

Litteraturen som Dannelsesrum

A painting of a young woman in a graduation cap and gown, looking down at an open book she is holding. The background is a soft, painterly green and blue.

Et studie i dannelsespotentialer i
danskfagets litteraturundervisning med
teoretiske perspektiver til Klafki,
Nussbaum, Hirsch, Gadamer og Felski

Karen Margrethe Eskildsen
Aalborg Universitet 2025

Specialevejleder: Jens Lohfert Jørgensen

Abstract

This thesis examines how exposure to both canonical and non-canonical literature in upper secondary school Danish language classes can contribute to students' personal development. The study is based on three short stories: “Sildig Opvaagnen” by Steen Steensen Blicher, “Frøkenen” by Herman Bang, and “Karens Jul” by Amalie Skram. These texts have been selected for their aesthetic characteristics and historical significance, as well as for their potential to provoke ethical, existential, and social reflections. At the same time, they represent different literary movements—realism, impressionism, and naturalism—and thus open up a multifaceted analysis of literature's educational potential. The texts are analyzed in light of five central educational theorists: Wolfgang Klafki, Martha C. Nussbaum, Hans-Georg Gadamer, E.D. Hirsch, and Rita Felski. The central thesis is that literature is not educational in itself but becomes so through the interpretive spaces and teaching practices that are created around it. Therefore, three methodologically differentiated analyses are carried out to demonstrate how different forms of reading can activate different forms of education. “Sildig Opvaagnen” is analyzed with a focus on empathic recognition and the complexity of understanding, inspired by Nussbaum and Gadamer. “Frøkenen” is examined as a multi-layered educational space where all five theories come into play: Klafki and Hirsch contribute with an understanding of universal human cognition and cultural anchoring; Nussbaum, Gadamer, and Felski illuminate the affective, ethical, and sensory potential of the text. “Karens Jul” is analyzed primarily on the basis of Felski's theory of the emotional impact and aesthetic recognition of literature. The thesis also discusses the current form of the Danish literary canon and its significance for education in schools. Based on criticism from Lotte Prætorius and Erik Skyum-Nielsen, among others, it is argued that the lack of representation of female authors in the canon weakens literature's potential for identification and reflection. The inclusion of authors such as Amalie Skram is therefore not just a question of gender equality, but of access to worlds that promote empathy and ethical sensitivity. This thesis is not a literary didactics thesis in the narrow sense, but an investigation of how literary texts can create space for education in a teaching context. It does not focus on specific pedagogical methods, but on the analytical and theoretical illumination of how literature can activate recognition, empathy, and reflection when it is opened up with an eye to the aesthetic, cultural, and ethical dimensions of the text. At the same time, the thesis is part of a current educational policy debate on canon and education and contributes a qualified perspective on how a more inclusive and meaningful literature education can be developed in

upper secondary schools. The thesis contributes to the current debate on the role of literature in education by demonstrating that it is not only the choice of text but also the way in which literature is treated that determines its educational impact.

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	5
Metodisk differentiering og teoretisk bredde.....	6
Teoretiske indkredsnings.....	7
Litteraturundervisningen i danskfaget i et dannesperspektiv	12
Teoretiske perspektiver på litteraturens dannespotentiale	16
Analyse af “Karen Jul” (1885) af Amalie Skram	19
Den sociale appel og etisk udfordring	30
Analyse af Sildig Opvaagnen af St. St. Blicher.....	34
Sildig Opvaagnen læst med Nussbaum og Gadamer: Etisk forestillingsevne og horisontsammensmeltning.....	47
Alternative samlivsformer og normbrud i "Frøkenen" – ifølge Dag Heede	50
En realisme-baseret læsning af “Frøkenen” ifølge John Chr. Jørgensen.....	52
Et dannesrum for empati og erkendelse i det usagte.....	54
Diskussion	61
Konklusion	66
Litteraturliste.....	69

Indledning

Steen Steensen Blicher, Herman Bang og Ludvig Holberg er navne, der fremstår som velkendte for enhver gymnasieelev. Ikke alene har de gennem deres forfatterskaber bidraget til dansk litteraturhistorie med særegne stemmer og stilistisk nyskabelse, de har også i årtier været en fast del af undervisningsstoffet i gymnasiets danskfag. Som kanoniserede forfattere har de repræsenteret det, som har været anset som grundstammen i dansk kultur og identitet – og dermed afspejler de værdier og idealer, som har ligget til grund for dannelsesbegrebet i dansk litteraturundervisning.

Denne tradition står nu overfor forandring. I marts 2025 nedsatte Børne- og Undervisningsministeriet et nyt kanonudvalg med det formål at revidere og forny kanonen for danskfaget på de gymnasiale uddannelser (Børne- og Undervisningsministeriet 2025). Revisionen har til hensigt at skabe en mere ligelig repræsentation af kvindelige forfattere og inddrage stemmer fra Grønland, Færøerne, Norge og Sverige. Samtidig indføres en ny struktur, hvor en obligatorisk liste med 6-8 danske forfatterskaber suppleres af en bruttoliste på 25-30 danske og nordiske forfattere. Disse ændringer, som forventes at træde i kraft i skoleåret 2026/2027, afspejler et ønske om at skabe en mere inkluderende og tidssvarende litteraturkanon. I denne sammenhæng bliver det afgørende at spørge, hvilken rolle litteratur spiller i menneskelig dannelse, og hvordan ældre, kanoniserede tekster kan fastholde deres relevans i en tid præget af hastig kulturel og teknologisk forandring. Diskussionen om litteraturens dannelsespotentiale har i særlig grad intensiveret sig i takt med en stigende opmærksomhed på repræsentation, diversitet og elevernes manglende fortrolighed med ældre tekstformer. Dette spændingsfelt mellem kulturarv og elevens egen erfaringsverden danner baggrunden for nærværende speciale, der undersøger, hvordan litteraturundervisningen i gymnasiet kan fremme dannelse gennem arbejdet med både kanoniserede og ikke-kanoniserede tekster. Med udgangspunkt i centrale dannelsesteoretikere som Wolfgang Iser og E.D. Hirsch og med inspiration fra nyere litteraturteoretiske tilgange hos Martha C. Nussbaum, Hans-Georg Gadamer og Rita Felski søger opgaven at belyse, hvordan litterære tekster virker som dannelsesrum. Gennem tekstnære analyser af Steen Steensen Blichers “Sildig Opvaagnen”, Herman Bangs “Frøkenen” og Amalie Skrams “Karens Jul” stilles skarpt på, hvordan læsningen af skønlitteratur kan aktualisere både personlig erkendelse og demokratisk sensibilitet hos eleverne.

De ovenstående overvejelser fører til, at specialets problemformulering lyder således:

Hvordan kan mødet med kanoniseret og ikke-kanoniseret litteratur i gymnasieskolens danskundervisning bidrage til elevernes dannelse, og hvordan kan dette belyses gennem en analyse af værkerne “Sildig Opvaagnen”, “Frøkenen” og “Karens Jul” med udgangspunkt i teorier fra Wolfgang Iser, Martha C. Nussbaum, Hans-Georg Gadamer, E.D. Hirsch og Rita Felski?

Metodisk differentiering og teoretisk bredde

Dette speciale undersøger litteraturens dannelsespotentiale i gymnasieskolens danskundervisning med fokus på, hvordan udvalgte litterære tekster – både kanoniserede og ikke-kanoniserede – kan fungere som rum for erkendelse, refleksion og affektiv involvering. Specialet er ikke et litteraturredaktisk projekt i traditionel forstand, men en teoretisk og analytisk undersøgelse af litteraturens dannelsesmæssige potentiale. Udgangspunktet er, at dannelse ikke alene er et spørgsmål om tekstvalg, men også afhænger af den måde, teksterne åbnes og aktualiseres i undervisningssammenhænge. Denne forståelse af dannelse som relationel og situeret ligger til grund for det metodiske greb, der kombinerer æstetisk analyse, kulturhistorisk kontekstualisering og affektiv læsning. De tre udvalgte noveller – “Karens Jul” af Amalie Skram, “Frøkenen” af Herman Bang og “Sildig Opvaagnen” af Steen Steensen Blicher – er valgt ud fra et princip om repræsentativ kompleksitet. Hver tekst bidrager med en særlig litterær form og et særegent perspektiv på dannelse. “Karens Jul” repræsenterer naturalismen og bringer en overset kvindelig stemme i spil. “Frøkenen” viser Bangs impressionistiske stil og evne til at skabe sceniske øjeblikke, der indfanger det usagte. “Sildig Opvaagnen” fremhæver Blichers interesse for det irrationelle og det uafklarede, som afspejles i novellens åbne og cirkulære struktur, der rendyrker novellegenren med den tragiske begivenhed i centrum og anfægter den autoritative fortæller. Analysen af disse værker er metodisk differentieret og baserer sig på en pluralistisk tilgang: Jeg inddrager både narrativ analyse, affektiv læsning og perspektiver fra dannelsesteori og kulturhistorie for at åbne teksterne som dannelsesrum. Teorier fra Iser, Nussbaum, Hirsch, Gadamer og Felski anvendes på kryds og tværs i læsningerne og belyser forskellige dimensioner af dannelse – fra kulturel forståelse og etisk refleksion til sanselig og affektiv resonans. Denne metodiske og teoretiske bredde afspejler specialets overordnede problemstilling: at undersøge, hvordan

litteraturen kan udfolde sit dannelsespotentialer i et undervisningsrum, der både rummer tradition og fornyelse. I analyserne af de tre værker inddrages udvalgte forskeres og kritikeres læsninger, herunder Dag Heede, John Chr. Jørgensen, Søren Baggesen og Henrik Ljungberg, ikke som autoritative sandheder, men som dialogiske læsepartnere. Dette valg afspejler specialets ambition om at vise, hvordan forståelse opstår i samtale, både mellem tekst og læser og mellem forskellige fortolkningspositioner. Ved at inddrage eksisterende analyser åbnes teksterne fra flere vinkler, hvilket øger kompleksiteten og viser, hvordan dannelse også kan forstås som evnen til at indgå i kritiske og konstruktive tolkningsfællesskaber.

Afslutningsvis skal det nævnes, at metoden har en åben og fortolkende karakter og derfor ikke kan give entydige svar på, hvordan litteraturens dannelsespotentialer realiseres i praksis. Snarere søger specialet at vise, hvordan en flertydig og teoretisk reflekteret læsning kan danne grundlag for en mere nuanceret forståelse af litteraturens rolle i menneskelig dannelse.

Teoretiske indkredsninger

Hvilke værker fortjener en plads i den litterære kanon? Og hvilket dannelsespotentialer ligger der i disse tekster? Dette spørgsmål har længe været omdiskuteret i dansk litteratur- og uddannelsespolitik, og det er stadig aktuelt. Som kulturjournalist og litteraturanmelder har Emil Leth Beiter markeret sig som en reflekteret stemme i den danske kulturdebat, særligt gennem sit virke i Weekendavisen. I artiklen "Kanonstøberne" (Beiter, 2025) belyser han, hvordan kanonisering af litteratur ikke alene beror på neutrale eller æstetiske kriterier som stil, form eller sproglig kvalitet, men også afspejler politiske, institutionelle og kulturelle interesser. Beiters analyse placerer sig dermed i forlængelse af den kritiske kanonforskning, repræsenteret ved bl.a. John Guillory, Barbara Herrnstein Smith og Pierre Bourdieu, som betoner samspillet mellem magt, identitet og smag i udformningen af litterære hierarkier. Denne kompleksitet i kanoniseringsprocessen bliver særligt synligt, når det tydeliggøres, hvordan visse værker bevarer deres status som klassikere, mens andre forsvinder ud af det kollektive læsefællesskab. Mens nogle værker fastholdes som essentielle klassikere, glider andre i glemsel, ofte af grunde, der ikke udelukkende handler om litterær kvalitet. Siden sin officielle indførelse i 2004 har litteraturkanonen i Danmark spillet en central rolle i undervisningssystemet, og har fungeret som et middel til at fremme almen dannelse og en fælles kulturel referenceramme. (Kanonudvalget 2004) Kanonens indhold har dog været genstand for kritik og revisioner, som blandt andet har været rettet mod spørgsmålet om repræsentationen af kvindelige forfattere, mangfoldighed i litterære perspektiver og dens

relevans for nutidens elever. Beiter beskriver i artiklen, hvordan undervisningen i klassiske værker udfordres i stigende grad, da elevernes læsefærdigheder og fortrolighed med ældre litterære udtryk er dalende. Samtidig fremhæver han kanonlitteraturens særlige betydning for demokratisk dannelse, idet den skaber fælles forståelse af kultur, historie og værdier. Denne spænding mellem kanonens udfordringer og dens potentiale for dannelse, rejser det grundlæggende spørgsmål om, hvilken rolle litteraturen spiller i elevernes dannelsesproces.

For at forstå dette er det nødvendigt at undersøge, hvordan dannelse defineres i en undervisningskontekst, og hvordan arbejdet med litterære tekster i skolen kan bidrage til elevernes udvikling. I denne sammenhæng er det relevant at inddrage den officielle definition af danskfagets dannelsesformål i gymnasieskolen. Ifølge STX-vejledningen 2024 tjener danskfaget både "et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål", hvilket understreger fagets dobbelte funktion i gymnasieskolens dannelsesideal (STX 2024, 7). I arbejdet med ældre og nyere tekster udvikles elevernes "kritisk-analytiske sans og perspektiv på verden og dem selv", hvilket styrker deres "evne til at håndtere og forholde sig kritisk til informationer" (ibid.). Dannelseshorisonten udvides ved at undersøge tekster fra forskellige tider og kulturer, da eleverne herigennem "ser eksempler på, at mennesker i andre tider og andre dele af verden har samme eller helt andre problemer, idéer og oplevelser end dem selv" (ibid.). Denne tilgang understøtter argumentet om, at kanoniseret litteratur ikke blot er en samling værker valgt ud fra æstetiske kriterier, men et middel til "at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, digitaliseret og globalt orienteret dansk samfund" (ibid.). Den nyligt genopblussede debat om den litterære kanons dannelsespotentiale rejser grundlæggende spørgsmål om, hvilke værker der bør indgå i undervisningen, og hvordan elever dannes gennem deres møde med litteraturen.

Dette leder videre til Wolfgang Klafkis skelnen mellem material og formal dannelse, et centralt teoretisk perspektiv i den kommende analyse. For at forstå den dannelsesmæssige værdi af kanoniseret litteratur er det nødvendigt at undersøge, om litteraturkanonen primært bør opfattes som et fastlagt indhold, der skal videreformidles til eleverne som led i en material dannelsesproces, eller om dens dannelsespotentiale snarere ligger i dens evne til at udvikle analytiske og refleksive kompetencer hos eleverne, hvilket kendetegner en formal dannelsesstilgang. Klafkis dannelses teori er derfor relevant i diskussionen om litteraturkanonens pædagogiske funktion, da den tilbyder et teoretisk grundlag for at undersøge, hvordan kanonlitteratur både kan opfattes som en samling værker med en iboende dannelsesværdi, forankret i deres moralske, historiske eller æstetiske kvaliteter, og som et middel til at styrke elevernes kritiske tænkning og metodiske færdigheder. Dette dobbelte

perspektiv er centralt, når man analyserer, hvilken rolle kanonen spiller i undervisningen, og hvordan den potentielt bidrager til dannelse i en bredere samfundsmæssig og demokratisk kontekst.

Den tyske pædagog og dannelseseoretiker Wolfgang Klafki har ydet et betydeligt bidrag til den moderne dannelsesteori og haft stor indflydelse på udviklingen af didaktisk tænkning i det 20. århundrede. Han er særligt kendt for sin systematisering af dannelsesbegreber samt sin sondering mellem to fundamentale dannelsesformer, nemlig material og formal dannelse (Klafki 1983, 39). Den materiale dannelse fokuserer på, hvad der læres, med vægt på overlevering af kulturelt indhold, mens den formale dannelse lægger vægt på, hvordan eleven lærer, og understøtter udviklingen af personlige og analytiske kompetencer. Den materiale dannelse kan yderligere opdeles i en objektivistisk og en klassisk retning. Den objektivistiske tilgang betragter dannelse som en tilegnelse af objektivt eksisterende kulturarv og reducerer derved eleven til en passiv modtager af viden (Klafki 1983, 39). Den objektivistiske tilgang betragter dannelse som en tilegnelse af objektivt eksisterende kulturarv, dvs. et på forhånd fastlagt indhold af kulturelle værker, historiske begivenheder, traditioner eller normer, som opfattes som ubestridelige værdier, der skal videreformidles til eleverne. Hermed reduceres eleven til en passiv modtager af viden, fordi kulturarven anses for at være uafhængig af individuelle fortolkninger eller kritiske spørgsmål (Klafki 1983, 39). En væsentlig kritik af denne position er dens mangel på kriterier for, hvilke dele af kulturarven der bør prioriteres i dannelsesprocessen. Den klassiske materiale dannelse søger at løse dette problem ved at fremhæve bestemte kulturelle udtryk, der anses for at have en særlig dannende værdi, såsom klassiske værker, sprog og historiske skikkelser. Denne tilgang har rødder i den nyhumanistiske dannelsesstradition fra 17- og 1800-tallet, hvor dannelse blev anset som en proces, der bedst realiseres gennem mødet med de mest betydningsfulde kulturelle og litterære skatte. Den formale dannelse fokuserer derimod på elevens udvikling som et aktivt, handlende og tænkende individ. Klafki opdeler denne dannelses-tænkning i to underkategorier, nemlig den funktionel formal dannelse og metodisk formal dannelse. Det funktionelle perspektiv lægger vægt på udviklingen af elevens generelle kognitive og personlige færdigheder, mens det metodiske perspektiv fokuserer på at udstyre eleven med de nødvendige værktøjer til at tilegne sig ny viden og mestre specifikke arbejdsmetoder inden for et givent fagområde, populært sagt, at lære at lære (Klafki 1983, 45-53). For at overskride dikotomien mellem material og formal dannelse introducerer Klafki et tredje dannelsesideal, nemlig den kategorial dannelse. Dette begreb søger at forene de to dannelsesformer ved at give eleven mulighed for at forstå verden gennem grundlæggende

kategorier og begreber (Klafki 1983, 53-72). Hensigten er, at eleverne gennem paradigmatiske eksempler udvikler erkendelseskategorier, der gør dem i stand til at begribe og strukturere deres forståelse af verden. Kategorial dannelse er blevet kritiseret for at være utilstrækkeligt kritisk og potentielt konserverende i forhold til eksisterende sociale strukturer (Klafki 1983, 21-23). Kritikken kommer især fra en ideologikritisk vinkel, hvor det påpeges, at Klafkis ideal risikerer at reproducere sociale magtforhold frem for at sætte eleven i stand til at udfordre og ændre dem. Klafki har videreudviklet sin kritisk-konstruktive didaktik med fokus på elevens kritiske bevidsthed og transformative handlekompetence, så dannelse ikke blot reproducerer magtforhold, men skaber forudsætninger for social forandring (Klafki 1983, 21-23). Dette teoretiske grundlag har skabt debat om balancen mellem stof og metode samt dannelsens funktion som både kulturarv og kritisk refleksion. Perspektivet supplerer Bourdieus begreb om kulturel kapital, der peger på, hvordan kulturel viden giver adgang til sociale fællesskaber. E.D. Hirschs værk *Cultural Literacy* (1988) viser en beslægtet, men mere optimistisk forståelse af dannelse som forudsætning for demokratisk deltagelse. Hirsch fremhæver, at kulturel literacy – evnen til at afkode og anvende symbolske systemer – er afgørende for at kunne deltage i samfundet (Hirsch 1988: 2). Hvor Bourdieu betoner kulturens funktion som distinktionsredskab, ser Hirsch denne viden som en praktisk nødvendighed og et middel til social inklusion. Han understreger, at store mængder konkret viden er nødvendig for at kunne kommunikere effektivt og lære nyt (Hirsch 1988: 2). Her adskiller han sig fra den klassiske materiale dannelse ved at understrege, at indholdet er relativt og historisk foranderligt (Hirsch 1988: 26). Dermed bliver dannelse hos Hirsch en pragmatisk tilgang til demokratisk deltagelse og social integration. Han anerkender, at indholdet af den kulturelle literacy er relativt og historisk kontingent, men argumenterer samtidig for, at adgang til denne viden er en praktisk nødvendighed for effektiv deltagelse i det moderne samfund (Hirsch 1988: 26).

I den forstand kan Hirschs teori ses som en pragmatisk udgave af material dannelse, hvor dannelse ikke nødvendigvis er et mål i sig selv, men et middel til at opnå social inklusion og demokratisk deltagelse. Denne skelnen mellem dannelse som mål og dannelse som middel finder, også genklang i den danske uddannelseskontekst, hvor både Klafkis og Hirschs perspektiver kan spores i den aktuelle faglige og politiske diskurs om danskfagets rolle. I Rapporterne *Dansk litteraturs kanon* (Kanonudvalget 2004, 69) og *vejledningen for Dansk A STX 2024* (STX 2024, 21) eksemplificerer henholdsvis en material og en formal tilgang til dannelse. Mens Dansk litteraturs kanon understreger vigtigheden af, at eleverne tilegner sig en fælles litterær arv, en tilgang forankret i den klassiske materiale

dannelsestradition, lægger vejledningen for Dansk A STX 2024 større vægt på elevernes metodiske færdigheder og analytiske kompetencer. Dette afspejler en mere formal dannelsesstænkning, hvor dannelse forstås som udviklingen af færdigheder frem for tilegnelsen af et fastlagt kulturindhold. De er dog ikke sammenlignelige, da de er skabt til forskellige formål, men begge positioner har dog et fælles mål, at give eleverne adgang til de kulturelle færdigheder, der muliggør deres deltagelse i samfundet. Dette afspejler også Hirschs pointe om, at dannelse ikke blot er en intellektuel disciplin, men en social nødvendighed, der sikrer demokratisk lighed gennem adgang til viden (Hirsch 1988: 21).

Samlet set tilbyder Klafkis og Hirschs teorier to forskellige, men komplementære forståelser af dannelse, som begge har relevans i den aktuelle uddannelsesdebat. Klafkis differentiering mellem material og formal dannelse hjælper med at forstå de grundlæggende spændinger i uddannelsesdebatten, mens Hirsch tilføjer en social og pragmatisk dimension til den materiale dannelse. I den danske kontekst kan disse teorier anvendes til at forstå spændingsfeltet mellem en indholdsorienteret litteraturkanon og en mere kompetenceorienteret undervisningspraksis, hvor begge positioner har til formål at sikre elevernes adgang til kulturel og demokratisk deltagelse. Lidt generaliserende kan man sige, at rapporterne *Dansk litteraturs kanon* og *vejledningen for Dansk A STX 2024* eksemplificerer hver af de to dannelses teorier. *Vejledningen for Dansk A STX 2024* kan siges at repræsentere et formalt synspunkt på dannelse, hvor elevens personlige og analytiske udvikling er i centrum. For den formale dannelsesopfattelse er det den enkeltes personlige dannelse som tænkende, dømmende og handlende individ, der står i centrum. Dannelse forstås her som en proces, hvor eleven skal opøve metodiske færdigheder og dermed evnen til at lære. Dette kommer til udtryk i *Vejledningen for Dansk A STX 2024* som har fokus på elevens kompetencer. Dansk litteraturs kanon repræsenterer derimod et mere materiale syn på viden. Her forstås dannelse som identisk med, eller i det mindste betinget af, tilegnelsen af et bestemt indhold, hvilket i kanonrapporten konkretiseres som en forfatterskabskanon. Fokus er således på et fastlagt stof, som eleven forventes at tilegne sig. Som det vil fremgå af det følgende, kan denne vægt på dannelsens indhold imidlertid også tjene et formalt formål, for så vidt indholdet begrundes med dets potentiale til at udvikle elevens refleksionsevne. Både den materiale og den formalt orienterede dannelsesstænkning har altså udviklingen af elevens refleksionsevne som mål, men for den materiale funderede dannelses teori er vejen dertil primært forankret i formidlingen af specifik og kulturelt betydningsfuld viden.

Litteraturundervisningen i danskfaget i et dannelsesperspektiv

Litteraturundervisningen i danskfaget har gennem de seneste 200 år udviklet sig i takt med samfundsmæssige, nationale og pædagogiske strømninger. Uddannelseshistorikeren Keld Grinder-Hansen, påpeger i sin historiske gennemgang, at litteraturens rolle i undervisningen har bevæget sig fra at være et middel til færdighedstræning i læsning, over national identitetsdannelse i 1800-tallet, til at indgå som en central del af et bredere dannelsesbegreb i det 20. århundrede (Hansen 2016, 57). Siden 1970'ernes opgør med den nationalromantiske tradition og introduktionen af et udvidet tekstbegreb, er der i de senere årtier opstået et fornyet fokus på litteraturens dannelsepotentialer. Dette kommer blandt andet til udtryk i etableringen af den danske litteraturkanon i 2004 (Kanonudvalget, 2004). Denne udvikling kan med fordel analyseres i lyset af Wolfgang Klafkis skelner mellem material og formal dannelse samt E.D. Hirschs begreb om kulturel literacy.

Ifølge Hansen har litteraturundervisningen i det danske skolesystem i lange perioder været præget af et material dannelsessyn, hvor litterære værker blev præsenteret som kulturarv, der skulle overleveres uændret fra generation til generation. Dette ses blandt andet i 1800-tallets læsebøger, der fremhævede nationale digtere og mytologiske fortællinger som identitetsskabende elementer i dannelsesprocessen. I denne forståelse blev litteraturen anvendt til at forme elevernes nationale bevidsthed snarere end til at styrke deres analytiske kompetencer. Med 1970'ernes pædagogiske reformer blev dette materialt dannelsesideal udfordret af en mere formelt orinteret tilgang, hvor elevernes møde med litteraturen skulle tage udgangspunkt i deres egne oplevelser og sociale kontekst (Hansen 2016 59). Denne udvikling er i tråd med Klafkis formale dannelsesideal, hvor dannelse ikke ses som en statisk tilegnelse af færdigdefineret kulturstof, men snarere som en proces, hvor eleverne udvikler evnen til at reflektere over og forholde sig kritisk til det læste. I denne periode blev læsebogen som autoritativ formidlingskanal gradvist udfaset og erstattet af tematiske tekstudvalg og elevcentrerede undervisningsmetoder (Hansen 2016, 59). På trods af denne forskydning mod en formal dannelsestænkning kan den senere genindførelse af en litterær kanon i 2004 tolkes som en tilbagevenden til et materielt dannelsesideal, hvor bestemte værker anses for at være af særlig kulturel og dannelsesmæssig værdi. Dette står i kontrast til den kompetenceorienterede tilgang, der i dag præger vejledningen for danskfaget på STX-niveau, hvor litteraturen primært anskues som et redskab til at udvikle analytiske og kommunikative færdigheder (STX 2024, 7). Dermed afspejler den aktuelle litteraturundervisning en spænding mellem Klafkis to dannelsesformer, nemlig på den ene

side en bevarelse af et fælles kulturelt grundlag, og på den anden side en udvikling af elevernes evne til kritisk fortolkning og selvstændig tænkning. Denne dobbelte udvikling i danskfaget rejser et grundlæggende spørgsmål om, hvilken funktion litteraturundervisningen bør have i en moderne uddannelseskontekst. Skal den primært tjene som en kulturbærende instans, der sikrer elevernes tilegnelse af et fælles nationalt og historisk funderet dannelsesstof? Eller bør målet snarere være at udvikle kompetencer, som gør eleverne i stand til selvstændigt at navigere i og fortolke et mangfoldigt tekstunivers? Netop denne diskussion kan med fordel nuanceres ved at inddrage E.D. Hirschs begreb om kulturel literacy, som tilbyder en alternativ måde at forstå forholdet mellem litteratur, dannelse og samfundsmæssig deltagelse på. Hirsch argumenterer for, at en vis grundlæggende almenviden er nødvendig for at kunne deltage i den demokratiske offentlighed og navigere i et komplekst samfund (Hirsch 1988, 26). Set i dette lys kan den litterære kanon forsvares som en mekanisme til at sikre eleverne adgang til et fælles kulturelt fundament, der giver dem mulighed for at forstå og deltage i den bredere samfundsdebat.

Samtidig kan kritikken af kanon ses i forlængelse af Klafkis advarsel mod en for snæver forståelse af material dannelse, som risikerer at reproducere eksisterende sociale og kulturelle hierarkier. Et tydeligt eksempel på, hvordan spændingen mellem material og formal dannelse kommer til konkret udtryk i gymnasieklassens møde med litteratur, kan findes i arbejdet med Amalie Skrams novelle "Karens Jul". Selvom Skram ikke er en del af den officielle danske litteraturkanon, udgør novellen et stærkt bud på en tekst, der med fordel kunne indgå i undervisningen netop på grund af dens tematiske aktualitet og sociale relevans. Teksten tematiserer samfundets behandling af udsatte individer og skildrer problemstillinger som fattigdom, moderskab og institutionel kynisme – forhold der fremstår påfaldende genkendelige for nutidens elever. I et materiale dannelsesperspektiv kan disse træk forstås som udtryk for værkets iboende dannelsesværdi, idet det repræsenterer kulturelt og etisk væsentlige erfaringer, der bør bringes videre til nye generationer. Samtidig åbner novellen for en formelt orienteret undervisningstilgang, hvor elevernes egne erfaringer, fortolkninger og etiske refleksioner bringes i spil. På baggrund af denne skelnen mellem forskellige dannelsesidealer bliver det relevant at undersøge, hvordan spændingen mellem material og formal dannelse konkret udspiller sig i mødet med litterære tekster i gymnasieundervisningen. En sådan undersøgelse bidrager ikke blot til en nuanceret forståelse af dannelsesbegrebet, men kan også tydeliggøre, hvordan litteraturens pædagogiske funktion kommer til udtryk i praksis. For at illustrere dette perspektiv kan man rette blikket mod arbejdet med en specifik tekst, der, selvom den ikke indgår i den officielle litterære kanon,

alligevel rummer et væsentligt dannelsespotential og derfor egner sig særligt godt til at belyse dette spændingsfelt. En norsk undersøgelse af gymnasieelevers læsning af netop "Karens Jul" viser, hvordan eleverne i høj grad oplever mødet med teksten som meningsfuldt, ikke blot som adgang til kulturel tradition, men som en affektiv og erkendelsesorienteret læseoplevelse. Flere elever giver i deres læselog udtryk for, at teksten fanger leseren følelsesmæssig (Fodstad & Mortensvik 2018, 8), og beskriver den som en wake up call i forhold til nutidige sociale problemer (ibid, 16). En elev reflekterer eksempelvis over politibetjentens dilemma og spørger: "Skal vi gøre det som er rigtig for oss selv, eller skal vi gøre det som er rigtig for andre?" (ibid, 13). Dette vidner om en høj grad af det, der i forskningen betegnes som overføringskompetanse, hvor læsningen fører til refleksion over egne livsvilkår og samfundsmæssige dilemmaer (ibid, 4, 17). Dermed bliver novellen ikke blot et materiale, der skal tilegnes, men et middel til at udvide elevernes empatiske horisont og kritiske dømmekraft. I forlængelse af Klafkis tænkning bliver det tydeligt, hvordan den dannelse, der finder sted i mødet med teksten, ikke blot handler om indholdets værdi, men om det refleksive rum, undervisningen åbner for. Den litterære tekst fungerer således som løftestang for både personlig erkendelse og kulturel forståelse og viser, hvordan material og formal dannelse i praksis kan forenes i en meningsfuld undervisningssituation. Eksemplet med "Karens Jul" tydeliggør, hvordan kanoniseret og ikke-kanoniseret litteratur begge kan fungere som afsæt for dannelse i gymnasieskolen, afhængigt af hvordan teksten bringes i spil i undervisningen. Det viser, at dannelsesværdi ikke nødvendigvis er betinget af tekstens status, men af læsepraksissen og den didaktiske rammesætning. Denne pointe er central i forståelsen af litteraturundervisningens rolle i danskfaget og danner en naturlig overgang til en bredere historisk og pædagogisk kontekstualisering af litteraturens funktion i skolen.

Etableringen af den danske litteraturkanon i 2004 markerede en central begivenhed i diskussionen om dannelse og kulturformidling i det danske uddannelsessystem. Initiativet til kulturkanonen, som blev lanceret under daværende kulturminister Brian Mikkelsen, skal ses som led i en bredere kulturpolitisk dagsorden, hvor ønsket om at styrke den nationale identitet og etablere et fælles dannelsesgrundlag spillede en central rolle. På De Konservatives landsmøde den 25. september 2005 talte Mikkelsen om nødvendigheden af at værne om den danske kulturarv og advarede mod en udbredt kulturrelativisme, hvor alle kulturudtryk sidestilles. Ifølge Mikkelsen var denne tendens problematisk, fordi den risikerede at udviske forskellen mellem det bevaringsværdige og det forbigående og dermed underminere det værdigrundlag, som fællesskabet og den nationale selvforståelse bygger på (Mikkelsen, 2005). Talen skulle forstås som et ideologisk forvarsel om kulturkanonens

kommende rolle i kultur- og uddannelsespolitikken, snarere end en præsentation af selve initiativet. På den ene side kunne etableringen af en litteraturkanon tolkes som en tilbagevenden til et materialt dannelsesideal, hvor bestemte værker fremhæves som særligt betydningsfulde, ikke blot som æstetiske udtryk, men som fundamentale byggesten i en national identitet. På den anden side kan kanonens funktion også forstås ud fra en formal dannelsesestænkning, hvor kendskabet til kanoniske værker ses som et redskab til at kvalificere elevernes evne til at deltage i en bredere samfundsdebat.

Denne dobbelthed i argumentationen afspejler en vedvarende spænding i danskfaget. Mens 1970'ernes reformer lagde vægt på, at eleverne skulle møde teksterne på deres egne præmisser og udvikle deres analytiske kompetencer gennem en interaktiv og erfaringsbaseret tilgang, markerede kanonrapporten en bevægelse mod en mere struktureret litterær dannelse, hvor visse værker blev fremhævet som bærende for den fælles kulturforståelse. Mikkelsens argument for nødvendigheden af at definere en kulturel arv, kan derfor forstås som en reaktion på en stigende pluralisme og en frygt for fragmentering af de kulturelle fællesnævne. Dette fokus på fælles kulturstof og sammenhængskraft har imidlertid også affødt kritik, særligt fra dannelseseoretiske positioner, der advarer mod at lade dannelse degenerere til traditionstro reproduktion. Kritikken af kanonen er nært forbundet med Klafkiss advarsel mod en for snæver material dannelsesestænkning. Hvis dannelse reduceres til en reproduktion af bestemte værker og værdier uden en reflektiv dimension, risikerer man at overse litteraturens potentiale som en dynamisk og kritisk faktor i elevernes dannelsesproces. Spørgsmålet er derfor, om litteraturundervisningen primært skal forstås som en bevarelse af et fælles nationalt dannelsesgrundlag eller som en mulighed for at udvikle elevernes kritiske og analytiske kompetencer.

Denne diskussion er fortsat aktuel i dag, hvor den kompetenceorienterede tilgang, der præger vejledningen til danskfaget på STX-niveau, søger at balancere mellem at sikre et fælles kulturelt udgangspunkt og udvikle elevernes selvstændige fortolkningskompetencer (STX 2024, 7). I dette spændingsfelt mellem tradition og fornyelse fremstår kanonrapporten fra 2004 som et forsøg på at forankre danskfaget i et kulturhistorisk perspektiv, samtidig med at den rejser væsentlige spørgsmål om dannelsens funktion i en globaliseret og digital tidsalder. Netop advarslen mod en for snæver material dannelsesestænkning kommer til udtryk i den aktuelle kanondebat, hvor spørgsmålet om køn og repræsentation er blevet et centralt tema. Den seneste udvikling i denne debat er undervisningsminister Mattias Tesfayes forslag om at opdatere den danske litteraturkanon for at skabe større balance mellem mandlige og kvindelige forfattere. Tesfaye argumenterer for, at den nuværende kanon sender et skævt

signal til ungdommen om, at kvindelige stemmer anses for mindre vigtige end mænds. Han understreger, at det ikke blot handler om at inkludere flere kvindelige forfattere, men også om at gøre litteratur mere relevant for de unge ved at inddrage værker, der afspejler nutidens, tematikker som MeToo, sociale medier og identitet (Tsfaye, 2024). Kritikerne frygter, at en revidering af kanonen vil føre til en politisering af udvælgelsen, hvor værker vælges på baggrund af identitetspolitiske hensyn snarere end deres litterære og dannelsesmæssige værdi. Spørgsmålet, der rejser sig, er således, hvordan en kanon kan afspejle både historiske litterære traditioner og samtidens behov for repræsentation og mangfoldighed uden at kompromittere dens dannelsesmæssige funktion. Dette knytter sig tæt til Klafkis dannelsesforståelse, hvor spørgsmålet om dannelse som enten en reproduktion af kulturelt arvemateriale eller som en åben, dynamisk proces aktualiseres i den verserende kanondebat.

Teoretiske perspektiver på litteraturens dannelsespotentialer

Netop dette spændingsfelt mellem tradition og fornyelse, reproduktion og forandring, aktualiserer spørgsmålet om, hvilken rolle litteraturen spiller i elevernes etiske og demokratiske dannelse. I det følgende inddrages en række teoretiske positioner, som tilbyder forskellige perspektiver på litteraturens formative potentialer. Først rettes blikket mod Martha C. Nussbaum, som med sit fokus på den litterære forestillingsevne argumenterer for, at litteraturen udgør en essentiel kilde til udviklingen af empati, moralsk sensibilitet og demokratisk dømmekraft. Denne pointe foldes særligt tydeligt ud hos Martha C. Nussbaum, hvis teoretiske tilgang til litteratur og dannelse danner udgangspunkt for den følgende analyse. I forlængelse af diskussionen om litteraturens dannelsespotentialer er det oplagt at inddrage Martha C. Nussbaums teori om litteraturens etiske og empatifremmende funktion. Nussbaum fremhæver skønlitteraturens særlige evne til at nuancere vores forståelse af det menneskelige liv gennem en narrativ forestillingsevne, som adskiller sig fundamentalt fra andre teksttyper. Ifølge Nussbaum er det netop litteraturens fokus på det mulige, snarere end det faktiske, der gør den dannende. Hvor historiske tekster udelukkende fremstiller, hvad der faktisk er sket, tilbyder litterære værker i højere grad forestillinger om, hvad der kunne ske i et menneskeliv. Det er netop denne særlige orientering mod det mulige, som ifølge Nussbaum karakteriserer skønlitteraturen. Hun fremhæver, at litteraturen "focuses on the possible, inviting its readers to wonder about themselves", og tilføjer, at "unlike most historical works, literary works typically invite their readers to put themselves in the place of people of many different kinds and to take on their experiences" (Nussbaum 1995, 5). Dette

potentiale for perspektivskifte og identifikation er centralt for hendes forståelse af litteraturens bidrag til moralsk og demokratisk dannelse. Ifølge Martha C. Nussbaum har skønlitteratur en central rolle i den demokratiske dannelsesproces, fordi den udvikler læserens evne til at forestille sig andres liv og livsvilkår. Den litterære forestillingsevne fungerer ikke kun som privat følelsesudtryk, men har et normativt og politisk potentiale. Litteraturens evne til at lade læseren leve sig ind i fremmede perspektiver og møde etiske dilemmaer styrker både refleksion og empati. Dermed kan skønlitteratur ikke blot bidrage til individuel dannelse, men også fremme et mere inkluderende og medfølelsesdemokratisk fællesskab (Nussbaum 1995, 2, 5). Denne kontrast mellem den rationelle samfundsorden og litteraturens forestillingsevne er præcis den, Nussbaum ønsker at fremhæve som litteraturens væsentligste bidrag til demokratisk dannelse. Hun argumenterer for, at den litterære fantasi ikke blot er et privat følelsesudtryk, men en offentlig og politisk betydningsfuld aktivitet, netop fordi den inviterer læseren til at identificere sig med det andet og fremmede. Nussbaum tydeliggør det, at litteraturen ikke blot spejler, men også udfordrer virkeligheden. Fordi den ikke begrænser sig til det faktiske, men viser os det mulige, rummer den et dannelsesperspektiv, som både er frigørende og forstyrrende. I følge Nussbaum træner fiktion vores evne til kontrafaktisk tænkning, til at forestille os alternativer, hvilket ikke altid er til magthavernes fordel. Læseren opøver en sensitivitet over for andre livsverdener og en bevidsthed om samfundets normer og magtstrukturer – og dermed også en modstandskraft over for konformitet og ideologisk ensretning.

Hvor Nussbaum peger på skønlitteraturens etiske og forestillende kraft som en kilde til moralsk sensibilitet og kritisk dannelse, aktualiserer Rita Felski i *Uses of Literature* behovet for et mere nuanceret og praksisnært blik på læsningens betydning. I modsætning til Nussbaums normative fokus på litteraturens evne til at fremme empati og moralsk sensibilitet ved at forestille sig andres perspektiver, tilbyder Rita Felski en praksisnær, affektiv og postkritisk forståelse af litteraturens sociale funktion. Felski afviser med emfase den traditionelle kontekstualisme, som hun mener indespærrer teksten i en statisk ramme af synkrone relationer, der kun øger afstanden mellem teksten og senere læsere (Felski 2011, 577). For Felski er det afgørende ikke, hvad teksten repræsenterer, men hvordan den virker på læseren gennem det, hun kalder tekstens "affektive resonans" (ibid. 574). Denne resonans involverer læseren kropsligt og sanseligt, som en legemliggjort opmærksomhedsform (Felski 2015a, 176). Med inspiration fra Bruno Latours aktør-netværk-teori foreslår Felski en tilgang, hvor teksten forstås som en aktør med egen agens i skiftende netværkskonstellationer. Denne agens stammer fra tekstens autonome litteraritet, dens formelle karakteristika, der netop

muliggør forbindelser med læseren og det sociale liv (Felski 2011: 582-584). Felski opfatter derfor ikke fortolkning som en hermeneutisk afsløring af skjulte betydninger, men snarere som en aktiv deltagelse i tekstens netværk af oversættelser og transformationer. Fortolkning bliver således en dynamisk proces, der er engageret og medskabende snarere end kritisk distanceret (Felski 2015b: 740). Felskis teori adskiller sig her fra Nussbaums, idet hun ikke primært fokuserer på litteraturens etiske eller normative potentiale, men på læserens konkrete affektive og perceptuelle engagement med teksten, der åbner for nye former for selvindsigt og sociale forbindelser. På denne måde tilbyder Felski en vigtig supplerende dimension til forståelsen af litteraturens dannelsepotentiale: En dimension der ikke blot er etisk eller moralsk, men i høj grad sanseligt, kropsligt og erfaringsmæssigt funderet. Dette åbner for en bredere og mere praksisnær forståelse af, hvordan litteraturen faktisk virker i verden – ikke gennem skjulte betydninger, men gennem affektive resonanser, der forbinder læserens subjektive erfaring med bredere sociale netværk.

Som et filosofisk modspil og metodisk supplement til både Nussbaums normative tilgang og Felskis affektorienterede læsemodel tilbyder Hans-Georg Gadamer's hermeneutiske tænkning et begrebsapparat, der sætter forståelsen af litteratur i en bredere erkendelsesteoretisk og historisk kontekst. Hvor Nussbaum fremhæver litteraturens rolle som moralsk øvelse, og Felski undersøger læserens følelsesmæssige og genkendelsesmæssige engagement, retter Gadamer opmærksomheden mod selve forudsætningerne for forståelse – både sproglige, historiske og erfaringsmæssige. Et centralt begreb i Gadamer's teori er *Horizontverschmelzung* – horisontsammensmeltning – der betegner det meningsskabende møde mellem tekstens og læserens horisont, hvor forståelse opstår som en transformation af begge horisonter: "Im Vollzug des Verstehens geschieht eine wirkliche *Horizontverschmelzung*, die mit dem Entwurf des historischen Horizontes zugleich dessen *Aufhebung* vollbringt." (Gadamer 1960, 311) I undervisningssammenhænge betyder dette, at elevernes forståelse af en tekst som "Karens Jul" eller "Sildig Opvaagnen" ikke alene indebærer viden om historiske forhold, men også at elevernes egne horisonter åbnes og udvides. Her spiller forforståelse (*Vorurteil*) en afgørende rolle, da Gadamer betragter fordomme som nødvendige og produktive i forståelsesprocessen:

"Vorurteil heißt also durchaus nicht notwendig falsches Urteil." (ibid. 279)

Dette kan kobles til Felskis læseform *recognition*, idet Gadamer giver en filosofisk begrundelse for, hvorfor egen erfaring og identitet er uundgåelige og nødvendige aspekter af læsningens erkendelsesproces. Også *Sprache* – sproget – er centralt hos Gadamer, da forståelsen sker netop gennem en sproglig interaktion mellem læser og tekst:

"Die Sprache ist die Mitte, in der sich die Verständigung der Partner und das Einverständnis über die Sache vollzieht." (Gadamer 1960, 386) Dette harmonerer med Felskis enchantment-begreb, hvor litteraturens sproglige kraft skaber affektiv involvering. Endelig fremhæver Gadamer begrebet *sensus communis* – fælles dømmekraft – hvor litterær betydning ikke er isoleret hos individet, men forankret i en kollektiv erkendelse og kulturel horisont:

"Es ist eine eigene positive Erkenntnis, die der Gemeinsinn vermittelt." (ibid, 28)

Hermed understreger Gadamer, hvordan litteratur fungerer som et dannelsesrum, hvor elever gennem fælles sproglig erfaring lærer at forstå sig selv og andre. Begrebet hermeneutisk erfaring fremhæver samtidig litteraturens transformative potentiale, idet erfaring opstår ved mødet med det uventede – en tanke beslægtet med Felskis chok:

"Auch die hermeneutische Erfahrung nämlich hat ihre Konsequenz: die des unbeirrbaren Hörens." (ibid. 345)

Analyse af “Karen Jul” (1885) af Amalie Skram

Amalie Skram var en af de centrale kvindelige forfattere i Det moderne gennembrud, hvor litteraturen fungerede som redskab til at sætte samfundsmæssige forhold under kritisk debat. Tiden var præget af en omfattende revurdering af traditioner og normer med krav om individuel frihed inden for både religion, videnskab og kærlighed (Jensen 2009, 19). På trods af de udfordrende vilkår, som især kvindelige forfattere oplevede, insisterede Skram på at fremhæve de tabubelagte problemstillinger, der fulgte med at være kvinde sidst i 1800-tallet. Hendes værker kredser ofte omkring temaer som kønsroller, seksualitet og ægteskab, og hun udfordrede dermed samtidens forventninger til kvinder som passive og seksualitetsløse skikkelser i hjemmet (ibid, 51). Skram skrev i en naturalistisk tradition, hvor hendes fremstilling af samfundet er præget af en nøgtern realisme, som hverken idealiserer mænd eller kvinder. Hendes karakterer er dybt præget af arv og miljø, og deres tanker og handlinger fremstilles ofte med en psykologisk indsigt, der hjælper læseren til at forstå dem. Enkelte steder bryder hun dog med den rendyrkede naturalisme, idet sanseoplevelser og fantasi forstærkes og intensiveres, især i fremstillinger af psykiske lidelser. Sådanne skildringer udvider realismens rammer, men med det formål at skabe en virkelighedsnær fremstilling af psykisk sygdom, som det eksempelvis ses i hendes autobiografiske roman *Professor Hieronimus* fra 1895, hvor hun gennem hovedpersonen Else Kant beskriver en indlæggelse på en psykiatrisk institution (Jensen 1980, 19). Denne tematik videreføres og uddybes i den efterfølgende roman *På Sct. Jørgen* (1895), hvor Else Kants ophold på en offentlig

sindssygeanstalt skildres med en tilsvarende naturalistisk og samfundskritisk tilgang. Denne naturalistiske tilgang til psykisk sygdom står i samklang med hendes overordnede litterære æstetik, hvor sansning og registrering af virkelighedens mange facetter spiller en central rolle.

I modsætning til impressionismen, der søger at reducere virkelighedens detaljer, er Skrams æstetik karakteriseret ved en "mangfoldighedens æstetik" (Vetlesen 1993, 458). Hun tilstræbte en komplet gengivelse af sanseindtryk og detaljer, hvor intet undslap hendes registrerende blik. Ifølge Jensen præges Skrams værker af en rå og ubarmhjertig virkelighedsskildring, hvor menneskelig fornedrelse og fysisk forfald ofte kulminerer i groteske dødsscener (Jensen 2009, 169). Dette kommer også til udtryk i novellen "Karens jul". Novellen skildrer den unge enlige mor Karen, der i juledagene fryser ihjel sammen med sit spædbarn i et nedlagt færgemandshus på havnen i Kristiania. Huset, der tidligere tjente en praktisk funktion, er blevet overflødigt i takt med samfundets teknologiske udvikling og står nu som et tomt rum uden formål. En politibetjent opdager Karen og barnet i huset og får hendes historie: Hun er blevet afskediget efter en graviditet uden for ægteskab og afviser at søge hjælp hos fattigvæsenet, mens hun håber på at kunne vende tilbage til sin tidligere arbejdsplads. Betjenten tillader dem at blive indtil jul, men da han vender tilbage, finder han mor og barn døde. Novellen afsluttes med, at myndighederne river huset ned for at forhindre, at andre i samme situation gør brug af det. Gennem sin nøgterne form og tragiske afslutning udstiller teksten samfundets utilstrækkelige sociale system og dets afmagt over for menneskelig nød. Den afsluttende scene aktualiserer netop den groteske dødsskildring, Jensen fremhæver som et gennemgående træk i Skrams forfatterskab, og som i "Karens Jul" forenes med en isnende konkret og sanselig fremstilling af forfaldet. Som tidligere nævnt fremkalder dødsscenen en særlig affektiv resonans:

"De var stendøde begge to. Barnet laa op til Moderen og holdt endnu i Døden Brystet i Munden. Nedover dets kind var der fra Brystvorten silet nogle Draaber Blod, som laa størknet paa Hagen. Hun var forfærdelig udtæret, men paa Ansigtet laa der som et stille Smil" (Skram 2005, 134).

Mor og barn findes fastfrosset i en uforandret stilling, hvor barnet endnu søger næring ved brystet, og moderens ansigt udtrykker et foruroligende smil. Denne sammensmeltning af nærhed og kulde, af kropsligt forfald og moderlig ømhed, forstærkes af de sanselige billeder af blod og mælk, der flyder sammen og derved skaber en grotesk effekt, som destabiliserer læserens forventninger og konfronterer dem med døden som en sanselig erfaring.

Den groteske effekt understreges gennem detaljerne i skildringen, hvor barnets dødsøjeblik stadig er knyttet til den moderlige næring, og hvor moderens smil i døden skaber en ironisk og dybt foruroligende kontrast til fortællingens barske realiteter. Scenen fremstiller med en blanding af naturalistisk præcision og grotesk tragik det menneskelige forfald og den nådesløse fattigdom, som karakteriserer Skrams litterære univers. Dødsscenen i novelle repræsenterer en gennemført grotesk fremstilling, der rummer både sanselige, sociale og symbolske dimensioner. Det groteske opstår i mødet mellem det intime og det forfaldne, mellem liv og død, og mellem personlig lidelse og samfundets kyniske ligegyldighed. Scenen forstærkes æstetisk gennem de sanselige spor af blod og mælk – væsker, der i normal kontekst forbindes med henholdsvis vold og næring, men som her flyder sammen i en destabiliserende og tragisk symbiose. Det er netop denne sammenblanding, der konfronterer læseren med en dødsoplevelse, der ikke alene er sørgelig, men kropsligt nærgående og foruroligende.

Det groteske forstærkes yderligere af betjentens bemærkning: “kansje det er bedst, som det er for dem begge to. Vorherre, han har naa vel en Mening med det.” (Skram 2005, 134) Denne sætning illustrerer en kynisk resignation forklædt som trøst. Betjenten fremstår ikke som en ond person, men som repræsentant for et samfund, der har outsourcet sit ansvar til en højere, guddommelig instans – og dermed fritager sig selv for moralsk stillingtagen. Betjenten trøster sig med, at der nok var en større mening, hvilket ikke blot afslører hans forsøg på selvbeskyttelse, men også illustrerer den systemiske laissez-faire-holdning, novellen kritiserer. Denne kynisme understøtter en darwinistisk forståelsesramme, hvor den svage ikke blot lider, men gør det uden modstand eller solidaritet fra omverdenen. Analytisk set peger betjentens tanker på en samfundsmæssig survival of the fittest-logik, hvor de mest udsatte overlades til egen skæbne. Logikken om, at alt ansvar for at forbedre deres livssituation overlades til de fattige selv. Hvis nogen skal hjælpe dem, må det være Gud, og ikke samfundet. Her viser det groteske sig i samspillet mellem individets tragiske død og samfundets passive ansvarsforflygtigelse. Endelig har scenen en symbolsk groteskhed i sin perversion af moderskabets betydning. Barnets død i forsøget på at få næring bliver en sørgmodig allegori over et system, hvor selv den mest fundamentale menneskelige relation – den mellem mor og barn – ikke kan opretholdes. Hvor moderen traditionelt forbindes med omsorg og liv, bliver hun her et billede på hjælpeløshed og udmattelse. Dette forstærkes af den observation, at “hun var forfærdelig udtæret,” (ibid, 134) hvilket ikke alene beskriver kroppens forfald, men også indikerer en udtømt evne til modstand – både fysisk og socialt. Skrams dødscene er således ikke blot tragisk, men dybt grotesk i sin ophævelse af grænser

mellem sansning og rædsel, håb og forfald, og mellem personlig tragedie og samfundsmæssig ligegyldighed.

Det groteske bliver dermed ikke en afvigelse fra virkeligheden, men et særligt æstetisk greb til at blottlægge den i al dens uafrystelige. Skildringen af Karen og hendes barns groteske dødsscene er netop et sted, hvor Rita Felskis begreb om tekstens ”affektive resonans” (Felski 2011, 574) bliver relevant at aktivere analytisk. Selvom novellen i sin korte form ikke tilbyder en udfoldet baggrundsfortælling, som det ofte ses i naturalistiske romaner, kan der i den tragiske hændelse spores ekkoer af naturalismens interesse for menneskets udsathed over for ydre og indre kræfter. Hvor den traditionelt naturalistisk orienterede analyse typisk ville lægge vægten på deterministiske faktorer som genetisk arv, opvækstmiljø og individets placering i samfundets sociale og biologiske orden, inviterer Felskis postkritiske perspektiv os i stedet til at fokusere på læserens følelsesmæssige respons og tekstens evne til at fremkalde en kropsligt sanset oplevelse. På den måde kan analysen balancere mellem et klassisk naturalistisk blik og en mere moderne, affektiv læsestrategi. Felskis tilgang udfordrer en rent ideologisk læsning ved at insistere på, at litteraturens sociale funktion ikke udelukkende handler om, hvad teksten afslører, men også om, hvad den får os til at føle, hvordan den berører os, og hvad den gør ved vores perception og sansning af verden (Felski 2015, 176).

I analysen af ”Karens Jul” kan vi med fordel tage udgangspunkt i Felskis affektive tilgang. Frem for udelukkende at læse teksten som et deterministisk udsagn om fattigdom og social marginalisering, retter Felski opmærksomheden mod den umiddelbare følelsesmæssige respons, teksten vækker hos læseren. Ved at undersøge hvordan Skrams detaljerede, sansemættede sprog aktiverer følelser som chok, sorg, afmagt og empati, åbnes der for en anderledes form for social erkendelse hos læseren. Et centralt punkt for affektiv forstyrrelse i ”Karens Jul” indtræffer i novellens afsluttende dødsscene. Denne scene fremkalder ikke kun afsky eller medlidenhed, men et egentligt kropsligt chok. Det er ikke blot døden i sig selv, men det sanselige aspekt – blodet, brystet, barnets desperate suttende bevægelse, der rammer læseren som en affektiv vold. Der er tale om det, Felski kalder en aesthetic shock, hvor en tekst gennem sin form og sit indhold forstyrrer, det forventede og åbner for nye måder at erfare verden på (Felski 2008: 19). Netop her virker ”Karens Jul” ikke ved at fremvise en ideologikritisk pointe, men ved at trække læseren ind i et affektivt ladet øjeblik, der unddrager sig let forklaring og netop derfor virker stærkt. Det chok, teksten genererer, udspringer først og fremmest af den groteske dødsscene, hvor moderskabets intimitet og kroppens opløsning smelter sammen i et uafrysteligt billede. Det er denne kropsligt

forankrede og sanselige skildring af død og forfald, der rammer læseren med særlig voldsomhed. Fraværet af hjælp og omsorg forstærker efterfølgende chokoplevelsen, men det er selve scenens billedlige voldsomhed, der fremkalder en eksistentiel uro, som læseren ikke umiddelbart kan distancere sig fra. På den måde arbejder teksten ikke med overbevisning, men med affektiv tvang: vi bliver nødt til at mærke noget, før vi kan tænke videre over det. Rita Felski argumenterer i *Uses of Literature* for, at romanen, i modsætning til både teoretiske og faglitterære fremstillinger, kan formidle en særlig erkendelsesform gennem det, hun betegner som en “social phenomenology, a rendering of the qualities of a life-world” (Felski 2008, 89). Netop denne form for affektiv og erfaringsnær fremstilling muliggør “Karens Jul”, idet teksten ikke blot viser os en social virkelighed, men lader os erfare den indefra, gennem Karens krop, stemme og sansninger.

Allerede i det første møde mellem Karen og politikonstablen formidles en viden om marginalisering, der ikke er teoretisk, men kropslig og emotionel. Karen siger: “Jæ sitter her med Ungen min” og forklarer sin tilstedeværelse med ordene: “Jæ trudde inte, det ku sjenere naa’en [...] det staar jo her, dette Kotte”. (Skram 2005, 130) Hendes forsøg på at legitimere sin blotte eksistens vidner om en internaliseret bevidsthed om at være uønsket i det offentlige rum. Skram formidler her en tavs viden om fattigdom, frygt og skam, som ikke udpensles eller forklares teoretisk, men udspiller sig kropsligt og sprogligt i Karens replikker og gestik. Felski understreger at skønlitteraturens erkendelsesform ikke nødvendigvis handler om verificerbar viden, men snarere om en sanselig og relationel fremstilling af menneskelige erfaringer. Med inspiration fra Nathalie Sarrautes begreb tropismer beskriver Felski, hvordan litterære værker kan iscenesætte en kompleks koreografi af perception og følelse, reaktion og involvering”, der udspiller sig i sociale felter som et spil af blikke, tavsheder, affiniteter og uro (Felski 2008, 91). Netop en sådan koreografi udspiller sig i Karens samtale med konstablen, hvor hendes skam og udsathed træder frem gennem små sproglige forskydninger, undvigende formuleringer og subtile kropslige reaktioner. Denne sociale og sproglige koreografi viser sig gennem Karens afvæbnende og fragmentariske ytringer, hvor hun veksler mellem bøn, undskyldning og forsøg på at legitimere sin tilstedeværelse: “Aa kjære væne, det er bare mig [...] jæ gjør ingen Ting [...] jæ går og ber om Dagene [...] bare blottenes sitter her [...] la mig faa være her om Nætterne, tedess jæ faar Plassa mi tilbage” (Skram 2005, 131). Gennem disse formuleringer træder en kompleks koreografi af skam og udsathed frem. De sproglige forskydninger, mellem ”bare, så længe, tedess” (ibid, 131) vidner om et subjekt, der undviger konfrontation og i stedet taler i midlertidigheder og betingelser. Karen forsvarer ikke sin ret til at være til stede, hun formindsker sin eksistens. Den gestiske og verbale stil,

der følger med, skaber en affektiv spænding i mødet med konstablen, hvor hendes ydmyghed, frygt og håb ikke artikuleres direkte, men fornemmes i netop disse sproglige forskydninger og uudtalte forventninger.

Gennem dette litterære greb formidles en erkendelse, som ikke er eksplicit artikuleret, men affektivt og relationelt forankret. I hendes udsagn bliver den sociale udstødelse konkret: «Jæ har ingenstans å være [...] Nu siden Far min dødde, er der ingen til å ta mig i Forsvar, naar min Stedmor kaster mig ut» (Skram 2005, 131) Disse ord formidler ikke blot viden om sociale forhold, men aktiverer en følelsesmæssig erkendelse af, hvad det vil sige at stå uden rettigheder, uden netværk og uden sprog til at kræve hjælp. Karen har ingen autoritet i den offentlige samtale, og hendes svar på konstablens spørgsmål afslører både systemets manglende forståelse og hendes egen sproglige afmagt. Ved at svare med “Ja dem siger saa [...] Men hosdan ska en bære sig ad, naar han inte finns?” (ibid, 131) og afslutte med det resignerede “Ja, den som vidste det” (ibid, 131), tydeliggør hun, at hendes livssituation ikke kan rummes i de institutionelle forklaringsrammer. Det er ikke blot information, hun mangler, men adgang til en symbolsk orden, hvor hendes stemme kan blive hørt og taget alvorligt. Hun står uden for samfundets logik og uden for de forklaringssystemer, der kræver klarhed og ansvar. Denne affektive erkendelse forankres yderligere i tekstens naturalistiske fremstilling af Karen som et biologisk væsen, hvor krop og drifter fremstår som dominerende kræfter. Allerede i det første møde beskrives hun som et “Væsen”(ibid, 129), en betegnelse, der udviser grænsen mellem menneske og dyr og reducerer hende til et instinktstyret legeme. I konstablens blik fremstår hun som “en liden sammenkrøget Skikkelse”, og senere som et “tyndt, lidet Fruentimmer”(ibid, 129), hvis identitet synes opslugt af kroppen og dens funktioner – særligt i den scene, hvor barnet ligger ved hendes bryst.

I tråd med naturalismens deterministiske menneskesyn ses Karen ikke som et selvbestemmende individ, men som et produkt af biologi og sociale kår. Hendes seksualitet skildres som impulsiv og ukontrolleret; hun husker kun barnefaren ved hans lugt – “af Hester eller Kjør” (ibid, 132), hvilket nærmest dyriskgør mødet. Denne affektive animalisering kulminerer i scenen, hvor Karen, i forsøget på at svare på konstablens spørgsmål, begynder at sutte på sin finger og svarer med et hjælpeløst, fjollet Smil. Hendes tavshed og kropslige reaktioner vidner om en eksistens, hvor sprog og refleksion ikke rækker, og hvor kroppen overtager som det primære udtryk for erfaring. Gennem denne fremstilling gør novellen det tydeligt, hvordan marginalisering ikke kun er social, men også affektiv og sanselig, den sætter sig i kroppen og opløser individets adgang til handlekraft. Den sociale erkendelse, som ”Karens Jul” formidler, udspringer ikke af generelle statistikker eller institutionelle analyser,

men af det konkret erfarede og kropsligt forankrede i Karens livssituation, en virkelighed der unddrager sig forklaring og i stedet træder frem gennem hendes tavshed, usikkerhed og kropssprog. Netop her viser novellen sin affektive styrke: i stedet for at forklare marginalisering, lader den læseren mærke den gennem fortællingens stil og figurtegnning. Når det eksempelvis beskrives, hvordan “hun rystet af Kulde fra øverst til nederst, og naar hun flyttet sig, klisset og knirket det i Støvlerne, som stod hun og stamped i en grøtagtig Substans” (Skram 2025 130). bliver kroppen ikke blot gjort synlig, men gjort til det sted, hvor social og eksistentiel viden manifesterer sig. Skrams sansemættede sprog etablerer derved kroppen som det medium, hvorigennem livsvilkår sanses, snarere end forklares. Gennem en stilistisk præcis og sansemættet skildring bliver kroppen her ikke alene gjort synlig, men konstitueret som et erfaringsrum, der bærer på en tavs, men vedkommende viden om eksklusion og nød. Denne form for erkendelse, som hverken er teoretisk artikuleret eller eksplicit moraliserende, kan analyseres via Felskis refleksioner over litteraturens evne til at intensivere vores sansning af verden.

I forlængelse af Sarah Ahmed viser Felski, at fænomenologisk inspiration kan indgå i en postkritisk tilgang til litteratur, hvor opmærksomheden på det velkendte – det taktile, det sanselige, det erfarede – ikke udelukker historiske perspektiver, men tværtimod kan levendegøre dem (Felski 2008, 100). I “Karens Jul” kommer denne sensibilitet til udtryk i den sanselige og kropsligt forankrede fremstilling af sult, kulde og udmattelse, som ikke blot fremstilles deskriptivt, men gøres nærværende for læseren gennem tekstens rytme og billedsprog. I begyndelsen af novellen hedder det fx: “Det drev saa smaatt med Sne, men den smelted mens den faldt, og gjorde den klæbrige Mølje paa Kajens Brosten alt vaadere og federe” (Skram 2005, 128) Her etablerer sætningens rytmiske flydende bevægelse og det billedskabende sprog en sansemættet atmosfære, hvor kulde og fugt mærkes kropsligt snarere end blot forstås intellektuelt. På den måde formidler Skram en social virkelighed, der ikke kun forstås med forstanden, men sanses affektivt gennem litteraturens æstetiske virkemidler. Det gælder eksempelvis i scenen, hvor Karen beskrives som “et tyndt, lidet Fruentimmer” med hullet soldaterstøvler, og hvor hun “snød sig i Fingrene, som hun aftørred paa sit Skjørt” (ibid, 131) Disse beskrivelser fremkalder ikke blot medfølelse, men aktiverer det, Felski betegner som en affektiv og kropsligt forankret erkendelse: en form for viden, der ikke artikuleres begrebsligt, men mærkes gennem læserens sanseapparat. Ved at fokusere på slid, kulde og kropslige rutiner uden privatliv eller værdighed, lader teksten os erfare udelukkelsen indefra – ikke som en sociologisk pointe, men som en fysisk og affektiv tilstand. Litteraturen fungerer her som det Felski kalder en “optisk mekanisme”, der intensiverer vores sansning af

verden og bringer det socialt oversete i læserens bevidsthed (Felski 2008, 26). Skram viser dermed, hvordan litteratur kan udvide læserens forståelse ved at lade dem erfare fremmede livsverdener indefra, gennem stemmer, kroppe og situationer, der vækker affektiv genklang og forstyrrer vante forestillinger. Skram formidler således en erkendelse, der ikke søger at overbevise gennem argumentation, men som virker gennem nærvær og intensitet. Novellen fungerer i denne optik som et eksempel på litteratur, der ifølge Felski overskrider skellet mellem det intellektuelle og det sanselige og skaber en form for forståelse, hvor følelsesmæssig involvering og erkendelse er uløseligt forbundet.

Felski beskriver, hvordan litteraturens recognition kan opstå som en pludselig og klar genkendelse, hvor noget tidligere vagt og anelsesfuldt træder frem med ny tydelighed. Det er ikke blot en gentagelse af det kendte, men en affektiv erkendelse, hvor læseren oplever sig henvendt og ser sig selv i et nyt lys. Recognition indebærer dermed både identifikation og forandring, en følelsesmæssig og moralsk tilknytning, som ikke nødvendigvis bekræfter læseren, men aktiverer en ny forståelse. For at undgå forveksling med mere trivielle betydninger af "genkendelse" og "anerkendelse" fastholdes det engelske begreb recognition i analysen (Felski 2008, 23, 27). Denne form for affektiv læseerfaring aktualiseres i "Karens Jul", ikke kun gennem Karens krop og stemme, men også i novellens afslutning, hvor politibetjentens reaktion åbner for en etisk refleksion. Da han finder hende død, udtrykker han først medfølelse: "Stakkars Jente, for Jul hun fik" (Skram 2025, 134) – men forsøger straks at dulme uroen ved at forklare det som en form for forløsning: "Kansje det er bedst, som det er for dem begge to. Vorherre, han har naa vel en Mening med det." (ibid, 134). Det, der kunne være en moralsk appel til handling, bliver her omformet til resignation. På samme måde reagerer samfundet ved at rive huset ned, ikke som et opgør med social uretfærdighed, men som en måde at fjerne det ubehagelige syn. Det er netop denne form for affektiv forstyrrelse og efterfølgende ansvarsforskydning, som Felski fremhæver som litteraturens etiske udfordring: teksten konfronterer læseren med en virkelighed, der ikke lader sig bortforklare, men insisterer på opmærksomhed og moralsk stillingtagen. Denne erkendelsesform manifesterer sig ligeledes i Karens første møde med politibetjenten, hvor hendes udsathed og skam bliver sanseligt nærværende i sprogets tonefald og gestik. Da politibetjenten først møder hende, udspiller der sig en scene fuld af skam og forsigtighed. "Jøsses, er det Politiet!" – Aa kjære, væne, det er bare mig, j æ gjør ingen Ting, bare blottenes sitter her, skjønner Dere." (ibid, 129) Karen forsvarer sin tilstedeværelse med en ydmyghed, der virker næsten kropsligt indskrumpet. Hun undskylder sin eksistens og taler i formindskende vendinger, som om hun allerede har accepteret sin status som uønsket. Her

opstår den recognition, som Felski beskriver som en proces, hvor noget tidligere vagt og uformuleret bliver gjort erkendeligt, en viden, læseren måske kun har fornemmet, men som gennem Karens stemme træder frem som en følelsesmæssig og eksistentiel indsigt (Felski 2008, 25).

Det, der bliver erkendt, er ikke en ny information, men en dybere forståelse af, hvad det vil sige at være socialt usynlig og uden stemme i samfundet. Karen afslører med sine formindskende og undskyldende formuleringer, hvordan det at være fattig og uønsket også er en sproglig og kropslig tilstand: en måde at være i verden på, hvor man ikke blot mangler rettigheder, men også ret til at fylde, tale og kræve plads. Denne indsigt i det socialt udstødtes selvopfattelse og tavse, kropslige underkastelse er ikke nødvendigvis artikuleret i vores sprog på forhånd, men bliver gjort nærværende i det litterære møde. Politikonstablen reaktion er i første omgang autoritær, men ændrer karakter, da han ser hende med barnet i armene: "Men i Jessu navn da – hvad bestiller Du her, Pika mi?" (Skram 2005, 130) Denne vending er markant – ikke i sin medlidenhed, men i sin menneskeliggørelse af Karen. Hun bliver ikke længere betragtet som en trussel, men som en person. I dette øjeblik fornemmer læseren en forskydning i magtbalancen, og en potentiel social anerkendelse lader sig ane, ikke som systematisk rettighed, men som et glimt af menneskelig forbindelse.

Det er netop dette, Felski mener, når hun beskriver recognition som både foruroligende og beroligende på én gang – fordi det skaber en forbindelse mellem det, der er fremmed, og det, der er genkendeligt (Felski 2008, 25). Heri ligger en dobbelthed: På den ene side udfordres læserens opfattelse af sig selv som adskilt fra teksten og dens personer – man konfronteres med en virkelighed, der er radikalt anderledes end ens egen, og som skaber ubehag eller uro. På den anden side opstår der et moment af fællesmenneskelig forståelse, hvor den andens sårbarhed spejler noget genkendeligt i læserens egen erfaringsverden. Felski insisterer på, at denne genkendelse ikke forudsætter identifikation i traditionel forstand, men snarere en affektiv erkendelse af den andens levede liv. Det, der fremkalder recognition, er ikke kun det specifikke indhold, men den måde teksten skaber en relationel åbning mellem karakter og læser, hvor afstand og nærhed eksisterer samtidig. I mødet mellem Karen og konstablen bliver denne spænding tydelig: hun forbliver en fremmed i det sociale system, men hendes gestik, ydmyghed og fysiske tilstedeværelse fremkalder et uventet glimt af anerkendelse – ikke fordi hun bliver integreret i en ordnet struktur, men fordi hun i det øjeblik ses og føles som menneske. Denne kortvarige relation mellem Karen og konstablen spejles i læserens egen oplevelse, hvor en tilsvarende form for affektiv genkendelse opstår – ikke som traditionel identifikation, men som en reflektiv tilnærmelse til det andet, der

samtidig kaster nyt lys over én selv. Når læseren konfronteres med Karens sårbarhed og udsathed, sættes egne privilegier, normer og forståelser af retfærdighed i spil. Det bliver tydeligt, hvad man selv tager for givet, eksempelvis retten til at blive hørt, til hjælp eller til tryghed. Som Felski beskriver det, er det ikke nødvendigt at ligne den anden for at blive berørt; det er selve forskellen, der aktiverer en etisk og eksistentiel refleksion. Denne refleksion forankres i teksten gennem Karens egne handlinger og sprog, hvor hendes behov for at blive set og accepteret træder tydeligt frem i mødet med konstablen.

Karen reagerer straks på denne lille åbning med et behov for anerkendelse: “Aa Herregud, hr. polleti – la mig faa være her.” (Skram 2005, 131) Hun appellerer ikke til rettigheder, men til barmhjertighed. Hendes sprog er præget af gentagelser og forsikringer som “bare til Madammen kommer” og “jæ ska inte gøre Ugagn” (ibid, 131), hvilket vidner om en social erfaring, hvor hun hverken bliver hørt eller tillagt troværdighed. Læserens erkendelse, det som Felski betegner som recognition, handler ikke om traditionel identifikation, men snarere om en forskudt eller forandret selvforståelse, der opstår i mødet med teksten. Det er ikke nødvendigt, at læseren deler Karens erfaringer for at opleve en forbindelse; det afgørende er, at teksten vækker en refleksion over, hvordan vi forholder os til andres sårbarhed og marginalisering (Felski 2008, 35). Denne form for læserrespons bliver endnu tydeligere i konstablens reaktion, hvor Skram viser, hvordan selv en repræsentant for magten kan rammes af netop den følelse, Felski sætter ord på: “politikonstabelen fik en beklemmende Fornemmelse.” (Skram 2005, 130) Der opstår en gensidig recognition mellem karakterer, en forstyrrelse af rollen som den stærke versus den svage, som spejles i læserens egen refleksive erkendelse.

Det er, som Felski beskriver det, ikke et spørgsmål om, at læseren bliver Karen, men om at blive opmærksom på “he stickiness of selves” og den relationelle karakter af selvforståelse (Felski 2008, 46). Karen formidler ikke politisk analyse, men en eksistentiel viden. Da konstablen spørger til barnefaren, svarer hun: “Ja, den som vidste det” (Skram 2005, 132). Det er en sætning, der står som en afgrund i teksten. Hendes situation er ikke kun tragisk, fordi hun er fattig, men fordi hun er ukategoriserbar for de systemer, der burde beskytte hende. Hendes liv passer ikke ind i de kategorier og forklaringsrammer, som samfundet stiller til rådighed. Netop dette gør hende vanskelig at begribe og placere – både for konstablen og for læseren. Og det er denne ikke-erkendte eksistens, denne erfaring af at være uden for forståelsens og systemets rækkevidde, som Felski forbinder med læserens recognition – en form for erkendelse, hvor læseren konfronteres med stemmer og livsverdener, der normalt forbliver skjulte eller marginaliserede. Når Felski skriver: “I feel

that the book recognizes me, and I recognize myself because of the book” (Felski 2008, 33), peger hun på den dobbelte bevægelse i læseakten: at blive set gennem teksten og samtidig se noget nyt i sig selv – en erkendelse, der netop udspringer af mødet med det anderledes og det tavse i litteraturen. Med andre ord: Det, vi som læsere genkender i Karen, er ikke nødvendigvis hendes konkrete livssituation, men følelsen af at være afhængig, usynliggjort og afskåret fra reel hjælp, en social og affektiv erfaring, som novellen fremkalder uden at prædike. Det fremstår særlig tydeligt i Karens forsøg på at forklare sin plan for fremtiden: en plan, der bygger på andres barmhjertighed og hendes egen grænseløse arbejdsindsats “det blir saa vel altsammen,” forsikrer hun (Skram 2005, 132). Hendes optimisme står i skærende kontrast til læserens fornemmelse af planens umulighed og systemets ligegyldighed. Det er netop denne uoverensstemmelse, der gør læserens erkendelse affektiv snarere end analytisk: Vi mærker uundgåeligt, hvordan håb og afmagt sameksisterer, og hvordan Karens eksistens formes af en samfundsstruktur, hvor hendes stemme og behov ikke har nogen reel plads. Det er netop her, litteraturen bliver det, Felski beskriver som et optisk instrument for selverkendelse, et redskab, der skærper blikket for både den anden og for en selv (Felski 2008, 26).

I “Karens Jul” kommer tekstens æstetiske og affektive virkning særligt til udtryk i dens atmosfæriske tæthed og stilistiske præcision, hvor læseren gradvist opsluges af den fortættede stemning. Novellen aktiverer en fornemmelse af fortryllelse i Felskis forstand, hvor litteraturen virker ved at lade læseren blive grebet, opslugt og ført med af teksten (ibid, 34). Det er ikke i plotstruktur eller karakterudvikling, at denne virkning opstår, men i de stemningsmættede beskrivelser, der forvandler miljøet til et æstetisk virkende rum. Eksempelvis lyder det: “ Ud paa Morgenens slog det om til Frost. [...]Det blev gneldrende Kulde med klar og stille Luft. Paa Vinduerne i det lille Færgemandshus kom der et tykt Lag af hvidt Rim, som gjorde Ruderne aldeles uigjennemsigtige (Skram 2005, 133) Her skabes en visuel og sanselig intensitet, hvor det omgivende landskab fremstår som både smukt og livsfarligt. Den glitrende rimfrost får nærmest et æstetisk skær, men denne skønhed er uløseligt forbundet med kuldens dødelige konsekvenser. Denne æstetiske dobbelthed, hvor naturens skønhed og den menneskelige sårbarhed sameksisterer uden forløsning, udgør en central del af tekstens fortryllende virkning. Den verden, der åbner sig for læseren, er ikke eventyrlig, men præget af en kold, næsten overjordisk klarhed, som drager og forskrækker på samme tid. Felski beskriver, hvordan æstetisk fortryllelse kan medføre en intens og midlertidig ændring i vores sansning og tilstedeværelse, hvor oplevelsen af tid og omverden forvrænges til fordel for en opslugende fornemmelse af nærvær og æstetisk fordybelse (Felski

2008, 54–55). I “Karens Jul” sker denne forandring ikke gennem eskapisme, men gennem en æstetisk intensivering af det konkrete og nære: lyset, frosten, stilheden, barnets søvn og Karens krop foldes ud i detaljer, der ophæver grænsen mellem skønhed og gru. Denne fortryllelse understøttes også af tekstens rytme og brug af stilistisk kontrast. Den statiske ro i miljøbeskrivelserne – som i fremstillingen af kulden og den stille luft, de frosne rudere, kontrasteres med Karens udsatte og skrøbelige tilstand, hvilket forstærker oplevelsen af uafvendelighed. Læseren føres ikke blot til at forstå Karens situation, men til at opleve den gennem en æstetisk sensibilitet, hvor sproget virker dragende og destabiliserende på samme tid. Det er i denne spænding, at “Karens Jul” opnår en affektiv intensitet, der rækker ud over det sociale budskab og åbner for en form for erkendelse, der er forankret i sansningens domæne.

Den sociale appel og etisk udfordring

Felski understreger flere steder i *Uses of Literature*, at litteratur ikke blot tilbyder erkendelse, men også kalder på etisk opmærksomhed. Hun peger på, at læsere gennem litterære møder kan føle sig adresseret, ikke som passive iagttagere, men som involverede personer, der konfronteres med en andens erfaring. Denne form for recognition indebærer ikke blot identifikation, men en etisk sensibilitet over for det fremmede, der kan vække refleksion over egne værdier og samfundsmæssige forhold. Litteraturens sociale appel ligger derfor ikke i moralsk opdragelse, men i dens evne til at aktivere læserens opmærksomhed og ansvarlighed gennem sanselig og affektiv indlevelse. (Felski 2008, 35–37) I denne optik skal vi ikke forstå litteraturens sociale funktion som direkte opdragelse eller ideologikritik, men snarere som en affektiv appel til læserens opmærksomhed og ansvarlighed. I “Karens Jul” ses dette i den måde, teksten insisterer på, at vi som læsere ikke forholder os distanceret til Karens skæbne, men netop bliver trukket ind i et møde, hvor vi må spørge: Hvad kunne være gjort anderledes? Hvem bærer ansvaret? Skram undgår den moralske udlægning og overlader i stedet vurderingen til læserens blik på handlingsforløbet. Det mest slående eksempel er konstablens sidste ord til Karen, da han, efter at have vist hende barmhjertighed, også sætter en grænse: “Du kan være her til Julen, men ikke en Dag længere.” (Skram 2005, 133) Replikken markerer en ambivalens, hvor humanitet og regelretthed eksisterer side om side. Karen modtager hjælp, men med en nedtælling. For læseren afføder det ikke blot sympati, men en moralsk uro: Ville vi selv have gjort det samme? Ville vi have givet mere – eller mindre? Felski fremhæver, at litteraturens virkning ikke nødvendigvis beror på moralsk

argumentation eller eksplicit retfærdighedsdrøftelse, men snarere på dens evne til at skabe en skærpet opmærksomhed på det anderledes og usynlige i samfundet. Gennem stilistiske valg og sproglige forskydninger kan tekster synliggøre sociale hierarkier og magtforskelle og dermed aktivere en form for etisk sensibilitet hos læseren (Felski 2008, 94). Det er ikke ved at tale om retfærdighedens fravær, men ved at lade det erfares, at "Karens Jul" berører læseren etisk.

Et tydeligt eksempel er scenen, hvor Karen, i et forsøg på at legitimere sin tilstedeværelse i færgemandshytten, forsikrer: "Jæ gaar og ber om Dagene. – I Flasken er der en Skvett Vand. – La meg få være her om Nættene, tedess jæ faar Plassa mi tilbake – bare Madammen kommer" (Skram 2005, 131). Replikken er præget af desperation, men også af en nøjsomhed og værdighed, som fremkalder læserens empati. Det er ikke hendes status som fattig eller uønsket, men hendes måde at håbe og holde fast i det minimale på, der åbner for en affektiv forståelse af hendes livssituation. Netop derfor er det vigtigt, at Karen ikke fremstilles som hverken heltinde eller offerkarikatur. Skram lader hende være stædig, undvigende, næsten lakonisk. Hun siger f.eks. om barnefaren: "Ja dem siger saa [...] Men hosdan ska en bære sig ad, naar han inte finns?" (ibid, 131) Det er ikke en undskyldning, men en konstatering. Hun ved, at systemet kræver forklaring og orden, men hendes liv modsiger denne logik.

Læseren konfronteres hermed med en social orden, der viser sig utilstrækkelig over for det levede livs kompleksitet, og det er netop i denne følelsesmæssigt mættede forstyrrelse af det velkendte, at litteraturen ifølge Felski kan åbne for en dybere erkendelse og en ny opmærksomhed på det, vi ellers tager for givet (Felski 2008, 97). Det er desuden karakteristisk for "Karens Jul", at ingen karakter er direkte ond. Madam Olsen nævnes som en, der kunne hjælpe; konstablen viser midlertidig godhed; og det sociale system kritiseres aldrig direkte. Netop dette fravær af entydige skurke gør det vanskeligt at placere skyld eller ansvar på en enkelt aktør. Ansaret bliver i stedet flydende og forskudt, hvilket gør, at novellen indirekte placerer den etiske vurdering hos læseren selv. Dette greb kan forstås i forlængelse af Felskis pointe om, at litteratur ofte komplicerer vores moralske positioner ved ikke at tilbyde et entydigt etisk udgangspunkt. I stedet for at guide læseren mod en bestemt moralsk konklusion, præsenterer teksten en situation, hvor normer og værdier er tvetydige, og hvor læseren må navigere i det moralske rum uden faste holdepunkter (ibid, 112).

På samme måde efterlades læseren af "Karens Jul" i en usikker moralsk position, hvor ansvaret for at drage konklusioner om skyld og ansvar forskydes fra teksten selv til læserens egen vurdering. Teksten påstår ikke, at én handling er rigtig, en anden forkert, men den

efterlader os med en fornemmelse af, at noget kunne, og måske burde, have været anderledes. Denne type sociale erkendelse er ikke en moralsk doktrin, men en affektiv bevægelse. Det er præcist denne effekt, Felski fremhæver, når hun understreger, at litteraturen ikke dikterer, hvad vi skal mene, men snarere tvinger os til selv at tænke. "Karens Jul" illustrerer netop dette ved at fremkalde en refleksion, der ikke opstår fra sikker afstand, men udspringer af følelser som ubehag, tvivl og medfølelse. Novellen er således ikke et eksplicit opråb, men fungerer alligevel som ét i kraft af det, den får læseren til at opleve og tænke.

"Karens Jul" adskiller sig i sin form fra de to øvrige værker i dette speciale, ikke mindst ved sin lakoniske komposition og sin ekstremt fortættede fortællestruktur. Hvor de andre værker benytter sig af længere udviklingsforløb og mere udfoldede psykologiske portrætter, opererer Skram med en tekstuel knaphed, hvor ingen information gives unødigt, og alt drives frem mod det uundgåelige klimaks. Fortællingen udelader baggrundshistorier, sidehandlinger og psykologiske forklaringer – og fokuserer i stedet på enkelte, sanseligt og affektivt ladede øjeblikke. Denne form for rytmisk økonomi, hvor sproget er stramt afmålt og uden overflødigheder, intensiverer oplevelsen og lader hvert ord bære betydning. Det er netop gennem denne stilistiske præcision og koncentration, at Skram formår at skabe en dybt sanselig og følelsesmæssig læseoplevelse, der ikke blot formidler Karens udsathed, men åbner for en øget opmærksomhed på det fremmede og marginaliserede, dét som Felski betegner som en særlig form for erkendelse, der opstår i mødet med det andet og det anderledes (Felski 2008, 42). Dermed demonstrerer "Karens Jul", at litteraturens dannelsespotentialer ikke er proportionalt med tekstlængde eller handlingsdybde, men med den virkning, den formår at fremkalde hos læseren. Hvor Blichers "Sildig Opvaagnen" og Bangs "Frøkenen" undersøger dannelse i spændingsfeltet mellem individ og norm, og i mødet med samfundets og psykens grænser, formidler "Karens Jul" en erkendelse, der primært er forankret i kroppens erfaring og i oplevelsen af social udelukkelse. Skram insisterer ikke på, at læseren skal forstå Karen intellektuelt, men kræver i stedet en affektiv medopmærksomhed, som i sig selv er dannende. Det er, som Felski udtrykker det, ikke blot en læsning, men et *being claimed by a text, being moved and affected* (ibid, 75). I denne sammenhæng bliver det tydeligt, hvordan novellen "Karens Jul" realiserer en helt central dimension i både Wolfgang Klafkis og Martha Nussbaums dannelsesteoretiske tænkning. Klafki understreger, at dannelse sker i mødet med det fremmede, fordi netop dette møde udfordrer individets eksisterende verdensbillede og tvinger det til en fortolkende og refleksiv bearbejdning af egne antagelser og værdier. Det fremmede repræsenterer således ikke alene noget ukendt, men også en vigtig anledning til at undersøge og revurdere egne normer og

etiske standpunkter. Hos Nussbaum forbindes dannelse med en tilsvarende evne til empatisk at indleve sig i andre menneskers livsverden, tanker og følelser. Når læseren af "Karens Jul" således konfronteres med den sanselige erfaring af social udsathed, overskrides læserens eget perspektiv til fordel for en forståelse af Karens eksistensvilkår. Novellen formår dermed at gøre den fremmedes situation nærværende og relevant på en måde, der forpligter læseren etisk og eksistentielt.

Ved at lade identitet og etik blive reflekteret gennem det fremmede i Karens historie, placerer "Karens Jul" sig således i centrum af en dannelsesforståelse, som både Klafki og Nussbaum repræsenterer. Novellen illustrerer eksemplarisk, hvordan mødet med en fremmed erfaring kan føre til en dybere forståelse ikke blot af den anden, men også af én selv. Når læseren konfronteres med Karens udsathed, afhængighed og afmagt, sættes egne normer, værdier og privilegier i spil. Det, der tidligere fremstod som selvfølgeligheder nemlig retten til hjælp, retten til at blive hørt – træder frem som historisk og socialt betingede positioner, som ikke er tilgængelige for alle. På denne måde bliver novellen ikke blot et spejl for det sociale, men også et redskab til selverkendelse: et litterært rum, hvor læseren inviteres til at genoverveje sin egen placering i verden, sin medansvarlighed og sin forestilling om det gode liv.

Dermed demonstrerer "Karens Jul", hvordan litteraturen kan frembringe en meningsgivende erkendelse, hvor det fremmede bliver afsættet for en reflektiv og empatisk dannelsesproces hos læseren. Denne dannelsesproces tager form som en affektiv bevægelse, der udfordrer læserens etiske sensibilitet og evne til medfølelse gennem novellens sanselige nærvær. Det er netop gennem denne erfaring af udsathed og sanselig erkendelse, at Skram bidrager med noget væsentligt og uerstatteligt til den litterære kanon. Der derfor nærliggende at hævde, at "Karens Jul" rummer et dannelsespotential, der kvalitativt og virkningsmæssigt fuldt ud matcher de øvrige værker i dette speciale. I forlængelse af denne læsning bliver det tydeligt, hvordan "Karens Jul" ikke blot taler til læserens følelser, men aktiverer en reflektiv dømmekraft. Novellen undgår at servere en færdig moralsk dom, men iscenesætter i stedet en situation, hvor læserens etiske sensibilitet udfordres gennem den æstetiske form. Det er ikke alene marginaliseringen i sig selv, der gør indtryk, men måden, hvorpå udsathed og sanselig virkelighed smelter sammen i tekstens billedsprog og rytmiske intensitet. Denne affektive gestus er ikke rettet mod en entydig moralsk vurdering, men mod en erfaring, der kræver, at læseren mærker – før der kan tænkes eller dømmes. Dermed fortsætter novellen sin dannelsesmæssige virkning ved at fremkalde en erkendelse, der er både sanselig og eksistentiel, og som insisterer på at lade det etiske opstå i læserens eget møde med teksten.

Denne form for affektiv erkendelse peger ikke blot på “Karens Jul” litterære og dannelsesmæssige betydning i en analytisk sammenhæng, men rummer også en pædagogisk relevans, der gør værket særligt velegnet i undervisningssammenhæng. Netop det, at novellen aktiverer læserens etiske sensibilitet gennem sanselig erfaring frem for moralsk belæring, gør den anvendelig i mødet med unge læsere, der herigennem får mulighed for at engagere sig i både tekstens æstetiske udtryk og dens sociale tematik. Den affektive og erkendelsesorienterede læseoplevelse, som “Karens Jul” muliggør, er ikke alene teoretisk funderet, men bekræftes også empirisk i undervisningspraksis. Ifølge Ruth Grütters og Per Esben Myren-Svelstads undersøgelse af litteraturudvælgelse i norskfaget benyttes Skams novelle hyppigt i gymnasieskolen, hvor lærere fremhæver dens potentiale for at engagere eleverne følelsesmæssigt og åbne for samtaler om både historiske og aktuelle sociale problemstillinger. “Karens Jul” anvendes ikke kun som eksempeltekst i undervisningen om naturalistiske træk og virkemidler, men vælges også på grund af dens evne til at vække empati og skabe erkendelse – hvad én lærer beskriver som “empati og sinne hos elevene når det går opp for dem hva den egentlig handler om” (Grütters & Myren-Svelstad 2022, 341). Dermed fremstår “Karens Jul” som en litterær tekst, der forener æstetisk kvalitet med didaktisk anvendelighed og indskrives i en dynamisk undervisningskanon, hvor tekstvalg primært motiveres af elevengagement, relevans og refleksionspotentiale frem for ideologiske traditioner.

Analyse af Sildig Opvaagnen af St. St. Blicher

Steen Steensen Blicher (1782–1848) indtager en central placering i dansk litteraturhistorie som den novelleformens fornyer og en af de første moderne prosaister. Hans særegne evne til at kombinere psykologisk realisme med tragisk eksistensforståelse har gjort ham til en uomgængelig del af den litterære kanon. Ifølge *Dansk litteraturs kanon* blev han optaget, fordi han "fornyede dansk prosa med realisme og psykologisk fordybelse og skrev nogle af de bedste noveller i dansk litteratur". (kanonudvalget 2004, 39) Blichers værker adskiller sig især ved deres formbevidste og stilistisk sikre fortælleformer. I de bedste af hans noveller er forholdet mellem fortæller og fortælling gjort dramatisk, så "læseren ikke kan nøjes med at læse den fortalte historie, men må overveje forholdet mellem historien og den, som fortæller den". Dette greb skaber både ironisk distance og eksistentiel tvivl, og som det fremgår i “Sildig Opvaagnen”, er det netop fortællerens langsomme erkendelsesproces, der bærer historiens dannelsespotentiale. I denne forstand tilbyder Blicher et væsentligt bidrag til en

dannelsespædagogik, der arbejder med æstetisk og etisk erfaring i mødet med litterære klassikere. Ifølge Klafki opstår almen dannelse i mødet med eksemplariske situationer, hvor individet konfronteres med væsentlige almenmenneskelige spørgsmål – og netop dette er Blichers styrke. Hans fortællinger præsenterer eksistentielle grundsituationer som skyld, skæbne og tab i formelle strukturer, der fordrer refleksion over fortællingens betingelser (kanonudvalget 2004, 39).

Blicher voksede op i Vium i Jylland som søn af sognepræsten Niels Blicher, og det var især gennem faderens oplysningstanker og engagement i landboreformer, at han fik sin dannelse. Dette tidlige møde med både oplysningstænkning og jyske miljøer satte sig varige spor i hans forfatterskab, hvor især det jyske landskab og dets beboere bliver skildret med stor realisme (Auken 2015, 313). Livet som præst, præget af personlige og økonomiske vanskeligheder, formede ham som et tragisk livsvidne, der gennem litteraturen bearbejdede egne nederlag og et komplekst følelsesliv. Som kunstner stod Blicher i en spænding mellem det romantiske og det moderne. Han havde ikke tætte forbindelser til det københavnske litterære miljø og befandt sig derfor i periferien af sin samtid. Denne afstand førte til en særlig selvstændig position, hvor han udviklede en skrivestil, der både var for tidlig og for sen i forhold til romantikken (Auken 2015, 314). Det placerer ham i et særegent mellemrum, som også genfindes i “Sildig Opvaagnen”, hvor den romantiske idé om den dybe lidenskab undermineres af en kølig, psykologisk afdækning af illusion og bedrag. Selv om Blicher erklærede sit farvel til poesien i 1822, fortsatte han med at skrive, og i 1838 udkom digtsamlingen *Trækfuglene*, hvor døden og tabet gennemgående tematiseres.

Digtene kredser om menneskets længsel, skæbne og afmagt, hvilket tematiske træk, der går igen i hans noveller. Den poetiske erfaring med det tabte og uopnåelige bliver hos Blicher overført til prosaen og understøtter novellernes eksistentielle karakter (Auken 2015, 316-317). Det er dog især gennem novellen, at Blicher udvikler en litterær praksis, der kombinerer psykologisk realisme med fortællingens formelle muligheder. Inspireret af engelske forfattere som Sterne og Goldsmith, udformede han en novelleform, hvor ironi og tvivl spiller centrale roller. Hans prosa viser en stærk iagttagelsesevne og sans for både sociale og naturgivne kontekster. I modsætning til naturalisterne er Blichers naturskildringer ikke objektiverende, men levende og sansende – som i “Sildig Opvaagnen”, hvor naturen spejler præstens indre uro (Auken 2015, 319-320). En anden vigtig dimension i Blichers novellekunst er hans leg med fortælleformer. I mange tilfælde er fortælleren en del af det drama, han beretter om, hvilket skaber en dobbelthed mellem fortælling og erkendelse. Det er særligt tydeligt i “Sildig Opvaagnen”, hvor præsten både er vidne, deltager og fortolker af

den tragiske historie om Elise og major Wilhelm. Det retrospektive blik skaber en eksistentiel refleksion over fortællingens sandhed og over det, der aldrig blev forstået til bunds (Auken 2015, 325-326). Gennem denne formbevidste og psykologisk komplekse fortællestil placerer Blicher sig som en forløber for den moderne litteratur. "Sildig Opvaagnen" fremstår som et hovedværk, ikke blot på grund af sin tragiske fortælling, men fordi det tematiserer fortællingens og erkendelsens begrænsninger.

Præstens erkendelse er sildig – for sen – og fungerer som det narrative vendepunkt, der først retrospektivt kaster lys over novellens moralske og følelsesmæssige udvikling. Blichers store betydning skyldes derfor ikke alene hans bidrag til dansk realisme, men hans evne til at afdække den menneskelige erfaring i en fortælleform, der selv tematiserer sin egen mulighed og begrænsning. Det gør "Sildig Opvaagnen" til en moderne tragedie, hvor erkendelsen ikke frigør, men blotlægger en fundamental tvivl ved menneskets evne til at forstå sig selv og andre (Auken 2015, 329-330). Det er i denne sammenhæng, at Blichers skæbneforståelse bør inddrages. I modsætning til klassiske forestillinger om skæbne som guddommelig orden eller øverste instans, viser Blichers noveller, hvordan skæbnen er flyttet ind i mennesket selv. Den moderne skæbnekarakter i Blichers noveller, hvad enten det er præsten i "Præsten i Vejlbys" eller Wilhelm i "Sildig Opvaagnen", er kendetegnet ved en vilje til at finde mening og sammenhæng, men også ved en søgen, der blændes af illusion og driftsmæssige forvridninger (Auken 2015, 329-330). Skæbnen optræder her som resultat af menneskets egne fejltolkninger og forsøg på kontrol, der vender sig imod det selv. Mennesket er ikke fri, men prisgivet sin egen indre splittelse og uforstand, og skæbnen bliver dermed ikke en ekstern kraft, men et udtryk for menneskets kamp mod sig selv.

I "Sildig Opvaagnen" ser vi dette tragisk udfoldet i præstens forsøg på at fastholde en forestilling om Elise og hendes karakter, selv efter sandheden om hende afsløres. Han forbliver fanget i sin fascination og forsøger stadig at finde en forklaring, hvor ingen er at finde. Skæbnen ligger netop her: i måden mennesket forstår og misforstår verden på. Derfor udgør Blichers novellekunst et brud med romantikkens metafysik og etablerer i stedet en litterær modernitet, hvor tragikken udspringer af selverkendelsens umulighed (Auken 2015, 330-331). Denne karakteristik af Blichers æstetik og skæbneforståelse danner et naturligt grundlag for den følgende analyse af "Sildig Opvaagnen". For at kvalificere den efterfølgende analyse gives her et kort resumé af novellens handling og centrale konfliktlinjer. I "Sildig Opvaagnen" afdækker præsten Wilhelm C. retrospektivt årsagerne til sin ven Dr. Ls selvmord. Centralt står et skjult kærlighedsforhold mellem Dr. Ls kone Elise og major Frans H., som har været i tyve år inden for en borgerlig vennekreds i provinsbyen

R*. Wilhelm har kendt til affæren siden ungdommen, men har valgt tavshed – en tavshed han også påtvinger sin kone. Først da Frans bliver dødeligt syg og afslører forholdet i delirium, kommer sandheden frem. Elise har i hemmelighed sendt kærlighedsbreve, og Dr. L* konfronteres med, at han muligvis ikke er far til alle sine børn. I desperation begår han selvmord foran Elise. Wilhelm vågner for sent til at forhindre tragedien – en “sildig opvågningen”, der også gælder hans egen erkendelse.

Novellen problematiserer fortællingens og erkendelsens grænser gennem Wilhelms selviscenesatte og upålidelige fortællerposition. Hans fortrængte begær og moralske facade filtrerer hele fortællingen, mens Elise fremstår mere kompleks og følelsesdyb, især gennem sine breve. Miljøet omkring dem, den borgerlige vennekreds, fungerer som medfortæller i tragedien, hvor tavshed, skam og konvention forhindrer åbenhed. Blichers tragiske struktur viser, hvordan skæbne i moderne forstand udspringer af menneskets egne fejl og uerkendte længsler. En detaljeret analyse af personerne i “Sildig Opvågningen” afslører et psykologisk komplekst univers. I det efterfølgende vil persontegningens kompleksitet, miljøets betydning, den stilistiske og metaforiske brug af sproget, fortællerens position samt novellens komposition blive undersøgt med henblik på at belyse, hvordan disse elementer tilsammen realiserer novellens dannelsespotentiale og moderne tragiske struktur.? Novellens centrale figurer er Wilhelm C., der fungerer som jegfortæller, og Elise L, som bliver omdrejningspunktet for både fortællingens begivenheder og fortællerens indre konflikt.

I periferien findes dog også to afgørende bipersoner: Elises mand, Dr. L*, og hendes elsker, Frans H*, som begge spiller væsentlige roller i det tragiske forløb. Wilhelm fremstår som novellens egentlige hovedperson i kraft af sin dobbeltfunktion som fortæller og aktør. Det er hans bestræbelser på at forstå Elise, der driver fortællingen frem, og hans indre splittelse mellem moralsk fordømmelse og undertrykt begær bliver novellens psykologiske omdrejningspunkt. Allerede i ungdomsårene er Wilhelm tydeligt fascineret af Elise, som han beskriver som "den bedste Danserinde, som tillige ustridigt var den smukkeste". Efter dansen kysser han "maaskee med nogen Varme [...] hendes Haand"(Blicher 1991, 2) en gestus, han forsøger at bagatellisere, men som afslører et begær, han ikke selv vil erkende. Denne tidlige tiltrækning forbliver uerkendt og bliver i stedet fortrængt under en moralsk facade. Wilhelm ser Elise som en "vellystig og samvittighedsløs Kvinde" (ibid, 10) og hævder, at hun kan læse hans historie "uden at tage en Maske"(ibid, 3). Men de gentagne emotionelle udbrud i hans fortælling underminerer hans autoritet og afslører en mand, der aldrig er kommet sig over sit ungdomsbegær. Hans moralske fordømmelse er farvet af en jalousi, som han ikke erkender, men som forstærkes, da Elise vælger Frans som elsker. Wilhelm forsøger at dæmpe sin uro

ved at indramme sine minder i filosofiske overvejelser. Han hævder, at "Tiden [...] afslider alle vore ungdommelige Følelsers skarpe Kanter" (ibid, 5), men hans fortælling modsiger denne påstand. I et tankeeksperiment over ægteskabelig lykke forestiller han sig, at han og Elise burde have været gift med hinanden: "Mit jevne Humør, min naturlige Sathed [...] maatte da have forbundet mig med Frue L*" (ibid, 3). Den drøm om et alternativt liv med Elise afslører en latent utilfredshed med sit nuværende ægteskab og en romantiseret forestilling om Elise, som han ikke vil erkende åbent.

Elise fremstår som en sammensat og tvetydig figur. For Wilhelm er hun en gåde: rolig, uforstyrret og tilsyneladende upåvirket af de katastrofale begivenheder omkring hende. Han beskriver hende som en kvinde, der er "udvortes levende, indvortes livløs" (ibid, 3) og sammenligner hendes ro med en "Helvedes Rolighed" (ibid, 5). Men Elise får selv stemme i novellen gennem tre breve til Frans, hvor hendes følelsesdybde og hengivelse kommer til udtryk. Hun skriver: "Jeg føler det, jeg veed det: siden hiin Nat er jeg Deres for evig [...] mine Tanker, mine Ønsker, mine Længsler have kun eet Maal – Dem, Dem elskede, tilbedede Mand!" (Blicher 1991, 8) Brevenes sprog er højtideligt, sanseligt og følelsesladet. Elise udtrykker sig i idealiserende vendinger om kærlighed, sjælelig forening og selvopofrelse. Hun skriver, at hun ønsker "at afbøde en Brøde, for hvilken Skjæbnen alene maae staae til Ansvar" (ibid, 8) et udtryk, der vidner om både erkendt skyld og vilje til forsoning. Hun er ikke kynisk, men fanget i en indre konflikt mellem sin samvittighed og sin lidenskab. Dermed modsiger hendes breve Wilhelms ensidigt fordømmende portræt. Gennem hele novellen udviser Elise en usædvanlig ydre ro, uanset situationens alvor. Wilhelm konstaterer: "Jeg har seet hende [...] med Kortene i Haanden, og med en Patteglut ved Brystet; ved sin Datters Bryllup og sin Mands Liig [...] men hun var stedse sig selv liig: blid, rolig, opmærksom og fuldkommen beherskende sig selv." (ibid, 3) Denne beskrivelse tjener dels som bevis på hendes urokkelighed, men rummer også antydninger af en stærk vilje og indre kontrol, som Wilhelm ikke fatter. Elise fremstår som en karakter, der rummer lidenskab og idealisme, men som af omstændigheder og konventioner tvinges til tavshed og facade. Elises ægtemand, Dr. L*, beskrives af Wilhelm som "en Glædens Søn" (ibid, 10) og fremstår i begyndelsen som sorgløs og forelsket. Men i slutningen afsløres hans indre sammenbrud, da han konfronteres med konens utroskab. Han ønsker døden og lægger sin skæbne i Wilhelms hænder, da han beder ham læse Elises breve. Da Wilhelm forsøger at relativere indholdet, svarer L*: "Her behøve vi ikke at tage Phantasien tilhjælp; Skjøgen tilstaaer det jo selv" (ibid, 9). Her optræder L* som en mand, der har bevæget sig fra lykkelig ægtemand til knust og desillusioneret individ. Frans, Elises elsker, er beskrevet som "en af de elskværdigste og

meest dannede Officiere" (ibid, 4). Han fremstår sympatisk, men bærer på en uforløst smerte over barnløshed og skyld. Det er muligt, at hans samvittighed over affæren med Elise fører til hans sygdom og død. Ligesom Elise og Wilhelm rummer han en indre splittelse, som aldrig formidles i dialog, men fornemmes gennem hans stemningsskift og tavshed. Persontegningen i "Sildig Opvaagnen" vidner om Blichers evne til at skabe psykologisk komplekse og realistiske karakterer. Wilhelm fremstår som en fortæller, der kæmper med egne følelser, undertrykker erkendelse og søger moralsk kontrol, mens Elise balancerer mellem passion og selvkontrol. De øvrige personer fungerer ikke blot som bipersoner, men bidrager væsentligt til at belyse de centrale konflikter. Novellen formår dermed at gøre menneskets indre liv og dets relationer til en tragisk og almenmenneskelig erfaring.

Henrik Ljungbergs analyse af "Sildig Opvaagnen" i *Dødens fortæller* (1989) kan læses som en forlængelse og radikaliserings af den psykologiske kompleksitet, der kendetegner persontegningen i "Sildig Opvaagnen". Ljungberg gør op med enhver forestilling om Wilhelm som en neutral fortæller. Tværtimod fremstiller han Wilhelm som et subjekt, der gennem hele fortællingen forsøger at skjule sin egen skyld og sine begær bag en moralsk fortælleposition. Wilhelm bliver derved en upålidelig fortæller, hvis underdrivelser og fortællestrategier fremstår som forsøg på at redde sin egen identitet (Ljungberg 1987, 51). Et centralt aspekt i Ljungbergs læsning er, at Wilhelm konstruerer Elise som en dæmonisk skikkelse. Han beskriver hende som en vampyr og tillægger hende en erotisk og skyldbærende rolle i tragedien (ibid, 33). Men, som Ljungberg påpeger, er det ikke Elise, men Wilhelm, der agerer som dødens redskab – den, der skaber og fastholder tragedien gennem tavshed, manipulation og narrativ kontrol (ibid, 51).

Det er Wilhelm, der sidder med magten til at formidle eller forløse – og han vælger hævn frem for tilgivelse. Ljungbergs konklusion er, at det er Wilhelm, der er en vampyr, ikke Elise, han vender magtforholdet i fortællingen på hovedet. Elise fremstår i sine egne breve som passioneret, skyldbevidst og kærlighedsfuld, mens Wilhelm gennem sin passive destruktion bærer tragedien frem. Hans læsning peger dermed på fortællingens grundlæggende tvetydighed og den fortrængte skyld, som former både fortæller og handling. Endelig viser Ljungberg, hvordan Wilhelm aktivt forværrer situationen ved at læse destruktive passager op fra Jobs Bog for den sønderknuste læge – ikke for at trøste, men som en form for dømmende afstraffelse (ibid, 50). Denne handling, kombineret med Wilhelms ultimative behov for at få det sidste ord i fortællingen, understreger hans fortælling som en strategi til selvopholdelse og moralsk unddragelse. Ljungbergs analyse bidrager således med en skærpet bevidsthed om, hvordan fortælleren selv bliver indhyllet i det drama, han forsøger

at kontrollere – og dermed placerer han “Sildig Opvaagnen” i en tradition, hvor fortællingens form og subjektets splittelse er uløseligt forbundne.

Denne splittelse og indre fortrængning, som er karakteristisk for Wilhelm og reflekteret i hans fortælling, kan ikke adskilles fra det miljø, hvori han agerer. Miljøet er ikke blot en kulisse, men fungerer som en medfortæller til novellens tragedie. Det provinsielle og borgerlige miljø, hvori handlingen udspiller sig, er præget af konvention, kontrol og en fastholdt social orden, der ikke levner plads til affekt, brud eller erkendelse. Det fysiske nærmiljø omkring de tre familier – præsten, lægen og officeren – danner en trekant, både i konkret og symbolsk forstand. De bor tæt, lige over for hinanden, og forbindes ikke blot af gader og hække, men af hemmeligheder og undertrykt viden. Dette sociale mikrokosmos, kaldet "Triangelen", bliver et billede på det borgerlige samfunds lukkede kredsløb, hvor alt skal være pænt, harmonisk og gennemsigtigt, men hvor de skjulte forbindelser netop underminerer denne gennemsigtighed.

Husenes placering, som Wilhelm selv beskriver som en retvinklet trekant, giver et fysisk udtryk for den indeslæthed, karaktererne lever under. Forbindelsen mellem Elise og Frans foregår i lysthuset og pulterkammeret. Et rum der netop symboliserer det skjulte og det bortgemte. Lige overfor sidder Wilhelm og iagttager, uden at gribe ind. Denne geografiske nærhed mellem de tre familier tjener ikke til oplysning og kontakt, men til social kontrol og undertrykkelse. Alt ses, men intet siges. Wilhelm selv formaner sin kone: “vogt Dig for at mistænke Nogen!” (Blicher 1991, 5), hvilket tydeligt viser den sociale konvention om ikke at tale højt om det, alle ved. Denne diskrete og forskubbede måde at erkende virkeligheden på afspejler et socialt miljø præget af hykleri. Den borgerlige dannelse fordrer kontrol over følelser og handlinger, og dette er særligt udtalt i et provinssamfund, hvor der er kort mellem husene og lang afstand til ærlig kommunikation. Det sociale ideal er den jævne munterhed og harmoni, som opretholdes ved faste traditioner – som f.eks. vennekredsens onsdagsaftener med musik og kortspil – og når Frans begynder at begå fejl i disse sammenhænge, afsløres det følelsesmæssige kaos under overfladen. Den ydre orden bliver dermed en indikator for den indre uro. Wilhelms forsøg på at opretholde den pæne facade bliver paradoksalt nok det, der afslører affæren mellem Elise og Frans. Da Frans i sygdommens delirium råber sin kærlighed ud, forsøger Wilhelm at dække over det, men hans forsikringer – “Hans Ideer ere reent forkeerte”(ibid, 6) men de virker mod hensigten. Det er netop denne sætning, som gør Dr. L* opmærksom og får ham til at mistænke noget. Den sociale kontrolstruktur, som Wilhelm er en del af og forsøger at beskytte, slår revner i det øjeblik, hvor tavsheden selv bliver afslørende. Denne dobbelthed mellem det set og det usete, det sagte og det usagte,

skaber en social virkelighed, hvor intet er, som det giver sig ud for at være. Huse, klubber og vennemøder bliver kulisser for en eksistens, der ikke må træde frem. Det kritiske billede af det provinsielle miljø viser os, at Wilhelm ikke blot er en individualiseret tragisk figur, men en funktion af sin omverden. Hans uformåenhed er ikke blot psykologisk, men socialt betinget. Som præst bliver han vogter af netop det system, som forhindrer ham i at sige og se sandheden – både om Elise og om sig selv.

Denne samfundskritiske dimension i miljøbeskrivelsen fungerer ikke blot som baggrund for personernes handlinger, men som en medfortællende struktur, der former deres valg, deres tavshed og deres tragedie. I dette lys bliver Wilhelm ikke blot en hyklerisk og konfliktsky karakter, men en mand formet og begrænset af et miljø, hvor det at skjule begær og fortielse er en dyd. Dermed tilbyder miljøbeskrivelsen en forklaring og delvis forståelse for, hvorfor Wilhelm handler, som han gør – og viser, at tragedien i “Sildig Opvaagnen” også er et produkt af de sociale omgivelser, hvori den udspiller sig. Den sproglige iscenesættelse af denne tragedie er på ingen måde neutral. Tværtimod bliver fortællerens sprog en aktiv faktor i afsløringen af de hemmelige følelser, som han tilsyneladende selv søger at fortrænge. Den højtidelige og arkaiserende stil, som Wilhelm anlægger, fungerer som en form for retorisk maskering, der skal fastholde facaden. Den indre kamp, fortælleren ikke erkender, kommer tydeligt til udtryk i de mange billeddannelse, der bevæger sig mellem det dramatiske og det introspektive, og som kredser om skjult passion, undertrykt begær og destruktiv erkendelse. Et centralt eksempel er den gentagne brug af naturmetaforer, især vulkanbilledet: “da vulkanen, der så længe og så lønlig havde ulmet i mørket, brød forborgenhedens dække, og ved sin uventede eruption ødelagde tvende familiers jordiske lyksalighed.” (Blicher 1991, 6). Her fremstilles affæren ikke blot som en ydre begivenhed, men som en eksplosion af længe undertrykte kræfter, som fortælleren har været vidne til og måske selv en del af. Vulkanen bliver en allegori for undertrykt begær og skamfuld viden, der til sidst sprænger de sociale rammer og efterlader ruiner. Et andet eksempel findes i den måde, fortælleren beskriver Elises følelsesliv gennem billedet af naturens energi fanget bag en glat facade: “var der nogen Varme i dette skønne Legeme, syntes det mig at maatte være [...] en kold Ild [...] en mat Glød, som aldrig kunde opblusse til Lue; maaskee ligesaa lidet udslukkes.” (ibid, 4) Her afslører Wilhelm ufrivilligt sin egen tiltrækning og fascination, samtidig med at han forsøger at afskrive Elises passion som for svag eller for dæmpet til at være farlig. Men billedet af den kolde Ild rummer netop det paradoks, der karakteriserer hans sprogbrug: en glød, der ikke brænder, men som alligevel ikke slukkes – præcis som hans egne fortrængte følelser for Elise, der aldrig helt forsvinder.

Også beskrivelsen af Dr. Ls krise rummer symbolik, der afspejler Wilhelms egne fortrængninger. I scenen efter lægens selvmord tænker han: "Hvorledes skal Trøst kunne finde Indgang i et Hjerte, som Ulykkens Vinterstorm har omgivet med sin Iisskorpe?" (ibid, 7). Her overføres det frosne hjerte metaforisk på lægen, men det frosne, det stivnede og følelsesløse, kan lige så vel læses som et billede på fortællerens egen følelsesblokering. Den isnende storm, som rammer Dr. L, spejler den kulde og distance, Wilhelm selv udviser over for både sin kone og Elise. Han taler om andres lidenskaber, men undgår systematisk at se sine egne i øjnene.

Endelig er brugen af forkortelser for navne og steder også et betydningsbærende greb, som indgår i denne erkendelseskamp. Når byen blot kaldes R* og personerne omtales som C*, H*, og L*, fungerer det som et sprogligt slør – en symbolsk anonymisering, der peger på, at sandheden konstant bliver forskudt. Disse forkortelser iscenesætter en virkelighed, hvor alt er dækket til, som en slags diskret maskering af erfaringer, man ikke må tale højt om. I en allegorisk læsning af denne praksis bliver selve sproget et redskab for det uerkendte: det antyder, men åbenbarer aldrig. Disse billedmæssige og stilistiske greb arbejder sammen om at afdække den indre konflikt i fortælleren: en konflikt mellem tiltrækning og afstand, mellem moral og begær, mellem det, der bliver sagt, og det, der forbliver tavst. Fortælleren forsøger at opretholde en rationel, moralsk facade, men hans metaforer og symboler underminerer denne facade og vidner i stedet om en destruktiv erkendelse, der hele tiden er på nippet til at bryde igennem. Titlen "Sildig Opvaagnen" er i sig selv et stærkt symbolsk udtryk for den erkendelsesproces, som novellen kredser om. "Sildig" betyder sen, og "Opvaagnen" henviser til den opvågning, der både gælder Dr. L*, som erkender utroskaben, og Wilhelm, som først meget sent ser sin egen rolle i tragedien. Men opvågningen er kun delvis; den er begyndt, men ikke fuldført. Dermed indikerer titlen, at det er for sent at ændre begivenhedernes gang, men måske ikke for sent at erkende sin egen blindhed. Samtidig benytter novellen konsekvent forkortelser af både personnavne og stednavne – Wilhelm C., Elise L., Dr. L., Frans H., byen R* – hvilket tilslører deres identitet og skaber en virkning af generalisering. Dette greb var almindeligt i samtidens litteratur og antyder, at novellens indhold kunne være hentet fra virkelige hændelser, men det har også en symbolsk funktion: det viser, at det ikke handler om disse personer alene, men om almengyldige menneskelige erfaringer. Forkortelserne skaber således en vis distance, men tillader samtidig læseren at spejle egne erfaringer i personernes liv og konflikter. Det sproglige udtryk i "Sildig Opvaagnen" peger således hele tiden ud over det sagte. Wilhelm tilstræber ophøjethed, præcision og kontrol, men hans sproglige valg – fra arkaiske former til overdrevne metaforer – bliver utæmmede

spor af det fortrængte. Et bemærkelsesværdigt eksempel findes i hans omtale af Elises håndtryk under dansen: "en slig ofte uvilkaarlig Yttring af et ømt og glad Hjertes Bevægelse [...] ligesaa flygtig som den Hilsen, tvende hinanden forbifarende Vandrere give og glemme i et og samme Øjeblik." (Blicher 1991, 2) Denne poetiske sammenligning, som reducerer intimiteten til en flygtig høflighedsgestus, afslører netop det modsatte: at håndtrykket har gjort indtryk. Den poetiske forskønnelse bliver et værn mod erkendelse, men samtidig en afsløring af dens nødvendighed.

Også Elises egne breve udgør en kontrast til Wilhelms forsøg på at kontrollere sproget. Hun skriver med varme og hengivelse: "hun, der venter Dig med brændende Hjerte"(ibid, 8). Denne vending står i kontrast til Wilhelms kølige analyser, og hendes brug af Goethes tyske citat – "Steh auf! der Morgen graut" (ibid) bliver en insisterende påkaldelse af en ny begyndelse, der aldrig indtræffer. Hendes sproglige stil er både ophøjet og inderlig, og den sprænger den ramme, som Wilhelm forsøger at fastholde fortællingen indenfor. Brevenes følelsesfulde tone underminerer hans insisteren på hendes følelsesmæssige fladhed og viser, at hendes indre liv ikke blot eksisterer, men også er sprogligt artikuleret.

I "Sildig Opvaagnen" udfoldes en kompleks fortællerteknik, hvor den retrospektive jegfortæller, Wilhelm C.*, ikke blot videregiver en tragisk kærlighedshistorie, men samtidig afslører sig selv som en tvivlsom, følelsesmæssigt indviklet formidler. Hans fortællerteknik er karakteriseret ved et bagudsyn, subjektiv kommentering og markante skift mellem scenisk og panoramisk fremstilling. Samlet set bidrager disse greb til at kaste et kritisk lys over fortælleren selv og at problematisere hans påståede objektivitet. Wilhelm fremstår som en jegfortæller, der både deltager i handlingen og kommenterer den med efterrationaliserende refleksioner. Han siger om Elise: "Jeg har seet hende fornylig – hun er nu ikke langt fra de Halvtreds – men hun er næsten uforandret, nyder en blomstrende Sundhed, og en altid lige, altid uforstyrret Munterhed"(Blicher 1991, 3) hvilket angiveligt skal forstås negativt, som udtryk for samvittighedsløshed. Men netop det levende og sansede blik for hendes skikkelse afslører hans fascination. Fortælleren hævder, at han hverken blev bevæget i sit hjerte eller sin sanselighed af hendes håndtryk: "Jeg kan forsikre, at hverken mit Hjerte eller min Sandselighed kom herved i mindste Bevægelse"(ibid, 2). Ikke desto mindre husker han episoden mere end 30 år efter, hvilket underminerer hans egen påstand og blottlægger hans følelsesmæssige involvering. Denne selvmodsigelse er blot én af mange, der afslører fortællerens upålidelighed. Samtidig anvender han fortællerkommentarer, der guider læseren i retning af en bestemt moral: "jeg har i mine Skriftetaler nogle Gange prøvet at ryste hendes Samvittighed vaagen; men der var Intet at vække"(ibid, 3). Sådanne vurderinger, klædt i et

kristent sprog, tjener til at dæmonisere Elise og rense fortælleren selv. Alligevel er det tydeligt, at han er følelsesmæssigt bundet til hende og mere optaget af hendes væsen, end han vil indrømme. Den indre synsvinkel og det sceniske nærbillede af centrale episoder – som f.eks. maskeradescenen eller Dr. L*s opløsning, trækker læseren tæt på Wilhelms subjektive oplevelse og fremhæver netop det emotionelle filter, al erkendelse filtreres igennem.

Hans udlægning af Elises karakter skifter, fra forførende og gådefuld til kold og samvittighedsløs, hvilket peger på hans egen ambivalens snarere end på hendes entydighed. Fortælleteknisk arbejder Blicher også med en strategi, hvor der forekommer en metakommentar til fortællehandlingen: "jeg griber for meget forud i min Historie; jeg vil atter gaae tilbage"(ibid, 3). Dette skaber en illusion af overblik, men afslører i stedet en forstyrret, næsten neurotisk struktur. Det narrative overblik, vi forventer af en ældre præst med kendskab til sandheden, undermineres af fortællerens gentagne fejl, modsætninger og emotionelle engagement. Dermed gør den selvmodsigende og følelsesfulde jegfortæller fortællingen mere gådefuld, end han selv tilsigter. I stedet for en moralsk entydig historie om synd og straf, konstrueres en psykologisk kompleks fortælling om skjulte længsler, uerkendte begær og følelsesmæssig fortrængning. Fortælleren bliver, gennem sine egne ord og fortællegreb, selv novellens egentlige gåde.

Kompositionen i "Sildig Opvaagnen" er præget af en klassisk rammestruktur, hvor fortællingen begynder og afsluttes uden for selve begivenhedsforløbet. Den ydre ramme udgøres af fortælleren Wilhelms tilbageblik på en tragisk hændelse, nemlig selvmordet begået af hans ven, Dr. L*. Denne struktur etableres allerede i novellens første sætning, hvor Wilhelm indleder med ordene: "Jeg mindes ikke noget Dødsfald, der har vakt større Sensation, end min mangeaarige Ven Doctor Ls i R"(Blicher 1991, 2). Her etableres både fortællerens personlige forbindelse til hændelsen og den retrospektive fortælleposition, som kendetegner bagudsynet. Rammefortællingen giver læseren en klar forventning om, at det følgende vil være en forklaring på den tragiske begivenhed. Wilhelm lover eksplicit, at han vil afsløre "den lønlige Aarsag til dette frygtelige Skridt" (ibid) I centrum af denne årsag placerer han Elise, som han i begyndelsen udpeger som "Hovedpersonen i denne Tragoedie". Dermed antyder kompositionen, at selvom selvmordet danner den ydre ramme, er det fortællingen om Elise og de følelser, hun vækker, der udgør det narrative kernepunkt. Et centralt strukturelt element i novellen er vendepunktet, som indtræffer i det øjeblik affæren mellem Elise og Frans bliver opdaget. Dette vendepunkt foregribes i en fortællerkommentar, hvor Wilhelm skriver: "Doctorens to ældste Sønner vare blevne Candidater i Medicin og Chirurgie; min i Theologie; hans ældste Datter gift og min forlovet: da Vulcanen, der saa

længe og saa lønlig havde ulmet i Mørket, brød Forborgenhedens Dække, og ved sin uventede Eruption ødelagde tvende Familiers jordiske Lyksalighed"(ibid, 6). Den dramatiske metafor om vulkanen antyder en eksplosion af undertrykte følelser og fortrængte begivenheder, som pludselig bryder frem og får katastrofale konsekvenser. Hermed skabes en klar drejning i handlingens udvikling. Denne centrale begivenhed hænger tæt sammen med en tidligere scene, der fungerer som determinationspunkt: maskeraden, hvor forvekslingen mellem Elise og Frans' ægtefæller angiveligt sætter affæren i gang. Ifølge Wilhelm sker der en rædsom Fejltagelse, men Elise selv opfatter senere i brevene begivenheden som skæbnebestemt. Hermed etableres et tragisk forløb, hvor det, der kunne opfattes som tilfældighed, indskrives i en større, uafvendelig orden.

Novellen afsluttes med en udtalt fortællerkommentar, hvor Wilhelm opsummerer forløbet og placerer skylden hos Elise: "Jeg har i Begyndelsen af denne Fortælling korteligen antydnet, hvorledes en vellystig og samvittighedsløs Kvindes Brøde bragte Fordærvelse over tvende Familier"(ibid, 10) Den lukkede slutning, der refererer tilbage til indledningen, forstærker fornemmelsen af en afsluttet, men subjektiv fortælling. Samtidig er det tydeligt, at Wilhelm søger at fastslå en bestemt fortolkning og dermed styrer læserens opfattelse af begivenhederne. På overfladen fremstår kompositionen således klar og konsekvent: en tragedie i klassisk form, med exposition, vendepunkt, klimaks og resolution. Men under denne strukturelle orden gemmer sig en usikkerhed forårsaget af fortællerens subjektivitet. Rammefortællingen og den lukkede afslutning skaber en illusion af overblik, men gennem fortællingens selvmodsigelser og følelsesladede metaforer fremstår Wilhelms fortolkning som præget af fortrængning og affekt. Dermed tjener kompositionen ikke blot til at formidle begivenheder, men også til at iscenesætte fortællerens indre konflikt. Den underliggende uro i fortællerens fremstilling vidner om, at novellen ikke alene skal forstås som en fortælling om moralsk skyld og social ruin, men også som en undersøgelse af kræfter, der unddrager sig narrativ kontrol.

Netop denne dimension uddybes i Søren Baggesens analyse, hvor fokus flyttes fra fortællerens perspektiv til de irrationelle drivkræfter, der gennemsyrrer fortællingens begivenhedsforløb. Et beslægtet, men tematisk forskudt perspektiv tilbydes af Søren Baggesen, som i sin læsning fremhæver det irrationelle som novellens destruktive kerne. Hvor Ljungberg fokuserer på fortællerens skjulte begær og narrativ kontrol, peger Baggesen på det irrationelle som en uregulerbar kraft, der både overskrider og underminerer den borgerlige verdens orden. Det er ikke mindst i lægens sammenbrud, at dette irrationelle bryder igennem: Dr. L* er en mand, der hele livet har levet efter embedsborgerlige normer –

"Den medicinske Kandidat bliver praktiserende Læge og omsider Distriktslæge" – men som ikke kan rumme det følelsesmæssige sammenbrud, der følger af konens utroskab (Baggesen 1985, 64). Baggesen fremhæver, hvordan lægen i mødet med Elises breve oplever en affektiv eksplosion, som overskrider hans forståelseskategori: "Hvad! disse søde, velsignede Kjerligheds-Panter!" Dette udbrud må ifølge Baggesen læses som et desperat forsøg på at fastholde en idealiseret kærlighed, der allerede er gået til grunde. Det irrationelle bliver her ikke blot en følelsesstorm, men en eksistentiel kraft, der "ryster ham og styrker ham på én gang" (Baggesen 1985, 65). Dr. L*s tragedie består netop i, at denne erfaring ikke kan indpasses i en rationel fortælling – og netop derfor må hans fortælling tavshedgøres gennem selvmordet.

Wilhelm, som fortæller historien, fremstår i Baggesens analyse ikke blot som en moralsk dommer, men som en figur, der selv kæmper med det irrationelle. Hans forsøg på at skabe mening og årsagsforklaring afslører snarere hans afmagt over for det, der unddrager sig fornuften. Baggesen skriver, at præsten forsøger "at holde fast i en logik, der ikke længere har gyldighed", hvilket placerer ham i en tragisk position som et menneske, der ikke erkender den nye, moderne erfaring af meningsløshed (Baggesen 1985, 65). Set i lyset af Baggesens analyse bliver "Sildig Opvaagnen" ikke blot en psykologisk tragedie om skyld og begær, men en dybt eksistentiel fortælling om erfaringens og erkendelsens grænser. Det irrationelle viser sig både som nedbrydende og konstituerende – en kraft, der afslører såvel personernes følelsesmæssige skrøbelighed som samfundets utilstrækkelighed over for affektens og lidenskabens voldsomhed.

Dermed styrker Baggesens perspektiv læsningen af novellen som en moderne tragedie, hvor skæbnen ikke er givet udefra, men springer ud af menneskets egen kamp med det, det ikke forstår og ikke kan forlige sig med. Tilsammen kaster Ljungbergs og Baggesens læsninger et flerdimensionelt lys over "Sildig Opvaagnen" som en kompleks fortælling, hvor subjektivitet, erkendelseskamp og empatisk forestillingsevne, ikke blot konstituerer handlingen, men også virker som nøgle til forståelsen af novellens dannelsespotentialer. Netop dette potentiale udfoldes tydeligt, når værket læses i forening med nyere litteraturteoretiske tilgange som Martha C. Nussbaums idé om narrativ empati og Hans-Georg Gadamers begreb om horisontsammensmeltning. Hvor de tidligere analyser har tydeliggjort fortællerens emotionelle og erkendelsesmæssige begrænsninger, skærper Nussbaum og Gadamer opmærksomheden på den erfaring, novellen tilbyder sin læser, en erfaring, der ikke nødvendigvis fører til vished, men til udvidelse af forståelse. Det er i dette refleksive

spændingsfelt mellem tekst og læser, mellem subjektivitet og fortolkning, at "Sildig Opvaagnen" viser sig som et værk, der ikke blot skildrer dannelse, men også aktualiserer den.

Sildig Opvaagnen læst med Nussbaum og Gadamer: Etisk forestillingsevne og horisontsammensmeltning

Martha C. Nussbaum betoner skønlitteraturens evne til at fremme etisk refleksion gennem følelsesmæssig identifikation og perspektivskifte. I "Sildig Opvaagnen" kommer dette potentiale til udtryk i fortællingens psykologiske kompleksitet og emotionelle dybde.

Læseren konfronteres med begær, skyld og sårbarhed, ikke som abstrakte størrelser, men som eksistentielle erfaringer formidlet gennem både fortællerens og Elises stemme. Elise fremstår ikke som moralsk entydig, men som et subjekt med en egen indre intensitet. I et af brevene til Frans skriver hun: "Siden hin Nat er jeg Deres for evig; jeg har fået et nyt Hjerte, en ny Sjæl."

(Blicher 1991, 8). Gennem sådanne udsagn aktiveres det, Nussbaum kalder narrativ forestillingsevne, læseren inviteres til at forstå verden indefra hendes perspektiv, præget af kærlighedens ambivalens og ansvarets byrde. Modsat repræsenterer præsten Wilhelm en fortællerposition, der søger at fastholde orden og entydighed, men som samtidig afslører emotionel blindhed. Dr. L*s erkendelse formuleres som en sildig opvågning: "i tyve Aar indbildte jeg mig at bebo et jordisk Paradis, og vandrede paa en Vulkan, der lønligt brændte under mine Fødder." (Blicher 1991, 9). Denne erkendelse, der kommer for sent, udgør netop det, Nussbaum ser som grundlaget for moralsk dannelse, evnen til at indleve sig i andres erfaringer og fejltagelser. Novellens fokus ligger ikke i en moraliserende afklaring, men i en åben udforskning af det mulige. Gennem Elises breve og lægens sammenbrud stilles læseren over for spørgsmålet: Hvordan kunne det være gået anderledes? Dette gør Sildig Opvaagnen til en etisk øvelse snarere end en opdragende fortælling. I overensstemmelse med Nussbaums ideal bliver novellen et rum for empatisk refleksion og kritisk revurdering af egne dømmekriterier. Læseren konfronteres ikke med entydige svar, men med en forstærket bevidsthed om menneskelig kompleksitet. Netop ved at lade identifikation og erkendelse smelte sammen, opfylder Sildig Opvaagnen sit dannelsesformål, ikke ved at prædike, men ved at åbne. Hvor Nussbaum betoner litteraturens evne til at vække empati gennem følelsesmæssig identifikation, peger Hans-Georg Gadamer på forståelse som en horisontudvidende proces, hvor forforståelsen konfronteres med det uventede. Denne erkendelsesbevægelse aktualiseres i Sildig Opvaagnen, hvor fortælleren i mødet med Elise udfordres af netop det, han ikke umiddelbart kan begribe. Ifølge Gadamer er forståelse en

historisk situeret erfaring, hvor læserens og tekstens horisonter mødes i en Horizontverschmelzung. Denne bevægelse konkretiseres i “Sildig Opvaagnen”, hvor fortælleren forsøger at begribe Elise, “og dog lå der i dette blide, lidenskabsløse ansigt noget forborgent, noget fordægtigt; det syntes mig at gemme en dyb, frygtelig løndom.” (Blicher 1991, 3). Her konfronteres fortællerens Vorurteil, hans forforståelse, med en erfaring, der unddrager sig hans begrebsliggørelse. I stedet for genkendelse møder han en uvished, som destabiliserer hans perspektiv og tvinger til en udvidelse af hans horisont. Dette møde med det fremmede initierer en proces, hvor forståelse ikke er et spørgsmål om at fastholde distance, men om at lade sig påvirke. Det er netop i dette spændingsfelt, at Gadammers begreb Sprache als Mitte får betydning, meningen opstår ikke umiddelbart, men i og gennem sprogets bevægelse mellem subjekt og verden. Det er ikke Elises væsen, der afdækkes, men fortællerens kamp for at skabe mening i det, han ikke forstår. Novellen bliver således ikke kun en fortælling om kærlighedens og erkendelsens sammenbrud, men et eksempel på, hvordan forståelse forudsætter en omdannelse af Vorurteil gennem sprogligt engagement og horisontsammensmeltning. I denne forstand realiserer “Sildig Opvaagnen” sit dannelsespotentialer ikke ved at give svar, men ved at åbne et rum for erkendelse, hvor det ubestemte får betydning i kraft af sproget.

Analyse af “Frøkenen” (1883) af Herman Bang

Herman Bang (1857–1912) indtager en central position i dansk litteraturhistorie som en af det moderne gennembruds mest markante stemmer. Trods manglende anerkendelse i sin samtid har hans forfatterskab siden opnået klassikerstatus og indgår i dag i Kulturministeriets litterære kanon (Kanonudvalget 2004). Bangs særlige stil, der forener impressionistisk iagttagelse med en scenisk og fragmentarisk fortælleform, har givet ham tilnavnet skrevne films mester (ibid. 40). Han søgte at skabe fortællinger, og formede sine værker som en række sanselige, øjebliksorienterede scener, hvor det usagte og det marginale får afgørende betydning. Denne æstetiske tilgang udspringer af Bangs journalistiske baggrund og hans ambition om at “faa Indtrykket, hvert enkelt Indtryk klart og nøje og karakterfuldt”, som han skriver i et brev fra Prag (Wivel 2009, 208). Han betoner her, at han aldrig tænker på helheden, men ønsker at iagttage verden i “Billede efter Billede” og høre sine personer tale “kun i Situation efter Situation” (Wivel 2009, 209). Dermed introducerer han en impressionistisk og scenisk fortællestil, som ikke blot er en æstetisk metode. Bang afviser den autoritative fortæller og overlader fortolkningen til læserens sansning og empatiske indlevelse. Han interesserede sig for det oversete og marginaliserede i menneskelivet, det der

ligger uden for borgerlig synlighed og traditionelle forestillinger om succes. Med sin impressionistiske og sceniske stil indfangede han samtidens strømninger og menneskelige sårbarhed og markerede sig som en vigtig skikkelse i det moderne gennembrud, samtidig med at han blev en modernistisk forløber i dansk litteratur (Sørensen 2009, 19). Som journalist og forfatter var han tæt knyttet til sin flamboyante og provokerende offentlige persona. Hans debutroman *Haabløse Slægter* (1880) blev beslaglagt som usædelig, hvilket fastlåste ham som en kontroversiel forfatter og skærpede hans opmærksomhed på det tabubelagte (Sørensen 2009, 15). Forholdet til samtidens kritikere var præget af både modstand og anerkendelse: Georg Brandes så i Bang en evne til at indfange det moderne, men også en vis overfladiskhed, mens Johannes V. Jensen i 1906 angreb ham som kriminel i Politiken (Sørensen 2009, 17). Trods modstanden skabte Bang et omfattende og varieret forfatterskab, bl.a. romanerne *Stuk* (1887), *Tine* (1889), *Ludvigsbakke* (1896) og *Det hvide Hus* (1898), samt novellekunst i *Tunge Melodier* (1880) og *Præster* (1883), der rummer psykologiske portrætter og stemningsbilleder (ibid, 17-19). I centrum står ofte det ensomme individ, fanget mellem sociale forventninger og egne følelsesmæssige behov. Særligt i skildringen af "den lille egoisme og den skjulte ensomheds uheroiske smerte" (Kulturkanon 2006, 44) finder hans værker deres vedvarende relevans, også i en dannelseseoretisk sammenhæng.

Netop denne følsomhed over for det skjulte og marginaliserede bliver tydelig i "Frøkenen" (1883), hvor indledningen beskriver hovedpersonens ydmyge bolig, det mindste hus i gaden, hvor kælderhalsen og gelænderet fungerer som legeplads for byens drenge. Foran huset står nogle lindetræer, som byfogeden tidligere har forsøgt at få fjernet af hensyn til gadelygternes funktion, dog uden held. Træerne beskæres lejlighedsvist af myndighederne, hvilket står i kontrast til "Frøkenen"s baghave, hvor naturen får lov at udfolde sig frit. Haven er præget af store liljer, roser og vinranker og fremstår som et særligt rum for skønhed og cyklisk liv. Den danner ramme om både sociale sammenkomster og omsorgsritualer. Her binder "Frøkenen" blomsterkranse, som blandt andet anvendes ved begravelser af fattige uden pårørende, og hun inviterer unge piger og gæster til kirsebærplukning og fællesskab i sommermånederne. Novellen følger årets gang og bevæger sig fra sommerens udadvendte liv til vinterens indadvendte stilhed, hvor frøkenen opholder sig inden døre. Her udspiller sig hendes daglige rytme med læsning i andagtsbogen, stille samtaler og te med husholdersken Karen og den gamle veninde Line samt aftenritualer præget af erindring og melankoli.

Fortællingens baggrundshistorier antyder både tab og loyalitet. Karen er blevet boende, efter at hendes forlovelse gik i opløsning, og hun mistede sit barn, og frøkenen har gennem årene taget sig kærligt af hende. Sent om aftenen søger frøkenen trøst i minderne,

blandt andet gennem en medaljon med spor af en fortidig kærlighed, inden hun ser til sine husdyr og går til ro med katten sovende ved sin side. Denne afsluttende scene, hvor fortid og nutid flettes sammen i stilhedens og omsorgens rytme, danner et stemningsmæssigt og tematisk afsæt for de fortolkninger, der i det følgende bliver belyst gennem to forskellige læsninger af novellen. Den ene er queer-litteraten Dag Heedes fortolkning fra Herman Bang: *Mærkværdige læsninger* (2003), den anden John Chr. Jørgensens mere realismeorienterede tilgang, som fremlægges i *Litteraturen og hverdagen* (1971). De to perspektiver er valgt, fordi de repræsenterer væsensforskellige tilgange til tekstens betydning og virkemidler. Hvor Heede læser "Frøkenen" som en subversiv og normkritisk fortælling, læser Jørgensen den som et socialpsykologisk portræt af kvindelig ensomhed og værdighed. Tilsammen tilbyder de et nuanceret blik på novellens æstetiske, etiske og eksistentielle kompleksitet. Inddragelsen af disse to læsninger muliggør en flerdimensional fortolkning, hvor både spørgsmål om køn, fællesskab og marginalisering samt stilistiske og kompositionelle greb bliver sat i spil i lyset af nyere dannelseseoretiske positioner.

Alternative samlivsformer og normbrud i "Frøkenen" – ifølge Dag Heede

I sin queer-teoretiske analyse *Mærkværdige læsninger* fortolker Dag Heede Herman Bangs novelle "Frøkenen" som et litterært rum, hvor alternative livsformer og reproduktive praksisser artikuleres på tværs af den heteronormative samlivsorden. Ifølge Heede er novellen ikke blot en skitseagtig fortælling om en navnløs præstedatter, men en kritisk undersøgelse af kvindeligt fællesskab, intim organisering og en symbolsk opposition til patriarkalske reguleringsstrukturer. Centralt i Heedes læsning står Frøkenens have, som fungerer som en symbolsk grænsezone mellem det kvindelige domæne og den mandligt kontrollerede offentlighed. Denne fortolkning forankres allerede i novellens åbningsbillede, hvor det hedder, at frøkenens træer fører krig mod gasblusset "med deres rebelske Grene" (Bang 1920, 2). Citatet fungerer i Heedes optik som en metafor for det kvindelige domænes insisteren på tilstedeværelse og liv midt i en offentlighed, der forsøger at ensrette, oplyse og disciplinere. Det rebelske får her både en æstetisk og politisk dimension og indskriver haven som en mini-matriarkalsk zone, hvor alternative livsformer får lov at spire. Heede fremhæver, hvordan havens organiske og uregulerede vækst etablerer en kontrast til den patriarkalske samfundsordens idealer om disciplin og kontrol, en modstilling der konkretiseres i trækliplingen, som i Heedes læsning antager karakter af en symbolsk kastration. Trækliplingen udføres af en betjent efter højere Ordre, mens frøkenen fremstår som kropsligt

og affektivt forbundet med træerne: “Og for hvert Klip er det, som om det gjorde ondt inden i hende, og hun beder og beder for hver Gren, at den han dog gerne lade blive siddende” (Bang 1920, 2).

Ifølge Heede manifesterer denne passage en konflikt mellem kulturel disciplinering og kvindelig vitalisme. (Heede 2003, 121) I forlængelse heraf læser Heede frøkenens domæne – særligt haven – som et feminint og til dels queert rum, hvor homosociale idyller får mulighed for at udfolde sig uden maskulin intervention. Den årlige kirsebærplukning fremstår som et ritualiseret fællesskab mellem kvinder, der intensiverer oplevelsen af kvindeligt nærvær og sanseligt samvær. Heede henviser her til novellens beskrivelse: “det vilde dog aldrig være rigtig Kirsebærtid for Byens unge Piger, naar de ikke havde været omme hos Frøkenen og faaet deres lille Bundt Kirsebær, omvundet med det røde Baand. Aldrig i Verden rigtig Kirsebærtid ...” (Bang 1920, 2). Denne scene fungerer ifølge Heede som et symbolsk billede på frugtbarhed, men også som en poetisk markering af et ikke-heteronormativt kvindefællesskab, hvor sanselighed, omsorg og cyklisk livsrytme får forrang (Heede 2003, 122). Det centrale omdrejningspunkt i Heedes analyse er dog ikke først og fremmest fortællingens eventuelle erotiske undertone, men snarere dens subtile antydning af en alternativ forældreskabsmodel. Karens tilbagevenden til frøkenen, hendes graviditet uden for ægteskab og frøkenens uforbeholdne støtte fremstår i Heedes læsning som en subversiv gestus. Det rygte, der i byen cirkulerer som udtryk for moralsk forfald, mødes af frøkenens etiske fasthed og omsorgsfulde handlinger: “Men Frøkenen svarede, at det skulde hun vel vide, hendes Rygte plettede det ikke at gøre, hvad Pligt var. Og hun beholdt Karen, og hun plejede hende selv, og saa længe det levede, havde Barnet to Mødre i Stedet for én” (Bang 1920, 3). Heede tolker denne passage som udtryk for en queer, måske lesbisk familiestruktur, hvor det mandlige element er fraværende og ikke savnet.

Samlivet mellem frøkenen og Karen, samt deres fælles moderskab, fremstilles som legitimt og moralsk forsvarligt og endda mere etisk end samfundets konventionelle kernefamilie. Ifølge Heede naturaliseres denne orden gennem novellens æstetik, men neutraliseres narrativt gennem barnets død, som bliver en nødvendig pris for normbruddet. (Heede 2003, 123) Afslutningsvis fremhæver Heede frøkenens karakter som et eksempel på kvindelig integritet og modstandskraft over for mandlig autoritet. Hun udviser en forbløffende uafhængighed af mænd, og hendes rolle som frøken uden ægteskab og reproduktiv funktion læses som en parteno-genetisk figur, et billede på kvindelig selvtilstrækkelighed, som ifølge Heede måske var for stærk kost for samtidens læsere (Heede 2003, 124). Novellen udtrykker et poetisk rum for kvindelig solidaritet, sanselighed og

alternative livsformer, og åbner således for queer-feministiske fortolkningsmuligheder, som går langt ud over den samtidige receptionsramme.

En realismebaseret læsning af “Frøkenen” ifølge John Chr. Jørgensen

I sin analyse af Herman Bangs novelle “Frøkenen” anlægger John Chr. Jørgensen et realismeorienteret perspektiv, der placerer værket i en litterær tradition præget af nøgtern og alvorlig skildring af almindelige menneskers liv under påvirkning af sociale og historiske livsbetingelser. Han definerer litterær realisme som en “alvorlig skildring af fortrinsvis almindelige, samtidige mennesker i deres afhængighed af de tidshistoriske og miljømæssige omstændigheder” (Jørgensen 1979, 93). Denne forståelse danner grundlaget for hans læsning af “Frøkenen”, som han betragter som et socialpsykologisk portræt af kvindelig ensomhed og resignation. Jørgensen fremhæver, at novellen er et “social-psykologisk portræt” i dobbelte forstand, både som skildring af frøkenens sociale vilkår og hendes indre psykiske struktur og følelsesmæssige habitus (ibid, 95). Frøkenen er ikke navngivet, hvilket understreger hendes repræsentative karakter som en ener i byen. Hun bor i “det mindste hus i hele Gaden” og befinder sig i “den sidste i hele byen” kælderhals (Bang 1920, 2). Gennem disse præcise rumlige og sociale markører skabes et billede af en figur, der både er marginaliseret og symbolsk distanceret fra det omgivende samfund. (Jørgensen 1979, 96).

Samtidig rummer novellen et blik ind i hendes indre liv, dog ikke gennem direkte indre monolog, men via en impressionistisk fortællerstil, der antyder følelser gennem detaljer og stemninger. Hos Bang nærmer vi os hovedpersonen udefra. Synsvinklen er dels hos den alvidende, præsenterende fortæller og dels, momentant til låns. Med “momentant til låns” menes, at fortælleren i korte glimt overtager frøkenens indre synsvinkel eller bevidsthed, uden at det bliver en fast og gennemgående fortælleteknik. Dermed veksler fortællingen mellem en ydre observerende position og øjeblikke af intim indlevelse, hvilket kommer til udtryk i beskrivelsen af huset: “Det var det mindste Hus i hele Gaden: Tre Fag og den grønne Gadedør med en tre Trins Trappe og Gelænderet, hvor det er saa dejligt at rutsche ned.” (Bang 2005, 1).

Her står fortælleren udenfor og iagttager huset og gadens miljø i en næsten registrerende, objektiv tone. Samtidig findes der beskrivelser, der ligger i grænselandet mellem indre og ydre, som fx fortællingens konstatering af, at: “Men der maa baade være Roser og Klokker i Bedet, for der er altid Roser i Frøkenens Kranse.” (ibid, 2). Her er det en ydre konstatering af

Frøkenens vaner, men man fornemmer samtidig en vis forståelse og indlevelse i hendes personlige ritualer. Det er netop i denne glidende vekslen mellem ydre og indre perspektiver, at Bangs prosa får sin særlige nerve. Denne balance mellem distance og empati er afgørende for Bangs stil og skaber det, Jørgensen kalder en intrikat form for solidaritet (Jørgensen 1979, 96). En væsentlig del af Jørgensens analyse fokuserer på den symbolske opposition mellem frøkenens have og det offentlige byrum. Denne balance mellem distance og empati er afgørende for Bangs stil og skaber det, Jørgensen kalder en intrikat form for solidaritet (Jørgensen 1979, 96). En væsentlig del af Jørgensens analyse fokuserer på den symbolske opposition mellem frøkenens have og det offentlige byrum. Udenfor haven udkæmper byfogeden en kamp mod naturens frie vækst; han har “ført Krig baade med den og med Lindetræerne” (Bang 1920, 2). Haven fremstår som et alternativt rum, hvor frøkenen hersker med blomstrende skønhed og personlig orden. Dette domæne er dog ikke uden ambivalens. Haven rummer også dødssymbolik og melankoli: “Hun siger, det er alt for tungt at se en Kiste uden Blomster” (ibid.). Naturens cykliske vækst bliver både et billede på liv og forgængelighed. Denne spænding mellem liv og død, orden og forfald, folder sig ud i kompositionen, som Jørgensen kalder en “kompositionsrytme efter årstiderne” (Jørgensen 1979, 99). Fortællingen begynder om sommeren og ender i vinterens stilhed, hvor “hele Haven er hvid, baade Gang og Bed. Saa holder man sig i Stuen” (Bang 1920, 2).

Overgangen fra det ydre til det indre, fra det offentlige til det intime, symboliserer også en bevægelse mod fortællingens følelsesmæssige kerne. Overgangen fra efterår til vinter fungerer ikke blot som kronologisk markør, men som et fortælleteknisk greb, hvor Bang samler novellens tematiske og følelsesmæssige tråde. I vinterens stilhed finder vi de mest intime og afslørende scener. Her samles frøkenen med Line og Karen, og vi introduceres til ritualet med chatollet og sølvkapslen, et symbol på fortidige følelser og relationer. Denne stigende grad af intimitet viser, hvordan Bang lader sin karakter åbne sig mod slutningen, men uden eksplicit følelsesudbrud (Jørgensen 1979, 99). Jørgensen vurderer, at kompositionsteknikken er et greb i Bangs bestræbelse for at finde den inderste forklaring på Frøkenen og hendes stille eksistens (ibid.). Denne forklaring antager ikke form af en entydig psykologisk årsagsforklaring, men udtrykkes i stedet gennem symbolske motiver, stemningsbærende passager og underfortællinger, herunder Karens baggrund og barnets død.

Fortiden optræder som forklaring, men placeres diskret i vinterafsnittet, hvilket ifølge Jørgensen må læses som en bevidst disposition, idet Karen jo kommer både sommer og vinter (ibid, 100). I den afsluttende del af analysen introducerer Jørgensen begrebet kompensatorisk tvetydighed som en nøgle til forståelsen af Bangs holdning til sin hovedperson. Frøkenens

kærlighed til dyr og planter, hendes stille værdighed og omsorg for Karen og barnet fremstilles med varme og respekt, men placeres samtidig i en ramme af resignation og tab. Fortællingens afsluttende billede, hvor frøkenen ligger og sover “med Katten oven paa Dynen” (Bang 1920, 3), bliver i Jørgensens læsning et ambivalent symbol: et billede på intimitet og ro, men også på fraværet af menneskelig kontakt. Den traditionelle erotik er her bragt så tæt på ironien, som den kan komme (Jørgensen 1979, 100). Frøkenens kærlighedsforhold og eksistentielle valg fremstilles dermed som både ædle og problematiske. Bang solidariserer sig med sin hovedperson uden at romantisere hende; han tilbyder hverken en entydig bekræftelse eller forkastelse, men en dobbelthed, hvor frøkenens liv fremstår både som et udtryk for stille værdighed og som et symptom på en socialt betinget ensomhed. Jørgensen kalder dette for en rytme efter årstiderne, hvor man får mere og mere at vide. (ibid, 100) John Chr. Jørgensens læsning af “Frøkenen” positionerer novellen som et stilistisk og ideologisk komplekst værk, hvor “ideologisk” her forstås som tekstens forhold til og kritik af samfundets køns- og magtstrukturer, der med diskret psykologisk præcision og social realisme fremviser en kvindes liv i en patriarkalsk og moralsk struktureret verden. Fortællingen benytter sig af stemninger, komposition, rytme og symbolik for at skildre menneskelige erfaringer med en forfinet og ikke-sentimental indlevelse. Frøkenens liv bliver ikke forklaret eller dømt, men forstået gennem den tyste æstetik, der er Bangs varemærke. Ved at lade naturens cyklus, sociale ritualer og intime gestus danne baggrund for et portræt af kvindelig eksistens, tilbyder Bang og Jørgensen en fortolkning af menneskelig værdighed i ensomhedens og hverdagens skygge. Det er netop denne dobbelte bevægelse mellem distance og solidaritet, mellem det sociale og det psykologiske, der gør “Frøkenen” til en klassisk tekst i den danske realisme.

Et dannelsesrum for empati og erkendelse i det usagte

Herman Bangs novelle “Frøkenen” rummer et betydeligt dannespotentiale, når den læses i lyset af Martha C. Nussbaums teori om litteraturens evne til at kultivere empati og fremme en verdensborgerlig etik. Med fokus på den narrative forestillingsevne viser Nussbaum, hvordan læserens følelsesmæssige investering i karakterer, der oplever livsbetingelser radikalt forskellige fra ens egne, kan nedbryde fordomme og udvide forståelsen for menneskelig sårbarhed. “Frøkenen” tematiserer netop en eksistentiel udsathed og social isolation, som både i John Chr. Jørgensens realismebaserede læsning og Dag Heedes queer-fortolkning peger på det moderne menneskes erfaring af fremmedgørelse, forstået som en eksistentiel

grundvilkår snarere end en specifik historisk position. Selvom "Frøkenen" viser en eksistentiel erfaring, som kan genkendes på tværs af tid, er den samtidig forankret i en social og historisk kontekst, der er radikalt forskellig fra nutidens. Denne fortolkning åbner for en læsning, hvor novellens dannelsesmæssige potentiale ikke ligger i en entydig moralsk lære, men i det, Nussbaum betegner som litteraturens særlige evne til at engagere læserens følelsesliv og vække erkendelse gennem empatisk involvering. Jørgensen læser "Frøkenen" som et portræt af social forkrampelse og undertrykt længsel i et borgerskab, hvor normer og konventioner erstatter intimitet og nærhed. Hovedpersonen, den aldrende, ugifte kvinde, er fanget i en social rolle, der er præget af konvention og ensomhed. Ifølge Jørgensen bliver "Frøkenen" et eksempel på Bangs realisme, hvor de små gestusser og underspillede replikker afslører dybe følelsesmæssige lag under overfladen. Dette blik muliggør en Nussbaum'sk læsning, hvor læseren, gennem den narrative forestillingsevne, får adgang til de følelser, der udspiller sig bag facaden, nemlig sorg, længsel og behov for anerkendelse. Netop fordi Bang undlader melodrama, må læseren selv fylde tomrummene i teksten. Denne interaktive læseform, som Nussbaum fremhæver, træner læserens evne til at forestille sig det usagte og dermed udvikle en medfølelse for den sårbarhed, "Frøkenen" aldrig direkte artikulerer. Den tavse lidelse bliver et spejl for læserens egne refleksioner over samfundets, og egne værdier, især i forhold til køn, alder og normbrud.

Hvor Jørgensen fokuserer på "Frøkenen" som en tragisk figur i et borgerligt miljø, der kvæler følelseslivets udfoldelse, tilbyder Heedes queer-læsning et kritisk supplement, der afslører en ikke-erkendt seksuel afvigelse. Heede læser "Frøkenen" som et portræt af en kvinde, der med sin affektkontrollerede ydre og sit intense forhold til en yngre kvinde, måske rummer en undertrykt lesbisk længsel. Heedes fortolkning placerer "Frøkenen" som et symbol på de subjekter, der strukturelt udelukkes fra den normative fortælling om familie, køn og seksualitet og som derfor kun eksisterer i tekstens randzoner. Med Nussbaums blik bliver Heedes læsning særlig interessant, fordi den aktualiserer litteraturens evne til at fremkalde medfølelse på tværs af identitetsmæssige og erfaringsmæssige skel. Som Nussbaum skriver: 'To respond with compassion, I must be willing to entertain the thought that this suffering person might be me' (Nussbaum 1997, 91). Det kræver en høj grad af narrativ forestillingsevne at leve sig ind i en karakter, hvis begær aldrig ekspliciteres, men udelukkende antydes gennem tekstens stemninger, fortællinger og sanselige atmosfære.

Denne form for læsning, hvor læseren må engagere sig i de skjulte dimensioner, er netop det, Nussbaum beskriver som litteraturens moralske potentiale at træne os i at forstå og anerkende det anderledes. Både Jørgensens og Heedes læsning peger på et

dannelsespotentialer i "Frøkenen", der i Nussbaums forstand, ligger i erkendelsen af menneskets grundlæggende sårbarhed og afhængighed af fællesskab og forståelse. I en verden præget af sociale normer, hvor afvigelse enten viser sig som ensomhed eller som kønslig og seksuel anderledeshed og mødes med tavshed eller latterliggørelse, fremstår "Frøkenen" tematiserer et etisk spørgsmål om det fællesskab, vi skaber: Hvordan håndterer vi dem, der ikke passer ind i den dominerende norm? Og hvordan kan omsorg og nærhed skabe modrum mod samfundets kolde strukturer? Netop denne refleksion er central i Nussbaums verdensborgerideal, at litteraturen skal fremkalde overvejelser om social retfærdighed og menneskelig værdighed. "Frøkenen" kan således fungere som et didaktisk tekstvalg i litteraturundervisningen, hvor elever ikke blot opnår indsigt i en andens liv, men også øver sig i at se kritisk på de sociale mekanismer, der producerer marginalisering. Denne kombination af følelsesmæssig indlevelse og analytisk refleksion viser sig også i fortællestilen, hvor Bang undlader at forklare eller moralisere og i stedet overlader fortolkningen til læseren. Tværtimod lægger hans impressionistiske stil op til en læserposition, der forudsætter følelsesmæssig indlevelse og analytisk refleksion. I Nussbaums optik er det netop denne krævende læserrolle, der udgør fundamentet for litteraturens dannelsespotentialer. "Frøkenen" bliver en påmindelse om den menneskelige kompleksitet og om behovet for et empatisk blik, både i det nære og i det samfundsmæssige.

Gennem både Jørgensens og Heedes fortolkninger åbner "Frøkenen" sig som en fortælling, der gør os i stand til at se det usynlige, ensomhed, længsel og afvigelse og netop heri ligger tekstens dannelseskraft. Den tvinger os til at reflektere over vores egne fordomme, idealer og ansvar i mødet med det andet menneske. Hvor Nussbaum betoner litteraturens etiske og empatifremmende potentialer, fremhæver Rita Felski i stedet betydningen af læserens følelsesmæssige og æstetiske engagement. Hun retter opmærksomheden mod den måde, hvorpå litterære tekster kan skabe resonans gennem genkendelse, sanselighed og stemning, og anlægger dermed en tilgang, der ikke søger bag tekstens overflade i jagten på skjulte ideologier, men i stedet værdsætter tekstens umiddelbare virkning på læseren.

Rita Felski insisterer på, at litteratur skal mødes med åbenhed og sans for dens virkning, snarere end med en mistænksom og distanceret fortolkningsstrategi. Hendes fokus på genkendelse, fortryllelse, viden og chok som centrale drivkræfter i læsningen finder rigt grundlag i Bangs novelle "Frøkenen", hvor læseren engageres i både karakterens følelser, stemning og livsverden, ofte uden direkte forklaring, men gennem atmosfære, gestik og handling. Et af Felskis mest centrale begreber er recognition, en følelse, hvor læseren ser sider af sig selv eller sin omverden spejlet i litteraturen. I "Frøkenen" vækkes genkendelse i

skildringen af det stille liv, som mange kan relatere til, enten gennem erfaring eller fantasi. Bangs beskrivelse af rutiner og relationer aktiverer læserens egen forståelse af nærhed, ensomhed og tidens gang, som alle er centrale temaer i novellens stille skildring af hverdagslivet og det menneskelige fællesskab. “Dér sidder saa de to gamle Piger i Lygteskinnet hver med sine Tanker og taler ikke meget” (Bang 1920, 3). Scenen vækker genkendelse af de stille øjeblikke i menneskelivet, hvor nærvær eksisterer uden ord. Her træder læserens egne erfaringer og følelser i spil, og teksten stiller os, som Felski formulerer det, i relation til noget, vi ikke kunne formulere før, men som vi nu genkender. Denne form for læseoplevelse, hvor betydning opstår i mødet mellem tekstens stemning og læserens erindring, danner grundlag for Felskis forståelse af litteraturens æstetiske virkning. Felski forsvaret læserens ret til at blive fortryllet og følelsesmæssigt engageret i det, hun kalder enchantment. “Frøkenen” arbejder i høj grad med fortryllelse gennem sanseindtryk og stemning, duften af lavendler og potpourri, lyset fra gaslygten, lyden af katten der spinder. Bangs impressionistiske stil inviterer til en æstetisk fordybelse og følelsesmæssig immersion. “Og hele Stuen dufter af Lavendler og gammelt Potpourri. [...] de tørrede Roser paa den gammeldags Kakkelovnsplads dufter som den skønneste Sommer.”(ibid, 2) Fortryllesen understøtter læserens indlevelse i Frøkenens verden, ikke fordi den er dramatisk, men netop fordi den er sanselig, rytmisk og hverdagslig. Læseren mister det analytiske overblik og hengiver sig til teksten, præcis det, Felski argumenterer for som legitim litterær oplevelse.

Ligeledes fremhæver Felski litteraturens evne til at formidle viden, især social og eksistentiel viden, gennem fiktive skildringer. “Frøkenen” rummer en stille samfundskritik, særligt omkring kvinders livsbetingelser, alderdom og ensomhed. Eksempelvis i scenen, hvor Frøkenen nægter at lade Karen gå, selv da sladderer truer. Men Frøkenen svarede, at det skulde hun vel vide, hendes Rygte plettede det ikke at gøre, hvad Pligt var”(Bang 1920, 3) Denne scene kan i overført betydning læses som en etisk “mod-offentlighed”, hvor solidaritet og moralsk integritet udfolder sig uden for den normative sociale kontrol. Bangs tekst taler ind i Felskis idé om, at litteratur er et sted, hvor underkendte sociale relationer og følelsesmæssige erfaringer kan finde plads og blive genkendt som væsentlige.

“Frøkenen” rummer også elementer af chok i den betydning, Felski tillægger begrebet, ikke som noget spektakulært, men som et stille ubehag, der opstår, når læserens forestillinger forstyrres. Et eksempel findes i Frøkenens natlige ensomhed og hendes møde med de gamle breve, “Naar hun løfter Hovedet og pudser Tællelyset, har hun ofte Taarer i Øjnene”(ibid, 3). Denne stille erkendelse af tidens gang, af liv der er levet og tab der aldrig blev repareret, rammer læseren med et eksistentielt chok, en påmindelse om livets

forfølgelse og sårbarhed. Her er det ikke plot eller konflikt, der chokerer, men netop fraværet heraf, det uforløste liv, det tyste savn. Denne form for eksistentielt chok, hvor det stille og usagte får en rystende virkning, peger ikke kun på litteraturens følelsesmæssige kraft, men også på dens potentiale for dybere forståelse. Det er netop i denne erkendelsesmæssige bevægelse, hvor læserens forventninger forstyrres og horisonten udvides, at Hans-Georg Gadamer's hermeneutiske begrebsverden tilbyder et frugtbart supplement til Felskis læsestrategi. Hans-Georg Gadamer ser forståelse som en horisontsammensmeltning mellem tekst og læser. Når læseren engagerer sig i "Frøkenen", opstår der et møde mellem den historiske og sproglige horisont, som teksten repræsenterer, og den nutidige horisont, som læseren bringer med sig. Dette møde er ikke en ensidig tilegnelse, men en gensidig transformation, hvor begge horisonter påvirkes og forskydes i mødet. Ifølge Gadamer forudsætter denne forståelse, at læseren går teksten i møde med åbenhed, ikke for at kontrollere eller demaskere den, men for at lade sig påvirke og måske få sine egne forforståelser korigeret. Frøkenen inviterer netop til en sådan dialogisk læsning. Eksempelvis i scenen, hvor Frøkenen og Karen, uden ord, gentager deres daglige ritual.

"Men hver Dag, naar Lygten tændes, siger Frøkenen højt ud af Døren: - Nu tænder han, Karen, og hver Dag kommer Karen ind, og hun sætter sig stille paa den samme Stol ved Døren. Og har de siddet dér noget sammen, og det snart kan blive Tid til Teen, rejser hun sig med et "Tak, Frøken", og gaar ganske lydløst, som hun kom. Og saaledes har det været i mange Aar." (Bang 1920 3)

I en Gadamer'sk optik rummer denne gentagelse ikke blot et udtryk for vanens tryghed, men for det meningsbærende fællesskab, som dagligdagens rytmer og sprog handlinger etablerer. Når læseren genkender eller overraskes af sådanne øjeblikke, sker der en sammensmeltning af horisonter, hvor det sagte og det usagte, det historiske og det nutidige, forbindes i en ny erkendelse. I modsætning til den mistænksomme læsning, som Felski kritiserer, og som søger at afsløre tekstens ideologiske strukturer, indtager Gadamer en position, hvor forståelse er en etisk og dialogisk proces, ikke en demaskering. Det er i denne gensidige påvirkning, at dannelsen opstår. Hvor Gadamer betoner den transformative kraft i mødet mellem tekstens og læserens horisont, tilbyder Wolfgang Iser en mere pædagogisk orienteret ramme for dannelsesprocessen. Hvor Gadamer's fokus ligger på forståelsens forudsætninger og sprogets rolle i meningsskabelsen, retter Iser opmærksomheden mod de didaktiske implikationer af dette møde, særligt hvordan litteratur kan formidle almene erkendelser gennem konkrete,

eksemplariske situationer.

Ifølge Wolfgang Klafki opstår dannelse i mødet mellem individ og indhold, det eksemplariske, som både giver indsigt i noget alment og rummer mulighed for personlig udvikling. Klafki skelner mellem material dannelse, der fokuserer på tilegnelsen af indhold og viden, og formal dannelse, der retter sig mod udviklingen af individuelle evner og færdigheder. Han betoner imidlertid, at egentlig dannelse først opstår, når disse to forenes i det, han kalder kategorial dannelse – en form for erkendelse, der både åbner verden for individet og individet for verden. Bang tematiserer netop et sådant møde gennem sin portrættering af “Frøkenen” som et eksemplarisk menneske: et menneske, der trods alder, ensomhed og livets forpassede muligheder stadig handler ud fra omsorg, anstændighed og moralsk sensibilitet. Når hun i en passage siger, “Hun siger, det er altfor tungt at se en Kiste uden Blomster” (Bang 1920, 2), udtrykker hun en grundlæggende etisk holdning, der transcenderer sociale konventioner og i stedet manifesterer en personlig og almenmenneskelig værdighed. Dermed peger novellen på dannelse som noget, der opstår i det enkelte menneskes møde med verden, snarere end som et udtryk for forskellige dannelsesformer, der står i modsætning til hinanden.

For læseren bliver Frøkenens livsform et spejl, hvori man kan erkende værdien i det stille, tjenende liv, som i moderne samfund ellers risikerer at blive usynligt. Det er netop Klafkis pointe, at vigtige problemstillinger i nutid og fremtid skal bearbejdes gennem dannelse. Frøkenen berører spørgsmål om alder, kønsroller, relationer, pligt, ensomhed, og hvordan man bevarer værdighed i en verden, hvor man måske ikke længere bliver set. Dét er kategorial dannelse i praksis, erkendelse af noget almenmenneskeligt gennem en konkret skildring. Hvor Klafki betoner det almenmenneskelige i det eksemplariske, tilføjer E.D. Hirsch et fokus på den kulturelle forankring, som forståelse af litteratur forudsætter. Dannelse hos Klafki opstår i mødet mellem individ og indhold, mens Hirsch insisterer på nødvendigheden af et fælles vidensgrundlag, som gør dette møde muligt. Hirsch fokuserer på, at forståelse af tekster kræver kulturel baggrundsviden. For ham er dannelse knyttet til læserens mulighed for at tilegne sig cultural literacy, det vil sige det fælles vidensfundament, der gør deltagelse i samfundets kultur og samtale mulig. “Frøkenen” kan læses som en invitation til at tilegne sig viden om en svunden tid, og samtidig se, hvordan visse grundvilkår er almene, kærlighed, tab, venskab, længsel, pligt. Bangs detaljerede beskrivelser kræver et vis kulturelt beredskab: “Saa samler hun Dynger af Roser og spreder Bladene ud paa Aviser og tørrer dem baade paa Sengen og paa Dagligstuebordet.”(Bang 1920 2) Her åbner teksten for et indblik i et kvindeliv præget af tradition og årstidernes gang, noget, der for en moderne

læser kan virke eksotisk og fremmed, men som gennem cultural literacy og den narrative forestillingsevne (Nussbaum) bliver begribeligt og vedkommende.

Hirschs teori minder os om, at litterær dannelse også er en social dannelse, vi lærer at læse med på tværs af tid og kontekst. Bangs tekst rummer således et dannelsespotentiale, der både appellerer til læserens historiske nysgerrighed og til den narrative forestillingsevne. Gennem skildringen af livsformer og ritualer, som kan forekomme fjerne for en nutidig læser, men som samtidig afspejler grundlæggende menneskelige erfaringer, åbnes mulighedsrum for refleksion over tid, identitet og fællesskab. Dette understreger, at litterær dannelse, som Hirsch fremhæver, også må forstås som en social praksis, der forudsætter både kulturel forståelse og en aktiv, deltagende tilgang hos læseren. Det er netop i spændingsfeltet mellem det æstetiske, det etiske og det historiske, at Frøkenen demonstrerer sit flerlagede dannelsespotentiale, hvilket de følgende teoretiske positioner samlet peger på. Herman Bangs "Frøkenen" rummer et bemærkelsesværdigt dannelsespotentiale, når den læses i lyset af en række forskellige dannelsesteoretiske positioner. På tværs af disse teorier fremstår novellen som et eksempel på den type litteratur, der i kraft af sit etiske, æstetiske og kulturelle indhold bidrager til både personlig og samfundsmæssig dannelse. Med udgangspunkt i Martha C. Nussbaums litteratursyn bliver "Frøkenen" en fortælling, der giver læseren mulighed for at træne sin narrative forestillingsevne og udvikle empati med et menneske, hvis livsbetingelser afviger markant fra ens egne. Læserens møde med Frøkenens stilfærdige livsform og stille lidelse åbner for refleksioner over værdighed, ensomhed og social inklusion. Novellen aktiverer læserens indre blik og stiller spørgsmål ved de strukturer, der marginaliserer anderledeshed, alderdom og kvindelig livsførelse uden for den normative kerne. Rita Felskis teori uddyber dette dannelsesaspekt ved at insistere på litteraturens virkning frem for dens dekonstruktion. "Frøkenen" fremkalder læserens følelsesmæssige respons gennem stemningsmættede scener, hvor sanser og stemning overtager forklaringens rolle. Novellen fortryller, chokerer og genkalder erfaringer, som aktiverer læserens følelser og moralske dømmekraft. Dermed understøtter Bangs impressionistiske stil Felskis pointe om, at æstetisk involvering og genkendelse er legitime og nødvendige aspekter af den dannende læseoplevelse.

Hans-Georg Gadamers begreb om horisontsammensmeltning kaster lys over, hvordan forståelse i mødet med "Frøkenen" ikke alene handler om at tilegne sig tekstens indhold, men om at forene sin egen livshorisont med tekstens. Frøkenens liv, med dets stilhed, rutiner og relationer, tilbyder læseren et erkendelsesrum, hvor fortid og nutid flettes sammen, og hvor forståelsen af menneskelig erfaring og fællesskab udvides. I forlængelse heraf kan Wolfgang

Klafkis teori om kategorial dannelse perspektiverer “Frøkenen” som en tekst, der gennem det konkrete livsforløb formidler almenmenneskelige problemstillinger. Frøkenens pligtetik, hendes omsorg for dyr og mennesker og hendes modstand mod social udstødelse formidler almene værdier, der både kan tilegnes og anvendes af læseren i en pædagogisk kontekst. Det konkrete eksempel åbner således for en bredere erkendelse, ikke som abstrakt viden, men som erfaringsbaseret forståelse. Endelig fremhæver E.D. Hirsch nødvendigheden af kulturel baggrundsviden i den dannende læseproces. Bangs detaljerige skildringer forudsætter en vis fortrolighed med historisk kontekst, men tilbyder samtidig en mulighed for at tilegne sig netop denne kulturelle horisont. Læseren lærer at forstå og respektere de normer og livsformer, der ligger uden for det samtidige erfaringsrum, hvilket i sig selv er en dannelsesproces, der gør det muligt at indgå mere nuanceret i samfundets kulturelle fællesskab. “Frøkenen” eksemplificerer således en tekst, der rummer dannelsespotentialer i et tværteoretisk perspektiv. Den formidler viden om det menneskelige, vækker empati, tilbyder æstetisk erfaring, muliggør horisontsammensmeltning og formidler kulturel og historisk forståelse. I en uddannelseskontekst udgør novellen dermed en værdifuld tekst, som både kan fremme refleksion, erkendelse og ansvarlig samfundsdeltagelse, i overensstemmelse med dannelsens dobbelte mål: personlig myndiggørelse og demokratisk engagement.

Diskussion

I et debatindlæg i *Information* (2024) argumenterer gymnasielærer og samfundsdebattør Jan Maintz, en markant aktør i den aktuelle kanondebat, for nødvendigheden af en fast litterær kanon i gymnasiet. Maintz skriver, at “formålet med en litteraturkanon i gymnasiet er og bør være skabelse af et minimum af kulturelt og åndshistorisk fællesskab: Kanonen er en fast fællesmængde, som skal styrke fælles rødder, kulturarv, åndens lange linjer og forsamlingspunkter i en mere fragmenteret virkelighed” (Maintz, 2024). Med dette understreger han kanonens funktion som et identitetsskabende og samlende kulturelt grundlag, der rækker ud over det rent faglige. Maintz’ formulering placerer sig i traditionen efter E.D. Hirschs begreb om cultural literacy, hvor fælles tekstlige og begrebslige referencer ses som forudsætning for demokratisk deltagelse og kulturel sammenhængskraft. Men hvor Hirsch primært fokuserer på indhold og fælles viden, fremhæver andre teoretikere i mit speciale, såsom Martha C. Nussbaum og Wolfgang Klafki, det eksistentielle og dannelsesorienterede møde med det fremmede som et centralt element i dannelsesprocessen. Dette forskyder opmærksomheden fra, hvad eleverne bør vide, til hvad de kan erfare og

reflektere over gennem mødet med litterære tekster. Set i lyset af denne tværteoretiske forståelse af litteraturens dannelsespotentiale rejser Maintz' position en række centrale spørgsmål: Under hvilke betingelser bliver litterære tekster dannelsesmæssigt virksomme? Hvad kræver det af undervisningen, at en tekst skal fungere som mere end et kulturhistorisk nedslag? Og hvilken rolle spiller den faste kanon – og den måde, den anvendes på – i forhold til at muliggøre eller begrænse litteraturens dannelsesmæssige virkning? Som flere dannelseseteorikere har påpeget, er dannelsespotentialet i en litterær tekst ikke iboende, men aktualiseres gennem de didaktiske rammer, som skabes omkring den. Litteraturen kan nok tilbyde erfaring, erkendelse og refleksion, men uden en undervisningspraksis, der åbner teksten og inviterer til samtale, forbliver dette potentiale ofte uforløst. Dette gælder også for de kanoniserede tekster. E.D. Hirschs begreb om cultural literacy er i denne sammenhæng særlig relevant. Hirsch argumenterer for, at fælles referencerammer – herunder kendskab til klassiske litterære værker – er en forudsætning for demokratisk deltagelse og intersubjektiv forståelse i et komplekst samfund. Hans position stemmer overens med den ovenstående opfattelse af kanonens funktion som et fællesskabsdannende fundament.

Men hvor Hirsch primært fokuserer på indhold og fælles viden, fremhæver andre teoretikere i mit speciale, såsom Martha C. Nussbaum og Wolfgang Klafki, det eksistentielle og dannelsesorienterede møde med det fremmede som et centralt element i dannelsesprocessen. I forlængelse heraf bliver det relevant at diskutere, hvordan kanonens indhold, sammensætning og didaktiske behandling påvirker dens dannelsesmæssige rækkevidde. En ensidig fokus på tradition og kontinuitet risikerer at overse, hvordan repræsentationen af stemmer og perspektiver, herunder kvinders og minoriteters – har betydning for elevers identifikation, engagement og refleksion. Netop derfor er det ikke nok at have en fast kanon; det er nødvendigt at forholde sig kritisk til dens sammensætning og til den måde, den aktiveres på i undervisningen.

Mens Jan Maintz argumenterer for, at en fast litterær kanon kan danne grundlag for åndshistorisk fællesskab og kulturel sammenhængskraft i en fragmenteret samtid, rejser Lotte Prætorius et supplerende og praksisnært perspektiv. I sin kronik "Det er ikke de tunge klassikere, der dræber gymnasieelevernes læselyst" (Prætorius, 2024) gør hun op med den ofte fremsatte antagelse, at det er værkernes kompleksitet eller historiske afstand, der skaber afstand og modstand hos eleverne. I stedet peger hun på, at det er måden, de svære tekster præsenteres og bearbejdes på, der er afgørende for elevernes motivation og udbytte: "Det er med andre ord måden, vi læser med eleverne på, der betyder noget for læseevnen og læselysten, og ikke nødvendigvis værkets lethed."(ibid) Dette synspunkt harmonerer med det

dannelsesperspektiv, som blandt andre Wolfgang Klafki og Martha C. Nussbaum repræsenterer. Klafki insisterer på, at dannelse netop opstår i mødet med det væsentlige og krævende, men at dette møde må tilrettelægges didaktisk med blik for relevans, kontekst og dialog. Nussbaum fremhæver tilsvarende, at litteraturen kan åbne for en moralsk og emotionel refleksion, men kun hvis teksten aktiveres i en samtale, der overskrider instrumentel tænkning. Prætorius' pointe om, at fordybelse kræver tid, understreger netop dette: dannelse er ikke en automatisk følge af tekstvalg, men af den tid og opmærksomhed, der gives til fortolkning og perspektivering. (Prætorius, 2024) Det bliver derfor ikke tekstens alder eller sprog, der i sig selv er problemet, men den manglende aktualisering. Prætorius fremhæver her Norges tilgang som et muligt forbillede. I de norske læreplaner er det et eksplicit krav, at ældre litteratur skal sammenlignes med nyere tekster, og at eleverne skal drøfte, hvordan ældre tekster er relevante i dag. Dette krav skaber en didaktisk ramme, hvor litteraturen ikke blot formidles som arv, men som samtidsrelevant erfaring. Det er netop her, den dannelsesmæssige aktualisering kan finde sted – i det, man kunne kalde en horisontsammensmeltning i Gadamer'sk forstand, hvor elevens livsverden møder tekstens historiske horisont. Set i lyset af erfaringerne fra Sverige og Norge opstår et nuanceret billede: I Sverige har man forsøgt at øge læselysten ved at prioritere ungdomslitteratur, men uden at det har ført til øget læseengagement blandt eleverne. I Norge har man med større fleksibilitet og fokus på sammenligning skabt bedre rammer for at bevare den klassiske litteraturs dannelsesmæssige tyngde, samtidig med at relevansen aktualiseres.

Prætorius' analyse indikerer, at Danmark kunne drage nytte af en lignende mellemvej, hvor den eksisterende kanon suppleres med en forpligtelse til at relatere værkerne til nutidige kontekster. Dermed skifter diskussionen om kanon fokus fra værkets "egnethed" til undervisningens kvalitet: Hvordan åbnes teksten? Hvad spørger vi til? Og hvordan skabes den nødvendige fordybelse i et tidspres skolesystem? Dannelsespotentialer ligger ikke i teksten alene, men i det dialogiske og refleksive rum, der skabes omkring den. I forlængelsen af kritikken af den etablerede kanon og med blik på de tidligere nævnte erfaringer fra Sverige og Norge, er det væsentligt at fremhæve, hvordan selv litteraturhistorikere i dag tager et opgør med de blinde vinkler, der har præget kanondannelsen. I sin indledning til antologien *Ud af skyggerne* (2023) reflekterer Erik Skyum-Nielsen over sin egen rolle som formidler og kritiker, og beskriver, hvordan hans blik i årtier har været præget af en mandlig norm og en systematisk negligerende af kvindelige forfattere i både forskning og undervisning. Skyum-Nielsen skriver, at bogen er "på linje med klummeskribenters opråb", og at han i sit virke som forsker og anmelder har været med til at videreføre en kanon, hvor "menneske" ofte var

synonymt med “mand”. Denne selvransagelse rummer ikke kun historisk erkendelse, men også en implicit appel til de didaktiske valg, vi foretager i dag. Det er netop disse valg, der ifølge både Prætorius og Maintz er afgørende for, om litteraturen kan realisere sit dannelsespotentiale i undervisningen.

Særligt væsentligt for min diskussion er Skyum-Nielsens betoning af, at kvinder ikke blot har været usynliggjort som forfattere, men at deres litteratur i mange tilfælde slet ikke er blevet genudgivet, analyseret eller formidlet med samme systematiske opmærksomhed. Han påpeger, at fraværet af kvindelige forfatterskaber i den litterære offentlighed hænger tæt sammen med fraværet i undervisningen: De finder kun sjældent vej ind i gymnasiets litteraturundervisning (Skyum-Nielsen 2023, 9-16). Det er altså ikke kun et spørgsmål om, hvilke tekster der kan skabe dannelse, men også hvilke tekster der får lov til at gøre det. Hvis elevernes møde med litteratur skal fremme både empati, selvforståelse og kulturel bevidsthed, som fx Nussbaum og Klafki lægger vægt på, må vi også spørge, hvilke stemmer de møder i undervisningen – og hvilke de aldrig får mulighed for at høre.

I den forstand bliver Skyum-Nielsens arbejde ikke kun et bidrag til litteraturhistorien, men til en nødvendig og stadig aktuel samtale om, hvem vi regner med, hvad vi regner for, og hvordan vi formidler det i uddannelsessystemet. Et konkret udtryk for den offentlige kritik af den eksisterende litterære kanon kom til udtryk i et borgerforslag fra 2020, hvor der blev argumenteret for at inkludere flere kvindelige forfattere i gymnasiets kanon, heriblandt Amalie Skram, Agnes Henningsen og Cecil Bødker. (Borgerforslag 2020) Forslaget opstod som en reaktion på den skæve kønsfordeling i den obligatoriske kanon, hvor kun to af de fjorten forfattere er kvinder. Denne kritik vidner om, at spørgsmålet om repræsentation ikke alene vedrører undervisningsplanlægning, men også rører ved bredere kulturelle og demokratiske værdier: Hvilke stemmer skal unge mennesker møde i skolen – og hvilke udelades systematisk? Netop Amalie Skram udgør i denne sammenhæng et væsentligt eksempel på det dannelsespotentiale, der går tabt, når kvindelige forfatterskaber marginaliseres. I værker som “Karens Jul” konfronteres læseren med en radikalt anderledes livsverden, hvor udsathed, fattigdom og social eksklusion træder frem i et sprog, der både er sanseligt og psykologisk præcist. Ifølge Martha C. Nussbaum er det netop sådanne litterære erfaringer, der styrker læserens emotionelle og normative dømmekraft. Skønlitteraturen giver adgang til refleksion og selvforståelse ved at engagere læseren følelsesmæssigt og åbne for erkendelser, som rækker ud over den rent rationelle forståelse (Nussbaum 1995, 48). Dette svarer til det, Wolfgang Klafki betegner som mødet med det væsentlige: en tekst, der

konfronterer læseren med eksistensvilkår uden for egne erfaringer, men som alligevel fremkalder genklang gennem etisk refleksion og personlig erkendelse.

I en norsk sammenhæng vidner nyere empiriske undersøgelser om, at “Karens Jul” allerede indtager en særlig position i litteraturundervisningen. Ifølge rapporten *Hvor ofte anvendes Karens Jul i litteraturundervisningen?* (Grüters & Myren-Svelstad 2022) bruges novellen hyppigt som eksempeltekst både i læreruddannelsen og på gymnasiet. Flere undervisere fremhæver den som en tekst, der fungerer godt og let kan relateres til temaer som samfund, køn og social marginalisering (ibid, 338). I forlængelse heraf argumenterer rapportens forfattere for, at der eksisterer en form for praksiskanonicitet, hvor Karens Jul indgår i en uformel mini-kanon af velkendte og didaktisk anvendelige tekster (Grüters & Myren-Svelstad 2022, 336). Imidlertid peger de også på, at dette valg i mange tilfælde beror på lærernes egen litterære ballast og erfaring frem for en systematisk didaktisk overvejelse (ibid. 334). Dermed bekræftes den tidligere pointe om nødvendigheden af at reflektere over, hvordan og hvorfor bestemte værker inddrages i undervisningen – ikke blot at de inddrages. Denne affektive form for erkendelse knytter an til det, Svend Brinkmann har kaldt at komme væk fra sig selv for at kunne komme tilbage til sig selv igen – en bevægelse, som litteraturen netop muliggør, når den ikke blot formidler viden, men konfronterer os med det fremmede.

Skrams forfatterskab rummer en sådan konfrontation, og kan i kraft af sit etiske og emotionelle tyngdepunkt, styrke elevernes empatiske og refleksive kompetencer. Inddragelsen af kvindelige forfattere som Skram er dermed ikke blot et spørgsmål om ligestilling, men om at give adgang til livsverdener og perspektiver, der udvider horisonten for, hvad litteratur kan være og gøre i et dannelsesperspektiv. Denne pointe aktualiseres yderligere i lyset af den aktuelle udvikling i gymnasieskolen, hvor en kommende revision af den litterære kanon netop har til hensigt at tage højde for både kønsmæssig repræsentation og større didaktisk fleksibilitet. I forlængelse af den tidligere diskussion om køn, kanon og dannelse i litteraturundervisningen, er det relevant at inddrage den aktuelle udvikling omkring en ny litterær kanon i gymnasiet. Ifølge en artikel fra DR Nyheder (Oldager & Nielsen, 2025) er der planer om at revidere den eksisterende kanon med henblik på at øge repræsentationen af kvindelige forfattere og give lærere større frihed til at vælge tekster, der er relevante for deres elevers kontekst og demografi. Denne udvikling kan ses som et skridt i retning af at imødekomme den kritik, der er blevet rejst af blandt andre Lotte Prætorius og Erik Skyum-Nielsen, som begge har påpeget den skæve kønsfordeling i den nuværende kanon og dens konsekvenser for elevernes dannelse og identifikation. Ved at inkludere flere kvindelige forfattere og give lærere mulighed for at vælge tekster, der er relevante for deres

elever, kan den nye kanon bidrage til en mere inkluderende og engagerende litteraturundervisning.

Desuden understøtter denne tilgang de dannelseseoretiske perspektiver fra teoretikere som Martha C. Nussbaum og Wolfgang Iffl, der begge fremhæver vigtigheden af, at elever møder mangfoldige perspektiver og udvikler evnen til kritisk refleksion og empati. En mere fleksibel og repræsentativ kanon kan således styrke litteraturens dannelsespotentialer ved at give plads til flere stemmer og erfaringer, som eleverne kan spejle sig i og lære af. Sammenfattende peger den planlagte revision af kanon på en bevægelse mod en mere dynamisk og inkluderende forståelse af litteraturens rolle i gymnasiet, hvor fokus ikke kun er på at formidle en fastlagt kulturarv, men også på at fremme elevernes personlige og sociale udvikling gennem mødet med en bredere vifte af litterære stemmer.

Konklusion

I dette speciale er der sat fokus på, hvordan mødet med både kanoniseret og ikke-kanoniseret litteratur i gymnasiets danskundervisning kan bidrage til elevernes dannelse. Gennem analyser af “Sildig Opvaagnen”, “Frøkenen” og “Karens Jul”, belyst af dannelseteorier fra Iffl, Nussbaum, Gadamer, Hirsch og Felski, fremgår det, at litteraturens dannelsespotentialer manifesterer sig i både æstetisk sansning, empatisk indlevelse og erkendelsesmæssig refleksion. “Karens Jul” demonstrerer, hvordan litteraturens affektive og æstetiske virkemidler kan aktivere en erkendelse, der ikke blot er kognitiv, men sanselig og relationel. Gennem den sanselige skildring af social udsathed og affektivt ladede scener aktiveres læserens opmærksomhed på det fremmede, på det marginaliserede og på det sociale fællesskabs grænser. “Karens Jul” udfordrer læserens blik ved at placere den marginaliserede i centrum og fremkalde en kropslig og følelsesmæssig erkendelse, der gør det umuligt at forholde sig neutralt. Novellen skaber således ikke blot indsigt i sociale forhold, men stiller spørgsmål ved det sociale fællesskabs grænser, hvem der medregnes, og hvem der glemmes. Ved at lade læseren erfare udelukkelse indefra aktiveres en form for dannelse, der overskrider det rent analytiske og bliver eksistentiel. Men novellens dannelsespotentialer er ikke alene et spørgsmål om tekstens form og indhold, det afhænger i lige så høj grad af, hvordan teksten læses og åbnes. En læsning, der er opmærksom på tekstens rytme, stil og affektive virkning, kan fremkalde en erkendelse, der overskrider det analytiske og skaber forbindelser mellem læserens egne erfaringer og det levede liv i teksten. I modsætning til en mistænksomhedshermeneutik, der søger at afsløre skjulte ideologiske strukturer i teksten,

retter Felskis læserorienterede tilgang opmærksomheden mod det åbne møde mellem tekst og læser, hvor betydning ikke afdækkes, men opstår i kraft af affektive forbindelser, sansninger og erkendelsesøjeblikke. Det er netop i dette møde, at litteraturens dannelsespotentialer aktiveres. Steen Steensen Blichers novelle "Sildig Opvaagnen" rummer et betydeligt dannelsespotentialer, som tydeliggøres i mødet med litteraturteoretiske perspektiver fra Nussbaum og Gadamer. Gennem en kompleks fortællerstruktur, emotionelle brud og tragiske erkendelser fremkalder teksten ikke blot refleksion over karakterernes handlinger, men inddrager også læseren i en erkendelsesproces. Nussbaum fremhæver skønlitteraturens evne til at styrke den narrative forestillingsevne, altså læserens evne til at sætte sig i andres sted. Dette potentialer realiseres i "Sildig Opvaagnen" gennem karakteren Elise, der i kraft af sine breve fremstår som følelsesmæssigt dyb, moralsk søgende og kompleks, i skarp kontrast til fortællerens fordømmende blik. Når læseren inviteres til at forstå verden indefra hendes perspektiv, åbnes et etisk rum, hvor dom suspenderes til fordel for refleksion og indlevelse.

Nussbaum viser, at litteratur ikke blot kan træne empati, men også vække erkendelse af menneskelig sårbarhed og fejlbarlighed, netop som Wilhelm selv konfronteres med for sent. Gadamer tilføjer en erkendelsesteoretisk dybde til dannelsesbegrebet. Forståelse, mener han, opstår i mødet mellem tekstens og læserens horisont, altså en proces, hvor forforståelser udfordres og revideres. I "Sildig Opvaagnen" ser vi, hvordan præsten Wilhelm, fanget i egne fordomme, misforstår Elise og dermed bidrager til tragedien. Teksten iscenesætter ikke blot en fortælling, men en erkendelsesbevægelse, hvor også læserens egne fordomme udfordres. Den sproglige kompleksitet og selvmodsigende fortællerstemme bliver her et billede på erkendelsens vilkår: forståelse er aldrig fuldstændig, men altid situeret og åben. Sammen skaber Nussbaum og Gadamer en dobbeltdimensionel tilgang til dannelse: én der fokuserer på empatisk indlevelse og én, der betoner erkendelsens sproglige og dialogiske karakter. "Sildig Opvaagnen" bliver således ikke blot et værk om tragisk erkendelse, men en invitation til læseren om at engagere sig etisk og reflektivt i en fortælling, hvor forståelse netop er både vanskelig og nødvendig. Herman Bangs "Frøkenen" fremviser et særligt dannelsespotentialer, der kan belyses skarpt gennem Wolfgang Klafkis begreb om kategorial dannelse og E.D. Hirschs idé om cultural literacy. Hvor tidligere læsninger (Nussbaum, Felski, Gadamer) har fremhævet empatisk indlevelse og horisontudvidelse, tilbyder Klafki og Hirsch et mere didaktisk og kulturelt forankret blik på, hvordan "Frøkenen" kan virke dannende.

Klafki fremhæver, at dannelse opstår, når individet møder indhold, der både er personligt meningsfuldt og rummer almenmenneskelig erkendelse. I "Frøkenen" møder vi netop en sådan eksemplarisk livsform i hovedpersonen: en kvinde, der i stilhed og værdighed

handler med omsorg, pligt og moral, ikke som offer, men som etisk subjekt. Når hun nægter at forkaste Karen trods sladder og konvention, og plejer både hende og det uægte barn, indkredses et almengyldigt dannelsesmotiv: erkendelse af menneskelig sårbarhed og værdighed hinsides samfundets normer. Det er netop denne bevægelse fra det konkrete til det almene, som Klafki forstår som kategorial dannelse. Hirsch føjer til, at forståelsen af en tekst som "Frøkenen" også afhænger af læserens adgang til det kulturelle kodeapparat, teksten taler ind i. Frøkenens liv med lavendler, potpourri, årstidsrytmer og ritualer kræver kulturel baggrundsviden – og tilbyder samtidig en anledning til at tilegne sig denne viden. Dermed bliver novellen et led i en dannelsesproces, hvor læseren ikke blot lærer om en anden tid, men trænes i at forstå og deltage i et kulturelt fællesskab. Hirsch minder os om, at litterær dannelse også er social dannelse: forståelse kræver indsigt i tekstens kulturelle horisont. Sammen peger Klafki og Hirsch på, at "Frøkenen" ikke blot er en poetisk fortælling om ensomhed, men en mulighed for at forankre almene erkendelser i både personlig erfaring og kulturel viden.

Det gør novellen særligt velegnet i en undervisningssammenhæng, hvor litteraturen ikke blot skal røre, men også lære – og hvor eleverne gennem tekstens stille rum kan spejle egne værdier, lære historisk empati og styrke deres kulturelle dannelse. Dermed bliver novellen et led i en dannelsesproces, hvor læseren ikke blot lærer om en anden tid, men trænes i at forstå og deltage i et kulturelt fællesskab. Hirsch minder os om, at litterær dannelse også er social dannelse: forståelse kræver indsigt i tekstens kulturelle horisont. Sammenfattende viser analyserne, at både klassiske og mindre kendte værker kan åbne for dannelsesprocesser, når de læses i en didaktisk ramme, der lægger vægt på refleksion, perspektivskifte og historisk forankring. Teorierne fra Klafki og Hirsch bidrager med et særligt blik for litteraturens pædagogiske anvendelighed: som medierende mellem individ og almenmenneskelige erfaringer, og som adgang til den kulturelle horisont, elever må forstå og deltage i for at blive myndige medborgere. I dette lys bliver litteraturundervisningen ikke blot et spørgsmål om analyse, men om livsforståelse. I forlængelse heraf bliver det imidlertid nødvendigt at spørge, hvilke stemmer dette kulturelle fællesskab bygger på og hvilke der udelades. Som flere kritikere, herunder Erik Skyum-Nielsen og Lotte Prætorius, har peget på, afspejler den eksisterende litterære kanon en skævhed, hvor kvindelige forfatterskaber systematisk er underrepræsenterede, både i udvælgelsen og formidlingen. Dette udgør ikke kun en demokratisk og ligestillingsmæssig udfordring, men begrænser også elevernes mulighed for at møde forskellige erfaringer og perspektiver, hvilket er centralt i både Nussbaums og Klafkis forståelse af dannelse. Hvis eleverne kun møder litterære stemmer, der

repræsenterer en begrænset del af den menneskelige erfaring, risikerer vi at forringe litteraturens potentiale som dannelsesredskab. At udvide kanon med flere kvindelige og mangfoldige stemmer er derfor ikke et spørgsmål om politisk korrekthed, men om pædagogisk relevans. Det handler om at åbne for møder med det fremmede og det oversete og dermed for netop den erkendelse og empati, som danner grundlaget for dannelse i gymnasieskolens litteraturundervisning.

Litteraturliste

Auken, S. (2015). *Dansk litteraturs historie 1800–1870*. Gyldendal.

Baggesen, S. (1965). *Blicher og novellen*. I *Den Blicherske Novelle* (2. uændrede oplag). København.

Bang, H. (1920–1921). *Frøkenen*. I *Værker i Mindeudgave*. Gyldendal. Tilgængelig via Arkiv for Dansk Litteratur: <https://tekster.kb.dk/text/adl-texts-bang02val-shoot-workid54720.pdf> (tilgået 20. april 2025).

Beiter, E. L. (2025). Kanonstøberne. *Weekendavisen*, 7. februar 2025.

Blicher, S. S. (1991). *Sildig Opvaagnen*. I *Noveller*, red. E. Kielberg & H. Ljungberg. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Borgen. Tilgængelig via Arkiv for Dansk Litteratur: <https://tekster.kb.dk/text/adl-texts-blic03val-shoot-workid59470.pdf> (tilgået 20. april 2025).

Borgerforslag i Folketinget (2020). Flere kvindelige forfattere på dansk litteraturs kanon for folkeskolen. Tilgængelig på: <https://www.borgerforslag.dk/se-og-stoet-forslag/?Id=FT-06590>

Børne- og Undervisningsministeriet (2025). *Kommissorium for udvalg til revidering af kanon i danskfaget på de gymnasiale uddannelser*.

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Wiley-Blackwell.

Felski, R. (2011). Context stinks! *New Literary History*, 42(4), 573–591.

Felski, R. (2015a). *The Limits of Critique*. The University of Chicago Press.

Felski, R. (2015b). Latour and Literary Studies. *PMLA*, 130(3), 737–742.

- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Grüters, R., & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen – fra skjult til dynamisk kanon. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 328–346.
- Hansen, K. G. (2016). Litteraturundervisningen i danskfaget gennem 200 år. *Viden om Literacy*, Nationalt Videncenter for Læsning. Tilgængelig på: [indsæt URL] (tilgået 21. marts 2025).
- Heede, D. (2003). *Herman Bang – mærkværdige læsninger: toogfirs tableauer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Vintage.
- Jensen, L. B. (1980). *Kultur & Klasse 39*. Forlaget Medusa.
- Jensen, L. B. (2009). Dansk litteraturs historie 1870–1920. I L. Busk-Jensen m.fl. (Red.), *Dansk litteraturs historie* (Bind 3). Gyldendal.
- Jørgensen, J. C. (1979). *Litteraturen og hverdagen: Nye realisme-essays*. Gyldendal.
- Kanonudvalget (2004). *Dansk litteraturs kanon*. Rapport fra Kanonudvalget, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11, Undervisningsministeriet. Tilgængelig på: <https://pub.uvm.dk/2004/kanon>
- Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. I S. E. Nordenbo (Red.), *Pædagogiske grundproblemer*. Nyt Nordisk Forlag.
- Kulturkanon (2006). *Kulturministeriets Kulturkanon*. Politiken.
- Ljungberg, H. (1989). *Dødens fortællere – om Blichers bedste noveller*. Gyldendals Kulturbibliotek.
- Maintz, J. (2024). En fast kanon skal skabe fællesskab og åndshistorisk dannelse. *Information*. Tilgængelig på: <https://www.information.dk/debat/2024/01/jan-maintz-fast-kanon-skabe-faellesskab-aandshistorisk-dannelse>

- Mikkelsen, B. (2005). Dokumentation: Kulturminister Brian Mikkelsens tale. *Jyllands-Posten*. Tilgængelig på: [indsæt URL] (tilgået 21. marts 2025).
- Nussbaum, M. C. (1995). Rational Emotions. I *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Oldager, M., & Bay Nielsen, S. (2024). Ny kanon: Gymnasieelever skal snart læse flere bøger af kvindelige forfattere i dansk. *DR Indland*. Tilgængelig på: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/ny-kanon-gymnasieelever-skal-snart-laese-flere-boeger-af-kvindelige-forfattere>
- Prætorius, L. (2024). Det er ikke de tunge klassikere, der dræber gymnasieelevernes læselyst. *Information*. Tilgængelig på: <https://www.information.dk/kultur/2024/01/lotte-praetorius-tunge-klassikere-draeber-gymnasieelevernes-laeselyst>
- Skram, A. (2005). *Udvalgte fortællinger*. GmbH Norderstedt.
- Skyum-Nielsen, E. (2023). *Ud af skyggerne*. Forlaget Information.
- Sørensen, P. E. (2009). *Vor tids temperament: Studier i Herman Bangs forfatterskab*. Gyldendal.
- STX (2024). *Vejledning til Dansk A*. Undervisningsministeriet. Tilgængelig på: [indsæt URL] (tilgået 21. marts 2025).
- Tesfaye, M. (2024). Det værste der kunne ske. *UVM.dk*. Tilgængelig på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/indlaeg-og-taler-af-m/2024/240910-det-vaerste--der-kan-ske--er-en-situation--hvor-der-kommer-en-ny-kanon-med-nye-forfattere>
- Vetlesen, I. L. H. (1993). *Nordisk kvindelitteraturhistorie*. Rosinante/Munksgaard.
- Wivel, H. E. (2009). Dansk litteraturs historie 1870–1920. I L. Busk-Jensen m.fl. (Red.), *Dansk litteraturs historie* (Bind 3). Gyldendal.

