3 giver udtryk for at have lignende holdning: "Jamen det er jo fint nok, at vi har et eller andet, som der er særligt dansk" (Bilag 8.3, s. 69). Det betragtes således både hos lærer 1 og lærer 3 som en fordel, at eleverne får et fælles og samlende kendskab til den danske litteratur.

Hos eleverne er tendensen også tydelig. Samtlige af de adspurgte elever ser inddragelsen af kanonlitteratur i læreplanen som en fordel – og endda med selv samme begrundelse som de ovenstående lærereksempler. Hos eleverne udtales blandt andre følgende pointer: "Så er man sikker på, at det faglige er ens på de forskellige gymnasier" (Bilag 8.4, s. 85), "jamen, jeg tænker nok mere, at det er en fordel, fordi det er jo meget fornuftigt. Så ved vi jo alle sammen, hvad vi skal kunne. Det ville være noget rod, hvis der ingen regler var" (Bilag 8.5, s. 93), "ja, der skal jo måske også være nogle mere ens retningslinjer for, at det skal kunne fungere" (Bilag 8.7, s. 114) og "jamen, jeg synes da helt klart, at det er en fordel" (Bilag 8.9, s. 136). Lignende udtalelser kan også findes hos elev 4 og elev 6. Elev 3 er af samme holdning, men hun giver en mere detaljeret beskrivelse af, hvorfor litteraturkanonen kan ses som en fordel:

Altså det gode er jo først og fremmest, at man jo er sikker på, at alle kommer igennem det samme, og at de har den samme basis for, når du ligesom skal videre i uddannelses-systemet, og man har opnået den dannelsesproces, som man jo så ønsker fra ministeriets side (Bilag 8.6, s. 101).

I modsætning til de andre elever inddrager elev 3 både det studieforberegende aspekt i henhold til elevernes videregående uddannelse og ikke mindst dannelsesaspektet. Dette understreges i en opfølgende kommentar: "Så på den måde styrker det også vores kultur, at det er det samme, vi kender til" (Bilag 8.6, s. 101). Eleverne ser altså kanonlitteraturens samlende effekt som en klar fordel.

At kanonlitteraturen er med til at skabe et fælles udgangspunkt nævnes også af lærer 1 og lærer 2 som en praktisk fordel. Lærer 1 udtaler følgende herom:

Der er ligesom nogle tekster, der også for dansklærerne er sådan fælles gods. Der er sådan nogle tekster, man altid støder på til eksamen, der altid er på vores læreplaner, sådan er det blevet. Det kan være "Et Grundskud" af Pon-

toppidan, eller det kan være "Guldhornene" af Oehlen-schläger (Bilag 8.1, s. 28).

Rent praktisk fungerer disse kanonforfattere altså også som en fælles ramme for lærerne, og samme holdning findes hos lærer 2, der siger følgende om læreplanen: "På den ene side er jeg rigtig glad for den, fordi den letter undervisningen og undervisningsforberedelsen, og den gør, at alle nogenlunde lærer det samme" (Bilag 8.2, s. 51). Det er blandt disse udtalelser tydeligt, at læreplanens liste over kanonforfattere ses som en fordel, når det drejer sig om at skulle samarbejde med andre lærere, men hvordan forholder det sig, når det drejer sig som den enkelte lærers undervisning og planlægning heraf?

Om læreplanen i det daglige ses som en støtte eller en hindring for lærerne, er der forskellige holdninger til. Lærer 2 ser overordnet læreplanen som noget positivt, hvilket påpeges i følgende udtalelse:

Den spiller faktisk en rigtig stor rolle. Jeg tror ikke, jeg laver et forløb eller udvikler idéer eller noget uden at have kigget på den, fordi jeg synes, den er omfattende, og hvis man skal nå omkring alt og nå det hele, så skal man have den i tankerne. Det nytter ikke noget at lave et helt spændende forløb og bruge måske to måneder på det og så mangle noget i læreplanen til sidst. Så ja, den er en guide, og den er også nogle gange lidt i vejen. Men den er meget vigtig og god at have til at orientere sig i, fordi den... det er også godt at få nogle grænser, så man ikke stikker af (Bilag 8.2, s. 55).

Hun forklarer videre, hvordan der uden en læreplan at forholde sig til, ville have været uendelige muligheder, og i sådan et tilfælde ville både det studieforberedende og det dannende ifølge hende gå tabt. Hun er af den overbevisning, at kanonlitteraturen er inddraget i læreplanen af en god grund. Også lærer 3 giver udtryk for, at læreplanen er medvirkende til at skabe nogle rammer:

Det er en ramme. Det er nogle rammer, jeg skal udfylde. Hvordan jeg så skal gøre det, det er jo så lidt op til mig, og det er jo det som er rart ved det her job. Man kan jo så selv vælge, hvilken tekst man vil læse af Steen Steensen Blicher. Så på den måde er der jo en grad af frihed, og man kan få sin egen faglighed med i det på den måde (Bilag 8.3, s. 68).

Selvom læreplanen indeholder krav som skal opfyldes af lærerne, har lærer 3 altså fokus på, at der på trods af disse krav også er frihed forbundet hermed. Nok er det fra ministeriel side bestemt hvilke forfattere, der i gymnasiet skal arbejdes med, men hvilke specifikke tekster bestemmer lærerne selv, hvilket af lærer 3 betragtes som én af læreplanens fordele.

Kanonlitteraturens ulemper – en begrænsning for anden litteratur

Læreplanen betragtes ind imellem også som en hindring for lærerne. Samtlige lærere udtaler, at kravet om at inddrage de specifikke kanonforfattere i undervisningen til tider kan være en hindring, hvis man som lærer ikke har den store interesse for et bestemt forfatterskab. I dette tilfælde må den obligatoriske kanonlitteratur altså ses som en ulempe. I denne forbindelse forekommer der i interviewet med lærer 2 følgende dialog:

L2: Ja, altså indimellem kan man jo godt have nogle forfattere, hvor man tænker åh, det står i læreplanen, at jeg skal... vi fyrer bare lige en tekst af, og sådan er virkeligheden bare.

NHM: Er det så fordi, du ikke lige har en personlig interesse i den forfatter?

L2: Det er forfærdeligt, men ja. Det er ikke noget, jeg håber, eleverne lægger mærke til. Øh men så sniger jeg lige en tekst ind af en eller anden forfatter, som jeg ikke... som jeg måske heller ikke selv er super stærk i, det kan også være en årsag, ikke. Øh jeg tænker bagefter, åh det gik. Den skal vinges af, ikke (Bilag 8.2, s. 50).

Her lægges der vægt på, at man som lærer kan have svært ved at undervise i nogle forfatterskaber – enten grundet en faglig svaghed eller en manglende personlige interesse heri. Lærer 2 udtaler altså ærligt, at det for hende er mere oplagt at undervise i nogle forfatterskaber fremfor andre.

Lærer 3 bevæger sig i samme retning, idet hun udtrykker, at det i undervisningen er nødvendigt at være troværdig i forhold til de forfattere og tekster, som inddrages i undervisningen, hvilket til tider kan være svært:

Det er svært at have sin troværdighed med en tekst eller forfatter, som man synes, at der er noget lort. Det synes jeg virkelig, at det er. Man er nødt til selv at kunne stå inde for den her tekst eller den her forfatter. Det kan godt væ-

re, at man synes, at det er noget mærkeligt noget, men det... Som vi snakkede om før, så kan det jo også være interessant. Der skal altså være et eller andet som er interessant. Hvis man bare synes, at det er noget pladder, så kan man lige så godt lade være med at have det med, for det kan eleverne mærke lige med det samme. Det duer ikke. Så man har næsten altid en opgave med at få det gjort relevant for eleverne, og hvis man ikke har sin egen holdning på plads eller [...]. Hvis man ikke selv synes, at det er noget, så er det svært at få det formidlet til de andre, ikke? (Bilag 8.3, s. 71).

I stedet for blot at pointere, at det er svært, fortæller hun, hvordan det for hende handler om at gøre stoffet relevant, således at det bliver lettere at formidle til eleverne. Det påpeges nemlig, at hun som underviser er meget bevidst om, at hendes holdning smitter af på eleverne, hvilket hun understreger, at det ikke må gøre, hvis der er tale om en negativ holdning.

Samme pointe udtrykkes hos lærer 1, der fortæller, at han særligt interesserer sig for Klaus Rifbjerg, imens Grundtvig ikke fanger hans interesse. Han påpeger i denne sammenhæng, at han ifølge læreplanen er tvunget til at undervise i begge forfatterskaber. Han indrømmer samtidig, at han har en klar formodning om, at undervisningen i Grundtvigs forfatterskab ikke bliver det samme, som når han underviser i Rifbjerg, hvilket han er mere passioneret omkring (Bilag 8.1, s. 32-33). Han refererer i denne sammenhæng til et interview med Dirch Passer, der er meget sigende i denne sammenhæng: ”Publikum betaler alle sammen den samme pris for billetten, men det publikum der klapper får en bedre oplevelse” (s. 33). Han forklarer endvidere, at hvis man som lærer formår at få eleverne med, så får lærere og elever med garanti også en bedre time, og det bør man uanset hvilket forfatterskab, der arbejdes med, stræbe efter. Afslutningsvis udtaler han dog, at ”det kan være svært” (s. 33).

At læreren er mere engageret i arbejdet med nogle forfattere frem for andre påpeges også af enkelte elever. Elev 3 udtaler i forlængelse af ovenstående problematik følgende:

Nogle gange så springer hun lidt let hen over nogle forfattere, fordi... altså jo, vi kommer selvfølgelig igennem dem, men vi går måske ikke lige så meget i dybden med dem som nogle andre, fordi hun vurderer ligesom, hvad hun selv synes, der er interessant, og hvad hun tror, vi synes er interessant (Bilag 8.6, s. 101).

Dette bekræfter lærernes formodninger om, at deres personlige motivation påvirker eleverne enten i en positiv eller negativ retning.

En anden ulempe, som nævnes af enkelte elever, er, når læreplanens liste af kanonforfattere hindrer lærerne i at undervise i selvvalgte forfatterskaber, der særligt motiverer dem. Dette nævnes specifikt af elev 3 og elev 7, der udtaler følgende:

Det udelukker jo så nogle andre forfattere ved, at du skal igennem nogle bestemte, så det er ikke sikkert, at man har tid til at komme igennem nogle andre ud over den her liste, og det er jo... hvis man nu har en dansklærer, der kender til nogle... altså nogle forfattere, som han eller hun vurderer er bedre, så er det jo ikke nødvendigvis sikkert, at man har tid til det, og så kan det jo godt udelukke noget, der måske også kunne være en vigtig del af vores litteratur og kultur (Bilag 8.6, s. 101).

Ulempen ville jo så selvfølgelig være, at man kun slår ned på dem her. Altså hvis man gør det. Man slår selvfølgelig ned på andre. Men det er jo dem her som bliver kendte og dem man kender til fremfor, at man måske kunne få andre forfattere ind, som læreren også kunne synes, at de var interessante (Bilag 8.9, s. 136).

Begge elever påpeger her, at det er ærgerligt, hvis der grundet de obligatoriske kanonforfattere i læreplanen, ikke er tid til at blive undervist i de forfatterskaber, der vurderes som noget særligt af den enkelte lærer. Disse påstande må i forlængelse af elev 3's ovenstående påstand om lærerens engagement forstås således, at også eleverne prioriterer en undervisning, hvor læreren udviser engagement og motivation for det litterære stof.

Som en anden ulempe nævnes læreplanens mekaniske karakter. Dette påpeges af lærer 2: ”Jeg [er] bare så uenig i, at vi alle sammen skal lære det samme og være så ens [...] danskfagets identitet går lidt af fløjten” (Bilag 8.2, s. 51). Dette står i modsætning til lærer 2's tidligere udtalelse om kanonlitteraturens tilstedeværelse i læreplanen, hvilken lyder som følgende: ”På den ene side er jeg rigtig glad for den, fordi den letter undervisningen og undervisningsforberedelsen, og den gør, at alle nogenlunde lærer det samme” (s. 51). Hun udtaler i forbindelse med disse udtalelser, at hun er meget splittet og kan altså se både fordele og ulemper herved (s. 51). Også en enkelt elev, nærmere bestemt elev 1, påpeger denne ulempe: ”Men alligevel tænker jeg også, at det er lidt trist, at det bliver det samme over det hele” (Bilag 8.4, s. 85). Elev 1 har før nævnt, at det må betragtes som en fordel, at alle lærer det samme, men kan ifølge ovenstående citat altså også

godt se en ulempe heri. Dermed er både lærer- og elevudtalelsen altså af en modsætningsfyldt karakter.

Som den sidste ulempe påpeger lærer 3, at listen med kanonforfattere i læreplanen ofte kan opleves som en kontrolinstans. Hun uddyber dette ved at give følgende eksempel: ”Jeg synes egentlig ikke, at den burde være der, for jeg synes, at det sådan lidt en kontrolinstans. Jeg havde engang en censor, der mødte op på selve eksamensdagen og sagde, at du har ikke læst Seeberg” (Bilag 8.3, s. 69). Hun fortæller her om en censor, der engang anklagede hende uberettiget for ikke at have undervist eleverne i Peter Seebergs forfatterskab. Hun oplever denne liste af forfattere som en tjekliste, der gør det lettere for Undervisningsministeriet at kontrollere, at eleverne får den rette uddannelse. Lærer 3 slår samtidig fast, at denne holdning ikke er ensbetydende med, at Undervisningsministeriet ikke skal kontrollere. Hun mener dog, at der er andre parametre, der er lige så vigtige:

SNL: Hvad ville være vigtigt, at de kontrollerede i stedet for?

L3: Jamen lige så meget at man har varieret sine arbejdsformer. At man ikke bare stået ved tavlen og holdt forelæsninger i tre år. For eleverne får ingenting ud af det. De kan simpelthen ikke koncentrere sig så længe. Øh... Og de tænker det heller ikke selv, hvis der bare står en lærer og formidler det hele. Så det er meget noget med arbejdsformer, og det er selvfølgelig svært at kontrollere på, men øh... Men også at man har lavet nogle lange linjer i litteraturhistorien og arbejdet med nogle forskellige begreber indenfor det sproglige. Altså det står der jo ikke. Altså jo, der står nogle overordnede krav til, hvilke sproglige elementer, altså hvilke sproglige ting, som man skal arbejde med. Men de er jo ikke lige så pindet ud som en kanonliste, og det synes jeg godt, at de kunne gøre (s. 70).

Her påpeger hun, at det ifølge hende er lige så vigtigt at kontrollere arbejdsformerne, men medgiver samtidig, at dette område er sværere at kontrollere. Pointen er blot, at listen over kanonforfattere ifølge lærer 3 ikke har sin eksistensberettigelse, hvis blot den er til som en kontrolinstans. Denne holdning står i modsætning til den fordel, der nævnes af lærer 1 og lærer 2 vedrørende listens praktiske virkning. I denne sammenhæng står særligt lærer 1's udtalelse om, at læreplanens liste over kanonforfattere skaber et fælles udgangspunkt for lærere og censorer til eksamen i modsætning til lærer 3's opfattelse af, at listen til tider kan opfattes som en kontrolinstans.

Fordele og ulemper - en igangværende debat

Hvorvidt en kanonisering af litteraturen opfattes som en fordel eller en ulempe er siden 2004 blevet særligt debatteret med lanceringen af ideen om en kulturkanon og nedsættelsen af et politisk udvalg. Det er i ovenstående blevet analyseret hvilke fordele og ulemper, der ifølge de adspurgte lærere og elever forekommer ved, at der i læreplanen opstilles en række kanonforfattere, som eleverne skal undervises i. Men hvilke fordele og ulemper fremstilles der i den større samfundsdebat om kanonlitteraturen? Hvorfor er det vigtigt, at kanonlitteraturen indgår i læreplanen for dansk på stx-uddannelsen? De fleste elever har på et tidspunkt spurgt: Hvorfor skal vi læse det? Hvad skal vi bruge det til? Spørgsmålet er nu: Er denne undren berettiget? Har eleverne en pointe, eller er det stadig relevant at læse kanonlitteratur i gymnasiet?

Lars Theil Münster, der er cand.mag. i litteraturvidenskab, beskriver i artiklen ”Hvorfor læser vi skønlitteratur i gymnasiet?”, hvorledes litteraturlæsning igennem tiden har haft til formål at udvide elevernes dannelseshorisont: ”Litteraturens funktion som dannelsesmedium er ikke ny. Den første bestemmelse af skønlitteraturens rolle i gymnasiet finder vi for lidt mere end 100 år siden hos litteraturhistorikeren og den første professor i dansk litteratur, Vilhelm Andersen” (Münster 2012). Ifølge Andersen skulle læsningen af den nationale litteratur dengang ”bibringe eleven en produktiv erkendelse af sit eget nationale ophav eller måske skulle man snarere tale om, at eleven som kommende del af hovedet på samfundskroppen skulle reproducere den herskende klasses forestillingsverden” (Münster). Det beskrives videre i artiklen, hvorledes denne opfattelse af litteraturlæsning i 1970’erne ændrede sig. Nu blev ikke-fiktive tekster såsom reklamer, brugstekster og så videre inddraget med henblik på ”at blotlægge teksternes ideologiske tildækning af samfundets magtstrukturer” (Münster). Men hvordan har vi opfattet litteraturens rolle i nyere tid? Münster skriver i artiklen følgende:

Diskussionen om, hvorvidt danskfaget bør opfattes som et fag, der udvikler elevernes sproglige kompetencer, eller om det er fagets dannelsesmæssige dimension, der skal være i højsædet, fik en ny, men tilbageskuende drejning med kanoniseringsbestræbelserne i midten af 00’erne, der også kastede udgivelsen af en Dansk litteraturs kanon til obligatorisk brug i folkeskolen og gymnasiet af sig (Münster).

Det understreges her, hvordan vi også i dag kobler dannelse sammen med læsningen af litteratur. Münster stiller i artiklen spørgsmålet om, hvorvidt vi regner med, at læsningen af kanonlitteratur vil vække en følelse af national identitet: Er vi tilbage, hvor det hele

startede? Ifølge Münster bør vi droppe denne tanke: ”I stedet for statsautoriseret pligt-læsning bør litteraturundervisningen i gymnasiet (ikke kun i danskfaget) først og frem-mest tage sigte på at stimulere den litterære sans hos eleverne, altså gøre dem klart, hvilke skatte der ligger gemt i litteraturens verden” (Münster). I stedet for tvang er det altså iføl-ge Münster lysten, der skal drive værket, hvilket taler imod at inddrage denne liste af ka-nonforfattere i læreplanen. Han påpeger yderligere, at hvis eleven gennem denne lystbe-tonet litteraturundervisning lærer at værdsætte litteratur, vil denne selv opsøge den kano-niserede litteratur.

Ifølge Münster bør vi altså i stedet for at fokusere på, *hvad* der læses, hellere fokuse-re på *hvorfor* der læses. Når der i læreplanen står, at elevernes dannelseshorisont skal udvi-des, mener Münster, at dette sker, når eleven gennem læsningen udvider sit perspektiv på verden:

Horisontudvidelsen kommer netop i stand, fordi vi i mø-det med det litterære univers får mulighed for at se verden igennem den andens perspektiv. Den midlertidige indtræ-den i forfatterens bevidsthed, som den kommer til syne gennem værket, kan netop udfordre og revidere de ansku-elser, man kom til bogen med (Münster).

Münster argumenterer endvidere for, at læsningen kan karakteriseres som en etisk hand-ling, idet vi som læser lever os ind i fiktionens karakterer. Münster fremstiller i artiklen altså to argumenter for, at der skal læses skønlitteratur i gymnasiet: 1) det ovenstående etiske argument og 2) for som tidligere nævnt at skabe en litterær interesse og kvalitets-bevidsthed hos eleven.

Der ligger både noget kulturel, historisk og etisk dannende i kanonlitteraturen, hvil-ket også har været formålet med at inddrage denne i læreplanen set fra ministeriel side. Undervisningsministeriet beskriver, hvorledes formålet er ”at udvikle elevernes omver-densforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer” (Undervisningsministeriet 2004, s. 9). Denne holdning fore-kommer også hos Mortensen og Zola Christensen, der i ”Kunsten at skyde ællinger med kanoner” skriver, at kanonlitteraturen er medvirkende til at skabe et kulturelt værdifælles-skab. Derfor er kanonforfatterskaberne ”særlig værdifulde og velegnede for elever, stude-rende og vel egentlig alle samfundsborgere at læse for at opnå et vist dannelsesniveau” (2015, s. 21).

At kanonlitteraturen bidrager til at give en fælles kulturel referenceramme og historisk indblik er også blandt de fordele, der nævnes af undersøgelsens adspurgte lærere og elever. Der er således en bred enighed om, at kanonlitteraturen er medvirkende til at skabe en kulturel og historisk referenceramme, hvori der ligger en dannende værdi. Dog påpeger Münster, at han ikke går ind for, at det skal tvinges igennem. Gymnasiet skal hellere have til opgave at fremme en lyst, således at den såkaldte kanonlitteratur vil blive læst motiveret, således at den enkelte får lyst til at udforske litteraturen nærmere.

Det er tidligere blevet nævnt, at kanonlitteraturen skal bidrage til et kulturelt fællesskab, hvilket hos nogle fører til en undren. For eksempel nævner Brodersen i kanonantologien *Kanoniske selskabsleg i nordisk litteratur*, at det er mærkværdigt, at der fokuseres så meget på den nationale litteratur i en verden ”præget af internationalisering, globalisering, amerikanisering og litterær og kulturel hybridisering” (2013b, s. 54). Omvendt peger hun på, at det kan være en modstrategi til denne kulturelt accelererende kultur. Og med dette udsagn bevæger hun sig i samme retning, som tidligere nævnte teoretikere og samfundsdebattører, der peger på, at kanonlitteraturens kulturelle karakter bør betragtes som en fordel.

En stærk kritiker til kanonbegrebet er, som nævnt i teorien, Egon Clausen. Hans kritik lyder i *Den skadelige kanon* på, at kanonens eksistens er medvirkende til, at der skelnes mellem den ”rigtige” litteratur og den ”forkerte” litteratur (Clausen 2005). Clausen påpeger i denne antologi, at kulturkanonen er medvirkende til at fremstille nogle forfatterskaber som mere værdifulde end andre, hvilket han kritiserer. Denne kritik retter også Mortensen og Zola Christensen mod kanonlitteraturen, der mener, at der bør skelnes imellem, hvad der de facto er kanon, og hvad der burde være kanon. Hvordan beslattes det, hvad der skal indgå i kanonen? Er litteraturen ikke noget normativt?

Denne problematik påpeges også af lærer 2, der udtaler følgende om den litterære kanon: ”Men der er så mange andre man kunne tage med, ikke. Og også kvinder for eksempel, ikke” (Bilag 8.2, s. 52). Lærer 2 er helt overordnet for denne kanonliste, men påpeger også, at der kan være ulemper forbundet hermed. Nemlig den ulempe, at det kan være svært at afgøre, hvilke forfatterskaber der skal på listen, og hvilke der ikke skal. Hun savner personligt selv, at der er flere kvinder på listen. Ved at nogle vælges, er der altså også nogle, der fravælges. Så er denne kritik berettiget? Er det en ulempe at opstille en liste over kanonforfatterskaber og på den måde betragte den pågældende litteratur som mere værdifuld end andet? Som modsvar hertil udtaler professor Jørn Lund sig i artiklen ”En kulturkanon til hele folket”: ”Det er et spørgsmål om synsvinkel. I stedet for smags-

dommere kunne man også kalde os vejvisere, og det er jo et meget venligere ord. En vejviser er en, som hjælper en anden igennem et vanskeligt landskab” (Dannemand 2005). Og så er vi tilbage ved lærernes udtalelser om, at læreplanen til tider kan være en fordel at have som en guide i forhold til planlægningen af litteraturundervisningen.

Fordelene og ulemperne ved kanonlitteraturen og dens eksistens i læreplanen er nu blevet præsenteret, analyseret og diskuteret. Der ses store ligheder i forhold til dens fordele blandt lærere, elever og samfundsdebattører, hvor særligt kanonlitteraturens kulturelle sammenhængskraft er gennemgående hos alle. Dog nævnes der af lærerne nogle praktiske fordele i forhold til planlægningen af undervisningen, som ikke ses i den generelle samfundsdebat, hvilken er af mere ideologisk karakter. Af ulemper nævnes i samfundsdebatten opdelingen af den ”rigtige” og ”forkerte” litteratur. Her er lærernes og elevernes udtalelser igen af mere praktisk karakter i forhold til, at der grundet kanonlitteraturen ikke altid er plads til anden litteratur i undervisningen, eller at den simpelthen betragtes som en kontrolinstans i forbindelse med eksamination. Det er tydeligt, at diskussionens aktører har forskellige roller, eftersom de inddragede samfundsdebattører betragter kanonbegrebet rent teoretisk, mens de adspurgte lærere og elever betragter det ud fra et praktisk synspunkt.

Ældre versus nyere litteratur

I denne analyse undersøges, hvorledes relationen mellem ældre og nyere litteratur udspiller sig i undervisningen, som lærerne og eleverne oplever den. I interviewet spørges lærerne om, hvordan de oplever at undervise i begge former for litteratur – og om der er nogle særlige udfordringer forbundet med at undervise i henholdsvis ældre og nyere litteratur. Eleverne bliver spurgt om, hvordan de oplever læsningen af de to litteraturformer, og om der er nogle særlige forhold såsom sproget eller tematikker, der bør tages i betragtning i forhold til læsning af henholdsvis ældre og nyere litteratur.

Er Holberg dømt ude? – Forholdet mellem ældre og nyere litteratur

I danskfagets læreplan indgår der en række forskellige tidsperioder i stofområdet. Der er krav om, at der bliver læst tekster fra følgende perioder: før år 1700 (sagaer, folkeeventyr og folkeviser), oplysningstiden, romantikken, naturalismen, realismen, modernismen og nyere tekster (fra år 2000 og de seneste fem år) (Bilag 6). Sagaerne er nedfældet omkring 1200- og 1300-tallet, og dermed skal litteraturundervisningen dække en periode på over 1000 år. Der står også om det litterære stofområde, at det ”som sit genstandsfelt [har] et

historisk bredt og genremæssigt varieret udvalg af primært skønlitterære tekster” (Bilag 6). Ifølge læreplanen er formålet med litteraturundervisningen altså, at eleverne skal få kendskab til en række forskellige tidsperioder og læse disse i en ”litteratur-, kultur- eller bevidsthedshistorisk kontekst” (Bilag 6). Men hvorledes udspiller det sig i en konkret gymnasievirkelighed? Hvordan oplever lærerne og eleverne, at der skal dækkes et så stort stofområde? Og oplever de, at der er forskel på at arbejde med henholdsvis ældre og nyere litteratur?

For at kunne undersøge relationen mellem ældre og nyere litteratur, er det nødvendigt at kende deres forhold til de to kategorier. For den ældre litteratur gør det sig gældende, at både lærere og elever oplever, at det kan være vanskeligt at arbejde med de ældre tekster. Lærerne bemærker, at de ældre tekster har sværere ved at fæstne sig hos eleverne, idet teksternes tematikker kan forekomme fjerne for eleverne. På grund af den tidsmæssige afstand mellem udgivelse og læsning er det væsentligt, at der dannes en forventningshorisont, idet det ikke er forventeligt, at de ældre tekster forstås fuldt ud. Dette påpeges af Jauss, der skriver, at risikoen for, at en tekst fremkommer utilgængelig øges desto længere, der er imellem udgivelse og elevernes læsning heraf.

Lærer 1 udtaler om elevernes forhold til den ældre litteratur, at ”det er svært for dem, og det er tungt for dem, og det siger dem ikke meget” (Bilag 8.1, s. 35). Han forklarer, hvordan det er nødvendigt at ”forankre” tematikkerne i noget, som de kender fra deres samtid (s. 35). Ifølge Klafki skal den elementære viden, som her er viden om kanonforfattere, skal knyttes an til elevernes fundamentale viden, som udgøres af den viden, som de har erfaret i løbet af deres liv. Samme udfordring opleves af lærer 2, der oplever romantikken som en særlig udfordrende litterær periode: ”Det oplever jeg især altså med begrebstunge perioder som romantikken for eksempel, som øh kan være rigtig svært at undervise i og få eleverne til at bruge de her begreber og forstå dem” (Bilag 8.2, s. 52). Hun mener, at det er vanskeligt at få eleverne til at forstå relevansen af de ældre tekster. Hun forklarer yderligere, at sproget i de ældre tekster udfordrer forståelsen, og at det er en ”barriere”, hvorfor man som underviser er nødt til ”at oversætte” teksterne for eleverne (s. 53).

Ældre teksters sproglige karakter nævnes også af nogle elever som en udfordring. Elev 4 forklarer, hvordan hendes umiddelbare reaktion på læsning af ældre tekster er påvirket af det sproglige udtryk:

I starten tænker man øv. Specielt fordi det kan være mega svært at læse. Der er nogle af teksterne, hvor det kan være

vildt svært at læse det, fordi det er skrevet på et så gammelt og kringlet sprog. Så når vi kommer op i skolen, så skal L2 først til at forklare. Så skal hun først til at forklare, hvad teksten handler om, også selvom at vi har læst det. Fordi vi alle sammen sidder der og ikke har forstået noget og er tabt halvvejs igennem de mange sider (Bilag 8.7, s. 115).

Elev 4 beskriver her, hvordan arbejdet med de ældre tekster udfordres af teksten sproglige karakter. Elevernes forståelse af de ældre tekster er således afhængig af lærerens gennemgang. Blandt både lærere og elever er der en udbredt opfattelse af, at den ældre litteratur er vanskeligere at læse end nyere litteratur, men den ældre litteratur omtales trods de sproglige udfordringer flere gange positivt af eleverne. Elev 2 siger om ældre litteratur, at ”det er jo bare meget gammeldags egentlig. Men jeg synes faktisk, at det ofte er ret flot med det gamle” (Bilag 8.5, s. 94). Elev 7 mener, at ”det er fint at læse gamle tekster” (Bilag 8.9, s. 137), og at ”det jo altid på et eller andet plan [er] forståeligt” (s. 137).

I samtalerne omkring ældre litteratur er der netop en lang række eksempler på undervisning i ældre litteratur, der opleves som succesfuld – både fra lærernes og elevernes perspektiv. Lærer 3 fortæller om et undervisningsforløb i Thomas Kingos salmer, hvor hun har forsøgt at få stoffet til at blive mere tilgængeligt for eleverne ved at kombinere de ældre tekster med medieformer, som de allerede kender til og eventuelt selv anvender. Efter gruppearbejde med Kingos salmer skulle eleverne lave et Twitter-opslag, som Kingo ville have lavet det: ”Og det var sådan noget med, Yolo is a Troll og sådan noget ikke, fordi man lever jo ikke kun én gang, man lever jo også videre i himlen, og de fik faktisk formidlet det super fint. Så det var rigtig sjovt, og det tror jeg også, de syntes” (Bilag 8.3, s. 74-75). Hun oplever således, at eleverne i højere grad blev bevidste om salmernes budskab, idet de var nødsaget til at omsætte det i en ny form med Twitter-opslaget. Hun fortæller også om et lignende tiltag med en ’Blå Bog’ over forfatterne, som eleverne arbejder med efter hvert møde med en ny forfatter. Her skal eleverne forestille sig, hvordan forfatterens ’Blå Bog’ ville se ud, hvis de havde gået i gymnasiet i dag (s. 75). Hun mener, at det gør det lettere for eleverne at huske de forskellige forfattere:

Så nå ja, det var ham der med konen der, eller det var ham der, der stod i skyggen, eller der blev beskyldt for at kopiere Adam Oehlenschläger. Så på en eller anden måde, så tror jeg, at det fæstner sig ved, at man sætter det i et andet perspektiv, så det prøver jeg på, så meget jeg kan (s. 75).

Ifølge lærer 3 skal de ældre tekster således holdes op imod noget, som eleverne allerede kender til.

For lærer 2 opleves flere af de ældre litterære perioder som interessante, idet de kan igangsætte en mere eksistentiel diskussion blandt eleverne:

For mig er sådan noget som oplysningstiden og det moderne gennembrud og efterkrigstiden og måske romantismen endda også, hvor eksistentialismen spiller en rolle. Det, synes jeg, er helt vildt fedt, og der synes jeg også tit, at eleverne får sådan en oplevelse af, at det handler om mig, der her. De her forskellige livsspørgsmål ikke, og hvad gemmer der sig i den menneskelige sjæl og sådan noget. Det, synes de, er meget spændende. Og så kan de ændre filosofi, og de kan ændre psykologi. De kan ændre en masse ting, deres valgfag og historie og så videre. (Bilag 8.2, s. 52-53)

Hun lægger vægt på, at litteraturen her har magt til at ændre noget for eleverne. Ifølge lærer 2 har den ældre litteratur altså et stort potentiale til at kunne diskutere nogle af de problemstillinger, som eleverne oplever i dag. En lignende iagttagelse gøres af elev 1, der nævner, at hun synes, det er ”vildt spændende at læse den her gamle litteratur”, fordi ”det kan bruges til at sige rigtig meget om mange af de problemer, som vi har i dag” (Bilag 8.4, s. 86). Elev 6 taler om, at de ældre tekster kan give forståelse for, hvordan samfundet har udviklet sig: ”Altså det er mærkeligt at se, hvordan folks liv var og sådan noget, men altså jeg synes, det er godt at forstå det og se, hvor langt vi er kommet nu med teknologien og så videre” (Bilag 8.8, s. 126). Den ældre litteratur bidrager således til et nyt perspektiv på nuværende problemstillinger og udfordringer i samfundet.

Et særligt vellykket forløb om ældre litteratur nævnes af elev 3, elev 4 og elev 5, der alle har arbejdet med samme forløb om Holbergs *Erasmus Montanus*. Efter at have arbejdet med teksten til undervisningen har eleverne været i teateret og se en opførelse, og dette har gjort indtryk på dem. Elev 3 forklarer, at ”det kan være med til at gøre litteraturen mere interessant og live den mere op, og også især bidrage til forståelsen, hvis det er et ældre sprog, der kan være svært at forstå, så er det også fedt at se, hvordan det kan fortolkes nu” (Bilag 8.6, s. 104). Hun mener, at forestillingen var med til at ”oversætte” litteraturen for dem, og at teksten derfor gav mere mening (s. 104). Lignende beskrivelser ses hos elev 4 og elev 5, der nævner, at det var ”et mega godt forløb” (Bilag 8.7, s. 115). Dette er således også et eksempel på, at de ældre tekster opleves som interessante, så længe at de ikke står alene. De skal i stedet sættes til relation til allerede kendte tematikker og pro-

blemstillinger fra elevernes samtid, eller anvendes i forbindelse med andre metoder end tekstanalyse såsom en teatertur eller et Twitter-opslag.

Den nyere litteratur og de nye platforme

Men hvad så med den nyere litteratur? Er der samme behov for at relativisere teksterne – eller giver den historiske nærhed og det mere tilgængelige sprog teksterne en klar fordel i undervisningen? Dette kan være et svært spørgsmål at svare på. Modsat tekster af nogle af de nogle af tidligere forfattere, har eleverne nemlig svært ved at huske hvilke nye forfattere, de indtil nu har arbejdet med. Dette kan skyldes, at flere af eleverne er 2.g'ere og derfor mangler en del af litteraturundervisningen endnu, hvorfor de ikke har arbejdet med alle tidsperioder. At definere den nyere litteratur kan også være vanskelig, idet der i læreplanen står, at det er litteraturen fra efter år 2000 og indenfor de seneste 5 år (Bilag 6). I interviewguiden har vi (med udgangspunkt i læreplanen) valgt at afgrænse ny litteratur til efter år 2000. Men opleves en tekst fra år 2000 som ny for eleverne? Ifølge lærer 1 forholder det sig langt fra sådan. Han forklarer, hvordan læsning af Jakob Ejersbos novellesamling *Superego* fra 2000 var en stor udfordring på grund af elevernes alder. På grund af den teknologiske udvikling var der flere ting, som eleverne ikke kendte til: ”Jeg synes jo, at det er en relativ ny tekst, og det går op for mig, at jeg bliver nødt til at forklare dem, hvad er en telefonboks. Jeg bliver nødt til at forklare dem, hvad er en faxmaskine. Jeg er nødt til at forklare dem, hvad er et VHS-bånd” (Bilag 8.1, s. 35). Ifølge lærer 1 er det således nødvendigt til at overveje, hvad der er nyt for eleverne – og ikke nødvendigvis kun for en selv som underviser.

At finde litteratur som er ny for eleverne opleves dog som en vanskelig opgave – og dette påpeges særligt af lærer 2. Hun forklarer, hvordan hun selv mest læser amerikansk ungdomslitteratur: ”Jeg har ikke været så god til at opsøge de nyere romaner. Jeg har læst noget, der ikke er dansk ungdomslitteratur, og det er jo ikke så godt [...]. Der mangler noget” (Bilag 8.2, s. 54). Hun foreslår, at skolens bibliotekar kunne spille en større rolle i forbindelse med at opsøge noget nyere litteratur (s. 54)

Hun stiller som lærer 1 også spørgsmålstejn ved, hvad der egentlig er ny litteratur: ”Vi får ikke rigtigt præsenteret noget nyere ungdomslitteratur i form af romaner. Det er stadig *Hundehoved*. Man læser mere halvfemser og nuller-litteratur” (s. 54). Hun savner således et udbud af nyere romaner, når der skal arbejdes med ny litteratur. Hun mener, at undervisning i ny litteratur ofte bliver undervisning i lyrik: ”Litteraturhistorien fylder rigtig meget i bekendtgørelsen og læreplanen, så.... Nyere litteratur er jo lidt lig med lyrik og

så har vi så også fået den overstået" (s. 55). Lyrikken inddrages således med begrundelsen, at læreplanen lettere opnås på denne måde. Der er både krav om, at eleverne skal få kendskab til lyrik som genre, men også til at de skal have kendskab til perioden efter år 2000, hvor der er udgivet mange lyriksamlinger. Lærer 2 mener også, at det store fokus på lyrik som ny litteratur kan skyldes, at lærerne på Gymnasium 2 har mulighed for at tidsregistrere læsning af lyrik, men ikke af romaner (s. 55). Hun mener, at det er problematisk, at de ikke må tidsregistrere læsning af nye romaner, men gerne af ny lyrik: "Altså hvad er det for noget? [...] Lyrik er arbejde og skønlitteratur er fritid, ikke?" (s. 55). Ifølge lærer 2 fører dette altså til, at der oftere arbejdes med lyrik end romaner i forbindelse med forløb om ny litteratur. Dette bemærkes også af elev 5: "Det føles ikke som om, at vi har arbejdet meget med det. Når vi har arbejdet med det, så har det været digte" (Bilag 8.7, s. 115).

Foruden et mindre kendskab til ny litteratur og en oplevelse af et for stort fokus på lyrikken, opleves også nyere litteraturs mangel på et analytisk begrebsapparat hertil som en udfordring. Lærer 2 udtaler herom, at den nye litteratur ofte er "abstrakt" og svær for eleverne at analysere, fordi der endnu ikke er udviklet et begrebsapparat, der kan anvendes på teksterne (Bilag 8.2, s. 54). Teksterne bliver svære at forstå, fordi det endnu er for tidligt at sige, hvorvidt de udtrykker en tendens (s. 54). Lignende oplevelse ses hos elev 5, der siger, at hun føler, at den nye litteratur i højere grad indbyder til en personlig tolkning på grund af de manglende begreber:

Jeg synes, at med ny litteratur der bliver man meget mere tilbøjelig til at sige jeg synes, jeg føler... Altså man kan forholde sig meget mere til det, men jeg synes, at det er sværere at få brugt begreber så. Fordi du føler meget mere, at du kan relatere til det på et personligt niveau fremfor i de gamle tekster, hvor man holder fokus på, at der kan jeg lige spotte et eller andet tema, som er kendt fra perioden. (Bilag 8.7, s. 116).

At finde et fælles tema opleves således som vanskeligt i nyere tekster, og det er sværere at se sammenhængen mellem de forskellige tekster. Den nye litteratur er altså forbundet med en række udfordringer, men der nævnes også en række muligheder med denne litteratur.

Blandt eleverne er der et ønske om at komme til at arbejde mere med nyere litteratur. Elev 6 ville fortrække at arbejde med ny litteratur fremfor ældre, fordi ny litteratur opleves som "en del nemmere at forstå og relatere sig til" (Bilag 8.8, s. 127), hvilket også

er holdningen hos elev 1 (Bilag 8.4, s. 87). Elev 2 taler også om ny litteratur i positive vendinger og siger, at ”litteraturen er blevet mere fri” (Bilag 8.5, s. 94), og at ”det er som om, at der er mange flere følelser i nyere digte” (s. 95).

Hvor eleverne fokuserer på, at den nye litteratur er at foretrække på grund af sproget og dens relevans, fokuserer lærer 2 på, at nye forfatters brug af nye medier er det, som gør den nye litteratur særligt interessant for eleverne: ”Og at de inddrager internettet og Youtube de her nye lyrikere, det er jo fedt, for så har vi jo lige pludselig et medie, der bryder barrieren lidt i forhold til en bog, ikke. En støvet, tør bog nede fra bogkælderens” (Bilag 8.2, s. 54). At den nye litteratur udspiller sig på platforme, som eleverne kender til, gør det ifølge lærer 2 mere interessant for dem.

Relationen mellem den nye og den ældre litteratur – hvad ville eleverne vælge?

Ældre og nyere litteratur er således forbundet med en række oplevelser af både positiv og negativ karakter, men hvad er relationen mellem dem? Er den ene form den anden overordnet – eller eksisterer de side om side ifølge lærerne og eleverne?

For elevernes vedkommende er der forskellige holdninger til, hvorvidt det er ældre eller nyere litteratur, der er at foretrække. Som ovenstående eksempler illustrerer, er der nogle elever, der foretrækker den nye litteratur på grund af det mere tilgængelige sprog og de mere forståelige tematikker. En anden begrundelse for at vælge ny litteratur fremfor ældre litteratur er en oplevelse af, at der allerede er arbejdet meget med ældre litteratur i undervisningen, og at valget af den nye litteratur derfor ville være for at ”få noget anderledes” (Bilag 8.6, s. 103). Andre elever ville foretrække at arbejde med ældre litteratur, hvis de stod til at skulle vælge mellem de to former. Elev 7 ville vælge ældre litteratur med begrundelsen, at ”det er det, jeg kender og jeg ved, at det fungerer. Også fordi jeg godt kan lide historierne” (Bilag 8.9, s. 139). Her afgør kendskabet til perioden valget, og dette valg er derfor også en helt anden begrundelse end den, der gives af elev 3, der ville vælge ny litteratur for at opleve noget anderledes. Valget mellem nyere og ældre litteratur kan således beskrives som et valg mellem det ukendte og det kendte.

Andre elever oplever dog slet ikke dette skel. Både elev 1 og elev 2 pointerer, at de ikke som sådan har nogen holdning til, hvorvidt der skal arbejdes med nyere eller ældre litteratur. De ville i stedet foretrække, at der var fokus på den måde, hvorpå der arbejdes med litteraturen. De nævner begge, at de ville ønske, at der var mere tid, og at denne tid skulle bruges på at læse et værk. Elev 1 siger: ”Jeg kunne faktisk rigtig godt tænke mig, at vi fik noget mere tid til at læse. Det kunne være rart, hvis vi fik tid til at læse et helt værk

sammen i stedet for alle de her korte tekster” (Bilag 8.4, s. 88). Elev 2 kommer med en lignende udtalelse: ”Ja altså vi har jo så travlt med at nå det hele, at det tit bliver meget hurtigt. Vi har altid et nyt emne, som vi skal nå, så der er ikke rigtig tid til det. Altså til at sætte os ned med ét langt værk og sige, at nu er det det her, som vi alle sammen skal læse” (Bilag 8.5, s. 96). Der er således blandt de to elever et ønske om, at tempoet bliver skruet ned, og der i stedet bliver brugt mere tid på enkelte, længere tekster fremfor at nå flere, kortere tekster.

Men efter så forskellige udmeldinger, hvad er status så for Holberg, Blixen og Blicher? Er de litterære klassikere dømt ude af gymnasiet – eller har de stadig potentiale? Weinreich udtaler i en artikel, at de litterære klassikere er ved at uddø i det danske gymnasier (Ritzau 2016). Han mener, at klassikerne vælges fra på grund af elevernes holdning til dem: ”Eleverne modarbejder det og gider det ikke. Mit indtryk er, at de fleste lærere kasserer de ældre klassikere, fordi det er ældre og fremmedartet litteratur, som eleverne reagerer negativt på. Det besvær gider lærerne ikke have” (Ritzau). Ifølge Weinreich vægter lærerne således elevernes ønsker højere end deres egen insisteren på de litterære klassikere. Men vil eleverne så gerne undgå den ældre litteratur? Lærernes og elevernes udtalelser i denne undersøgelse peger ikke entydigt i den retning – tværtimod. Der er opfattelser af, at den ældre litteratur kan være svært tilgængelig på grund af en sproglig barriere, men flere af eleverne vil til trods for dette, stadig vælge ældre litteratur fremfor den nyere i en undervisningssammenhæng.

Weinreich mener, at lærerne vælger en mere ”funktionel” form for litteratur i stedet for litterære klassikere, idet litteraturen skal kunne ”bruges her og nu” (Ritzau). Han er af den opfattelse, at den ældre litteratur har et langt tidssigte, og at det netop er det tilbageskuende, som eleverne reagerer negativt på. Ifølge flere af eleverne i denne undersøgelse har den nye litteratur da også et stort potentiale til at kunne kaste lys over en række tematikker, som ligger dem på sinde – men de er ikke afvisende overfor den ældre litteraturs potentiale. Da elev 3 bliver spurgt om, hvad hun tænker, at litteraturlæsningen kan bidrage med, siger hun følgende:

Baggrunds... altså baggrundsviden i forhold til den... vores historie. Det giver jo noget, fordi man kender... altså det er jo skrevet på de tidspunkter, så på den måde lærer man jo noget mere om historien på det tidspunkt. Og så giver det jo også bare, tænker jeg, noget dannelse og nogle værktøjer til at kunne læse litteratur i fremtiden (Bilag 8.6, s. 100).

For hende er den ældre litteratur ikke udelukket – tværtimod mener hun, at den er væsentlig i forhold til litteraturlæsning i fremtiden. At man som læser er i stand til at afkode ældre tekster bliver således en forudsætning for at kunne forstå nye tekster. Lignende holdning udtrykkes af lærer 3, der siger, at ”selvfølgelig skal vi se fremad, men vi skal jo heller ikke glemme, hvad vi står ovenpå” (Bilag 8.3, s. 67). Der er en opfattelse af, at den ældre litteratur *kan* noget, hvilket eksemplet med eleverne, der tydeligt husker læsningen af *Erasmus Montanus* og den efterfølgende teatertur, ligeledes illustrerer. Men hvis hverken lærere eller elever afskriver den ældre litteratur, hvorfor opstår der så en opfattelse af, at den ældre litteratur er udfordret?

Ifølge postdoc i litteratur ved Syddansk Universitet Kasper Støvring ville de, der beskæftiger sig med litteratur, være dårligt stillet uden en kanonliste – og trods studerendes aversion mod ældre litteratur, må underviserne holde fast (Støvring 2015). Ifølge Støvring har litteraturen et enormt potentiale til at kunne gøre eleverne bevidste om ”begivenheder, konflikter, komplekse sammenhænge”, men også bidrage til, at eleverne bliver mere bevidste om en række eksistentielle spørgsmål (Støvring). Potentialet skal dog forløses på en bestemt måde: ”Med den rette undervisning er eleven også i dag i stand til at forstå salmens udtrykte glæde over den skabte verden” (Støvring). Støvring mener, at litteraturundervisningens succes afhænger af de tekster, som læreren udvælger til at skulle repræsentere den litterære kanon. Han opstiller selv fire kriterier, når han skal undervise i de litterære klassikere, og disse kriterier er som følgende:

1. Kvalitet
2. Relevans og læsbarhed
3. Genrespredning
4. Historisk spredning

Men hvad vil det sige, at en tekst har kvalitet? Ifølge Støvring er det her, at klassikerbegrebet inddrages, idet de tekster, som er klassificeret som kanon, må være af en vis litterær kvalitet for at have overlevet igennem tiden – og i sidste ende blive udvalgt til en officiel kanonliste. Teksterne skal være relevante for de, der skal læse dem og desuden have en sværhedsgrad, som er passende til læsernes niveau. Der skal desuden være spredning i forhold til de forskellige genrer og historiske perioder. Støvring mener, at de litterære klassikere kan ”overskride historien” med deres almengyldige karakter (Støvring). Weinreichs funktionelle litteraturopfattelse står derfor i modsætning til Støvrings opfattelse af litteraturens almengyldige karakter.

Hvad er så lærernes opgave? Skal de, hvis de møder en modreaktion på de litterære klassikere imødekomme eleverne – eller insistere på de litterære klassikers potentiale? Ziehe taler om, at der blandt de unge ofte forekommer tre reaktionsmønstre. 1) Tematisering, hvor de unge er præget af en manglende nysgerrighed. 2) Informalisering, hvor de unge har svært ved at håndtere processer, hvor de ikke på forhånd kender svaret. 3) Subjektivering, hvor de unges læring afhænger af, hvorvidt de finder det faglige stof relevant. Så tilbage til spørgsmålet: Hvad skal lærerne stille op, hvis de unge er præget af en manglende nysgerrighed og ikke finder litteraturundervisningen relevant? Ifølge Ziehe ville man i forbindelse med ovenstående dilemma om den ældre litteratur ikke skulle opgive denne, uanset om dette er elevernes ønske. For ham handler skolen ikke om, at eleverne skal undervises i det, de kender. De skal i højere grad undervises i det anderledes. Her taler han om det allerede omtalte begreb 'god anderledeshed'. Så når eleverne præsenteres for ukendt og svært læseligt litteratur, skal man som lærer i stedet for at opgive og imødekomme eleverne hellere provokere eleverne, således at deres visheder rystes – det er nemlig her de ifølge Ziehe udvikler sig mest. Fokus skal således være at give den en god og anderledes oplevelse indenfor den litterære verden.

Et andet svar til ovenstående spørgsmål lyder ifølge magister i nordisk sprog og litteratur Hans Henrik Møller i kapitlet "Teksten, historien og faget" som følgende. De unge er "ikke bare rodløse, [...] men også historieløse" (Møller 2008, s. 10-11), og det er derfor hele uddannelsessystemets pligt at "sikre forbindelsen bagud i tid, at fastholde litteraturen som et særligt, privilegeret medie for sammenhængskraft og som alternativ til alle de andre medieformer der ellers omgiver de unge i deres hverdag" (s. 10-11). Men hvad sker der så, når lærerne i arbejdet med ældre litteratur forsøger at imødekomme eleverne ved at inddrage de medier (Facebook, Instagram, Twitter), som eleverne bruger i deres hverdag? Lærerne i denne undersøgelse oplever, at forståelsen af de ældre tekster styrkes ved samarbejdet mellem medierne – og at de andre medieformer er med til at gøre de ældre tekster mere relevante for eleverne.

Delkonklusion for analyse om kanonlitteratur

Det tydeliggøres i ovenstående analyse, at kanonbegrebet kun delvist – eller mere ubevidst – er et kendt begreb blandt undersøgelsens adspurgte elever, mens det hos lærerne står som et centralt begreb, der dagligt inddrages i planlægningen af litteraturundervisningen. Der ses blandt eleverne, lærerne, teoretikerne og inddragede samfundsdebattører

både fordele og ulemper i forhold til kanonlitteraturens tilstedeværelse i læreplanen. Blandt de væsentligste fordele opfattes kanonlitteraturens kulturelle sammenhængskraft, der giver eleverne et samlende kendskab til noget særligt dansk. Denne fordel er med til at styrke gymnasiets dannende formål. Ydermere opfattes det hos lærerne som en fordel, at der er et fælles udgangspunkt for danskundervisningen i forhold til planlægningen heraf.

Blandt lærerne og eleverne nævnes det, at kanonlitteraturen kan opfattes som en ulempe, når det hindrer undervisning i anden litteratur, der ifølge de pågældende lærere er særligt motiverende at undervise i. Ydermere nævnes den ulempe, at listen over kanonforfattere til tider kan opleves som en kontrolinstans, hvilket ikke fordrer noget positivt i en undervisningssituation. Sidst men ikke mindst har kanonlitteraturen også den ulempe, at der kan opstå den tendens, at der i samfundet skelnes mellem ”rigtig” og ”forkert” litteratur.

Denne ældre kanonlitteratur stilles i ovenstående analyse overfor den nyere litteratur. Om den ældre litteratur siges der, at eleverne har svært ved at læse og forstå det ældre sprog og forstå teksternes tematikker. Det er derfor en nødvendighed, at lærerne gør den ældre litteratur relevant og sætter teksterne i perspektiv til elevernes samtid. I forhold til den nyere litteratur påpeges det, at det kan være svært at definere, hvad ny litteratur er. Men herom udtales det blandt lærerne, at den nye litteratur for eleverne kan være svær at analysere, fordi den ofte forekommer abstrakt og fragmenteret. Hvad der er særligt ved den nye litteratur er, at den ofte forekommer på flere platforme, hvilket ifølge lærerne tiltaler eleverne, der er opvokset i den digitale verden. Om det er den nye eller ældre litteratur, der er mest populær, er der blandt eleverne ikke en entydig holdning omkring. Dog påpeges det af enkelte elever, at de i stedet for at fokusere på hvilken litteratur, der læses, hellere ønsker at gå mere i dybden med enkelte tekster fremfor at skynde sig igennem en bredere vifte af tekster.

Analyse om læsning

Gymnasieelevernes læsevaner

Følgende analyseafsnit vil omhandle gymnasieelevernes generelle læsevaner. Det har i forhold til danskfaget og litteraturundervisningen i gymnasiet været relevant at undersøge hvilket forhold, eleverne har til læsning. Læser de litteratur? Og i så fald hvilken? Har det en betydning, om eleverne kommer fra et bogligt hjem eller ej? Følgende analyseafsnit vil således omhandle hvilken betydning, disse læsevaner har.

Læser eleverne litteratur?

Der kan blandt de adspurgte gymnasieelever spores en tydelig tendens, når det gælder deres læsevaner. Da vi i interviewene spørger eleverne om deres forhold til læsning uden for skolen, er svarene entydige med en enkelt undtagelse. Eleverne giver i deres udtalelser udtryk for, at de godt kunne tænke sig at læse mere i deres fritid, men at der ikke er tid til det. Elev 2 svarer følgende, da vi spørger ham, om han kunne finde på at læse bøger frivilligt: ”Hmm, det kunne jeg i princippet godt ske, men jeg synes ikke, at jeg rigtigt har tid til det. Så det er egentlig ikke fordi, at jeg ikke gerne vil” (Bilag 8.5, s. 97). Eleven giver her udtryk for, at han godt kunne tænke sig at læse mere i sin fritid, men at tiden ikke tillader det. Samme problematik ses hos de andre elever, heriblandt elev 6, der udtaler følgende: ”Jeg læser ikke så tit, for jeg synes, vi har ret mange afleveringer og sådan noget, så der er ikke altid tid til det” (Bilag 8.8, s. 129). Hun nævner, at der ikke er tid til at læse i fritiden, fordi lektierne kræver meget tid. Elev 4 nævner også, at hun ikke føler, at hun har tid til at læse ud over det, hun skal læse til skolen: ”Jeg læser mine lektier, laver mine afleveringer og går på arbejde, så jeg har ikke tid til at læse for sjov. I ferier, ja. Men ellers har jeg ikke tid til at læse for sjov, føler jeg ikke” (Bilag 8.7, s. 118). Elev 5 konstaterer, at hvis hun skulle læse i sin fritid, skulle det være om aftenen, og hun prioriterer hun anderledes: ”Nu på gymnasiet føler jeg bare ikke... Altså jeg har tid, men så skal jeg gøre det om aftenen og så vil jeg måske bare hellere lige sætte mig ned og se et afsnit af en serie, og så skal jeg i seng” (Bilag 8.7, s. 118). Her tales der i højere grad om prioritering. Elev 3 giver udtryk for, at hun godt kan lide at læse en god bog med følgende begrundelse:

Det er rart at lave noget andet for at komme væk fra for eksempel sin telefon eller et eller andet. Det giver også en ro, det ved jeg ikke, om man kan sige, men for eksempel

inden man skal sove, så er det rart lige at læse nogle sider i en bog og slappe helt af. Man slapper for eksempel mere af, når man læser, i hvert fald hvis det er noget... altså ikke hvis man sidder og læser lektier, hvor man skal tage noter, men hvis det er noget, du sidder og læser for nydelsens skyld, kan man sige (Bilag 8.6, s. 105).

Hun fortæller dog efterfølgende, på trods af hendes lyst til at læse, at tiden ikke er til det, med samme begrundelse som mange af de øvrige elever, nemlig den at blandt andet lektierne ofte tager meget af hendes tid, hvorfor der ikke er tid til den frivillige læsning (s. 105).

Elev 1 er en undtagelse i forhold til de øvrige elever, idet hun ofte benytter fritiden til at læse og i modsætning til de andre finder tid i hverdagen hertil:

NHM: Hvordan vil du sige, at dit eget forhold er til at læse? Er det noget som du gør ofte?

E1: Det vil jeg sige. Jeg har læst vildt mange bøger her i januar og februar, så det synes jeg.

NHM: Kan du huske hvor mange du har læst?

E1: Ja, jeg har lavet sådan en liste over dem, så det ved jeg godt. Jeg har læst fjorten bøger her siden nytår.

SNL: Hold da op, det var mange. Er det der med at læse bøger noget som du bevidst er begyndt med, eller er det bare kommet lidt snigende for dig?

E1: Nej, det er et meget bevidst valg, tror jeg. For der var jo mange andre ting, som jeg kunne gøre. Men jeg kan godt lide at læse, fordi det ligesom giver fuldstændig ro (Bilag 8.4, s. 88-89).

Elev 1 prioriterer i høj grad læsning. Hun forklarer, at hun godt kan lide at læse, da det giver en ro, som hun ikke kan finde andre steder, og netop derfor er det et bevidst valg for hende at prioritere læsningen frem for andre former for underholdning.

Da vi spørger eleverne, hvad den generelle holdning til læsning er i deres klasse, er svarene endnu engang entydige. Elev 3 udtaler følgende: "Der er nogle stykker i klassen, der læser meget... sådan virkelig meget. Der er også én, hun har altid en bog med i skole, som hun nogle gange sidder og læser i, også når vi har pause og sådan noget. Så er der også nogle, jeg kunne forestille mig, der aldrig åbner en bog" (Bilag 8.6, s. 105), hvortil hun tilføjer: "De fleste læser ikke særlig ofte sådan ud over lektier" (s. 105). Også elev 6

påpeger, at der i hendes klasse heller ikke er særlig mange, der læser (Bilag 8.8, s. 129). Blandt de elever, der sætter ord på det, er den generelle vurdering således, at det er et fåtal af elever, der læser, mens størstedelen af eleverne ikke læser, hvori også deres eget forhold til læsning kan afspejles med undtagelse af elev 1. Men hvilken forestilling har lærerne herom?

Der er blandt de adspurgte lærere en generel tendens til at mene, at danskfaget i høj grad er udfordret af, at eleverne i dag ikke læser litteratur. Det er lærer 1's fornemmelse, at der i hver klasse højest er én eller to elever, der læser. I forlængelse af dette udtaler han følgende:

Der er ikke nogen, der læser længere. Det, synes jeg, er uhyggeligt, men det er jo også min opgave. Jeg håber i hvert fald, at jeg får nogle af dem... jeg ved ikke om de læser, når de går ud af gymnasiet, men så har de måske stiftet bekendtskab med noget, som forhåbentlig kan lære dem noget om, hvad det vil sige at være menneske (Bilag 8.1, s. 24).

Han betragter det, som en "uhyggelig" tendens, at det i dag er de færreste gymnasieelever, der læser og ser det som sin opgave at få dem til at stifte et bekendtskab til litteraturen. Han beskriver ydermere, at grunden hertil er manglende tid. Han nævner, at "de dygtige piger læser, men de læser lektier [...] i deres mediediet er der ikke plads til litteratur" (s. 38). Så der læses ifølge lærer 1 lektier blandt de dygtige elever, men hverken de dygtige eller mindre dygtige elever har tiden til at beskæftige sig med litteratur ud over skolen.

Samme holdning findes hos lærer 3, der udtaler, at "det er enormt svært at få dem til at læse" (Bilag 8.3, s. 77) og lærer 2, der udtaler følgende om danskfagets største udfordring: "Det er, at eleverne ikke læser nok frivilligt, øh fordi den skriftlige dimension i faget er så afhængig af, at de læser nok bøger, nok litteratur" (Bilag 8.2, s. 48). Hun taler her om, at elevernes skriftlighed forbedres ved læsning af litteratur, hvilket hun efterfølgende uddyber:

De elever der faktisk er belæst, de har et meget bedre skriftsprog. De kan stave. De kan ikke nødvendigvis sætte komma, men det er ikke det, der er vigtigt. Men de kan formulere sig, de kan udtrykke sig på en meget mere nuanceret måde end de elever, der er gamere, eller hvad ved jeg. De har nogle andre kvaliteter, det er slet ikke for at nedgøre noget, men lige præcis den skriftlige dimension, der

mangler vi altså noget læsning. Og så læser vi fem værker på tre år, ikke, og det er så det de får læst ud over de tekster i hverdagen, men de læser ikke. Størstedelen gør ikke (s. 48).

Hovedparten af eleverne konstaterer, at de ikke læser litteratur, ud over det de skal i forbindelse med skolen, og der er blandt eleverne en formodning om, at det også forholder sig sådan for deres klassekammeraters vedkommende. Lærerne ser dette som et stort problem i forhold til danskfaget, men også i en mere generel samfundsmæssig sammenhæng. Det er i denne forbindelse relevant at inddrage literacy-begrebet med henblik på at forstå problematikken i, at de danske gymnasieelever ikke læser. Det blev i teorien beskrevet, at literacy kan betegnes som et nøglebegreb i forhold til at kunne deltage i et moderne, vestligt samfund. At kunne skrive og læse betragtes som en nødvendig kompetence, og her tales der ikke kun om at kunne læse i bogstavelig forstand. Det handler ligeledes om at kunne læse med forståelse og at kunne reflektere over det læste i en større sammenhæng. Dette er ifølge Aamotsbakken og Knudsen, som nævnt i teorien, en nødvendig kompetence for ikke at blive udelukket fra vigtige samfundsarenaer, hvilke både gælder i professionelle såvel som i de sociale arenaer.

I artiklen ”Opråb fra gymnasielærere: Elever kan ikke læse en bog” af Bodil Jessen, citeres gymnasielærerne Lisbeth Grundlund Jensen og Ina-Maria Nielsen for følgende:

Mange unge i gymnasiet er i tiltagende grad ikke i stand til at læse eller skrive tekster, der afviger særligt meget fra det typiske afkodningsniveau, der fylder deres fritid, hvilket truer med at gøre dem historieløse og dårligt udrustede dannelsesmæssigt... Man bliver vis af at læse, men det kræver evne til at koncentrere sig i mere end fem minutter ad gangen, færdighed i at læse litterært sprog med et højere lixtal end internettets korte opslag og ikke mindst et bredt ordforråd og sproglig kompetence (Jessen 2016a).

Kompetencerne til at formulere sig skriftligt og læse med et højt forståelses- og refleksionsniveau øges gennem læsning af litteratur, hvorfor det ifølge ovenstående lærerkommentarer er problematisk, hvis ikke de unge læser. Hvad der også understreges af Grundlund Jensen og Nielsen er, at litteraturen er medvirkende til at danne eleverne og give dem historisk indblik, hvilket også rækker ind over literacy-begrebet. Hvor begrebet tidligere blev koblet til det tyske dannelsesbegreb, hvor både skrive- og læsefærdigheder samt kendskab til kanoniseret litteratur og andre vigtige tendenser inden for kultur og kunst var af betydelig karakter, har begrebet i dag en mere demokratisk betydning. I dag hand-

ler det ikke om at skabe en samfundselite men om at inkludere mangfoldigheden. Skrive- og læsefærdighederne er vigtige for at kunne udvikle videnskab og have forståelse for historie, litteratur og sproget generelt. Netop derfor er tilegnelsen af skrive- og læsefærdighederne vigtig, således at alle kan indgå i samfundet som fuldgældige samfundsborgere.

Hvilken slags litteratur læser eleverne?

Der er blandt lærerne en klar idé om hvilken slags litteratur, eleverne læser, når de endelig læser. Samtlige lærere nævner fantasygenren som den mest fremtrædende genre i elevernes repertoire. Med lærer 1 finder følgende samtale sted:

L1: De elever, de piger, der kom ind af hoveddøren her-nede havde læst *Harry Potter*. De havde læst de der vampyrer...

SNL, NHM: *Twilight*.

L1: Ja, ikke. Lidt nyere havde de læst øh, den der hvor de skal overleve ude i... hvad hedder det?

SNL: Ja, *Hunger Games*.

L1: Ja, og så havde de øh... og det forstår jeg ikke, at de ikke var lidt mere blufærdige med det, men så havde de læst den der...

SNL: *Fifty Shades of Grey*.

L1: Ja, og de havde den sådan fremme. Den lå på bordene, og jeg tænkte, det kan man sgu da ikke, men det var okay for dem åbenbart. Men der er også nogle af dem, der spørger, er det noget, vi kan bruge i undervisningen, og jeg havde da også til at starte med sådan serviceorienteret tænkt, at så havde vi måske et uddrag fra *Harry Potter* eller sådan noget, men der er ikke en eneste af de bøger, jeg har læst, som jeg har nævnt der, men måske nogle uddrag sådan helt til at starte med, det er ikke noget, jeg sådan kan bruge, men okay. Kunden har altid ret, og hvis det er det de læser, så tager vi udgangspunkt i det, ikke. Men selv der... øh, det er Netflix nu. Det er tv-serier, og det er... ja, det er tv-serier.

NHM: Ja, og man kan sige, at det litteratur du lige har opremset, det er også film. De er jo blevet filmatiseret alle sammen faktisk.

L1: Ja, lige nøjagtig. Og så er det store amerikanske produktioner, ikke. Ah, *Harry Potter* er det ikke...

SNL: Jo, altså J.K. Rowling, hun er brite.

L1: Okay.

SNL: Men produktionen er amerikansk. Altså filmen.

L1: Ja okay. Øh, men det er bedre end ikke at læse.
(Bilag 8.1, s. 37).

Her peger lærer 1 på fantasygenren, idet han nævner litteratur såsom *Harry Potter*, *Twilight* og *Hunger Games*, der i øvrigt alle er udenlandsk litteratur. Derudover nævner han den erotiske roman *Fifty Shades of Grey*, som værende populær læsning blandt eleverne. Som nævnt i en tidligere analyse opfatter lærer 1 tv-serier, særligt de amerikanske, som værende elevernes kulturelle udgangspunkt i dag. Dette påpeges også i denne sammenhæng, hvor de litterære værker, som nævnes af lærer 1, alle er blevet filmatiseret igennem en amerikansk produktion.

Der er hos de andre lærere lignende opfattelser. Lærer 3 udtaler følgende: ”Altså det er... nej, altså nogle læser meget de her øh teenage... sådan noget fantasy. Sådan noget... jeg ved ikke, om det er vampyrer eller...” (Bilag 8.3, s. 80), mens lærer 2 udtaler:

Ringenes Herre er stadigvæk... Altså alt sådan noget fantasy... *Hobitten* og hele den der serie. Så er der nogle af dem der læser *Fifty Shades of Grey* [...] Og så læser de biografier. Altså de her samfundsfaglige klasser de læser Anders Fogh Rasmussen-biografier og den slags. Jamen så er der sådan en helt særlig gruppe der læser litteratur. Som Jens Blends-trups *Gud taler ud* (Bilag 8.2, s. 58).

Alle lærere er altså af den opfattelse, at særligt fantasygenren er den mest populære genre blandt eleverne. Dog påpeger lærer 2, at enkelte elever kan skille sig ud, når det omhandler læsning af litterære genrer. Hun taler om, at samfundsfaglige elever indimellem læser biografier, mens der også er en særlig gruppe af eleverne, der foretrækker at læse skønlitterære romaner inden for den socialrealistiske genre. Men som hun også udtaler, gælder dette en særlig gruppe. Generelt er tendensen altså, at eleverne foretrækker fantasygenren, hvis de selv skal udvælge noget litteratur. Men hvorfor det? Hvad er der specielt ved denne genre? Henry Jenkins påpeger, som beskrevet i teoriafsnittet om litterære kanoniseringprocesser, at medierne i dag er smeltet sammen. Bogen står ikke længere alene.

Man er som læser en aktiv forbruger, der deler oplevelsen med andre læsere gennem forskellige medieformer. Dette er i høj grad gældende for fantasygenren, hvilket for unge kunne formodes at være attraktivt i denne multimodale verden, vi lever i i dag. Netop dette kan være grunden til, at det er denne form for litteratur, der tiltrækker elevernes opmærksomhed, når de endelig læser.

Men hvad siger eleverne selv? Hvilken slags litteratur foretrækker de at læse? Blandt eleverne kan svarene inddeles i tre kategorier. Der er de elever, der ligesom lærerne har tilkendegivet, læser fantasy. Dette gælder elev 3: ”Fantasy, meget sådan *Harry Potter*, *Hunger games* og sådan noget, men det kan også være... det ved jeg ikke... sådan noget som John Green for eksempel eller noget lignende, men det er primært udenlandske forfattere, jeg læser” (Bilag 8.6, s. 105) og elev 5:

Altså mine forældre er begyndt at være lidt kritiske overfor det, men jeg er begyndt at læse meget fantasy og sci-fi og sådan noget [...] Det er J.K Rowling med *Harry Potter* og *Hunger Games*. Alle dem der. Jeg tror, at min mor synes, at jeg er ved at blive lidt for gammel til dem, men de er nemme for mig at gå til. Men det er nu heller ikke fordi, at hun er sådan, det skal du ikke (Bilag 8.7, s. 119).

Det er for elev 3 og elev 5 ofte fantasygenren, de foretrækker. Dog nævner elev 3 også, at det indimellem kan være ungdomslitteratur af for eksempel John Green, der er tiltrækkende at læse. Denne genre tiltaler også elev 4, der ikke byder sig om at læse urealistisk litteratur og også nævner John Green som foretrukket forfatter. Derudover har elev 4 læst følgende: ”Tove Ditlevsen og Halfdan Rasmussen. Og så har jeg læst Caspar Eric og en som hedder Thomas Korsgaard” (Bilag 8.7, s. 119). Både elev 1 og elev 6 foretrækker også at læse den realistiske litteratur:

Jeg læste den der hedder Føtexsøen, som hun har lavet, og lige siden har jeg bare været helt bidt. Jeg tog på biblioteket og så lånte jeg faktisk alle de bøger, som hun har skrevet. Så det er mest hende. Jeg læser også krimier en gang imellem, men jeg kan bedst lide det andet (Bilag 8.4, s. 89).

Jeg leder efter noget socialt og ungt og så... altså om nogle andres liv og så for eksempel andres... altså det er jo fiktivt, men andres måder at leve på. Også noget af det samme nogle gange, for sådan at se om man kan relatere til det eller. Men jeg er også interesseret i at læse om sådan for eksempel helt andre tankegange, og nogle gange kan jeg også synes, at det er spændende at læse om sådan noget

krimi, fordi... altså også for at forstå hvorfor folk tænker, som de gør (Bilag 8.8, s. 130).

Mens elev 1, elev 4 og elev 6 udelukkende foretrækker den realistiske litteratur, hvorigen- nem man får kendskab til fortællingens personer og deres historie, foretrækker elev 7 en hel anden genre. Elev 7 skiller sig ud, idet han foretrækker at læse fagspecifik litteratur. Han påpeger, at han særligt interesserer sig for naturvidenskab og historie – også når det gælder litteratur: ”Ja. Så jeg har altid godt kunnet lide at læse bøger, men jeg er nu mere til de saglige bøger” (Bilag 8.9, s. 140). Elev 2 fortæller ikke hvilken litteratur, han ville fore- trække at læse men fortæller derimod, at han interesserer sig meget for musik, hvilket tyder på, at han også er orienteret mod en faglig interesse.

Det viser sig således, at undersøgelsens kvindelige elever foretrækker genrer som fantasy, socialrealisme eller (erotiske) kærlighedsfortællinger, mens undersøgelsens mand- lige elever er mere fagligt orienterede i forhold til deres individuelle interesser.

Hvilken betydning har det, om eleverne kommer fra boglige hjem?

Når vi spørger eleverne, om de kommer fra et hjem, hvor der er blevet og bliver læst litteratur, er svarene flertydige. Som den eneste elev i undersøgelsen giver elev 2 udtryk for, at der ikke er blevet læst så meget litteratur i hjemmet: ”Jamen, det er ikke det store, vi gjort det [...] Jeg tror nok, at min mor har læst noget fantasy engang, men det er så vist også det ” (Bilag 8.5, s. 97). Elev 2 kommer således fra et hjem, hvor litteraturen ikke har meget. Elev 2 giver, som tidligere beskrevet, også udtryk for, at han ikke selv læser, fordi tiden ikke er til det, og fordi han prioriterer musik fremfor læsning. Der er i dette tilfælde altså en sammenhæng mellem, hvorvidt forældrene læser og elevens forhold til læsning.

Dernæst findes der de elever, der kommer fra et delvist bogligt hjem. I denne under- søgelser indbefatter dette elev 3 og elev 7. Da vi spørger eleverne, om de er opvokset i et hjem, hvor der bliver læst, og om deres forældre læser bøger, svarer elev 3: ”Ja, altså ikke i overdreven stil, men altså det er almindeligt sådan at læse lidt, inden man går i seng, eller hvis man er på ferie” (Bilag 8.6, s. 104). Hun fortæller videre, at det primært er hendes mor, der læser, og at det hovedsageligt er nordiske krimier af for eksempel den svenske forfatter Camilla Läckberg. Også elev 7 er vokset op i et hjem, hvor der er blevet læst litteratur, og hvor forældrene læser: ”Det gør de. Specielt min mor. Hun læser mange krimier. Og jeg har også fået som helt lille fået læst mange bøger. Som for eksempel *Har- ry Potter*-bøgerne og sådan noget” (Bilag 8.9, s. 140). Her giver elev 7 udtryk for, at det særligt er moren, der læser, og at det ligesom i elev 3’s tilfælde hovedsageligt er krimier,

der bliver læst. Elev 7 fortæller også, at han som barn har fået læst mange bøger højt, i hvilken forbindelse han nævner *Harry Potter*. Her er der igen tale om udenlandsk litteratur, hvilken også er den foretrukne hos flere af eleverne, hvilket blev påpeget i forgående afsnit. Både elev 3 og elev 7 kommer altså fra delvist boglige hjem, hvilket også afspejles i deres eget forhold til litteraturen i dag, idet de godt kan lide at læse, når tiden er til det.

Undersøgelsens resterende elever giver udtryk for, at de kommer fra hjem, hvor der i høj grad er blevet læst litteratur. Elev 6 udtaler følgende herom:

E6: Ja, de læser helt klart meget. Meget krimibøger. Mine forældre kan godt lide sådan noget. Men jeg er helt klart vokset op med det, også fordi vi har sejlet og sådan noget. Så har vi altid... så tog de altid med masse bøger med.

SNL: Hvad med at få læst noget højt, var det noget de gjorde, da du var barn?

E6: Ja, det gjorde de meget.

SNL: Var det nogle bestemte bøger?

E6: Ja, *Ronja Røverdatter*.

SNL: Ja, det er en klassiker.

E6: Ja, den læste mig og min far altid sammen.
(Bilag 8.8, s. 129).

Elev 6 fortæller her, at læsning altid har fyldt meget og særligt meget på deres ferier. Yderligere har hun som barn været vant til at få læst bøger højt. Hun giver også selv udtryk for, at hun gerne vil læse mere i sin fritid, men at hun synes, det er svært at finde tiden til det.

Også elev 4 og elev 5 kommer fra hjem, hvor læsning har fyldt en del. Elev 5 udtaler følgende om sine forældres forhold til læsning:

Jamen, mine forældre læser rigtig mange bøger [...] Min far er jo lærer, så han læser alle mulige fagbøger. Men samtidig har jeg jo en fornemmelse af, at de læser en del krimier og sådan noget. Men ja, de læser virkelig mange forskellige bøger. Og der er også blevet læst højt (Bilag 8.7, s. 118).

Hun fortæller yderligere, hvordan hendes forældre har opdraget hende til at tage med på biblioteket, for at påvirke hende til at læse mange bøger, eventuelt grundet hendes fars

erhverv som lærer. Elev 5 fortæller, hvordan dette rent faktisk har haft en effekt, og at hun indtil efterskoletiden læste rigtig mange bøger (s. 118). Også elev 4 kommer fra et hjem, hvor læsning fylder meget:

Ja, altså mine forældre læser [...] men det er meget forskelligt, hvilke bøger de læser. Min mor har været dansklærer i folkeskolen, og er det ikke mere, men det er mere sådan noget krimi og skønlitteratur. Min far er ingeniør, og han læser kun bøger om, hvordan man er en god leder og alt sådan noget der (Bilag 8.7, s. 118).

Sammenfaldene for både elev 4 og 5 er, at de begge er vokset op i lærerhjem, hvor litteratur har fyldt en betydelig del. De påpeger også begge, at det særligt har været krimier og skønlitterære værker, der er blevet læst, og at særligt deres fædre har læst fagrelevante bøger. På lignende måde forholder det sig hos elev 1:

Jamen min stedfar læser mange fagbøger om arkitektur, fordi han arbejder med byplanlægning og sådan noget. Men min mor læser mere krimier og romaner. Det var hende, som fik mig i gang med at læse Lone Aburas, fordi hun havde læst den og sagde, at den var vildt god (Bilag 8.4, s. 88).

Her giver elev 1 altså udtryk for, at hendes litterære inspiration kommer direkte fra hendes mor. Hun forklarer videre, hvorfor hun for nogle år siden begyndte at læse meget, nemlig fordi hun ønskede at være med i sin mor og søsters diskussioner om litteratur. Hun bekræfter til sidst i denne udtalelse, at hun i dag synes, det er dejligt, at de alle kan tale sammen om litteratur (s. 89). Her synes inspirationen og lysten til at læse altså at komme direkte fra hjemmet.

Relevant er det også at høre lærerne om, hvorvidt det i undervisningssammenhænge mærkes om eleverne kommer fra et litterært hjem eller ej. Dette udtaler både lærer 2 og lærer 3 sig om. Da vi spørger lærer 2 om dette, svarer hun kort og godt, at der er stor forskel på eleverne, alt efter om de kommer fra et bogligt hjem eller ej. Mange af de adspurgte elever påpeger, som beskrevet i ovenstående, at højtlesning har været en del af deres barndom, og alene dette er ifølge lærer 2 en fordel for eleverne i deres gymnasietid, fordi det giver dem et lille indblik i litteraturens verden: ”Men altså helt klart de elever der kommer fra boglige hjem og er vant til at få læst højt som børn... Man kan jo blive ved med at læse højt for hinanden. Jeg forstår faktisk ikke, hvorfor forældre altid stopper,

når børnene selv kan læse. Det er så ærgerligt” (Bilag 8.2, s. 56-57). Lærer 2 påpeger dog også, at gymnasiet kan være medvirkende til at åbne nogles øjne for litteratur, selvom de ikke tidligere har stiftet så stort et bekendtskab hermed: ”Men der er jo også de elever, som der i løbet af deres gymnasietid får så stor interesse for litteratur og læsning, at de bare lige pludselig begynder at læse, også selvom at de kommer fra ikke-boglige hjem” (s. 56). Lærer 2 fortæller her, hvordan en af hendes elever startede på en naturvidenskabelig studieretning men skiftede, fordi særligt litteratur tiltalte ham. Eleven går nu i 3.g og ønsker at studere litteratur på universitetet efter sommeren.

Lærer 3 konstaterer ligesom lærer 2, at der er stor forskel på, hvorvidt eleverne kommer fra et bogligt hjem eller ej. Hun fortæller, at hun før har oplevet, at nogle elever starter deres gymnasiale uddannelse uden overhovedet at have læst en bog før:

Jamen der er jo nogle, der kommer i 1.g og siger, at de aldrig har læst en bog. Og jeg tænker, det kan ikke passe, for de læser i folkeskolen, og de læser også hele romaner i folkeskolen, men de har måske ikke fået den læst. Og hvis man ikke... hvis det ikke bliver dyrket derhjemme (Bilag 8.3, s. 77).

Her starter eleven altså uden nogen litterær viden eller forforståelse, hvorimod de elever, der kommer fra et bogligt hjem, i højere grad er vant til at læse. Lærer 2 påpeger, at det i høj grad kan mærkes på eleverne, om læsning forekommer naturligt for dem eller ej: ”Det er en naturlig del, at man godt kan sætte sig ned og læse en bog øh, at det ikke er noget mærkeligt noget at gøre, men for dem der er helt fremmede for det, de har virkelig svært ved det” (s. 77). Hun forklarer yderligere, hvordan dem, der er vant til at læse, har en fordel i forhold til læsehastighed og deres skriftlighed:

Der er både noget læsehastighed, men de har jo også en helt anden... både horisont... dannelseshorisont, men også skriftligt. Altså når vi snakker idiomer og så videre, de ved godt, hvordan de her øh faste vendinger skal sættes sammen, fordi de har læst dem. Altså også bare at de læser avis, det er også en vigtig ting. At man kan diskutere nogle ting over middagsbordet (s. 78).

Lærerenes udtalelser kan også i dette tilfælde understøttes af teorien bag literacy-begrebet. Aamotsbakken og Knudsen skriver, hvorledes læsning af litteratur er rodfastet i sociokulturelle mønstre, og at der er en klar sammenhæng mellem den individuelle læseproces og den fælles, samfundsmæssige forståelse af læsningen, hvoraf den sidste be-

tegnes som den afgørende og korrekte forståelsesramme. Individet fødes ind i en socio-kulturel ramme, hvilket enten byder på muligheder eller udfordringer i løbet af opvæksten. I en gymnasierelateret sammenhæng betyder dette, at elever, der kommer fra et bogligt hjem, naturligt vil have lettere ved at læse – både i forhold til forståelse og refleksion – hvorimod de elever, der ikke kommer fra et bogligt hjem, vil have besværligheder i forhold til litteraturlæsningen. Dette bekræfter med et teoretisk udgangspunkt de adspurgte læreres pointe om, at der i gymnasiet er en tydelig forskel på elever fra henholdsvis boglige og ikke-boglige hjem. Ifølge teorien kan de sociokulturelle forskelle i uddannelseskulturen betragtes som en skjult eksklusionsmekanisme, som enten kan føre til stigmatisering eller en oplevelse af anderledeshed. Ydermere påpeges det af teoretikerne Aamotsbakken og Knudsen, at en bedre integration af sprog og kultur hos minoritetsgrupperne kan være medvirkende til at fjerne skellet mellem eleverne og dermed reducere eventuelle sociale problemer. Taget den sociokulturelle påvirkning i betragtning er problemet ikke kun gymnasieelevernes forhold til læsning, men også forældrene som har mulighed for at præge deres børn allerede i en tidlig alder.

Læser ungdommen i dag ikke nok?

Ifølge undersøgelsen *Litteratur i tal* vedrørende danskernes læsevaner skriver Marie Bilde Rasmussen fra Bog- og litteraturpanelet, at ”andelen af respondenter, der aldrig læser, er størst blandt de yngre generationer” (2017, s. 18). Ovenstående analyse af gymnasieelevernes læsevaner viser også, at det er de færreste af eleverne, der læser – enten grundet manglende tid eller interesse for litteratur. Men hvilke konsekvenser har det, at de unge ikke læser?

Ifølge undersøgelsens adspurgte lærere ses der i gymnasiet en tendens til, at det for eleverne er svært at begå sig i litteraturen, fordi de simpelthen ikke har den tilstrækkelige, litterære viden. Om dette udtaler lærer 1, at eleverne ikke selv er i stand til at vælge litteratur. Han påpeger, at der i læreplanen står, at eleverne skal læse selvvalgte værker, hvilket han ser som en udfordring, da de i sådan en sammenhæng for eksempel vil vælge amerikansk fantasylitteratur eller en biografi om Zlatan Ibrahimović (Bilag 8.1, s. 43). Ifølge lærer 1 er det altså problematisk for eleverne at vælge noget dansk litteratur, der kunne fungere i en undervisningssammenhæng, hvorfor han ser sig tvunget til at vejlede dem:

Jeg er nødt til at lave lister, hvor det her tænker jeg kunne være spændende. Det kunne være noget Søgaard eller hvad det nu måtte være. Og så er jeg også nødt til at løbe igen-

nem, hvad kan der altså... hvorfor kunne det her være en god bog, ikke. Tove Ditlevsen, hvorfor kunne det være nyttigt. For hun beskriver en situation, som den i står i, ikke. Øh, eller Anders Søgaard, der jo er helt fabelagtig i sine første par digtsamlinger. Jeg er nødt til at forklare dem, hvad kan hver enkelt digtsamling give jer (s. 43).

Det lærer 1 her påpeger er, at eleverne i dag ikke er i stand til frit at vælge et litterært værk at arbejde med i undervisningen, hvorfor han bliver nødt til at præsentere forskellig litteratur for dem, hvilken de så kan vælge imellem.

En lignende problematik italesættes af lærer 3, der fortæller om en situation, hvor eleverne frit skulle vælge mellem en række nyere værker. Hun påpeger i denne sammenhæng, at litteratur generelt er svært at sælge, uanset om det drejer sig om ældre eller nyere litteratur (Bilag 8.3, s. 76). Hun fortæller, at eleverne i en situation som denne ofte går efter de bøger, de umiddelbart fornemmer som værende let læselige. Selvom hun som lærer anbefalede *Folkets skønhed* af Merete Pryds Helle, valgte eleverne de mindre omfangsrige værker, der ofte er fragmenterede, hvilket var udfordrende at analysere for dem: ”Altså der er jo en narrativ fortælling i Pryds Helles der, *Folkets skønhed*, men de andre er jo... og derfor bliver den tykkere jo... men de andre, hvor de valgte efter, hvad for en der var tyndest, de havde svært ved det” (s. 76). Pointen er her, at litteraturen er svært at sælge til eleverne, hvorfor de i stedet for at orientere sig i litteraturen blot vælger den udvej, de forventer er den korteste.

Lærer 2 taler om, at hun i en klasse har indført et forsøg, hvor en elev i tre minutter læser højt fra en selvvalgt bog. Formålet med dette forsøg var ifølge lærer 2 at få eleverne til at læse. Samtidig blev titlerne på de valgte værker skrevet ned på en liste, som de andre elever efterfølgende kunne lade sig inspirere af. Da vi spørger lærer 2, hvad elevernes respons på forsøget og denne læseliste var, fortæller hun følgende: ”Det synes de jo egentlig var en rigtig god idé. Men de siger, at de ikke får det gjort. De får ikke kigget på den liste, og de får ikke læst” (Bilag 8.2, s. 59). Her konstateres det endnu engang, at eleverne ikke får læst litteratur i deres fritid på trods af lærer 2’s forsøg på at vække interessen.

Ifølge lærer 2 mangler der et fornuftigt udbud af dansk litteratur til netop gymnasieeleverne og deres aldersgruppe, særligt for dem der ikke bryder sig om at læse fantasylitteratur:

Jeg synes ikke... altså der er helt fantastisk børnelitteratur... øh Kim Fupz og nogle af dem ikke, det er jo vildt

godt. Men så synes jeg, at der mangler noget ungdomslitteratur. Der har vi Bjarne Reuter, og det er jo slet ikke... det er jo ikke noget, de gider læse i dag. Ja, altså der er også nogle flere, men jeg synes, det er forældet. Der mangler virkelig noget godt ungdomslitteratur. Altså der er måske til de her sjette... mellem... dem der er på mellemtrinet sidst i folkeskolen, men når de så kommer i gymnasiet... de er måske ikke helt klar til voksenlitteratur, men der mangler den der, der mangler et eller andet. Der er sådan en niche, der ikke er blevet skrevet særligt meget i. Så er der alle de der vampyrer, eventyrbøger ikke, men hvad så hvis man ikke er til den slags. Hvis man er til science fiction eller... (s. 48).

Har lærer 2 en pointe, når hun påstår, at der er et manglende udbud af dansk ungdomslitteratur? Ifølge skribent for Litteratursiden Thomas Vang Glud gennemgår genren 'Young Adult' i disse år en guldalder. Han beskriver i artiklen "Young Adult", hvorledes dette begreb i dag har erstattet det danske begreb 'ungdomslitteratur', men at funktionen er den samme. Genren tager ungdomslivets eksistentielle kriser op og henvender sig primært til den aldersgruppe, der befinder sig i overgangen fra barn til voksen, men kan også sagtens læses af voksne (Glud 2015). Ayoe Quist Henkel, der er Ph.d.-studerende ved Institut for Kommunikation og Kultur – Børnelitteratur ved Århus Universitet, skriver i artiklen "Ungdomslitteratur former(er) sig" også om ungdomslitteraturen og dens grænser:

Aktuelt kan man iagttage en øget åbenhed og usikkerhed omkring ungdomslitteraturbegrebet, idet der er opbrud i grænserne mellem børne-, ungdoms- og voksenlitteratur, hvilket fx ses i crossover-tendenser mellem genrer, tekster og læsere, i graphic novel og Young Adult- eller YA-betegnelsens fremkomst (Henkel 2016, s. 78).

Afgrænsningen og definitionen af ungdomslitteratur i forhold til både børne- og voksenlitteratur er altså ikke simpel og entydig – tværtimod er grænsen mellem de tre litteraturformer sløret. Henkel beskriver yderligere hvordan, det for ungdomslitteraturen er særligt, at den knytter an til unges brug af medier – både i den forstand at medier integreres i den skrevne ungdomslitteratur, men også hvordan den fordrer en interaktion om den læste litteratur mellem de unge læsere på medieplatforme (s. 78). Glud beskriver ligeledes, hvordan denne litterære genre er med til at bringe de såkaldte YA-læsere sammen via blogs, Twitter, Instagram og Youtube, hvilket skaber et univers, hvor de kan anmelde og

anbefale bøger til hinanden. Grundet dette konstaterer han, at genrens fremtid ser lys ud grundet den digitale udvikling, som verden har undergået (Glud 2015).

At der i dag i højere grad er fokus på ungdomslitteratur, kan også bemærkes indenfor forlagsbranchen, hvor forlaget Carlsen i 2017 etablerede et forlag i forlaget, som udelukkende skal udgive YA-litteratur. Forlagschef Christian Bach udtaler følgende herom i en artikel fra Forlagsliv: ”Der er langt fra forlagets klassiske Pixi-bøger til læseren på 15 år. Vi ved, at langt de fleste YA-romaner, som man tidligere blot kaldte ungdomsromaner, i høj grad også bliver læst af voksne. Vi synes, det nu er tid til at give YA-bøgerne deres egen platform” (Madsen 2017). Der beskrives yderligere i artiklen, at der både vil blive udgivet ”oversatte romaner, romaner af kendte danske forfattere og helt nye danske navne” (Madsen). Der er således tale om et dansk fokus indenfor YA-genren. Der er med det voksende fokus ligeledes et voksende håb for, at dette kunne inspirere og få flere unge til at læse litteratur.

At inspiration kunne påvirke unge i den rigtige retning italesættes af både elev 3 og elev 6. Elev 3 taler om, at det ikke nytter noget, hvis man selv aktivt skal opsøge litteratur, men at det i højere grad vil hjælpe, hvis man blev inspireret til at læse udefra, således at læselysten ville blive vakt mere indirekte:

Hvis man i forvejen ikke læser, så er det også sjældent, at folk tager en tur på biblioteket for lige at se, hvad er der egentlig her. Altså så tror jeg, man skal presses... eller man skal ikke presses ud i det sådan... der er nogle... man skal på en eller anden måde... man skal ikke selv aktivt søge det. Det skal sådan komme til en, hvis det er, at man skal have folk til at øge deres læselyst, hvis de ikke læser særlig meget (Bilag 8. 6, s. 106).

Elev 6 også om den problematik angående, at de unge ikke ved, hvilken litteratur de skal gå efter:

Måske altså sådan at man kunne komme igennem altså sådan... at der er nogle, der kommer ud og snakker om, hvad man kunne gå efter, når man er på biblioteket. Hvordan man finder en bog, der passer til en. Altså det er jo ikke alle... hvis man selv kommer ned på biblioteket, er det bare en masse bøger, der ligger, og det er svært at finde noget eller finde ud af, hvad man godt kan lide (Bilag 8.8, s. 130).

Elev 6 taler her om, at hun ikke er i stand til selv at gå på biblioteket og udvælge en bog. Hun finder det uoverskueligt og svært at begå sig i litteraturens verden, hvorfor hun savner vejledning og rådgivning til at vælge de bøger, der passer til hendes litterære smag. Problematikken om, at eleverne ikke selv er i stand til at udvælge litteratur, påpeges i teorien også af Aamotsbakken og Knudsen. Ifølge dem danner erfaringer fra tidligere læsning en række normer og konventioner, som kan bruges i den videre læsning. Hvis altså ikke eleverne besidder disse normer og konventioner og dermed ikke har en grundlæggende, litterær viden er det en naturlig konsekvens, at de har svært ved at begå sig i den litterære verden. Og så er vi tilbage til der, hvor det hele startede – er gymnasieelevernes manglende evne til at begå sig i litteraturen en konsekvens af, at de ikke læser nok?

Læselyst

På Falkonergården Gymnasium og HF på Frederiksberg er der indført 'lystlæsning' på skemaet. En til to gange om ugen skal eleverne læse i et selvvalgt værk i 45 minutter (Falkonergården Gymnasium & HF 2017). Formålet hermed er ikke bare at fremme elevernes læselyst, men også "at styrke fordybelse, koncentration og vedholdenhed" (Hauer 2017). Pædagogisk leder og underviser Tom Søgaard-Jensen forklarer i artiklen "Lystlæsning skal styrke fordybelsen i gymnasiet", hvorledes ideen til lystlæsningsmodulerne opstod i forbindelse med et besøg på et spansk gymnasium, hvor alle elever læste i en time hver morgen. Søgaard-Jensen underviser selv i spansk og historie, og projektet tager derfor ikke udgangspunkt i et danskfagligt perspektiv, men snarere en "almendannende tanke om, at det er vigtigt som menneske at være læser" (Hauer). Lignende forsøg er gennemført på andre danske gymnasier, herunder Rosborg Gymnasium i Vejle. Her læser eleverne én gang á 45 minutters varighed ugentligt i selvvalgte værker. For begge læseforsøg gør det sig gældende, at der er krav om, at mobiltelefoner og andet elektronisk udstyr ikke må være på bordene under læsning, og samtidig er læsning af lektier ikke tilladt.

Men har disse forsøg øget læselysten hos eleverne på Falkonergården Gymnasium og HF og Rosborg Gymnasium? Begge forsøg er blevet dækket af flere medier, og til Politiken giver elever fra Falkonergården Gymnasium og HF udtryk for, at de er positive over forsøgets resultater. Elev Mikkel Bornemann mener, at forsøget har gjort det lettere for ham at begynde at læse bøger i forhold til tiden, før han startede på gymnasiet (Jakobsen 2017). En anden elev, Valentin Degn Bjerrum, har efter projektet fået lyst til at læse videre i lystlæsningsbogen og beskriver denne udvikling som positiv: "Alene det at jeg overvejer at læse i bogen om Lego uden for skolen, er et skridt i den rigtige retning"

(Jakobsen 2017). Drengene læste henholdsvis biograferne *Jeg er Zlatan* (2011) af David Lagercrantz & Zlatan Ibrahimović og *Miraklet i Lego* (2012) af Niels Lunde. Andre elever havde valgt skønlitterære værker, heriblandt elev Clara Stage Jensen, der læste *Pigen på klippen* (2011) af Lucinda Riley. Hun var i starten skeptisk overfor projektet men mener, at læsningen kan hjælpe hende senere i hendes uddannelsesforløb: ”Selv om jeg er lidt imod det her, er det jo en hjælp frem for en straf. Det er vigtigt at være god til at læse, når man senere hen skal tage en uddannelse” (Jakobsen). At forsøget kan give eleverne nogle studiemæssige kompetencer bemærkes også af eleven Charlotte Refsgaard fra Rosborg Gymnasium, der i projektet læste *Nordkraft* (2000) af Jakob Ejersbo: ”I begyndelsen var det sværere for mig at koncentrere mig, men allerede nu går det meget bedre, så jeg er tror, det vil hjælpe mig i mit skolearbejde” (Sølvsten 2017). Ifølge eleverne fra Falkonergården Gymnasium og HF og Rosborg Gymnasium har forsøgene altså støttet deres læsning i uddannelsesmæssige sammenhænge, og samtidig har det givet dem mere mod på at læse i deres fritid.

I interviewene spørger vi eleverne fra Aalborg Katedralskole, Mariagerfjord Gymnasium og Støvring Gymnasium om, hvorvidt de tror, at et lignende forsøg ville fungere på deres respektive gymnasier. Blandt eleverne tegner der sig en overordnet tendens til, at de opfatter forsøget som positivt, men at de ikke mener, at det vil kunne fungere i praksis. Eleverne giver forskellige bud på årsager til, at forsøget ville mislykkes. Nogle nævner omgivelserne som en udfordring. For elev 1 er bekymringen, at der ikke er de optimale betingelser for koncentration i et klasselokale: ”Jamen det der med at læse er jo en meget stille aktivitet, og der tror jeg bare, at der hurtigt kunne komme uro i klassen, hvis ikke alle er indstillede på, at der skal være helt ro. Så det er ikke sikkert, at alle ville få så meget af det” (Bilag 8.4, s. 90). Læsning anses for at være en aktivitet, der kræver nogle bestemte omgivelser, som et klasseværelse ikke lever op til. Andre elever nævner, at lystlæsningsforsøget ville være ”spild af tid” (Bilag 8.6, s. 107), idet de hellere ville bruge tiden på at lave lektier:

E5: Åh, det ved jeg ikke helt om jeg ville føle, at jeg havde tid til.

SNL: Hvad nu hvis det var lagt ind i skemaet allerede?

[...]

E5: Jeg tror faktisk, at en del ville sige, at vi sætter os ud på gangen og laver noget andet. Så laver vi aflevering eller lektier, fordi det skal altså også gøres. Det er hele tiden

den der tanke i baghovedet, at der er noget bedre, som jeg kunne bruge min tid på lige nu. Hver eneste gang du tager en pause er der den der husk nu lige den aflevering, som du skal lave (Bilag 8.7, s. 120).

De øvrige opgaver og afleveringer gives her som forklaring på, hvorfor det ville være vanskeligt at koncentrere sig om at læse et selvvalgt værk. Flere af eleverne vurderer, at deres tid kunne være anvendt bedre, såfremt de 45 minutter ugentligt blev tildelt lektielæsning – eller til at holde mere fri, så de kunne nå nogle andre gøremål eller blot slappe af.

Der er en enkelt elev, som uden forbehold mener, at forsøget kunne fungere. Elev 7 mener, at forsøget ”kunne være spændende” og tror, ”at der ville være flere som ville begynde at læse bøger” (Bilag 8.9, s. 142). Han er således udpræget positiv omkring forslaget om 45 minutters læsning i et selvvalgt værk ugentligt, imens de øvrige elever reagerer positivt på forslaget men i øvrigt pointerer, at de ikke tror på projektets succes i praksis. Elev 3 mener, at langt de fleste som udgangspunkt ville reagere negativt på læseforsøget, men er alligevel optimistisk omkring forsøgets mulige udfald: ”Men alligevel hvis man presses ud i det på den måde, så tror jeg da, at hvis man så egentlig bliver bidt af den bog, så tror jeg da godt, at det kunne være med til at skubbe i den rigtige retning i forhold til at læse mere” (Bilag 8.6, s. 107).

Forsøgets grundidé vurderes således positivt af størstedelen af eleverne i denne undersøgelse, men vurderes i lige så høj grad som værende en idealistisk utopi. Ifølge de adspurgte elever fra Falkonergården Gymnasium og HF og Rosborg Gymnasium har forsøget for dem betydet en større læselyst og større læsekompetencer, der kan anvendes i andre sammenhænge i og udenfor gymnasiet. En undersøgelse af projektet på Falkonergården Gymnasium og HF viser, at 69 % af eleverne kunne lide lystlæsningen, imens kun 11 % ikke brød sig om forsøget (Jakobsen 2017).

Kierkegaard eller J.K. Rowling: Hvad kan lystlæsning give?

I interviewene spørger vi eleverne om, hvad læsning giver dem. Til dette spørgsmål er der mange forskellige svar, men flere af eleverne bruger ord som ’ro’, ’afslappet’, ’pause’ og ’stille’, når de skal beskrive deres oplevelse med læsning. Særligt ordet ’ro’ er repræsenteret i elevernes svar. Et eksempel på dette ses hos elev 1, der beskriver læsning som ”velovervejet tid” og forklarer, at det giver hende ”fuldstændig ro” (Bilag 8.4, s. 89). At læsning for eleverne er en situation, som er lig med ro, ses også i deres beskrivelse af, at læsning gør dem afslappede. Elev 3 beskriver, hvordan læsning inden sengetid gør hende

mere afslappet: ”Det giver også en ro, det ved jeg ikke, om man kan sige, men for eksempel inden man skal sove, så er det rart lige at læse nogle sider i en bog og slappe helt af” (Bilag 8. 6, s. 105). Elev 7 siger, at læsning oftest foregår inden sengetid, idet det gør ham ”mere og mere træt”, fordi han kun skal koncentrere sig om at tænke på det, han læser, og ”så kører hjernen lidt mindre” (Bilag 8.9, s. 142). Elev 6 har også en opfattelse af, at hun med læsning er meget fokuseret: ”Når jeg læser en bog, er der bare stille omkring mig. Man kan ikke rigtig lave noget, når man læser ud over” (Bilag 8.8, s. 129). Hun forklarer, hvorledes hun under andre aktiviteter såsom Netflix også laver andre ting sideløbende, hvorimod læsning er en aktivitet, der udelukker andre aktiviteter (s. 129). Foruden at være en aktivitet, der skaber ro, og gør eleverne afslappede, beskrives læsning også som en ”pause”. Elev 5 forklarer, hvordan hun tidligere i hendes skoleforløb elskede frilæsningsmodulerne og følte, at det var som at ”få en lille pause i den her verden” (Bilag 8.7, s. 121).

Elevernes opfattelser af læsningens potentiale kan ses i lyset af Hans Ulrich Gumbrechts teori om nærvær. Gumbrecht er tysk litteraturkritiker, og i *Production of Presence* (2004) argumenterer han for, at det senmoderne samfunds teknologiske udvikling har skabt et distanceret samfund. I stedet for at forbinde mennesker, lægger teknologien sig som en kile imellem dem. Dette skaber en længsel efter situationer med nærvær, og dette nærvær kan ifølge Gumbrecht findes i æstetiske oplevelser (s. 94). De æstetiske oplevelser kan tage mange forskellige former, heriblandt også romanformen. Nærværet skabes, idet der ikke i værket er indlejret et bestemt resultat, og der derfor opstår frihed til at interagere med det på værkets egne præmisser. Gumbrecht betegner værkerne som indeholdende ”moments of intensity” (s. 98), hvilket sker, når beskueren, læseren eller lytteren selv tillægger værket værdi ved at være nær det. Men kan alle værker være en æstetisk oplevelse – er der lige så meget potentiale for at opnå en oplevelse af nærvær i læsning af J.K Rowling som Søren Kierkegaard? Til dette ville Gumbrecht svare, at det i langt højere grad handler om mediets potentiale til fordybelse fremfor værkets særegne karakter. Hvorvidt et værk kan skabe nærvær afhænger således i højere grad af, hvorledes læseren responderer på værket – og dette er afhængigt af personlige præferencer.

I denne undersøgelse læser eleverne mange forskellige typer af værker – heriblandt amerikanske filmatiserede fantasyromaner, romantiske YA-fortællinger, dansk socialrealisme og fagbøger – og dette tegner et billede af, at muligheden for opnåelse af ro spiller en rolle i udvælgelsen af værker til lystlæsning. I lystlæsningsforsøgene fra Falkonergården Gymnasium og HF og Rosborg Gymnasium får eleverne lov til selv at vælge værker.

Eleverne fra lystlæsningsforsøgene vælger i høj grad samme værker, som de elever, der deltager i denne undersøgelse.

En overvejelse kan derfor gå på læsningens formål. Når eleverne spørges om, hvad de mener, at læsning kan bidrage med, er der flere, der fokuserer på, at læsning er en vigtig kompetence i et større dannelsesmæssigt perspektiv. Læsning af litteratur kan ifølge dem bidrage med historisk viden men er også væsentlig i forhold til at kunne afkode sproglig kommunikation. Der er således en intention om dannelse indlejret i elevernes opfattelse af læsning, men i praksis vælger de måske snarere efter nogle andre kriterier såsom opnåelse af ro. Eleven Valentin Degn Bjerrum fra Falkonergården Gymnasium og HF stiller spørgsmål ved sammenhæng mellem dannelse og læsning: ”Og jeg vil også mene, at jeg er dannet. Viden om bøger er dog ikke min stærke side. Men man kan vel også godt være dannet, uden at vide så meget om bøger?” (Jakobsen 2017). I det store billede er opfattelsen altså, at litteraturlæsningen kan bidrage til elevernes dannelse, mens læsningen på et mere konkret plan giver eleverne en ro og fordybelse i en ellers travl hverdag.

Digital versus analog - Udfordringer forbundet med læsning

Der tegner sig i ovenstående et billede af, at lystlæsning er forbundet med et potentiale for opnåelse af ro. Men hvilke udfordringer vil der være forbundet med læsning? En af de store udfordringer kan ses i lyset af begrebet ’digital natives’. Begrebet bruges første gang af den amerikanske skribent Marc Prensky i artiklen ”Digital Natives, Digital Immigrants” fra 2001.

Han skelner mellem to grupper, der hver har sin relation til digitaliseringen: ”Digital natives” er den gruppe, der er opvokset med alle de nye digitale opfindelser og derfor ikke har kendt til andet end interaktionen med dem (Prensky 2001, s. 1). Den anden gruppe er ”Digital Immigrants”, som er de, der først lærer ’det digitale sprog’ som voksne, idet de først her er blevet introduceret til det (s. 1). Ifølge Prensky skaber dét, at ”natives” og ”immigrants” taler forskellige, digitale sprog en stor udfordring for uddannelsessystemet: ”It’s very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language” (s. 2).

Spørgsmålet, der meler sig, er: Hvordan kan de digitalt, fremmede undervisere tilrettelægge undervisningen således, at den fanger de digitalt indfødte elevers opmærksom-

hed? På grund af den digitale udvikling er undervisernes egne oplevelser med uddannelsessystemet af en helt anden karakter end den, som de skal skabe for og i samspil med deres elever. Prensky mener, at underviserne tyer til samme form for undervisning, som de selv oplevede i deres egen skoletid. Deres undervisning opbygges efter en mere traditionel 'step-by-step'-tanke, men denne opbygning er ikke den mest optimale for eleverne, idet de med de nye medier er vant til at agere helt anderledes:

They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to "serious" work (s. 2).

De digitalt indfødte foretrækker at arbejde på flere opgaver sideløbende med mulighed for adgang til nye spor, og undervisningen skal således gerne minde om den interaktion, som foregår på de nye medier. Når undervisningen ikke lever op til de krav, mener Prensky, at eleverne ender med at 'skrue ned' for at kunne følge tankegangen i undervisningen (s. 3). I stedet foreslår han, at underviserne forsøger at imødekomme elevernes digitale verdensopfattelse ved ikke kun at undervise eleverne i det traditionelle pensum såsom læsning men også lærer eleverne om det, der kommer i fremtiden ("legacy and future content") (s. 4). Udfordringen består ikke kun i, at underviserne også skal lære om alle de digitale udviklinger, men også i at give det 'gamle' stof relevans for de elever, der er født ind i den digitale verden (s. 4).

Til trods for, at Prenskys artikel er fra årtusindeskiftet, og derfor allerede er fra en anden digital tid, diskuteres ideen om "digital natives" til stadighed. For havde Prensky ret? Er de digitalt indfødte en realitet – eller en teoretisk konstruktion? I artiklen "The myths of the digital native and the multitasker" (2017) argumenterer de to uddannelsesforskere, amerikanske Paul A. Kirschner og hollandske Pedro De Bruyckere, for, at "digital natives" er en myte – og at den digitale generation i virkeligheden ikke kan multitaske (s. 140). De præsenterer forskning, der peger på, at unges viden om og brug af digitale medier er begrænset: "[They] do not have deep knowledge of technology, and what knowledge they do have is often limited to the possibilities and use of basic office suite skills, emailing, text messaging, Facebook, and surfing the Internet (s. 136). De opponerer imod ideen om, at de unge skulle have et stort kendskab til det digitale, blot fordi de er opvokset i en digital verden. Ifølge Kirschner og De Bruyckere kan de unge være

fremmedgjorte overfor undervisning, men dette sker ikke på grund af undervisernes digitale utilstrækkelighed. Det er derimod det digitale i sig selv, som begrænser de unges koncentration, idet de hele tiden skal skifte mellem opgaver (s. 138). Hvor Prensky mener, at det er op til underviserne at omstille både ny og tidligere viden til den nye, digitale verden, mener Kirschner og De Bruyckere, at fokus i stedet må være på at lære både elever og lærere om de negative effekter ved multitasking (s. 140). Lærerne skal ikke være afvisende overfor brugen af digitale medier men i højere grad overveje, hvorvidt det er effektivt i alle sammenhænge at anvende digitale medier (s. 140).

Spørgsmålet er således, hvor dette efterlader lærerene, og i hvilken grad digitaliseringen skal anvendes i forbindelse med danskundervisningen. Blandt lærerne er der en tendens til at opfatte eleverne som digitalt kompetente. Alle undersøgelsens lærere taler om elevernes brug af de sociale medier, og de opfatter eleverne som multitaskere. Lærer 1 forklarer, hvordan det kan være vanskeligt at få eleverne til at læse en tekst, fordi de konstant afbrydes af andre medier: ”Hvis jeg giver dem en tekst på otte sider, så er der rigtig mange... det kan de ikke håndtere. Øh, så er det samtidig med, at de måske hører en podcast, eller også så sidder de med Facebook eller Twitter” (Bilag 8.1, s. 27). Han mener, at medierne er skyld i, at de mister evnen til at fordybe sig: ”Den der fordybelse er der ikke længere. Øh, så de har læst, som man måske vil læse et dameblad hos frisøren. I bedst fald, hvis de har læst det” (s. 27). Lærer 3 mener også, at eleverne bruger meget tid på de sociale medier og nævner herunder også Youtube (Bilag 8.3, s. 79). Hun mener ligeledes, at medierne vanskeliggør læsesituationen for eleverne. Som svar på, hvorfor det er udfordrende at få eleverne til at læse, svarer hun, ”at de skal koncentrere sig. At de skal sidde stille og koncentrere sig om at læse, uden at der er et eller andet, der bimler og bamler, eller uden at der er noget lyd, eller uden videoer” (s. 77).

Lærer 2 beskriver generationsforskelle imellem eleverne og hende selv i forhold til brugen af digitale medier. Hun er også af den opfattelse, at eleverne bruger meget tid på det, herunder særligt på at spille computer (Bilag 8.2, s. 60). Dog mener hun, at eleverne er bedre til at styre deres forbrug af eksempelvis deres telefon end de ældre generationer: ”Øh min generation og dem, der er ældre, er jo fuldstændig forfaldet til telefonen... meget mere end de unge selv er, netop fordi vi ikke er vokset op med det” (s. 48). Hun mener, at generationsforskellene skal respekteres, men at det er hendes opgave som lærer at få eleverne til at forholde sig til et medie som tekst uden sideløbende brug af andre medier (s. 61). Alle lærere udtrykker således, at de unge har et stort forbrug af sociale medier, og at dette udfordrer deres læsning i gymnasiet.

”Af fri vilje har jeg læst fem-seks bøger hele mit liv. Jeg tror, det er to år siden, jeg sidst læste en bog frivilligt. Jeg kan ikke koncentrere mig på grund af mobilen, og det er derfor, at jeg normalt aldrig læser” (Jensen 2016). Således lyder det fra eleven Camilla Suffaus fra Falkonergården Gymnasium og HF. Lignende pointeres det af hendes klassekammerat Jacob Filippini, der forklarer, at han ”let bliver distraheret, hvis [han] får en besked, eller hvis sidemanden lige er i gang med noget” (Jensen 2016). De oplever begge problemer med koncentrationen. Jacob Fillipini udtrykker desuden et ønske om, at lærerne i højere grad ville anvende udprintet tekst som læsestof fremfor digitale udgaver: ”Jeg håber, lærerne bliver inspireret af lystlæsning og lader os læse tekster i papirform i stedet for at lægge det ud på en PDF-fil. For mig gør det en stor forskel på indlæringen” (Jensen 2016).

Men i en verden af digitale medier, giver det så mening at prioritere læsning på print fremfor digitalt? Til dette spørgsmål er der mange forskellige positioner. I et interview til Gymnasieskolen argumenterer forsker i E-læring ved University of Leicester Natalia Auer for, at elever skal lære at læse digitalt: ”Det samfund, som eleverne bevæger sig ind i, er et informationssamfund, hvor alt er digitalt. Derfor skal de lære at læse og håndtere information på nettet” (Romme-Mølby 2014). Hun mener, at kritikken af digital læsning er på et fejlagtigt grundlag, idet undersøgelser af digital læsning ofte har taget udgangspunkt i indscannet materiale. Ifølge Auer udnyttes de muligheder, som en tilpasset, digital læsning kan bidrage med, således ikke, idet eleven eksempelvis ikke har mulighed for at søge eller lave resumeer i dokument (Romme-Mølby).

Professor Anne Mangen fra Stavanger Universitet har undersøgt forskellen på læsning i fysiske bøger og e-bøger (Mangen 2008). Hun konkluderer i artiklen ”Hypertext fiction reading: Haptics and Immersion”, at de fleste foretrækker papirformen, idet bogens taktilitet giver dem en særlig læseoplevelse – og at de desuden mister overblikket ved den digitale læsning (s. 416).

Imellem disse positioner placerer lektor ved Københavns Universitet Gitte Balling sig. Hun forsker blandt i digital læsning og har udgivet artiklen ”Unge læsning i en digital tidsalder” (2017), hvori hun præsenterer resultaterne fra en række fokusgruppeinterviews med 8. og 9. klasses elever i alderen 13-14 år (s. 57). Hun påpeger, at de unge ikke nødvendigvis har et mere positivt forhold til den digitale læsning end den analoge. Unge vælger deres læsemedie efter, hvorvidt historiens indhold kan motivere og skabe kontakt til læseren (s. 84). Hun beskriver læsning som et ”offline helle”, hvor de unge kan ”være sig selv” og ”leve sig ind i en anden historie” (s. 83).

I et interview til Bibliotekarforbundet forklarer Balling, at respondenterne i hendes læsningsprojekt ikke har en bevidst holdning til print kontra digital læsning:

Pigerne i mit pilotprojekt siger blandt andet, at de ikke tænker over, om de læser på papir eller en skærm. For dem handler det om, hvorvidt de kan leve sig ind i historien. Og de grinede, da jeg spurgte, om notifikationer forstyrrer dem. For det synes de ikke, hvis historien altså er spændende nok, og det, synes jeg, var interessant (Lerche 2015).

Hun mener, at den yngre generation kan læse uden at blive forstyrret af notifikationer, hvis blot indholdet fanger læseren. Hvis ikke er de ikke i stand til at fordybe sig, og dette gælder både for print og digital læsning (Lerche).

Print eller digital underholdning - Bog eller HBO?

Når klokken er ringet ud, og eleverne selv må vælge underholdning, beskriver langt de fleste elever i denne undersøgelse, at de foretrækker andre underholdningsformer end læsning. Flere forskellige aktiviteter nævnes, heriblandt musik (Bilag 8.5, s. 97) og computerspil (Bilag 8.9, s. 141), men en ganganger er særligt tv-serier og Netflix (Bilag 8.6, s. 106 & Bilag 8.7, s. 118 & Bilag 8.8, s. 129). Til spørgsmålet om hvorfor de unge ikke læser så meget, giver elev 3 begrundelsen, at de bruger tiden på andre aktiviteter:

Ja, jamen jeg tror, det er fordi, at man vurderer, at man hellere vil se en film, eller hvis de spiller computerspil eller Playstation. Jeg tror... altså selvfølgelig arbejder de også, men jeg tror det er det... altså sådan den fritid, de har derhjemme, så tror jeg, det er fordi, de bruger... altså tiden går med telefonen eller et eller andet (Bilag 8.6, s. 106).

Der er således ikke tale om et decideret fravalg af læsning, men derimod et tilvalg af andre underholdningsformer. Elev 4 og elev 5 vurderer også, at flere vælger tv-serier frem for læsning, og at dette skyldes, at de har læst meget i løbet af dagen:

E5: Altså man kan jo også prioritere det med at læse over det her med at se serier, men jeg tror, at der er mange som hellere vil sætte sig og se serier eller en film.

E4: Ja, for når du endelig har tid, så vil du også bare gerne slappe fuldstændig af. Og du har siddet og læst hele dagen. (Bilag 8.7, s. 120)

For elev 4 og elev 5 er det således dét, at underholdningen har en anden form, end den de har arbejdet med i undervisningen, der får dem til at vælge denne andre underholdningsformer. I overvejelser omkring valg og fravalg af læsning, beskriver elev 1, hvordan læsning fremfor andre underholdningsformer har været et aktivt tilvalg for hende: ”Nej, det er et meget bevidst valg, tror jeg. For der var jo mange andre ting, som jeg kunne gøre” (Bilag 8.4, s. 89). Hun mener, at læsningen kan give hende noget andet end eksempelvis tid med computeren kan gøre: ”Det er også rart, men så bagefter tænker jeg, hvad har jeg lige fået ud af det. Altså man er bare helt tom i hovedet. Der kan jeg meget bedre lide at læse, fordi jeg føler, at jeg får noget med derfra” (s. 89). For hende kan læsning give en ro, som de andre aktiviteter ikke kan: ”Jeg tænker, at det er rart at få lidt mere ro på hovedet fremfor at sidde med alt det andet, hvor der er så meget gang i den” (s. 89).

Blandt lærerne overvejes der, hvad læsning kan bidrage med for eleverne, og her fokuserer lærer 2 særligt på, at læsningens horisont kunne give eleverne noget andet end de andre underholdningsformer:

De der computerspil, det er jo vanvittigt så hurtigt det går, ikke? Så det [læsning] ville give dem noget ro, men altså... Udvide deres horisont på en anden måde. Det her hurtige fix de får af nogle stoffer til hjernen. Det er så kortsigtet, hvorimod læsning af litteratur er langsigtet (Bilag 8.2, s. 61).

Det er hendes opfattelse, at en aktivitet som computerspil har en mere afsluttet form med en hurtigere gevinst end læsning, idet historier ikke afsluttes efter endt læsning. Hun udtaler følgende: ”Det svarer jo til, at man har mødt mennesker og de historier. Altså de historier er blevet en del af ens liv” (s. 61). De fleste elever foretrækker dog andre underholdningsformer end læsning i deres fritid, hvilket blandt andet forklares med en trang til at lave noget andet end læsning, som eleverne oplever, at der bruges megen tid på i gymnasiet.

Delkonklusion for analyse om læsning

Ovenstående analyse om læsning har tydeliggjort, at eleverne med undtagelse af en enkelt ikke regelmæssigt læser i deres fritid. Dette skyldes ikke et fravalg af litteraturlæsningen men snarere et tilvalg af andre underholdningsaktiviteter såsom sociale medier, computerspil og tv-serier. Denne tendens påpeges også af undersøgelsens lærere, der opfatter det som et problem, at eleverne ikke læser mere litteratur, end de gør. Litteraturlæsning

udvikler blandt andet elevernes læse- og skrivefærdigheder, hvilket er nødvendige kompetencer i det moderne, vestlige samfund, hvilket i undersøgelsen påpeges af lærerne og relevante teoretikere. Når eleverne engang imellem læser litteratur, fortæller størstedelen af undersøgelsens adspurgte elever, at det ofte er den udenlandske fantasy litteratur, de vælger at læse. Enkelte nævner danske socialrealistiske romaner. Hos undersøgelsens mandlige elever nævnes faglitteratur, der er begrundet i en specifik og personlig interesse. Men at ungdommen ikke læser nok litteratur har ifølge lærerne også den konsekvens, at eleverne ikke evner at kunne navigere i den litterære verden grundet deres manglende viden om litteratur. Dette påpeges også af eleverne selv, der finder det svært at udvælge litteratur til læsning, fordi de synes, det er uoverskueligt.

I sidste halvdel af analysen beskrives forsøgene om lystlæsning på henholdsvis Falkonergården Gymnasium og HF samt Rosborg Gymnasium. Disse forsøg vurderes af de deltagende elever at have haft en positiv effekt på deres generelle kendskab til litteratur og deres videre læsning heraf. Ifølge Gumbrecht vil lystlæsning, uanset genre, vil give en oplevelse af nærvær i tid som denne, hvor digitaliseringen og de sociale medier fylder meget. I nærværende undersøgelse forekommer der dog en skepsis fra eleverne, når vi spørger om et lignende forsøg ville kunne fungere på deres respektive gymnasier. De begrundet denne skepsis med, at der ikke vil være den rette koncentration blandt alle elever, og at de nok vil foretrække at benytte tiden anderledes.

Det diskuteres til sidst i denne analyse, hvorvidt der i forhold til læsning og undervisningen heraf skal tages hensyn til, at eleverne er opvokset i en digital verden. På den ene side er holdningen, at undervisningen bør tilrettelægges med udgangspunkt i dette. På den anden side er holdningen, at digitaliseringen i sig selv er begrænsende for eleverne, da det bevirker, at de hurtigt mister koncentrationen. Dog påpeges det i undersøgelsen af Bergen og Balling, at elever generelt foretrækker at læse litteratur på print fremfor digitalt. Men det må i denne sammenhæng konstateres, at det ikke er væsentligt at diskutere, hvorvidt læsning skal foregå analogt eller digitalt, hvis eleverne fortsat vælger at prioritere andre underholdningsformer fremfor læsning i fremtiden.

Kapitel 5

Diskussion

I følgende afsnit vil projektets overvejelser blive samlet i en række aktuelle diskussioner om kanonbegrebet og litteraturlæsningen i gymnasiet. Først vil begrebets politiske dimension blive overvejet, hvorefter der følger tanker om litteraturundervisningens potentiale i både nuværende og fremtidige undervisningssituationer i gymnasiet.

Den politiske slagside af kanonbegrebet – Haarder, Mikkelsen & Co.

Med et emne som kanonlitteratur er der en række politiske konnotationer, der følger med. Sigtet med dette projekt er ikke politisk stillingstagen til forskellige kanonudlægnninger eller spørgsmål om, hvorvidt kanon bør indgå i læreplanen for gymnasierne eller ej. I forbindelse med udarbejdningen af dette projekt har der dog været en stor bevidsthed om det faktum, at kanonlitteratur (uagtet holdning til dette) er et politisk ladet emne. Ikke blot kulturelt men også politisk har spørgsmålet om indførslen af kanon i læreplanen for dansk været et debatteret emne. Med de skiftende regeringer har der også været forskellige opfattelser af kanonbegrebets berettigelse – både indenfor det litterære område, men indenfor også for sport, musik, kunst og så videre.

Konservatives daværende kulturminister (2001-2008), Brian Mikkelsen, har været en stor fortaler for kanonbegrebets berettigelse med sin rolle i forbindelse med udgivelsen af *Kulturkanon* i 2006. Denne kanon opstiller en række konkrete værker indenfor dansk arkitektur, billedkunst, design og kunsthåndværk, film, musik, scenekunst, børnekultur og litteratur (Kulturministeriet 2006). Men særligt Venstres daværende undervisningsminister, Bertel Haarder (2005-2010), støttede også indførslen af en kulturkanon. Han var desuden som kulturminister (2015-2016) med til at indsamle danskernes bud på de ti samfundsværdier, som skulle være vigtigst for fremtidens samfund med udgivelsen *Danmarkskanon* (2016) Modsat *Kulturkanon* har *Danmarkskanon* til formål at opstille ”den immaterielle kulturarv” (Kulturministeriet 2016). Den skulle således indeholde ”de væsentligste begivenheder, værdier og traditioner med videre, som vi er formet af og ønsker at bringe med os i fremtiden, og som ikke er fysiske, som værker er” (Kulturministeriet 2016). Hvor kulturkanonens indhold er bestemt af et udvalg, var det danskerne selv, som kunne indsende forslag til danmarkskanonen.

Det er således blandt de borgerlige partier, at der har været størst støtte til kanonbegrebet, og igennem tiden har midter- og venstrefløjspartier som Socialdemokratiet, det Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti opponeret mod regeringens forslag om kanon. I forbindelse med udgivelsen af *Kulturkanon* i 2006 gik kritikken fra Det Radikale Venstre blandt andet på, at den ikke i tilstrækkelig grad kunne skabe sammenhængskraft. Socialdemokratiet mente, at kanonlisten, på trods af at den var udvalgt af en række eksperter, ikke var udtryk for en særlig viden om eksempelvis litteratur og ”ikke [var] bedre end den, der f.eks. [kunne] udvælges af en gruppe tøm-rere” (Høyer 2006). Kritikken rettes altså i begge tilfælde mod kanonens indhold. I en kulturel sammenhæng har kanonbegrebet også affødt en lang række principielle diskussioner, og her har særligt filminstruktør Lars Von Trier været synlig i debatten. I form af en satirisk ’gør-det-selv’-video med titlen ”Kultivér nationen!”, hvor han klipper det hvide kors ud af Dannebrog og herefter flager med de røde rester, retter Von Trier en skarp kritik mod kanonlisten (Youtube 2006). Hans egen *Idioterne* fra 1998 er medtaget i filmsektionen af kulturkanonen.

I artiklen ”Kanon anerkendelse eller elitært pis?” af Jesper Eising, Martine Bentsen og Søren Kassebeer opstilles en række reaktioner på kulturkanonens udgivelse. Foruden Von Trier nævnes musikeren Thomas Koppel fra bandet Savage Rose som en af de, der stiller sig kritiske overfor kanonlisten. Koppel mener, at kanonlisten er ødelæggende for den danske kultur:

Kanoner smadrer kultur og mennesker. Dansk kultur er en inspiration, en voldsom, flygtig duft af jordbær og legende børn på varm asfalt; den viser sig ikke med en pegepind men er åben for det åbne sind. Vejen til den danske kulturs mesterværker - i det store og i det små - går gennem en levende, bankende kultur lige nu og her. Den er der, men langt væk fra regeringens tavse, sorte læderstole (Eising, Bentsen & Kassebeer 2006).

Ifølge Koppel er kanonlisten det modsatte af den danske kultur, idet den ikke er åben og kontinuerlig, men derimod er et udtryk for en afsluttet proces. Ikke alle deler dog Von Triers og Koppels harme mod kanonen. I artiklen udtaler blandt andet musikeren Sebastian og tegneren Ib Spang Olsen sig positivt om at være udvalgt til kanonlisten. Spang Olsen fokuserer på det positive i, at ens værker ”fungerer”, og at udvælgelsen til kanonlisten er et udtryk for ”ros og anerkendelse” (Eising, Bentsen & Kassebeer.).

Kanonudvalgets formand Jørn Lund fokuserer også på de kanoniserede værkers særlige funktionalitet. Han mener, at et succesfuldt værk nødvendigvis må føre til en plads på kanonlisten: ”Når man præsterer et værk, som andre bliver glade for, må man finde sig i det her” (Eising, Bentsen & Kassebeer). Såfremt en kunstner har skabt et værk, der anerkendes af befolkningen, må kunstneren således indfinde sig med at indgå i en kulturkanon. Kunstnere som Von Trier og Koppel forholder sig uenige i et udsagn som dette, da de opfatter kunsten som noget frigjort – og noget der ikke kan nedfældes i en kanon.

Begrebet kanon er således ikke et entydigt felt – hverken politisk eller kulturelt, men derimod en kampplads hvor forskellige holdninger mødes i diskussionen om, hvorvidt og hvorledes spørgsmål om kunst, kultur, film og litteratur kan og/eller skal kategoriseres. Spørgsmålet, der står tilbage i denne sammenhæng, er således, hvorvidt kanonlister kan spille en rolle i undervisningen. For at opnå størst mulig succes skal arbejdet med kanoniserede værker da foregå eksplicit, eller ville der være større gevinst ved en mere implicit tilgang?

Den (u)synlige litteratur

”Man fremmer ikke den sociale mobilitet eller kvaliteten i den gymnasiale sektor ved at minimere litteraturlæsningen i uddannelsessystemet, tværtimod!” (Grundlund Jensen & Nielsen 2016) – således lyder underrubrikken til kronikken ”Hvor blev litteraturen af?” skrevet af gymnasielærerne Lisbeth Grundlund Jensen og Ina-Maria Nielsen. Hvad de i denne kronik prøver at understrege er, at litteraturundervisningen er for kostbar til at beskære. Litteraturlæsning – eller bare læsning generelt – er ifølge de to gymnasielærere altafgørende for elevernes gymnasiale uddannelse.

Dette rækker ind i diskussionen om, hvorvidt kanonlitteraturen stadig har sin berettigelse i gymnasiet eller ej – hvilken betydning har litteraturen egentlig for gymnasieelevernes (ud)dannelse? Hvor litteraturen førhen har fyldt en stor del af den gymnasiale uddannelse fylder den i dag mindre og mindre. Det er i ovenstående analyse blevet klargjort, hvor lidt litteratur fylder i elevernes hverdag. Denne pointe understreges også af Grundlund Jensen og Nielsen, der i kronikken beskriver, at hvis man spørger gymnasieelever i dag, om de læser, er deres overbevisning, at responsen vil være som følgende: ”Der flager måske en enkelt finger eller slet ingen i klasselokalet” (Grundlund Jensen & Nielsen). De påpeger efterfølgende, at det ikke er fordi unge i dag ikke læser, men for de flestes vedkommende drejer det sig om ”facebookopslag, smser, gossip på nyhedsmedi-

ernes netsider, undertekster på amerikanske komediers mundtlige dialoger, internetsider og spil, der ofte er amerikanske” (Grundlund Jensen & Nielsen.). Netop denne tendens er også den dominerende blandt eleverne i denne undersøgelse, der i høj grad bruger tiden på sociale medier og computerspil, og hvis de skulle læse litteratur nævnes den amerikanske fantasygenre som særlig populær. Ifølge Grundlund Jensen og Nielsen sætter denne tendens ikke gymnasieeleverne i stand til at læse romaner, noveller, digte og så videre. Men er det ikke er det, de skal lære i gymnasiet? Er det så afgørende, om de læser yderligere litteratur i fritiden? Er det ikke nok at læse den litteratur, der er planlagt i forbindelse med undervisningen? Men problemet er ifølge Grundlund Jensen og Nielsen, at gymnasieeleverne på grund af den manglende læsning i dag ikke evner at læse eller skrive noget, der afviger fra det typiske afkodningsniveau – og det påvirker dem ikke kun på det studieforberedende niveau, men også på det dannende niveau. Men igen: Er det ikke her at danskfaget skal træde til? Men nej – dette evner danskfaget, som vi kender det i dag ikke, ifølge Grundlund Jensen og Nielsen: ”Danskfaget er ydermere over en årrække blevet reduceret og efterladt uden overbevisende evne til at overskride den horisont, de sociale mediers parallelverden efterlader vores unge med” (Grundlund Jensen & Nielsen).

Danskfagets betydning i gymnasiet reduceres, og særlig litteraturundervisningen er ifølge Grundlund Jensen og Nielsen blevet et ”miskendt barn” (Grundlund Jensen & Nielsen). Og det undrer dem, at der ikke er flere fra samfundets kulturelle og politiske elite, der tager på vej over dette. Grundlund Jensen og Nielsen mener, at vi bør bakke op om gymnasiets almindelige fundament, og her har litteraturlæsningen en vigtig plads. Der kom med gymnasireformen i 2005 et øget fokus på dannelsesopdragelsen, idet den litterære forfatterkanon blev indskrevet i læreplanen for dansk. Men som de to gymnasielærere beskriver det i kronikken, blev danskfaget også beskåret rent omfangsmæssigt ved denne reform, grundet tilføjes af fagene AT og AP, der tilmæssigt blev finansieret af danskfaget. Faget AT er dog senere hen blevet opgivet. Samtidig blev også medie- og sprogdelen lagt ind i læreplanen. Den klassiske litteratur blev altså en del af læreplanen for dansk, men samtidig blev danskfaget beskåret, hvilket ”undergravede [...] rammerne for litteraturlæsningen i gymnasiet” (Grundlund Jensen & Nielsen). Reformen har dermed ikke været med til at sikre litteraturlæsningen i gymnasiet, hvilket er et problem.

Grundlund Jensen og Nielsen er af den opfattelse, at de litterære værker er svære for eleverne at afkode, hvilket også denne undersøgelses besvarelser antyder. Og netop derfor ser mange lærere deres snit til at tynde ud i det historiske, litterære pensum og måske blot lade eleverne nøjes med at læse en kortere tekst af de obligatoriske forfattere til for-

del for nyere tekster. Dette kan også antydes i lærerens besvarelser, når de udtaler sig om, at der er enkelte forfattere, de har svært ved at undervise i, hvorfor det ofte bare bliver til en enkelt tekst herfra. Dette forekommer dog ofte, fordi de enten ikke har en interesse i det pågældende forfatterskab eller blot har svært ved at undervise heri generelt. Det er i højere grad denne begrundelse, der gives af lærerne fremfor en begrundelse om, at det er det, eleverne ønsker. Men vi spørger igen: Hvorfor er det så vigtigt, at eleverne læser litteratur?

Grundlund Jensen og Nielsen slår i kronikken fast, hvad også denne undersøgelse viser:

I litteraturen møder læseren andre kulturer, andre mennesker med et andet værdisæt end de selv, og endelig giver litteraturen ind imellem læseren et håb og en trøst [...] Ud over selve læseoplevelsen får læseren udviklet sin indsigt i historien, sin forståelse og empati for andre mennesker, både historisk og i samtiden, og sidst men ikke mindst fremmer god litteratur læserens abstrakte evner. Og mon ikke nutidens unge mere en nogensinde har behov for at overskride modernitetens trods alt begrænsede horisont (Grundlund Jensen & Nielsen).

Der er i Danmark forhåbninger om, at vi hele tiden skal udvikle os til det bedre og være konkurrencedygtige overfor resten af verden, men hvad med når det gælder den kulturelle almindelse? Grundlund Jensen og Nielsen beskriver i kronikken, hvordan de opfatter andre lande som værende mere kulturelle eller i hvert fald som lande, der værdsætter deres kultur højere end her i Danmark: ”Det er vores kvalificerede gæt, at Danmarks bedst uddannede hoveder om føje år vil falde håbløst igennem i europæisk sammenhæng, når det drejer sig om kulturel almindelse” (Grundlund Jensen & Nielsen). Er det virkelig det, vi ønsker? Vi har i denne undersøgelse undersøgt hvilken betydning, litteraturlæsningen har for gymnasieeleverne – både i forhold til det studieforberedende men særligt også i forhold til deres almene dannelse. Og som Grundlund Jensen og Nielsen skriver er der i disse medietider måske et særligt behov for, at vi begynder at værdsætte litteraturen og kulturen mere, end vi før har gjort – for den kan helt sikkert noget. Men hvis det skal fungere i gymnasiet, kræver det også, at eleverne får øjnene op for dette. Det hjælper ikke noget, at lærere, politikere, samfundsteoretikere, litterater og så videre blot erkender det – for det er vel også nødvendigt, at gymnasieeleverne selv ser, hvorfor litteraturlæsningen er så vigtig?

Eleverne sidder konstant parate med spørgsmål som: Hvorfor skal vi læse det? Hvad får vi ud af det? Vi lever i et konkurrencesamfund, hvor der er fokus på målbare resultater – men rækker litteraturlæsningen ikke ud over det? Denne problematik om forholdet mellem det målbare og det ikke-målbare i gymnasiet ligger i tråd med Illeris' teori om identitetsdannelse i konkurrencestaten. Dannelse spiller ifølge Illeris nemlig en meget lille rolle i konkurrencestaten, hvilket højst sandsynligt er grundet dannelsens manglende evne til at blive målt. Dette er ifølge Illeris en ærgerlig tendens, da samspillet mellem identitetsuddannelsen og den faglige læring har potentiale til at optimere begge dele. Litteraturundervisningen rækker ind i begge felter, og det kan jævnfør Illeris' teori argumenteres for, at gymnasiets studieforberedende såvel som dannende formål opnår sit højeste potentiale, hvis begge dele prioriteres. Derfor må litteraturundervisningen i denne sammenhæng også må spille en rolle i et mere dannende aspekt og ikke kun i forhold til det studieforberedende.

I kronikken "Målstyring og stiletter" (2015) omtaler Tine Mitchell, der er cand.pæd. i didaktik og folkeskolelærer, dette konkurrencesamfund i forbindelse med undervisning. Hun beskriver, hvordan fokus i undervisningen har ændret sig med fremkomsten af konkurrencesamfundet. Mitchell beskriver i kronikken, hvordan hun i sit erhverv som lærer har ladet sig inspirere af sin gamle tysklærer fra gymnasiet, der ud over at være dygtig og ambitiøs også var morsom, kreativ og nærværende – hun var elsket og respekteret af alle eleverne. Disse egenskaber har Mitchell selv forsøgt at tage med sig. Mitchell refererer til en bog, som tysklæreren fik dem til at læse – nemlig romanen *Momo* af forfatteren Michael Ende. Romanen handler om nogle grå mænd med cigarer, der ankommer til en by og stjæler tiden og glæden. Det bliver op til den lille pige, kaldet Momo, at redde menneskeheden med sin empati, lytteevne og fantasi. Mitchell fortæller, hvordan både denne bog og tysklæreren har inspireret hende i lærerjobbet:

I flere år er jeg trådt op på stiletterne og ind i et undervisningslokale og har fået børn til at grine og til at lære noget. Eleverne i mine klasser har fået høje karakterer og har fået lov til at udvikle sig til nogle spændende karakterer. Det er nemlig både vigtigt at blive til *noget* og blive til *nogen*" (Mitchell).

Mitchell refererer igen til *Momo*, når hun i kronikken skriver, at de grå mænd er kommet til byen: "De viser sig som nationale (be)læringskonsulenter udsendt af Undervisningsministeriet for at fortælle lærerne, hvordan de skal tænke og arbejde" (Mitchell). Med

dette prøver hun at understrege, at det i dag handler om begreber som målstyret undervisning, hvor særligt evalueringer og synlige resultater er afgørende termer. Mange gymnasier arbejder i dag med newzealandske uddannelsesforsker John Hatties begreb 'synlig læring'. Med dette begreb er det blevet således, at alt skal måles og synliggøres, hvilket Mitchell stiller sig uforstående overfor: "I stedet for at måle det, vi værdsætter, så må lærere og elever nøjes med at værdsætte det, der kan måles. Og hvad kan så måles? Færdigheder! Ikke dannelse – og bestemt ikke glæde" (Mitchell).

Mitchell tilkendegiver, at det er naturligt, at der også måles og evalueres, men påpeger i denne sammenhæng, at det ikke altid behøver at blive synliggjort – nogle gange fordrer det ifølge hende motivationen, hvis målet tilsløres, hvilket hun giver følgende eksempel på:

Forestil dig, hvad der vil ske, hvis man siger til et barn, at det skal spille computerspil for at lære engelsk? Barnet vil sandsynligvis ikke være motiveret. Forestil dig så, at barnet spiller computerspil, fordi det er sjovt, fordi barnet kommer i kontakt med en masse andre rundt omkring i verden – og barnet derved i processen lærer engelsk (man fristes til at sige nærmest af sig selv). Hvor er læringspotentialet størst? I det synlige mål eller det skjulte og slørede mål? (Mitchell).

Forholder det sig også sådan med litteratur? Følgende scenarier kan overvejes: Lærer eleven bedst ved at få at vide, at dette forfatterskab skal læses, fordi det er en del af den danske kanonlitteratur og en indskrevet del af læreplanen eller ved at gøre læsningen til en speciel oplevelse for eleven igennem et motiverende engagement til læsning? Hvis læsning gøres til en oplevelse, hvor fokus ikke er på at 'vinge det af listen' eller opnå et bestemt mål, vil eleven måske tage bedre imod litteraturen og opnå en større læring. Mitchell påstår, at meget læring foregår ubevidst: "Læring er for mig snarere at se en livslang proces, hvor refleksionen udvikles og forfines" (Mitchell). Og hvis alt kommer til at handle om mål og færdigheder mistes kreativiteten og den almene dannelse: "Den kategoriale dannelse, hvor indhold og menneske anskues i relation til hinanden, er vingeskudt, når læring skal klemmes ned i små trange bure på konkurrencesamfundets betingelser" (Mitchell).

Der står således i læreplanen, at danskfaget både skal tjene et studieforberedende og dannende formål, men er der i virkeligheden mest fokus på det studieforberedende? Der er ingen tvivl om, at litteraturlæsningen er givende i begge henseender, hvilket både un-

dersøgelsens lærere og elever samt eksperter er enige i. Men problemet er, at den dannende effekt ofte glemmes i hverdagen, hvor det netop handler om mål og færdigheder, og her har litteraturlæsningen det svært. Er det muligt at forestille sig, at netop litteraturlæsningen, der ofte giver anledning til at lukke sig selv ind i et andet univers, ville være mere attraktivt for eleverne, hvis læringen foregik i det skjulte? Næste spørgsmål bliver således, hvordan vi i fremtiden skal nå dertil.

Fremtidens danskundervisning – mod nye horisonter

I kronikken "Forsvar for litteraturhistorien" argumenterer professorer i nordisk litteratur ved henholdsvis Københavns og Flensburgs Universitet Johnny Kondrup og Ivy York Möller-Christensen for litteraturens fremtidige overlevelse. De mener at de historier, som optræder i litteraturen, har en særlig evne til skabe mening og til at give forklaring (Kondrup & Möller-Christensen 2014). Historier åbner for nye verdener og giver anledning til nye perspektiver eller revurderinger af tidligere: "For det er gennem fortællingen, vi får adgang til den andens liv, får åbnet for empatiens mulighed, for nye synsvinkler og nye måder at forstå verden på. Det er også gennem fortællingen, vi får kendskab til tidligere tiders forståelse af verden" (Kondrup & Möller-Christensen). De har foretaget en undersøgelse af litteraturundervisningens status på landets universiteter og er bekymrede over den generelle nedskæring i timeantallet. De mener, at det er et udtryk for en "snigende aflivning af den historiske bevidsthed og dermed også en yderligere opløsning af den fælles kulturelle referenceramme" (Kondrup & Möller-Christensen). De fremhæver således ikke blot en række gevinster ved litteraturlæsning såsom historisk bevidsthed men konkluderer også, at en verden uden litteratur ville være tom, og at "kun den, der fortæller historier, kan overleve" (Kondrup og Möller-Christensen). En nedprioritering af litteraturundervisningen vil således få fatale konsekvenser ifølge Kondrup og Möller-Christensen. Men hvordan skal lærere i dansk nu og for fremtiden sikre, at litteraturundervisningen overlever?

Overvejelser angående sikringen af det litterære stofområde i danskfaget kan blandt andet gå på, hvorvidt og hvorledes litteraturen begrundes overfor eleverne. Med kanondiskussionen til side kan en overvejelse således gå på, at det ikke nødvendigvis ikke handler om *hvad* eleverne læser, men *hvorfor* de læser.

I sin åbningstale til bogmessen Bogforum 2017 opstiller Svend Brinkmann syv årsager til, at vi læser litteratur:

Nummer 1: Vi læser for at forstå os selv.
Nummer 2: Vi læser for at forstå de andre.
Nummer 3: Vi læser for at få det bedre.
Nummer 4: Vi læser for at få det værre.
Nummer 5: Vi læser for at få *nye* ideer.
Nummer 6: Vi læser for at passe på de *gamle* ideer.
Nummer 7: Vi læser for at få et frirum.
(Brinkmann 2017)

Læsning kan ifølge Brinkmanns satiriske opstilling bidrage til forståelse af egne og andres tanker, påvirke følelsesregisteret, skabe og bevare ideer og give læseren en pause fra hverdagen. Læseforsøgene fra Falkonergården Gymnasium og HF og Rosborg Gymnasium viser også, at særligt frirummet opleves som en gevinst ved læsning, men hvad med de øvrige punkter? Kan gymnasieelever erfare disse ved litteraturlæsning?

For at disse effekter af læsning kan ske, må mødet mellem elever og litteratur finde sted. Denne undersøgelse har vist, at elevernes møde med litteratur i fritiden er begrænset, og at der opleves en række udfordringer. For at afhjælpe barrieren mellem litteratur og elever forsøger flere at udvikle nyt materiale til undervisning i litteratur og afprøve nye måder at gribe undervisningen an på. Forfatter Ole Dalgaard er en af de, der har gentænkt konceptet 'klassisk litteratur'. Under pseudonymet Oscar K har han skrevet et bud på ny litteraturhistorie ved navn "Bærbart dansk litteraturs historie" (2014). Om bogen skriver han, at "den er en undersøgelse af værker, der på den ene side hviler på og forholder sig til eksisterende litteratur og på den anden tilføjer den gamle ny betydning og originalitet i skabelsen af et selvstændigt, fiktivt univers, et nyt kontinent eller en genopfundet verden" (Dalgaard).

Dalgaard er således repræsentant for en måde at gentænke litteraturhistorien på og en anderledes måde at arbejde med litteraturhistorien på. Professor i litteratur ved Syddansk Universitet, Anne-Marie Mai, foreslår i kronikken "At gentænke litteraturhistorien uden facitlister og fine fornemmelser", at studerende i højere grad burde tage udgangspunkt i en biografisk tilgang til de kanoniserede værker. Hun mener, at litteraturlæsning ofte er præget af en tekstcenteret tilgang, og at forfatteren ofte bliver et "upassende spørgsmål" (Mai 2014). En større bevidsthed om den pågældende forfatter kunne ifølge Mai føre til, at læseren ville få en oplevelse af litteraturen:

Det er denne oplevelse af at føre en dialog med tekster og tider og at blive overrumplet og overrasket af historien, vi bør forsøge at få frem i arbejdet med litteraturhistorie, og det er dette nye blik på én selv, som kunne blive et af dan-

nelsesmålene for litteraturhistorie uden facitlister og fine fornemmelser (Mai).

Et særligt fokus på forfatteren skal ifølge Mai føre til, at litteraturen får sin berettigelse i fremtidens danskundervisning.

Men hvilket materiale skal anvendes? Dalgaards ”Bærbær dansk litteraturs historie” (2014) er et bud på, hvordan den klassiske litteraturhistorie kan behandles, men også andre medier kan anvendes i arbejdet med klassikerne. I en nyligt udgiven programserie fra DR præsenterer komiker Mick Øgendahl en række af de mest kendte, danske forfattere såsom H.C. Andersen, Tove Ditlevsen og Dan Turéll. I introduktionen til programmet beskriver Øgendahl sin personlige motivation for at sige ja til et projekt som dette: ”Selvom jeg altid har haft en livlig fantasi, har jeg aldrig rigtig fået taget mig sammen til at læse, og det ærgrer mig. Jeg er helt sikkert gået glip af en masse fantastiske historier, og det vil jeg lave om på nu” (DR 2017). Han beskriver ydermere, at han vil blive ”klogere på, hvorfor de er blevet så berømte, og hvorfor deres historie stadig holder” (DR). I programmerne opsøger han de steder, som har haft en betydning for den pågældende forfatters liv, og han interviewer personer, der har en særlig interesse for og viden om forfatteren. Scener fra forfatterens liv rekonstrueres ved inddragelse af kendte skuespillere – eksempelvis er det Rytteriets Rasmus Botoft, der har fået rollen som H.C. Andersen. Programserier som ”Øgendahl og de store forfattere” er således en anderledes (og biografisk) måde at gribe litteraturhistorien an på, sådan som Mai foreslår. Det er en behandling af de klassiske forfatterskaber på anderledes måde, men er stadig et udtryk for samme opfattelse af litteraturhistorien, som den forekommer i læreplanen for danskfaget.

Formand for forlaget Gladiator Hans Otto Jørgensen argumenterer for en anden måde at tænke litteraturhistorie og kanonbegreb på. Med sin udgivelse *En anden kanon* (2017) søger Jørgensen mod at nedbryde de hierarkier, som han mener, er fremherskende indenfor den klassiske litteraturhistorie (s. 4). Han mener, at der bør være et større fokus på litteraturens indhold fremfor, hvorvidt den enkelte forfatter eller tekst er kanoniseret:

Der er en meget større mangfoldighed af stof og måder at udtrykke sig på, end vi tror. Litteraturen er righoldig, der er ikke kun roser og tulipaner, men tusindfryd og rødsvingel og engsvingel. Og det er vigtigt, at man i undervisningen gør det klart, at der altid er meget mere i skuffen, mange flere slags blomster, fordi vi som mennesker er forskellige, at vi hver især bliver stimuleret og udfordret på

egne præmisser, at vi læser noget, som vi kan identificere os med (s. 4).

Teksten skal kunne sige noget til den enkelte – og ikke blot læses, fordi den er af en bestemt forfatter eller beretter om en bestemt historisk tid. I et interview til magasinet Atlas udtaler han, at han ikke tror på eksistensen af ”den perfekte kanon” (Lumbye 2016). Han mener, at der er noget grundlæggende galt med litteraturhistorien og den måde, som litteraturundervisningen i gymnasiet er struktureret på:

Man lærer at læse på en måde, hvor litteraturen har en hemmelighed, og det handler om at finde den i teksten, og så kan man sidde og gætte på, hvad den er, og læreren ved, hvad den er. Og når man så har den, så har man ”løst” det, og kan så træde op for bordenden, hvis det skulle være (Lumbye 2016).

Eleverne leder efter allerede givne svar, og han mener, at såfremt litteraturundervisningen ville tage udgangspunkt i nye udgivelser år efter år, så ville denne form for ”reading for the test” kunne undgås, idet eleverne hele tiden ville blive udfordret til at tænke nyt (Lumbye). Ifølge Jørgensen udfordrer den klassiske litteraturundervisning elevernes senere forhold til litteratur, idet dette forhold grundlægges i gymnasieårene (Lumbye). Hvis litteratur så tidligt bliver forbundet med pligt og en søgen efter de korrekte svar, opstår der et anstrengt forhold til litteraturen.

Såfremt Jørgensens model gennemføres i de danske gymnasier, hvordan kan man så sikre, at alle gymnasieelever står med samme referenceramme, når de står med deres eksamensbevis i hånden? Ville dét at sætte litteraturundervisningen fri snarere begrænse? Trods umiddelbare protester om lærerplanens krav, udtrykker lærerne i denne undersøgelse intet ønske om, at de kunne vælge fuldstændig frit i planlægningen af undervisningen. Med Jørgensens forslag ville den nye litteratur få en særlig plads i gymnasiet, men kunne man forestille sig, at der ville ske det samme med denne form for litteratur som med kanonlitteraturen? At den nye litteratur også ville blive et analytisk redskab for eleverne, idet de i højere grad skulle arbejde med den til undervisningen. Denne undersøgelse har vist, at eleverne har en generel holdning til litteratur og læsning snarere end specifikke præferencer for nyere eller ældre litteratur.

Tilbage står spørgsmålet om, hvorvidt en oprigtig glæde ved litteratur kun kan opstå udenfor klasserummets institutionaliserede rammer? Bidrager lystlæsningsforsøgene i virkeligheden mere til viden om de rammer, hvor læsningen foregår i, end de gør om

elevernes forhold til forskellige former for litteratur? Disse spørgsmål og mange flere er opstået undervejs i dette projekt som følge af en lang række teoretiske overvejelser, inddragelse af samfundsdebattører og erfarede muligheder og udfordringer ved en konkret, nordjysk gymnasievirkelighed. I det næstfølgende (og sidste) afsnit vil vi sammenfatte denne undersøgelses resultater og derigennem kaste lys over, hvordan den viden om muligheder og udfordringer i forbindelse med litteraturundervisningen kan anvendes i en fremtidig gymnasiesammenhæng.

Kapitel 6

Sammenfatning

Oprindeligt satte vi os med dette projekt for at undersøge relationen mellem gymnasiets todelte formål, danskfagets inddragelse af kanonlitteratur og den konkrete undervisningspraksis. Hvad vi opdagede var, at forinden en undersøgelse af litteraturundervisningen kunne påbegyndes, var det nødvendigt at få en forståelse for gymnasieelevernes forhold til læsning af litteratur i en større sammenhæng.

Undersøgelsen har vist, at eleverne ikke regelmæssigt læser litteratur. De adspurgte elever begrundede den manglende litteraturlæsning med, at der i hverdagen er andre forpligtelser og aktiviteter, som de prioriterer højere. Blandt eleverne opleves gymnasietiden som travl med et tætpakket undervisningsskema, lektielæsning, fritidsjobs og så videre. Når tiden er til afslapning i hjemmet, er det derfor andre former for underholdning, som vælges til heriblandt computerspil, tv-serier, musik og sociale medier. Når de så læser litteratur, er det udenlandske fantasyværker, der også optræder på andre medieplatforme. I flæng nævnes værker som *Twilight*, *Hunger Games* og *Harry Potter*, der alle har et større univers end blot den fysiske roman. Nogle elever læser bøger om deres fagspecifikke interesser såsom historie og musik, imens enkelte andre læser socialrealistiske værker af nyere danske forfattere som Lone Aburas og Thomas Korsgaard. De socialrealistiske værker er den eneste form for selvvalgt litteratur, der udspringer af en dansk, litterær tradition – og som derfor peger ind i diskussionen om relationen mellem ældre og nyere litteratur i undervisningen.

Elevernes opfattelse af ældre og nyere litteratur har også været et af denne undersøgelses fokuspunkter. I forhold til den ældre litteratur opfattes sproget som den største udfordring, og som følge af den historiske afstand kan tematikkerne opleves som fremmede. For lærerne bliver undervisning i den ældre litteratur derfor et spørgsmål om at skabe en oplevelse af relevans hos eleverne. Anderledes forholder det sig med den nye litteratur. Den opfattes af eleverne som en abstrakt størrelse, der i modsætning til den ældre litteratur, ikke lader sig indfange af konkrete, analytiske begreber. Hverken den ældre eller den nyere litteratur vurderes som en entydig favorit, hvad angår litteraturundervisning i gymnasiet.

I forhold til kanonlitteratur, er der blandt eleverne og lærerne heller ikke ét klart svar på, hvorvidt denne særlige placering i læreplanen og dermed danskundervisningen i gymnasiet anses som en udfordring eller mulighed for den daglige undervisning. Blandt

ulemperne nævnes det, at det for lærerne kan opfattes som en kontrolinstans i den forstand, at kanonlitteraturens tilstedeværelse i læreplanen bliver en let måde for Undervisningsministeriet at kontrollere, hvorvidt eleverne lærer det, de skal. Derudover opfattes det også som en ulempe af både eleverne og lærerne, at kanonlitteraturen til tider kan være en hindring for anden litteratur, såfremt elementer af kanonlitteraturen ikke skaber en personlig motivation hos den pågældende lærer. En af de mere grundlæggende bekymringer angående kanonlitteraturen går på, at en sådan systematisering af litteraturen, som kanonlisten er et udtryk for, er med til at skabe en opdeling af ”rigtig” og ”forkert” litteratur og dermed også henholdsvis en ophøjelse og en nedprioritering af særlige forfattere og typer af værker.

Blandt fordelene nævnes, at kanonlitteraturen tjener et særligt dannende formål, i og med at den skaber kulturel sammenhængskraft i et fag med mange forskellige områder og tematikker. Foruden det mere abstrakte, dannelsesmæssige aspekt, nævnes også kanonlistens konkrete form som en fordel, idet dens lovmæssige karakter gør, at den er medvirkende til at danne en fælles ramme omkring hele gymnasiets litteraturundervisning.

Kanonlitteratur er således et begreb, der deler vandene. Dog er der stadig en opfattelse blandt lærerne og eleverne om, at litteraturen har et særligt dannende potentiale. Et lignende potentiale betragtes også som gældende for danskfaget mere generelt. For lærerne og eleverne er der en række egenskaber, som karakteriserer danskfaget, heriblandt fagets mulighed for at give eleverne historisk og kulturel indsigt samt at gøre dem i stand til at sætte sig ind i andres levemåde. Derudover beskrives danskfaget som platformen for udviklingen af de kommunikative færdigheder, der skal gøre eleverne parate til at agere i en multikulturel, digital verden. Dette peger også i retning af, at der i dag også er behov for andre former for i dannelse i danskundervisningen heriblandt den digitale dannelse.

I forbindelse med karakteristikken af danskfaget er det tydeligt, at det er fagets studieforberedende karakter, der eksplicit italesættes af eleverne. De bemærker, hvorledes undervisningen i dansk giver dem en række analytiske kompetencer, der kan anvendes i andre sammenhænge. Hvad der tjener som et implicit formål med danskundervisningen er derimod det dannende aspekt. For lærerne er dannelse et centralt begreb, som de løbende søger at inkludere i undervisningen. De er på samme tid bevidste om, at det for eleverne ikke er et eksplicit punkt på deres dagsorden, der (naturligt nok) er mere rettet mod de håndgribelige krav, som de skal kunne efterleve for at opnå deres studentereksamen. Men hvor efterlader det så danskfaget og litteraturundervisningen?

Hvis eleverne har en positiv indstilling til litteratur, hvori opstår problematikken så? Med dette projekt ønsker vi at understrege, at problemet opstår med den manglende læsning. For når elever ikke læser, opnår de heller ikke et kendskab til litteraturen, og de formår derfor ikke at navigere i litteraturen – hverken den ældre eller nyere litteratur. Der opstår således en negativ spiral, idet læsning er grundlaget for opnåelsen af de literacy-kompetencer, som er påkrævet for at være et fuldgældigt medlem af samfundet.

Men hvad gøres der så på området for at imødekomme disse problemer? I en dansk gymnasiesammenhæng er lystlæsningsforsøgene fra Falkonergården Gymnasium og HF samt Rosborg Gymnasium eksempler på, at der arbejdes aktivt med at ændre på elevernes læsevaner. De deltagende elever vurderer forsøgene særdeles positivt og tilkendegiver, at de har fået en større læselyst efter forsøgenes afslutning. I denne undersøgelse er eleverne dog mere skeptiske overfor de potentielle gevinster ved et sådant forsøg. Samlet konkluderer de, at gymnasiet ikke er den oplagte ramme for dem at forsøge at øge deres læselyst i.

Der tegner sig således et billede af, at det ikke handler om, *hvad* der skal læses, men snarere om, *hvordan* man får dem til at læse. Med resultaterne fra de konkrete lystlæsningsforsøg og Gumbrechts teori om æstetiske oplevelser i tankerne, foreslår vi med dette projekt, at litteraturlæsning i gymnasiet med fordel kunne suppleres med læseoplevelser. Oplevelser skal forstås som konkrete møder med litteratur, hvor der ingen krav om svar eller brug af begreber opstilles, men derimod skabes et roligt rum – uden de digitale medier, som fylder for eleverne i hverdagen. Eleverne nævner selv, at når de endelig møder et litterært værk udenfor de institutionaliserede rammer, som litteraturundervisning finder sted i, har de en positiv oplevelse. Når de fordyber sig i litteraturens fortællinger, bemærkes det, at denne oplevelse adskiller sig særligt fra de andre underholdningsformer, som er tilgængelige i deres fritid såsom computerspil, tv-serier, musik og sociale medier.

Vi har med denne undersøgelse ikke søgt mod at negligere de krav, der er til danskfaget, idet vi i høj grad er bevidste om fagets potentiale til at opnå gymnasiets todelte formål – det almindendende såvel som det studieforberegende. Litteraturen har i lige så høj grad samme potentiale, men læsning opfattes af eleverne i dag i langt højere grad som en studieforberegende aktivitet snarere end som en dannende oplevelse – og kan litteraturen så overhovedet opnå sit dannende potentiale, hvis den ikke sættes fri?

Kapitel 7

Litteraturliste

Referencer

Aamotsbakken, Bente; Knudsen, Susanne V. (2012). *At tænke teori – om læseteorier og læsning*. KLIM, Århus.

Balling, Gitte (2017). ”Unge læsning i en digital tidsalder: Om unges holdninger til og erfaringer med læsning på skærm og papir”. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*. Nr. 3.

Bitsch Ebbensgaard, Aase (2013). ”De humanistiske fag på de gymnasiale uddannelser” I: Damberg, Erik et.al. (red.). *Gymnasiepædagogik*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Bloom, Harold (1994). *The Western Canon: The Books and Schools of Ages*. Hardcourt Brace & Company, New York.

Boolsen, Merete Watt (2015). ”Grounded Theory” I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Brodersen, Randi Benedikte (2013a). ”Indledning” I: Brodersen, Randi Benedikte (red.). *Kanoniske selskab i nordisk litteratur*. Nordisk Ministerråd, København.

Brodersen, Randi Benedikte (2013b). ”Kanonbegreb(er) og kanonlister – fra antik teologisk mangfoldighed til moderne litterær og kulturel selskabsleg” I: Brodersen, Randi Benedikte (red.). *Kanoniske selskab i nordisk litteratur*. Nordisk Ministerråd, København.

Brodersen, Randi Benedikte; Jóhannson, Jón Yngvi (2013). ”Litterær kanonpraksis i Norden” I: Brodersen, Randi Benedikte (red.). *Kanoniske selskab i nordisk litteratur*. Nordisk Ministerråd, København.

Bryman, Alan (2012). *Social Research Methods*. 4. Udgave. Oxford University Press, Oxford.

Clausen, Egon (2005). *Den skadelige kanon*. Tiderne skifter, København.

Flyvbjerg, Bent (2015). "Fem misforståelser om casestudiet" I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Frederiksen, Morten (2015). "Mixed Methods-forskning" I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Giddens, Anthony (1999). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzels Forlag, København.

Giese, Hanne (2013). "Sprogfagene" I: Damberg, Erik et.al. (red.). *Gymnasiepædagogik*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2004). *Production of Presence*. Stanford University Press, Stanford.

Hastrup, Kirsten (2015). "Feltarbejde" I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Illeris, Knud (2014). "Identitetsudvikling og transformativ læring" I: Illeris, Knud (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur, København.

Jacobsen, Bo; Tanggaard, Lene; Brinkmann, Svend (2015). "Fænomenologi" I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture – Where Old and New Media Collide*. New York University Press, New York.

Jørgensen, Hans Otto (2017). *En anden kanon*. Dansklærerforeningens Forlag, København.

Karpatschof, Benny (2015). "Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter" I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Kirschner, Paul A.; De Bruyckere, Pedro (2017). "The myths of the digital native and the multitasker". *Teacher and Teacher Education*. Nr. 67.

Mangen, Anne (2008). "Hypertext fiction reading: Hapics and Immersion". *Journal of Research in Reading*. Vol. 31. No. 4.

Mortensen, Anders & Christensen, Robert Zola (2015). "Kunsten at skyde ællinger med kanoner. Nogle overvejelser omkring den literære kanoniseringsproces" I: *Nordica*. Bind 32. Syddansk Universitetsforlag, Odense.

Møller, Hans Henrik (2008). "Teksten, historien og faget" I: Møller, Hans Henrik; Siersted, Mette (red.). *Litteraturhistorie i en kanontid*. Alinera, København.

Nabe-Nielsen, Bent (2011). Dansk oversættelse af: Klafki, Wolfgang. *Dannelses teori og didaktik*. KLIM, Århus.

Pedersen, Ove Kaj (2014). "Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik" I: Illeris, Knud (red.). *Læring i konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur, København.

Prensky, Marc. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*. Vol. 9, No. 5. MCB University Press.

Rosiek, Jan (2009). "At finde sted – Hvorfor er der overhovedet et danskfag, og ikke snarere intet?". *Kritik*. Nr. 193.

Tanggaard, Lene; Brinkmann, Svend. (2015). "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Undervisningsministeriet (1994). *Dansk litteraturs kanon*. Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2004). *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget*. Undervisningsministeriet.

Wiese, Lisbeth Birde (2013). "Dansk". I: Damberg, Erik et.al. (red.). *Gymnasiepædagogik*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Ziehe, Thomas (2005). "God Anderledeshed" I: Knudsen, Anne; Jensen, Carsten Nejst (red.). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesø & Baltzer, Værløse.

Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. 2. udgave. Forlaget Politisk revy, København.

Web

Aalborg Katedralskole (2018). "Katedralskolens historie". *Aalborg Katedralskole*.
<http://www.aalkat-gym.dk/om-skolen/skolens-historie/>

Andersen, Tony (2017). "Gymnasielærer: Glem ikke dannelsen i gymnasiet". *Politiken*.
<https://politiken.dk/debat/art5971812/Glem-ikke-dannelsen-i-gymnasiet>

Bilde Rasmussen, Marie (2017). *Læsning i tal*. Bog- og litteraturpanelet.
https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Litteratur/Laesning_i_tal.pdf

Brinkmann, Svend (2017). "Hvorfor læser vi egentlig litteratur? Her er Svend Brinkmanns 7 bud på det". *Gyldendal*. <http://www.gyldendal.dk/artikler/svend-brinkmanns-tale-til-bogforum-2017>

Dalgaard, Ole (2014). "Bærbar dansk litteraturs historie". *Turbulens*.
<http://turbulens.net/baerbar-dansk-litteraturs-historie/>

Dannemand, Henrik (2005). "En kulturkanon til hele folket". *Berlingske*.

<https://www.b.dk/kultur/en-kulturkanon-til-hele-folket>

Danske Gymnasier (2016). *Det almene Gymnasium i tal*. Danske Gymnasier.

http://www.danskegymnasier.dk/wp-content/uploads/2014/11/dg_gymital16_web.pdf

DR (2018). "Øgendahl og de store forfattere". DR.

<https://www.dr.dk/tv/se/oegendahl-pa-laeschesten/-/oegendahl-og-de-store-forfattere-dan-turell-3-6>

Eising, Jesper; Bentsen, Martine; Kassebeer, Søren (2006). "Kanon anerkendelse eller elitært pis?". *Berlingske*. <https://www.b.dk/kultur/kanon-ankendelse-eller-elitaert-pis>

Falkonergården Gymnasium og Hf-kursus (2017). "Lystlæsning". *Falkonergården Gymnasium og Hf-kursus*. <https://falko.dk/elev/nyheder/nyhed/lystlaesning/>

Glud, Thomas Vang (2015). "Young Adult". *Litteratursiden*.

<http://litteratursiden.dk/temaer/young-adult>

Grundlund Jensen, Lisbeth; Nielsen, Ina-Maria (2016). "Hvor blev litteraturen af?". *Berlingske*. <https://www.b.dk/kronikker/hvor-blev-litteraturen-af>

Hauer, Kristiane (2017). "Lystlæsning skal styrke fordybelsen gymnasiet". *Nationalt Viden-center for Læsning*. <http://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/lystlaesning-skal-styrke-fordybelsen-i-gymnasiet/>

Henkel, Ayoe Quist (2016). "Ungdomslitteratur former(er) sig". *Passage*. Årg. 31, Nr. 75. <https://tidsskrift.dk/passage/article/view/24167/21194>

Høyer, Jakob (2006). "Da kanonen kom til Andeby". *Berlingske*.

<https://www.b.dk/kultur/da-kanonen-kom-til-andeby>

Jakobsen, Ditte Ravn (2017). "Gymnasium tvinger eleverne til at læse for deres fornøjelses skyld". *Politiken*. <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art6126870/Gymnasium-tvinger-eleverne-til-at-læse-for-deres-fornøjelses-skyld>

Jessen, Bodil (2016a). "Opråb fra gymnasielærere: Elever kan ikke læse en bog". *Berlingske*. <https://www.b.dk/nationalt/opraab-fra-gymnasielaerere-elever-kan-ikke-laese-en-bog>

Jessen, Bodil (2016b). "Gymnasieelev: "Jeg har nok læst fem-seks bøger af egen fri vilje i hele mit liv"". *Berlingske*. <https://www.b.dk/nationalt/gymnasieelev-jeg-har-nok-laest-fem-seks-boeger-af-egen-fri-vilje-i-hele-mit-liv>

Kondrup, Johnny; Möller-Christensen, Ivy York (2014). "Kronik: Forsvar for litteraturhistorien". *Turbulens*. <http://turbulens.net/kronik-forsvar-for-litteraturhistorien/>

Kulturministeriet (2006). *Kulturkanon*. Kulturministeriet. https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/KUM_kulturkanonen_OK2.pdf

Kulturministeriet (2016). *Danmarkskanon*. Kulturministeriet. <https://www.danmarkskanon.dk>

Lerche, Anette (2015). "Er der forskel på at læse en e-bog og en trykt bog?". *Bibliotekarforbundet*. <http://bf.dk/FagmagasinetPerspektiv/Bladet/2015/Perspektiv1/ErDerForskellPaaAtLaese>

Lumbye, Joachim (2016). "Litteraturen bør accelerere vores tænkeevne". *Atlas*. <http://atlasmag.dk/kultur/bøger/litteraturen-bør-accelerere-vores-tænkeevne>

Madsen, Søren Anker (2017). "Carlsen etablerer nyt YA-forlag". *Forlagsliv*. <http://forlagsliv.dk/ya-forlag/>

Mai, Anne-Marie (2014). "At gentænke litteraturhistorien uden facitlister og fine fornemmelser". *Turbulens*. <http://turbulens.net/at-gentaenke-litteraturhistorien-uden-facitlister-og-fine-fornemmelser/>

Mariagerfjord Gymnasium (2017). "Godt at vide". *Mariagerfjord Gymnasium*. <http://www.mf-gym.dk/om-skolen/godt-at-vidе/>

Mariagerfjord Gymnasium (2018). "Gymnasiets historie". *Mariagerfjord Gymnasium*. <http://www.mf-gym.dk/om-skolen/godt-at-vidе/gymnasiets-historie/>

Mitchell, Tine (2015). "Målstyring og stiletter". *Information*. <https://www.information.dk/debat/2015/07/maalstyring-stiletter>

Münster, Lars Theil (2012). "Hvorfor læser vi skønlitteratur i gymnasiet?". *Kristeligt Dagblad*. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/hvorfor-læser-vi-skønlitteratur-i-gymnasiet>

Olsen, Morten (2016). "Brian Mikkelsen: Kulturkanon gav stor lidenskabelig diskussion om dansk kultur". *DR*. <https://www.dr.dk/nyheder/kultur/historie/brian-mikkelsen-kulturkanon-gav-stor-lidenskabelig-diskussion-om-dansk>

Ordnet (2018). "Kanon". *Ordnet*. <http://ordnet.dk/ods/ordbog?query=kanon>

Rasmussen, Tina (2017). "Ny forening vil kæmpe for tværfagligheden". *Gymnasieskolen*. <https://gymnasieskolen.dk/ny-forening-vil-kaempe-tvaerfagligheden>

Rasmussen, Tina (2013). "Vi har brug for digital dannelse". *Gymnasieskolen*. <https://gymnasieskolen.dk/vi-har-brug-en-digital-dannelse>

Ritzau (2016). "Professor: De litterære klassikere er ved at dø i gymnasiet". *Tv 2 Nyheder*. <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2016-09-24-professor-de-litteraere-klassikere-er-ved-at-do-i-gymnasiet>

Romme-Mølby, Malene (2014). "Forsker: Vi skal lære elever at læse digitalt". *Gymnasieskolen*. <https://gymnasieskolen.dk/forsker-vi-skal-laere-elever-laese-digitalt>

Støvring Gymnasium (2018). "Om Støvring Gymnasium". *Støvring Gymnasium*. <http://sgy.dk/om-sgy/>

Støvring, Kasper (2015). "Kanonundervisning i skolen". *Berlingske*. <https://kulturkamp.blogs.berlingske.dk/2015/03/06/kanonundervisning-i-skolen/>

Sølvsten, Charlotte (2017). "Gymnasieelever tvunget til at læse skønlitteratur". *TV SYD*. <https://www.tvsyd.dk/artikel/gymnasieelever-tvunget-til-laese-skoenlitteratur>

Thorup, Mette-Line (2014). "Konkurrencestatens nye dannelsesideal: Du skal kunne motivere dig selv". *Information*. <https://www.information.dk/indland/2014/08/konkurrencestatens-nye-dannelsesideal-motivere>

Undervisningsministeriet (2013). "Engelsk A – stx, juni 2013". *Undervisningsministeriet*. <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx>

Undervisningsministeriet (2017a). "Overblik over gymnasiale uddannelser". *Undervisningsministeriet*. <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/overblik-over-gymnasiale-uddannelser>

Undervisningsministeriet (2017b). "Engelsk A – stx, august 2017". *Undervisningsministeriet*. <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Undervisningsministeriet (2018a). "Lov om de gymnasiale uddannelser". *Retsinformation*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186027>

Undervisningsministeriet (2018b). "Uddannelsen til almen studentereksamen (stx)". *Undervisningsministeriet*. <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/studentereksamen-stx>

Youtube (2006). "Kultuvér nationen!". *Youtube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=K3Ujl3FEDdc>