



DANNELSE ELLER “POLITISK FIS”?

*En undersøgelse af kanonlitteraturens indflydelse
på danskundervisningen på det almene gymnasium*

*Christian
Heegaard
Kongsøre*

*Mia
Lindemann
Jakobsen*

*Speciale
Aalborg
Universitet
2024*

*Under
vejledning
af: Louise
Mønster*

*Anslag:
323.107*

Abstract

This study examines the relationship between teachers who teach students on a specific type of high school degree, that being the Danish ‘STX’, and the Danish literary canon that has been an integral part of Danish school curriculum since 2004, when it was implemented by the Ministry of Education. As a result of this implementation, teachers of the Danish subject are legally required to include the entire contents of the Danish literary canon in their teaching. In the study, we examine a variety of challenges that the teachers, who are all based within the Northern Jutland region of Denmark, face in their teaching sessions as a result of being obligated to integrate all 14 authors and a genre from the Danish literary canon into their three year lesson plan for their students. We also identify more general challenges pertaining to teaching Danish as a school subject, specifically when it comes to teaching students how to read older literature, while simultaneously seeking answers in regard to how these challenges might be solved. We accomplish this by comparing our own data, which consists of eight interviews with teachers of varying experience, with theoretical works pertaining to motivational and educational theory. We also compare our findings with the storied history and many opinions surrounding the Danish literary canon, which has produced a raging debate that is more current than ever in 2024 – 20 years since its inception.

Our study consists of data from eight teachers from four different Danish STX-institutions: Hasseris Gymnasium, Morsø Gymnasium, Fjerritslev Gymnasium and Vesthimmerlands Gymnasium. The interviews were all conducted in person using a semi-structured approach and with an interview guide containing questions pertaining to challenges and solutions in teaching sessions with older and canon literature as the primary focus. The teachers were also asked for their opinion of the Danish canon literature as well as pros, cons and possible alternate solutions relating to it.

Our findings are many. Firstly, we identify a negative shift in the students' reading capabilities as the most widespread challenge that teachers face today. Students have more difficulty reading canonical literature than they did at the time of its implementation in 2004, which leads to a variety of consequences that take their toll on not only the students but also on the teachers and their intended timetables and learning outcomes. Students need to be ‘prepped’ and accommodated for the reading of older literature to a higher degree than ever before, as they rarely read outside of a school setting, and this leads to the teachers needing to use more time to make sure the students are following the lectures than they feel they have available to them.

Secondly, we identify another large challenge when it comes to students concentrating and immersing themselves in literature and in school. Our data makes it clear that teachers often experience a lack of focus from their students, which also leads to a lack of motivation, and that these problems are often attributed to the current media landscape and technological devices such as smartphones – a field in which today's students seem to flourish. As a result, teachers try to meet their students on their terms, using different media types actively during class and utilizing different alternate solutions to further motivate them, while otherwise keeping smartphones and screens out of the students hands.

These challenges influence the teachers' view of Danish canon literature. All of them refer to the act of 'crossing off' the canonized authors during their planning, transforming the canon into a kind of checklist in their eyes. Not all interviewees are critical of the canon – some refer to it as a helpful guide for planning – but most agree that an alternative is needed in order to properly accommodate the challenges that teachers face today.

As a result, this is also the conclusion we reach in this thesis. There can be no doubt that the Danish canon literature is of importance for Danish culture and education, and that the ideas that birthed it, such as providing all students with the same frame of cultural reference, are both well-meaning and well-founded. The raging debate surrounding it is only further proof of the fact that the canon matters in the eyes of the populace. The world is changing, however, and the students of 2024 do not enter their teaching institutions on the same premises as the students of 2004 did. The canon is in dire need of a rethink, and with a meeting between outspoken teachers and government on the horizon in June 2024, only time will tell whether it will happen.

Forord

Mange tak til de otte gymnasielærere fra Hasseris Gymnasium, Morsø Gymnasium, Fjerritslev Gymnasium og Vesthimmerlands Gymnasium, der havde tid til at lukke os ind på kontoret i en hektisk periode og besvare vores mange spørgsmål. Vores speciale ville ikke eksistere uden jeres hjælp – tusind tak for det!

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	6
Metode og empiri	9
Den kvalitative forskningsmetode	9
Interview.....	10
Udvælgelse af interviewpersoner	11
Dataindsamling.....	13
Validitet	17
Teori	19
Læringsteori.....	19
Motivation	25
Kanonrapporten og den offentlige debat	31
Kanoniseringsprocessen 1992-2004.....	31
Teoretiske ståsteder: Begrebet ‘kanon’ og kanoniseret litteratur	39
Kanondebatten i 2004.....	45
Hovedsynspunkter	45
Aktørerne og debatten	45
Kanondebatten i 2024.....	50
Hovedsynspunkter	50
Aktørerne og debatten	51
Løsningsforslag: kanonlisten som en bruttoliste	59
Opsummering	63
Analyse	65
Problematikker	65
Læsefærdigheder og sprog.....	66
Motivation og fordybelse.....	74
Læreplanen – Dansk STX.....	80
Løsninger.....	88
Læsefærdigheder og undervisning i praksis	88
Motiverede elever	96
Kunsten at ‘vinge noget af’	105
Diskussion	111
En obligatorisk kanon i praksis	111
Danskfaget – redskabsfag eller dannelse?	117
Konklusion	125

Litteraturliste	129
Værker	129
Web	131

Indledning

Ludvig Holberg, Steen Steensen Blicher, Herman Bang og Martin Andersen Nexø er navne, der forekommer bekendte for alle med en studenterhue, og det er der måske mere end én god grund til. Foruden at være bemærkelsesværdige forfattere, som ved deres bedrifter har fæstnet deres navne solidt i litteraturhistorien, er de fire forfattere nemlig også obligatorisk undervisning på landets gymnasier. De er med andre ord en del af den danske kanonlitteratur, der består af i alt 14 forfattere sammen med genren folkeviser, og som alle Danmarks gymnasieelever skal nå at stifte bekendtskab med i løbet af deres tre år på gymnasiernes skolebænke.

Kanonlitteraturen har ifølge Kanonudvalget, der udgav listen med forfattere i 2004, blandt andet som formål at “medvirke til at udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer” (Kanonudvalget 2004: 9). Rapporten *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* (2004) er en fortsættelse af et tidligere udvalgs arbejde med at fremme kanonlæsningen i skolesystemet, hvis rapport blev udgivet 10 år forinden i 1994. Det var dog i 2004 første gang, at man gjorde kanonlitteraturen obligatorisk og dermed udvalgte en del af gymnasielærernes undervisningsmateriale på forhånd, mens man i 1994 blot havde givet anbefalinger til dette.

Som danskstuderende på Aalborg Universitet har vi selv deltaget i praktikophold på almene gymnasier i løbet af vores studietid. Her erfarede vi, at gymnasielærerne oplevede adskillige problematikker i forbindelse med kanonlisten. Det var blandt andet flere gymnasielæreres holdning, at inddragelsen af de 14 kanonforfattere i undervisningsplanen spændte ben for planlægningen, ligesom manglen på både nyere og kvindelige forfattere var gennemgående problematikker, som flere af lærerne påtalte.

Disse udtalelser vakte vores interesse for emnet, og efterhånden, som vi begyndte at undersøge kanonlisten nærmere, blev denne interesse kun styrket. Dansk litteraturs kanon er til debat og har efterhånden været det i en årrække, og antallet af forskellige synspunkter på kanonlisten er mange og spænder bredt. Elevernes læselyst og motivation er gennemgående elementer, der bruges som ammunition i kanondebattens skarpladte argumenter, og som to studerende med et ønske om at blive gymnasielærere, er vi selvsagt meget interesserede i, hvordan motivation og læselyst vækkes hos eleverne. For hvordan formidler man ældre litteratur som den, der præger kanonlisten på en måde, så gymnasieeleverne finder det relevant, motiverende og spændende? Og er gymnasieelever i 2024 overhovedet indstillet på og egnet til en sådan undervisning?

Litteraturundervisningen har altid været et bærende element i danskfaget på de danske gymnasier, men som årene er gået, er danskfagets strukturering blevet markant omprioriteret. Man behøver blot at kaste sit blik over læreplanens udvikling for at finde bevis på dette: Hvor litteraturundervisningen i 2013 indgik i samspil med det sproglige og mediemæssige element i forholdet 3:2:1 (STX-bekendtgørelsen 2013, Bilag 15), indgår det i den nyeste læreplan i forholdet 2:1:1 (Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Litteraturens rolle er ikke blevet direkte reduceret, men det mediemæssige element har til gengæld fået mere plads, hvilket også kan siges at stemme overens med virkeligheden uden for klasseværelset. Efterhånden som dagligdagen præges mere af sociale medier og nye teknologier, heriblandt Artificial Intelligence som kan kopiere og efterligne litteraturhistoriens største forfattere, står læreplanen for danskfaget uden tvivl kun foran yderligere ændringer i årene, der kommer.

Alt dette sætter i vores optik spørgsmålstejn ved, i hvilken grad undervisningen i ældre litteratur og dermed kanonlitteratur fortsat kan siges at være relevant i 2024. Samtidig styrker det yderligere vores interesse for, hvordan lærerne håndterer de problematikker, der er forbundet med at undervise i kanonlitteratur. De ovenstående overvejelser fører til, at vores problemformulering lyder således:

Hvordan håndterer lærere i danskfaget på STX-uddannelsen undervisningen i kanonlitteratur og i ældre dansk litteratur som helhed? Hvilke problematikker samt løsninger på disse identificerer lærerne ved undervisningen i kanonlitteratur, og i hvilken grad kan denne stadig siges at være relevant for eleverne i danskfaget på STX i 2024?

Dette speciale har til formål at undersøge og besvare de ovenstående spørgsmål så fyldestgørende som muligt. For at gøre dette anlægger vi et lærerorienteret perspektiv, som kommer til udtryk i form af kvalitativ dataindsamling og -analyse, og hvor den primære intention er at finde frem til de mest almene problematikker, som gymnasielærere forbinder med undervisningen og læreplanen for danskfaget. Vi ønsker tilmed at finde ud af, hvordan lærerne håndterer undervisningen i kanonlitteratur samt ældre litteratur som helhed, hvorfor vi i specialet også inddrager en læringsteoretisk tilgang til den indsamlede data. Samtidig vil vores data forholdes og sammenlignes med debatten om kanonlitteraturen, der stadig er aktuel og endda særdeles livlig i dag – præcis 20 år efter kanonlistens første publicering. Alt dette leder i samspil op til en diskussion om kanonlitteraturens rolle på STX-uddannelsens læreplan samt en diskussion af, hvordan de undervisningsmæssige udfordringer kan overkommes i dag og i fremtiden.

Afslutningsvist er det vigtigt at påpege, at vi ved at undersøge elevernes faglige færdigheder og motivation for litteraturundervisningen i gymnasiet bevæger os ud på et felt, hvor det er tydeligt, at der er sket en udvikling, der har bragt udfordringer med sig – både for lærerne og for eleverne. Derfor vil specialets hovedfokus netop være på disse udfordringer. Det er dog essentielt også at holde for øje, at mens udviklingen måske har bragt udfordringer i visse aspekter af danskundervisningen, så har den omvendt også haft positiv indflydelse på andre aspekter. Det gælder særligt, når det kommer til elevernes forståelse for og brug af digitale medier, hvilket skinner klart igennem hos vores interviewpersoner og i vores data. I en medievirkelighed, hvor det er vigtigt at have en sådan forståelse, skal man bestemt ikke kimse ad elevernes kompetencer. Derfor vil vi gerne fastslå, at specialets fokus på problematikker ikke skal anses som et sortsyn på 2024's gymnasieelever, men rettere som en undersøgelse af ét aktuelt og omdiskuteret aspekt i en større og nuanceret udvikling, der bringer både godt og ondt med sig.

Metode og empiri

Den kvalitative forskningsmetode

Den kvalitative metode er blevet mere populær i de seneste 20 år, og den finder ofte sit hjem inden for de human- og samfundsvidenskabelige fag (Tanggaard og Brinkmann 2015: 13). I modsætning til den kvantitative metode, der i højere grad er interesseret i at undersøge mængden af eller størrelsen på sit forskningsfelt, egner den kvalitative metode sig derimod mere til at gå i detaljer og dybden: “Når forskning er kvalitativ, betyder det almindeligvis, at man interesserer sig for, *hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles. Man er fx optaget af at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings *kvaliteter*.” (ibid.). Her er man altså ikke interesseret i at måle på, hvor meget der findes af noget, men man er rettere fokuseret på at opnå en forståelse af eller for menneskers handlinger, tanker, følelser og lignende.

Benny Karpatschof, professor ved Københavns Universitet, identificerer tre grundlæggende svagheder ved den kvalitative metode, som man må tage højde for, når man anvender den i et forskningsprojekt: den usystematiske udvælgelse, den subjektive observation og manglen på reel generaliserbarhed i forhold til den kvantitative metode (Karpatschof 2015: 458). Med disse in mente er det nærliggende at spørge, hvad det så egentlig helt præcist er, et forskningsprojekt står til at gavne ved inddragelsen af den kvalitative forskningsmetode, når svaghederne ved første indtryk fremstår så graverende. Heldigvis tilbyder den kvalitative metode også et stærkt udvalg af styrker, som mere end retfærdiggør dens benyttelse. Disse er ifølge Karpatschof “evnen til at informere, interessere, inspirere og incitere” (Ibid.: 462). Mennesket kan ikke alene leve af den objektivitet og nøgternhed, som den kvantitative metode tilbyder, påpeger professoren: “Vores åndelige liv næres også af beretninger fra det virkelige liv” (Ibid.: 459).

Vi har valgt den kvalitative metode til dette speciale baseret på flere faktorer. Et af perspektiverne på den kvalitative metode anskuer den som “en naturlig måde at arbejde med forskning på i mange, måske de fleste, forskningsprojekter” (Tanggaard og Brinkmann 2015: 15). Vores problemfelt er grundlæggende i trin med den kvalitative metode, da det netop ikke er dette speciales formål at undersøge, hvor mange eller hvor få der er for eller imod den danske kanonlitteratur. I stedet er det vores ønske at se nærmere på den opfattelse, det indtryk og de følelser som danske gymnasielærere kobler sammen med undervisningen i dansk litteraturs kanon, og her er det uden tvivl den kvalitative metode, der i vores øjne egner sig bedst til specialets formål.

Interview

Interviewet er den metode, som mange måske har de stærkeste associationer til, når man diskuterer den kvalitative forskningsmetode. Interviewet er et stærkt redskab i den kvalitative dataindsamling, fordi den giver “privilegeret adgang til personers oplevelse af deres livsverden” (Brinkmann og Tanggaard 2015: 31). I dette speciale benytter vi interviewet som den primære metode til dataindsamling, hvilket giver os adgang til adskillige gymnasielæreres oplevelser af danskundervisningen på STX-uddannelsen samt de styrker og svagheder, som de oplever i forbindelse med at benytte kanonlitteraturen i deres daglige undervisning.

Vi er altså interesserede i gymnasielærernes oplevelser og indtryk af, hvad der fungerer og ikke fungerer, når man underviser i ældre dansk litteratur såsom den obligatoriske kanon. Vi får således adgang til adskillige førstepersonsperspektiver i og med, at det er lærerne selv, der fortæller om deres egne oplevelser (ibid.). Det er gennem disse forskellige førstepersonsperspektiver, at vi i sidste ende kan konstruere et “kohærent og teoretisk velinformeret tredjepersonsperspektiv på oplevelsen i en eventuel skriftlig rapport” (ibid.). Det er nemlig ikke muligt at formulere en 100% præcis gengivelse af de oplevelser, som interviewpersonerne har været igennem, da den interaktion, der foregår i interviewsituationen, er med til at konstruere det fortalte. Derfor kan man som interviewer kun stræbe efter at komme så tæt på interviewpersonens oplevelser som muligt (ibid.). Af praktiske og geografiske årsager har vi været nødt til at dele interviewene op imellem os, således at kun én af os har været til stede ved hvert interview. Derfor er det også kun én interviewer, der har været med til at konstruere det fortalte i interaktionerne, hvorefter den af os, der ikke har været til stede, har transskriberet interviewet. På denne måde har personen, der ikke har deltaget i det pågældende interview, alligevel været nødsaget til at forholde sig intensivt til dataen ved at nær- og genlytte til interaktionen, således at gymnasielærernes oplevelser optræder tydeligt i begge vores erindringer, sådan at vi så præcist som muligt kan gengive disse i vores analyse.

Til dataindsamlingen benyttede vi os af den semistrukturerede interviewform, som vi også beskæftiger os med i det følgende afsnit, men som indledningsvist her kan præsenteres som en interviewform, der tillader, at man kan afvige fra sine på forhånd formulerede spørgsmål. Dette indebærer blandt andet, at man må lytte opmærksomt til sin interviewperson, være varsom med at holde sig udelukkende til sine oprindelige spørgsmål og i stedet forsøge at forfølge “den fortælling, som interviewpersonen er mest optaget af at fortælle” (ibid.: 38). Når dette lykkes, er det nemlig muligt at få mere viden indenfor sit felt, end hvis man blot slavisk var gået igennem sin liste med spørgsmål ét for ét (ibid.).

Udvælgelse af interviewpersoner

Om udvælgelsen af deltagere kan vi først og fremmest påpege, at vi gav samtlige interviewpersoner mulighed for at deltage anonymt i specialet, hvis de ønskede det, da vi havde en idé om, at dette ville gøre det lettere for deltagerne at frembringe deres ærlige meninger om de forskellige problemstillinger uden frygt for at stå på mål for udtalelserne. Til vores overraskelse var det dog kun en af deltagerne, der var interesseret i at optræde anonymt. De resterende lærere, vi talte med, var i stedet netop interesseret i at få deres stemmer hørt i debatten om kanonlitteraturen. Derfor gør vi os heller ikke store bekymringer om at skjule deres identiteter her - på nær én, som naturligvis får sit ønske opfyldt om at deltage anonymt. Vi har af rent overskuelighedsmæssige årsager valgt at omdøbe deltagerne L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 og L8.

Som kodenavnene på deltagerne antyder, foretog vi i forbindelse med specialet i alt 8 interviews. Deltagerne er alle gymnasielærere, der enten aktivt underviser eller har undervist i danskfaget på de almene gymnasiale uddannelser inden for nyere tid. Interviewene er foretaget på fire forskellige gymnasier fordelt i Region Nordjylland: Hasseris Gymnasium, Fjerritslev Gymnasium, Vesthimmerlands Gymnasium og Morsø Gymnasium. På grund af en personlig relation til Fjerritslev Gymnasium fik vi hurtigt etableret kontakt her og interviewede tre lærere på gymnasiet. Vi var dog ikke udelukkende interesseret i et lokalt perspektiv, og derfor bredte vi vores søgning ud til adskillige andre gymnasier i primært Region Nordjylland, hvor vi fik aftaler i hus med tre lærere fra Morsø Gymnasium samt én lærer fra henholdsvis Vesthimmerlands Gymnasium og Hasseris Gymnasium.

De fire gymnasier varierer i størrelse. Hasseris Gymnasium er suverænt den største af de fire lokationer: I 2023 havde gymnasiet i alt 876 elever indskrevet (Hasseris Gymnasium 2023), hvor over 700 af disse var STX-elever, og gymnasiet blev etableret i 1970. Næststørst på listen er Vesthimmerlands Gymnasium, der i årgang 2023/2024 havde 329 elever (Børne- og Undervisningsministeriet 2024A), og som første gang åbnede deres døre i 1960. De to sidste gymnasier er relativt tætte, når det kommer til elevtal. Fjerritslev Gymnasium, der åbnede i 1979, huser i alt omkring 300 elever, hvor 181 af disse var STX-elever i 2023 (Børne- og Undervisningsministeriet 2024B). Morsø Gymnasium er både det mindste og ældste på vores liste med i alt 170 elever (Morsø Gymnasium 2024), og gymnasiet slog dørene op i 1940. Fjerritslev Gymnasium huser udover STX også HF- og HHX-uddannelser, mens Hasseris Gymnasium huser IB foruden sit gymnasiale tilbud. Morsø Gymnasium og Vesthimmerlands Gymnasium huser udelukkende STX-uddannelsen.

Ved alle aftaler på nær én besøgte vi vores interviewpersoner på deres arbejdspladser. De sidste to interviews, vi foretog, var først mulige at få gennemført relativt sent i dataindsamlingen, og på dette tidspunkt havde vi i vores databehandling efterhånden observeret mange gengangere i lærernes udtalelser. Derfor besluttede vi os for ikke at foretage yderligere interviews. Denne oplevelse beskriver Svend Brinkmann og Lene Tanggaard som “mætningspunktet” (Tanggaard og Brinkmann 2015: 32), og det indebærer en fornemmelse for, at man ikke længere tror, at yderligere interviews med det samme emne og de samme spørgsmål fører til ny og relevant viden. Da der samtidig er tale om en kvalitativ dataindsamling, hvor større mængder af data ikke nødvendigvis fører til mere nuancerede og/eller gennearbejdede analyser (ibid.), var vi fortrolige med vores beslutning om at stoppe dataindsamlingen på dette stadie.

Kriterierne, vi opstillede i forbindelse med udvælgelsen af interviewpersoner, var få og relativt løse. Det var den første og største prioritet for os, at en eventuel deltager skulle have en aktiv baggrund som gymnasielærer i dansk på en STX-uddannelse. Hvis dette ikke var tilfældet, skulle deltageren som minimum have været undervisningsaktiv inden for de sidste to år. På denne måde sikrede vi os, at deltageren havde ‘fingeren på pulsen’ i forhold til den undervisningssituation, som nutidens dansklærere færdes i. Udover dette kriterie forsøgte vi at kontakte en jævn fordeling af begge køn samt sørge for alle ender af aldersspektret. Som den følgende oversigt også viser, endte vi dog alligevel med en større andel af kvinder end mænd: Seks ud af otte interviewpersoner er kvinder. Dette skete af flere årsager, men den primære årsag var, at der var relativt få af mændene, der udviste interesse for et interview, og i flere tilfælde blev vores korrespondance ikke besvaret. Det er uheldigt, men ikke altafgørende i vores optik. Vigtigere for os er nemlig den mængde undervisningserfaring, som deltagerne har, og her viser den følgende oversigt netop en god spredning i det antal år, som lærerne har undervist i faget:

	Køn	Undervisningserfaring	Gymnasium
L1: Mette Rødbro	Kvinde	25 år	Fjerritslev Gymnasium
L2: Anne Sofie Justesen	Kvinde	6 år	Fjerritslev Gymnasium
L3: Lærer 3 (anonym)	Kvinde	19 år	Fjerritslev Gymnasium
L4: Bente Skibsted Jespersen	Kvinde	27 år	Morsø Gymnasium
L5: Mads Dam	Mand	5 år	Morsø Gymnasium
L6: Martin Fjord	Mand	9 år	Morsø Gymnasium
L7: Anne Hyldgaard Falkesen	Kvinde	14 år	Vesthimmerlands Gymnasium
L8: Lotte Prætorius	Kvinde	17 år	Hasseris Gymnasium

Lærerne har meget varierende mængder af undervisningserfaring i danskfaget, hvilket blandt andet giver os mulighed for at undersøge, om svarene fra interviewpersonerne adskiller sig på tværs af deres undervisningserfaring. Med vores interviewpersoner på plads vil vi i det følgende beskrive vores dataindsamlingsproces.

Dataindsamling

Nu, hvor vi har redegjort for vores valg af metode, er det væsentligt at beskrive vores dataindsamlingsproces. Denne anså vi helt fra starten som yderst vigtig, da vi valgte at benytte os af den induktive tilgang i specialet. Med dette menes, at vi valgte at lade indholdet udspringe fra vores indsamlede empiri, hvilket står i skarp kontrast til den deduktive tilgang, der netop finder sit udgangspunkt i det teoretiske, som herefter efterprøves i 'virkeligheden' (Boolsen 2015: 241). Vi vidste dermed på et meget tidligt stadie, at vores data ville spille en vigtig rolle i specialets udformning, og derfor var det vigtigt for os, at dataindsamlingen blev udført så effektivt, gnidningsfrit og meningsfyldt som muligt.

For at besvare vores problemformulering gik vi hurtigt i gang med at kontakte adskillige almene gymnasier. Vi valgte den almene studentereksamen (STX) som forskningsfelt til dette speciale af flere årsager. Den første årsag er rent interesse-mæssig, da vi begge nærer ønske om selv at undervise på det almene gymnasium i den nærmeste fremtid, hvilket styrker vores motivation for undersøgelsen og interessen for resultaterne betragteligt. Den anden årsag er mere praktisk orienteret på den måde, at en inddragelse af andre studentereksamener såsom den merkantile (HHX) også ville betyde en inddragelse af flere læreplaner, hvilket i sig selv ville udvide specialets omfang og kompleksitet betragteligt. I stedet valgte vi at begrænse os til den almene studentereksamen, så vi i trit med den kvalitative forskningsmetode fokuserer på et mindre udvalg af data, der til gengæld kan belyses på en grundigere måde.

De fire gymnasier, vi beskæftiger os med i specialet, ligger alle i Region Nordjylland. Denne geografiske faktor var et valg, vi foretog af adskillige årsager. Vi havde, blandt andet gennem praktik og tidligere job, forspring på at etablere kontakt til flere af gymnasierne, hvilket sikrede os en smertefri start på dataindsamlingen. Samtidigt måtte vi erkende vores egne begrænsninger rent geografisk, når det kom til at udvide vores søgefelt. Vi vidste tidligt i processen, at vi ønskede at gennemføre et relativt stort antal interviews, hvilket i sig selv er en tidskrævende proces. Derfor var lange transporttider ikke i vores bedste interesse i forhold til at nå i mål inden for tidsrammen.

Allerede i kontaktfasen gjorde vi os overvejelser omkring den mængde af information og forberedelse, vi ville møde vores interviewpersoner med. Til visse forskningsformål kan det være gavnligt ikke at briefe eller informere interviewpersonerne på forhånd om interviewets formål, således at man møder og indsamler personernes umiddelbare reaktioner på de spørgsmål, man formulerer. I vores tilfælde står det dog klart, at vores speciale ikke falder inden for disse forskningsformål. Vi befinder os i stedet i den helt modsatte ende af spektret, hvor vi gerne vil indsamle så velovervejede og kvalificerede svar som muligt på de problemstillinger, vi ønsker at undersøge. Derfor fik samtlige gymnasielærere, som vi tog kontakt til, al den information, som, vi vurderede, var nødvendig og kunne bidrage til at sætte overvejelserne i gang hos lærerne inden selve interviewdatoen.

Udover den førnævnte teori har vi til udfærdigelsen af interviewene benyttet os af Steinar Kvale og Svend Brinkmanns teori, som præsenteret i værket *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (2015). Det er særligt Kvale og Brinkmanns beskrivelse af den såkaldte interviewguide, som vi har fundet yderst givende. Vi har valgt at benytte os af den semistrukturerede interviewform, og her udmærker en interviewguide sig på den måde, at den som udgangspunkt består

af “en oversigt over emner, der skal dækkes, samt forslag til spørgsmål” (Kvale og Brinkmann 2015: 185). Når man taler om spørgsmål i denne sammenhæng, er det vigtigt at være opmærksom på, at der er forskel på det, der kaldes for henholdsvis ‘forskningsspørgsmål’ og ‘interviewspørgsmål’. For mens forskningsspørgsmålene er dem, der knytter sig tæt til vores problemfelt og -formulering, og derfor er dem, vi i sidste ende ønsker besvaret, så kan de ikke nødvendigvis overføres direkte til interviewpersonen, uden at der går noget tabt undervejs i interviewets dynamik. Det handler derfor om at formulere interviewspørgsmålene, så det giver mening for interviewpersonen, samtidig med at vi får svar på vores spørgsmål. Disse spørgsmål kan blandt andet have til formål at styrke samtaleflowet (ibid.: 186). Vi vil for eksempel gerne vide: Hvordan håndterer gymnasielærerne undervisningen i kanonlitteratur? Dette spørgsmål kan ikke overføres direkte til en interviewperson, men må omformuleres til eksempelvis “Hvilke formidlingsmæssige udfordringer ser du ved at undervise i ældre litteratur?”. Det er i kombinationen mellem samtaleflow og opnået tematisk viden, at man finder de gode interviewspørgsmål, og dem har vi opstillet i den nedenstående interviewguide. Det er dog vigtigt at bemærke, at vi som følge af den semistrukturerede tilgang i visse tilfælde har ændret let på formuleringerne og stillet opfølgende spørgsmål undervejs.

<i>Forskningsspørgsmål</i>	<i>Interviewspørgsmål</i>
Hvordan håndterer gymnasielærerne undervisningen i kanonlitteratur?	1. Hvordan har du det med at undervise i ældre litteratur? (mere end 50 år gammelt) 2. Hvilke formidlingsmæssige udfordringer ser du ved at undervise i ældre litteratur? 3. Hvordan formidler du ældre litteratur? Er det mere udfordrende end anden undervisning?
Hvilke problematikker identificerer gymnasielærerne ved undervisning i kanonlitteratur?	1. Hvordan reagerer dine elever på undervisning i ældre dansk litteratur? (mere end 50 år gammelt) 2. Ændrer deres holdning sig undervejs i undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke tror du?
Hvad er gymnasielærernes holdning til kanonlitteraturen?	1. Hvordan har du det med Dansk Litteraturs Kanon, som fremgår af læreplanen for STX? 2. Hvilke fordele/ulemper ser du ved at undervise i tekster fra kanonlitteraturen?

	3. Synes du, at det er de rette forfattere, der er på listen? Hvorfor/hvorfor ikke? 4. Mangler der nogle forfattere? 5. Synes du, at kanonlisten understøtter din undervisning? 6. Hvad tror du, eleverne får ud af at læse kanonlitteratur?
Hvad mener gymnasielærerne ville være et godt alternativ til kanonlitteraturen? (Hvis det er tilfældet, at de ønsker den anderledes)	1. Hvad synes du, man skulle gøre i stedet for at have en kanonliste? 2. Hvis du selv kunne få lov at bestemme, hvad ville du sætte på læreplanen? Skal det være en obligatorisk liste eller åbne forslag?

Som det fremgår af interviewguiden, har vi i vores spørgsmål valgt at definere ældre litteratur som noget, der er mere end 50 år gammelt, fordi vi har en antagelse om, at grænsen for, hvad der forekommer 'gammelt' for eleverne i dag, ikke ligger så fjernt fra deres egen virkelighed. Vi ønsker primært at undersøge undervisning i kanonlitteratur i dette speciale, men vi er samtidig opmærksomme på, at gymnasielærerne også udvælger ældre tekster, som ikke fremgår af kanonlisten til brug i undervisningen. For at få de mest fyldestgørende svar i forhold til undervisningsmetoder i kanonlitteraturen, har vi valgt at spørge mere generelt ind til lærernes tanker om undervisning i ældre litteratur, mens vi samtidig toner interviewet i retning af, at de særligt gerne må tænke på kanonlitteraturen.

Til vores interviews benyttede vi os af en diktafon i kombination med diverse smartphone-apps til at optage samtalerne, som vi efterfølgende gennemlyttede og transskriberede. Videooptagelser indgik kort i vores overvejelser, men vi så i sidste ende ingen begrundelse for disse, da det netop er interviewpersonernes udtalelser frem for kropssprog, mimik eller lignende, vi er interesserede i til dette speciale. Med udgangspunktet for vores empiri sikret, mangler vi som det sidste i dette metodeafsnit blot at diskutere vores datas gyldighed eller 'validitet'.

Validitet

Validitet er et kernebegreb, når det kommer til at beskæftige sig med al slags data – og måske i særdeleshed med data, man selv har indsamlet, som det er tilfældet i dette speciale. Validitet er et begreb med tre dimensioner – den interne, eksterne og økologiske validitet (Frederiksen 2015: 210). Disse vil vi redegøre for og forholde os til i dette afsnit.

Intern validitet er et udtryk for de usikkerheder og problematikker, der kan forekomme i dataindsamlingsprocessen, og denne dimension har, som vi tidligere har nævnt, derfor været vigtig for os. Vi har som udgangspunkt tilstræbt at udføre samtlige interviews på samme vis, hvilket vi i vores optik har haft succes med. Samtlige interviews med gymnasielærerne foregik som semistrukturerede interviews af cirka 30 minutters varighed, hvor vi mødte fysisk op på den pågældende lærers arbejdsplads – eller bopæl i et enkelt tilfælde – for at gennemføre dataindsamlingen. Alle lærere fik samme mængde af information om interviewets formål tilsendt i e-mails inden selve dagen for interviewet, så de hver især havde samme mulighed for at forberede sig og tænke over emnet inden da. Vi benyttede os konsekvent af samme interviewguide (som vist i afsnittet om dataindsamling) til samtlige interviews og tilføjede ikke spørgsmål til denne undervejs i processen. Det er dog vigtigt at holde for øje, at der i den semistrukturerede interviewform netop ligger muligheden for at stille opfølgende spørgsmål undervejs, hvilket vi benyttede os af i enkelte tilfælde, som oftest i et forsøg på at få interviewpersonernes svar uddybet yderligere. Omvendt muliggjorde interviewformen også, at interviewpersonerne havde mulighed for at spørge os ind til uklarheder i spørgsmålenes indhold (Tanggaard og Brinkmann 2015: 38), hvilket er med til at styrke den interne validitet.

Den eksterne validitet beskæftiger sig i kontrast til den interne med en anderledes facet af dataets indhold. Her handler det nemlig i højere grad om, hvorvidt de fund, som dataet indeholder, kan siges at være generaliserbare i en bredere samfundsmæssig kontekst. Ved vores valg af den kvalitative metode har vi svækket den eksterne validitet, da vores datamængde netop ikke kan siges at være så betragtelig i forhold til en kvantitativ undersøgelse. I stedet tager vi kvalitativt udgangspunkt i en mindre datamængde, der dog stadig kan siges at udgøre et udsnit af virkeligheden. For at indhente ekstern validitet har vi ved vores udvælgelse af interviewpersoner kontaktet et ligeligt snit af mænd og kvinder, så vi på denne måde kunne udvide udsnittet med en ligelig kønsmæssig fordeling. Dette lykkedes dog alligevel ikke helt, da vi som tidligere nævnt endte med en overvægt af kvindelige interviewpersoner, da det i højere grad var de kvindelige undervisere, der meldte tilbage på vores mails.

Samtidig har vi, mens det ikke var planlagt på forhånd, haft held med at sikre os en stor variation i antallet af undervisningsår i danskfaget blandt interviewpersonerne, hvilket hjælper med at sikre, at vores data er udtryk for en højere grad af differentieret viden. Vores afgrænsning af dataindsamlingen til Region Nordjylland er dog bestemt en svækkelse af den eksterne validitet, som var et resultat af vores egne geografiske begrænsninger. En større spredning rent geografisk ville uden tvivl kun være til gavn for dataets eksterne validitet, ligesom det ville give et indblik i forskelle og ligheder på svarene på tværs af regionerne. I og med at vi spredte interviewene på forskellige gymnasier i regionen har vi dog stadig indtrykket af, at de nordjyske gymnasielæreres oplevelser kan relateres til landets øvrige dansklærere.

Den økologiske validitet adskiller sig fra de to andre dimensioner på den måde, at den i højere grad omhandler dataindsamlingens metodevalg. Det handler med andre ord om, hvorvidt dataindsamlingens informanter kan forstå formålet med metoden, og her er interviewet som metode særligt udfordret (Frederiksen 2015: 207-209). En interviewsituation kan for mange forekomme unaturlig, hvilket kan påvirke interviewpersonerne, så de har sværere ved at se, hvad deres svar skal bruges til. Til dette speciale har vi dog netop på forhånd orienteret vores interviewpersoner om vores baggrund samt om den sammenhæng, som deres svar kommer til at indgå i, og derfor mener vi også, at vi på denne måde imødekom og styrkede specialets økologiske validitet med gavnlige resultater.

Teori

Læringsteori

Da vi i dette speciale har en interesse i at undersøge, hvordan gymnasielærerne på STX-uddannelsen håndterer undervisningen i ældre dansk litteratur, er det nødvendigt at danne en ramme af forståelse for læringsbegrebet som helhed samt de forskellige facetter, som dette indebærer. Derfor er hensigten med dette afsnit netop at undersøge læringen som begreb, hvorefter vi kan benytte dette til at udfolde vores analyse af gymnasielærernes egne erfaringer og oplevelser.

En central skikkelse inden for læringsteori er den danske forfatter Knud Illeris, som i mange år har beskæftiget sig med at forstå, hvordan mennesket både lærer og aflærer sig ny viden. Illeris definerer overordnet set læring som “enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris 2006: 15 i Illeris 2008: 12). Med denne definition efterlades læringsbegrebet meget åbent, hvilket da også er intentionelt, fordi læring i sig selv netop er et alsidigt fænomen, der indebærer en mangfoldighed af forskellige forhold og processer. Foruden selve læringen er der fire forskellige hovedområder, som både har indflydelse på læringen og hinanden, og disse er ‘læringsforståelsens grundlag’, ‘læringens indre betingelser’, ‘læringens ydre betingelser’ samt ‘læringens anvendelse’ (Illeris 2008: 13).

Det første af hovedområderne, læringsforståelsens grundlag, indebærer “de psykologiske, biologiske og samfundsmæssige forhold, som enhver form for læring indgår i” (ibid.: 12). Inden for psykologien er læring en central disciplin, som de forskellige retninger i feltet betragter på hver sin måde, og Illeris påpeger, at grundlaget for disse skal findes i biologien. Læring er nemlig forankret på den måde, at alle former for læring, som mennesket kan opleve, hvad end det er motorisk eller fornuftsmæssig læring, tager sit udgangspunkt i den menneskelige krop (ibid.: 14). Som følge af dette bliver læringen også påvirket af de forskellige basale følelser og forhold, der finder sted i kroppen, såsom træthed og sult. Slutteligt påvirker de samfundsmæssige forhold også læringen på den måde, at selve læringssituationen eller sammenhængen, som læringen foregår i, spiller en vigtig rolle. Her skelner Illeris mellem den “umiddelbare situation” og “den samfundsmæssige ramme” (ibid.: 15).

Den umiddelbare situation indebærer den konkrete og pågældende undervisningssituation, som læringen foregår i, hvad end det er de personer, læringen foregår med, den lærer, der underviser, eller den enkelte hændelse, der er årsag til læringen. Den samfundsmæssige ramme henviser derimod til den bredere og mere overordnede kontekst, som omgiver undervisningen, såsom geografisk

placering, samfundstype og/eller tidsperiode. Her bruger Illeris selv et “senmoderne kapitalistisk markedssamfund” (ibid.) som eksempel på en samfundstype, der opfordrer til forskellige læringstyper, som fremmer fleksibilitet og kreativitet.

Læringens indre betingelser omfatter til forskel fra læringsforståelsens grundlag et større fokus på at skue indad på de interne forhold i mennesket, der påvirker læringsmuligheder og -måder. Disse indebærer blandt andet forudsætninger som køn, livsalder og almen læringskapacitet (ibid.: 23). Illeris påpeger i forhold til køn, at mens mænd og kvinder generelt set lærer på samme vis, så er der også visse forskelle, der blandt andet hænger sammen med biologiske forskelle såsom fysisk styrke. Disse resulterer i, at der blandt andet tages forskellige valg alt efter køn angående uddannelse og arbejde (ibid.). Også i hjernen findes der forskelle kønnene imellem, hvor den kvindelige hjerne ifølge forskning på området i højere grad læner sig mod empatisk og kontekstafhængige beslutninger, mens den mandlige hjerne tænker systematisk og kontekstafhængigt. I læringssammenhænge betyder det en overordnet snitflade inden for systemtænkning, som begge køn befinder sig inden for, mens henholdsvis den kvindelige og mandlige hjerne også har et mindre område, som de hver især står stærkere på. Illeris understreger dog, at disse forskelle ikke nødvendigvis viser sig på individplan (ibid.: 26).

Livsalder er en anden indre betingelse, som henviser til forskellen i læringstilegnelse børn og voksne imellem. Denne er markant, og Illeris påpeger forskellige karakteristika ved læring i ungdommen, der spænder fra starten af puberteten til midten eller slutningen af 20’erne, senere eller måske endda aldrig (ibid.: 27), som synes særligt relevant for dette speciale. Til forskel fra barndommen, hvor man tilegner sig al den læring, man kan uden filter, så er ungdommen i højere grad præget af en større grad af valgfrihed i den læring, man optager. Valg er i det hele taget et nøgleord, når man taler om ungdommen, hvor man både skal forholde sig til valg af eks. uddannelse, partner og overbevisning (ibid.), og alle disse valg medvirker til udvikling af en identitet, der i sidste ende får betydning for det, man kan og ikke kan lære samt hvilken måde, man kan lære på. Den sidste indre betingelse, som Illeris behandler, er den almene læringskapacitet, som omfatter, “at vi med hensyn til læringsmuligheder og måder at lære på har individuelle profiler, der er under stadig ændring og udvikling under indflydelse af de påvirkninger, vi modtager, og de aktiviteter, vi involverer os i” (ibid.: 25)

Læringens ydre betingelser er et andet hovedområde, der beskæftiger sig med, hvordan menneskets læringsmuligheder påvirkes gennem eksterne faktorer. Her påpeger Illeris blandt andet, hvordan mennesket ved sin udvikling har udvidet hjernekapaciteten, mens sanserne er blevet svækket

som følge af den reducerede hjerneplads, som dette har medført (ibid.: 28-29). Illeris understreger også, hvordan menneskets evne til at lære er uden sidestykke til sammenligning med andre arter. Samtidig er forholdene i de samfund og kulturer, læringen foregår i, centrale i bestemmelsen af de forskellige læringsmuligheder, som mennesket har. Illeris opstiller begrebet 'læringsrum' om "den direkte ydre sammenhæng, læringen finder sted i" (ibid.: 29), og disse kan opdeles i forskellige kategorier. Læringsrummene er mange og alsidige, men til dette speciale er vi udelukkende interesserede i det, som Illeris kalder for "Skole- og uddannelseslæring" (ibid.: 30), som han betegner som en form for organiseret læring, som medlemmer af et samfund både tilbydes og i mange tilfælde også tvinges til at gennemgå.

Karakteristisk for dette læringsrum er, at det findes på institutioner, der er adskilt fra samfundet udenfor dets vægge, hvilket kan føre til problematikker i forbindelse med at benytte den tilegnede læring i andre sammenhænge. Samtidig etableres der et magtforhold mellem lærere og elever, der afspejler den sociale orden i det almene samfund, og som derfor også tilsigtes at give eleverne et indblik i og forståelse for denne. En læring om disse samfundsstrukturer er ifølge Illeris en nødvendighed i det moderne samfund, selvom læringselementer, der af eleverne "ikke umiddelbart opfattes som nødvendige eller meningsfulde" kan blive mødt med modstand (ibid.). Slutteligt om de ydre betingelser påpeger Illeris, at man ved at kombinere forskellige typer af læringsrum kan opnå gavnlige resultater for læringen, hvis dette gøres hensigtsmæssigt (ibid.)

Det sidste af læringens hovedområder, læringens anvendelse, beskæftiger sig i store træk med overvejelser om, hvad læringen i sidste ende kan bruges til, samt hvordan den udføres. Illeris deler disse overvejelser op i læringsfelter, der spænder over to forskellige niveauer: det uddannelsespolitiske niveau og praksisniveauet (ibid.: 32). Det uddannelsespolitiske niveau omfatter de overvejelser, der har med planlægning, strukturering og administration af læringen at gøre, inden den reelle gennemførelse af læringsaktiviteterne. Det drejer sig også om at administrere og tilføre de ressourcer, man tænker at benytte, selvom Illeris påpeger, at en større tilførsel af disse ikke nødvendigvis fører til større gavn, da der jo er tale om "levende mennesker med alle deres forskellige individuelle og gruppemæssige forudsætninger som fx tænkemåder, følelser, lidenskaber, interesser, præferencer, aversioner, blokeringer osv." (ibid.: 33). Man må med andre ord have den enkeltes interesser og forudsætninger for øje, så man kan tilføre de relevante og nødvendige ressourcer hensigtsmæssigt.

På praksisniveauet finder man resultatet af de uddannelsespolitiske beslutninger, for det er nemlig her, at selve læringen finder sted via udførelse af de planlagte aktiviteter. Det er også her, at

de pædagogiske overvejelser, der hænger sammen med aktiviteterne, kommer til udtryk, og Illeris påpeger, at motivation er en faktor, som man må være særligt opmærksom på i sin udførelse. Her skal man være fleksibel således, at man ikke udelukkende forholder sig til motivation som knyttet til forudplanlagte aktiviteter, men også forsøger aktivt at inddrage deltagerne i beslutningerne, sådan at man “kan bygge mere på den motivation og erfaringsbaggrund, deltagerne kommer med” (ibid.: 35).

Alle fire ovennævnte hovedområder peger indad mod og har en indflydelse på det, som Illeris kalder for “*selve læringen*” (ibid.: 12). John Dewey, en anden central skikkelse i læringsteoretisk øjemed, forklarer, at læring typisk sker socialt i mødet med problemer, hvad enten disse tilhører individet eller samfundet, som man prøver at finde mening i (Brinkmann 2006: 196). I Illeris’ optik består denne læring af tre forskellige strukturer, nemlig læringens processer og dimensioner, forskellige typer af læring og forskellige former for læringsbarrierer (Illeris 2008: 16).

Læringens processer indebærer individets møde med sine fysiske og sociale omgivelser samt det, der sker som følge af dette møde. Når man får nye indtryk i mødet med omgivelserne, bliver disse bearbejdet internt i individet, således at de omdannes og ender ud i læringens “produkt eller resultat” (ibid.). Produktet formes ikke kun af de nye indtryk, men i kombination med tidligere erfaringer, indtryk og vidensprodukter, og det er netop en grund til, at de samme, nye indtryk ikke ender ud i de samme vidensprodukter hos forskellige individer, men derimod får et mere personligt aspekt hos det enkelte individ. Enhver læring består desuden af to facetter, hvor den ene facet er læringens indhold, altså det, man lærer, mens den anden facet er den kraft, der driver læringen, og som vi er særligt interesserede i at undersøge i dette speciale: “Der er tale om motivation, følelser og vilje, og styrken og karakteren af drivkraften er medbestemmende for karakteren og holdbarheden af produktet. Det, man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret og huskes og anvendes lettere” (ibid.: 17). Elevens drivkraft er af central betydning for os, og vi vil senere undersøge, hvordan forskellige gymnasielærere konstruerer og søger at vedligeholde denne i deres undervisning.

Foruden processerne består læringen i Illeris’ øjne også af tre dimensioner, der relaterer sig til processerne på bestemte måder. Disse er ‘funktionalitet’, som man opnår ved at tilegne sig mening og forståelse for den omverden, man befinder sig i, ‘sensitivitet’, som man opnår ved at udvikle følelsesmæssig eller psykisk forståelse, og ‘socialitet’, som man opnår ved at udvikle sig socialt i aspekter som kommunikation og samarbejde (ibid.: 17-18). De tre læringsdimensioner arbejder på samme vis som processerne i samspil med hinanden og udvikler i sidste ende de kompetencer, som et individ besidder.

Den anden struktur, der er tilknyttet 'selve læringen', er læringstyperne, hvoraf Illeris opstiller fire forskellige. I denne forbindelse er det relevant at nævne begrebet "skemaer" (ibid.: 18), der stammer fra læringspsykologien, og som i grove træk betegner de forskellige organiseringer af tilegnet læring i hjernen, som, når individet møder nye indtryk, aktiveres og sættes i forbindelse med disse. Dette gøres på forskellig vis alt efter læringstypen, og ved den første læringstype, den 'kumulative' læring, sker dette faktisk slet ikke. I stedet er det i den kumulative læringstype, at et nyt skema konstrueres som følge af, at de nye indtryk, individet møder, ikke har et udgangspunkt at relatere sig til. Denne type læring er dog sjælden hos unge og voksne, da man igennem livets første faser efterhånden får konstrueret en betydelig mængde skemaer, der kan relateres til stort set alle nye indtryk (ibid.: 19).

Til forskel fra den kumulative er den 'assimilative' læringstype tværtimod langt mere hyppig hos alle aldersgrupper. Her får individet nemlig nye indtryk, som sættes i forbindelse med allerede eksisterende skemaer, hvorfor den læring, som individet får, 'bygger ovenpå' i stedet for at opfinde nye udgangspunkter for fremtidig læring. Illeris påpeger, at denne læringstype er særligt identificerbar i uddannelsessystemet, og derfor har vi naturligvis også en særlig interesse i assimilativ læring i dette speciale. Han understreger dog samtidigt, at mens læringen kan være 'nem' at huske, når man allerede arbejder inden for disse skemaer, så kan den omvendt være en udfordring at finde frem igen, når man står i situationer, der ikke relaterer sig til den (ibid.).

Den tredje type af læring, den 'akkomodative' læring, finder sted, når individet allerede har opbygget skemaer, men alligevel møder noget nyt, som ikke kan relateres til disse. Til forskel fra den kumulative læring bliver der ikke opbygget et helt nyt skema her, men i stedet bliver dele fra de allerede eksisterende skemaer 'genbrugt' på en sådan måde, at den nye læring passer ind: "Man kan her tale om, at læringen er "overskridende", den nedbryder eksisterende strukturer. Man får – umiddelbart eller ved en senere eftertanke eller "refleksion" – etableret en ny sammenhæng" (ibid.: 19-20). Illeris beskriver den akkomodative læring som en krævende læringstype, der nødsager en større indsats fra individet end de andre læringstyper. Til gengæld bliver man belønnet for sin indsats på den måde, at læringen bliver lettere at huske og tilgå i fremtiden, ligesom det er denne læringstype, der i høj grad er med til at udvikle kreative og fleksible kompetencer hos individet.

Den fjerde og sidste af Illeris' læringstyper er den 'transformative' læring, og den er primært forbundet med omstilling. Med dette menes, at de mange eksisterende skemaer, individet har, går igennem en forandring eller reorganisering som følge af en fundamental ændring i vedkommendes livsbetingelser. I uddannelsesregi kan dette for eksempel kobles sammen med personlighedsudvikling

eller omskoling, hvor der opfordres til en indre omstilling i individet, som kan være udfordrende at gennemføre. Derfor er denne læringstype også meget krævende, men kan, i stil med den akkomodative læring, også føre til større 'belønninger' i læringsudbytte (ibid.: 20).

Vi vender blikket væk fra læringstyper og tilbage på de tre strukturer, som Illeris betragter som en del af 'selve læringen'. Den tredje og sidste af disse, 'læringsbarrierer', er af stor interesse for os, da vi i løbet af vores dataindsamling blev gjort opmærksom på, at læringsbarrierer måske udgør en større problematik i 2024's undervisningsmiljø, end vi havde forestillet os. Illeris inddeler forskellige typer af læringsbarrierer i tre hovedformer – 'fejllæring', 'læringsforsvar' og 'læringsmodstand' (ibid.: 21-23). Fejllæring henviser, som navnet antyder, til læring af indhold, der enten er decideret forkert eller uhensigtsmæssig, fordi det lærende individ ikke har de korrekte eller nødvendige forudsætninger for at forstå læringens budskaber. Denne form for læringsbarriere kan dog ifølge Illeris godt overkommes hos individet.

En anden form for læringsbarriere er det såkaldte læringsforsvar, der relaterer sig til selve motivationen i en læringssituation. Læringsforsvaret indebærer en række interne forsvarsmekanismer eller filtre hos individet, som udvikles som følge af den stigende mængde læring og information, man løbende præsenteres for i sin hverdag, og hvortil det er umuligt at forholde sig med et åbent sind til det hele. Man afviser med andre ord bestemte former for læring eller tilpasser disse, så de passer med de allerede eksisterende skemaer, man føler sig mere tryk ved. Læringsforsvaret er ifølge Illeris nødvendigt, da manglen på disse filtre ville føre til "et psykisk sammenbrud" (ibid.: 22) som følge af overfloden af nye indtryk, men det sætter samtidig også grænser for læringen hos individet, som kan vise sig besværlige at overkomme.

Den sidste form for læringsbarriere er læringsmodstand, som i visse tilfælde fungerer i tråd med læringsforsvaret. Til forskel fra læringsforsvaret er læringsmodstand dog i højere grad en aktiv beslutning, som opstår ved, at individet nærmere nægter at tilegne sig den nye viden, fordi den nye viden strider imod individets forudsætninger eller værdier, frem for en automatisk filtrering i underbevidstheden. Illeris påpeger samtidigt en væsentlig forskel på de to læringsbarrierer, når det kommer til at opnå læringsproduktet:

(...) mens forsvar er noget, der stiller sig i vejen for tilsigtet læring, så er modstand samtidig også noget, der i høj grad kan åbne for en ny og alternativ læring af stor betydning for den pågældende. Når man spørger voksne mennesker, hvornår de har lært noget, der virkelig har betydet noget for dem, vil de meget ofte henvise til situationer, der har været udløst eller præget af

læringsmodstand. Man skal derfor – typisk som lærer, forældre, overordnet el. lign. – være forsigtig med at bremse læringsmodstand, men måske snarere hjælpe den lærende med at klargøre sig modstandens baggrund og dermed bevidstgøre og kvalificere den alternative læring, der kan finde sted (ibid.: 23)

Denne pointe er vi interesserede i at undersøge nærmere, når det kommer til undervisning i ældre litteratur, som eleverne måske allerede har en forudbestemt holdning til, der kan stride imod lærernes budskaber og tilsigtede læringsprodukt i undervisningen.

Illeris' læringsteori udgør et vigtigt fundament i vores speciale, hvor vi netop har til formål at komme til bunds i 8 forskellige gymnasielæreres undervisningstilgange. Vi vil bruge læringsteorien til at beskrive og forklare de problematikker, som lærerne støder på i deres undervisning, samt deres løsningsforslag på disse.

Motivation

I dette afsnit vil vi med udgangspunkt i Dorte Ågård's værk *Motivation* (2014) redegøre for forskellige motivationsteorier, som er brugbare i vores analyse. Som Ågård påpeger i det indledende afsnit, handler værket om ”motivation i skolen” (Ågård 2014: 8), hvorfor det er relevant for vores speciale. Der findes forskellige teoretiske traditioner omhandlende motivation. Fra midten af 1900-tallet kan disse primært opdeles i fire: en personlighedsorienteret tradition, en behavioristisk tradition, en socialkognitivistisk tradition samt en humanistisk tradition. De første to traditioner repræsenterer ældre motivationsforståelser, mens de sidste to repræsenterer nyere motivationsforståelser (ibid.: 12).

Vi vil ikke gå yderligere i dybden med diskussionen om de teoretiske traditioner, men blot nævne, hvordan Ågård påpeger, at elementer fra ældre motivationsforståelser er brugbare og er indflettet i nogle af teorierne, der hører under de teoretiske traditioner i nyere motivationsforståelser (ibid.: 15). En af de vigtigste overordnede pointer inden for nyere motivationsforskning er, at ”motivation ikke er noget, elever enten har eller ikke har, men er noget dynamisk, der har at gøre med deres opfattelser af sig selv, deres måde at lære på og deres egne forudsætninger og deres syn på årsagerne til, at det går dem godt eller dårligt i skolen” (ibid.: 16). I nyere motivationsforståelser er motivation altså noget, der kan påvirkes af lærerne. Hvordan lærerne, vi har interviewet, forsøger at påvirke deres elevers motivation, er vi interesserede i at undersøge, og derfor er Ågård's værk brugbart i vores speciale. Værket beskæftiger sig med en række delteorier, som er centrale inden for den nyere

motivationsforskning, og vi vil i det følgende redegøre for nogle af de delteorier, som synes brugbare til at analysere vores materiale.

Først vil vi beskæftige os med 'Selvbestemmelsesteorien', som er etableret af Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Denne teori har to grundantagelser vedrørende motivation, hvoraf den første handler om, hvor stor en betydning menneskelige basale behov har for motivation, mens den anden omhandler begreberne 'indre motivation' og 'ydre motivation' (ibid.: 20). Ser vi på den første grundantagelse, er der tale om tre psykologiske basale menneskelige behov, som skal være opfyldte, for at en person er motiveret: kompetence, tilhørsforhold samt selvbestemmelse (ibid.).

Kompetence handler om, at eleven har en følelse af, at man er i stand til at gøre det, som den givne opgave kræver. Det er ikke nødvendigvis dygtighed, der er centralt her, men nærmere oplevelsen af, at man har de rette forudsætninger for at løse opgaven, og at man bliver udfordret på et niveau, som er passende (ibid.). Tilhørsforhold handler om, at eleven har en følelsesmæssig tryghed omkring de personer, vedkommende omgås, og dermed hvorvidt skolemiljøet er godt (ibid.). Elementet selvbestemmelse handler om, at man er engageret og personligt involveret i opgaven. Det handler derfor også om, at man har en form for kontrol over sit arbejde og dermed er i stand til at tage ejerskab over arbejdet (ibid.). Her understreger Ågård, at det ikke handler om, at eleverne selv skal planlægge undervisningen og gøre, hvad de har lyst til, men at læreren stadig skal skabe en ramme om undervisningen (ibid.: 21).

De tre behov, kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse, er tæt knyttede til Deci og Ryans begreber 'indre motivation' og 'ydre motivation' (ibid.), som er centrale i den anden grundantagelse i selvbestemmelsesteorien: At forskellige mennesker er drevet af forskellige typer af motivation. Er de tre behov opfyldte, vil man kaste sig over sit arbejde med vedholdenhed, nysgerrighed og med interesse for opgaven, og man drives på den måde af indre motivation (Ryan og Deci 2000: i Ryan og Deci 2020: 2). Er man omvendt drevet af ydre motivation, løser man opgaven grundet de konsekvenser eller resultater, man får ud af at løse den (ibid.) For gymnasieeleverne kan motivationen på den måde være påvirket af eksempelvis ønsket om at opfylde forventninger fra omverdenen, at få gode karakterer, at vise hvor god man er, at være i stand til at få et bestemt job eller frygten for at blive smidt ud af gymnasiet (Ågård 2014: 21). Man motiveres med andre ord af incitament udefra (ibid.: 22).

Som tidligere nævnt er motivation i de nyere teoretiske traditioner inden for motivationsforskningen en dynamisk størrelse, og Deci og Ryan demonstrerer, hvordan elever kan flytte sig mellem den 'ikke-motiverede tilstand' til at være styret af ydre motivation og dernæst styret af indre

motivation. Er eleven i en ikke-motiveret tilstand, kan vedkommende ikke starte på sin arbejdsopgave. Det skyldes, at eleven ”ikke oplever at have den nødvendige kompetence, at have selvbestemmelse i situationen eller at have positive relationer til de personer, man indgår i fællesskab med” (ibid.). Dette resulterer i, at eleven opgiver. Deci og Ryan lægger vægt på, at motivationen netop kan påvirkes, og i den henseende er det vigtigt, at lærerne har et godt forhold til eleverne. Det er vigtigt, at de kan spejle sig i lærerne og med tiden overtage lærernes ”holdninger, værdier og adfærd” (ibid.: 23) samt gøre sig ”mere og mere uafhængig af ydre pres og støtte” (ibid.). Netop elevernes gode relation til lærerne er vigtig, for at de lader sig påvirke af lærernes værdier.

Deci og Ryan påpeger, at den indre motivation er den mest hensigtsmæssige, og at elever drevet af ydre motivation risikerer at blive uselvstændige elever, der ikke kan arbejde på eget initiativ, men udelukkende grundet ydre pres, og at de dermed også bliver afhængige af tilskyndelser fra læreren for at være i stand til at arbejde (ibid.: 24). I selvbestemmelsesteorien er det også en pointe, at lærerne kan modarbejde elevernes indrestyrede motivation, hvis de appellerer for meget til ydre incitamenter ved eksempelvis at presse eleverne med deadlines, bruge trusler eller hvis de har et stærkt fokus på gode karakterer og lignende. Forstærker lærerne på den måde de ydre incitamenter i høj grad, risikerer man, at elevernes oplevelse af det basale behov ’selvbestemmelse’ i læringssituationen svækkes, og elevernes indre motivation modarbejdes (ibid.).

I den forbindelse har Dorte Ågård en vigtig pointe: ”Men selvom den indre motivation er den ideelle, er det ikke den, der dominerer i virkeligheden, og det er heller ikke den eneste ”rigtige”” (ibid.). Hun påpeger, at der er mange elementer ved skolearbejdet, som eleverne ikke har interesse for eller lyst til at udføre, og derfor kan lærerne ikke forvente, at alle elever er drevet af indre motivation, men at det derimod er et fåtal, der netop har indre motivation som drivkraft. Det er på den måde vigtigt, at lærerne har øje for, at elever kan være drevet af forskellige motivationsformer. Af den årsag er det en vigtig opgave for lærerne at forstå, hvordan man påvirker forskellige elever (ibid.).

I forlængelse heraf pointerer hun, at man bør overveje, om vi i det danske uddannelsessystem ligestiller ’motivation’ og ’lyst’. Ofte ønsker lærerne, at eleverne skal opleve faget med lige så stor interesse som lærerne selv, hvor de risikerer at møde skuffelse over, at eleverne ikke er drevet af indre motivation i løsningen af fagets arbejdsopgaver (ibid.). Her pointerer Ågård følgende: ”Den indre motivation kan derfor blive betragtet som den ”rigtige” og den ydre som den ”forkerte”” (ibid.: 24-25). Ifølge Ågård er det ikke nødvendigvis dårligt at være drevet af ydre motivation. Hendes pointe er, at det er tilfældet for langt de fleste elever, og det vigtigste er, at man ved, hvordan man påvirker

deres motivation. Hun nævner, at motivation også kan være, at man accepterer nødvendigheden af, at man skal arbejde. For skoleelevernes vedkommende kan det udvikle sig til, at man med tiden er mere eller mindre selvkørende i sit skolearbejde, og at man måske en dag oplever arbejdet som ”betydningsfuldt og ligefrem lystfuldt” (ibid.: 25). På den måde kan læreren positivt skubbe til elevernes ydre motivation, og eleverne kan med tiden rykke sig til at være styret af indre motivation, men det kræver den rette støtte fra lærerens side (ibid.).

Vi vil nu beskæftige os med, hvordan ’optimal udfordring’ spiller ind på elevernes motivation. Selvbestemmelsesteorien danner grundlag for mange motivationsteorier, og vi vil kort redegøre for ’optimal udfordring’ i forlængelse af denne. Tager vi fortsat udgangspunkt i selvbestemmelsesteoriens tre basale behov, ser vi nu nærmere på ’kompetence’. Som tidligere nævnt er det vigtigt, at man oplever følelsen af at besidde den rette kompetence til at løse en opgave for at være motiveret til at løse den: ”En oplevelse af at slå til og at kunne finde ud af tingene er nødvendig for at turde kaste sig ud i noget, der er krævende” (ibid.: 32). Ågård pointerer, at det er oplevelsen og dermed følelsen af at have kompetence, nærmere end det er selve dét at besidde kompetence, der her er tale om. I nogle tilfælde er der overensstemmelse mellem elevens faktiske givne kompetence og elevens oplevelse af at have kompetence, men det modsatte kan også være tilfældet. Et eksempel kan være fagligt stærke elever, som føler sig usikre og derfor ikke arbejder hensigtsmæssigt. I modsatte fald kan der også være tale om elever, der ikke mestrer den faglige kompetence til en given opgave, men overvurderer egne evner, og derfor heller ikke arbejder hensigtsmæssigt (ibid.).

En række teoretikere inden for motivationsforskningen påpeger, ”at det virker motiverende, når man bliver optimalt udfordret, dvs. at udfordringerne er høje, men ikke *for høje*” (ibid.: 33). I forbindelse med ’optimal udfordring’ er det relevant at inddrage begrebet ’flow’, som er et udtryk for ”den særlige høje indre motivation, der kan opstå, hvis de rette omstændigheder er til stede” (ibid.). I denne flowtilstand bliver man fuldstændigt opslugt af opgaven, som er udfordrende og stimulerende på et passende niveau, og man er derfor helt selvkørende. Flowtilstanden kan opstå i mange af livets områder, eksempelvis i forbindelse med sport eller leg, ligesom den også kan opstå i forbindelse med skolearbejde (ibid.). Flowtilstanden kan opstå under de rette omstændigheder, hvor især tre begreber er essentielle: mål, feedback samt balance. Det skal være klart, hvilket mål en given aktivitet har, og dermed skal formålet med og rammerne om opgaven være tydelige. Feedback skal indgå på en måde, så man har mulighed for at rette til undervejs i processen. Derudover skal der være balance på den måde, at der er overensstemmelse mellem udfordringen og vedkommendes forudsætninger for at løse den. Udfordringen skal være på et niveau, hvor opgaveløsningen kræver, at eleven gør sit ypperste,

men det er vigtigt, at de rette forudsætninger er til stede. Når disse tre elementer er opfyldte, kan flowtilstanden og dermed den høje grad af indre motivation opstå (ibid.).

Det sidste, vi vil belyse i dette afsnit, er 'mestringsstrategier'. Som tidligere nævnt er koncentration vigtigt for at opnå flowtilstand, og vi vil nu dykke ned i teoretiske bud på, hvordan man skaber de rette rammer for, at eleverne kan koncentrere sig. De tidligere præsenterede begreber omhandler i høj grad de 'indre processer', eleverne oplever i forbindelse med deres skolearbejde. Med andre ord deres følelsesliv og deres selvopfattelser i forbindelse med skolearbejdet. Med mestringsstrategier belyser Ågård de mere 'praktiske processer', som omhandler, hvordan eleverne arbejder med deres opgaver, samt "hvilke valg de træffer for at føre deres hensigter ud i livet" (ibid.: 57). Der findes forskellige områder inden for 'mestringsstrategier', men vi har her valgt at dykke ned i området 'koncentration' og de konkrete strategier, lærerne kan bruge for at skabe rum til koncentration og fordybelse. Koncentrationsstrategierne, vi gennemgår i det følgende, knytter sig til 'Selvreguleret Læring' (eller 'Self-'Regulated Learning'), som er repræsenteret af en række forskellige forskere, derunder Barry Zimmerman og Philip Winne. Inden for den nyere motivationsteori kan selvreguleret læring nærmere kategoriseres som en kognitivt orienteret forskningstradition. Forskernes arbejde viser, "at der er forskel på, om en elev føler sig motiveret og beslutter at gå i gang med en opgave, og om eleven faktisk får omsat beslutningen til aktivitet" (ibid.) og af den årsag bliver der i denne forskningstradition fokuseret på elevernes mestringsstrategier (ibid.).

Det påpeges, hvordan moderne unge mennesker har svært ved at holde opmærksomheden på den opgave, de er i gang med, uden at blive distraheret af notifikationer og andre ting på telefoner og computere. Det er et problem, fordi koncentration er afgørende for at være i stand til at lære, og derfor er det vigtigt, at lærerne er i stand til at hjælpe eleverne med at træne deres koncentrationsevner (ibid.: 60). Undervisningen skal helst være organiseret, så der er rum for koncentration. God klasseledelse spiller en stor rolle for, hvordan eleverne arbejder, og det er på den måde lærernes opgave at skabe rammerne for, at eleverne kan indarbejde gode arbejdsvaner og sørge for så få distraktioner som muligt i klasseværelset (ibid.). Det hjælper eksempelvis eleverne, når læreren "opdeler opgaver i mindre dele og lærer dem at skabe overblik over opgaver og underopdele det, de skal i gang med" (ibid.). Derudover er det en læreropgave at hjælpe eleverne til at finde gode arbejdsvaner, når det kommer til brug af computere. Denne læreropgave er især påtrængende, fordi computerne bliver brugt i langt de fleste klasser (ibid.).

Det er altså en læreropgave at hjælpe eleverne med at træne deres koncentrationsevne, og det kan man gøre på flere måder, eksempelvis ved at træne deres evne til ikke at lade sig blive

distraherede. Lærerne kan for eksempel hjælpe eleverne med at lave fælles aftaler på klassen om, at man ikke bruger Facebook i timerne, eller man kan benytte software, der blokerer forskellige apps inden for et bestemt tidsrum (ibid.: 61). Vi vil i et senere analyseafsnit undersøge, hvilke strategier gymnasielærerne, vi har interviewet, bruger for at træne elevernes koncentrationsevne og skabe rum for fordybelse, samt hvordan de motiverer eleverne.

Kanonrapporten og den offentlige debat

Kanoniseringsprocessen 1992-2004

Debatten om dansk litteraturs kanon er blusset op på ny. For at forstå de forskellige synspunkter i kanondebatten er det nødvendigt først at forstå baggrunden for kanonlistens vedtagelse tilbage i 2004, samt hvordan processen forud for nedsættelsen af kanonudvalget forløb. I dette afsnit dykker vi ned i de enkelte dele i Uddannelsesstyrelsens rapport, *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* fra 2004 for at blive klogere på, hvordan kanonlisten opstod, og vi opridser, hvad der løb forud for nedsættelsen af kanonudvalget i 2004.

Uddannelsesstyrelsens rapport er skrevet af Kanonudvalget, som består af 13 fagfolk med forskellige baggrunde. Medlemmerne er for eksempel lektorer på et gymnasium, forfattere, personer med tilknytning til et forlag og lignende aktører inden for det litterære felt. Udvalgets formand, Jørn Lund, var på tidspunktet for nedsættelsen af udvalget direktør i Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Udvalget har derudover fået bistand fra yderligere tre fagfolk. Rapporten redegør for, hvordan forfatterne til kanonlisten er blevet udvalgt, og hvordan kanonlisten er tidsafgrænset, ligesom den giver en beskrivelse af den såkaldte 'kanonpædagogik', der ligger bag tanken om at etablere en kanonliste. Rapporten gennemgår efterfølgende den fælles kanon med en kort beskrivelse af hvert af de udvalgte forfatterskaber. En tillægsliste til henholdsvis folkeskolen og de gymnasiale uddannelser gennemgås ligeledes, hvor de udvalgte forfatterskaber også kort gennemgås.

Hvilke tekster eller forfattere, der skal være centrale i folkeskolerne og gymnasiernes litteraturundervisning, har været til diskussion i en længere årrække, og kaster vi blikket længere bagud end Kanonudvalgets udspil i 2004, ser vi kanondiskussionen udfolde sig allerede i 1990'erne, hvor begrebet for alvor gør sit indtog i den danske kanondebat (Kanonudvalget 2004: 12). I starten af 1992 nedsatte undervisningsministeren et kanonudvalg (Raahauge 2020), som i 1994 fremlagde en betænkning (Kanonudvalget 2004: 12). Modsat udvalget fra 2004 var der i betænkningen ikke tale om konkrete forfatternavne eller tekster som anbefalinger. Betænkningen fremlagde derimod synspunkter vedrørende danskundervisningen samt en beskrivelse af grundpræmissen for, hvad der kendetegner litteraturen, som man bør læse i sin tid i folkeskolen eller gymnasiet. Ifølge betænkningen skal denne litteratur betegnes som en 'klassiker' (ibid.).

'Klassikeren' beskrives i rapporten fra 2004 således: "En klassiker er den lille eller store litterære tekst, der formår at fange og fængsle læsere ud over sin umiddelbare samtid. I kraft af sin universalitet,

der berører både det fælles og det personlige i læserens erfaringsverden, har klassikeren også en rækkevidde hen over de historiske perioder; den vedbliver at kalde på meningsfulde læsninger hos både læg og lærd” (ibid.: 12-13). Med andre ord er en klassiker en tekst, som griber læseren på trods af forskellige tidsaldre, og som er et udtryk for vores kulturelle fortid. I den forbindelse er det også relevant at beskæftige sig med betydningen af begrebet ’kanon’. Ordets grundbetydning er ”rør”, hvorfra betydningen ”rettesnor” udgår (ibid.: 12). Der er ifølge rapporten derfor sammenhæng mellem klassiker og kanon på den måde, at kanon findes i klassikerne. Klassikerstatus er netop et kvalitetsstempel, og derfor er ’kanon’, ’klassiker’ og ’kvalitet’ begreber, der ikke kan skilles ad. Klassikerne er en rettesnor for kulturel læsning og god kvalitet, og derfor er klassikerstatus grundpræmissen for udvælgelsen af kanonlitteraturen (ibid.: 13).

Ovenstående er hovedaspektet i betænkningen fra 1994, og 2004-udvalget skriver, at de tilslutter sig ”hovedlinjerne i disse synspunkter”, men lægger også vægt på, at der er forskel på udvalgenes arbejdsopgaver (ibid.: 14). Det er især væsentligt, at 2004-udvalgets hovedopgave er at nedskrive konkrete anbefalinger, hvorimod 1994-udvalget ”lægger hovedvægten på analyse, teori og kulturpolitiske tilkendegivelser” (ibid.). I rapporten beskrives 1994-udvalgets opgave ikke yderligere, men læser man Jens Raahauges bidrag til *Dansk Sproghistorie. Bind 4* (2020) på Dansk Sproghistories hjemmeside, vil man opdage, at udvalget har udarbejdet to lister: ”Den lille kanon”, som består af 20 forskellige forfatterskaber samt en genre, og dernæst ”Den store kanon”, som er en liste med 100 værker, der er egnet til 16-19-årige, når det kommer til læsning af hovedværker. Listen er tænkt som inspiration og er modsat kanonlisten fra 2004-udvalget ikke obligatorisk (Raahauge 2020). Ifølge rapporten fra 1994 ser ”Den lille kanon” ud som følgende:

Den lille kanon
Folkeviserne
Leonora Christina
Thomas Kingo
Ludvig Holberg
Hans Adolph Brorson
Johannes Ewald
Jens Baggesen
Adam Oehlenschläger
Schack von Staffeldt
Nicolai Frederik Severin Grundtvig
Bernhard Severin Ingemann
Steen Steensen Blicher
Hans Christian Andersen
Søren Kierkegaard
Meir Aron Goldschmidt
Jens Peter Jacobsen
Herman Bang
Henrik Pontoppidan
Sophus Claussen
Johannes V. Jensen
Martin Andersen Nexø

“Den lille kanon”, som den fremgår af rapporten Dansk litteraturs kanon : skønlitteraturen i skolen fra 1994 (Undervisningsministeriet 1994: 73).

Vi har nu etableret, at en grundpræmis for kanonlitteratur for både 1994-udvalget og 2004-udvalget er, at den skal have klassikerstatus. Vi vil nu se nærmere på indledningen i rapporten fra 2004 for at forstå tankerne bag udfærdigelsen af en kanonliste. Denne lægger især vægt på danskfagets kulturbærende rolle. Ifølge rapporten skal både ældre litteratur samt litteratur fra samtiden gennem danskundervisningen blive en del af elevernes kulturelle bagage, og netop dette fremgår som hovedformålet med kanonlisten. Ydermere beskrives litteraturens rolle for eleverne således: ”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” (Kanonudvalget 2004: 9). På den måde bliver læsningen af klassikere noget, der er centralt for elevernes viden om og forståelse af den danske kulturarv, som spiller en stor rolle i processen med at skabe elevernes omverdensforståelse.

Ser vi nærmere på udvælgelseskriterierne for kanonforfatterne, som de fremgår af rapporten, er der to aspekter, som er centrale: Tidsafgrænsning og selve begrebet 'kanon'. Sidstnævnte skal forstås som en 'rettesnor' for litteraturen, hvor det netop er 'klassikeren', der agerer rettesnor. I sammenhæng med klassikeren giver det mening at se på rapportens definition af det andet aspekt af udvælgelseskriterierne, nemlig tidsafgrænsning. Rapporten beskriver, at der findes mange forskellige typer af forfattere, som har haft stor betydning for deres samtid på forskellige måder. Her nævnes eksempelvis forfattere, som er meget aktuelle kulturelt og politisk i deres samtid over for forfattere, som er kommet skævt ind i deres egen tidsalder og af den grund er helt særlige (ibid.: 15). Der findes mange typer af forfattere, "men om ingen af dem har man i nogen tid kunnet forudsige, om de ville "holde": blive læst med vital interesse af kommende generationer" (ibid.). Med andre ord er et kriterium for en kanonforfatter, hvis tekster har fået klassikerstatus, at man skal kunne vide, om teksten 'holder'. Af denne årsag besluttede udvalget, at kanonforfatterne skulle have deres litterære debut før 1965 (ibid.: 16).

Rapporten bevæger sig videre til at behandle kanonlæsning i praksis ved at beskæftige sig med danske skoleelevers læsefærdigheder og ved at redegøre for den 'kanonpædagogik', der ligger bag udfærdigelsen af rapporten. Rapporten hævder, at mange danske elever har problemer med at læse og underbygger påstanden med forskellige statistikker. For eksempel henvises der til statistikker, hvori det fremgår, at 25% af danske elever sidst i 1. klasse i 2003 er usikre læsere, og at de fleste af disse elever ikke formår at indhente deres jævnaldrende (ibid.:19). Hvorfor danske skoleelever har læsevanskeligheder, har rapporten flere bud på, hvor det første beskrives således: "Det hævdes, at tv, video og computere har overtaget bogens plads som de foretrukne medier og det i en sådan grad, at bogen står i fare for helt at glide ud af børns bevidsthed" (ibid.: 17). En bekymring, rapporten især fremhæver, er altså, at moderne teknologi og dermed andre medier, som unge søger til for underholdningens skyld, resulterer i, at danske skoleelever læser mindre, og af den årsag falder deres læsefærdigheder (ibid.).

Dog bliver det i rapporten også påpeget, at de manglende læsekundskaber og mangel på læselyst blandt danske skoleelever kan skyldes noget andet end den moderne underholdningsindustri, som man ofte anser som årsagen til disse problematikker: "Måske har vi i dansk skole i årevis læst for let og for lidt litteratur i skolen, således at resultatet er mangelfuldt kendskab til det sprog og den litteratur, der er forudsætningen for at kunne læse stor fortællekunst" (ibid.: 21). Niveauet i samspil med tekstvalget i skolegangen er altså en tendens, rapporten påpeger som en årsag til forringet læsefærdighed og læselyst.

Dette er netop et af Kanonudvalgets argumenter for, at der er brug for en litterær kanon: Så eleverne bliver i stand til at læse ”den allerbedste litteratur” (ibid.). I den forbindelse bliver det også relevant at påpege, at rapporten netop lægger vægt på den fælles ramme for eleverne som et argument for, hvorfor en obligatorisk liste er nødvendig. I rapportens indledning udtrykkes det således: ”Vi skelner altså mellem forfatterskaber, som efter udvalgets opfattelse *skal* læses, og forfatterskaber, som vi mener er så vigtige at læse, at vi varmt kan *anbefale* dem. Hensigten med denne skelnen er på den ene side at sikre fælles litterære referencer for eleverne, på den anden side at undgå en gennemført stram binding af tekstvalget” (ibid.: 7). Udover den fælles referenceramme lægger udvalget også vægt på, at der ikke skal være for stramme rammer for, hvordan lærerne udvælger de tekster, der skal læses (ibid.).

‘Kanonpædagogik’ er et begreb, der dækker over de pædagogiske tanker, som kanonudvalget har gjort sig omkring undervisning, der har kanonlitteraturen som omdrejningspunkt. Rapporten peger på flere aspekter, der skal hjælpe dansklærerne med at tilrettelægge undervisningen med henblik på kanonlæsning. Herunder nævnes eksempelvis, hvordan svagere elever gribes, hvordan man læser kanon i praksis samt overvejelser angående danskfaglige tilrettelæggelsesmetoder. Kanonpædagogikken kan sammenfattes i følgende citat:

Der skal arbejdes med den overordnede betydning, kanonens forfattere har haft både i deres tid og eftertid, så det kan forklares og demonstreres for eleverne, at disse forfatterskaber har betydning ud over deres egen, individuelle sproglige og litterære kvalitet ved at være særlig værdifulde vidnesbyrd om de historiske veje, ad hvilke vi er kommet til vores nutid. Her er stof, der er gået mod strømmen og med den. Samlet udgør de en fælles arv; de er ikke blot harmonisk overlevering af én bestemt tradition eller udtryk for én kollektiv identitet (ibid.: 23).

Her lægges vægt på, at kanonforfatterne ikke nødvendigvis er en del af den samme strømning, men at de nemt kan være modstridende. Der kan eksempelvis være tale om forfattere, som måske opfattes som provokerende i deres samtid, eller som nogle, der forsøger at ændre på kulturelle eller politiske strukturer med deres værker, og måske derfor ikke er værdsat i samtiden. På den måde skal kanonforfatterne gerne udtrykke én samlet arv, men ikke én samlet identitet. Forfatternes overordnede historiske betydning skal også gøres klar for eleverne, og her vender rapporten blikket mod danskfaglige tilrettelæggelsesmetoder (ibid.).

Først og fremmest nævnes forskellige måder, hvorpå man kan skærpe elevernes interesse og forståelse for ældre tekster, eksempelvis i form af lydclip, kreative skriveøvelser og andre pædagogiske greb. Rapporten beskriver også, hvordan især højtlesning på computeren i samspil med, at eleverne følger med i samme tekst enten på skærmen eller på papir, kan være en hjælp for elever, der har læsevanskeligheder (ibid.: 20-21). Med hensyn til danskfaglige tilrettelæggelsesmetoder er det særligt interessant, hvordan rapporten diskuterer to synspunkter på, hvordan kanonlitteraturen formidles: nykritisk læsning og kronologisk historisk læsning.

For at forstå denne del må vi først redegøre for en anden problematik, som rapporten fremstiller: At danske skoleelever i dag ikke nødvendigvis er klar over, hvilke forfattere de har læst tidligere, hvilket medfører, at eleverne ikke har styr på, hvilke forfattere der udgør en stor del af den danske kulturarv (ibid.: 23). Det beskrives i rapporten, at vi med tiden har nedbrudt danske skoleelevers kendskab til litteraturhistoriens kronologi såvel som til store forfattere (ibid.: 24). Forklaringen på dette er ifølge rapporten, at man i 1970'erne indførte en ny gymnasiepædagogik, hvor formålet var at motivere eleverne til at læse af interesse, hvilket, man mente, bedst kunne opnås ved at udføre temalæsning, hvor tekster udvælges og grupperes i undervisningen med udgangspunkt i de tematikker, der behandles i indholdet. Den nye tilgang med temalæsning i fokus erstattede "Falkenstjernetyranniet", som rapporten kalder den kronologiske historiske læsning, der fulgte Falkenstjernes række af leksika om dansk litteraturhistorie (ibid.).

Pendanten til denne metode er den nykritiske litteraturteori, der også vandt frem i takt med, at temalæsning indførtes som pædagogisk greb. Her læses teksterne på en måde, hvor teksten selv er i centrum, og hvor der ikke er overladt meget plads til at gennemgå fakta om forfatterens liv eller de karakteristika, der præger den historiske periode (ibid.). Dette udtrykker rapporten som et stort problem og hævder, at det har ødelagt elevernes sans for kronologi, hvilket resulterer i, at de har problemer med at placere forskellige forfattere og tekster i de tilhørende tidsperioder, netop fordi de ikke kender tidsperiodernes særtræk (ibid.: 26).

Kanonpædagogikken kan på den baggrund opsummeres således: "Kunsten er at vise det filter frem, som nationens litterære klassikere har passeret igennem, og dog lade teksten komme til orde på sine egne betingelser. Et bevidst pædagogisk dobbeltgreb, som medtænker tekstens kanonstatus og gør den tydelig for eleverne" (ibid.: 28-29). Det er netop dette dobbeltgreb – den nykritiske tilgang og den kronologiske læsning i samspil – der er kernen i kanonpædagogikken. Derudover påpeger rapporten flere gange, at man i læsning af kanonforfattere også skal "medtænke den moderne elevtype, for hvem det at læse litteratur, ja at læse i det hele taget, er i hård konkurrence fra andre

mere umiddelbart appellerende medier” (ibid.: 27). Netop hvilket læringsmiljø, der omgiver gymnasieeleverne, ønsker vi at undersøge, og dette vender vi tilbage til i et senere afsnit.

Når rapporten nævner, at ”Kunsten er at vise det filter frem, som nationens litterære klassikere har passeret igennem” (ibid.: 28), henviser den til den metadimension, der nu er en del af undervisningen. Lærerne skal i dag forklare eleverne, hvorfor en tekst er relevant at læse, og det er denne metadimension, rapporten henviser til. Metadimensionen skal besvare spørgsmål som for eksempel, hvorfor én forfatter har overlevet sin tid frem for en anden, hvorfor en bestemt forfatter ses som dén, der har gjort oprør i en bestemt epoke, eller hvorfor der ikke er flere kvindelige forfattere på kanonlisten (ibid.). Netop disse spørgsmål er især til debat – ikke kun i klasselokalet, men også i offentligheden, hvor mange forskellige aktører deltager. Denne diskussion vil vi undersøge nærmere i det følgende afsnit.

Vi runder dette afsnit af med en oversigt over, hvordan kanonlisten så ud i 2004, hvorefter vi kort skitserer, hvilke ændringer der har fundet sted siden. I øvrigt vil vi pointere, at listen offentliggøres med udgivelsen af *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* i 2004, men først i 2005 trådte den i kraft i undervisningsregi (Rangvid og Sørensen 2023: 3). Kanonlisten så sådan ud i 2004:

Den fælles kanon	Tillæg til folkeskolen	Tillæg til de gymnasiale uddannelser
Folkeviser	Danske folkeeventyr	Sagaer
Ludvig Holberg	Johan Hermann Wessel	Thomas Kingo
Adam Oehlenschläger	B.S. Ingemann	H.A. Brorson
N.F.S. Grundtvig	Chr. Winther	Johannes Ewald
Steen St. Blicher	Jeppé Aakjær	Emil Aarestrup
H.C. Andersen	Thøger Larsen	Søren Kierkegaard
Herman Bang	H.C. Branner	Henrik Ibsen
Henrik Pontoppidan	Egon Mathiesen	J.P. Jacobsen
Johannes V. Jensen	Halfdan Rasmussen	Sophus Claussen
Martin Andersen Nexø	Tove Ditlevsen	Hans Kirk
Tom Kristensen	Benny Andersen	Villy Sørensen
Karen Blixen	Cecil Bødker	Inger Christensen
Martin A. Hansen	Ole Lund Kirkegaard	
Peter Seeberg		
Klaus Rifbjerg		

Dansk litteraturs kanon, som den fremgår af rapporten Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget (2004)

I forbindelse med Folkeskolereformen i 2014 blev fagmålene for danskfaget ændret, og i den forbindelse blev en revision af kanonlisten fra 2004 foreslået og vedtaget i 2015 (Raahauge 2020). Dette er dog kun gældende for folkeskolens vedkommende, hvor den fælles kanon ændres således, at Martin A. Hansen samt Klaus Rifbjerg fjernes fra listen, mens Henrik Ibsen og Tove Ditlevsen tilføjes. Tillægslisten til folkeskolen ændres også, da Tove Ditlevsen flyttes fra denne til den obligatoriske liste, mens forfatterne Amalie Skram, Robert Storm Petersen, Astrid Lindgren og Thorbjørn Egner tilføjes til tillægslisten for folkeskolen. For de gymnasiale uddannelsers vedkommende er den fælles kanon og tillægslisten til de gymnasiale uddannelser fra 2004 stadig gældende. Den fælles kanon er dermed ikke længere fælles, men kun gældende for de gymnasiale uddannelser (ibid.).

Efter en gennemgang af kanoniseringsprocessen fra udvalgets første nedsættelse i 1992 frem til i dag, vil vi gå videre til at skitsere de forskellige aktører i den aktuelle kanondebat.

Teoretiske ståsteder: Begrebet ‘kanon’ og kanoniseret litteratur

Der findes en række forskellige værker, som omhandler begrebet ‘kanon’ og diskuterer, hvad god kvalitet er, når det kommer til litteratur, samt hvordan litteratur kanoniseres. I det følgende vil vi kort skitsere de mest centrale værker, der findes på området. Vi beskæftiger os kort med rapporten *Kanonisk selskabsleg i nordisk litteratur* (2013), som vi kan bruge til at skabe et overblik over kanondebattens tidslinje. Dernæst beskæftiger vi os med værkerne *The Western Canon* (1994) af Harold Bloom samt *Kanon. Ti kapitler i dansk litteratur* (2021) af Robert Zola Christensen. Bloom var litteraturteoretiker og -kritiker, og Zola Christensen er forfatter og litteraturforsker med en ph.d. i nordisk filologi. Vi har valgt disse to værker, fordi Harold Blooms værk anses som en af de bøger, “som var startskuddet til hele kanondebatten” (Brodersen et al. 2013: 33), og som siden udgivelsen har haft stor indflydelse på kanondebatten og generelt i litterære kredse (ibid.). I øvrigt udkommer værket omkring samme tidspunkt, som 1994-udvalget i Danmark diskuterer kanonlitteratur. Robert Zola Christensens værk er et af de nyeste inden for dansk litteratur, og det er netop interessant, hvordan der er visse lighedspunkter mellem de to værker, som vi vil påpege i det følgende.

Først vil vi kort beskæftige os med rapporten *Kanonisk selskabsleg i nordisk litteratur* (2013), som er udgivet i samarbejde med Nordisk Ministerråd. Rapporten er blevet til i forbindelse med et litterært kanonseminar afholdt i Reykjavik i 2010 med temaet nordisk litteraturkanon. Nordiske lektorer, som holder til ved Islands Universitet, arrangerede seminaret (ibid.: 9). Bogens indhold har stor geografisk rækkevidde, da den indeholder bidrag fra både Danmark, Norge, Finland, Sverige, Grønland, Færøerne, Island, Sameland og Åland (ibid.: 10). Eller sagt således: “Bogen rummer og samler hele Norden” (ibid.).

Værket beskæftiger sig med kanonbegrebet og tegner et overblik over kanonlister, -debatter og -litteratur gennem tiden. Dertil stiller værket spørgsmålstejn ved kanonbegrebets brugbarhed, ligesom det beskæftiger sig med traditionen for kanonlitteratur i de ovenstående 9 nordiske lande. Man kan i værket uddrage nogle pointer, som er centrale at fremhæve i vores speciale. For eksempel pointeres det, at kanonbegrebet har været central for diverse teoretiske ståsteder siden 1960’erne samt 1970’erne, og her udpeges feministerne som dem, der først kritiserer “den litteraturkanon der var bygget op af “døde hvide mænd” og blev vedligeholdt af hvide midaldrende, men dog levende mænd i alle hjørner af den litterære institution” (ibid.: 32-33). Litteraturvidenskaben beskæftiger sig med identitet og dermed også identitetspolitik, og efter feministernes kritik af kanon fulgte kritik og modstand fra andre fløje i kølvandet, og den vestlige litteraturkanon blev hurtigt anklaget for at være

både “mandschauvinistisk, men også racistisk, etnocentrisk og ikke mindst eurocentrisk” (ibid.). Som vi skal se i et senere afsnit, møder vi disse synspunkter i kanondebatten anno 2024.

Værket sætter også ord på, hvordan kanonbegrebet for langt de fleste litteraturhistorikere har været og fortsat er et analyseværktøj, der kan hjælpe med at analysere “hvordan vores nationale kultursystemer former vores idéer om hvad litteratur er, og hvilken litteratur der skal læses og hvorfor” (ibid.). I øvrigt beskrives det, hvordan der både inden 1994-udvalget og 2004-udvalgets brug af kanonbegrebet fandtes masser af bud på kanonlister, selvom man ikke på samme måde brugte ordet ‘kanon’. Her refereres eksempelvis til *Haandbog i dansk Litteratur* (ibid.), som er skrevet af Vagn Falkenstjerne samt Egon Borup Jensen, hvis førsteudgave blev udgivet i 1917, og som siden er udvidet med adskillige bind og genudgivelser. Dette værk blev brugt som den kanon, man fra omkring 1930’erne og frem til midt 70’erne brugte i de danske gymnasier, og værket omtales ofte som ‘Falkenstjerne’ (ibid.).

Ideen om den vestlige kanon tog fart, og i 1987 blev værket *The Closing of the American Mind* (1987) af Alan Bloom udgivet i USA. Dette værk gav modsvar til kanonkritikken samt til de identitetspolitiske strømninger, der vandt frem i litteraturvidenskaben. I 1994 blev Harold Blooms værk *The Western Canon* (1994) udgivet, og dette forsvarer den litterære kanon samt den traditionelle forståelse af, hvilke værker engelsksprogede mennesker bør læse for at være dannede mennesker, hvor særligt William Shakespeare er central (ibid.). Som tidligere nævnt anses Blooms værk som startskuddet til kanondebatten, “og dens forsvar for kanon og for traditionelle værdier inden for litteraturen bredte sig i 1990’erne snart til Europa og spredte sig også hurtigt i Norden” (ibid.: 35), hvorfor det er relevant at beskæftige sig med i vores speciale. I værket stiller han det meget interessante spørgsmål: ”What shall the individual who still desires to read attempt to read, this late in history?” (Bloom 1994: 15). Det er altså netop spørgsmålene om, hvad man får ud af at læse kanoniske værker, og hvorfor man skal have en kanon, han forsøger at besvare i dette værk.

Værket er bygget op på den måde, at Bloom først giver sit bud på, hvorfor en kanon er nødvendig, og denne del af værket fungerer som et teoretisk grundlag, som redegør for de overvejelser, Bloom har gjort sig omkring hvad kanon er, og hvilke forfattere der kan kategoriseres som kanoniserede i Vesten. Herefter følger en lang række afsnit, som beskriver forskellige – ifølge Bloom – kanoniserede forfatterskab. Værket fungerer som en kanonliste i og med, at den omhandler de 26 forfattere, som han oplister i det indledende afsnit som “the major Western writers since Dante” (ibid.: 2). Afslutningsvist i værket oplister han intet mindre end 856 forfattere og

omkring 3.000 tekster, som ikke behandles yderligere, men blot fungerer som inspiration. På den måde har han opstillet både en lille og en stor kanonliste (Brodersen et al. 2013: 34).

Først og fremmest stiller Bloom spørgsmålstegn ved, hvad der beskriver et kanonisk værk, og her kommer han frem til følgende svar: "The answer, more often than not, has turned out to be strangeness, a mode of originality that either cannot be assimilated, or that so assimilates us that we cease to see it as strange" (Bloom 1994: 3). Hvordan disse kanoniske værker, som besidder denne fremmedhed og originalitet, udvælges, giver han flere bud på. Han argumenterer for, at nogle genrer i tiden vurderes som mere kanoniske end andre, og at det derfor er dem, der i perioder ses som kanoniserede værker. Mange genrer kan nemt eksistere side om side, men alt efter hvilke genrer, der er moderne i en given tidsperiode, er det de forfattere, der skriver inden for disse genrer, som bliver valgt som kanon (ibid.: 21). I øvrigt påpeger han, at kanoniske tekster som regel på en eller anden måde er inspirerede af tidligere kanoniserede forfatteres tekster (ibid.: 7)

En anden pointe hos Bloom i den forbindelse er, at det ikke altid er æstetikken i et værk, der er med til at afgøre, hvorvidt værket får kanonstatus eller ej. Ofte er det politiske beslutninger, og der er på den måde altid en ideologi forbundet med at udvælge kanonforfattere og -værker (ibid.: 21). I Blooms optik skal litteratur læses for æstetikens skyld, og her har han en vigtig pointe:

The movement from within the tradition cannot be ideological or place itself in the service of any social aims, however morally admirable. One breaks into the canon only by aesthetic strength, which is constituted primarily of an amalgam: mastery of figurative language, originality, cognitive power, knowledge, exuberance of diction. The final injustice of historical injustice is that it does not necessarily endow its victims with anything except a sense of their victimization. Whatever the Western Canon is, it is not a program for social salvation (ibid.: 27-28).

Her beskriver han, hvordan det er værkets sprog, originalitet, viden og evne til at ramme os kognitivt, der i sin æstetiske form skal ramme læseren, og at det er derfor, man skal læse kanoniserede værker. Læsning af disse værker vil ifølge ham ikke redde et individ eller forbedre samfundet, men han pointerer dog, at læsningen kan hjælpe os til at tale med os selv, hvilket måske kan gøre os i stand til at acceptere forandring i os selv og i andre (ibid.: 28). Dette kan tolkes som en lille åbning til at se litteratur som noget, der kan danne individet som menneske og måske udvide forståelsen af os selv

og andre. Med andre ord forbedrer litteratur ikke menneskeheden, men måske kan den lære os noget om forståelighed og accept over for hinanden (ibid.).

Vi vil nu beskæftige os med Robert Zola Christensens værk *Kanon. Ti kapitler i dansk litteratur* (2021). I værket beskæftiger Zola Christensen sig med, hvordan man kan diskutere kanonlitteraturen, og han gennemgår nogle forskellige forfatterskaber. Vi møder både kanoniserede forfattere som H.C. Andersen, men også forfattere som Tove Ditlevsen, der efter Zola Christensens mening blev forbigået i hendes egen samtid, men efterfølgende har ”taget gevaldigt revanche” (Christensen 2021: 26). Vi møder også Harald Bergstedt, som grundet sine nazistiske overbevisninger oplevede ”de kræfter, der er på færde i kanoniseringsprocessen, når forfatteres politiske tilhørsforhold bliver udslagsgivende for, hvorvidt deres værker får lov at stå til eftertiden” (ibid.: 69).

Inden Zola Christensen beskriver forskellige forfatterskaber, præsenterer han de teoretiske og litteraturhistoriske rammer, han benytter til at tale om kanon, og her får vi sat nogle flere ord på, hvad kanon er, og hvordan Zola Christensen placerer sig i debatten. Han definerer kanon således: ”Når vi i litteraturvidenskaben taler om kanon, menes der traditionelt et udvalg af forfattere og værker, der inden for et kulturelt værdifællesskab bliver betragtet som særligt værdifulde og velegnede for elever, studenter og i bredere forstand alle samfundsborgere at læse for at opnå et vist dannelsesniveau” (ibid.: 10-11). I forhold til dette ”udvalg af forfattere og værker” (ibid.: 10) taler han om det normative aspekt, nemlig at man i processen med at fremhæve nogle forfattere skubber andre i baggrunden. Netop af den årsag har diskussioner om kanonlitteratur og hvilke forfattere, der skal læses i uddannelsessystemet, fundet sted siden 1700-tallet. Her nævner Zola Christensen, at kanoniseringen historisk set sker ”på baggrund af en lang række kriterier, såsom æstetiske, sociale, skolepædagogiske, økonomiske, nationalkonservative og etniske” (ibid.: 11), hvad end man taler om 1700-tallet eller 2024 (ibid.).

I forhold til moderne tid nævner Zola Christensen, hvordan antologien *Opening up the Canon* (1979) er et centralt værk for en tendens, der har fundet sted de sidste 40 år. Der er efterhånden flere tiltag, som fremviser alternative bud på kanoniserede værker og forfattere, hvor formålet er ”at gøre plads til de kvinder, de lavere samfundsklasser, de etniske og seksuelle minoriteter samt de koloniserede folk, der ellers var blevet holdt uden for den litterære offentlighed” (ibid.). Zola Christensen forholder sig til repræsentationsaspektet i kanondebatten ved at pointere, hvordan de to fløje i den diskussion ser ud. På den ene side er der aktører i #MeToo-bevægelsen, fænomenet LGBTQ literary criticism samt postkolonialistiske teorier, som sætter fokus på, at andre grupper skal anerkendes på lige fod med ”Dead White European Men” (ibid.), som han udtrykker det. På den

anden side er der andre mere konservative aktører i debatten, som ønsker – til tider på en ideologisk og nationalromantisk måde – at fastholde eksisterende kanonlister og frygter, at litteraturen i den modsatte fløj bliver til et politisk redskab (ibid.: 11-12). Tager vi Blooms værk i betragtning ser vi her, hvordan netop repræsentationsaspektet i kanondebatten på mange måder er uændret. Som nævnt pointerer Bloom, at kanonlister ikke kan være “a program for social salvation” (Bloom 1994: 27-28), og i Zola Christensens værk fra 2021 er den ene fløj i debatten stadig af den overbevisning – at kanondebatten ikke skal blive et politisk redskab til at skabe lighed mellem forskellige samfundsgrupper.

Netop disse to fløje i debatten omkring repræsentation ser vi også i den offentlige debat om den obligatoriske kanon, som vi vil udfolde i et senere afsnit. Her bliver det vigtigt at pointere, at Zola Christensen netop mener, at vi bør diskutere kanon, for hvis vi ikke gør det, ”risikerer vi at gå glip af, hvordan kanon er blevet til, og hvad den betyder for os. Og måske er det muligt at finde en vej gennem moradset” (Christensen 2021: 12). Zola Christensen præsenterer os for to begreber, som kan gøre det lettere i praksis at vurdere, hvad der er kanon, og hvad der ikke er, og måske dermed finde vej “gennem moradset” (ibid.): ‘de facto-kanon’ og ‘de jure-kanon’ (ibid.).

De facto-kanon definerer Zola Christensen som ”den slidstærke litteratur, der *rent faktisk* er blevet kanoniseret” (ibid.:12). Der er med andre ord tale om den litteratur, der officielt er kanoniseret, eksempelvis på en kanonliste. De jure-kanon er den kanon, vi kan se omkring os, ”registrerbar i gadebilledet, som fysiske bøger, portrætter på frimærker og i vores tankemønstre og talemåder” (ibid.). På den måde er der ifølge Zola Christensen allerede en kanon, en etableret, faktisk kanon, som kan ses omkring os, uanset hvilke forfattere man vælger at skrive på en konstrueret kanonliste. Netop her har Zola Christensen en vigtig pointe: ”Det er naturligvis muligt at ændre den etablerede faktiske kanon fremadrettet. Det sker hele tiden. Men at fornægte den kanon, der er vokset frem af historien, fordi vi ikke kan lide den, er at forsøge at omgøre virkeligheden, fordi den ikke passer os” (ibid.: 12).

Både Robert Zola Christensen og Harold Bloom påpeger, at en af de store udfordringer ved at udvælge kanonlitteratur er at forholde sig til de strukturer, der danner rammen for udvælgelsen af kanonforfattere og -værker. Som tidligere nævnt påpeger Zola Christensen, at kanoniseringen historisk set sker på baggrund af en række forskellige kriterier (Christensen 2021: 11). Harold Bloom pointerer, at kanoniseringsprocessen og debatten ”has become so heavily politicized” (Bloom 1994: 21) på den måde, at bevægelsen, der handler om at åbne op for kanonen, handler om ideologi frem for æstetiske værdier (ibid.). Begge forfattere pointerer altså, at ikke kun de æstetiske eller litterære

værdier i forfatterskabet er afgørende for kanoniseringsprocessen, men at tidens strømninger også har stor indflydelse.

I øvrigt påpeger Bloom som nævnt, at nogle genrer i samtiden vurderes som mere kanoniske end andre, og derfor kan flere genrer nemt eksistere side om side, men hvor nogle forfattere vælges som kanon, gør andre ikke, fordi den genre, de skriver i, ikke anerkendes som kanon. Dette understøttes af et eksempel hos Robert Zola Christensen. Han nævner, hvordan Tove Ditlevsen i sin samtid blev “klemmt mellem to meget mandsdominerede strømninger fra sin debut og gennem hele sit forfatterskab” (Christensen 2021: 25), nemlig efterkrigstidens kulturpessimister og de avantgardistiske modernister (ibid.). Tove Ditlevsen rettede ikke ind efter “den (rigtige) modernistiske mode” (ibid.: 26) med sine digte, der benytter mere klassiske virkemidler til trods for de komplekse budskaber (ibid.: 32-33). På den måde er der med Ditlevsen tale om et tilfælde, hvor samtiden ikke værdsætter den type litteratur, hun producerer, men i 2017, 100 år efter hendes fødsel, tager hun revanche, og der er tale om en såkaldt ‘Tove-feber’ (ibid.: 26).

Udvælgelsen af forfattere er en problematik, der både for Robert Zola Christensen og Harold Bloom handler om, hvilke værker der besidder de rette æstetiske og kvalitetsmæssige værdier. Samtidig er der dog et litteraturpolitisk islæt, hvor tidens strømninger har stor indflydelse, og for 2024’s vedkommende er især fænomenet repræsentation afgørende for debattørernes holdninger, som vi skal se i de følgende afsnit.

Kanondebatten i 2004

Hovedsynspunkter

Efter en gennemgang af kanoniseringsprocessen fra 1992-udvalget til 2004-udvalget og de ændringer, der er foretaget og stadig gælder i dag, vil vi nu bevæge os videre og beskæftige os med den offentlige debat om dansk litteraturs kanon. I dette afsnit skitserer vi, hvordan kanondebatten så ud i 2004, efter rapporten *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* (2004) udkom. I dette afsnit redegør vi altså for debattens hovedsynspunkter i 2004, mens vi i det efterfølgende afsnit går dybere ned i debatten ved at undersøge, hvem debattens hovedaktører er, og hvordan de har udtalt sig.

Efter nærmere undersøgelse kan vi pege på en række forskellige hovedaspekter i debatten. Først og fremmest har vi undersøgt, hvorvidt aktørerne er for eller imod princippet om at have en obligatorisk kanon. Her finder vi, at de fleste er enige om, at det er en god ting at have en fælles referenceramme for den danske litterære kulturarv. Efter denne konstatering kan vi pege på debattens næste problematik: uenighed om, hvilke forfattere der skal være på listen. Som vi skal se i det følgende afsnit, er mange af den holdning, at listen bør indeholde flere kvindelige forfattere, ligesom nogle også lufter tanken om, at udenlandske forfattere bør fremgå af listen.

Aktørerne og debatten

Vi vil i dette afsnit beskæftige os med aktørerne i kanondebatten i 2004 og forsøge at skabe et overblik over deres standpunkter. Her beskæftiger vi os med forskellige avisartikler, der udtrykker aktørernes holdninger.

Som tidligere nævnt blev kanonlisten vedtaget og offentliggjort i 2004, men først i 2005 trådte den i kraft i undervisningsregi (Rangvid og Sørensen 2023: 3). Allerede i 2004, inden den blev brugt i undervisningen, gik debatten højt på, hvorvidt kanonlisten var en god idé, og i så fald, hvordan den skulle se ud i praksis. Vedtagelsen af dansk litteraturs kanon har fået en blandet modtagelse, hvoraf flere mener, at kanon i praksis er en god idé, mens andre sætter spørgsmålstegn ved, om listen består af de rette forfatternavne.

Kaster vi først blikket mod artiklen ”Hurra for en kanon!”, som blev bragt af Information i 2004, finder vi, som titlen afslører, en positiv reaktion på kanonlisten. Forfatter til artiklen, Peter Nielsen, er litteraturredaktør på Information og Ph.d. i litteraturhistorie, og i artiklen kalder han kanonlisten for ”et politisk og kulturpolitisk mesterværk” (Nielsen 2004). Han giver udtryk for den holdning, at ”Vejen til verden går gennem litteraturen”, hvilket skal forstås på den måde, at litteraturen er et vigtigt

redskab for at forstå vores historie og kultur, herunder forskellige tidsaldre, miljøer, der ligger uden for vores kendskab, og forskellige synsvinkler på, hvordan man opfatter verden (ibid.). Nielsen udtrykker, at en litterær kanon er et godt ståsted i forhold til at skabe et fælles grundlag, og i kraft heraf altså også hjælpe de elever, der ikke kommer fra en bogligt stærk baggrund. I den forbindelse henviser Nielsen også til landets indvandrere, der ved hjælp af kanonlæsning får en fælles referenceramme med danske elever (ibid.). Nielsen påpeger også, at forfatterne er ”deres tids fortolkere” (ibid.), og at netop forfatterne er de mennesker, der kan fortolke tidens politiske og kulturelle tendenser på kunstnerisk vis på en måde, så det beriger befolkningen (ibid.).

Netop her ser vi én af de problematikker, der viser sig at være central både i kanondebatten i 2004, men også i 2024, nemlig problematikken om, gennem hvilke øjne, vi skal præsenteres for den danske kulturarv. Som Nielsen udtrykker det, er det altså forfatterne, der kan give os de bedste glimt af deres samtid, men hvordan udvælger man så, hvilke forfattere der klarer at gøre det bedst?

Denne problematik kommer til udtryk i artiklen ”Kanon-udvalgets kvalitetssans har svigtet” (2004), som er bragt af Berlingske. Her bliver professor i dansk litteratur Anne-Marie Mai interviewet af historiker og journalist Bent Blüdnikow. Hun har sammen med flere formuleret et brev med en protest over manglen på kvindelige forfattere på kanonlisten, og modtageren er den daværende undervisningsminister, Ulla Tørnæs. Dette er baggrunden for Blüdnikows interview, og her ser vi, hvordan problematikken omkring, hvilke forfattere, der skal agere datidens øjne på samfundet, kan give anledning til debat. Mai udtrykker ikke utilfredshed over idéen om en obligatorisk kanon, men derimod over hvilke forfattere der skal være på listen. I hendes øjne mangler en vigtig gruppe: kvinderne (Blüdnikow 2004). Hun forholder sig til, at medlem af kanonudvalget Marianne Zibbrandtsen har udtrykt, at de kvindelige forfattere sammenlignet med de mandlige forfattere ikke kan måle sig, når det kommer til kvalitet. Dette er Mai meget uenig i og nævner som eksempler på litteratur af god kvalitet, som er skrevet af kvinder, *Jammers Minde* (1868) af Leonora Christina, samtlige noveller af Tove Ditlevsen samt diverse digte skrevet af Inger Christensen (ibid.).

Leonora Christina og Inger Christensen bliver også nævnt som bud på kvindelige forfattere, der kunne indgå i dansk litteraturs kanon, hvis vi vender blikket mod Nanna Rørdam Knudsen, som er cand. mag. i dansk og historie. I kølvandet på offentliggørelsen af kanonlisten i 2004 har hun med artiklen ”Den danske kanon” (2004), som er offentliggjort på Litteratursiden.dk, givet sit bud på en vurdering af kanonlisten. I forhold til repræsentationsaspektet nævner hun, hvordan Louise Heiberg og Leonora Christina har været med til at forme den selvbiografiske genre og måske derfor bør være kanon. Hun peger også på Inger Christensen som en forfatter, der burde være kanon, og som i 1962

udkom med digtsamlingen *Lys* på Gyldendal. Hun opfylder på den måde rapportens krav om at have sin litterære debut inden 1965 (Knudsen 2004).

Som modsvar på den obligatoriske kanon, hvor kun én kvindelig forfatter fremgår, blev der i 2004 også lavet en kvindekanon. Denne liste indeholder 15 navne på kvindelige forfattere i Danmark, der kan være mulige emner til kanonlisten, og med navnene følger en beskrivelse af deres forfatterskab, som er meget lig de beskrivelser, der findes i rapporten *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* (2004). Direktør for foretagendet KVINFO, Elisabeth Møller Jensen, og litteraturforsker Pil Dahlerup samt tidligere omtalte professor i dansk litteratur, Anne-Marie Mai, står bag kvindekanonen (Jensen, Dahlerup og Mai 2004). I artiklen ”Kvindekanon” (2004) kan man læse, at ”Listen er udarbejdet i protest mod den mandsdominerede kanon”, som blev indført i gymnasierne og folkeskolerne i 2005 (ibid). Nedenfor har vi listet de 15 navne i kvindekanonen:

Kvindekanon
Tove Ditlevsen
Inger Christensen
Dorothe Engelbretsdatter
Marie Bregendahl
Charlotte Dorothea Biehl
Karen Blixen
Thomasine Gyllembourg
Camilla Collett
Thit Jensen
Elsa Gress
Agnes Henningsen
Karin Michaëlis
Cecil Bødker
Amalie Skram
Leonora Christina

Kvindekanon, som den fremgår hos Politiken (Jensen, Dahlerup og Mai 2004).

Her ser vi, hvordan Tove Ditlevsen, Inger Christensen og Leonora Christina, som er ønskelige forfattere på kanonlisten, også fremgår blandt de førnævnte aktører i debatten, nemlig Nanna Rørdam Knudsen, Elisabeth Møller Jensen, Pil Dahlerup og Anne-Marie Mai. Det fremgår også, at de tre

kvinder, der har udarbejdet listen, har taget kanonrapportens afgrænsning til sig. Den forfatter på listen, der senest har fået sin litterære debut, er Inger Christensen med digtsamlingen *Lys*, der udkom i 1962. Samtlige forfattere på kvindekanon debuterede altså før 1965, som er afgrænsningen for den obligatoriske kanon.

Ser man nærmere på, hvilke forfattere der bør være kanon, er der mange holdninger blandt hovedaktørerne. Ovenfor har vi set, at flere ønsker, at nogle af tidens kvindelige forfattere får en plads på listen. Kaster vi blikket mod featuren ”De sikre litterære kort” (2004), finder vi også forskellige holdninger til dette. Featuren er bragt i Kristeligt Dagblad og er skrevet af Rikke Rottensten, der er cand. mag. i dansk og teatervidenskab. Hun samler en række forskellige perspektiver på kanondiskussionen, som kommer til udtryk hos andre fagfolk. I featuren nævnes publicist og forfatter Morten Hesseldahl, som mener, at en kanonliste er en god idé (Rottensten 2004). Hesseldahl giver i stil med Peter Nielsen også udtryk for, at en kanonliste kan være et godt middel til at bryde den sociale arv. På den måde har alle elever en fælles referenceramme, uanset om man kommer fra et bogligt stærkt hjem eller ej (ibid.). En anden pointe, Rottensten fremhæver i sin feature, er, at Jan Lindhardt, teolog og skribent, fremlægger den idé, at to værker ud af fem bør være danske film. Lindhardts pointe er, at film fylder mere end litteratur i mange unges hverdag, og derfor er en række udvalgte film som kanon et godt udgangspunkt for at skabe en fælles referenceramme (ibid.).

Rottensten henviser til Anne Marie Mai, der peger på fem værker, hun mener er centrale at læse for alle elever på landets gymnasier: Leonora Christinas *Jammers Minde* (1868), en række af Grundtvigs salmer, Ludvig Holbergs komedie *Jeppe på Bjerget* (1722), Søren Kierkegaards *Forførerens dagbog* (1843), Herman Bangs *Ved Vejen* (1886) og en række af H.C. Andersens eventyr (ibid.). Derudover peger Rottensten på Jens Raahauge, daværende bestyrelsesformand i Dansklærerforeningen, der ligesom Mai også ser H.C. Andersen og Søren Kierkegaard som kanonforfattere. Han pointerer, at de i hans øjne er de to mest kanoniserede forfattere i den danske litteraturhistorie. I forlængelse heraf finder vi en interessant pointe. Raahauge mener, at det kun er forfattere af internationalt format, der skal være en del af en kanon, og her peger han på H.C. Andersen og Søren Kierkegaard som de eneste forfattere, der kan leve op til det krav. Derudover nævner han Ludvig Holberg og Adam Oehlenschläger som eksempler på forfattere, der har været ”isme-sættere”, som han kalder det (ibid.). Om denne type forfattere siger Raahauge følgende: ”Det spændende ved dem er, at de er vigtige i en dansk kanon, fordi de berigede Danmark ved at kigge ud og ikke bare snævert pillede i egen navle” (ibid.). I forlængelse heraf påpeger han, hvordan kanondiskussionen handler om danskhed, men en vigtig pointe for ham er, at de forfatternavne, der vendes i

kanondebatten, alle er forfattere, som har bragt viden, tendenser og ismer fra verden ind i den danske litteratur (ibid.).

Tidsafgrænsningen for kanonforfatterne er også noget, Rottensten beskæftiger sig med i sin feature. Til dette pointerer Hesseldahl, at ”kanon kan fungere som et fundament, som man så skifter ud i” (ibid.). Han forklarer, hvordan tidens tendenser har indflydelse på, hvilken litteratur der er relevant at læse, og dermed ændrer litteraturens relevans sig løbende. Af den årsag kan navnene udskiftes undervejs. I øvrigt er en vigtig pointe i Rottenstens feature, at der er enighed om, at ”man allerede har en kanon, den er bare usynlig og underforstået” (ibid.) Ovenfor ser vi netop også, hvordan mange forfatternavne og værker går igen hos de forskellige aktører, når de nævner, hvilke forfattere der i deres øjne bør være på kanonlisten.

Rottenstens feature omhandler altså en række forskellige aktørers synspunkter på kanonlisten. De fremtrædende aspekter i kanondebatten er ifølge hendes feature spørgsmålet om afgrænsning samt danskhed over for internationalisme. Læser man artiklen ”Rend mig i guldhornene” (2004) melder spørgsmålet om danskhed sig. Forfatteren til artiklen er Joachim Wrang, som er dansk forfatter, oversætter og cand. mag. i filosofi. Han anklager kanonlisten for at være ”ekstremt nationalistisk” og mener ikke, at den giver eleverne de nødvendige forudsætninger for at navigere i et globaliseret netværkssamfund (Wrang 2004). Wrang anklager den derudover for at ”finde sit dannelsesideal i en fjern fortid” (ibid.). I øvrigt påpeger han, at en obligatorisk kanon skader unge menneskers interesse i at læse, fordi de ikke interesserer sig for kanonlitteraturen. Frivilligheden bør prioriteres højt i Wrangs øjne, og på samme vis som skribent og teolog Jan Lindhardt mener Wrang også, at film bør understøtte undervisningen i kanonlitteratur (ibid.).

Opsummerende for kanondebatten i 2004 kan vi sige, at der altså er mange forskellige holdninger til, hvem der skal være kanonforfattere, ligesom der også er mange holdninger til, hvilke aspekter af kanondebatten, der bør være de mest fremtrædende. De fleste af aktørerne er tilhængere af en obligatorisk kanon og ser den som et godt udgangspunkt for at forstå den danske kultur, og flere mener også, at den kan hjælpe mange elever med at få en fælles referenceramme, uanset om man har en bogligt stærk baggrund eller ej. Flere er også fortalere for idéen om, at film bør være en større del af kanonundervisningen, fordi disse netop fylder mere i de unges hverdag. Utilfredshed over manglen på kvindelige forfatternavne på kanonlisten er en anden fremtrædende problematik, ligesom spørgsmålet om, hvorvidt læselysten fremmes, når kanonforfatterne er obligatoriske at læse frem for frivillige, er fremtrædende i debatten. Danskheden og nationalisme over for internationalisme diskuteres også, og alle disse aspekter af debatten resulterer i følgende spørgsmål: Skal der flere

kvinder på listen? Skal forfatternavnene repræsentere den danske kulturarv eller være eksempler på nybrud med litteraturhistorien? Hvilke forfattere er de vigtigste at læse, og hvordan beslutter vi det? Det centrale spørgsmål ved kanondebatten i 2004 er altså ikke, hvorvidt man skal have en kanon eller ej, men nærmere hvordan den skal udformes.

Kanondebatten i 2024

Hovedsynspunkter

Efter en nærmere gennemgang af kanondebatten i 2004 vil vi nu beskæftige os med, hvordan kanondebatten ser ud i dag og i de mellemliggende år, siden kanonen blev vedtaget i 2004. Her vil vi også først skitsere debattens hovedsynspunkter, inden vi bevæger os videre til at undersøge debattens hovedaktørers udtalelser. Ligesom i 2004 går spørgsmålet for nogles vedkommende i den nuværende debat stadig på, hvorvidt vi skal have en obligatorisk kanon, men for de flestes vedkommende handler debatten især om, hvilke forfattere, der skal repræsentere den danske kanon. Debatten er i højere grad end i 2004 præget af diskussionen om repræsentation i dansk litteratur, hvor især spørgsmålet om, hvorvidt flere kvindelige forfattere skal være en del af kanonlisten, er fremtrædende.

Den danske litteratur har naturligvis udviklet sig gennem tiden, og det har den især også i de seneste årtier, hvor netop tiltag på alternativ kanonlitteratur, der skal fremhæve kvinder, tidligere koloniserede befolkningsgrupper og LGBT+-personer, fylder i de litterære kredse (Zola Christensen 2021: 11). En del af diskussionen går derfor også på, hvorvidt denne litteratur bør fremgå af den obligatoriske kanon, fordi den, ifølge tilhængere af dette synspunkt, også er en del af den danske kulturarv, mens andre ikke mener, at disse politiske overvejelser hører hjemme i en diskussion om litteratur. Netop her opstår repræsentationsaspektet, som er en stor del af kanondebatten i 2024.

Et synspunkt, der især er interessant at beskæftige sig med, er, at der også er nogle aktører, der ønsker at fjerne kanonlisten, som den ser ud i dag, og disse aktører kommer i stedet med et andet forslag. Mens nogle ønsker at ændre på kanonlistens forfatternavne, er der altså andre, der ønsker at ændre på selve konstruktionen. Dette aspekt behandler vi under afsnittet "Løsningsforslag: kanonlisten som en bruttoliste". Vi bør i forlængelse af dette påpege, at der i debatten er to dimensioner: Én der knytter sig til litteraturpolitik og dermed udvælgelsen af kanonforfatterne, samt én der knytter sig til selve undervisningen i danskfaget. Disse to dimensioner træder tydeligere frem

i 2024-debatten end i 2004-debatten, hvilket vi forestiller os er grundet, at aktørerne nu har afprøvet at undervise med den obligatoriske kanon som rettesnor.

I det følgende afsnit vil vi uddybe de ovenstående hovedsynspunkter nærmere ved at beskæftige os med aktørernes udtalelser, ligesom vi efterfølgende vil forklare ændringsforslagene og se nærmere på, hvordan disse blev modtaget.

Aktørerne og debatten

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan debatten ser ud i dag (primært fra omkring 2020 og frem), hvor vi også beskæftiger os med avisartikler, og derudover vil vi benytte værket *Kanon. Ti kapitler i dansk litteratur* (2021) af litteraturprofessor Robert Zola Christensen til at give os et bedre indblik i, hvordan tidens strømninger påvirker debattørernes holdninger. I et forsøg på at dække kanondebatten så bredt som muligt inddrager vi forskellige typer af aktører, som beskæftiger sig med kanonlitteraturen, herunder både litteraturprofessorer, som har forsket i begrebet 'kanon', gymnasieelever, som beskæftiger sig med det i deres hverdag med skolegang samt andre aktører.

I 2004-debatten var det hovedsageligt fagfolk inden for det danskfaglige felt, som debatterede kanonforfatterne, herunder forlagsdirektører, universitetsuddannede, medlemmer af Dansk lærerforening, professorer inden for danskfaget og lignende. I nyere tid, efter at kanonforfatterne er blevet implementeret i undervisningen, er gymnasieelever og andre mennesker, der har kanonforfatterne inde på livet, også begyndt at deltage i debatten. I det følgende møder vi ligeledes fagfolk inden for det danskfaglige felt, men også gymnasieelever. Først ser vi nærmere på den offentlige debat, som den er repræsenteret i diverse avisartikler, og dernæst beskæftiger vi os med værker, der omhandler kanonbegrebet og -forfatterne.

I kanondiskussionen i nyere tid er spørgsmålet om repræsentation én af de store problematikker. Hvordan man oplever sin omverden opfattes forskelligt, og her bliver spørgsmålet om repræsentation centralt. Læser man artiklen "Unge ryster på hovedet: »Når ministeren aktivt vælger ikke at ændre kanonlisten, nægter hun at give de kvindelige forfattere den anerkendelse, de fortjener«" (2021) bragt af Politiken, finder man elevudtalelser, der sætter ord på, hvorfor spørgsmålet om repræsentation er vigtigt for eleverne. Gymnasieeleven August Baad Rohde peger på rapportens eget argument om, at ét af kanonens formål er at bidrage til at udvikle elevernes omverdensforståelse samt give dem kendskab til menneskers vilkår i historien. Han mener ikke, at den nuværende kanon bidrager til dette formål, da netop kvindernes synspunkt i historieskrivningen mangler: "Et af kanonens mål er at

udvikle elevernes omverdensforståelse og kendskab til menneskers vilkår op gennem historien. Derfor ærgrer det mig, at det mandlige køn er så overrepræsenteret, da det giver et for ensformigt billede af kvinderollen" (Condrup 2021). Han forklarer, hvordan det er med til at danne ham som menneske, når han som mand læser om kvinders oplevelser og synspunkter. Rohde mener også, at de kvindelige elever ikke på samme måde kan spejle sig i litteraturen, så længe der ikke er flere kvindelige forfattere på kanonlisten, hvilket er et problem i hans optik (ibid.).

I samme artikel udtaler gymnasieelev Ditte Marie Stokholm Kær, at hun ser den nuværende kanon som "et stærkt signal om, at man på ingen måde vægter kvinder og mænds bidrag til litteraturen lige" (ibid.). På den måde er der blandt eleverne stærke holdninger til, at kvindelige forfattere bør have en større plads i den obligatoriske kanon. Udover elevudtalelser finder vi i artiklen også udtalelser fra Anne Scott Sørensen, som er professor i kulturstudier med speciale i køn. Hun påpeger, at kvalitetsvurderinger, når det kommer til kanonen, afhænger af tidens tendenser: "I dag ser man nogle værdier i forfatterskaber, som man ikke gjorde tidligere, og det har ændret vores kvalitetskriterier til i højere grad at kræve forskellige gruppers plads i dannelseskulturen" (ibid.). Hun mener, at sociologer og kønseksperter skal sidde med ved bordet, hvis listen skal opdateres eller laves på ny, så den afspejler befolkningen og kulturen, som den ser ud i øjeblikket (ibid.).

I klummen "Anna Sophia Hermansen: Det er pinligt, at vores undervisningsminister ikke evner at tage en grundlæggende debat om dansk litteratur" (2021) bragt i Berlingske, finder man kulturkommentator Anna Sophia Hermansens bidrag til debatten. Klummen indledes på følgende vis: "Flere kvindelige forfattere skal ind i kanon. De er ikke et litteraturhistorisk supplement. At påstå det, er ganske enkelt historieløst" (Hermansen 2021). Daværende undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil udtrykte, at man som lærer selv kan supplere pensum med andre (kvindelige) forfattere, og at hun derfor ikke ser et behov for at ændre den litterære kanon (ibid.).

Det er vigtigt for Hermansen at fastslå, at hun selv holder meget af kanonforfatterne, og at noget litteratur er af bedre kvalitet end andet: "Jeg abonnerer 100 procent på den holdning, at noget er bedre end andet, og at vi i en tid med polarisering og ekkokamre, meget få fælles fikspunkter og alt for mange skøre indfald og grupperinger har brug for noget, vi er sammen om. En fælles kulturarv, fælles referencer og fælles værker, som forbinder os sprogligt og begrebsmæssigt med hinanden" (ibid.). Hermansens beskrivelse af kanonforfatterne som en fælles kulturarv lægger sig meget tæt op ad kanonrapportens belæg for en obligatorisk liste, hvor "at sikre fælles litterære referencer for eleverne" er centralt (Kanonudvalget 2004: 7).

Som vi nu kan etablere, handler kanondebatten i nyere tid især om repræsentation. Flere aktører i debatten argumenterer for, at flere kvindelige forfattere skal være en del af kanonlisten, men man finder også holdninger i den modsatte fløj. I artiklen ”Kun en kanon kan forsvare litteraturen” (2021) bragt af Berlingske, finder vi Hans Huges bidrag til debatten. Hauge er forfatter, debattør og lektor emeritus, og han mener, at både politikerne og daværende forperson for Dansklærerforeningens sektion for STX og HF, Mischa Sloth Carlsen, har misforstået, hvad kernen i kanondebatten er. I hans optik vil politikerne og Carlsen overføre ”repræsentation” som politisk begreb til litteraturen. Hauge selv er derimod af følgende holdning: ”En kanon er ikke et folketing; der skal ikke sikres repræsentation af Limfjordsforfatterne. Der skal ikke være mindst en fra Aalborg” (Hauge 2021). For Hauge handler debatten om at bevare litteraturen som et dannelsesmiddel i skolen, og han påpeger, at litteraturen i det hele taget er truet, og at det derfor er vigtigt, at der findes en kanon (ibid.).

Et perspektiv, der også er relevant at inddrage i kanondebatten, er, hvorvidt ældre (og svær) litteratur hører hjemme i gymnasieskolen. I artiklen ”Det er ikke de tunge klassikere, der dræber elevernes læselyst” (2024) finder man Lotte Prætorius’ forsvar for klassikernes plads i gymnasiet. Prætorius sidder i Dansklærerforeningens fællesbestyrelse og er forperson for sektionen for STX og HF. Som nævnt i vores metodeafsnit, er hun også gymnasielærer på Hasseris Gymnasium, ligesom hun optræder som interviewperson i dette speciale. Hun udtrykker i artiklen, hvordan nogle er af den holdning, ”at man bør læse mere let og elevvenlig litteratur i gymnasiet, og at kanon kvæler elevernes læselyst, fordi værkerne er for svære” (Prætorius 2024). Hun mener, at eleverne i læsningen af de svære tekster kan opleve en særlig fordybelse og få en sejrsfølelse, når de formår at åbne op for de svære tekster. Prætorius påpeger, at netop teksternes sværhedsgrad ikke nødvendigvis er dét, der påvirker elevernes læselyst i en negativ retning, men ikke desto mindre har nogle forfatternavne lidt under den påstand. Hun peger eksempelvis på J. P. Jacobsen, Søren Kierkegaard og Inger Christensen som forfattere, der blev fravalgt, da den obligatoriske kanon skulle laves. Disse forfattere, mener Prætorius, skriver litteratur med en kvalitet, som bør lede til, at de kommer på kanonlisten (ibid.).

Prætorius påpeger i artiklen, hvordan Sverige ikke har en litterær kanon med det argument, at det vil ødelægge elevernes læselyst, som i forvejen ikke er høj. På gymnasierne i Sverige indeholder litteraturundervisningen en større mængde ungdomslitteratur og til gengæld en mindre mængde klassisk litteratur. Det har dog ikke hjulpet meget på de svenske elevers læselyst og -færdigheder, og deraf uddrager Prætorius det argument, at læsningen af lettere litteratur ikke nødvendigvis er løsningen på at fremme disse hos eleverne (ibid.). Hun pointerer i forlængelse heraf, hvordan man i Norge ikke har en obligatorisk kanon på samme måde som i Danmark. Her underviser man med

udgangspunkt i en uofficiel kanon, som ligner den danske kanon, men hvor underviserne har mere frihed til at planlægge undervisningen, og “hvor man forudsætter, at undervisere med en litterær universitetsuddannelse selvfølgelig har et ønske om at videregive den litterære kulturarv” (ibid.).

Det litterære niveau i de norske gymnasier minder meget om niveauet i de danske, men elevernes læsefærdigheder er dog faldet en del, og derfor diskuterer man nu, hvorvidt mere elevvenlig litteratur, eksempelvis ungdomslitteratur, skal inddrages. Ifølge Prætorius er det ikke nødvendigvis en god løsning, når man ser på Sveriges resultater med at indføre ungdomslitteratur og udelade flere klassikere. I stedet foreslår hun, at man kan indføre et krav, som er forholdsvist nyt i læreplanen til de norske gymnasier: “at ældre litteratur skal sammenlignes med nyere litteratur, og at eleverne skal drøfte, hvordan de ældre tekster er relevante i dag” (ibid.). Hun mener, at dette er mere relevant end at stille spørgsmål ved, om teksternes litterære niveau er for højt.

Prætorius nævner i forlængelse heraf, hvordan Dansklærerforeningens forslag om en ændret kanonliste skulle give mulighed for både at give lærerne større frihed i deres undervisningsplanlægning, samtidig med at undervisningens litterære niveau opretholdes. Forslaget går kort fortalt ud på, at kanonlisten skal erstattes af en bruttoliste, der indeholder 30 forfatternavne, hvor dansklærerne kan udvælge 14 af dem (ibid.). Dette forslag behandler vi nærmere i det følgende afsnit “Løsningsforslag: kanonlisten som en bruttoliste”. En anden vigtig pointe for Prætorius er, at den fordybelse, det kræver at læse svære tekster, kan være svær at finde i gymnasiet: “Men fordybelse kræver tid. At tiden er knap i gymnasiet, er ikke nogen hemmelighed, og det er nok nærmere hér, læselysten ligger begravet.” (ibid.).

Som det næste vil vi beskæftige os med to artikler, som påtaler nogle vigtige aspekter at tage højde for i forhold til at diskutere kanon. Den første er artiklen “En fast kanon skal skabe fællesskab og åndshistorisk dannelse” (2023), som er skrevet af debattør, politisk skribent og gymnasielærer Jan Maintz, der er cand. mag. i dansk, samfundsfag og filosofi. I øvrigt er han anmelder på Dagbladet Information, der har indledt en proces, som handler om at få revideret dansk litteraturs kanon med et mål om, at den i højere grad skal være relevant og nutidig. I den forbindelse påtaler Maintz i artiklen seks “skævheder” (Maintz 2023), han oplever i forbindelse med kanondebatten, ligesom han argumenterer for, hvorfor han er fortalende for at have en fast kanon.

Artiklen indledes med at påtale, hvad formålet er med at have en obligatorisk kanon, som skal læses i gymnasieskolen: “Kanonens er en fast fællesmængde, som skal styrke fælles rødder, kulturarv, åndens lange linjer og forsamlingspunkter i en mere fragmenteret virkelighed” (ibid.). For Jan Maintz er en fælles kanon altså et vigtigt holdepunkt i en tid, hvor interessen for litteraturhistorien og for at

læse litteratur i det hele taget er under pres. Han mener dog også, at det er vigtigt at genoverveje kanonlisten og foreslår, at 15 år er et passende tidsrum for en kanon at stå som obligatorisk, før den tages op til overvejelse igen. Han bruger som nævnt ordet 'skævheder' om en række af de argumenter, der går imod idéen om at have en kanon, som han i artiklen giver modsvar på.

Den første skævhed handler om, at kanonlisten er et udtryk for mistillid til dansklærernes faglige kompetencer. Dette er Maintz uenig i, og han mener, at kanonen i stedet "handler om fællesskab om det overindividuelle som vigtigere her end det individuelle" (ibid.). Den anden skævhed er, at en fast kanon er unødvendig grundet de ufravigelige periodekrav i læreplanen, og her er Maintz' modsvar, at der kun er krav om at læse en enkelt afgrænset tidsperiode før år 2000. Han pointerer yderligere, at dette er grunden til, at der ved de skriftlige eksamener ikke er krav om en litteraturhistorisk perspektivering, netop fordi det er usikkert, om eleverne har nok kendskab til perioderne til at kunne det (ibid.).

Tredje skævhed er argumentet om, at "Kanonen er en hæmsko i en overfyldt læreplan" (ibid.). Derimod mener Maintz, at de litterære krav er få i læreplanen, som lyder på fire værker, hvoraf en film kan udgøre ét. Han argumenterer af den årsag for, at det skulle være overkommeligt at komme omkring en tekst fra hver kanonforfatters hånd og stadig have tid i skemaet til andre ting. Han uddyber: "Bruger man bare 1,5 time på hver kanonforfatter, er der stadig 237,5 dansktimer tilbage plus 85 timers stileskrivning, som også kan handle om for eksempel litteratur" (ibid.). Den fjerde skævhed, Maintz gennemgår, handler om dét argument, at en obligatorisk kanon ikke passer til alle elevtyper. Her pointerer Maintz, at det er godt for alle unge mennesker at møde disse forfattere på trods af sværhedsgraden, fordi læsningen er med til at "danne det selvoverskridende almene og borgeren i eleven" (ibid.).

Den femte skævhed udgøres af argumentet om, at en kanon bør skabe læselyst hos eleverne. Maintz' modsvar lyder på et argument om, at det er ideelt, men ikke kan være afgørende for argumentet om at have en kanon. Han mener, at eleverne med kanonforfatterne oplever eksistentielle erkendelser under kanonlæsningen, hvilket måske ikke skaber læselyst hos alle elever. Sjette skævhed er argumentet om, at kanonlisten nemt bliver "en ligegyldig tjekliste" (ibid.), hvortil Maintz' modsvar er, at man i så fald svigter både formålet med kanonen samt fællesskabets demokratiske beslutning om at have en obligatorisk kanon. Slutteligt pointerer Maintz, hvordan det at have en litterær kanon handler om, at man skal have "et minimum af åndshistorisk og fælleskulturel dannelse" (ibid.).

Med disse ord vil vi gå videre til artiklen "Sverige bliver ikke sig selv igen, fordi I laver en litteraturkanon" (2024). Hvor forrige artikel handler om dét at have en kanon, handler denne om,

hvordan en kanon skal udformes – eller nærmere hvilke fejl, der er begået i udformningen af den danske litterære kanon. Artiklen er skrevet af Jes Stein Pedersen, som er journalist, cand.phil. i samfundsfag og kulturredaktør, litteraturkritiker og lederskribent på Politiken. Artiklen indeholder otte råd til Sverige, som er i gang med processen med at finde ud af, om landet også skal have en obligatorisk kanon i uddannelsessystemet. Rådene i artiklen er formuleret “i stor men frustreret kærlighed til Sverige” (Pedersen 2024), og han udleder otte kritikpunkter af den danske kanon, som vi vil se nærmere på nu.

Første råd handler om at undgå, at kanon bliver for nationalistisk. Pedersen påpeger, at den danske litterære kanon blev til som en modreaktion på de konsekvenser, indvandring bragte til landet samt på terrorangreb i Europa (ibid.). Pedersen mener, at det var en smuk tanke at skabe en litterær kanon i forsøget på at skabe en “fælles kulturel referenceramme” (ibid.) i en tid med opløsning, men samtidig er det en naiv tanke på den måde, at man i en stadig mere globaliseret verden nærmere har brug en kanon, der indeholder værker fra udenlandske forfattere frem for kun danske forfattere. Med andre ord: “Det nationalistiske udgangspunkt så bort fra den betydning, som de bedste udenlandske forfattere har haft for danskeres forståelse af verden” (ibid.).

Pedersens andet råd til Sverige handler om, at de skal være klar til at revidere kanonlisten med jævne mellemrum, eksempelvis når der er gået 10 år. Han påpeger, hvordan nye tematikker er vigtige at rumme, og derfor er en jævnlig revision nødvendig. Man kan her udlede en kritik af den danske litterære kanon, der sjældent bliver revideret, og det andet råd kan derfor også tolkes som et ønske om, at man i forbindelse med den danske kanonliste indfører et revisionskrav. Det tredje råd handler om at tænke tematisk og på den måde udvælge forfattere eller værker, som repræsenterer disse temaer bedst. Pedersens fjerde råd lyder således: “Overflødigt at understrege, men husk kvinderne, det glemte vi i Danmark” (ibid.). Han påpeger, at Karen Blixen som ene kvinde kom med på listen, mens Leonora Christina, Inger Christensen, Amalie Skram og Suzanne Brøgger blev udeladt. Han påpeger også, som vi tidligere har set i debatten, at Inger Christensen blev udeladt, “fordi hun er for ‘Kompleks’!” (ibid.), og også han udtrykker frustration over dette argument.

Det femte råd til Sverige handler om ikke at frygte kompleksiteten: “Både den nære og fjerne verden kan føles som uforståelig, gådefuld, truende, dæmonisk, kompleks” (ibid.), og netop derfor skal forfattere som Inger Christensen og Olga Tokarczuk også skrives på listen. Pedersens sjette råd lyder således: “Omfavn den næsten umulige udfordring, som er, at både det konservative og dynamiske blik skal engageres, når litteratur, der betyder noget, skal fremhæves” (ibid.). Med andre ord udtrykker han, hvordan lister kan være en god ting, men at man skal have for øje, at de forældes

med tiden, hvorfor man ikke skal være bange for at diskutere kanon og ændre på listen. Han påpeger, hvordan den tyve år gamle liste var tidssvarende allerede tilbage i 2004. Listen er altså både forældet nu, fordi den er tyve år gammel, men også ved dens oprindelse. Pedersen nævner som eksempler, hvordan tidens klimakrise har været årsagen til, at genrer som science fiction og økopoese har fået ny relevans. Litteraturen er altså “i evig bevægelse, netop fordi verden forandrer sig” (ibid.), og derfor er det vigtigt, at vi også er i stand til at forandre listen (ibid.).

Generelt opfordrer Pedersen til, at man diskuterer, hvilket er det syvende råd til Sverige. Her taler han om, hvordan danskerne blev stemplet som racister, fordi man talte om parallelsamfund og frygten for patriarkalsk undertrykkelse i de familier, der indvandrede til landet. Sverige derimod har nu problemer med områder, hvor mængden af skuddrab er høj, og hvor politiet har svært ved at komme ind. Pedersen mener, at man i Sverige skal blive bedre til at diskutere og italesætte kontroversielle emner for netop at undgå den slags situationer, og her kan diskussionen om en kanon muligvis hjælpe, mener han: “Sverige bliver ikke sig selv igen, fordi I laver en litteraturkanon, men diskussionen om dens mulige indhold kan ikke undgå at føre til, at I forholder jer til de afgørende spørgsmål” (ibid.). En kanon kan på den måde være et startskud til at tage nogle af de diskussioner, som Pedersen mener, at Sverige mangler at tage.

Pedersen runder af med en kommentar til dem, der er modstander af en obligatorisk kanon: “Det har faktisk stor demokratiserende værdi, at et land tør fortælle sine borgere, også nytilkomne, hvilken litteratur de bør læse” (ibid.). Pedersen binder altså sine argumenter om en obligatorisk kanon op på demokrati og fællesskab som nogle gode værdier, en obligatorisk kanon kan fremme på trods af, at han kritiserer de faldgruber, den danske litterære kanon er faldet i. Han udtrykker et stærkt ønske om, at man i Sverige formår at lave en litterær kanon, der både er tidssvarende, inkluderende, ikke for nationalistisk, tematisk og mulig at revidere, og at Sverige på den måde kan gå forrest, så den danske kanon også kan blive revideret og leve op til disse kriterier (ibid.).

Vi vil nu vende blikket tilbage mod Robert Zola Christensen, som vi tidligere har beskæftiget os med i specialet. I artiklen ”Litteraturprofessor advarer: Vi prøver at ændre fortiden for at påvirke nutiden” (2021) fra Kristeligt Dagblad kan man læse et interview med Zola Christensen, der i forbindelse med udgivelsen af sit forholdsvist nye værk handler om hans holdninger til kanondebatten. En kort opsummering er, at han i sit værk undersøger kanonbegrebet og i øvrigt advarer mod at forsøge at ændre på fortiden for at ændre nutiden, hvilket bl.a. henviser til debatten om repræsentation vedrørende den obligatoriske kanon. I interviewet bliver han spurgt om sin holdning til kanondebatten i forhold til repræsentation af mandlige og kvindelige forfattere, hvor han

svarer følgende: ”Jeg mener faktisk helt generelt, at litteraturen har skiftet køn. Hvor det i 1970'erne var en sag, at der udkom kvindelitteratur skrevet af kvinder til kvinder, så er det i dag naturligt, at det er sådan” (Pedersen 2021). I øvrigt påpeger han, at det er de kvindelige forfattere, som klarer sig bedst, samt at størstedelen af kunderne i boghandlen er kvinder, mens de også er overrepræsenterede ved diverse litteraturarrangementer, som han deltager i (ibid.).

Som tidligere nævnt pointerer Zola Christensen, at der i forhold til repræsentationsaspektet i kanondebatten er to fløje. På den ene side findes forskellige bevægelser, hvis fokus er, at historisk undertrykte grupper og minoriteter i de litterære kredse skal anerkendes ligeværdigt med *“Dead White European Men”* (Zola Christensen 2021: 11), som han beskriver det i sit værk. I den anden fløj finder vi mere konservative kræfter, der ønsker at fastholde kanon, som den er, og frygter, at litteraturen ender som et politisk redskab (ibid.: 11-12). Med udgangspunkt i ovenstående artikel samt Zola Christensens værk, kan vi pointere, at han stiller sig i midten af de to fløje i forhold til repræsentationsaspektet. Han pointerer nemlig både, at man ikke kan ændre på historiens gang, og samtidig beskæftiger han sig med forfattere, der netop er overset i deres egen samtid. Han pointerer ligeledes, at man i stedet for at finde alternative bud på en kanon, der hviler på andre præmisser end den vedtagne, måske bør undersøge de magtstrukturer, der afspejles i litteraturhistorien. Han nævner eksempelvis, hvordan bønder, arbejdere, kvinder og andre minoriteter i tidligere tider ikke har haft de samme forudsætninger for at skrive litteratur, som senere kan kanoniseres, og de underliggende magtstrukturer, der ligger til grund herfor, finder han væsentligt mere interessant at undersøge end at lave en alternativ kanon (ibid.: 13).

Spørgsmålet er, hvordan Zola Christensens begreber ‘de facto-kanon’ og ‘de jure-kanon’ kan hjælpe os med at forstå uenighederne i kanondebatten. Som tidligere nævnt er der med de facto-kanon tale om den litteratur, som man beslutter er officielt kanoniseret, og den litterære danske kanon kan på den måde defineres som de facto-kanon (Christensen 2021: 12). De jure-kanon findes omkring os eksempelvis på frimærker med forfatterportrætter eller afbilledet i fysiske bøger (ibid.). Begreberne kan hjælpe os på den måde, at de kan fortælle noget om på hvilken baggrund, man udvælger kanon, som er et af de væsentlige aspekter i debatten. Der er uenighed om, hvilke forfattere der skal være en del af den danske litterære kanon. Det bunder mere præcist i uenighed om, hvad god litterær kvalitet er, og hvorvidt kvinder og andre historisk undertrykte grupper overhovedet skrev litteratur, og i så fald om værkerne har det kvalitetsstempel, som kræves for at blive skrevet ind i den litterære kanon. Med Zola Christensens begreber bliver vi bevidste om, hvordan vi kan se de jure-kanon omkring os som historiske levn, eksempelvis forfatternavne på landets gadenavne, og som historiske beretninger

i aviser, bøger og lignende. Disse levn og beretninger vidner om en tid, hvor vi fysisk kan se, hvilke forfattere der har været mest fremtrædende. De historiske levn viser os, hvem man i den tid har ment, er forfattere med litterær kvalitet.

Zola Christensen påpeger, hvordan eksempelvis (kvindelige) forfattere som Tove Ditlevsen har skrevet litteratur, som ikke er blevet værdsat i beretninger fra hendes samtid (ibid.: 13). Her bliver begrebet om de facto-kanon relevant at inddrage, da man med facto-kanon netop kan ændre dette. Denne type kanon handler om, at man beslutter at konstruere en kanonliste, og her er man frit stillet for at tage kvinderne og andre grupper, hvis litteratur ikke har været værdsat tidligere, med i sine valg. Som vi tolker det, er det netop her, uenighederne opstår. Mens nogle står fast på, at det er historien, altså de levn og beretninger, der er efterladt os, der beslutter, hvilke forfattere der er kanoniserede, så mener andre, at vi kan skabe vores egen de facto-kanon ved at se tilbage på historien med nye briller og opdage glemte perler.

Løsningsforslag: kanonlisten som en bruttoliste

Udover at påpege problematikker findes der også løsningsforslag i debatten, og disse vil vi beskæftige os med nu. Mischa Sloth Carlsen samt Ditte Timmermann er gymnasielærere, og mens Timmermann fortsat er repræsentant for Dansklærerforeningen, har Carlsen tidligere været det. De har sammen præsenteret et borgerforslag til, hvordan man muligvis kan løse problematikkerne omkring kanondebatten. I artiklen ”Debat: Vores danskkanon er forældet. Og hele ideen om en rigid og eviggyldig liste på 14 navne er forkert” (2022) bragt i Politiken, forklarer Carlsen og Timmermann deres forslag til, hvordan man kan justere kanonlisten. Formålet med forslaget bliver ifølge dem, at listen både tager hensyn til mere fleksibilitet for lærernes planlægning af undervisning, forskellige elevtyper, tidens udvikling samt at langt flere forfattere, heriblandt kvinderne, fremgår af listen. I debatindlægget uddyber Carlsen og Timmermann deres forslag og argumenterer efterfølgende for det litteratursyn, der ligger til grund for deres tanker.

Ser vi først på selve forslaget, mener repræsentanterne, at den obligatoriske kanon skal erstattes af en bruttoliste. Denne anderledes måde at tænke kanon på består af tre hovedelementer, hvoraf det første lyder som følgende: ”1) En bruttoliste på 30 afdøde forfattere, hvoraf der skal vælges 14 – samme antal som nu: Listen udvides til en større palet af de vigtigste stemmer, herunder også de unødigt oversete kvinder. Læreplanernes nordiske stof repræsenteres” (Carlsen og Timmermann 2022). Her finder vi kernen i forslaget: en udvidet liste. På denne måde sikrer man sig ifølge Carlsen

og Timmermann, at andre forfattere, som også har haft stor indflydelse på litteraturhistorien, får lov at være en del af læreplanen. Her nævner de f.eks. Søren Kierkegaard, der er en af litteraturhistoriens største filosofiske forfattere, og som ifølge Carlsen og Timmermann er efterspurgt blandt flere unge. De nævner flere eksempler, hvor både J. P. Jacobsen og Inger Christensen fremhæves som to, der har haft stor indflydelse på litteraturhistorien, og derfor også bør have en plads på kanonlisten (ibid.). I øvrigt skal forslaget indeholde periodemæssige spredningskrav, så man, på trods af friheden til at planlægge efter den enkelte klasse, stadig kommer bredt omkring i litteraturhistorien (ibid.).

Det andet hovedelement lyder som følgende: ”2) En solnedgangsklausul med udløb efter 10 år: Man forpligter sig til en løbende opdatering, der bygger på kvalificerede samtaler blandt fagpersoner om ny forskning, (gen) udgivelser og vilkår i gymnasiets danskfag” (ibid.). Timmermann og Carlsen argumenterer for, at man med en solnedgangsklausul sætter en god ramme for at føre en litteraturhistorisk samtale, hvor man ”lægger op til løbende at tage stilling til afdøde forfattere, som har fået ny relevans” (ibid.). De mener, at man med en fast kanonliste med 14 forfattere naturligvis fokuserer på at huske de litterære stemmer, som er vigtige for vores kulturarv, men de mener også, at vi på den måde risikerer at glemme andre vigtige stemmer. Som kanonlisten er nu, fungerer den i deres øjne som en automatiseret tjekliste, der ”har skabt et åndsforladt tunnelsyn” (ibid.), hvor der ikke er plads til at nytænke og tilpasse. Af den årsag skal en solnedgangsklausul sørge for, at der er plads til langt flere store litterære stemmer (ibid.).

Det sidste hovedelement i Carlsen og Timmermanns forslag fremgår som følgende: ”3) Fleksibilitet over for virkeligheden: Vi tager alvorligt, at der er dalende læsekompetence blandt unge. Vores tilgang lægger op til at fremme læselysten og interessen for litterær kvalitet, fordi elevernes perspektiv bedre kan inddrages i litteraturundervisningen” (ibid.). Denne fleksibilitet skal ifølge Timmermann og Carlsen give mere plads til pædagogisk fleksibilitet, så det bliver lettere for lærerne at møde eleverne, hvor de er. De mener også, at der på denne måde bliver plads til at inddrage elevernes perspektiv, hvor aktuelle problemstillinger kan blive udfordret af tankesæt fra andre tider gennem litteraturlæsning (ibid.).

Netop aktuelle problemstillinger er noget, Carlsen og Timmermann også mener, man bør tage højde for i planlægningen af danskundervisningen. De mener, at ”tendenser i nyere litteratur aktualiserer den litterære kulturarv” (ibid.). Det skal forstås på den måde, at litteraturen de sidste par årtier har kredset om aktuelle samfundsproblematikker, hvor især klima, sociale klasser, køn, kulturmøder, migration, teknologi, sociale medier, sorg, flygtningekrise, krig, pandemi samt både fysisk og psykisk sygdom er centrale. Netop disse emner er aktuelle og ligger eleverne på sinde, og

de kan ifølge Timmermann og Carlsen belyses i både ældre tiders og nutidens litteratur. Af den grund mener de, at listen skal være mere fleksibel, så der kan tages højde for de enkelte elevgrupper. På denne måde passer undervisningen til elevernes niveau og det, der interesserer dem, for ”det handler om at skabe mening for eleverne”, som de udtrykker det (ibid.). Netop det – hvordan man skaber mening for eleverne – er vi interesserede i at undersøge i dette speciale.

Tidligere børne- og undervisningsminister Pernille Rosenkrantz Theil gav i 2021 over for Daneklærerforeningen udtryk for, at det i hendes optik ikke var nødvendigt at revidere den litterære kanon med det argument, at man som underviser fint kan inddrage de kvindelige forfattere uden for den tid, der skal bruges på kanonforfatterne (Hegnet 2023). Mischa Sloth Carlsen mener dog ikke, at det er muligt inden for tidsrammen, hvor medier og sprog også skal have plads. Som flere i debatten påpeger Carlsen også, hvordan kanonlisten af den årsag får funktion som en tjekliste, hvor man i hast efter at nå dem alle ikke giver eleverne den tid til fordybelse, de har behov for (ibid.).

I 2022 lykkedes det Daneklærerforeningen at få afholdt en folketingshøring den 30. marts, der netop skulle undersøge mulighederne for at ændre på gymnasieskolens litterære kanon (ibid.). Daneklærerforeningens medlemmer Ditte Timmermann og Mischa Sloth Carlsen fremlagde på Daneklærerforeningens vegne forslaget om at ændre konstruktionen for kanonlisten på den måde, at det fremover skulle være en bruttoliste bestående af 30 forskellige forfatternavne, hvoraf underviserne selv kan udvælge 14 til brug i danskundervisningen. Det er dette forslag, som er beskrevet ovenfor. Forslaget skulle sørge for en mere fleksibel løsning, som gør det lettere at skabe vedkommende undervisning, som passer til klasserne. Carlsen siger således om debatten: ”Hele formålet er at få skabt en debat om litteratur, og hvilke forfattere der betyder noget for os. Det skal ikke være en kamp om, hvem der er vigtigst, men en kamp om at åbne litteraturhistorien for flest mulige unge mennesker” (ibid.).

Herefter nedsatte politikerne et udvalg med det formål at undersøge mulighederne for revidering af den obligatoriske kanon. Nuværende børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye udtrykte i 2023, ”at Daneklærerforeningens ønske om handling på området ”vil indgå i ministerens overvejelser”” (ibid.). Dog er der ikke afsat penge til at ændre på den litterære kanon eller til at skabe en ny i den finanslov, som blev vedtaget i maj samme år (ibid.). Den 26. september i 2023 var Daneklærerforeningens forperson for G-sektionen Lotte Prætorius, forperson for E-sektionen Ditte Timmermann samt tidligere forperson for G-sektionen Mischa Sloth Carlsen til møde sammen med Mattias Tesfaye (Prætorius og Timmermann 2023). Daneklærerforeningens repræsentanter og

tidligere repræsentant var inviteret med udgangspunkt i førnævnte høring i 2022 om at revidere den litterære kanon samt tilhørende høringsberetning, som er fra september 2023 (ibid.).

Mødet handlede naturligvis om litteraturen, hvor problematikken om, hvordan man kan skabe motivation til at fordybe sig i klassisk litteratur og generelt skabe læselyst blandt unge, var i fokus. Dansklærerforeningen skriver således: “For os var det vigtigt, at revideringen af kanon i sidste ende kommer eleverne til gode, så de kan se meningen med at fastholde en litterær kanon i 2023” (ibid.). Dansklærerforeningen skriver, at der med mødet er “blevet taget et vigtigt videre skridt” (ibid.), og de har sendt en tak til ministeren sammen med en liste, der indeholder navne på personer, Dansklærerforeningen gerne så i et nyt kanonudvalg (ibid.).

Det nyeste, der angår kanonpolitikken, er pr maj 2024 et kort skriv på Dansklærerforeningens hjemmeside, hvor de skriver, at børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye har “givet håndslag på, at han gerne vil være med til at ændre kanon og sætte fokus på kvindelige forfattere” (Dansklærerforeningen 2024), hvilket skete den 18. april i 2024 i et GO’aften Live program. De skriver således: “KANONNYT: Børne- og undervisningsministeren Mattias Tesfaye har inviteret Dansklærerforeningen ind til møde om kanon og læselyst 10. juni 2024 i Undervisningsministeriet” (ibid.). Tesfaye har derudover ladet sig udfordre til at læse værker af ti forskellige kvindelige forfattere inden for det kommende skoleår, og elever og gymnasielærere kan efterfølgende udfordre ministeren på disse forfatternavne (ibid.)

I “Beretning om nedsættelse af et udvalg om danskfagets litteraturkanon og om fremme af unges læselyst og kendskab til dansk” (2022) beskrives, hvordan den åbne høring om den litterære kanon i gymnasiet gik, som blev afholdt den 30. marts i 2022 (Kronborg 2022). Det beskrives, hvordan forskellige oplæg giver udtryk for forskellige tanker og ideer omkring dét at have en obligatorisk litteraturkanon samt indholdet af denne. I forlængelse heraf følger dette udsagn:

På den baggrund opfordrer et flertal i udvalget (S, V, SF, RV, EL, KF og FG) børne- og undervisningsministeren til at nedsætte et udvalg med det formål at drøfte og fremsætte forslag til, hvordan danskundervisningen på de gymnasiale uddannelser og i folkeskolen kan bidrage til at øge unges læselyst og kendskab til dansk og nordisk litteratur, herunder eventuelt forslag om ændringer af danskfagets litteraturkanon i gymnasiet og i folkeskolen (ibid.).

Man kan på den måde sige, at der er sket flere tiltag for at ændre den litterære kanon, som den ser ud nu.

Timmermann og Carlsen peger med deres forslag på flere aspekter, som vi ønsker at udforske i dette speciale. Der er mange udfordringer i gymnasiet, når det kommer til at skabe interesse for samt undervise i kanonlitteraturen. Repræsentanterne peger på, hvordan de unge lever i en hverdag, hvor notifikationer og nyhedsfeeds i lange baner gør det svært at skabe rum for fordybelse i litteraturen, og som de selv skriver: ”Hvordan får vi skabt læsere på det vilkår? En danskfaglig litteraturkanon kunne være en ledestjerne for læsningen, men den lyser ikke uden læserne” (Carlsen og Timmermann 2022). Netop litteraturkanonens rolle i at skabe relevans for eleverne og interesse for litteraturen er ét aspekt, mens tidens udvikling er et andet.

De unges travle hverdag med mange indtryk og sociale medier, der stjæler opmærksomheden og skaber en til tider hektisk hverdag, er relevant at forholde sig til, når det kommer til litteraturlæsning, men et andet vigtigt aspekt, som Timmermann og Carlsen også forholder sig til, er den faldende læsekompetence blandt eleverne. Netop disse aspekter er problematikker, som vi udforsker i senere afsnit i specialet, for det er vigtige faktorer at forholde sig til, når vi undersøger, hvordan man underviser i ældre dansk litteratur. I kanondebatten støder vi på forskellige problematikker, der handler om, at undervisningen skal være relevant for eleverne, og at litteraturlæsningen skal forholde sig til aktuelle samfundsproblematikker, som kan spejles i litteraturen. Derudover står det tydeligt, at kanonlisten konstant er til forhandling, og at læsefærdighed eller mangel på samme er et stigende problem, som læreplanen og dermed også kanonlisten må tage hensyn til.

Opsummering

Opsummerende om kanondebatten fra omkring år 2020 og frem kan vi sige, at debatten i stor grad handler om repræsentation og spørgsmålet om, hvordan vi håndterer vores fortid i henhold til, hvordan forfatterne har haft indflydelse på deres samtid, og om nogle forfattere er blevet overset. Der er sket en forandring fra 2004. Debatten handler i 2004 også om repræsentation, men elementer som danskhed samt hvordan litteraturen kan bryde den sociale arv og styrke svagere elever er også centrale. Spørgsmålet om at ramme elevernes tidsånd med eksempelvis film som supplement til bøger fylder også i høj grad. Fra år 2020 og frem er det primært repræsentationsaspektet og muligheden for at bruge litteraturen til at konfrontere nutidige problemstillinger samt behovet for nyere litteratur, der afspejler tidens tendenser, som diskuteres. Læsefærdigheder og mangel på læselyst fylder også i debatten – både i 2004 og i 2024. Læsefærdigheder, læselyst og motivation for at læse kanonlitteraturen er vi interesserede i at undersøge, og denne del beskæftiger vi os yderligere med i analysen.

Både i 2004, men især i 2020 og frem oplever vi, at debattørerne enten ønsker at lave om på kanonlisten, så der eksempelvis fremgår flere kvindelige forfattere af listen, eller også refererer de, som Zola Christensen nævner, til begrebet repræsentation, som der er stor uenighed om, hvorvidt kan eller bør overføres til litteraturen. Flere løsningsforslag til at ændre på kanon er blevet debatteret, hvoraf høringen, der fandt sted den 30. marts 2022, især er central. Efter dette møde blev der nedsat et udvalg, som netop skulle undersøge mulighederne for at ændre på den obligatoriske kanon, som den ser ud nu. Den 26. september i 2023 var Lotte Prætorius, Ditte Timmermann og Mischa Sloth Carlsen til møde med Mattias Tesfaye om litteraturen, og om hvordan man skaber læselyst blandt de unge elever. Den 18. april i 2024 gav ministeren håndslag på at gøre en indsats for at ændre på den nuværende obligatoriske kanon og i samme ombæring inddrage de kvindelige forfattere i højere grad. Som vi kan se, er kanondebatten en diskussion, der i høj grad har været dynamisk siden 1990'erne, og med en ny opblussen i 2020 er den stadig i fuld gang.

Analyse

Umiddelbart efter gennemførelsen af de 8 interviews med gymnasielærere fra henholdsvis Fjerritslev Gymnasium, Hasseris Gymnasium, Morsø Gymnasium og Vesthimmerlands Gymnasium gik vi i gang med at transskribere vores lydoptagelser, så vi kunne danne os et overblik over den store mængde af kvalitative data. Når man transskriberer overfører man data fra én form til en anden, hvilket samtidig medfører, at man fortolker data (Kvale og Brinkmann 2015: 236). Det er ud fra disse fortolkninger, at overblikket opstår, da vi i vores arbejde med transskriptionerne samtidig forsøgte at kategorisere interviewpersonernes udtalelser inden for forskellige relevante kategorier. Vores forskningsspørgsmål tager i sig selv udgangspunkt i tre forskellige tematikker, nemlig problematikker i undervisningen, løsningsforslag på problematikkerne samt holdninger til kanonlitteraturen som helhed. De følgende analyseafsnit er struktureret efter de tendenser, vi har identificeret i interviewene som følge af vores transskriberinger, og som dermed opstod undervejs i interviewsituationerne.

De følgende underafsnit består af de forskellige samlede observationer, som både behandler dataen på dens egne præmisser samt forholder denne til den beskrevne teori og den historiske baggrund for kanonlitteraturen og den omgivende debat. Underafsnittene vil også inddrage nyt materiale i de tilfælde, hvor dette er relevant. Hvert underafsnit rundes af med en delkonklusion, der samler op på de pågældende tendenser hos underviserne, og som danner grundlaget for en diskussion af kanonlitteraturens indflydelse på danskundervisningen.

Problematikker

I dette analyseafsnit vil vi gennemgå de forskellige problematikker, de interviewede gymnasielærere identificerer ved undervisning i kanonlitteratur og i ældre litteratur som helhed. Problematikkerne spænder vidt, da der for eksempel både kan være tale om problematikker med læsefærdigheder og motivation, der knytter sig til selve udførelsen af undervisningen, mens kanonlitteraturens obligatoriske rolle på læreplanen er en anden udfordring, der også går hyppigt igen. Derfor er dette afsnit delt op i en række underafsnit, som skal hjælpe med at holde problematikkerne adskilt og overskuelige, nemlig 'Læsefærdigheder og sprog', 'Motivation og fordybelse' og 'Læreplanen - Dansk STX'.

Læsefærdigheder og sprog

“Jamen, de kan jo ikke læse i dag. Altså, unge mennesker kan jo ikke læse i dag. Det er de færreste, der kan det” (Bilag F, l. 84-85)

Dette analyseafsnit behandler den problematik, som hyppigst optræder i gymnasielærernes interviews, når det handler om den faktiske gennemførelse af undervisningen, og som kan kategoriseres under betegnelsen ‘læsefærdigheder’. Efterhånden som vi gennemførte interviews, stod det tydeligt for os, at dette var en omfattende udfordring. Ved at lave og efterfølgende gennemgå transskriptionerne kan vi konstatere, at samtlige 8 lærere, der blev interviewet til dette speciale, nævner problematikken vedrørende elevernes læsefærdigheder eller mangel på samme i deres daglige undervisning og må tage højde for dette. Det er med andre ord en problematik, der er af stor relevans for specialet, og derfor vil vi i det følgende analysere de forskellige facetter af problematikken, der kommer til udtryk hos lærerne.

Samtlige lærere er enige om, at læsefærdighederne hos nutidens STX-elever er af en sådan art, at de har svært ved at læse den litteratur, der arbejdes med i undervisningen. L1, der har undervist i danskfaget i 25 år, understreger, at eleverne i dag sjældent eller aldrig har læst længere litterære værker som romaner, før disse præsenteres for dem i 1.g, og at hun har oplevet, at eleverne klager over, hvor svær litteraturen er at læse: “Hvortil jeg bare måtte sige: Det skal man kunne på det her niveau. Ellers så er man det forkerte sted. Men de er jo ikke vant til at læse. De læser jo ingenting” (Bilag A, l. 31-33).

L2, der har undervist i 6 år, oplever elevernes læsefærdigheder som den største udfordring i den daglige undervisning, hvilket hun ikke forventede, da hun blev ansat: “Jeg tænker, kan de ikke forstå det her? Hvorfor er det så svært? Og det er det bare. Og det bliver ikke mindre svært. Desværre” (Bilag B, l. 77-78). Frustrationer, der afspejler L1 og L2’s udtalelser, finder man på samme vis hos de resterende lærere, vi har interviewet. L3, der har undervist i faget i 19 år, oplever, at elevernes læsekundskaber stort set udelukkende baserer sig på deres erfaringer med digitale og sociale medier: “Når man kommer ind i en klasse og spørger eleverne, hvad læser I derhjemme? Det er der ikke nogen, der gør. Så, altså, der er jo ikke nogen, der læser romaner, der er ikke nogen, der læser, altså slet ikke digte. Altså, det kan man jo, det vil de jo næsten grine af, hvis man spørger om det” (Bilag C, l. 279-282). Med svar som disse, der er talrige i vores data, kan vi altså fastslå, at ringe

læsefærdigheder udgør en reel udfordring for de adspurgte gymnasielærere i deres daglige undervisning.

Ud fra det ovenstående fremgår det blandt andet, at det ikke kun er de mest erfaringsrige gymnasielærere, der oplever og frustreres af de ringe læsefærdigheder hos eleverne, men også gymnasielærere, der er relativt nye i stillingen. De lærere, der har undervist i mange år, kan dog især mærke udviklingen i elevernes læsefærdigheder, fra da de startede med at undervise til i dag. Det er blandt andet tilfældet for L4, som er den lærer, vi har interviewet, der har mest erfaring med sine 27 år foran tavlen. Hun har bemærket tydelige ændringer: “det er klart, og nu har jeg undervist i rigtig mange år, det er klart, at mængden af tekst, som elever kan læse nu, er mindre, end hvad de kunne, da jeg startede (Bilag D, l. 34-36). L4 understreger i tråd med de andre gymnasielærere, at det kun er meget sjældent, at man finder elever, der læser eller har læst litteratur uden for gymnasiets rammer. Samtidigt påpeger hun en anden interessant udvikling i skellet mellem de elever, der læser hjemme, og dem, der ikke gør. Hvor der tidligere har været flere elever med læsning som fritidsinteresse, er der i dag kun meget få, men til gengæld er skellet mellem dem og de andre elever stort: “Men til gengæld, dem der så gør det nu, de læser meget, og de læser tykke bøger, og de læser dem på engelsk. Så igen, skellet er mellem dem, der aldrig nogensinde læser litteratur, og så nogen, der læser rigtig meget” (Bilag D, l. 48-50).

L1 har også bemærket, hvordan elevernes læsefærdigheder gradvist er blevet ringere i løbet af de 25 år, hun selv har undervist. For at demonstrere dette benytter hun et værk, der behandler litteraturhistorien, nemlig *Litteraturens veje* (1961-2021) af Johannes Fibiger, som eksempel. Undervisningsmaterialets formål er blandt andet at give læseren/eleverne overblik over og forståelse for de litteraturhistoriske perioder og kendte forfatterskaber, der knytter sig til disse. I vores interview husker L1 tilbage på begyndelsen af sin karriere som en tid, der adskiller sig markant fra den virkelighed i klasseværelset, hun oplevede i de seneste år i sin tid som dansklærer:

Dengang jeg startede som lærer, var de ældre dansklærere jo dybt forargede over *Litteraturens veje*. (...) De synes simpelthen, det var bare for let. Det var bare for overfladisk. “Der er alt for mange billeder i den her, bla bla bla”. Og der må vi sige, i dag, de (eleverne, red.) kan ikke læse *Litteraturens veje* i dag. Du kan ikke give dem et kapitel for at læse i den der. (...) Det skulle du i hvert fald tygge for dem, kan man sige. Hjælpe dem med (Bilag A: 117-127).

Gymnasielærerne står ikke alene med disse observationer. Adskillige undersøgelser peger på, at den danske ungdoms læsefærdigheder bliver ringere og ringere, hvilket blandt andet ses tydeligt i den internationale PIRLS-læseundersøgelse, der sidst blev gennemført i 2021. Her måles der på læsefærdighederne på elever i 4. klasse i 65 forskellige lande. Mens de danske skoleelever befinder sig i den øvre del af det internationale middelfelt, fremgår det dog også af undersøgelsen, at de danske elever ikke har “været så dårlige til at læse og forstå en tekst i de 15 år, Danmark har medvirket i undersøgelsen” (Ritzau 2023), og at de svage læsere kun er blevet endnu svagere med årene. Det står dermed klart, at faldende læsefærdigheder er en gennemgribende problematik. Betragter man dette fra et læringsteoretisk perspektiv, kan denne udvikling betegnes som en varig ændring i skoleelevernes læringskapacitet (Illeris 2008: 25), som er den individuelle evne til at optage læring baseret på deres forudsætninger.

Men hvad skyldes denne udvikling? Undersøgelsen *Børn og unges læsning 2021* giver et muligt svar på dette spørgsmål. Her er det elevernes opmærksomhed og mediebrug, der undersøges og sammenholdes med elevernes læsevaner, og en af undersøgelsens konklusioner lyder, at brugen af digitale og særligt sociale medier påvirker elevernes evne til at være opmærksomme og fordybe sig i det samme stof i længere perioder negativt (Hauer 2024: 7). Da vi ikke kendte til denne problematik forud for udførelsen af vores interviews, har vi ikke spurgt vores interviewpersoner direkte ind til årsagen til de faldende læsefærdigheder, men nogle giver dog alligevel deres egne perspektiver på problematikken:

Hvis man læser noget, så er det jo tekster på sociale medier, ikke også? Så, altså, det gør jo, at man, og så er alting jo blevet digitaliseret også, ikke? Nu har vi jo fået en politik om, at mobiltelefonerne skal lægges væk i undervisningen. Og det gør jo, at fokus så måske kommer væk fra al den der forstyrrende algoritme og bippet og notifikation og alt det der, der kommer op, ikke? (Bilag C, l. 283-287).

Flere af de interviewede lærere pointerer også, at eleverne slet ikke har prøvet at læse længere tekster, før de når til gymnasiet, hvilket heller ikke gavner elevernes læsefærdigheder: “De har læst små tekster i folkeskolen. Men det der med sådan at færdiggøre, at sige okay, men nu har jeg faktisk læst det her. Og jeg kan læse en hel bog. Det er der mange af dem, der ikke har oplevet” (Bilag B, l. 85-87).

En anden sideløbende tendens, som måske også kan tjene som en delforklaring på elevernes forringede læsefærdigheder, er den stigende mængde af elever med diagnoser – særligt ordblinde – som gymnasielærerne også oplever på deres arbejdspladser: “Og vi har jo også flere og flere med diagnoser i klasserne, altså vi har rigtig mange, som er ordblinde. Ja. Og de har svært ved at læse tekster, og det bliver jo sværere, jo ældre teksterne bliver også” (Bilag C: l. 303-305).

Dette har konsekvenser, som besværliggør undervisningen yderligere, og denne tendens er bestemt heller ikke noget, som kun opleves af vores interviewpersoner. En undersøgelse fra Børne- og Undervisningsministeriet fra 2022 viser, at cirka 12 procent eller omkring en ud af otte elever tester positiv for ordblindhed (Børne- og Undervisningsministeriet 2022). Undersøgelsen tager udgangspunkt i en årgang af elever, der afsluttede 9. klasse i folkeskolen i 2022, og er den første af sin slags, hvor en hel årgang af elever er blevet observeret og testet fra 3.-9. klasse. Derfor kan det altså ikke konkluderes med sikkerhed, at der er sket en stigning i antallet af ordblinde elever i de senere år, selvom sammenligninger med lignende undersøgelser kan pege på det. Dog kan det faktum, at én ud af otte elever er ordblinde, alligevel tydeligt mærkes hos vores interviewpersoner. L2 har tidligere arbejdet på en ordblindeefterskole, og for hende kom det som en stor overraskelse, at den erfaring viste sig så relevant på STX-uddannelsen: “Så ja, jeg havde nok ikke troet, at jeg skulle trække så meget på den erfaring, som jeg er kommet til at gøre, men det har jeg i hvert fald gjort” (Bilag B, l. 9-11).

Vi har i det ovenstående redegjort for, at de faldende læsefærdigheder er en problematik, der fylder meget i gymnasielærernes dagligdag, men hvad betyder dette reelt for undervisningen? Flere af lærerne påpeger, at eleverne som følge heraf har et væsentligt reduceret ordforråd, når det kommer til deres skolearbejde. Det er blandt andet en erfaring, L2 har gjort sig: “(...) det afspejler sig jo også i deres, det er jo ikke bare læsefærdighed, men det er jo også deres skriftsprog. Fordi de har ikke... De mangler ord. Ja. “Melankoli, hvad betyder det?” Der er ikke nogen af dem, der ved det, når de starter her” (Bilag B, l. 88-90). Det manglende ordforråd betyder i L2’s tilfælde, at hun skal bruge mere tid på at forberede eleverne inden selve arbejdet med længere litterære tekster ved at få “plottet” (ibid.: l. 91-92) de potentielt besværlige ord ud. L3 har ligesom L2 oplevet den manglende sprogforståelse hos eleverne og henviser blandt andet til en oplevelse, som hendes datter, der også underviser, har haft: “så spørger den her elev, “hvad betyder ruin? En ruin? Og hvad er en helt? Og hvad betyder moderne?” Og så var hun sådan helt paf, ikke? (...) og så tror da pokker, at det er svært at læse en tekst fra en helt anden tid, ikke også?” (Bilag C: l. 379-383). Også L8 føler effekten af elevernes reducerede ordforråd, og hun undrer sig over, at mange af de ord, som eleverne ikke forstår,

for hende virker som helt 'almindelige' ord: "Og det er bare sådan et ord som 'skinsyge'. Det studser de over, og så prøver de af sig selv at komme frem til, hvad det kan betyde (...) Og sidst overhørte jeg nogle drenge, der havde snakket om, at "skinsyge må være noget med en hudsygdom. Det må være eksem". Og det er jalousi, ikke også?" (Bilag H, l. 103-107).

L8 taler om disse udfordringer som "benspænd" og "blokeringer" (ibid.: l. 109-110), som er blevet mere og mere fremtrædende hos hendes elever i løbet af de sidste 10 år. Anskuer man disse i et læringsteoretisk perspektiv, står det tydeligt, at der her er tale om en form for læringsbarriere hos eleverne, men hvilken form for læringsbarriere der helt konkret er tale om, kan diskuteres. Barrieren har, med udgangspunkt i vores data, måske mest karakter af decideret fejllæring, hvor læringen er uhensigtsmæssig for eleven, fordi vedkommende ikke har de rigtige forudsætninger for at forstå læringens budskaber (Illeris 2008: 21). Eleverne besidder ikke længere det nødvendige ordforråd og de nødvendige læsefærdigheder til at modtage læring med ældre litteratur som omdrejningspunkt på hensigtsmæssig vis, og derfor har de altså ikke de nødvendige forudsætninger. Fejllæring kan overkommes hos individet, og det er netop det, som L2 for eksempel prøver at gøre ved at bruge mere tid på at forberede sine elever, inden selve læringsprocessen i litteratur finder sted.

Men hvad skyldes denne barriere egentlig? Man kan ud fra Illeris' definitioner argumentere for, at der er tale om såkaldt læringsmodstand, hvor nutidens elever aktivt fravælger at tilegne sig læring om læsning, sprog og ordforråd, da de ikke finder det relevant for deres liv og dagligdag i den samfundsmæssige ramme, der omgiver dem (ibid.: 15, 23). Om det reelt er en aktiv beslutning fra elevernes side, eller om fravælgelsen af læringen i stedet sker passivt via læringsforsvar, der foregår automatisk i elevernes sind, er dog svært at tolke ud fra vores data alene, hvor lærerne ofte nævner, at eleverne ikke læser derhjemme, men sjældent uddyber, om eleverne aktivt fravælger dette.

Det begrænsede ordforråd hos eleverne besværliggør særligt arbejdet med ældre tekster, der bærer præg af den historiske samtid, teksterne er skrevet i. L3 beskriver her, hvordan hendes elever sædvanligvis reagerer, når de får præsenteret ældre litteratur i undervisningen: "Altså, de er jo nærmest ved at gå i koma over at få en Holberg tekst, ikke? (...) når vi når til romantikken, så er det lidt lettere, men det er jo stadigvæk svært at læse, og det er jo nærmest hieroglyffer, man skal til at igang med at arbejde med, ikke?" (Bilag C, l. 342-345). Også L2 identificerer sproget som en af de største udfordringer ved at undervise eleverne, der i forvejen er svagt læsende, i ældre dansk litteratur. For L2, der også underviser i tysk på STX-uddannelsen, er det en tidskrævende proces at undervise i litteratur med et ældre dansk sprog, og hun sidestiller i de tilfælde både tysk- og danskundervisningen:

“Så det bliver næsten, nu er det sat på spidsen ikke, men det bliver sådan lidt fremmedsprogsundervisning for dem, fordi vi næsten skal oversætte det, ligesom jeg gør i tysk” (Bilag B: l. 58-60).

Elevernes faldende læsefærdigheder resulterer i, at de sjældent læser længere tekster, hvis de bliver givet som lektier, der skal læses hjemme. Det har konsekvenser for undervisningsplanlægningen, hvilket vi vil komme nærmere ind på i et senere afsnit, men som også er relevant at nævne i dette tilfælde. Når eleverne ikke læser deres lektier hjemmefra, skaber det udfordringer - både i den traditionelle tavleundervisning, og når der er planlagt gruppearbejde. Det er en oplevelse, som L3 kun kender alt for godt:

der er jo ikke noget værre end, at man sidder med en klasse til sidst, som simpelthen bare ikke har fået noget læst, fordi de har fået det hele for, og vi bare, det kørte bare hen over hovedet på dem. Man kan heller ikke køre undervisning, hvis det er, at man ikke får nogen bud fra dem, og de kommer tilbage fra gruppearbejdet, og så er de slet ikke nået igennem halvvejs, fordi de har ikke fået læst (Bilag C: l. 312-316).

Når eleverne ikke læser hjemmefra, sætter det på den måde en kæp i hjulet hos gymnasielærerne, der ikke føler, at eleverne lærer det, der var planlagt, fordi for meget af undervisningstiden bliver brugt på at samle op på eller repetere materiale, som eleverne burde have sat sig ind i inden undervisningen.

Ud fra de observationer, vi har gjort os i dette afsnit, kan vi identificere adskillige problematikker, der alle synes at bevæge sig om samme kerne: elevernes læsefærdigheder. For det første oplever lærerne generelt, at STX-elevernes læsefærdigheder i dag ikke længere lever op til det niveau, som den obligatoriske litteratur, eleverne skal læse i deres gymnasieår, kræver. Flere af lærerne, der har undervist i dansk i adskillige årtier, fortæller ydermere, hvordan de har oplevet en negativ udvikling i elevernes læsefærdigheder i de senere år. Det gælder både elevernes konkrete læsefærdigheder og hyppigheden af elever, der læser eller har læst litteratur i deres fritid. Konsekvenserne af dette er, at gymnasielærerne mødes af elever, der kun sjældent eller aldrig har prøvet at læse længere og mere omfattende litteratur, hvilket kræver, at lærerne bliver nødt til at bruge ekstra tid på forberedende arbejde.

Betragter man denne udfordring i læringsteoretisk øjemed, kan man spekulere på, om der sammen med udviklingen i elevernes læsefærdigheder og -vaner også er sket en udvikling i læringstyperne i litteraturundervisningen. Som nævnt i teoriafsnittet er den suverænt mest almindelige læringstype, både for skoleelever, men også for mennesket generelt, den assimilative

læringstype, hvor de nye indtryk, der mødes i læringsprocessen, bliver sat i forbindelse med de 'skemaer', man allerede er i besiddelse af, hvilket medfører, at den nye læring 'bygger ovenpå' allerede eksisterende viden (Illeris 2008: 19). Der kan ikke herske tvivl om, at det er denne læringstype, der tidligere har været altoverskyggende i danskfaget og på STX-uddannelsen generelt, hvor der jo netop 'bygges ovenpå' den læring, som eleverne allerede har tilegnet sig i tidligere skoleår på grundskolen, ved at man f.eks. fortsætter danskundervisningen, men nu blot på et højere niveau. I dag kan man dog, blandt andet med udgangspunkt i vores data og observationer, diskutere, hvorvidt der er ved at ske en udvikling i retning af et mere kumulativt udgangspunkt for litteraturundervisningen, der ellers hovedsageligt benytter den assimilative læringstype. Der må her skelnes mellem de tre dimensioner, som danskfaget består af – litteratur, medier og sprog – da udviklingen også viser, at eleverne har bedre forudsætninger for at læse f.eks. medietekster end for at læse ældre litteratur. L4 har blandt andre gjort sig denne observation:

(...) faget har jo de der tre søjler, ikke? Litteratur, sprog og medier. Så spørger vi dem, "hvornår arbejder du med sprog?" Jamen, det gør de jo, når de skriver, og hvis de skal holde en tale til nogens konfirmation eller sådan et eller andet, ikke også? Og hvornår... Medier bruger de jo hele tiden, ikke? "Og hvornår arbejder du med litteratur, eller læser du litteratur for din egen fornøjelses skyld?" Jeg har to-tre elever i en klasse, der læser frivilligt (Bilag D, l. 39-44).

Ud fra L4's observation bliver det altså tydeligt, at gymnasieeleverne allerede er i besiddelse af de nødvendige 'skemaer', når det kommer til både sprog- og mediedimensionen i danskfaget, mens det forholder sig anderledes med litteraturdimensionen eller '-søjlen', som hun omtaler det. Her er der kun få elever, der er i besiddelse af disse skemaer, som de har opbygget ved at have erfaring med læsning af længere og mere omfattende litteratur i forvejen. Mens der ikke kan herske nogen tvivl om, at den assimilative læringstype fortsat er den dominerende i undervisningen, kan man diskutere, hvorvidt der er sket en udvikling i elevernes læring. Det kan diskuteres, om der også trækkes på den kumulative læringstype såvel som den assimilative, fordi eleverne ikke længere besidder de nødvendige forudsætninger som f.eks. ordforråd og læsefærdigheder, når lærerne gennemfører litteraturundervisningen. Dette er yderst interessant, fordi den kumulative læringstype ellers traditionelt er sjælden blandt unge og voksne, da man på disse stadier i livet allerede har opbygget 'skemaer', der kan rumme det meste (Illeris 2008: 19). Den kumulative læringstype opstår nemlig, når individet ikke i forvejen har eksisterende skemaer, der kan kobles til den nye viden, hvorfor der

derfor skal oprettes nye skemaer, hvilket kræver en betydeligt større indsats fra individets side i forhold til den assimilative læringstype.

Det virker til at være i denne retning, at udviklingen i gymnasieelevernes læsefærdigheder og -vaner peger. Flere af lærerne fortæller, hvordan eleverne typisk har læst små eller korte tekster i folkeskolen, og derfor kan man selvfølgelig betragte disse som en første skitse af de påkrævede skemaer, eleverne skal besidde til litteraturundervisningen på STX-uddannelsen. For de gymnasielærere, vi har interviewet i dette speciale, er der dog ingen tvivl om, at denne beskedne erfaring med læsning ikke er tilstrækkelig, når det kommer til at arbejde med længere litterære tekster i undervisningen. I stedet oplever de, at de i højere grad får til opgave at introducere eleverne for noget helt nyt, som L2 blandt andre sætter ord på: "Så den der inspirationskilde bliver jeg jo også, udover at jeg er deres dansklærer. Ja. Jeg bliver også hende, der skal introducere dem til det felt" (Bilag B, l. 253-254). Lærerne føler med andre ord, at eleverne ikke længere er forberedte til undervisning af denne slags, når de træder ind ad gymnasiets døre for første gang, hvilket kræver, at lærerne i dag bliver nødt til at tænke forberedelsestid ind i en langt større grad end hidtil. Men hvis eleverne hverken kan eller vil læse i dag, kan litteraturundervisningen så stadig siges at være relevant for dem i dagens Danmark? Dette er et vigtigt spørgsmål, som vi vil behandle nærmere i diskussionen.

Motivation og fordybelse

”Altså, du har jo hele tiden den der vinkel med ind med en masse elever, som måske hjemmefra ikke er vant til at arbejde med litteratur. Og egentlig bare tænker, ”det er sgu da et tidsspild. Hvad fanden skal vi det for?” (Bilag C, l. 405-407)

Alle lærerne i vores speciale har i forskellig grad givet udtryk for, at det kan være svært at motivere eleverne til at læse ældre litteratur, og her er det interessant, hvordan motivation hænger sammen med fordybelse. Flere af lærerne påpeger, at det kan være svært for eleverne at fordybe sig, og som vi har konstateret i det foregående afsnit, har eleverne generelt udfordringer med at læse, og især ældre dansk litteratur volder problemer. På den måde er der mange udfordringer, som relaterer sig til motivationen for at arbejde med litteratur, og disse problematikker vil vi beskæftige os med i dette afsnit. Dog vil vi nævne, at lærerne også påpeger, at de har gode oplevelser med at fange elevernes interesse og motivere dem. Her er det derfor relevant at spørge, hvad der skal til for, at det bliver en succesoplevelse, hvilket vi undersøger nærmere senere i specialet i afsnittet ”Motiverede elever”, hvor vi også gennemgår lærernes succesoplevelser med at formidle ældre dansk litteratur.

Den mest gennemgående problematik, vi møder i forbindelse med motivation for at arbejde med ældre dansk litteratur, formulerer L3 således: ”Det er fordybelsen, de simpelthen har rigtig, rigtig svært ved” (ibid.: l. 388). Vender vi tilbage til Dorte Ågårds *Motivation* (2014), bliver det her tydeligt, hvordan koncentration er afgørende for at være i stand til at lære noget nyt, og at det derfor er vigtigt, at lærerne ved hjælp af god klasseledelse skaber rum for koncentration og fordybelse (Ågård 2014: 60). Det er naturligvis et problem for elevernes læring, når de har svært ved at fordybe sig, og det er en gennemgående problematik, som de interviewede lærere oplever. De har forskellige bud på, hvorfor det forholder sig sådan. L3’s forklaring på problematikken er, at eleverne bliver distraherede af mange forskellige ting, for eksempel i form af sociale medier og andre teknologiske devices:

Det er jo, at de tit kommer tilbage med en oplevelse af, at det var kedeligt, fordi de har svært ved at fordybe sig. De har svært ved at koncentrere sig i længere tid. Og det er der jo alle mulige teorier om, hvorfor det er sådan. Som vi skyder skylden på teknik og teknologi og alle de her ting. Men det har de vitterligt rigtig svært ved, ikke? Og de skal også rigtig mange ting, de her unge mennesker (Bilag C, l. 365-369).

Det er interessant, hvordan L3 påpeger, at litteraturen opleves som kedelig, netop fordi eleverne har svært ved at fordybe sig. Dette påpeger L4 også: ”Ja, fordi de er konstant bombarderede. Og de skal konstant præstere” (Bilag D, l. 106). L3 og L4 oplever altså, at eleverne især har svært ved at koncentrere sig, fordi der er mange andre ting, der fylder for dem, som de tager med ind i undervisningen, eksempelvis mobiltelefoner, computere og præstationspres. Som L3 udtrykker det, har ”de her unge mennesker” (Bilag C, l. 368-369) travlt, og det kan gøre det svært at fordybe sig.

Netop problemer med fordybelsen oplever L8 også. Da vi spurgte hende, hvad hun opfatter som det største formidlingsmæssige problem i undervisningen med ældre litteratur, svarede hun følgende: ”Det er elevernes læsevner. Og deres fordybelsesevner. Og det er jo ikke noget nyt. Det er jo bare sådan, det er. At de har brugt så meget tid på deres skærme, på deres telefon osv., at det her med at sidde i længere tid og læse i en bog. Det er de ikke sådan trænede i, sådan koncentrationsmæssigt” (Bilag H, l. 162-165). Mobiltelefoner og computere bliver også for L8 en årsag til, at eleverne har svært ved at fordybe sig og koncentrere sig om at læse i længere tid. Hun udtrykker, hvordan eleverne er trænede i, at undervisningen i høj grad er inddelt i sekvenser med det formål, at eleverne ikke skal kede sig. Hun lægger vægt på, at man til en vis grad bør aflære eleverne, at der hele tiden skal ske noget nyt i undervisningen, så de ”godt bare kan være her nu og komme i dybden med en tekst og lidt glemme tid og sted” (ibid, l. 443-444)

Illeris beskriver i sin omtale af læringsbarrieren ‘læringsforsvar’, at man som individ automatisk filtrerer læring alt efter de underliggende værdier og forudsætninger, som man besidder. Filtreringen er en nødvendighed på den måde, at man risikerer at blive komplet overvældet af de mange nye indtryk og muligheder, hvis ikke underbevidstheden vælger noget fra (Illeris 2008: 22), men den sætter samtidigt også hårde grænser for individets læring. Det er da også netop dette, der sker, når eleverne ikke kan finde plads til fordybelsen i undervisningen – de bombarderes konstant af så mange nye indtryk, som både L3 og L8 også beskriver, hvorfor noget må vælges fra, hvilket i disse tilfælde går ud over fordybelsen.

I den forbindelse kan vi påpege, hvordan det ikke kun er lærerne, der har en oplevelse af, at eleverne har svært ved at fordybe sig, eksempelvis grundet mobiltelefoner, notifikationer fra apps og lignende. I artiklen ”Svend Brinkmann: - Vi bliver nødt til at sætte farten ned og slippe tankerne fri” (2023) kan man læse om, hvordan det i forfatter og psykolog Svend Brinkmanns øjne er blevet en samfundstendens, at man ikke kan fordybe sig. Med sin bog *Tænk* (2022) forklarer han, hvorfor det er vigtigt, at vi giver os selv plads til at leve et tankefuldt liv, og bogen tager afsæt i, at han selv savner tid til fordybelse og rum til tankefuldhed. Hans pointe er, at vi i et højhastighedssamfund, hvor det

handler om at optimere og præstere, ofte glemmer tankefuldheden: ”Vi bliver nødt til at sætte farten ned og tænke efter. Så jo mere vi effektiviserer vores verden og udglatter alle forhindringer, jo sværere bliver det faktisk at tænke dybt. Og så kommer vi til at tænke overfladisk og kortsigtet i stedet for” (Sckerl 2023). Her refererer han blandt andet til den effektivitet, der er i, at der skabes teknologi, som letter vores hverdag – eksempelvis i form af køkkenmaskiner eller apps til telefonen. Det er på sin vis smart, men han argumenterer også for, at det høje tempo og effektivitetsniveau gør, at der ikke er plads til fordybelse og tankefuldhed. I øvrigt refererer han til det tempo, vi har, når vi skifter bolig, job eller partner, som også sker i et højere tempo end tidligere (ibid.). Når lærerne derfor mener, at eleverne har svært ved at fordybe sig, og at især teknologi har indflydelse på deres fordybelsesevner, er de altså ikke ene om den oplevelse.

Som vi konstaterer i forrige afsnit ”Læsefærdigheder og sprog”, læser eleverne ikke meget i deres fritid, og niveauet i læsefærdigheder er generelt faldet en del de sidste år. Dét i sammenhæng med problemer med fordybelse kan resultere i, at eleverne helt kan give op i forhold til at læse ældre tekster. Som L8 udtrykker det, hænger elevernes læseevner og fordybelsesevner sammen, og disse problematikker giver sig udslag i, at eleverne helt dropper læsningen af ældre litteratur: ”De er hurtigere til at give op på sproget, ikke, på skriften” (Bilag H, l. 166).

Dette er en problematik, som L8 ikke er den eneste, der oplever. Ifølge L6 har eleverne også tendens til at droppe læsningen, fordi det er svært for dem: ”Vi har altså læseudfordrede unge mennesker i dag. Øhm... Hvor de giver bare op. Øhm... Det kan jeg godt forstå” (Bilag F, l. 188-189). Vi har tidligere i specialet arbejdet med begrebet ’optimal udfordring’, og hvordan det spiller ind på elevernes motivation. Selvbestemmelsesteoriens ene delelement indebærer, at de tre psykologiske, basale menneskelige behov skal være opfyldte, for at en person er motiveret: kompetence, tilhørsforhold samt selvbestemmelse (Ågård 2014: 20). Kompetence omfatter, hvorvidt eleven har en følelse af, at vedkommende er i stand til at gøre, hvad den givne opgave kræver. Som tidligere nævnt handler det ikke nødvendigvis om reelle evner, men om følelsen af, at vedkommende evner at løse opgaven (ibid.). Når de interviewede lærere oplever, at eleverne giver op, når de skal læse ældre litteratur, er der mange faktorer på spil, men én af dem relaterer sig med stor sandsynlighed til følelsen af mangel på kompetence. Eleverne føler ikke, at de er i stand til at læse og forstå sproget i ældre dansk litteratur. Med andre ord føler de ikke, at de besidder de rette kompetencer – her læsefærdigheder – til at løse opgaven, og det resulterer i, at de ender i en ’ikke-motiveret tilstand’, eller som lærerne udtrykker det: De giver op.

L1 oplever samme problematik: ”De giver op, fordi de ikke er vant til at læse ældre litteratur” (Bilag 1, l. 93). I den forbindelse har hun også en anden pointe: ”De gider jo heller ikke slå op i noter. Jeg kan huske, da jeg var elev, så fik man jo sådan en stak noter. Gå hjem og læs det og find ud af, hvad det handler om. Det gider elever jo ikke i dag. Det skal jo være sådan let tilgængeligt, ikke også?” (ibid. l. 95-98). Man kunne forestille sig, at noterne ellers skulle være en hjælp til at forstå ældre tekster, men hvis eleverne oplever at læse og forstå noter som en opgave, de ikke føler, de har kompetencer til at løse, kan det også fremme en ’ikke-motiveret tilstand’ hos dem. Dette hænger igen sammen med elevernes faldende læsefærdighed, som vi behandlede i ovenstående afsnit, og i samspil med deres mangel på fordybelsesevner kan det skabe problemer for lærerne, når de skal planlægge undervisning eller give lektier for.

Elevernes faldende læsefærdigheder i kombination med deres mangel på fordybelsesevner giver som nævnt problemer i forhold til at motivere eleverne til at læse. Lærerne udtrykker, hvordan der med disse aspekter in mente kan opstå problematikker i forhold til undervisningsplanlægningen. Det sker blandt andet, når det handler om at bevare elevernes motivation samtidig med, at lærerne sørger for, at eleverne lærer det, de skal. L7 udtrykker det således: ”Og så er det sådan en balance mellem ikke at give køb på fordybelsen, men også at de skal kunne forstå det. For det nytter ikke noget, hvis jeg insisterer på, at jeg vil blive ved med at gøre, som jeg plejer. Så forstår de, så lærer de ingenting, tænker jeg. Nej. Så det er sådan, man må mærke lidt efter” (Bilag G, l. 197-200). Hun forklarer her, hvordan det kan være svært at bevare balancen mellem, at eleverne beskæftiger sig med materialer på et passende niveau, samtidig med at de lærer, hvad de skal.

En væsentlig pointe ved ’optimal udfordring’ er, ”at det virker motiverende, når man bliver optimalt udfordret, dvs. at udfordringerne er høje, men ikke *for høje*” (Ågård 2014: 33). I forbindelse med dette påpeger L7, at det kan være problematisk at udfordre eleverne, så udfordringerne er tilpas høje til, at de lærer, hvad de skal, men at de ikke er så høje, at de ikke lærer noget. L7 har også oplevet en ændring i elevernes faglige kompetencer og har været nødt til at tilpasse sig derefter. Hun er med sine egne ord ”gået fra de der længere sekundære læsninger af litteraturhistorie og sådan noget. Fordi det duer heller ikke længere. Det kunne man også godt engang, men det kan man heller ikke rigtig mere” (Bilag G, l. 168-170). Som tidligere nævnt oplever lærerne generelt, at elevernes læsefærdigheder og faglige niveau er faldet, og det oplever L7 også. Derfor kan det være problematisk at planlægge undervisningen, så der er ’optimal udfordring’ for eleverne.

L1 oplever også en tredje tendens hos eleverne: ”De har ikke nogen holdning til noget. De er bange for at sige noget forkert og sådan noget. Altså, det var sgu sjovere i gamle dage, men det var...

Det siger de fleste nok. Hvor der var nogle elever, der turde at sige noget. Ja. Hold da kæft, mand. Ja.” (Bilag A, l. 263-266). Her påpeger hun, hvordan eleverne har ændret sig i forhold til at udtrykke deres holdninger til den litteratur, de læser. Hvor de førhen ikke var bange for at udtale sig om teksterne, siger de i dag ikke meget til det, de læser, hvilket måske også taler ind i problematikken om elevernes manglende motivation – at de ikke interesserer sig nok for læsningen til at diskutere teksterne.

Tendensen med, at eleverne ikke har lyst til at diskutere litteraturen, kan også anskues fra et motivationsteoretisk perspektiv. Ser vi igen på et af selvbestemmelsesteoriens tre elementer – tilhørsforhold – handler det i høj grad om, hvordan kulturen i klasselokalet og på gymnasiet generelt er, og om eleverne føler sig trygge omkring de andre elever og lærerne (Ågård 2014: 20). Føler eleverne eksempelvis, at man ikke kan udtale kontroversielle holdninger, når der læses litteratur, kan det give sig udslag i, at nogle elever måske ikke siger deres holdninger.

Som tidligere nævnt påpeger Dorte Ågård, hvordan det er vigtigt, at lærerne holder sig for øje, at eleverne i en klasse kan være drevet af forskellige motivationsformer. At finde ud af hvordan man motiverer forskellige elever, er derfor en central opgave for læreren (Ågård, 2014: 24). Dette ser vi eksempelvis i forbindelse med kanondebatten. Som vi påpegede tidligere i afsnittet, findes der eksempler på, at nogle gymnasieelever går meget op i, at alle grupper repræsenteres i den danske kanon. Det gælder f.eks. gymnasieeleven August Baad Rohde, der peger på rapportens argument om, at kanonen skal bidrage til at udvikle både egen og andre elevers omverdensforståelse, og det mener han ikke, at kanon gør, netop fordi kvinderne ikke er repræsenteret ordentligt (Condrup 2021). Omvendt møder man også elever, der ikke går op i debatten om repræsentation. L4 fortæller her om en klasse, som ikke tager sig af netop dette aspekt i kanondebatten. Hun kommenterer selv på den holdning blandt aktørerne i debatten, at der bør være flere kvinder, men det vil eleverne ikke tage stilling til: ”At det er en skam, at der ikke er flere kvindelige forfattere. Det er jeg sådan set fuldstændig enig i, men det tænder eleverne af. Det gider de slet ikke. Det gider vi altså ikke. Det kan ikke være et parameter, om det er mænd eller kvinder. Det skal være kvalitet” (Bilag D, l. 173-175). Mens disse elever ikke går op i repræsentationsaspektet, pointerer L4 også, hvordan netop dette aspekt af kanondebatten kan motivere andre elever til at læse ældre litteratur:

Der er for eksempel en muslim, som det jo måske fylder mere for det der med, at kvinder skal have rettigheder. Hun er meget på den. Hun er helt enig med Mischa. ”Der skal simpelthen findes nogle kvinder, så vi kan også få det blik på.” Men de fleste andre sådan morsingboelever, de var

sådan, nej, nej, det skal bare være nogle gode tekster, så er vi ligeglade med det. Men så diskuterer vi jo også kanonen med eleverne (ibid., l. 181-186)

Her bliver det altså tydeligt, at mens det for nogle elever er meget presserende med repræsentationsaspektet, er det for andre ikke væsentligt og ikke noget, der kan motivere dem til at læse ældre litteratur. Eleverne har dermed forskellige holdninger til kanondebatten, men én ting er sikkert: De mærker alle repræsentationsaspektet i nogen grad, da det er meget oppe i tiden – og i debatten.

Lærerne oplever, at det kan være svært at motivere forskellige elevtyper med den samme undervisning, både når det kommer til kanondebatten, men også i forhold til didaktiske valg og strategier for at motivere eleverne. Som L2 udtrykker det: ”Der er jo forskel på klasser, ikke?” (Bilag B, l. 126). Også L3 mærker denne udfordring: ”Fordi der er jo forskellige elever, ikke også? Og elevtyper i en klasse. Det skal man jo også hele tiden holde sig for øje, ikke? Så der er jo rigtig, rigtig mange ting i en undervisningssituation, som gør, at når man står med noget tekstarbejde og tekstlæsning, at det der med at få eleverne til at deltage, ikke?” (Bilag C, l. 96-100). Som tidligere nævnt motiveres forskellige elevtyper af forskellige motivationsformer. Netop denne udfordring påpeger L3 her, og også L5 oplever det: ”heldigvis er der jo indimellem nogle succesoplevelser, man kan have som lærer, ikke. Altså, det er jo meget forskelligt også. Det kommer også lidt an på elevtypen, ikke” (Bilag E, l. 63-65). L5 har dermed også for øje, at det er en udfordring at motivere eleverne og gør opmærksom på, at der kan være behov for differentieret undervisning alt efter elevtypen.

Motivation er netop noget, der kan påvirkes, og for at det kan lade sig gøre, er det vigtigt, at lærerne har et godt forhold til deres elever. Den gode relation er afgørende for, at eleverne tager lærerens ”holdninger, værdier og adfærd” til sig (Ågård 2014: 23). Netop dette påpeger L5: ”Så en anden ting, som også er rigtig vigtig, det er, at man prøver at vise eleverne, at man også, hvad skal man sige, selv, altså, man skal vælge nogle tekster, som man selv synes er gode” (ibid., l. 74-76). L5 forsøger i høj grad at dele sine egne oplevelser og holdninger til teksterne med eleverne. Han fortæller også, hvordan det er vigtigt at forsøge at give eleverne nogle æstetiske oplevelser på trods af forskellige didaktiske hensyn, der skal tages, og det kan man tolke som hans måde at forsøge at skabe gode relationer til eleverne, så netop hans værdier smitter af på dem (ibid., l. 77-82).

Vi har i dette afsnit påpeget en række problematikker, der omhandler elevernes motivation for at arbejde med ældre litteratur. Som Dorte Ågård påpeger, er motivation netop noget, der kan påvirkes

(Ågård 2014: 16), og det forsøger lærerne i høj grad at gøre. De har mange forskellige måder at motivere eleverne på, og disse vil vi gennemgå i afsnittet "Motiverede elever" senere i specialet.

Læreplanen – Dansk STX

"Vi laver et kort forløb om romantikken, og så finder man ud af, jamen det kan jeg ikke. Fordi der er alle de her forfattere, ikke også, som man skal have vinget af" (Bilag C, l. 253-255).

Som tidligere nævnt er der i kanondebatten både et litteraturpolitisk aspekt og et undervisningsmæssigt aspekt, og med gymnasielærere som informanter kan vi få et indblik i begge disse aspekter. I det følgende vil vi på baggrund af vores data identificere og redegøre for de otte interviewede dansklæreres bud på problematikker, der opstår i forbindelse med læreplanen generelt, men især i forbindelse med de 14 kanonforfattere og den ene genre, der er anført i læreplanen som den obligatoriske kanon. Vi vil på den baggrund beskæftige os med de undervisningsmæssige problematikker, læreplanen skaber i praksis.

Som det indledende citat påpeger, er den største problematik i forbindelse med læreplanen, at undervisningsplanlægningen hurtigt bliver et spørgsmål om at "vinge af" frem for om at planlægge nogle lektioner, som passer til eleverne. Netop denne problematik, samt at læreplanen ikke giver mulighed for fordybelse, er de to overordnede problematikker, som lærerne påpeger i forbindelse med læreplanen. Det er væsentligt at pointere, at vi har spurgt ind til kanonlisten på læreplanen, som det fremgår af vores interviewguide, men at nogle af lærernes svar er mere overordnede omkring alle krav i læreplanen og ikke kun det aspekt, der vedrører kanonlisten. L3 påpeger i det ovenstående citat, at hun somme tider oplever, at det kunne være givende med mere frihed i forhold til læreplanen. Hun påpeger, hvordan kanonlisten kan være en hindring for den spontane undervisning, men hun nævner også, hvordan hun holder af kanonforfatterne og deres litteratur (Bilag C, l. 255-262).

L1 finder det også problematisk, at der ikke er tid nok til fordybelsen, og nævner, hvordan det af den årsag også bliver sværere at forstå den litteratur, eleverne skal læse: "Det kræver jo noget at sætte sig ned og finde ud af, hvordan man skal læse sådan en tekst her. Det er der slet ikke tid til mere. Det bliver meget mere overfladisk. Meget mere" (Bilag A, l. 79-81). L1 påpeger nedsætningen i timetal i danskfaget som en årsag til, at man ikke længere kan fordybe sig i litteraturen (ibid., l. 77). Også L4 mærker en markant forskel fra tiden inden bekendtgørelsen blev ændret i 2017. Måske L1 og L4 især mærker, hvordan der er mindre tid til fordybelse, fordi de som de mest erfarne lærere, vi har

interviewet, har undervist i henholdsvis 25 og 27 år, og derfor har mere undervisningserfaring, fra tiden inden bekendtgørelsen blev ændret.

L4 nævner, hvordan hun grundet tidspres ser sig nødsaget til at køre tematiske forløb frem for at køre kronologiske litterære forløb, hvilket hun gjorde i mange år, inden bekendtgørelsen blev lavet om (Bilag D, l. 242-243). Hun nævner, hvordan det gav en anden ro: ”Vi starter simpelthen med runerne, og så sagaerne og folkeviserne, altså den ro, der er i, at vi bare arbejder derop af, og så i slutningen af 3.g, der er vi nået til nu, men det kan virkelig også noget. Men det kan man ikke nå” (Bilag D, l. 246-249). Hun fortæller, hvordan det virker godt for eleverne, når der på den måde er ro på, og man kan bygge ovenpå deres eksisterende viden (ibid.: l. 245-246).

En konsekvens af ikke at have tid til de historiske forløb bliver ifølge L4, at eleverne ikke har den litteraturhistoriske forståelse i særlig høj grad, og at de eksempelvis kun kan ”3 buzzwords om romantikken” (Bilag D, l. 254) i stedet for at have en fuldendt forståelse for perioden. Det har også konsekvenser for tekstlæsningen, når der ikke er tid til periodelæsning. Ifølge L4 er periodelæsningen et greb, der kan gøre læsningen lettere, fordi man har en anden baggrundsforståelse for de tekster, der læses: ”ellers plejer periodelæsningen også at være et greb til at prøve at få nogle gamle tekster, at blive lettere forståelig, fordi man har tid til at kigge lidt under” (ibid., l. 277-279).

L6 bruger også udtrykket ”tjekket af” (Bilag F, l. 63) om kanonlitteraturen i undervisningen. Han pointerer, hvordan læreplanen både spænder for lidt og for meget: ”Altså, du får sådan en spændetrøje på for, hvad du må. Og det er nok også okay, altså. Så det sikrer, at vi kommer bredt nok ud” (ibid.: l. 124-125). Omvendt pointerer han også, at man som underviser har for mange ting, man skal igennem: ”Jeg synes, man skal nå for meget. Altså... Det kunne være federe, hvis der var sådan mere frihed til, at læreren selv kunne sige... Vi kører et langt temaforløb om noget” (ibid.: l. 168-169). I forlængelse heraf pointerer han, at han især ønsker frihed til at bruge mere tid på de perioder, eleverne synes er svære (ibid.: 176-178).

At ”vinge af” i læreplanen er et hyppigt udtryk blandt lærerne, og det lyder således hos L2:

Somme tider, så kan det godt være sådan, at man tænker, okay, men jeg er nødt til at læse et eller andet digt her for lige at få ham vinget af. Og det kan virke uheldigt. Altså, det kan godt virke som om, han skal med, fordi han skal med. Og ikke fordi... Jeg har ikke haft tid til at putte ham ind et sted, hvor han passer rigtig godt. Og det er det, der sker i takt med, at vi får flere og flere opgaver (Bilag B, l. 180-184).

Her er det væsentligt at påpege, hvordan L2 refererer til dette som en generel problematik, som hun oplever "Somme tider" (ibid., l. 180), og at det altså ikke er et engangstilfælde. Det kan altså i hendes optik blive et problem at få planlagt forløb omkring alle forfattere, fordi lærerne også har mange andre opgaver udover undervisningen. I forhold til kanonlisten ser L2 også en anden problematik: at lærerne har svært ved at finde tid og plads til at læse nyere litteratur med eleverne. Hun påpeger, at det er svært at nå at planlægge ret mange nye forløb på et skoleår, og netop fordi tiden bliver brugt på at komme omkring alle kanonforfatterne, bliver det på bekostning af læsningen af nyere litteratur (ibid.: l. 290-298). Det er vigtigt for hende, at eleverne også bliver opdateret på den nyere litteratur, og på det punkt er kanonlisten ikke en stor hjælp: "Altså, vi skal jo være opdateret, og det bidrager kanonlisten ikke så meget til. Så det skal man sådan selv tænke ind" (ibid.: 281-282). Hun udtrykker, at nyere forfattere på kanonlisten er noget af det, hun "godt kan mangle somme tider" (ibid.: l. 264-265).

Tid – eller mangel på samme – til at gennemføre fyldestgørende undervisningsforløb er en gennemgående problematik for lærerne. L5 forklarer, hvordan det kan være en udfordring at nå omkring det hele i det litteraturhistoriske aspekt: "Vi når jo slet, slet ikke omkring det. Nej, nej" (Bilag E, l. 283). Også L7 udtrykker, hvordan hun kun kører forløb omkring "de store perioder" (Bilag G, l. 263), ligesom at L8 udtrykker, at "det kan være svært at finde tiden i undervisningen" (Bilag H, l. 158) til at læse og gennemgå et værk. Det er vigtigt for L8, at eleverne får "et virkelig, virkelig solidt, gedigent værk med sig i rygsækken" (ibid., l. 160), men det kan være et problem at finde tiden i undervisningen til at læse og arbejde med disse værker.

Som vi påpeger i de foregående afsnit, er det blevet sværere for eleverne netop at læse større værker – især hvis de gives for som lektier. Eleverne har efterhånden stort behov for, at især ældre tekster læses sammen med læreren på klassen, hvis de skal have det optimale ud af teksten, og derfor bliver det et problem, at læreplanen giver mindre tid til fordybelse, samtidig med at eleverne på sin vis har mere brug for fordybelsen i klasserummet end tidligere. Som L1 udtrykker det, er en stram læreplan ikke det, de unge elever har brug for: "Det er jo ikke det, de har brug for, vel. De har brug for, at vi har god tid til at snakke med dem om tingene. Og det har man ikke" (Bilag A, l. 362-363).

Her bliver problematikken med fordybelse eller mangel på samme en tendens, vi ønsker at se nærmere på. I afsnittet "Kanondebatten i 2024" beskæftiger vi os med debattørerne i 2024-debattens holdninger til den obligatoriske kanon, og her deltager Lotte Prætorius også som forperson for sektionen for STX og HF i Dan sklærerforeningen og som gymnasielærer. I hendes optik er det ikke emnerne i den ældre danske litteratur, der er afgørende for elevernes manglende læselyst og -evner,

men nærmere manglen på fordybelse. Som nævnt i foregående afsnit har eleverne svært ved at fordybe sig, og det er et problem, for læring kræver fordybelse. Man kan her stille spørgsmålstejn ved, om læreplanen – herunder især den obligatoriske kanon – er medskyldig i problematikken omkring, at eleverne har vanskeligheder med fordybelsen. Hvis den obligatoriske kanon har del i, at underviserne er (for) udfordrede på at planlægge en fyldestgørende undervisning, der kommer omkring de 14 forfattere og den ene genre samtidig med, at eleverne får det optimale ud af undervisningen, er det et problem. I en tid, hvor eleverne generelt har problemer med at fordybe sig, bør læreplanen netop give rum til det, men gør den det?

Som nævnt mener Lotte Prætorius, at det er ”måden, vi læser med eleverne på, der betyder noget for læseevnen og læselysten, og ikke nødvendigvis værkets lethed” (Prætorius 2024). Dette argumenterer hun for ved at forklare, hvordan man i Sverige ikke har en fast kanon og også har givet mere plads til ungdomslitteratur, men at læseniveauet og -lysten på trods af det stadig er lav (ibid.). Det er altså i hendes optik ikke værkernes sværhedsgrad, der er afgørende for at skabe læselyst hos eleverne, men fordybelsen, som ikke har meget plads på gymnasierne: ”Men fordybelse kræver tid. At tiden er knap i gymnasiet, er ikke nogen hemmelighed, og det er nok nærmere hér, læselysten ligger begravet” (ibid.).

En anden aktør i debatten, Jan Maintz, omtalte vi også tidligere i afsnittet ”Kanondebatten i 2024”. Han er selv dansklærer og anmelder på Information. Tidligere beskæftigede vi os med artiklen ”En fast kanon skal skabe fællesskab og åndshistorisk dannelse” (2023), hvori han behandler seks ”skævheder” (Maintz 2023), som han kalder dem, i kanondebatten. Et af de aspekter i debatten, han omtaler som en skævhed, der er relevant at inddrage i denne sammenhæng, er følgende: ”Kanonens er en hæmsko i en overfyldt læreplan” (ibid.). Maintz mener som tidligere nævnt, at denne påstand er en skævhed af den årsag, at der er ”få litterære krav i læreplanen” (ibid.). Han mener, at der er rigelig tid at bruge – både på kanonforfatterne og andre forfattere, man ønsker at komme omkring, eller andre krav i læreplanen. Han nævner, hvordan man stadig har mange undervisningstimer tilbage, hvis man bruger en og en halv time på den enkelte kanonforfatter (ibid.). Det er interessant, hvordan hans opfattelse af undervisningstiden er så markant anderledes end hos de 8 lærere, vi har interviewet, på trods af at han også selv er dansklærer i gymnasiet.

Som vi allerede har etableret, mener de 8 interviewede lærere ikke, at der er tid nok til at fordybe sig, hvilket er et problem, fordi eleverne i en tid med faldende læsefærdigheder har et større behov for fordybelse til at arbejde med litteraturen. Netop dette kan ifølge flere af de interviewede lærere give problemer i undervisningsplanlægningen. Som L3 nævner: ”det gør jo, at man må tilrettelægge

sin undervisning sådan, at, velvidende, at nu har de fået en lektie for, de har fået en tekst for, de skal læse, men den læser de faktisk ikke” (Bilag C, l. 291-293).

Man kan undre sig over, om Jan Maintz har medregnet i den ene og en halv time til hver kanonforfatter, at eleverne ikke altid læser teksterne hjemme som lektier, men ofte har behov for at læse dem i fællesskab med læreren på klassen. Som L1 udtrykker det: ”Det kræver jo noget at sætte sig ned og finde ud af, hvordan man skal læse sådan en tekst her. Det er der slet ikke tid til mere” (Bilag A, l. 79-80). Hun uddyber således: ”Det synes jeg virkelig, det er trist. Ja. At man ikke har tid til at arbejde ordentligt med det. Altså, man skal hele tiden sådan bare videre, ikke? Det kan godt være lidt stressende, faktisk” (ibid., l. 108-109). Hos L5 lyder problematikken således: ”Altså, at skulle læse ”Sildig Opvaagnen” med dem eller sådan noget, ikke. Ja. Der er jo en høj grad kompleksitet i sådan noget” (Bilag E, l. 123-125). Denne type tekster, påpeger han, kan være svære at nå omkring på en lektion, som består af en time og et kvarter: ”Og det, det er jo ikke altid helt nok til at få teksten lukket ned” (ibid., l. 127). Her taler L5 udelukkende om selve læsningen af komplekse tekster som ”Sildig Opvaagnen” (1828) og ikke om arbejdet med dem, og hvis han har problemer med at nå at læse teksten sammen med eleverne på en time og et kvarter, kan man undre sig over, hvordan Jan Maintz mener, at en og en halv time er nok til at komme omkring én kanonforfatter i sig selv.

Han påpeger i sin artikel også en anden skævhed, som er relevant at inddrage i dette afsnit: ”En fast kanonliste passer ikke til alle elever” (Maintz 2023). Han nævner i den forbindelse, at det er sundt for alle unge elever at stifte bekendtskab med disse forfattere, og at den førnævnte påstand af den årsag er en skævhed. Han påpeger i forlængelse heraf endnu en skævhed: ”Kanonens skal skabe læselyst” (ibid.). Som tidligere nævnt mener han, at det er ideelt, at elevernes læselyst højnes ved at læse tekster af kanonforfatterne, men at det ikke kan være en afgørende faktor for at udvælge dem (ibid.). I de otte interviews, vi har udført, finder vi en anden opfattelse af denne skævhed. Her ser vi, hvordan lærerne mener, at læselysten netop bør være i højsædet, og at mere frihed i læreplanen – og dermed på kanonlisten – kan skabe motivation for at kaste sig over de ældre tekster og måske endda skabe læselyst på den lange bane. Som vi tidligere nævnte under afsnittet ”Motivation og fordybelse” skaber det større motivation hos eleverne, når de får mulighed for at læse noget, som de finder interessant, og vi må også her pointere, at det ligger de interviewede lærere på sinde at forsøge at finde noget, som falder i elevernes smag.

For de otte interviewede lærere kan læreplanen og især kanonlisten skabe udfordringer i forhold til at omfavne elevernes interesser i undervisningsplanlægningen. Det indledende citat var et billede

på, hvordan det kan være svært både at opfylde læreplanen og samtidig give plads til at læse nogle tekster, der falder i elevernes interesse. L3 pointerer i forlængelse heraf, hvordan kanonlisten på den måde kan være en hindring i undervisningsplanlægningen: ”på den måde kan det være en hindring, ikke også? For ens egen undervisning, at man måske ikke kan lave den der sådan helt spontane, og ej, det kunne jeg godt tænke mig at dykke rigtig meget ned i” (Bilag C, l. 256-258). Dog pointerer hun også, hvordan hun er glad for alle kanonforfatterne, og at hun heller ikke vil være dem foruden (ibid., l. 268-269).

Når L3 planlægger sin undervisning, forsøger hun at vælge nogle tekster, der både kan ’vinges af’ på læreplanen samtidig med, at det måske er noget litteratur, der fanger elevernes interesse: ”Altså, man vælger noget ud, som man tænker, jamen, så vinger vi både en studieplan, altså en, hvad hedder det, undervisningsbeskrivelse og så videre af, ikke også? Som vi skal arbejde med, ikke også? Men samtidig noget, der bliver interessant for eleverne også at kigge på, ikke?” (ibid., l. 67-70). Hun uddyber således: ”Men det er jo i høj grad, altså det der med at få eleverne til også at kunne se perspektiver i det. Og kunne føre det op til noget mere moderne og virkelighedsnært for dem, ikke også? Jo. Altså, det er jo der, hvor det kan være godt, hvis man kan det som lærer, ikke også? Og vise dem, at det her, det er også relevant for i dag” (ibid., l. 70-74). Netop dette – at man skal kunne perspektivere teksterne til noget moderne og på den måde gøre det virkelighedsnært for eleverne – udtrykker lærerne generelt, at de forsøger at gøre i høj grad.

Hos L5 lyder det således: ”det der med hele tiden at køre på tværs og tilbage og kontekstualisere og perspektivere, både i forhold til deres virkelighed, men også være opmærksom på, øhm, netop, at vi skal jo også vise dem sådan lidt god anderledeshed” (Bilag E, l. 225-227). Han refererer her til, hvordan det også er vigtigt, at eleverne oplever nogle andre perspektiver end de er vant til, netop i kraft af de ældre teksters anderledes perspektiver, men at det naturligvis også er vigtigt at perspektivere teksterne til noget nutidigt. L2 udtrykker det som følgende: ”Jeg tror altså også, det er noget med at knytte det til virkeligheden” (Bilag B, l. 115).

Netop at perspektivere teksterne til noget nutidigt ligger lærerne på sinde – også Lotte Prætorius, som er en af de mange aktører i kanondebatten. Hun påpeger som tidligere nævnt i sin artikel ”Det er ikke de tunge klassikere, der dræber elevernes læselyst” (2024), at en oplagt vej at gå for at skabe større motivation til at arbejde med ældre litteratur kunne være at indføre samme krav i læreplanen, som man har i Norge: ”at ældre litteratur skal sammenlignes med nyere litteratur, og at eleverne skal drøfte, hvordan de ældre tekster er relevante i dag” (Prætorius 2024).

Vender vi tilbage til Jan Maintz' artikel, kan vi altså her pointere, at mens han mener, at det at skabe læselyst ikke kan være afgørende for at danne en obligatorisk kanon, ligger det de otte interviewede lærere meget på sinde netop at have tid og plads i læreplanen til at udvælge tekster, de synes passer til elevtypen i klassen, som måske kan skabe større læselyst for eleverne. Dermed ikke sagt, at de ikke holder af kanonforfatterne og mener, at eleverne også bør stifte bekendtskab med dem – de udtrykker blot et ønske om mere frihed til også at inkludere forfattere, som eleverne har interesse for at læse.

Den sidste skævhed, Maintz påpeger i sin artikel, er også relevant at inddrage i dette afsnit: ”Kanonnen bliver en ligegyldig tjekliste” (Maintz 2023). Han nævner i forlængelse heraf, hvordan det at bruge kanon som en tjekliste er at svigte formålet med den litterære kanon samt fællesskabets beslutning om netop at have sådan én (ibid.). Denne skævhed er relevant at inddrage, fordi samtlige otte af de interviewede lærere bruger termer som ”at vinge af” om kanonlisten. Som nævnt tidligere i afsnittet oplever lærerne det som en problematik, at kanonlisten bliver en tjekliste. Her er det vigtigt at pointere, at de ikke ønsker, at det skal være sådan, og at det er ærgerligt, at de ikke har nok tid til at gennemgå alle kanonforfatterne på en måde, så de undgår, at kanonen ”bliver en ligegyldig tjekliste” (ibid.). Som tidligere nævnt fortæller L2 eksempelvis, hvordan det nemt kommer til at ”virke som om, han skal med, fordi han skal med” (Bilag B, l. 182), og hvordan man somme tider er ”nødt til bare at tage et forløb, der er lavet, selvom man kunne have lyst til at lave noget andet, hvor han passede bedre ind” (ibid., l. 185-186).

Opsummerende kan vi sige, at lærerne generelt oplever, at mængden af tid over for læreplanens krav, herunder især kanonlisten, ikke stemmer overens. Generelt er lærerne positivt stemte over for kanonforfatternes litteratur, og derfor er det i deres optik ærgerligt, at der ikke er nok tid til at nå omkring dem alle på en måde, så det både er fagligt fyldestgørende, og så eleverne også har tid nok til at fordybe sig og forstå teksterne. Det ligger lærerne meget på sinde at skabe læselyst hos eleverne, og de vil gerne gribe muligheden for at vælge nogle tekster, der passer ind i nogle tematikker, eleverne finder spændende, men ofte er det et problem, at der grundet de mange kanonforfattere i læreplanen kun er en meget begrænset mængde tid til at nå omkring andre forfattere end dem. En af grundene til, at lærerne oplever, at der er for lidt tid til at gennemgå de forskellige tekster, er også, at eleverne i højere grad end tidligere har behov for at læse ældre litteratur sammen med læreren på klassen frem for at læse dem hjemme. Man kan stille spørgsmålstegn ved, om læreplanen tager højde for denne problematik i forhold til kravene for, hvad eleverne skal nå på de tre år, de går på gymnasium. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt det er paradoksalt, at et af kanonlistens formål netop er ”at skabe

læselyst”, når den i praksis muligvis skaber fordybelsesproblematikker i undervisningen grundet mange krav. Dette udfolder vi yderligere i diskussionsafsnittet.

Løsninger

I de forrige analyseafsnit samlede og redegjorde vi for de problematikker, vores interviewpersoner oplever som en del af deres dagligdag som gymnasielærere. I denne sektion af analysen vil vi igen tage fat i disse problematikker, men denne gang med et fokus på de løsninger og løsningsforslag, som gymnasielærerne præsenterede undervejs i vores interviews. Flere af disse løsningsforslag er generaliserbare på den måde, at adskillige af vores interviewpersoner fremhæver og benytter sig af de samme løsninger og dermed gør det tydeligt, at disse er naturlige og overordnede tendenser, som går igen på tværs af gymnasiernes matrikler. Modsat er andre løsninger og løsningsforslag komplet unikke for den enkelte lærer, der bruger dem, men de er alligevel – og måske endda særligt – vigtige at fremhæve i dette speciale, da de udgør tydelige eksempler på, at man kan gribe undervisning an på mange forskellige måder.

På samme vis som sidste sektion er løsningerne delt op i underafsnit, der relaterer sig til de enkelte problematikker. I underafsnittene samler vi observationer fra vores indsamlede data, som vi både behandler på egne præmisser og i forhold til den beskrevne teori og debat om kanonlitteraturen. Strukturen for underafsnittene er ligeledes ensartede med den forrige sektion, hvor disse rundes af med delkonklusioner, der skaber grundlag for en større diskussion senere i specialet.

Læsefærdigheder og undervisning i praksis

“(…) det er også noget af det, man lærer i pædagogikum, ikke? At de skal have det ind på flere forskellige måder. Det er ikke nok bare med tekst. Men også med et eller andet visuelt” (Bilag B, 71-73).

En af de største problematikker, som gymnasielærerne oplever i deres dagligdag, er læsekompetencerne eller mangel på samme, som gymnasieeleverne besidder i dag. I analysen af problematikker kunne vi blandt andet konstatere, at der virker til at være sket et fald i elevernes niveau, når det kommer til at læse længere litterære tekster i deres fritid, hvor kun meget få elever besidder tilstrækkelige forudsætninger for at deltage i litteraturundervisningen. Dette giver problemer for gymnasielærerne på flere måder, eksempelvis at lærerne skal bruge mere forberedelsestid på at gøre eleverne klar til arbejdet med litteraturen, end de har gjort tidligere. I dette afsnit vil vi se nærmere på de forskellige løsninger og didaktiske valg, som vores interviewpersoner tager i forbindelse med at planlægge undervisningen med elevernes faldende læsekompetencer taget i betragtning. Dernæst

vil afsnittet mere overordnet behandle de generelle problematikker og løsninger i litteraturundervisningen, som lærerne har erfaringer med.

Udviklingen i elevernes læsefærdigheder har resulteret i, at gymnasielærerne har måttet ændre deres tilgange til litteraturlæsningen i undervisningen. Eksempelvis må de revurdere den mængde læsning, som eleverne skal læse, som det er tilfældet for eks. L3: “Ja, altså der må jeg så også indrømme, altså fra at jeg har læst Holberg som sådan et værk, hvor de sådan har tæsket det der drama igennem, så er jeg nok gået mere over til, at man læser et uddrag af det, ikke også?” (Bilag C, l. 35-37). Denne løsning er L8 også tilhænger af, og hun bemærker, at eleverne opnår en langt bedre forståelse, når der på denne bliver bedre tid til læsningen: “det her med at bide det over. Altså at tage lidt mindre bidder og servere for dem. Sådan at det ikke bliver så uoverskueligt. Så det med at give tid til litteraturen. Det er, synes jeg, det bedste råd, man kan give” (Bilag H, l. 174-176). På trods af at denne løsning er effektiv, påpeger L8 dog også, at der er konsekvenser ved at gøre det på den måde, når det kommer til at følge med i læreplanen i et effektivt tempo. Denne udfordring behandler vi nærmere i et senere analyseafsnit.

Det er dog ikke nok blot at reducere mængden af læsning for at sikre elevernes forståelse i undervisningen. Flere af lærerne italesætter en “overgang”, der skal ske, mens eleverne går på gymnasiet, hvor de skal bevæge sig fra et udgangspunkt med meget lav læseforståelse til i sidste ende at kunne læse de længere tekster selv. I L7’s tilfælde starter denne overgang med højtlesning på klassen, hvor det er L7 selv, der læser højt: “Ja, fordi så forstår de det meget, meget bedre.... udfordringen, altså det kan vi ikke til eksamen, så derfor skal de selvfølgelig også kunne læse lidt selv, men igen, det der med sådan en gradvis overgang til selv at kunne læse dem, og at vi læser noget sammen og forklarer, hvad nogle ord betyder” (Bilag G, l. 241-244). Også L8 har succes med højtlesning som en løsning til de læsesvage elever, og det gælder særligt, når der arbejdes med ældre tekster, som har mange ord, som eleverne finder fremmede eller besværlige at forstå. L8 varierer mellem selv at læse højt og at bede eleverne om at gøre det på skift, selvom det dog også i nogles tilfælde kan virke lidt angstprovokerende:

De er jo også trænet i det her med, at jeg gerne vil have, at der skal være et flow. Så de sidder jo meget sådan ude på kanten af stolen og sådan virkelig klar til, “nu er det min tur”. Så det kræver også meget koncentration fra dem. Og der er selvfølgelig også nogle, der bliver sådan lidt nervøse. Nogle, der måske har lidt svært ved at læse. Fordi de vil gerne sidde og tælle frem til, “hvornår bliver det mig?” Og så sidder de bare og kigger på den der ene linje. Så det er meget

forskelligt, hvordan de ligesom griber det an. Men den måde at læse ældre tekster på, synes jeg også fungerer rigtig godt (Bilag H, l. 62-69)

Denne løsning taler ind i Illeris' teoretiseringer om læringsrummet, han kalder for 'skole- og uddannelseslæring'. som er det læringsrum, der generelt forbindes med skoleundervisning. I dette læringsrum bliver der oprettet et magtforhold mellem den, der underviser, og den, der lærer, som begge parter er bevidste om og tilpasser sig (Illeris 2008: 30). Det er netop dette magtforhold, som L8 beskriver ovenfor, og som hun med sin udtalelse giver udtryk for, at hendes elever er tydeligt opmærksomme på. Når L8 beder sine elever om at læse højt på klassen, er det med andre ord elevernes bevidsthed om magtforholdet i læringsrummet, som hun benytter til sin fordel, og som hun generelt har gode erfaringer med. Også L1 føler, at denne form for højtlesning på klassen er en nødvendighed – særligt, når det gælder ældre litteratur: "du er simpelthen nødt til at læse det sammen med dem. Du kan ikke give dem det for derhjemme og sige "Jamen, nu skal I læse en novelle af Pontoppidan" eller et eller andet. De forstår det ikke. (...) De giver op, fordi de ikke er vant til at læse ældrelitteratur. Og så kan man jo lige så godt læse det sammen med dem" (Bilag A, l. 90-94).

L5 bruger samme tilgang med at benytte det underliggende magtforhold i klasseværelset aktivt, men han bruger dog i stedet for højtlesningen i højere grad skriftligt arbejde til at få eleverne til at grave sig dybere ned i teksterne:

Det er en god idé at gøre det. Fordi (...) så oplever de, at der er en forpligtelse i forhold til at fordybe sig i teksten. Det er jo selvfølgelig ikke sådan oplevelsesdimensionen, der er central der, vel, men mere sådan en, hvad skal man sige, "det er måske fornuftigt nok at fordybe sig i sådan en tekst, fordi jeg skal bruge den i en perspektivering i en stil, jeg skal skrive om fjorten dage" eller sådan noget (Bilag E, l. 165-170).

Denne løsning knytter sig også i særlig grad til elevernes motivation, hvilket vi vil behandle nærmere i et senere analyseafsnit.

I vores analyse af problematikken om læsefærdigheder nævnte vi, hvordan det lave gennemsnitsniveau i elevernes læsekompetencer medfører, at lærerne i højere grad må bruge tid på at forberede eleverne på selve litteraturundervisningen. Denne forberedelsestid, hvor elevernes litterære forforståelse bliver bygget op, bliver af L3 beskrevet som et "fodfæste" for eleverne, og det kan bygges op på flere forskellige måder. Selv benytter L3 sig meget af andre former for tekster, der omhandler samme periode eller værk, som en slags byggesten for eleverne:

(...) man kan få dem til at se på billeder eller dokumentarfilm om perioden, så de kan forstå, hvad det er for en tid, og “hvordan folk gik klædt dengang? Hvordan så det ud dengang? Hvordan talte man dengang? Hvad var det for en kultur og nogle værdier, man havde?” Og så kan man ligesom trække på den forforståelse, når man så går i gang med at læse de forskellige tekster (Bilag C, l. 124-128).

Lærerne skal både bruge ekstra tid på forarbejde, når det kommer til at give eleverne de forudsætninger, de skal bruge til læsningen, men de skal samtidig også bruge ekstra undervisningstid, fordi eleverne ikke laver lektier hjemmefra eller ikke når igennem den mængde gruppearbejde, som lærerne forventer. Denne erfaring har L3 også gjort sig: “Så der har jeg simpelthen bare tænkt, ha! Jeg kapitulerer og overgiver mig, og så bruger vi tid på klassen, simpelthen” (ibid.: l. 335-336). Forarbejdet for lærerne består med andre ord i, at man forbereder sine elever på den eller de tekster, man skal arbejde med i undervisningen, ved først at introducere til sproget, den litteraturhistoriske periode eller teksterne selv, så eleverne i sidste ende oplever, at de ældre tekster bliver lettere at arbejde med. Også selvom det for lærerne kan virke meget enkelt, sådan som det blandt andet er tilfældet for L2: “lige til en start, så tænkte jeg, ej, det er jo for simpelt det her. Altså hold op, mand, hvor er det simpelt. Men jeg oplever også mere, at de skal have noget, der sådan er spiseligt i en begyndelse, og så kan jeg godt fylde noget mere på bagefter” (Bilag B, l. 22-25).

Når lærerne på denne måde går ind og simplificerer og introducerer undervisningsmaterialet for eleverne, kan man altså tale om, at de i højere grad må forholde sig til de to læringsfelter, som vi har benævnt i vores teoriansnit – det uddannelsespolitiske niveau samt praksisniveauet. Det uddannelsespolitiske niveau består i grove træk af planlægning, administrering og strukturering af læringen (Illeris 2008: 32-33). Derfor må lærerne (gen)overveje den måde og den rækkefølge, som de præsenterer undervisningsmaterialet på. Samtidigt må de i mange tilfælde tilføje ekstra ressourcer såsom mere tid til højtlesning på klassen, der måske ikke var en del af deres oprindelige undervisningsplan, for at bekæmpe elevernes udfordrede læsefærdigheder. Det betyder på praksisniveauet, hvor selve læringen finder sted, at eleverne får mere tid til at arbejde med og forstå undervisningsmaterialet i undervisningen, men også at lærernes planer for undervisningen bliver mere trange, end de måske har været tidligere. Dette fører til problematikker i lærernes undervisningsplanlægning, som de også bliver nødt til at finde løsninger på, og disse kommer vi nærmere ind på i afsnittet “Kunsten at ‘vinge noget af”.

Den større mængde forberedelse til undervisningen betyder også, at lærerne må møde eleverne på andre forudsætninger end tidligere. Vi har tidligere diskuteret læringstyperne, og hvordan den assimilative læringstype, hvor der tilføjes viden til eksisterende skemaer (ibid.: 19), tilsyneladende begynder at optage egenskaber fra den kumulative læringstype, når der skal undervises i litteratur. De forudsætninger, der tillader eleverne at lære efter den assimilative læringstype, virker til at være ændret i en sådan grad, at lærerne og eleverne har sværere ved at møde hinanden på et læringsrigt grundlag end tidligere. Det fører til, at lærerne må bruge flere ressourcer og mere tid på først at opbygge dette grundlag, inden den reelle tekstlæsning kan finde sted.

Den mest gennemgående løsning på elevernes vanskeligheder med at læse ældre litteratur, som vi støder på i gymnasielærernes besvarelser, og som lærerne allerede har påtalt i de ovenstående citater, består i at skifte væk fra det skrevne medie og over til andre medieformer, som eleverne er mere fortrolige med. Mange af lærerne nævner visuelle medier såsom film og dokumentarer som deres foretrukne hjælpemidler, og disse kan benyttes som en del af forberedelsen, men også som alternative perspektiver og forståelsesmuligheder i forlængelse af eller som introduktion til de tekster, eleverne allerede er i gang med at arbejde med.

Det er blandt andet tilfældet hos L2, der bruger filmatiseringer til at overkomme elevernes forståelsesproblemer, når det kommer til ældre dansk sprog i litteraturen. Ludvig Holberg er et navn, der går igen i mange af lærernes tilfælde, når det kommer til de sproglige udfordringer hos eleverne. Her føler de, at de enten må bruge ekstra forberedelse eller gå alternativt til værks, når man skal behandle teksterne: "*Jeppe på Bjerget*, for eksempel. Så har vi set hele filmen og analyseret nogle vigtige sekvenser der. Og så har vi læst uddragene, der så hører til det. (...) Og så, så tror jeg simpelthen også, den sproglige barriere bliver lidt mindre, fordi de har plottet i baghovedet" (Bilag B, l. 64-69). L7 har på samme vis oplevet succes med at bruge filmatiseringer i undervisningen, selvom hun dog understreger, at det ikke er alle hendes elever, der har haft lige store succesoplevelser med dem. Alligevel pænger L7 dog vigtigheden af at sætte billeder eller "kroge" i teksterne, som eleverne kan huske og forholde sig til, eksempelvis i eksamenssituationen:

Jeg prøver at arbejde meget med de der 'kroge' der, at man sådan kan sætte nogle kroge i emnerne. (...) Hvis det er en film, så er det nogle gange nemmere end en tekst. Altså sådan, "kan du huske der i *Pelle Erobreren*", et eller andet. Så kan de bedre... "Nåh ja", og så kan de måske bedre komme ind i teksten. Det kan lige give dem et spring videre i det, vi så er i gang med igen (Bilag G, l. 100-106).

Der findes ifølge lærerne mange måder at inddrage det visuelle aspekt på. L7 har foruden filmatiseringerne for eksempel haft sine elever med til en genfortælling af *Et dukkehjem* (1879) på Aalborg Teater. Hun har også brugt DRs program *Øgendahl og de store forfattere* (2019), hvor komiker Mick Øgendahl på satirisk vis udtrykker sin tolkning af litteraturhistorien aktivt i undervisningen. Alt sammen for at give eleverne et visuelt udgangspunkt for de tekster, der skal læses i danskundervisningen, som i L7's optik fungerer godt for eleverne. Også L5 fremhæver vigtigheden af det visuelle aspekt og understreger, at man blot ved at referere til de forskellige æstetiske oplevelser, man giver eleverne, også har mulighed for gøre litteraturen lettere tilgængelig: "og pege på, hvorfor man selv synes, wow, her er der et eller andet, der er fedt, ikke. Sådan lidt ligesom, når vi ser en tv-serie, eller sådan et eller andet. Der kan der også være noget med de filmtekniske virkeligheder, som er brugt på en måde, hvor man bare synes, "wow, det er flot det her", ikke. Så sådan prøve at lave sådan nogle paralleller på den måde" (Bilag E, 87-91).

Vi har i det ovenstående beskæftiget os meget med de løsninger, lærerne bruger for at forberede eleverne til læsningen, men hvordan gør lærerne, når det kommer til selve tekstlæsningen? Også her har vores interviewpersoner adskillige metoder og hjælpemidler, de gør brug af, for at hjælpe eleverne på vej. Mange af lærerne oplever, at eleverne har problemer med at læse lektier hjemmefra, hvilket resulterer i, at den planlagte undervisning bliver besværlig at gennemføre. For at imødekomme dette problem har L4 haft succes med at give eleverne læsetid i undervisningen, hvor det at få læst og forstået teksten er de eneste mål. Denne læsetid er både en støtte i forhold til elevernes motivation og fordybelse, hvilket vi vil komme ind på i et senere analyseafsnit, men også i forhold til forståelsen af tekstens indhold. Dette er en succesoplevelse for L4 i sig selv, men det bliver kun endnu bedre, når hun har mulighed for at tage ekstra hjælpemidler i brug: "så giver jeg dem papirbogen, og så har vi, hvis vi har adgang til lydbogen, så hører de det også, og så sidder de, og så zoomer de ind der, så hygger de sig gevaldigt" (Bilag D, l. 111-113). I specialet *Holberg eller Hunger Games? (Kanon)litteraturens eksistensberettigelse i de danske gymnasier* (2018) påpeger forfatterne, hvordan eleverne i deres undersøgelse vægter "læseoplevelser" (Michaelsen og Leth 2018: 125), hvor der ingen krav stilles til eleverne, men blot gives et fredeligt rum til fordybelse i teksten. Det er altså ikke kun L4, der oplever de rolige læsetimer som en gavn for undervisningen.

Når L4 på denne måde giver eleverne tid til alene at fordybe sig i teksterne, kan man tale om, at der sker en ændring i læringsrummet, eleverne indgår i. Læringsrummet er som tidligere beskrevet "den direkte ydre sammenhæng, læringen finder sted i" (Illeris 2008: 29), og en central pointe i Illeris'

beskrivelser af disse er, at det kan være særdeles fordelagtigt for læringen at kombinere flere af disse. Generelt set foregår al skolebaseret læring i det læringsrum, der kaldes for 'skole- og uddannelseslæring', som vi også tidligere har nævnt, men ved på denne måde at give eleverne frie hænder til at varetage deres egen læring - omend stadig i gymnasiets vante rammer - sker der en mindre inddragelse af adskillige andre læringsrum. Foruden 'skole- og uddannelseslæring' bliver eleverne nemlig også engageret i noget, der bærer karakteristika fra læringsrummene 'hverdagslæring' og 'fritidslæring' (ibid.: 29-31) hvor det i højere grad er individets egen motivation, der driver læringen.

Karakteristisk for 'hverdagslæring' er for eksempel, at den omfatter læring af dagligdags- eller almenmenneskelige kompetencer, heriblandt evnen til at læse. Afhængigt af motivationen hos den enkelte elev, kan læringsrummet også få karakter af 'fritidslæring', hvor der i større grad er tale om en organiseret form for læring, som man bevidst indgår i. Fælles for disse læringsrum er netop motivationen, og derfor er L4's løsning også stærkt drevet af denne. Hvis eleverne ikke "hygger sig" med læsningen, som L4 påtaler det, kan man forestille sig, at læringsproduktet af denne løsning bliver langt mindre succesfuld end L4's oplevelser. Netop fordi det er individets egen motivation, der driver læringen i læsningens frie rammer, er det afgørende for læringsresultatet, at eleverne har en positiv indstilling til og motivation for læsningen.

En diskussion af læringsrummene bliver også relevant, når man ser nærmere på andre løsninger og hjælpemidler, som lærerne benytter sig af i undervisningen. Det er her vigtigt først at understrege, at elevernes læsevanskeligheder ikke kun er aktuelle, når det drejer sig om læsning af ældre og længere litteratur, men også når det drejer sig om læsning af andet undervisningsmateriale. Det er en generel tendens, og det er derfor også tilfældet, når det gælder elevernes læsning af og forståelse for undervisningsmaterialet, der omgiver de litteraturhistoriske perioder. Til dette har flere lærere nævnt i-bøger som et nyttigt hjælpemiddel, der appellerer til eleverne i højere grad end det trykte undervisningsmateriale.

En 'i-bog' er i korte træk en digital udgave af et værk, hvor der følger adskillige funktioner med, som man kan benytte sig af i forbindelse med læringen, heriblandt oplæsning og/eller søge- og notatfunktioner såvel som tilhørende skriftlige opgaver. Det er netop sådanne materialer, L3 blandt andre gør brug af i undervisningen: "vi har nogle ret spændende i-bøger faktisk, som kan koge det ned til noget, der bliver interessant med nogle billeder og nogle opgaver, som eleverne måske synes er måske lidt lettere at arbejde med og virkelighedsnære, og som er med til også at kunne gøre, at de kan se nogle perspektiver til nutidens samfund for eksempel" (Bilag C, l. 38-42). Eleverne får altså

nye muligheder til at interagere med det, de læser, hvilket både gør læsningen lettere og fremmer forståelsen hos de elever, L3 underviser, og som igen understreger vores interviewpersoners iagttagelser om, at brug af ekstra visuelle elementer har en gavnlig virkning på elevernes læring.

Man kan derfor også i L3's tilfælde tale om, at der sker en ændring eller tilføjelse i de læringsrum, eleverne befinder sig i. Når der benyttes elektroniske virkemidler af denne slags, er det dog ikke som i L4's tilfælde 'hverdagslæring' eller 'fritidslæring', der fremstår særligt gældende, men derimod det læringsrum, der kaldes for 'net-baseret læring'. Dette læringsrum omfatter "al læring, der finder sted i forbindelse med brug af computere" (Illeris 2008: 31) og, som Illeris også påpeger, er det en tendens, der vokser sig større med årene. Ved net-baseret læring indgår et særligt fokus på det skriftlige element, hvilket betyder, at man må lære at formulere sine tanker og overvejelser forståeligt, hvilket i sig selv gavner læringen. Det er da også netop det, der sker, når L3's elever interagerer med undervisningens i-bøger, og ved at kombinere denne form for læring med den traditionelle skole- og uddannelsesmæssige, undgår man desuden den netbaserede lærings store ulempe, nemlig manglen på personlig, ansigt-til-ansigt kontakt. Fordi eleverne som oftest går fysisk i skole og derfor interagerer med lærere og andre elever, er det derfor ikke en bekymring, man bør tage højde for her.

I dette afsnit har vi beskæftiget os med de mange forskellige løsninger, som lærerne gør brug af for at imødekomme udfordringerne med elevernes faldende læsefærdigheder. Oplevelsen af manglende kompetencer har som tidligere nævnt en virkning på elevernes motivation, og derfor vil i det følgende afsnit beskæftige os med de løsninger, som lærerne bruger for at motivere eleverne i undervisningen.

Motiverede elever

“Det litteratur, man selv elsker og brænder for, det er også nemmere at formidle. På en eller anden måde, ikke?” (Bilag A, l. 132-134)

Motivation er en vigtig del af enhver succesfuld undervisning, og i vores kapitel om problematikker detaljerede vi, hvordan vores interviewpersoner oplever adskillige udfordringer, når det kommer til at motivere eleverne – både generelt, men også i særlig grad i undervisning med ældre litteratur som omdrejningspunkt. I dette afsnit vil vi beskæftige os nærmere med de forskellige løsninger og løsningsforslag, som lærerne taler om og benytter, når de forsøger at imødekomme udfordringerne i undervisningen.

I vores teoriafsnit beskæftigede vi os blandt andet med læringsbarrierer, som udgør en slags ‘blokeringer’, der kan begrænse individets evne til at optage læring. Disse er særdeles relevante at beskæftige sig med i vores speciale, da samtlige lærere netop oplever udfordringer, når det kommer til at give eleverne det ønskede læringsresultat. Det er særligt tilfældet med ældre litteratur, hvor lærerne oplever, at mange af eleverne besidder en vis modstand. L5 beskriver problematikken nærmere i det følgende citat: “Altså, det er jo helt klart en udfordring at læse ældre tekster. Og man skal gøre sig mange overvejelser omkring, hvordan man serverer det der for dem, ikke? Fordi man kan virkelig få nogle ubehagelige oplevelser, hvis man bare kaster dem ind i et eller andet, ikke?” (Bilag E, l. 462-465).

De “ubehagelige oplevelser”, som L5 beskriver her, henviser blandt andet til den modstand, eleverne udviser, når de skal lære noget, de ikke finder relevant. Betragter man dette fra et læringsteoretisk perspektiv, bliver det tydeligt, at der er tale om den form for læringsbarriere, som Illeris beskriver som “læringsmodstand” (Illeris 2008: 23). Læringsmodstanden forekommer til forskel fra de andre læringsbarrierer som en aktiv beslutning, der finder sted, når det ønskede læringsresultat strider imod individets egne forudsætninger og værdier. Eleven er med andre ord selv med til at begrænse sit læringsudbytte aktivt, fordi han eller hun ikke finder den ønskede læring relevant eller spændende.

Denne form for læringsmodstand betyder i mange tilfælde, at lærerne blandt andet må ‘forsvare’ læringen og gøre det tydeligt for eleverne, at den ældre litteratur er værd at læse og forstå, hvilket de gør på mange forskellige måder. For flere af lærerne findes en løsning delvist i at gøre det tydeligt for eleverne, at ældre litteratur er noget, eleverne ‘skal’ lære, ved at foregribe deres fordomme og

fremhæve lærerens egen rolle i undervisningen. Dette er en tilgang, som L2 blandt andre benytter sig af:

Jeg siger “prøv at hør, der er jo en bekendtgørelse, som jeg underviser ud fra. Jeg står ikke bare og finder på noget”. Det kan de godt somme tider tro, at “vi gør bare det, hun siger”. Så, “der er jo noget, jeg skal leve op til også. Og det er, at I skal læse. I skal møde de her forfattere. I skal vide, hvem de er. Det er en del af vores kulturarv”. Alle de der ting. Og der oplever jeg også, at den snak, den samtidig gør, at de så åbner op og siger, “okay, så. Ja, så gør vi det” (Bilag B, l. 109-114)

En vigtig pointe fra motivationsteori er, at et individ kan være drevet af mange forskellige former for motivation, og at det ikke nødvendigvis er dårligt at være drevet af den ene frem for den anden. Dette gælder også, når man taler om skoleelever, hvor motivationen for mange som udgangspunkt udgøres af den ydre motivation ved, at man accepterer nødvendigheden af, at man må arbejde, samt at man motiveres af for eksempel karakterer eller lignende (Ågård 2014: 25). Ved på denne måde at eksplicitere danskfagets og litteraturens formål for eleverne er det netop det, lærerne gør, for til en start at motivere eleverne via ydre motivation – og måske med håbet om, at eleverne med tiden tilegner sig indre motivation til at arbejde med litteraturen på egen hånd.

Også L5 oplever, at man i højere grad end tidligere må ‘forsvare’ danskfaget, sådan at eleverne konsekvent kan se et højere formål med læsningen af de mange tekster. For ham hjælper det at gøre dette så tidligt som muligt, og derfor starter han også allerede i 1.g:

at prøve at gøre dem opmærksomme på selve formålet med at læse de der ældre tekster, ikke. (...) Det handler om at skildre, beskrive og fremstille nogle problemstillinger, som nogle mennesker oplevede dengang, men som vi jo også kender fra vores egen virkelighed i dag, ikke. (...) det gælder uanset hvilken litteratur, man læser med dem, ikke. Men måske specielt ved det ældre litteratur, at prøve på en eller anden måde at gøre det nærværende for dem (Bilag E, l. 35-46).

Netop det at gøre teksterne ‘nærværende’ for eleverne, som L5 beskriver ovenfor, er en tilgang, som mange af lærerne stræber efter i deres undervisning. Tidligere har vi beskrevet, hvordan lærerne i dag er udfordrede på at imødekomme elevernes udgangspunkt – hvor især faldende læsefærdigheder

spiller en rolle – samtidig med, at eleverne beskæftiger sig med litteratur på et passende niveau. Ved at gøre teksterne nærværende for eleverne, forsøger lærerne at imødekomme disse udfordringer, hvilket de ofte gør på samme måde. Det handler om at trække tråde til den virkelighed, som eleverne kender, ved at perspektivere de ældre tekster til mere nutidige tekster og temaer. Det er en tilgang, som L8 blandt andre benytter sig af: “det gør det bare lettere for eleven at fordøje, ikke? Når de kan se det spejlet i et eller andet, og de selv kan forholde sig til det også” (Bilag H, l. 351-353).

Lærernes udtalelser påpeger en generel tendens i den måde, man tilgår litteraturundervisningen på i 2024, hvor den ældre og mere kronologiske gennemgang af litteraturhistorien, som omtales i kanonrapporten som “Falkenstjernetyranniet” (Kanonudvalget 2004: 24), erstattes af et større fokus på inddragelsen af moderne tekster, som eleverne kan perspektivere til og spejle sig i. Flertallet af vores interviewpersoner benytter sig således i større grad af tematiske forløb, hvor teksterne sættes sammen på denne måde, frem for de kronologiske forløb, hvor man behandler samtlige litteraturhistoriske perioder i kronologisk rækkefølge. Lærerne ser både fordele og ulemper ved dette, hvor en ulempe er, at eleverne måske har sværere ved at placere teksterne i de korrekte litteraturhistoriske perioder, når de primært planlægger tematiske forløb, og derfor benytter lærerne sig til stadighed også af kronologiske forløb ofte i en kombination med de tematiske. Til gengæld oplever lærerne også, at motivationen og engagementet i tekstlæsningen øges, når man perspektiverer teksterne løbende for eleverne.

Også L2 understreger, at det er vigtigt at påpege den ældre litteraturs relevans for eleverne på en måde, som bekræfter over for dem, at de ikke spilder deres tid ved at arbejde med litteraturen:

For går jeg ind og gør det sådan helt traditionelt og siger, at “nu skal vi læse Holberg, og han er fra 1700 grøn- hvidkål, og det er bare mega spændende”, så læner de sig tilbage, og så får de ikke super meget ud af det. Men hvis jeg sætter mig mere i deres position og siger, “prøv og hør, at vi skal læse det her, og jeg ved godt, at I synes, det er svært”, og altså sådan prøver at komme deres fordomme lidt i forkøb, og så kombinerer jeg som regel altid med et eller andet perspektiv, som er nutidigt, og så synes jeg, de køber den (Bilag B, l. 15-20).

I sin introduktion til eleverne behandler L2 elevernes læringsmodstand, der optræder i form af deres afvisning af litteraturen som irrelevant. Dette gør hun ved både direkte at imødekomme deres afvisning af materialet som svært og uforståeligt og samtidigt trække tråde til nutiden, som tydeliggør den ældre litteraturs relevans i elevernes aktuelle virkelighed.

En vigtig pointe fra Illeris' læringsteori er, at når eleven overkommer læringsmodstanden, giver det sig udslag i et bedre læringsresultat, som han kalder for 'alternativ læring'. Læringsresultatet bliver bedre som følge af, at man tidligere har været afvisende over for læringen, men nu har overkommet sin modstand. Illeris opfordrer derfor til, at man som lærer eller underviser ikke direkte forsøger at bekæmpe modstanden hos den lærende, men i stedet hjælper vedkommende med at forstå grundlaget for modstanden, således at den alternative læring nu kan ske med dette grundlag forrest i bevidstheden (Illeris 2008: 23). Det er netop det, som L2 og de andre lærere gør, når de både afværger elevernes tydelige utilfredshed med læsningen ved at eksplicitere, hvorfor eleverne skal lære det, mens de samtidigt gør den ældre litteraturs aktuelle og nutidige relevans tydelig for dem.

Når L2 direkte italesætter over for eleverne, at hun ved, at de har svært ved at læse og forstå ældre litteratur, bliver det også relevant at se nærmere på dette fra et motivationsteoretisk perspektiv. Ifølge 'Selvbestemmelsesteorien', som vi kort redegjorde for i vores teoriafsnit, er 'kompetence' nemlig et af de tre psykologiske basale behov, som et individ har brug for, når man skal opnå motivation. Kompetence betyder i denne sammenhæng, at man som individ føler, at man har den eller de rette kompetencer til at løse en given opgave, og at udfordringen, der ligger foran én, er af passende sværhedsgrad (Ågård 2014: 20).

Det er netop her, hvor lærerne oplever, at eleverne har tendens til at give op, så snart de kaster blikket på ældre litteratur, fordi den som oftest har et udfordrende sprogligt niveau, som eleverne ikke føler sig klædt på til at forstå. Ved direkte at konfrontere denne følelse af inkompetence, som adskillige af lærerne gør det i deres introduktion til litteraturen, og understrege at det er 'okay' at sidde med denne følelse, imødekommer lærerne altså dette menneskelige behov hos eleverne med håbet om at bremse deres negative indstilling. Samtidig opfylder dette også til en vis grad et andet af de tre behov, nemlig tilhørsforholdet, der drejer sig om, at individet føler sig 'tryk' i sine omgivelser (ibid.), fordi lærerne netop understreger, at man ikke er alene om at føle, at litteraturlæsningen er svær, og derved forsøger at opretholde et 'tryk' undervisningsmiljø, hvor alle indgår i et fællesskab.

Det er fra ovenstående tydeligt, at lærerne gør deres ypperste for at fremme relevansen og formålet med litteraturundervisningen, sådan at de i højere grad kan møde eleverne på et niveau, der stemmer overens med deres forudsætninger. Men resulterer dette også i mere motiverede elever? Det er et spørgsmål, der er svært at besvare, men det er også tydeligt, at flere af lærerne går aktivt til værks for at sørge for, at dette er tilfældet. Et af de hyppigste løsningsforslag, som lærerne præsenterer, når det handler om at motivere eleverne til læsningen, er at inddrage sig selv, når man

udvælger litteratur. I lærernes optik gør det nemlig en stor forskel, at man selv udviser begejstring og engagement, når man skal undervise eleverne:

det kan være, at “nå men her læser vi en folkeviser”, hvor jeg synes, at lige præcis de her verselinjer, eller hvad det måtte være, altså de er bare fede. Altså, “prøv at se det her for jer, kan I se det. Wow”, ikke. Det behøver ikke at være så, hvad skal man sige, så teoretisk, eller sådan “nu skal vi absolut have nogle danskfaglige begreber nedover”, ikke. Det kan også bare være sådan at prøve at give dem nogle æstetiske oplevelser. Og pege på, hvorfor man selv synes, “wow, her er der et eller andet, der er fedt” (Bilag E, l. 82-88).

Lærernes erfaringer med selvinddragelse i undervisningen stemmer godt overens med de nyere teoretiske traditioner indenfor motivationsforskningen, hvor det står tydeligt, at lærerne har indflydelse, når det kommer til at motivere eleverne. Faktisk spiller lærerne en vigtig rolle, når det kommer til at føre eleverne ud af en ikke-motiveret tilstand, der hæmmer deres handlinger i undervisningen. Den ikke-motiverede tilstand opstår, når de tre behov inden for kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse ikke opfyldes, og som vi behandlede tidligere, står det allerede tydeligt, at lærerne gør deres for at imødekomme både behovet for kompetence og tilhørsforhold.

Selvbestemmelsen er dog om noget lige så nødvendig for elevens motivation, da den omfatter et personligt engagement og ejerskab over opgaven (Ågård 2014: 20), som eleverne har brug for, hvis de skal finde den nødvendige motivation, og her er lærernes indflydelse vigtig. Det skyldes, at eleverne gradvist optager lærernes adfærd, holdninger og værdier ved at bruge tid sammen med dem samt interagere med dem i undervisningen. Læreren er en autoritetsfigur, som eleverne med andre ord kan og vil spejle sig i, og derfor er det også vigtigt, at man som lærer selv udviser engagement og motivation for undervisningen, så eleverne med tiden kan gøre det samme (ibid.: 23). Det er netop det, lærerne gør, når de inddrager deres egne interesser i udvælgelsen af undervisningsmaterialet og i selve undervisningen, når de taler om litteraturen. Når alle tre basale behov på denne måde opfyldes, kan man tale om, at eleverne opnår den indre motivation, som ifølge teoretikerne er den mest hensigtsmæssige.

Når lærerne udvælger tekster til undervisningen, er det dog ikke nødvendigvis kun egne interesser i samspil med læreplanen, der udgør grundlaget for udvælgelsen. Både L1, L4 og L5 taler nemlig også om, at man må udvælge tekster, der passer til ‘målgruppen’, som de kalder det. I L4’s tilfælde har hun eksempelvis gode oplevelser med at målrette udvælgelsen af tekster efter de studieretninger, som hendes gymnasieklasser falder inden for:

den 3.g-klasse, jeg har overtaget, der kørte jeg hele efteråret et langt forløb, der hed tro og viden, fordi de er meget naturvidenskabelige. (...) Der starter jeg så med at læse en Peter Seeberg-tekst, der hedder *Den anatomiske tegning* (1990), som er sådan en postmoderne tekst om kroppen. (...) Og så er vi ligesom varmede op til, “okay, så det er det her felt, vi er i”. “Hvor meget kan naturvidenskaben sige om et menneske, og hvad er det så, der er tilbage”, ikke? (Bilag D, l. 203-213).

Disse overvejelser om tekstvalg og -prioritering er et mere specifikt eksempel på lærernes forsøg på at imødekomme deres elever på de forudsætninger, de deltager i undervisningen ud fra, ligesom det er endnu et skridt i retning af at opfylde behovet for selvbestemmelse. Gennemgående for lærernes løsninger er netop, at de forsøger at opfordre til indre motivation hos eleverne frem for den ydre, der i værste fald kan føre til, at elevernes selvstændighed undertrykkes, mens den indre motivation modarbejdes (Ågård 2014: 24). Her er det vigtigt at påpege, at mens lærerne ikke italesætter dette i vores interviews, så kan vi naturligvis ikke udelukke, at lærerne benytter sig af ydre incitamenter såsom deadlines og karakterer til at fremme den ydre motivation i undervisningen. Vi kan blot forholde os til vores egen indsamlede data og konstatere, at disse altså ikke fremhæves af lærerne som løsninger på elevernes udfordringer med motivation. En anden vigtig pointe fra lærerne, når det kommer til at motivere eleverne i undervisningen, er at give dem en følelse af succes i deres arbejde med ældre litteratur. Dette er en vigtig pointe, som endnu en gang vedrører elevernes læringsbarrierer.

Vi har tidligere beskæftiget os med læringsbarriererne ‘fejllæring’ og ‘læringsmodstand’, som eleverne i vores interviewpersoners klasseværelser oplever i forskelligt omfang. Den tredje form for læringsbarriere, læringsforsvar, er dog særligt vigtig at nævne her, da den måske i endnu højere grad end de andre typer er direkte forbundet med motivation. Hvor læringsmodstand indebærer en aktiv beslutning fra den lærendes side om at fravælge sig læringen, så er læringsforsvar til forskel en passiv og automatisk filtrering, der sker i individets underbevidsthed. Dette kan gøre denne form for læringsbarriere langt sværere at overkomme, da man ikke nødvendigvis selv er bevidst om, at der sker en fravælgelse (Illeris 2008: 22). Derfor er lærerne altså ikke kun nødt til at bekæmpe den aktive og mere tydelige modstand, som eleverne udviser over for arbejdet med ældre litteratur, men også den skjulte læringsbarriere, der ligger gemt i elevernes underbevidsthed. Mange af de løsninger, som lærerne benytter sig af, kan siges at behandle både læringsforsvar og -modstand, men oplevelsen af succes er én, som lærerne understreger vigtigheden af, når det kommer til at få eleverne til at indse, at de besidder de rette kompetencer til at deltage i undervisningen. Det er blandt andet tilfældet hos

L8, der oplever en ændring i elevernes indstilling, når hun lykkes med at give eleverne en positiv oplevelse med litteraturen:

de kan møde noget i undervisningen, som de også syntes, da de mødte det første gang, at “hold da kæft, hvor er det svært det her, ikke?” Men når man så stille og roligt får dem guidet igennem. Så får de den der oplevelse af, at det er sådan en sejr. Det er sådan en succes for dem, ikke? At man ved lige at guide dem en lille smule, så kan de faktisk godt komme ned i sådan en tekst og forstå den. Så deres holdning kan ændre sig undervejs (Bilag H, l. 124-129).

Her kan man igen inddrage behovet om kompetence, som udgør en vigtig del af den indre motivation. Når eleverne i løbet af undervisningen indser, at de netop har de rette kompetencer til at håndtere læsningen af ældre litteratur, sker der et skift i elevernes underbevidsthed, som, man kan argumentere for, bekæmper læringsforsvaret ved at ændre på deres indstilling. L8 understreger dog samtidigt, at mens det er muligt at ændre elevernes holdning til meget af litteraturen, så er der andet, hvor det er langt sværere – såsom tekster, der er skrevet af Ludvig Holberg, hvilket er et navn, der går igen blandt mange af lærerne, når de beskriver den mest vanskelige litteratur at undervise i.

Det er netop ved denne særligt svære ældre litteratur, at flere af lærerne understreger vigtigheden af variation i undervisningen som en anden type motivator for eleverne. Forslagene til variationen er mange og vidt forskellige, og for L8 er det vigtigt, at man gør op med den traditionelle og stationære tavleundervisning, og i højere grad lader eleverne komme til orde:

det med at inddrage eleverne så meget som muligt, synes jeg er vigtigt. Og også det med at de bruger hinanden. Altså jeg har altid det her med, at de lige skal snakke sammen først, før jeg stiller nogle spørgsmål.”Prøv lige at diskutere det sammen, så tager vi det bagefter”. Og det er sådan en enkelt ting at gøre. (...) Det gør jo, at de for det første har mod på at sige noget også. At der bliver sådan flerstemigt i klasserummet på den måde. Fordi de føler sig mere sikre. For “nu har jeg jo diskuteret det med min sidekammerat. Og hun synes også, at det var det rigtige”. Så på den måde kan man få noget mere dynamik i det (ibid.: 191-200)

Her taler L8 ind i behovet om tilhørsforhold, der knytter sig til at skabe indre motivation, hvor eleverne i højere grad føler, at de indgår i et trygt fællesskab med hinanden, hvor alle kan komme til orde. L5 er enig i dette og understreger også vigtigheden af, at man som lærer accepterer elevernes forståelse af teksterne: “Vær åben over for deres læsning af teksten. Det er noget, vi nogle gange er

virkelig bange for som dansklærere, ikke? Altså, fordi vi har ligesom allerede læsningen klar. Men der er man altså nødt til at være åben, ikke?” (Bilag E, l. 492-495). L5’s kommentar knytter sig igen til idéen om at give eleverne succesoplevelser med læsningen, der kan opfylde behovene om kompetence og selvbestemmelse, så eleverne opnår den indre motivation.

I afsnittet “Læsefærdigheder og undervisning i praksis” diskuterede vi, hvordan lærerne bruger et skift i format eller medietype for at lette læsningsvanskelighederne for eleverne, men dette er ikke den eneste fordel, lærerne oplever ved at afvige fra det skriftlige materiale. Et skift i medietype fungerer nemlig både som variation i undervisningen, men det kan ifølge lærerne også løfte elevernes forståelse og engagement i litteraturen til et højere niveau. Det er blandt andet tilfældet hos L7, som har haft en særlig god oplevelse med at tage eleverne i teateret for at se en moderne dramatisering af Henrik Ibsens *Et dukkehjem* (1879):

Dengang de gik ud af teatret, så hørte jeg bare sådan en samtale, hvor der var nogen, der gik, og så siger den ene: “Og jeg forstår bare ikke, hvordan Nora hun kunne gå fra sine børn, altså hvordan kunne hun gå fra dem”, og så siger den anden, “det er hun nødt til, for hun er jo nødt til at finde sig selv”, og det er bare sådan en vild samtale, for det er jo ikke sådan lige noget, de sidder og siger i undervisningen, men når de havde set det på teater, så var det noget helt andet, så var det som om, så kunne de sammen (Bilag G, l. 433-438).

Når eleverne på denne måde engagerer sig mere i litteraturen, omend i en anden form, styrkes læringen, da et stærkere engagement i det, man lærer, både gør det lettere at huske og benytte i fremtiden (Illeris 2008: 17).

Lærerne benytter sig som nævnt af mange forskellige løsninger, når det kommer til at variere undervisningen. Det er alt fra såkaldt “speeddating”, hvor eleverne stilles op på rækker og besvarer hurtige spørgsmål over for hinanden og læreren (Bilag D, l. 295-304), “skøre og skæve skriveøvelser”, hvor teksterne relateres til moderne medier såsom Tinder (Bilag H, l. 136-138), eller “skrive- og læseguides”, som eleverne kan følge med i og udfylde undervejs i læsningen (Bilag G, l. 326-328). Denne variation er vigtig for lærerne, som L5 også giver udtryk for: “Man skal også passe på med, at de ikke får fornemmelsen af, at “nåh nu kommer manden igen med sådan et digt, vi skal læse. Det kom han også med i sidste uge”. At der er noget variation i det. Altså i tilgangen til det. Så det ikke altid er på samme måde, man gør det, og at man har nogle legende elementer. Det er jo altid godt (Bilag E, l. 113-116). Fælles for de mange løsningsforslag er inddragelsen af selvbestemmelse, der styrker den indre motivation.

En af de største problematikker, som lærerne oplever i forbindelse med undervisningen i ældre litteratur, er elevernes reducerede evner til at fordybe sig. Lærerne påtaler den 'TikTok'-virkelighed, som eleverne færdes i, som en delvis skyldner for dette, og netop derfor deler mange af lærerne også den samme løsning, der træder i kraft allerede inden undervisningen begynder. Det drejer sig om at fjerne de elektroniske genstande, som eleverne bruger meget af deres tid på udenfor klasseværelset. Den mobilfrie undervisning er blevet en del af mange skolers politik, hvilket giver større rum til fordybelse: "Nu har vi jo fået en politik om, at mobiltelefonerne skal lægges væk i undervisningen. Og det gør jo, at fokus så måske kommer væk fra al den der forstyrrende algoritme og bippet og notifikation og alt det der, der kommer op, ikke? Og jeg tænker tit, hvorfor har vi dog ikke gjort det noget før?" (Bilag C, l. 285-288). Som nævnt i teoriafsnittet "Motivation" påpeger Dorte Ågård, hvordan det er lærernes opgave at skabe de rette rammer for, at eleverne kan træne deres koncentrationsevne. Som eksempel nævner hun, hvordan man på klassen kan lave fælles aftaler om ikke at bruge apps som eksempelvis Facebook i timerne (Ågård 2015: 61). På gymnasiet, hvor L2 er lærer, har man en politik om at lægge telefonerne væk i undervisningen, og dette påpeger L2 er en god måde at undgå distraktioner på for eleverne.

Når først skærmene er fjernet fra undervisningen, bliver der i større grad mulighed for at bruge fordybelsen som et redskab, der kan støtte elevernes læring. Vi har i et tidligere afsnit kort nævnt, hvordan L4 sætter tid af specifikt til fordybelse i undervisningen, hvilket giver variation på skemaet, som hun har fået positiv respons på fra sine elever:

da jeg begyndte at undervise for 27 år siden, så var det meget, hvis man skulle tænke variation ind i undervisningen, så var det sådan noget med, at man skulle komme rullende ind med et fjernsyn og så vise noget film, det var sådan ligesom det, der var afvekslingen. I de senere år, noget af det de synes er luksus, som er fedt, det er, hvis vi er i gang med at læse et værk, og så jeg siger, "i dag har vi et læsemodul, altså der skal I bare sidde her og læse lige så stille". (...) Altså det har simpelthen været en øjenåbner for mig, hvor eksotisk og hvor hyggeligt de synes, det er (Bilag D, l. 93-102).

Foruden at bruge tid på selve læsningen er det vigtigt for lærerne at sørge for, at eleverne også arbejder koncentreret i gruppearbejdet. Vi har tidligere nævnt, hvordan L8 beder eleverne læse op foran klassen i undervisningen, hvilket fører til, at eleverne konstant er opmærksomme på, hvor man er nået til, og hvad der sker i teksten, fordi de venter på, at det bliver deres tur. I gruppearbejdet benytter hun sig af noget, hun kalder for "rollelæsning", hvor eleverne hver især får tildelt et område, som de er

ansvarlige for i arbejdet med teksterne: “så læser de måske en halv side, og så er der en, der skal referere, en, der skal finde på overskrift, en, der skal finde sammenhæng i det. Så det er også en måde at køre læsning på, hvor de ikke behøver at have det fået som lektie derhjemme, og hvor de også lærer at komme ned i teksten” (Bilag H, l. 483-488).

De forskellige tiltag, som lærerne bruger for at skabe gode rammer for fordybelse i undervisningen, hænger også sammen med styrkelsen af læringsresultatet. Når eleverne bliver tilpas koncentrerede og fordybede i tekstarbejdet, kan de nemlig komme i ‘flowtilstand’, hvor man opnår et særligt højt niveau af indre motivation (Ågård 2014: 33). For at dette kan ske, er det vigtigt, at omstændighederne er de rette, og det er netop det, som lærerne forsøger at sætte scenen for, når de i denne grad gør en indsats for at fjerne forstyrrelser og mangel på koncentration i undervisningen. For at opnå flowtilstand skal man føle, at opgaven har den rette mængde udfordring, at målet er tydeligt og overskueligt, og at man får løbende feedback undervejs (ibid.). Når L8 deler sine elever op på denne måde, er det netop med henblik på at opfylde disse tre omstændigheder.

Afslutningsvis om motivation i undervisningen kan vi konstatere, at det er tydeligt, at vores interviewpersoner møder adskillige udfordringer i deres arbejde som gymnasielærere. Samtidig bliver det dog også tydeligt, at lærerne ihærdigt forsøger at imødekomme og bekæmpe disse udfordringer med forskellige løsninger og tiltag, der skal fremme motivation såvel som fordybelse i undervisningen. Disse løsninger kan dog give udfordringer for lærerne, når det kommer til at opfylde læreplanen samtidig med, at de tager højde for elevernes motivation i undervisningsplanlægningen. Denne problematik vil vi beskæftige os med i specialets næste og sidste analyseafsnit.

Kunsten at ‘vinge noget af’

”Og det man jo så tit gør, når du laver en undervisningsbeskrivelse, så får du det til at passe sammen. Altså, fordi du kan jo godt tage nogle tekster fra det moderne gennembrud og så sige, jamen det handler om social ulighed, det handler om klasseforskelle, et eller andet. Og så kalde det et tema på den måde, så du kan godt snyde systemet en lille smule” (Bilag F, l. 106-111)

Læreplanen kommer man naturligvis ikke udenom som dansklærer, og en stor del af undervisningsplanlægningen indebærer derfor at få inkluderet læreplanens bestemmelser. Som vi pointerede i afsnittet ”Læreplanen - Dansk STX”, kan der være flere problematikker ved at planlægge undervisningen, så den opfylder alle kravene i læreplanen for dansk STX. De interviewede lærere

oplever fire gennemgående problematikker. Første problem er, at læreplanen og herunder især kanonlisten er omfattende i en grad, der gør det svært at nå omkring alle kanonforfatterne indenfor tidsrammen. Dette resulterer i den anden problematik, som er, at kanonlistens store omfang kun kan nås på bekostning af fordybelsen i arbejdet med litteraturen. I forlængelse heraf opstår tredje problematik: at det er svært at fange elevernes interesse for arbejdet, fordi der ikke er tid til at inddrage litteratur, som lærerne vurderer passer til elevtyperne, eller til at inddrage litteratur, som eleverne selv efterspørger. I øvrigt er der en fjerde problematik, som også knytter sig til den første problematik om, at det er svært at nå at inddrage alle kanonforfatterne i undervisningen: at der heller ikke er nok tid til at gennemgå den litteraturhistoriske kontekst grundigt, hvilket resulterer i, at eleverne ikke har et tilstrækkeligt litteraturhistorisk overblik. I dette afsnit vil vi gennemgå, hvad de otte lærere gør for at håndtere disse udfordringer.

Citatet, der indledte dette afsnit, er en udtalelse fra L6, som forklarer, hvordan han håndterer udfordringen med at nå omkring alle kravene i læreplanen. Ved at lave et tematisk forløb omkring eksempelvis social ulighed kan han ved at udvælge tekster fra det moderne gennembrud både lave et tematisk forløb og samtidig opfylde kravet om at læse tekster skrevet i 1800-tallet, som fremgår af læreplanen (Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Dog påpeger han, hvordan han foretrækker at arbejde sig kronologisk frem i litteraturhistorien frem for at lave tematiske forløb: ”Jeg kunne bedre lide det der med, at man startede der, og så arbejder du frem og kunne se historien ved siden af. Det synes jeg, det har givet super meget for mig og for dem også” (Bilag F, l. 20-22). Han uddyber ved at påpege, hvordan det hjælper eleverne at undervise kronologisk i de litterære forløb: ”Sådan et temaforløb, hvor du springer frem og tilbage mellem tid, jeg synes, det er svært for eleverne. Det er bedre at sige, ”nu starter vi med et eller andet, og så kommer Oplysningstiden”. Det er meget bedre, synes jeg” (ibid., l. 23-25). Han påpeger, hvordan eleverne har ”nemmere ved at overskue det, hvis man gør det sådan helt kronologisk” (ibid., l. 27-28). Der er stor variation blandt lærerne, når det kommer til, hvad de foretrækker, og hvilke tilgange de benytter sig af. De fleste af lærerne blander tematiske og kronologiske forløb, men har stadig forskellige tilgange til det.

L1 mener, at tematiske forløb er spændende, men at eleverne har brug for det historiske, kronologiske overblik: ”Jeg har bare mødt det, at eleverne de vil virkelig gerne have det der kronologiske overblik på en eller anden måde, ikke også? Det er virkelig det, de efterspørger. Fordi, for mange af dem at læse tematisk... Men det kan man jo godt gøre lidt alligevel. Man kan jo godt kombinere de to” (Bilag A, l. 158-161). L2 blander også gerne de to tilgange: ”Jeg gør en blanding faktisk. Ja. For jeg synes, nogle af forløbene lægger jo op til, at man tager fat i det historiske” (Bilag

B, l. 138-139). For L3's vedkommende er det også oplagt at blande tilgangene, men hun oplever en særlig fordel ved tematiske forløb: "Men, så der kan jeg læse tematisk, ikke? Og så kan jeg få vinget en masse tekster af" (Bilag C, l. 198-199). For hende bliver de tematiske forløb på den måde en løsning på problematikken omkring, at det er svært at nå at opfylde alle punkterne i læreplanen.

I afsnittet "Læreplanen – Dansk STX" behandlede vi problematikken om, at en stram læreplan i kombination med elevernes faldende læsefærdigheder resulterer i, at der ikke er meget tid til fordybelse i arbejdet med kanonlitteraturen i undervisningen. I afsnittet "Læsefærdigheder" pointerede vi også, hvordan de fleste af de otte interviewede lærere vælger at læse uddrag frem for at læse hele tekster, som vi eksempelvis ser hos L1. Hun pointerer: "så vælger man nogle kortere tekster" (Bilag A, l. 100-101), fordi man er "nødt til at læse det sammen med dem" (ibid., l. 90-91). At vælge uddrag eller kortere tekster er ikke kun en løsning på, at eleverne har svært ved at læse teksterne hjemme – det er også en løsning på at være i stand til at læse teksterne i undervisningen sammen med eleverne, mens man stadig når at arbejde fyldestgørende med dem efterfølgende.

L1 nævner, hvordan det ikke altid kan lade sig gøre at nå omkring det hele, og her er hendes løsning, at det afgørende må være, at eleverne læser noget, de finder interessant: "Jeg synes, det må være vigtigere at læse noget, som de synes er spændende, end at jeg skal sætte flueben" (ibid., l. 208-209). Langt hen ad vejen forholder hun sig "fuldstændig frit svævende" (ibid., l. 211-212) til kanonforfatterne, og hvorvidt hun når omkring dem alle, men som hun pointerer: "jeg læser dem nok alligevel" (ibid., l. 211). Løsningen for hende er altså, at hun i højere grad prioriterer elevernes læselyst frem for at opfylde læreplanen.

I forhold til at løse problematikken omkring, at eleverne ikke i stor grad besidder litteraturhistorisk bevidsthed, har lærerne forskellige greb, som de bruger for at fremme denne. Flere af lærerne påpeger, hvordan de forsøger at lave "nogle oversigter" (Bilag E, l. 282), som L5 påpeger. Han forklarer det således: "Sidst i 3.G, der prøver jeg ligesom at samle det hele, ikke? Ja. Sådan litteraturhistoriske ... Ja. Og nogle oversigter, ikke?" (ibid., l. 280-282). For L3 lyder det således: "Og så tegner vi hele den der kronologiske linje op på tavlen, ikke også? Og så kan de eventuelt sidde med sådan et A3-ark og selv tegne det ind og skrive, hvad hedder det, alle de tekster, de kan finde på studieplanen og skrive ind" (Bilag C, l. 217-220). Ligesom L5 samler L3 også først de litteraturhistoriske tråde op, når eleverne går i 3.G: "Men det venter jeg med til 3.G, simpelthen" (ibid., l. 216-217). L2 griber det an på en lignende måde. Hun har lavet et "stort litteraturhistorisk overbliksspil (...) Hvor de så simpelthen starter med årstallet, og hvad hedder perioden, og hvad er kendetegn, og hvad for nogle forfattere sætter vi til. Og der har jeg alle de der kanonforfattere sat på"

(ibid., l. 142-145). Hun fortæller også, hvordan hun har afprøvet dette i en 3.G-klasse (ibid., l. 142-143).

Vi har tidligere nævnt, hvordan lærerne bruger i-bøger, som forklarer de overordnede træk i de litterære perioder. L1 fortæller således: ”De er virkelig gode til at lave noget grundbogsmateriale, hvor man sådan meget hurtigt kommer igennem det der. Ja. Hen til pointerne og sådan noget. Hvad handler den her periode om?” (ibid., l. 129-131). L3 er også tilhænger af online fagbøger: ”vi har nogle ret spændende i-bøger faktisk, som kan koge det ned til noget, der bliver interessant” (Bilag C, l. 38-39). Ifølge hende kan i-bøgerne ”hjælpe en til lige at finde de her vigtigste nøgleord, og så eleverne bedre kan huske tingene også, ikke? Og ved, hvad det er, de skal have fokus på” (ibid., 61-63). Som hun pointerer, kan det være en bedre løsning end at lave et langt oplæg, ”for det gider eleverne ikke at høre på” (ibid., l. 121-122). Mens i-bøgerne på denne vis hjælper eleverne, hjælper de altså også lærerne med at give eleverne litteraturhistorisk kontekst undervejs i forløbene på trods af tidsmangel til at nå tilstrækkeligt omkring det hele.

For flere af lærerne bliver løsningen på, at eleverne ikke besidder et litteraturhistorisk overblik, at bruge korte oversigter i form af i-bøger og at samle op på forløbene gennem årene, så man på denne måde forsøger at skabe et overblik for eleverne sidst i 3.G, inden de skal til eksamen. Som vi har påpeget tidligere, er det for flere af lærerne ønskeligt, at der var mere tid til at dykke ned i litteraturhistorien. I forlængelse heraf nævnte vi, hvordan i-bøgerne ifølge lærerne er et greb, der kan hjælpe eleverne med at forstå ældre litteratur, netop fordi de har mere baggrundsviden for perioden. Med andre ord opnår eleverne en litteraturhistorisk viden, om end på en anden måde og muligvis i mindre grad end tidligere. I den forbindelse kan man dog diskutere, hvordan litteraturhistoriens rolle bør være ifølge *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* (2004). Rapporten påpeger, at det ikke er alle elever, der kender til de forfattere, som de har læst tekster af (Kanonudvalget 2004: 23). Det kan der ifølge rapporten være flere grunde til, men særligt én er relevant:

Nærliggende er den forklaring, at det ganske enkelt ikke har været en del af den præsentation og indramning af arbejdet i klassen, læreren har givet, at de forventningsfulde elever her mødte ”en af de største, danske forfattere”. Vi har ikke vaner for den slags i Danmark. Elevernes forventninger kræser vi ikke for; de sidder ikke gysende og venter på den dag, de virkelig skal læse Holberg, Oehlenschläger eller H.C. Andersen (ibid.).

Rapporten giver på den måde udtryk for, at man netop ønsker, at der skal bruges tid og kræfter på litteraturhistorien i undervisningen. Som tidligere nævnt påpeger rapporten også, hvordan skoleelever generelt ikke besidder historisk kronologi: ”I løbet af bare et tiår tabte gymnasieeleverne fornemmelse af kronologi” (ibid.: 24). Lærerne påpeger også, at det er et problem, at eleverne ikke har et stort litteraturhistorisk overblik, men for deres vedkommende udmønter problemet sig i, at man som lærer ikke har tid til at gennemgå litteraturhistorien. Dette forstærkes kun i kombination med, at elevernes læsefærdigheder er faldet, og at lærerne derfor må bruge mere tid på at gennemgå både litterære tekster og faglitterære tekster om de historiske perioder på klassen. Dermed er der altså forskel på de to udsagn på den måde, at rapporten ikke tager højde for, hvad der reelt er tid til i undervisningen. Det er en vigtig pointe, som vi udfolder yderligere i specialets diskussionsafsnit.

Det er vigtigt at påpege, at flere af lærerne mener, at læreplanen på mange punkter fungerer fint, som den er, og at man ud fra den godt kan løse de problematikker, man støder på i undervisningsplanlægningen. L7 mener, at kanonlisten er fin, som den er: ”Jeg synes egentlig, den passer godt, som den er i dag, altså jeg synes ikke, der skal flere på, og jeg synes egentlig heller ikke, der behøver at være færre. Jeg synes, det er nemt nok at komme omkring” (Bilag G, l. 478-480). Ligeledes påpeger L6 som tidligere nævnt, at læreplanen – og særligt kanonlisten – kan være ”en spændetrøje” (Bilag F, l. 124) i forhold til undervisningsplanlægningen. Selvom L6 generelt ønsker, at der var mere frihed til at planlægge undervisningen, mener han også, at det er fint, at kanonlisten sørger for, ”at vi kommer bredt nok ud” (ibid., l. 125).

Hvordan de otte interviewede lærere løser de fire problematikker, der knytter sig til læreplanen, er forskelligt. Problematikken om, at det er svært at nå omkring alle kanonforfatterne løses for manges vedkommende ved at lave temaforløb, hvor man kan læse flere forfattere på én gang. Vi har ikke identificeret særlige greb, som lærerne bruger til at løse problematikken omkring, at der grundet mange kanonforfattere i læreplanen sjældent er tid til at inddrage forfattere, som eleverne enten selv efterspørger, eller som, lærerne synes, passer til elevtyperne. Vi ser blot, at de gør det i dét omfang, det kan lade sig gøre. Lærerne har forskellige metoder til at løse problematikken om, at de oplever, at der ikke altid er tilstrækkeligt med tid i undervisningen til at gennemgå litteraturhistorien og dermed skabe et kronologisk overblik for eleverne. Mange af dem opsamler trådene i slutningen af 3.G, mens flere bruger i-bøger og lignende til at inddrage litteraturhistorien undervejs på en måde, hvor eleverne hurtigt finder den viden, de har behov for, og derfor hurtigere kan komme til at arbejde med teksterne.

En læreplan og herunder den obligatoriske kanon er meget statisk, og problematikker i forbindelse med den kan være svære at løse, som vi kan se ovenfor, netop fordi der ikke er meget, man som lærer selv kan ændre ved kanonlisten. Lærerne kommer omkring problematikkerne i forbindelse med læreplanen på forskellig vis, men ikke alle problematikkerne står til at løse. De otte interviewede lærere inddrager eksempelvis litteratur, som eleverne ønsker at læse, i det omfang, det kan lade sig gøre, og her bliver det relevant at undersøge, hvad der skal til for, at det kan lade sig gøre i højere grad. Som vi også kan se ud fra ovenstående, er rapporten og lærernes udsagn modstridende med hinanden, og dette ønsker vi at belyse yderligere i diskussionsafsnittet.

Diskussion

En obligatorisk kanon i praksis

Efter at have behandlet diverse problematikker omkring undervisning i kanonlitteratur og ældre litteratur generelt, er det relevant at se nærmere på, hvad der findes af løsningsforslag i forhold til kanonlitteraturen og dens rolle. Som det fremgår af analysen, har lærerne mange forskellige greb, som de benytter for at løse problematikkerne i undervisningen. Dog er der nogle problematikker, som ikke er lige til at løse, netop fordi læreplanen – og herunder især kanonlisten – ikke står til at ændre. I dette afsnit vil vi derfor beskæftige os med lærernes bud på, hvordan en kanonliste kunne se ud, så den fungerer bedre i praksis.

Vi har tidligere beskæftiget os med, hvad formålet med den obligatoriske kanon er ifølge *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget* (2004), ligesom vi har gennemgået, hvordan undervisning bør foregå i praksis under begrebet, som Kanonudvalget refererer til som 'kanonpædagogik'. Debattørerne i de forskellige avisartikler, bøger og websites giver ligeledes deres bud på, hvad en kanon bør kunne, og hvordan den skal se ud. Vi vil nu sammenholde disse bud med lærernes, hvilket er interessant, fordi deres perspektiver giver et indblik i, hvordan undervisningen rent faktisk foregår, og ikke hvordan man kunne ønske, at den foregår i praksis. Dette, mener vi, kan bidrage med nyttige perspektiver til kanondebatten. Som det fremgår af vores interviewguide, har vi stillet alle lærerne spørgsmålet: "Hvis du selv kunne få lov at bestemme, hvad ville du sætte på læreplanen? Skal det være en obligatorisk liste eller åbne forslag?" – og disse svar inddrager vi i det følgende.

Rapporten fra 2004 beskriver i sin indledning, hvad ideen er med at udarbejde en obligatorisk og en vejledende liste til folkeskolerne og gymnasierne. Udvalget skelner mellem forfatterskaber, som i deres optik "skal læses, og forfatterskaber, som vi mener er så vigtige at læse, at vi varmt kan anbefale dem" (Kanonudvalget 2004: 7). De pointerer, at hensigten med dette er at sørge for "at sikre fælles litterære referencer for eleverne, på den anden side at undgå en gennemført stram binding af tekstudvalget" (ibid.). Kanonudvalget udtrykker her en hensigt om ikke at gøre tekstudvalget for snævert, så lærerne har en grad af frihed i deres undervisningsplanlægning. Dog er det som nævnt i analysen ikke den oplevelse, alle lærerne har. Som vi pointerede i afsnittet "Læreplan for Dansk STX" oplever lærerne generelt, at læreplanen er for stram, og at det hurtigt bliver et spørgsmål om at 'vinge af', når det kommer til læsningen af kanonforfatterne, frem for et spørgsmål om fordybelse. Derfor

kan det diskuteres, om kanonlisten lever op til sit formål, da mange lærere oplever, at der ikke er plads til fordybelse og til at udvælge tekster, der passer til elevtyperne, fordi kanonlisten tilsyneladende er for omfattende.

Vi vil i den forbindelse gerne påpege, hvordan Dansklærerforeningen ønsker at ændre på den nuværende kanonliste ved i stedet at indføre kanonlisten som en bruttoliste, der består af 30 forfatternavne, hvor dansklærerne har mulighed for selv at udvælge 14, der skal inkluderes i undervisningen (Carlsen og Timmermann 2022). Forslaget tager højde for, at lærerne mere frit kan vælge, hvilke forfattere de gerne vil inkludere i undervisningen. L4 udtrykker eksempelvis, hvordan hun gerne ville nå at inddrage Leonora Christina i undervisningen hos en klasse, hun først har fået, da de startede i 3.G, men at hun ikke har tiden til det: ”Ja, dem har jeg desværre først fået i 3.G. Der kan vi simpelthen ikke nå at læse Leonora Christina, fordi ellers, det var det, man ville gøre for at sige til dem. Altså, der har til alle tider godt nok kun været få rige, men dog alligevel været kvinder, der skrev. Men den pointe kan jeg ikke trække hjem i den klasse. Det kan jeg ikke nå.” (Bilag D, l. 176-180). Hvad hun kan nå at gennemgå med eleverne afhænger naturligvis af, hvad de har læst tidligere, og derfor også af hvor meget af læreplanen, de stadig mangler at nå omkring. Alligevel kan man forestille sig, at et års undervisning skulle kunne give plads til at læse en tekst eller et uddrag af Leonora Christina – især hvis hun var en del af en bruttoliste, hvor L4 kunne ’vinge hende af’.

L3 udtrykker tilsvarende et ønske om at have friere rammer til at inddrage eleverne og ”få dem mere med på, hvilke tekster, synes de, er spændende, ikke?” (Bilag C, l. 417): ”Så jo, det kunne da være skide fedt. Altså, at få lov til at simpelthen sige, vi kunne godt tænke os at læse noget Tove Ditlevsen, ikke? Altså at virkelig dykke ned i hende, ikke?” (ibid., l. 429-431). Her fortæller L3 om, at hun gerne vil have muligheden for at læse noget, eleverne finder spændende, når de sætter spørgsmålstegn ved, hvorfor de skal læse litteratur. Hun udtrykker, at det måske kunne hjælpe på elevernes motivation at inddrage deres interesser i et større omfang, og som vi tidligere har nævnt, er dette aspekt vigtigt for at favne elevernes læselyst. En stor del af lærernes arbejde er at motivere eleverne og fange deres interesser, og som vi pointerede i afsnittet ”Motiverede elever”, hjælper det, når man kan give eleverne en form for selvbestemmelse. En oplagt mulighed for dette ville netop være at inddrage dem i valget af litteratur.

Rapporten fra 2004 udtrykker, hvordan eleverne ikke sidder ”gysende og venter” (Kanonudvalget 2004: 23) på at læse de store danske forfatternavne, og hvor ærgerligt det er, at de ikke har store forventninger til at læse ældre dansk litteratur (ibid.). Det lader til, at rapporten ønsker, at eleverne skal have store forventninger til de danske forfattere, men uden at tage højde for, hvordan

de motiveres til at læse dem. Rapporten giver dog under termen 'kanonpædagogik' forskellige bud på, hvordan man som lærer kan gøre undervisningen interessant og inddrage forskellige kreative elementer, men det er langt fra dækkende i forhold til at overveje, hvad der motiverer eleverne. Som analysen viser, påpeger lærerne, at det er vigtigt at gøre noget for at motivere eleverne, og de bruger mange forskellige greb, som giver succesoplevelser. Dog kan man sætte spørgsmålstejn ved, om disse succesoplevelser ville forekomme oftere, hvis lærerne havde mere frihed til at tage udgangspunkt i den enkelte klasse – som Dansklærerforeningens forslag om en bruttoliste i højere grad gør.

L4 og L3 pointerer problematikken omkring, at de gerne vil have mere frihed til at læse, hvad eleverne finder interessant. Spørger vi dem, hvordan de ønsker, at en kanon skal se ud, får vi dog forskellige svar. L3 er glad for kanonlisten, som den ser ud nu: "Nej, det har jeg egentlig ikke så stor en kæphest med, den der kanonliste der. Nej. Jeg synes, det fungerer meget godt" (Bilag C, l. 249-250). Hun pointerer også, hvordan listen giver eleverne "en rød tråd" (ibid., l. 285), når de læser til eksamen. Selvom hun er glad for kanonlisten som den er, udtrykker hun også, hvordan hun nogle gange kunne ønske sig mere frihed til selv at udvælge forfatterne: "Men i hvert fald, måske i højere grad, havde mere lov til at tage udgangspunkt i det niveau, eleverne er på. Lige præcis de her elever. Og det som de godt kunne tænke sig" (ibid., l. 442-444).

L4 har dog et andet svar:

Så derfor ville det jo være fedt, hvis vi havde en bredere kanonrække. Og så man kunne sige, du skal nå, altså nu er der 14, det kunne godt være, hvis man havde en kanonrække på 28 eller sådan noget. Eller 30. Men du skal stadigvæk nå 14, men så kunne jeg selv vælge dem ind. Ja. Fordi nu kan du godt se, i den her klasse, hvor det giver mening, at jeg læser Leonora Christina og Kingo, så ville det jo være fedt, at de har stået på kanonrækken (Bilag D, l. 134-139).

L4 udtrykker her, at kanonlisten i stedet skulle udmønte sig i en liste med et bredere udvalg af forfattere, hvilket på mange måder minder om Dansklærerforeningens forslag om en bruttoliste. Netop det ord bruger L5 også om, hvordan han ønsker, kanonlisten skal udformes: "Man kunne også forestille sig sådan en bruttoliste med de der kanonforfattere, ikke? Her er der 20-25 et eller andet, ikke? Øh... Vigtige forfattere, og så var der lidt valgfrihed i forhold til dem, ikke?" (Bilag E, l. 375-377). En vigtig pointe i den forbindelse er, hvordan L4 påpeger, at der er nogle forfattere, hun altid ville læse med eleverne, selv hvis hun fik friere rammer med en bruttoliste: "jeg kan slet ikke forestille mig, at jeg ikke læste Holberg. Altså, det vil jeg så sige. Fordi det er sådan hele dramatradiationen.

Men der er jo nogle af de andre, hvor man så kan sige, jamen okay, det blev så ikke den her gang” (Bilag D, l. 146-149). L1 mener også, at hun læser kanonforfatterne, på trods af, at hun ikke går op i at få dem vinget af i læreplanen: ”jeg tænker nok, jeg læser dem nok alligevel” (Bilag A, l. 211). Her bliver det relevant at inddrage et aspekt, der diskuteres i kanondebatten. Som tidligere nævnt påpeger Jan Maintz i artiklen ”En fast kanon skal skabe fællesskab og åndshistorisk dannelse” (2023), at en skævhed i debatten er, at kanonlisten er et udtryk for ”mistillid til lærerens faglighed” (Maintz 2023). Han mener, at kanonlisten skal være ens for alle, fordi det fælles udgangspunkt er vigtigere end det individuelle (ibid.), og dette aspekt kan også diskuteres.

Spørger man L1, hvad hun ønsker i forhold til kanonlisten på læreplanen, svarer hun følgende: ”Jeg synes bare, det skulle være frit slag for alle. Fuldstændig metodefrihed. Fuldstændig.” (Bilag A, l. 319). Hun pointerer, at kanonlisten ”er noget politisk fis” (ibid., l. 241) og at man som lærer nemt selv kan sammensætte en fyldestgørende undervisning: ”Det har vi studeret i adskillige år til at kunne” (ibid., l. 322). Også L8 slutter sig til denne holdning:

når man har læst litteratur på universitetet, så ved man da, at vi, når vi står og underviser, vi elsker litteratur. Vi vil selvfølgelig også servere det gamle litteratur for eleverne, ikke? Som betyder noget for os også, og der er en tyngde og en kvalitet i den også, ikke? Så vi tænkte, at det var sådan lidt formynderisk på en eller anden måde, ikke? Altså, de skal belære os om, hvad vi skal undervise i (Bilag H, l. 299-303).

Som nævnt mener Maintz ikke, at princippet i at have en kanonliste er et udtryk for, at man ikke stoler på lærernes faglighed, men at man i stedet prioriterer at have et fælles udgangspunkt frem for individualitet. I praksis er det dog noget andet, der er i fokus for lærerne, som L1 udtrykker det: ”Altså, man kan kun få et nervesammenbrud af at læse den der bekendtgørelse af, hvad man skal nå. Så man er nødt til at forholde sig til de elever, man har. Og hvor de er. Det er vel det, det handler om på en eller anden måde, altså” (Bilag A, l. 226-229). Hun sætter spørgsmålstegn ved, om en kanonliste er måden, eleverne får mest ud af undervisningen på: ”Jeg synes, det må være vigtigere at læse noget, som de synes er spændende, end at jeg skal sætte flueben. Hvor er læringsprocessen henne i det?” (ibid., l. 208-209). Spørgsmålet er altså, hvorvidt princippet om en fælles kanon skal gå på kompromis med elevernes læselyst – måske eleverne lærer mere, hvis der er tid og rum i læreplanen til, at man kan inddrage elevernes ønsker i højere grad?

Hvis kanonlisten i stedet var en bruttoliste, ville man naturligvis gå på kompromis med fællesskabet, som Maintz påpeger. Dette pointerer L7 også, som mener, at en kanon netop skaber

fællesskab: ”Fordi det der med, om det er en god idé med en kanon eller ej. Det synes jeg faktisk, det er. Fordi jeg synes, at man kan selvfølgelig godt diskutere, hvem der skal være på den der kanon der, men jeg synes et eller andet sted, at det at alle gymnasieelever i Danmark, der er noget, de alle sammen har arbejdet med” (Bilag G, l. 124-127).

Hun oplever også, at de taler sammen om det på tværs af klasserne: ”de snakker jo med hinanden, altså det der med, at tænk sig, hvis nu den ene klasse bare havde noget helt andet, end de andre havde, altså at der er et fælles grundlag, det synes jeg altså, det er godt” (Bilag G, l. 425-427). Hun nævner i den forbindelse en god oplevelse med at skabe fællesskab for eleverne på baggrund af undervisningen, hvor de så *Et Dukkehjem* (1879) opført som en teaterforestilling. Som vi påpegede i afsnittet ”Motiverede elever”, oplevede L7, at eleverne lettere blev grebet af teksten, når den blev præsenteret i teaterform, hvilket førte til, at de diskuterede stykket med hinanden uden for undervisningen (ibid., l. 437-442). Det er erfaringer som denne, hvor L7 oplever, at eleverne taler sammen om undervisningen uden for klassen, der gør, at hun mener, det er en god ting, at de har kanonlisten som fælles udgangspunkt.

Rapporten beskriver, hvordan en kanonliste er vigtig for elevernes forståelse af den danske kulturarv, og at kanonlitteraturen spiller en central rolle for at ”udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer” (Kanonudvalget 2004: 9). Det må være indlysende, at eleverne rent faktisk skal være i stand til at læse og forstå disse tekster for at opnå dette, og ifølge de otte interviewede lærere kan det være et problem. For at forklare denne problematik nærmere er det relevant at inddrage følgende citat fra rapporten: ”En typisk 1980’er-formulering om, at danskfaget skulle ”tage udgangspunkt i elevernes situation”, har desværre undertiden bragt danskundervisningen ud i fagligt set tynde projekter, begrundet i et ønske om ikke at stille for store krav. Hellere læse det, de kan, end kræve, at de skal kunne noget mere” (ibid.: 26). Her kan man stille spørgsmål ved, hvad der ville ske, hvis man i praksis stiller større krav frem for at tilpasse undervisningen til eleverne.

Ifølge de 8 interviewede lærere får eleverne ikke noget ud af, at man underviser dem på for højt et niveau. Som vi pointerede i afsnittet ”Motivation og fordybelse” mener L7, at det er vigtigt at tilpasse undervisningen til eleverne, så de netop lærer noget, frem for at insistere på et niveau, der er for højt til den pågældende klasse (Bilag G, l. 197-200). Også L1 fremhæver denne problematik ved at påpege, hvordan man er nødt til at tage udgangspunkt i de enkelte elevers situation, især hvis de ikke har de rette redskaber til at læse ældre tekster: ”Altså hvis ikke de har redskaberne, hvis ikke de kan. Hvad gør man så? Så kan jeg jo ikke stå der og snakke om alt muligt. Hvis det gælder om at

sætte en sætning sammen, altså. Hvis det er der, vi er” (Bilag A, l. 333-335). Rapporten giver udtryk for, at eleverne måske i større grad bør presses til at højne deres niveau, men lærerne mener på den anden side, at det er bedre givet ud at møde eleverne, hvor de er, så de lærer noget, og i høj grad også forsøge at inddrage deres interesser i valget af litteratur til undervisningen.

I forslaget om den litterære kanon som en bruttoliste påpeger Ditte Timmermann og Mischa Sloth Carlsen, hvordan deres forslag netop tager højde for elevernes udgangspunkt: ”Vi tager alvorligt, at der er dalende læsekompetence blandt unge. Vores tilgang lægger op til at fremme læselysten og interessen for litterær kvalitet, fordi elevernes perspektiv bedre kan inddrages i litteraturundervisningen” (Carlsen og Timmermann 2022). Dansklærerforeningens forslag har på den måde samme udgangspunkt som lærerne, der ønsker at inddrage elevernes interesser.

Jan Maintz påpeger som nævnt derimod, at det er en skævhed i debatten, at ”Kanonens skal skabe læselyst” (Maintz 2023). Han mener, at det er ideelt, men at det ikke kan være afgørende for at udvælge kanonforfattere. Disse forfattere skal ifølge ham ikke nødvendigvis skabe læselyst, men i stedet skabe ”sved på panden og store eksistentielle erkendelser” (ibid.). Spørgsmålet er, om ikke eksistentielle erkendelser og læselyst kan forenes? Som både L1, L4 og L8 pointerer, vil de altid præsentere eleverne for ældre dansk litteratur, uanset hvordan kanonlisten ser ud. Dette er et udtryk for, at selv med Dansklærerforeningens forslag om en bruttoliste ville lærerne alligevel læse ældre danske forfattere med eleverne – de vil blot have bedre mulighed for at vælge dem, der passer til den enkelte klasse.

L2’s holdning til kanonlisten har forskellige nuancer. Overordnet lyder hendes holdning således: ”Det er egentlig okay, synes jeg. Ja. For når jeg sådan tænker, ej, de her elever, de skal jo lære den danske litteraturhistorie, vi skal igennem, og alle de der store forfattere” (Bilag B, l. 174-176). For hende er fordelene ved kanonlisten, at den fungerer som ”et holdepunkt i forhold til at få kultur og historiske aspekter ind i undervisningen” (ibid., l. 192). Ulempen er derimod, at listen kan fastlåse undervisningen, fordi man skal omkringe dem alle: ”Og så ulempen. Det er det der med, når man føler, at man skal... At de skal med, fordi de skal med. Fordi de står på den der liste” (ibid., l. 195-196). Selvom hun overordnet har det fint med den måde, kanonlisten er konstrueret på, har hun alligevel et ønske til, hvordan man kunne lave den anderledes: ”At der var noget udskiftning, hvor vi også mødte nogle nyere forfattere” (ibid., l. 261-262). Hun uddyber således: ”Det kunne godt være, man kunne lave en, vi skifter en ny ud hvert år, eller vi har to nye hvert år, der får lov til at være på listen i et år, eller sådan et eller andet” (ibid., l. 267-269). Også L6 har det fint med kanonlistens konstruktion, som han føler understøtter undervisningen: ”Altså, det giver jo benspænd, som er rart, ikke også?” (Bilag

F., l. 141), men synes generelt, at ”man skal nå for meget” (ibid., l. 168) i forhold til læreplanen. Dog udtrykker han ligesom L2, at han gerne så, at nyere forfattere blev inkluderet i højere grad: ”du skal have noget fra de sidste fem år med. Ja. Altså, der bliver ikke rigtigt udvalgt noget. Øhm... Jeg synes godt, den kunne køre på temaer i stedet for” (ibid., l. 135-137).

Opsummerende kan vi sige, at lærerne ønsker at planlægge deres undervisning med udgangspunkt i eleverne, både når det handler om det faglige niveau og om deres interesser. Samtlige otte lærere giver udtryk for, at det indimellem kunne være ønskeligt med mere frihed til selv at udvælge de kanonforfattere, de mener passer til de enkelte klasser, og størstedelen af dem taler ind i Dansk lærerforenings ønske om en bruttoliste, der netop giver mulighed for at tilpasse undervisningen til eleverne. De ønsker alle at motivere eleverne til at læse ældre dansk litteratur ved at forsøge at fange deres interesse og give dem gode læseoplevelser. Hvad den gode læseoplevelse er for eleverne, og hvad de får ud af at læse ældre litteratur, beskæftiger vi os med i det følgende afsnit, hvor vi også diskuterer danskfagets – og elevernes – udvikling.

Danskfaget – redskabsfag eller dannelse?

Vi vil i dette afsnit sætte spørgsmålstegn ved, hvad eleverne får ud af at læse kanonlitteraturen, og i hvor høj grad denne er relevant for dem. Som det fremgår af vores interviewguide, har vi spurgt alle 8 interviewede lærere om følgende spørgsmål: ”Hvad tror du, eleverne får ud af at læse kanonlitteratur?”. Svarene på dette spørgsmål vil vi inddrage i det følgende, ligesom vi beskæftiger os mere specifikt med, hvilke forfattere lærerne mener, der er særligt vigtige for eleverne at læse. Vi vil slutte afsnittet med en diskussion af danskfagets udvikling, fordi der, som vores analyse viser, er sket ændringer i danskfaget gennem tiden – både i læreplanen, men også i forhold til elevernes faglige kunnen og interesser – og disse vil vi diskutere nærmere.

Hvad eleverne får ud af at læse kanonlitteratur, er der mange holdninger til. Vi har tidligere i specialet beskæftiget os med kanondebatten og dens aktører. Her er aktørerne, som er fortalere for en obligatorisk litterær kanon, enige om, at den ”sætter litterær dannelse og historisk bevidsthed i højsædet” (Nielsen 2004), som litteraturredaktør på Information og Ph.d. i litteraturhistorie, Peter Nielsen, udtrykker det. Fortalere for kanonlisten i 2004 havde dette som hovedargument, og det har som nævnt ikke ændret sig meget i den aktuelle debat, som debattør, politisk skribent og gymnasielærer Jan Maintz pointerer: ”Formålet med en litteraturkanon i gymnasiet er og bør være skabelse af et minimum af kulturelt og åndshistorisk *fællesskab*” (Maintz 2023). Hvorvidt eleverne

opnår dannelse og historisk bevidsthed, kommenterer de interviewede lærere også på, da vi spurgte ind til, hvad de mener, eleverne får ud af at læse kanonlitteraturen.

Samtlige lærere er enige i, at læsningen af kanonlitteratur og ældre litteratur i det hele taget giver eleverne en bevidsthed om, hvad danskerne som befolkning er kommet af, og hvordan levevilkårene har været tidligere. Eleverne udvikler deres analytiske sans og får en anden forståelse for deres medmennesker. Med andre ord: Dannelse. L1 påpeger, at "litteratur, det giver jo perspektiv på livet" (Bilag A, l. 276), og hun mener, at "man bliver et meget fattigere, åndeligt menneske, hvis ikke man læser litteratur" (ibid., l. 295-296). For L2 lyder det således: "De får et kendskab til vores historie først og fremmest og vores kultur" (Bilag B, l. 205).

L3 lægger også vægt på dannelsens rolle i læsningen af kanonlitteraturen, og hun påpeger især, hvordan litteraturen udvikler elevernes forståelse for andre mennesker: "Og det er der jo noget forskning, der viser. Når vi læser litteratur, ikke? Så bliver vi til mere empatiske mennesker. Vi får en større forståelse for vores omverden og de mennesker, vi omgiver os med, ikke?" (Bilag C, l. 453-455). I øvrigt påpeger hun, hvordan "vi skal formidle vores kultur igennem danskfaget. Og det er vigtigt, fordi det er det, der gør os til det land, vi nu er. Det folk, vi er, og den identitet, vi har" (ibid., l. 488-490). For L5's vedkommende lyder det således: "det udvider deres forståelse for, hvordan mennesker på andre tidspunkter har oplevet den virkelighed, de har været i, ikke?" (Bilag E, l. 343-345), mens L6 påpeger, hvordan eleverne "får rigtig meget ud af vores selvforståelse" (Bilag F, l. 182-183).

For psykologiprofessor Svend Brinkmann er dannelse også noget, der kan opnås gennem læsningen: "Jeg tror, at dannelse handler om at blive konfronteret med noget andet end en selv. Man udvikler sig selvfølgelig personligt, men gennem noget andet. Det er derfor, at vi læser litteratur, og derfor vi tager på dannelsesrejse. Det handler i høj grad om at komme væk fra sig selv for at kunne komme tilbage til sig selv" (Øhrstrøm 2017). I artiklen "Svend Brinkmann: Dannelse handler om at komme væk fra sig selv" (2017) finder man et interview med Brinkmann, der fortæller om sin egen form for dannelsesrejse, da han som 22-årig rejste til USA for at være frivillig på et herberg for hjemløse. På turen blev han netop konfronteret med noget, der gik udover ham selv, og det gav ham et fornyet blik på, at det ikke er en selvfølge, at man tager hånd om mennesker, der ikke kan klare den opgave, det er at klare sig selv (ibid.).

Ifølge Brinkmann handler dannelse om fællesskab og etik. Dannelse handler om, at man tager vare på fællesskaberne, hvilket "forudsætter et kendskab til fællesskaberne og deres traditioner, historie og opkomster" (ibid.). Dannelse kan altså på den måde knyttes til at have forståelse for

fortiden, men vigtigst er den etiske forpligtelse, eller mere banalt: ”Et dannet menneske er et ordentligt menneske” (ibid.). Et ordentligt menneske er ifølge Brinkmann én, der tænker på andre og ikke kun på sig selv, og her kommer den etiske forpligtelse ind i billedet. Han påpeger, hvordan han er fortaler for frisættelse af individet, men at frisættelsen forudsætter et ansvar over for fællesskabet, netop fordi den sociale orden skaber de rammer, der gør, at man kan udfolde sig som individ, og der har man en forpligtelse over for fællesskabet (ibid.).

Ifølge Brinkmann er dannelsen vigtig for mennesker, og som nævnt påpeger han, hvordan litteraturen kan have en dannende virkning. Han påtaler vigtigheden af at blive konfronteret med noget andet, end man kender, så man på den måde bevæger sig væk fra sig selv, før man kan finde sig selv igen (ibid.). Dette sker, når man læser litteratur, hvorfor Brinkmann påtaler, at denne kan være en vigtig del af et menneskes dannelse. Dannelsesopgaven ligger i, at man skal finde sig selv gennem fællesskabet med andre. Det er ifølge Brinkmann vigtigt at kende til fællesskabets traditioner og historie, og her ser vi en lighed i forhold til kanonlistens formål. Denne betoner nemlig også værdien i at have et fælles grundlag og at have en historisk bevidsthed om, hvordan verden så ud inden moderne tid, og på den måde kan kanonen altså også siges at have en dannende effekt.

Et af kanonens formål er at ”udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien” (Kanonudvalget 2004: 9). Fra dette perspektiv udspringer debatten om repræsentation på kanonlisten. Nogle mener, at kvindelige forfattere bør repræsenteres på kanonlisten i højere grad, så kvindernes vilkår gennem historien også bliver en del af elevernes omverdensforståelse. Andre mener derimod, at det i større grad bør handle om litteraturens kvalitet, samt spørgsmålet om, hvem der historisk er blevet kanoniseret i egen tid.

Det står tydeligt, at disse to argumenter ikke har samme udgangspunkt for udvælgelseskriterierne til kanonforfatterne. Hvor den ene fløj taler om repræsentation af historien, taler den anden om litteraturens kvalitet, og hvorfor skulle begge disse kriterier ikke kunne opfyldes af kanonen? Hvis et af kanonens formål netop er at give eleverne forståelse for deres omverden og for menneskers vilkår gennem historien, kan man argumentere for, at man derfor også må vise hele historien for at leve op til dette formål – og dermed også vise kvindernes side af historien. Det er en kendsgerning, at mandlige forfattere har domineret det litterære felt gennem tiden, men det behøver ikke at betyde, at der ikke er plads til de kvindelige forfattere, eller at deres litteratur ikke er af god kvalitet.

Jes Stein Pedersen er fortaler for at få flere kvindelige forfattere på kanonlisten, og han udtrykker eksempelvis frustration over, hvordan Inger Christensen blev udeladt af den obligatoriske kanon, fordi man vurderede, at hun var for svær at læse for eleverne (Pedersen 2024). Ligeledes påpeger

Carlsen og Timmermann, at Inger Christensen “var i spil til Nobelprisen i 1996” (Carlsen og Timmermann 2022). Dette må pege i retning af, at der findes kvindelige forfattere, som skriver litteratur af god kvalitet. Hvis Dansklærerforeningen får gennemført sit forslag om kanonlisten som en bruttoliste, kan det lykkes både at beholde de mandlige forfattere, som er kanoniseret gennem tiden, og også inddrage både nye og ældre kvindelige forfattere, hvilket må forekomme som den optimale løsning ud fra denne optik.

Spørger vi lærerne, hvilke forfattere, der mangler på kanonlisten, er svarene meget enstemmige. De fleste påpeger, hvordan der mangler kvindelige forfattere på listen, som L6 også nævner: ”der er jo skræmmende få kvinder på den” (Bilag F, l. 128-129). L7 nævner, at ”der kunne godt komme lidt flere kvinder på” (Bilag G, l. 407), men hun gør samtidigt opmærksom på, at der i ældre tid dog var flest mandlige forfattere (ibid., l. 408-409). L8 siger således om kanonlisten, da vi spørger hende om, hvordan hun synes, den ser ud, som den er nu: ”Ja, den... Altså det, synes jeg, er jo helt grotesk. Virkelig, virkelig, virkelig” (Bilag H, l. 322).

Som vi kan se, er kanondebattens aspekt om repræsentation også væsentlig i lærernes optik. Mere specifikt nævner de navne på både kvindelige og mandlige forfattere, som i deres optik mangler på kanonlisten. Bliver vi hos L8, nævner hun de mandlige forfattere I. P. Jacobsen, Søren Kierkegaard, Yahya Hassan og Michael Strunge. ”Og så er der alle kvinderne, ikke?” (ibid., l. 374). Her nævner hun Tove Ditlevsen, Inger Christensen, Bodil Bech, Pia Juul, Karin Michaëlis og Thomasine Gyllembourg. L5 savner også Inger Christensen på kanonlisten, mens L7 nævner Tove Ditlevsen: ”der synes jeg, det er mærkeligt, at Tove Ditlevsen ikke er på” (Bilag G, l. 389). L6 tilføjer et sidste navn, nemlig Jeppe Aakjær, til listen over manglende forfattere.

Som det fremgår af vores afsnit om kanondebatten, er især Tove Ditlevsen, Inger Christensen og Søren Kierkegaard gangbare blandt debattørerne, når det kommer til ønskelige navne til kanonlisten, og det er netop også disse navne, vi ser gå igen hos lærerne. I den forbindelse er det relevant at diskutere, hvorfor både debattørerne og lærerne mener, at netop Søren Kierkegaard for eksempel er en forfatter, der bør være på kanonlisten. For det første mener Jens Raahauge, at Kierkegaard er en af de mest kanoniserede danske forfattere i selskab med H.C. Andersen, fordi de begge har stor betydning internationalt. (Rottensten 2004). Carlsen og Timmermann skriver således om Kierkegaard: ”Søren Kierkegaard er vores største fi-losofiske forfatter. Vores eksistentielt søgende unge efterspørger at læse ham, og ude i verden lærer man dansk for at læse ham” (Carlsen og Timmermann 2022).

Eksistentialismen er essentiel for nogle. Dette påpeger L8 også: ”De har simpelthen brug for

ligesom at komme ned i den der sådan eksistentielle, sådan virkelig mærke deres eksistens, ikke? Og der kan jeg i hvert fald mærke, at der er nogle af dem, når man så præsenterer Kierkegaard i dansk for dem, at det var sådan, så løfter det sig for dem på en eller anden måde, ikke?" (Bilag H, l. 422-425). Vi finder en lignende udtalelse fra L1 om litteraturen generelt: "Måske kan man sige, at de unge mennesker, der går og er så deprimerede og mistrives... Jamen... hvis nu de læste noget mere litteratur, så alle de der temaer, de gennemlever, og kriser. De er jo beskrevet af forfatterne i fuldt mål, ikke også? Så de vil få mange svar på de der eksistentielle livsproblemer og kriser og få sat ting i perspektiv ved at læse litteratur, ikke?" (Bilag A, l. 277-281).

Lærerne er ikke i tvivl om, at læsningen af kanonlitteratur og andet ældre litteratur er med til at danne eleverne, men en af de større problematikker består netop i, at nogle elever ikke forstår litteraturen, når den læses, og hos disse elever kan man sætte spørgsmålstejn ved, hvorvidt kanonlitteraturens formål opfyldes. Disse elever fanger hverken interessen for læsningen eller får meget ud af teksterne, når de arbejder med dem, og de husker formentlig heller ikke teksterne fremover. Et af de centrale formål med kanonen er at skabe et fælles grundlag, hvorfor kanonlisten er fastlagt for alle klasser. Her kan man diskutere, hvorvidt det var mere effektivt for elevernes dannelse, og om deres læselyst ville højnes, hvis kanonlisten i stedet havde større valgfrihed som prioritet, som Dansk Lærereforening for eksempel foreslår med deres bruttoliste.

Hvis en sådan løsning blev vedtaget, ville det give lærerne plads til at vælge den litteratur, de mener, kan fange elevernes interesse. Mens nogle oplever det som formynderisk og som et udtryk for mistillid til lærernes faglige kunnen at have en fast kanon, mener andre, at det er et udtryk for at prioritere det fælles grundlag over muligheden for at tilpasse sig efter individuelle interesser. Hvis formålet er, at eleverne skal dannes, må man måske gå på kompromis med tanken om det fælles grundlag. Som analysen viser, er det vigtigt at gøre noget for at motivere eleverne til at læse, og dette forudsætter to centrale ting: tid til fordybelse og tid til at tage højde for, hvordan eleverne motiveres.

Som analysen viser, kan det med en omfattende kanonliste være svært for lærerne at nå omkring både de litterære tekster og den litteraturhistoriske kontekst i et passende omfang, så eleverne får det optimale ud af teksterne. Samtidig er det svært at finde plads i skemaet til at arbejde med litteratur, der falder i elevernes smag, netop fordi kanonlisten optager meget af undervisningstiden. Hvis kanonlisten bestod af en bruttoliste, kunne lærerne bruge mere tid på at fordybe sig i litteraturen, fordi de på den måde kunne slå to fluer med ét smæk og både komme omkring kanonforfatterne og samtidig læse forfattere, som eleverne har interesse i at læse. I dag må mange af lærerne finde tid til at læse andre forfattere med eleverne uden for den tid, de skal bruge på kanonforfatterne, og hvis kanonlisten

var bredere, ville de måske være foruden denne problematik, hvilket formentlig ville skabe mere tid til fordybelse i de enkelte tekster.

Ulempen ved en bruttoliste er naturligvis, at det fælles grundlag bliver mindre fælles, fordi man ikke nødvendigvis læser de samme forfattere på tværs af klasserne. Dog kan man diskutere, hvorvidt dette er bedre, når man tager elevernes dannelse i betragtning. Hvis eleverne skal læse en række bestemte forfattere, hvoraf mange ikke falder i deres interesse, og der i øvrigt ikke er tid til at arbejde dybdegående med teksterne, er sandsynligheden for, at teksterne gør indtryk på dem, meget lav. Hvis der omvendt er mere tid til at fordybe sig, så eleverne netop kan forstå de ældre tekster, de har svært ved at læse, er der større sandsynlighed for, at de finder en pointe i teksterne og husker dem fremover. Naturligvis møder man som gymnasieelev tekster, man ikke finder spændende, ligegyldigt hvor stor en grad af valgfrihed kanonlisten giver lærerne, men det er alligevel en vigtig pointe, at der er mulighed for at give mere plads til valgfrihed, som kan styrke elevernes motivation.

Det er vigtigt at tage højde for, hvordan eleverne motiveres, og her er tiden til at fordybe sig og medtænke elevernes faglige niveau vigtigt, ligesom det også er vigtigt, at man kan udvælge nogle tekster, eleverne har lyst til at læse. På den måde kan man argumentere for, at der, selvom fællesskabsfølelsen måske svinder lidt med en bruttoliste, bliver mere tid til fordybelse og bedre rum til at motivere eleverne, hvilket måske kan give sig udslag i, at deres læselyst højnes. Og er det ikke netop dét, der burde være centralt? Måske dette er en bedre alternativ løsning, hvis man accepterer, at flere elever får noget ud af undervisningen på den måde, frem for at man taber flere elever med en stram kanonliste, hvor der hverken er rum til fordybelse eller plads til selvbestemmelse og motivation. Skal eleverne interessere sig for kanonlitteraturen, må man tage højde for, hvordan man åbner deres øjne for den, og det kan man argumentere for, at en bruttoliste til en vis grad vil gøre, fordi den giver mere tid til de enkelte forfattere og mulighed for at udvælge teksterne efter den enkelte klasse.

Man kan – lærernes svar taget i betragtning – argumentere for, at kanonlitteraturen i høj grad stadig er relevant for nutidens gymnasieelever på trods af, at mediernes indflydelse i en vis grad overhaler litteraturen. Danskfaget ændrer sig hele tiden. Det ses eksempelvis i læreplanen fra 2013, hvor undervisningen i de tre centrale elementer litteratur, sprog og medier skulle vægtes i forholdet 3:2:1 (STX-bekendtgørelsen, 2013, Bilag 15). I læreplanen fra 2023 er dette ændret til forholdet 2:1:1 (Børne- og Undervisningsministeriet 2017). Som vi nævnte i indledningen, har litteraturen ikke decideret fået mindre plads, men medieelementet har fået mere. Dette stemmer på mange måder overens med den moderne, teknologiske verden, vi lever i, hvilket får os til at sætte spørgsmålstegn ved litteraturens rolle og dermed danskfagets udvikling.

Netop udviklingen i danskfaget gør lærerne sig også tanker om, som vi kan se i følgende udsagn fra L1: ”Det kan godt være i fremtiden, at så... Så bliver dansk bare sådan et redskabsfag. Det er jo det, der er faren, ikke også? At man skærer litteraturhistorien helt ud, og så er det bare et redskabsfag til, hvordan man kan få dem til at skrive bedre og sådan noget. Blive bedre journalister og sådan noget. Blive taleskrivere for politikerne og sådan noget” (Bilag A, l. 299-303). For L6’s vedkommende lyder bekymringen således: “Det er et fag, man skal passe på” (Bilag F, l. 201). Han fortæller, hvordan man skal passe på ikke at ødelægge friheden i danskfaget: “Og så skal man, når man laver sådan noget som kanon og specielle læreplaner, man kan jo altid diskutere det. Men vælg noget, der er tilpas meget frihed i” (ibid., l. 205-207).

Medierne fylder meget i den moderne verden, og det afspejler sig også i danskfaget, der ændres og følger med tiden – på nogle områder. Vores interviewpersoner nævner, hvordan deres elever generelt er gode til at begå sig i teknologiens og mediernes verden. Eleverne benytter dagligt apps, websites, smartphones og andre teknologiske devices, og det afspejler sig også i deres kompetencer i danskfagets mediedimension. L8 påpeger eksempelvis, at selvom eleverne generelt er blevet dårligere til at læse og skrive, er de blevet bedre til andre færdigheder: “Så er de blevet bedre visuelt. De er blevet bedre medielæsere. De knækker bare koden på filmanalyser osv. uden problemer. Så der har de jo en styrke. Og det skal man selvfølgelig også hylde” (Bilag H, l. 184-186).

Mediedimensionen er i konstant forandring i takt med den teknologiske moderne verden, der omgiver eleverne. Spørgsmålet er derfor, hvorvidt litteraturredimensionen også formår at følge med. Som Timmermann påpeger: “Litteraturens og virkelighedens verden spiller sammen, men den nuværende liste er ufleksibel over for litteraturen og verden omkring os, som hele tiden forandrer sig” (Carlsen og Timmermann 2022). Dette er et argument for, hvorfor også kanonlisten skal være dynamisk og følge med tiden. Litteraturen har potentiale til at betyde meget for eleverne, som L8 også påpeger:

når man taler om trivselskrise i vores samfund i dag, og det er jo virkelig bare eksploderet i forhold til gymnasielivet også, ikke? Og det er jo det der med, at de er på hele tiden. Og de stresser rundt. Så det med at komme ind og bare trække vejret ned i maven og sidde med en tekst og have tid til den, så er der nogle elever, der folder sig ud, som normalt ikke ville folde sig ud, fordi de tænker, at de skal præstere sådan her hele tiden, ikke?” (Bilag H, l. 408-413).

Dette argument er også aktuelt i kanondebatten. Carlsen og Timmermann formulerer det således: “I en hverdag fuld af notifikationer og feeds kan tiden dog ofte føles knap, og det kan være svært at

sætte sig ned og forsvinde ind i litteraturen. Det hører vi mere og mere fra vores gymnasieelever. Hvordan får vi skabt læsere på det vilkår?” (Carlsen og Timmermann 2022).

I en tid, hvor der sjældent er plads til fordybelse, har litteraturen et stort potentiale til at give ro, men den kommer ikke af sig selv. Det kræver, at man giver litteraturen og eleverne de rette vilkår til at udfolde sig.

Konklusion

I dette speciale satte vi os for at undersøge, hvordan dansklærere på STX-uddannelsen underviser i ældre dansk litteratur på en måde, så det fremstår interessant og relevant for eleverne. Vi ville i forlængelse af dette finde ud af, i hvilken grad kanonlitteraturen er relevant for eleverne i 2024. Vores undersøgelse har vist, at kanonlitteraturen stadig spiller en vigtig og relevant rolle i danskundervisningen, men at den samtidig udgør grundlaget for en række problematikker, som landets gymnasielærere møder i deres daglige arbejde, og som giver anledning til en diskussion om kanonlistens udformning.

En af de største problematikker, der går igen i vores datamateriale, og som vi allerede blev gjort opmærksomme på tidligt i interviewprocessen, er elevernes faldende læsefærdigheder. Læsning som fritidshobby virker til at være en sjældenhed blandt de unge i 2024, og dette har konsekvenser for danskundervisningen. Lærerne oplever sjældent, at eleverne har det tilstrækkelige faglige niveau til arbejdet med litteraturen, og det gælder specielt, når der er tale om ældre tekster, hvor sproget opleves som særligt svært for eleverne, og i nogle tilfælde kan føre til, at lektionerne får karakter af fremmedsprogsundervisning. Samtidig må lærerne indstille sig på, at eleverne som følge af deres dalende læsekompetencer hverken får læst lektier hjemme eller arbejdet fyldestgørende med teksterne i gruppearbejdet.

For at imødekomme disse udfordringer arbejder lærerne aktivt med at forberede eleverne til litteraturundervisningen i et større omfang end før, og tekstlæsningen må i højere grad end tidligere inddrages aktivt i selve undervisningen. Det sker blandt andet ved løsninger som højtlesning på klassen, opdeling af teksterne i mindre og mere fordøjelige 'bidder' samt anvendelse af andre medieformer og hjælpemidler, som eleverne er mere fortrolige med at bruge. Fælles for disse løsninger er, at lærerne forsøger at møde eleverne på de nye forudsætninger, de har i 2024, og det kræver, at lærerne må bruge mere tid på dette, end de oplever, de har plads til.

Foruden læsefærdighederne oplever lærerne også udfordringer, når det kommer til elevernes motivation. Det gælder særligt motivationen for at læse kanonlitteraturen og for at fordybe sig i arbejdet med den. Vi fandt, at motivation og fordybelse hænger tæt sammen på den måde, at hvis eleverne har svært ved at fordybe sig, kan de heller ikke motiveres til at læse kanonlitteraturen, som de oplever som en svær udfordring at læse. Koncentration og fordybelse er begge vigtige elementer for læringen, og her opstår den væsentligste udfordring i forhold til at motivere eleverne.

Flere af lærerne mener, at teknologiske devices, internettet og sociale medier er væsentlige

faktorer i forhold til eleverne fordybelsesevner. De lever i en travl virkelighed, hvor andre ting end undervisningen konstant tester deres evner til at holde fokus, hvilket gør det svært for dem at fordybe sig. Lærerne påpeger, hvordan eleverne oplever læsningen af litteraturen som kedelig, men at det ikke nødvendigvis skyldes tekstens indhold, men i stedet er et resultat af deres manglende evner til at fordybe sig. Deres faldende læsefærdigheder gør det i forvejen svært for dem at læse kanonlitteratur, og teksternes sværhedsgrad gør det som følge også svært at motivere eleverne til læsningen. For nogle elever giver det sig udslag i, at de helt opgiver læsningen, fordi de oplever den som for udfordrende. Derfor bliver det et problem for lærerne at planlægge undervisningen på en måde, hvor eleverne læser tekster på et passende niveau i forhold til deres uddannelse, og hvor de samtidigt lærer noget. Denne balance er svær at opnå, og det har lærerne forskellige løsninger på.

Lærerne oplever i mange tilfælde, at eleverne ikke kan se formålet med litteraturundervisningen, hvilket også har en demotiverende effekt på dem. Derfor må lærerne i højere grad end tidligere bruge tid på at understrege relevansen for eleverne. Det sker blandt andet ved at gøre teksterne nærværende ved at perspektivere og relatere disse til mere moderne tekster, der stemmer overens med elevernes virkelighed, og derfor vælger mange af lærerne også at undervise i temaforløb frem for en mere kronologisk gennemgang af de litteraturhistoriske perioder. Dette er et valg, der i sig selv indebærer en række konsekvenser, såsom at eleverne har en mindre litteraturhistorisk forståelse, da de risikerer at miste overblikket, når der springes frem og tilbage mellem tekster fra forskellige tidsperioder. Samtidigt må lærerne også gå aktivt til værks, når det kommer til at fremme elevernes fordybelse, hvilket blandt andet sker ved at fjerne teknologiske devices, møde eleverne på deres grundlag og give dem tid til fordybelsen i timerne. Igen er der altså tale om løsninger, der kræver en større del af undervisningstiden.

Det tredje hovedområde af problematikker, lærerne støder på i undervisningen i kanonlitteratur, handler om læreplanen generelt, men nærmere om kanonlisten. Samtlige lærere oplever, at kanonlisten skaber nogle problemer i praksis, hvoraf problematikken om at have tid nok til at komme fyldestgørende omkring den enkelte forfatter er den mest fremtrædende. De taler alle om, hvordan kanonlisten nemt bliver en tjekliste, hvor de skal 'vinge af', frem for at undervisningsplanlægningen handler om fordybelsen i det enkelte forfatterskab.

Problematikkerne omkring kanonlisten knyttes også til både faldende læsefærdigheder og motivation eller mangel på samme. Elevernes faldende læsefærdigheder resulterer i, at lærerne må læse teksterne med eleverne på klassen, fordi de ikke formår at få dem læst hjemme. Derfor kommer kanonlisten i lærernes øjne hurtigt til at virke omfattende, fordi meget af undervisningstiden bruges

på at læse tekster i fællesskab. Dette resulterer også i, at lærerne ikke oplever, at de har tid til at gennemgå de historiske perioder, der knytter sig til kanonforfatterne, fyldestgørende. Grundet tidspres vælger flere af lærerne i stedet at planlægge tematiske forløb, men konsekvensen heraf bliver, at eleverne ikke på samme måde får et kronologisk overblik over litteraturhistorien, hvilket lærerne ærgrer sig over. Motivation kan også knyttes til problematikkerne med læreplanen, da den med en obligatorisk kanon og mange andre krav i medie- og sprogdimensionen ikke levner meget plads til at favne elevernes interesser og inddrage litteratur, der kunne højne deres læselyst, fordi en stor del af litteraturundervisningen bruges på kanonforfatterne. I den forbindelse sætter vi spørgsmålstegn ved, hvorvidt der er uoverensstemmelse mellem læreplanens – herunder kanonlistens – krav og den virkelighed, lærerne oplever i undervisningen.

Lærerne har flere bud på, hvordan de løser disse problematikker. En løsning, som de fremhæver, er, at de udvælger tekster, som gør, at de kan 'vinge' mere end et punkt 'af' på læreplanen. I den forbindelse bruger de tematiske forløb i samspil med kronologiske historiske forløb. De tematiske forløb har den fordel, at lærerne kan 'vinge' flere punkter af under samme forløb, og ofte kombinerer de disse med kronologiske forløb i et forsøg på at give eleverne et overblik over litteraturhistorien. En anden løsning er at vælge uddrag eller kortere tekster, som gør, at det ikke er nødvendigt, at eleverne læser teksterne hjemme, men at lærerne både kan bruge tid på at læse teksterne sammen med eleverne og derefter arbejde med dem i undervisningen. Mange af lærerne forsøger at løse problematikken omkring, at der ikke er tid til at komme grundigt omkring de forskellige tidsperioder i litteraturhistorien ved at lave oversigter over den, når eleverne kommer i 3.G, i et forsøg på at skabe en rød tråd for dem. Løbende forsøger lærerne at give eleverne det kronologiske overblik ved at bruge i-bøger, der opsummerer de centrale træk ved perioderne. Lærerne oplever generelt, at flere af problematikkerne i forbindelse med kanonlisten ikke står til at løse, fordi både læreplanen og kanonlisten er faste størrelser, de ikke kan rykke ved.

Når de mange ovenstående tråde samles, tegner der sig et billede af en litteraturundervisning, der er udfordret på mange fronter. I løbet af vores undersøgelse blev det klart for os, at mange af udfordringerne slår sine rødder det samme sted – nemlig i elevernes læsefærdigheder. Det er vigtigt, at der bliver taget hånd om dette problem, da manglende kompetencer ikke blot er en hindring i sit eget henseende, men også fører til dalende motivation, som afføder endnu flere udfordringer for undervisningen.

Svaret på spørgsmålet om, hvordan man bekæmper litteraturundervisningens udfordringer, er i vores optik flerfoldigt. Eleverne må motiveres til at læse uden for gymnasiets matrikler, således at de

kan forøge deres kompetencer på deres egne vilkår. Der skal være tid til fordybelse, og at læse på skolens matrikler i timerne kan hjælpe til at skabe denne fordybelse, som nogle af vores interviewpersoner har erfaret. Det står også klart, at en større grad af valgfrihed i litteraturundervisningen kan være en hjælpende hånd i forhold til at styrke elevernes motivation for læsningen. Vores undersøgelse viser samtidig, at der er uoverensstemmelse mellem elevernes faglige niveau og kanonlistens indhold. Dette resulterer i, at lærerne ikke har tilstrækkelig tid til at gennemgå de enkelte forfattere, fordi de både må tage højde for elevernes faldende læsefærdigheder og dermed må inddrage en stor del af undervisningstiden til at læse teksterne i fællesskab. Vi finder derfor et skel mellem teori og praksis, der langsomt har vokset sig større, og af den årsag mener vi, at kanonlisten har brug for en revidering. Der er ingen tvivl om, at kanonlitteraturen er af vigtig betydning for den danske kultur og dannelse, men der er i 2024 brug for, at læreplanen, herunder kanonlisten, tager højde for elevernes niveau, giver tid til fordybelse og indtænker elevernes motivation i højere grad, end den gør på nuværende tidspunkt. Vil man gerne, at elevernes læselyst skal højnes, må man tage højde for disse faktorer.

Litteraturen har potentiale til at blive et fristed, hvor eleverne kan finde ro og fordybelse i en travl verden, mens den åbner deres øjne for omverdenen, udvider deres horisonter og giver dem forståelse for deres medmennesker. For at det kan ske, skal både lærerne, eleverne og litteraturen have de rette rammer.

Litteraturliste

Værker

Bloom, Harold. 1994. *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. The Berkley Publishing Group, New York.

Boolsen, Merete Watt. 2015. "Grounded Theory". I Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave, s. 241-272. Hans Reitzels Forlag, København.

Brinkmann, Svend. 2006. *John Dewey : En introduktion*. Hans Reitzels Forlag, København. Hans Reitzel

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene. 2015. "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode". I: *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave, s. 29-55. Hans Reitzels Forlag, København.

Brodersen, Randi Benedikte, Jóhannsson, Jón Yngvi og Johansson, Lars Göran. 2013. "Forord". i *Kanonisk selskabsleg i nordisk litteratur*. S. 9-12. Nordisk Ministerråd.

Christensen, Robert Zola. 2021. *Kanon. Ti kapitler i dansk litteratur*. Aarhus Universitetsforlag.

Frederiksen, Morten. 2015. "Mixed Methods-forskning". I: *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave, s. 197-213. Hans Reitzels Forlag, København

Hauer, Kristiane. 2024. *Læsning og fordybelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Illeris, Knud. 2008. "Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen?" I: *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*, s. 11-38. Roskilde Universitetsforlag.

Kanonudvalget. 2004. *Dansk litteraturs kanon. Rapport fra Kanonudvalget*. Nr. 11, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

Karpatschof, Benny. 2015. "Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter". I: *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave, s. 443-461. Hans Reitzels Forlag, København.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. 2015. *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. Hans Reitzels Forlag, København.

Michaelsen, Nathalie Hamann og Leth, Stine Nørlem. 2018. *Holberg eller Hunger Games? (Kanon)litteraturens eksistensberettigelse i de danske gymnasier*. Aalborg Universitet.

Rangvid, Mads og Sørensen, Mimi. 2023. *Kanon og kvalitet*. 1. udgave, Dan sklærerforeningens Forlag.

Ryan, Richard M. og Deci, Edward L. 2020. "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions". I: *Contemporary Educational Psychology*, Volume 68. Elsevier.

Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend. 2015. "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode" I: *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave, s. 29-53 . Hans Reitzels Forlag, København.

Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend. 2015. "Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion". I: *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave, s. 13-20. Hans Reitzels Forlag, København.

Undervisningsministeriet. 1994. *Dansk litteraturs kanon: skønlitteraturen i skolen*. Kbh: Undervisningsministeriet.

Ågård, Dorte. 2014. *Motivation*. 1. udgave. Frydenlund.

Web

Blüdnikow, Bent. 2004. "Kanon-udvalgets kvalitetssans har svigtet". Berlingske. <https://www.berlingske.dk/kultur/kanon-udvalgets-kvalitetssans-har-svigtet> (Sidst tilgået 21. marts 2024)

Børne- og Undervisningsministeriet. 2013. (2013, BEK nr 776 af 26/06/2013). *Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2013/776#Bil15> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Børne- og Undervisningsministeriet. 2022. "Næsten en ud af otte af eleverne i folkeskolens 9. klasse er ordblinde". <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/sep/221001-naesten-en-ud-af-otte-af-eleverne-i-folkeskolens-9--klasse-er-ordblinde> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Børne- og Undervisningsministeriet. 2024A. "Vesthimmerlands Gymnasium, STX". [Statistik om Vesthimmerlands Gymnasium | Børne- og undervisningsministeriet \(uddannelsesstatistik.dk\)](https://www.uddannelsesstatistik.dk/statistik-om-vesthimmerlands-gymnasium-borne-og-undervisningsministeriet) (Sidst tilgået 24. marts 2024)

Børne- og Undervisningsministeriet. 2024B. "Fjerritslev Gymnasium, STX". [Statistik om Fjerritslev Gymnasium | Børne- og undervisningsministeriet \(uddannelsesstatistik.dk\)](https://www.uddannelsesstatistik.dk/statistik-om-fjerritslev-gymnasium-borne-og-undervisningsministeriet) (Sidst tilgået 24. marts 2024)

Børne- og Undervisningsministeriet. 2017. *Dansk A - STX, august 2017*. [dansk-a-stx-august-2017.pdf \(uvm.dk\)](https://www.uvm.dk/dansk-a-stx-august-2017.pdf) (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Carlsen, Mischa Sloth og Timmermann, Ditte Eberth. 2022. "Vores danskanon er forældet. Og hele ideen om en rigid og eviggyldig liste på 14 navne er forkert". Politiken. <https://politiken.dk/debat/art8696712/Vores-danskanon-er-for%C3%A6ldet.-Og-hele-ideen-om-en-rigid-og-eviggyldig-liste-p%C3%A5-14-navne-er-forkert> (Sidst tilgået 8. marts 2024)

Condrup, Mette Grube. 2021. "Unge ryster på hovedet: »Når ministeren aktivt vælger ikke at ændre kanonlisten, nægter hun at give de kvindelige forfattere den anerkendelse, de fortjener«". Politiken. <https://politiken.dk/danmark/uddannelse/art8169958/Unge-ryster-p%C3%A5-hovedet-%C2%BBN%C3%A5r-ministeren-aktivt-v%C3%A6lger-ikke-at-%C3%A6ndre-kanonlisten-n%C3%A6gter-hun-at-give-de-kvindelige-forfattere-den-ankendelse-de-fortjener%C2%AB> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Dansklærerforeningen. 2024. "Kanon til diskussion". <https://danskklf.dk/kanon-til-diskussion> (Sidst tilgået 20. maj 2024)

Fjerritslev Gymnasium. 2024. "Bliv elev på Fjerritslev Gymnasium". [Bliv elev på Fjerritslev Gymnasium \(fjerritslev-gym.dk\)](https://fjerritslev-gym.dk) (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Hasseris Gymnasium. 2023. "Skolen i tal". [Skolen-i-tal-aug-2023.pdf \(hasseris-gym.dk\)](https://hasseris-gym.dk/Skolen-i-tal-aug-2023.pdf) (Sidst tilgået 26. maj 2024).

Hegnet, Klara. 2023. "Gymnasielærer kan ikke længere stå på mål for den litterære kanon". Information. <https://www.information.dk/kultur/2023/06/gymnasielaerer-kan-laengere-staa-paa-maal-litteraere-kanon> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Hermansen, Anne Sophia. 2021. "Anna Sophia Hermansen: Det er pinligt, at vores undervisningsminister ikke evner at tage en grundlæggende debat om dansk litteratur". Berlingske. <https://www.berlingske.dk/kulturkommentar/anne-sophia-hermansen-det-er-pinligt-at-vores> (Sidst tilgået 7. marts 2024)

Hauge, Hans. 2021. "Kun en kanon kan forsvare litteraturen". Berlingske. <https://www.berlingske.dk/kommentatorer/kun-en-kanon-kan-forsvare-litteraturen> (Sidst tilgået 29. marts 2024).

Jensen, Elisabeth Møller, Dahlerup, Pil og Mai, Anne-Marie. 2004. "Kvindekanon". Politiken. <https://politiken.dk/kultur/boger/art4886678/Kvindekanon> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Knudsen, Nanna Rørdam. 2004. "Den danske kanon". Litteratursiden. <https://litteratursiden.dk/artikler/den-danske-kanon> (Sidst tilgået 7. marts 2024)

Kronborg, Anders. 2022. "Beretning om nedsættelse af et udvalg om danskfagets litteraturkanon og om fremme af unges læselyst og kendskab til dansk". Børne- og Undervisningsudvalget, Folketingstidende Tillæg B. <https://www.ft.dk/samling/20211/almdel/beretning/28/2624932/index.htm> (Sidst tilgået 20. maj 2024)

Maintz, Jan. 2023. "En fast kanon skal skabe fællesskab og åndshistorisk dannelse". Information. <https://www.information.dk/kultur/2023/11/fast-kanon-skabe-faellesskab-aandshistorisk-dannelse> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Morsø Gymnasium. 2024. "Nøgletal". [Nøgletal - Morsø Gymnasium \(morsoegym.dk\)](https://morsoegym.dk) (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Nielsen, Peter. 2004. "Hurra for en kanon!". Information. <https://www.information.dk/2004/09/hurra-kanon> (Sidst tilgået 26. marts 2024)

Pedersen, Jes Stein. 2024. "Sverige bliver ikke sig selv igen, fordi I laver en litteraturkanon". Politiken. <https://politiken.dk/kultur/boger/art9862147/Sverige-bliver-ikke-sig-selv-igen-fordi-I-laver-en-litteraturkanon> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Pedersen, Søren Rosenberg. 2021. "Litteraturprofessor advarer: Vi prøver at ændre fortiden for at påvirke nutiden". Kristeligt Dagblad. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/litteraturprofessor-advarer-vi-proeвер-aendre-fortiden-paavirke-nutiden> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Prætorius, Lotte. 2024. "Det er ikke de tunge klassikere, der dræber elevernes læselyst". Information. <https://www.information.dk/debat/2024/01/tunge-klassikere-draeber-gymnasieelevernes-laeselyst> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Prætorius, Lotte og Timmermann, Ditte Eberth. 2023. "Kanondebatten - Møde med Mattias Tesfaye". Dansklærerforeningen. <https://dansklf.dk/nyheder/kanondebatten-moede-med-mattias-tesfaye> (Sidst tilgået 20. maj 2024)

Rottensten, Rikke. 2004. "De sikre litterære kort". Kristeligt Dagblad. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/liv-sj%C3%A6l/de-sikre-littere-kort> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Raahauge, Jens. 2020. "Dannelse og uddannelse" i *Dansk Sproghistorie*, bind 4. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab med støtte fra Carlsbergfondet. <https://www.dansksproghistorie.dk/153> (Sidst tilgået 20. maj 2024)

Ritzau. 2023. "Elever i 4. klasse er blevet langt dårligere til at læse". TV2.dk. <https://nyheder.tv2.dk/samfund/2023-05-16-elever-i-4-klasse-er-blevet-langt-daarligere-til-at-laese> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Sckerl, Kirstine Lefevre. 2023. "Svend Brinkmann: - Vi bliver nødt til at sætte farten ned og slippe tankerne fri". Randers Amtsaviser. <https://amtsavisen.dk/oestjylland/svend-brinkmann-vi-bliver-noedt-til-at-saette-farten-ned-og-slippe-tankerne-fri> (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Uddannelses- og Forskningsministeriet. 2023. "Ansøgere og optagne fordelt på køn, alder og adgangsgrundlag". [Ansøgere og optagne fordelt på køn, alder og adgangsgrundlag — Uddannelses- og Forskningsministeriet \(ufm.dk\)](https://www.ufm.dk/ansoegere-og-optagne-fordelt-pa-kon-alder-og-adgangsgrundlag) (Sidst tilgået 26. maj 2024)

Wrang, Joachim. 2004. "Rend mig i guldhornene". Fyens Stiftstidende. <https://fyens.dk/debat/rend-mig-i-guldhornene> (Sidst tilgået 24. marts 2024)

Øhrstrøm, Daniel. 2017. "Svend Brinkmann: Dannelse handler om at komme væk fra sig selv". Kristeligt Dagblad. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kultur/dannelse-handler-om-komme-vaek-fra-sig-selv> (Sidst tilgået 2. juni 2024)