

MØDET

ANNA MIE KLODE
GUSTAFSON, 303672

AMALIE BUTTENSCHØN
DAMMEYER, 303681

MED EN

VEJLEDERE:
INA DYRGAARD
RATHMANN
&
RASMUS FINK
LORENTZEN

ÆLDRE

BACHELORPROJEKT
2024

FIKTIV

VIA UNIVERSITY
COLLEGE AARHUS C

ANSLAG
83. 949

TEKST

LITTERATURUNDERVIS-
NINGENS POTENTIALER FOR
IDENTITETSDANNELSE

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	5
1.1 Problemformulering	6
1.2 Afgrænsning.....	6
1.3 Læsevejledning	7
2. Metodisk og empirisk afsæt	8
2.1 Det videnskabsteoretiske grundlag	8
2.1.1 Kvalitativ undersøgelsesmetode	8
2.2 Præsentation af empiri	9
2.2.1 Præsentation af observationer	9
2.2.2 Præsentation af interviews	9
2.2.3 Efterbehandling af den genererede empiri.....	10
2.2.4 Kritik af projektets undersøgelsesmetode.....	10
2.3 Forskningsoversigt.....	11
3. Teoretisk ståsted.....	12
3.1 Identitetsforståelse og identitetsdannelse.....	12
3.2 Projektets litteraturteoretiske tilgang	14
3.3 At forstå sig selv gennem mødet med litteraturen.....	15
3.4 Norman Faircloughs kritisk diskursanalyse.....	16
4. Værkanalyse af <i>Forraadt</i> af Amalie Skram.....	17
4.1 Præsentation af værket.....	17
4.2 Kritisk diskursanalyse af værket <i>Forraadt</i>	18
4.2.1 Tekstens dimension	18
4.2.2 Diskursiv praksis	20
4.2.3 Social praksis	21
5. Et analytisk blik på empirien	21

5.1 Mødet med en ældre fiktiv tekst og dens samtid.....	22
5.1.1 Resonans og recognition under højtlesning	22
5.1.2 At åbne teksten op for eleverne	24
5.1.3 Hjemme-ude-hjem	25
5.2 Refleksioner over egen identitetsdannelse.....	26
5.2.1 Værkets relevans i et nutidigt samfundsperspektiv	26
5.2.2 En litteratursamtale med eksistentielle temaer	29
5.2.3 Værkets forfatter	30
5.3 Opsummering af empirisk analyse.....	31
6. Diskussion	31
6.1 Diskussion af analysens resultater	31
6.1.1 Kritik af resonans som analysegreb	32
6.2 Individualitet og fællesskab i accelerationssamfundet.....	33
7. Konklusion.....	35
8. Perspektivering - En kanon dårlig idé	37
8. Referencer	39

“Altså man kan jo høre en masse facts og det, og det skete, og reglerne var sådan og sådan, men her følger man ligesom en person, og det er personligt, og det er sådan, hvad skal man sige..en historie som man forbinder sig lidt”

Elev, 10. Klasse

1. Indledning

“Ory nikkede svagt. En følelse af, at hun var fortabt sneg sig over hende, og hendes Skræk blev saa underlig lam” (Skram, 2021, s. 27).

At føle sig fanget uden magt til at gøre fra eller til. Både fysisk og psykisk. Skrækken bliver personificeret, den er lam. En almenmenneskelig følelse af at være fanget. En spejling af vores følelser, nogle der har oplevet det før os. For hvad har litteraturen at tilbyde os i 2024? Litteraturen rummer en dybde af almenmenneskelige problemstillinger, der går på tværs af tid og sted. Den giver os mulighed for at dykke ned i forundring og refleksion over vores eksistens og identitet samtidig med, at den introducerer os til det historisk og æstetisk anderledes (Hansen, 2011).

Vi lever i dag i et accelerationssamfund, hvor den høje hastighed fremmedgør os fra flere aspekter af vores liv (Rosa, 2021). Ifølge Hartmut Rosa kan denne fremmedgørelse bekæmpes med oplevelser af resonans (Rosa & Endres, 2017). Vi finder det derfor relevant at spørge, om det ikke er lige netop resonansen, vi skal finde i litteraturen? For hvis vi antager at litteraturen danner grobund for refleksion og forundring over tid og sted, så vil litteraturen i bedste fald kunne tilbyde den fordybelse, mening og forståelse af os selv, som vi mangler i et accelerationssamfund.

De almenmenneskelige tematikker har altid været her og vil altid være her. *Leonora Christina, Mathilde Fibiger, Amalie Skram, Marie Bregendahl, Karen Blixen, Tove Ditlevsen, Cecil Bødker*; alle disse kvindelige forfattere har skrevet om det almenmenneskelige og identiteter i hver deres tid. Og det er netop disse identiteter, vi ønsker at få eleverne til at forundres over og stille sig nysgerrige overfor. Men hvis vi ønsker at give eleverne mulighed for at reflektere over deres egen identitet gennem forståelsen af hovedpersonerne og forfatteren i et værk, finder vi det samtidig interessant at pege på kanonlisten, der primært taler den maskuline stemme. Et maskulint perspektiv på det almenmenneskelige. Grundskolens kanonliste udkom i 2004, og indeholder i dag 14 forfattere, hvoraf to er kvinder (Undervisningsministeriet, 2004). Med et formål om at skabe undervisning, der opfylder folkeskolens formål om at være præget af *åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (Børne- og undervisningsministeriet, 2006), ønsker vi at udfordre kanonlisten og ser vigtigheden i at skabe undervisning, der tager højde for den tid, vi lever i og understøtter dannelsen af identiteter hos børnene.

I foråret 2023 fordybde vi os selv i ældre fiktiv litteratur i forbindelse med vores afsluttende eksamen som dansklærere. Vi skulle udvælge tekster fra før 1960'erne og satte os selv det benspænd, at vi ville vælge kvindelige forfattere, som ikke var listet på kanonlisten. Men dette skulle vise sig at være svært og tage længere tid, end vi troede. Frustrerede over ikke at have adgang

til litteraturen, og det store arbejde i udvælgelsen, måtte vi kaste håndklædet i ringen. Vi handler nu på vores frustration. Vi ønsker, gennem dette projekt, at skabe undervisning, hvor der er "(...) adgang til viden om historiske kvinder for at få historisk bevidsthed om os selv. Kvinder skal være en helt naturlig del af alles historiske bevidsthed. Og kvinder skal skrives *ind* i historien" (Jexen, 2021, 9). Gennem arbejdet med litteraturpædagogik ønsker vi at undersøge, hvordan ældre fiktiv litteratur kan bidrage til identitetsdannelse hos eleverne. Dette har ledt os til følgende problemstilling:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan mødet med værket "Forraadt" af Amalie Skram i en 10.klasse understøtte elevernes identitetsforståelse? Og hvordan kan dette møde med en ældre fiktiv tekst bidrage til refleksioner over egen samtid og identitetsdannelse?

1.2 Afgrænsning

Dette projekt har til formål at undersøge, hvordan ældre fiktiv litteratur skrevet af kvindelige forfattere kan bidrage til at belyse almenmenneskelige identitetsproblematikker i et nutidigt perspektiv, og hvordan dette kan understøtte elevers identitetsforståelse og identitetsdannelse. Vi ønsker at undersøge potentialet ved en mere mangfoldig tilgang til dannelse i litteraturundervisningen med fokus på at inkludere kvinders litteraturhistoriske bidrag. Som forfatter Gry Jexen påpeger: "Jo mere vi kan spejle os i fortiden, jo bedre kan vi forstå vores nutid" (Jexen, 2021, s. 7). Hertil kan det tilføjes, at vi er af den overbevisning, at den enkeltes identitet også formes i kraft af den tid, vi lever i. Ved at værdsætte og interagere med litteratur skrevet af kvindelige forfattere ønsker vi at styrke elevernes forståelse af fortiden, nutiden og dem selv. Vi ønsker i vores undersøgelse af problemstillingen at facilitere en litteratursamtale med eksistentielle emner som omdrejningspunkt (Henkel, 2009). Ud fra en sådan samtale, og på baggrund af et møde med litteraturen, ønsker vi at belyse det almenmenneskelige, som går ud over tid og sted, nemlig det at forme en identitet.

I denne afgrænsning vælger vi at redegøre for den tyske sociolog og politolog Hartmut Rosas kritiske perspektiv på det senmoderne samfund. Dette danner grundlag for et af nutidens epokale nøgleproblem, som også gør sig gældende i skolesammenhæng (Rosa, 2021) (Klafki 2014, i: Wiberg, 2019). Det høje tempo i accelerationssamfundet, både på et teknologisk, samfundsmæssigt

og individorienteret plan, præger den enkeltes dagligdag og fremmedgør os fra flere aspekter af vores liv (Rosa, 2021). Med den hurtige og store foranderlighed, og det voksende fokus på konkurrence, får accelerationssamfundet også konsekvenser for identitetsdannelsen. Ifølge Rosa kan “kuren” mod accelerationssamfundets fremmedgørelse findes i at opleve resonans. Resonansbegrebet handler om menneskets vellykkede forhold til verdenen. Gennem resonans kan den enkelte opleve glæde, trivsel, samhørighed og mening med tilværelsen (Rosa, 2021). I undervisningssammenhæng kan resonansbegrebet bruges pædagogisk. Ved at inddrage resonanspædagogikken i undervisningssammenhæng, kan der opstå resonanstråde og resonansvinduer, som kan føre til en oplevelse af netop resonans hos eleverne (Rosa & Endres, 2017).

1.3 Læsevejledning

Projektet præsenteres ved ovenstående indledning. Denne lægger op til problemformuleringen, som danner rammen for vores projekt. Videre præsenteres afgrænsningen for projektet, hvori vi belyser et epokalt nøgleproblem, der fungerer som legitimering for undersøgelsens omdrejningspunkter. Efterfølgende fremlægges de metodiske og empiriske grundlag for projektet. Herefter opridses en forskningsoversigt, som har til formål at kortlægge et overblik over forskning på området, som vores projekt trækker på.

I det efterfølgende struktureres projektet ud fra det angelsaksiske projektsyn. Først præsenteres projektets teoretiske ståsted. Dernæst en værkanalyse af Romanen, *Forraadt*. Værkanalysen har til formål at legitimere romanen, som danner grundlag for indholdet i undervisningen, der gøres til genstand for den empiriske analyse. Herefter præsenteres den udarbejdede analyse af projektets empiri. Disse analyser er struktureret i tre dele: en præsentation af undervisningen, “5.1 Mødet med en ældre fiktiv tekst og dens samtid” og “5.2 Refleksioner over egen identitetsdannelse”. Efterfølgende diskuteres vurderinger og fund fra den empiriske analyse. Diskussion består af to dele. På baggrund af disse diskussioner opridses projektets vigtigste fund baseret på det teoretiske ståsted, den empiriske analyse og efterfølgende diskussioner. Endeligt sættes rammen for en perspektivering, hvor kanondebatten nuanceres.

2. Metodisk og empirisk afsæt

I dette afsnit introduceres det videnskabsteoretiske grundlag og den anvendte undersøgelsesmetode for projektet. Herefter udfoldes den genererede empiri, som gøres til genstand for projektets analyse. Empirien vil blive præsenteret, dokumenteret og endeligt anskuet i et kritisk perspektiv.

2.1 Det videnskabsteoretiske grundlag

Da vi ønsker at undersøge, hvordan mødet mellem den ældre fiktive roman, *Forraadt*, kan understøtte elevers identitetsforståelse og bidrage til deres refleksioner over identitetsdannelse og egen samtid, er vores fokus i undersøgelsen centreret omkring, hvordan eleverne interagerer med teksten og hinanden. Derudover er vi også interesseret i elevernes udtalelser omkring deres egne refleksioner vedrørende romanen, identitetsdannelse og hvordan dette kan relatere sig til fortiden og nutiden. Med en intention om at undersøge dette har vi tilrettelagt et undersøgelsesdesign, som giver os mulighed for at komme tæt på elevernes refleksioner og reaktioner herom. I undersøgelsen af projektets problemstilling tager vi udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk perspektiv på videnskaben, hvor netop interaktionen mellem eleverne og teksten er interessant. Ud fra dette synspunkt betragtes og undersøges individet og samfundet som to elementer, der formes i en gensidig interaktion med hinanden (Jensen, 2022).

2.1.1 Kvalitativ undersøgelsesmetode

I dette projekt er der anvendt en kvalitativ tilgang til datagenerering. Begrundelsen for dette er funderet i vores tese om, at en sådan metode vil give os mulighed for at generere dybdegående og detaljeret empiri om elevernes oplevelser og perspektiver i forhold til identitetsdannelse, identitetsforståelse og refleksioner over egen samtid (Bak, 2018). Projektets empiriske grundlag består dels af semistrukturerede fokusgruppeinterviews og dels af observationer. Baggrunden for at kombinere de to undersøgelsesmetoder er, at vi ønsker at undersøge, hvordan eleverne møder en ældre fiktiv tekst i henhold til emnet identitetsdannelse. Dette møde kan vi undersøge ved observationer i en relativ autentisk undervisningssituation. Efterfølgende ser vi en mulighed i at få et mere dybdegående indblik i elevernes oplevelser af mødet med teksten og undervisning gennem de semistrukturerede fokusgruppeinterviews (Bak, 2018). Vi er opmærksomme på, at vi som undersøgere også er en del af en socialt konstrueret kontekst, hvor vores tilstedeværelse i undervisningssituationen vil påvirke empirien, som vi i samspil med eleverne vil generere (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

2.2 Præsentation af empiri

Det empiriske grundlag for projektets analyse er foretaget på baggrund af undervisning i værket *Forraadt* i en 10. klasse. Undervisningen fandt sted på en Efterskole i Midtjylland, hvor Amalie tilbragte sin praktik på 7. semester. Amalie agerede underviser, da hun med sine relationer til eleverne i højere grad havde mulighed for at skabe et trykt læringsrum med plads til eksistentielle og personlige samtaler, som undervisningen lagde op til. Derved kunne muligheden for en autentisk undervisningssituation øges. Undervisningen fandt sted torsdag formiddag d. 21 marts 2024, hvor i alt 13 elever deltog og varede i alt i to klokketimer. Observationerne er dokumenteret af Anna, som havde observatørrollen: "*Observatør, der deltager: I denne forskerrolle er forskeren i lav grad involveret med de udforskende.*" (Østergaard, 2018, s. 33).

2.2.1 Præsentation af observationer

Projektets anvendte empiri består, som nævnt, af observationer og elevinterviews. Observationerne er genererede ud fra undervisningen, som vi selv har planlagt og gennemført. For at sikre klarhed i vores undersøgelse finder vi det relevant at fremhæve, at undervisningen, som udgør grundlaget for vores observationer, er tilrettelagt ud fra teoretiske og strategiske overvejelser, som er befordrende for vores undersøgelse. Herunder tilrettelæggelse af undervisningen og udvælgelse af skolen, hvorpå observationerne finder sted (Østergaard, 2018). Tilrettelæggelsen af observationerne er udarbejdet på baggrund af otte faser om observationsstudier, som Charlotte Østergaard, Ph.D, Københavns Universitet har udviklet (Østergaard, 2018) (Krogstrup & Kristiansen, 1999).

2.2.2 Præsentation af interviews

Projektets andet empiriske grundlag består af elevinterviews. Vi har valgt at foretage to semistrukturerede fokusgruppeinterviews umiddelbart efter den gennemførte undervisning. Grundet interviewenes emner omkring identitet og identitetsdannelse valgte vi at foretage interviews i grupper, da vi ønskede at skabe en tryk atmosfære præget af en samtaleform. Derudover tillod den sociale konstellation, at eleverne kunne udtrykke personlige refleksioner og erfaringer i samspil med hinanden, hvilket stemmer overens med projektets socialkonstruktivistiske grundlag (Halkier, 2015).

Inden vi gennemførte vores interviews, udarbejdede vi en åben interviewguide for at sikre den semistrukturerede og åbne tilgang til samtalen (Bak, 2018). Indledningsvis spurgte vi ind til elevernes umiddelbare oplevelse af at deltage i undervisningen. Herefter fulgte guiden en

progression, som sigtede at omhandle mere eksistentielle og identitetsorienterede refleksioner (Bak, 2018). Desuden indeholdt interviewguiden "huskenoter" til os selv, da vi ikke har massiv erfaring med rollen som interviewperson. Dermed kunne vi give eleverne mulighed for tænketid, uddybninger og opfølgende spørgsmål. På trods af interviewformens iscenesatte karakter søgte vi at øge den økologiske validitet ved at interviewe eleverne umiddelbart efter undervisningens afslutning og i et af efterskolens klasselokaler, hvor eleverne færdes i og uden for skoletiden (Aarhus Universitet, 2024). På denne baggrund sigter vi at øge muligheden for at få et reliabelt perspektiv på undersøgelsen (Bak, 2018).

2.2.3 Efterbehandling af den genererede empiri

Efter indsamlingen af observationerne blev disse struktureret ved hjælp af et observationsskema, der systematisk kategoriserede observationerne i relevante kategorier: "Hvad gør/siger underviser?", "Hvad gør/siger elever?", "Observatørens refleksioner". Derudover blev observationerne nedfældet i et allerede opdelt skema, som var kategoriseret ud fra undervisningens fem delaktiviteter (Østergaard, 2018). Denne strukturerede tilgang sigtede mod mere pålidelige og gennemsigtige observationer af det, vi ønsker at undersøge. Derudover gav strukturen mulighed for at "trække" observatørens forudindtagede og subjektive hensigter ud af det observerede – på trods af en uundgåelig selektiv perception (Østergaard, 2018). Interviewene blev transskriberet med det formål at omsætte mundtlige data til skriftlig form. Dette har givet os mulighed for at foretage en dybere analyse af den genererede empiri og identificere mønstre, temaer og nuancer i elevernes svar, refleksioner og formuleringer (Østergaard, 2018).

2.2.4 Kritik af projektets undersøgelsesmetode

Projektets intention om at sikre validiteten af vores undersøgelse og den indsamlede empiri står over for visse udfordringer. Benny Karpatschhof, lektor ved Institut for Psykologi i København, beskriver den kvalitative metode således: "Den kvalitative metode fortæller om undersøgerens personlige opfattelse af personer og miljøer, som han eller hun har været i dialog med" (Karpatschhof, 2020, s. 576). På denne baggrund er vi særligt opmærksomme på, hvordan vores egne subjektive synspunkter, børnesyn og intentioner med undersøgelsen kan have indflydelse på vores generering og tolkning af empiri. Dette er selvfølgelig vigtigt at være opmærksom på, da disse potentielle forvrængninger kan påvirke både reliabiliteten og validiteten af vores undersøgelse (Østergaard, 2018). Desuden har vores kvalitative undersøgelse sine begrænsninger med hensyn til den eksterne validitet både i kraft af undersøgelsens omfang og metode (Aarhus Universitet, 2024).

Derfor betragter vi vores resultater som værende et afgrænset, men dybdegående og intensivt billede på, hvordan det var under undervisning og interviews på efterskolen.

2.3 Forskningsoversigt

I nærværende projekt ønsker vi at undersøge, hvordan en ældre fiktiv tekst kan understøtte elevernes identitetsforståelse og refleksioner om deres egen identitetsdannelse. Dette gør vi ud fra baggrundsviden om allerede eksisterende forskning. Hertil har vi fundet, hvad der ligner et vidensgab omkring forskning, som undersøger litteraturundervisningens dannelsespotentialer i lyset af ældre fiktiv litteratur af *kvindelige* forfattere. Samt hvilke potentialer dette har for elevernes identitetsdannelse i grundskolen. I vores kortlægning af feltet har vi foretaget systematiske søgninger på databaserne: Google Scholar, Eric - Institute of Education Science, UC viden, VIA Bibliotekets og Det Kgl. Biblioteks hjemmeside. Her har vi benyttet søgestrengene: *litteraturundervisning+*ældre+*kvinde og "Classic Literature" + "Teaching" + "Women". Derudover har vi også undersøgt forskningsfeltet ud fra søgestrengen *litteraturundervisning+*ældre+*identitet. I vores forsøg på at skabe et overblik over forskningsfeltet, blev vi opmærksomme på, hvordan en debat om manglende kvinder på kanonlisten i gymnasial sammenhæng, er aktuel. Dog er denne debat ikke blevet til forskning og foregår primært i debatform i nyhedsmedier. Ved at identificere hvad der tyder på at være et vidensgab i forskning i skolesammenhæng - både i folkeskolen og i gymnasiale skoleformer, ledte dette os videre til at undersøge forskning i det litteraturhistoriske felt. Her fandt vi konkrete resultater, der er med til at legitimere vores undersøgelsesfelt. Elsebeth Møller Jensen stod i spidsen som koordinator for det udgivelses- og forskningsprojekt, der endte som Nordisk kvindelitteraturhistorie (Dansk kvindebiografisk leksikon, 2023). Projektets formål var: "at skrive de kvindelige forfattere ind i den etablerede kanon, og dermed også at udvide genstandsfeltet for litteraturforskningen og -undervisningen" (Dansk kvindebiografisk leksikon, 2023). Fra 2016-2021 forskede britiske litteraturforsker, Rita Felski, i samarbejde med professor i dansk litteratur, Anne-Marie Mai, i projektet "*Uses of Literature: The Social Dimensions of Literature*" ved Syddansk Universitet. Projektet står på skuldrene af Felskis bog "*Uses of literature*" (2008), som vi benytter som litteraturteoretisk ståsted i dette projekt. I forskningsprojektet har Felski "gentænkt feministisk litteraturkritik og har i sin afhandling udviklet en ide om en kvindelig mod-offentlighed, som har vundet genklang" (Felski & Mai, 2022 i: Simonsen, 2018).

Ydermere tilføjer vi dimensionen af litteraturundervisning i folkeskolen, hvortil vi ser på forskningsprojektet KiDM - Kvalitet i dansk og matematik fra 2016-2019. I forskningsprojektet var den undersøgende litteraturundervisning i fokus, hvortil elevernes egen indlevelse og oplevelse af teksten blev undersøgt (Elf, N., Hansen, T., Gissel, S, 2019). Dette forskningsprojekt kan dog ikke udfylde pladsen omkring ældre, fiktiv litteratur med fokus på identitetsdannelse, hvorfor det opsummerende kan siges, at vi er optaget af den didaktiske og dannelsesmæssige del af det felt, der hidtil er undersøgt i en litteraturhistorisk kontekst. Den allerede eksisterende litteraturhistoriske forskning ser vi som en legitimering til at undersøge, hvordan ældre fiktiv litteratur skrevet af kvindelige forfattere har sin eksistensberettigelse i grundskolen.

3. Teoretisk ståsted

I dette afsnit vil vi præsentere projektets teoretiske ramme, hvorigennem vi foretager analyser af projektets empiriske materiale. Vores teoretiske ståsted tager både afsæt i projektets pædagogiske og danskfaglige dele.

3.1 Identitetsforståelse og identitetsdannelse

I dette afsnit præsenteres vores forståelse af identitetsbegrebet. Derudover præsenteres de teoretiske analysegreb, som vi vil benytte i projektets værkanalyse og empiriske analyse.

Som beskrevet i projektets problemformulering ønsker vi at undersøge, hvordan elevers identitetsforståelse og identitetsdannelse kan understøttes i mødet med omverdenen og herunder et kulturelt artefakt i form af ældre fiktiv litteratur.

Begrebet identitet rummer stor kompleksitet og kan forstås ud fra forskellige domæner og videnskabsteoretiske paradigmer. Vi ønsker at undersøge identitetsforståelsen og identitetsdannelse hos eleverne ud fra et poststrukturalistisk og socialpsykologisk ståsted. Derudover er vi inspireret af professor ved Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet, Dion Sommer, som sætter det menneskelig indre og ydre i et udviklingsvidenskabeligt perspektiv og forklarer menneskelig udvikling som noget, der altid sker i "(...) *dynamiske forbindelser, hvor alle de systemer og kontekster, individet er indlejret i påvirker det*" (Sommer, 2017, s. 30). Vi ønsker at undersøge identitet ud fra en ikke-determineret og undersøgende tilgang. Her bunder forståelsen af identitetsdannelse i det dialektiske samspil mellem den identitetsskabende og de sociale kontekster, mennesker deltager i (Jørgensen, 2023). De indholdsmæssige elementer af identitetsbegrebet forstår

vi ud fra professor ved Psykologisk Institut på Aarhus Universitet Carsten René Jørgensens beskrivelse:

“Indholdsmæssigt kan vi opfatte identitet som et indre reservoir af normer, værdier, idealer og forestillinger om virkeligheden, der er basis for oplevelse af vores liv og verden som meningsfuld og for vores evne til at afgøre, hvad der er rigtig og forkert, og dermed for vores evne til at træffe valg” (Jørgensen, 2023, s. 120).

Dannelsen af en veludviklet identitet sker, som nævnt, i samspil med den enkeltes omgivelser, herunder både med “de andre” og “det andet”, som kan henvise til andre personer eller f.eks. kulturelle artefakter (Khawaja, 2005). I dette projekt undersøges mødet mellem elever, et litterært værk, dets samtid og den aktuelle samtid. Det er dermed i mødet med andre, det andet og vores forholdemåde til det, at vi kan forstå os selv og derigennem udvikle vores identitet (Khawaja, 2005) (Blok Johansen, 2019).

På baggrund af den ovenstående forståelse af identitetsdannelse finder vi Michel Foucaults *diskursbegreb* relevant, da det kan give indsigt i sprogets betydning for det konstruerende i og mellem mennesker (Khawaja, 2005). Hertil finder vi også begrebet *positionering* relevant, som er udviklet af Bronwyn Davies og Rom Harré (Davies, B. og Harré, R, 1990 i: Khawaja, 2005, 40). Positioneringsbegrebet kan opfattes som en proces, hvor de sproglige diskurser, som hersker i de forskellige kontekster, påvirker måden, hvorpå den enkelte positionerer sig selv i forhold til “de andre” og “det andet”, og omvendt hvordan den enkelte også positionere “de andre” i forhold til sig selv (Khawaja, 2005). Disse sproglige diskurser kan forstås på et makroniveau, hvor det er de samfundsmæssige diskurser, som påvirker måden, hvorpå den enkelte positionerer sig selv. Derimod kan det også være diskurser på et mikroniveau, de konkrete samtaler mellem individer påvirker, hvordan den enkelte positionerer sig i forhold til “de andre” (Khawaja, 2005).

Identitet er forbundet med både en afgrænsning af os selv og en udgrænsning af andre, da identitetsbegrebet netop handler om, hvordan vi positionerer og forstår os selv, både som enkeltindivid og som del af sociale sammenhænge (Jørgensen, 2023). Identitet kan forstås ud fra fire niveauer ifølge Jørgensen (2023): Jeg-identitet, personlig identitet, social identitet og kollektiv identitet. Jeg-identiteten omfatter en persons følelse af mening, egne grænser og kontinuitet i livet

og knytter sig til personligheden. Personlig identitet indebærer bevidste værdier, idealer, normer og mål, samt en fornemmelse af individualitet og evner. Social identitet omhandler de sociale grupper, en person identificerer sig med, og hvordan andre placerer dem. Kollektiv identitet vedrører en persons position i forhold til etnicitet, religion og nationalitet (Jørgensen, 2023).

Med denne kortlægning af projektets pædagogisk teoretiske ståsted går vi nu videre til at beskrive vores didaktiske og danskfaglige teoretiske ståsted.

3.2 Projektets litteraturteoretiske tilgang

I dette afsnit udfoldes den litteraturteoretiske tilgang til projektet. Dette teoretiske ståsted danner grundlag for både projektets værkanalyse af romanen *Forraadt* og den planlagte og gennemførte litteraturundervisning, som er genstand for projektets analyserede empiri.

Gennemgående vil vi benytte en eklektisk litteraturteoretisk tilgang. Herunder har vi en postkritisk tilgang til litteraturen, som vil blive beskrevet nedenfor. Derudover inddrager vi elementer fra ideologikritikken, da vi ønsker at undersøge litteraturen som en del af samfundet (Schou, 2023), hvilket vi vil gøre i en kritisk diskursanalyse af romanen. Da vi ønsker at undersøge værkets og forfatterens samtid, inddrages også elementer fra den biografiske metode (Kondrup, 2023).

Den britiske litteraturforsker Rita Felski understreger vigtigheden af at fokusere på læserens æstetiske og affektive respons på tekster, og opfordrer til at engagere os dybere i værkerne (Kjerkegaard, 2023). Dette beskriver Felski ved, at litteratur skal lade læseren blive *hooked* gennem *attachment, mood og attunement* (Felski 2017 i: Kjerkegaard, 2023, s. 474). Med fokus på *hvordan* vi bruger litteraturen, opstår tankerne bag den postkritiske tankegang med Rita Felski som ophavskvinde i bogen *Uses of Literature* (2008). Hvor postkritikken som udgangspunkt er en opfordring til refleksion frem for at anvise metoder, er det dog muligt at pege på tre tendenser indenfor en postkritisk tilgang til at læse litteratur, som vi i dette projekt, læner os op ad:

1. En tendens til at tænke *beskrivelse* frem for *fortolkning*.
2. En tendens til at tænke *med* teksten i stedet for at tænke *mod* den (dvs. mistænkeligt om den)
3. En tredje tendens til at tænke teksten som del af en større sammenhæng, herunder kontekst, aktør-netværk, litterært system osv.

(Kjerkegaard, 2023, s. 483)

Særligt for undervisning med afsæt i postkritikken er, ifølge Ayoe Quist Henkel, at undervisningen skaber rammer for “*at eleverne får greb om og bliver grebet af litteraturen*” (Henkel, 2023, 185). Postkritikken fokuserer på personlig dannelse gennem refleksion og identifikation med tekstens karakterer og følelser. Dette beskriver Felski med begrebet *recognition*: “Identification can denote a formal *alignment* with a character, (...) while also referencing an experiential *allegiance* with a character, as manifested in a felt sense of affinity or attachment” (Felski, 2008, s. 34).

For at forstå hvordan mødet med en ældre fiktiv tekst kan bidrage til refleksioner over egen samtid og identitetsdannelse, kan vi ydermere dykke ned i netop denne *måde* at møde tekster på. Thomas Illum Hansen, Forskningschef, docent og ph.d., fremhæver at i arbejdet med en ældre fiktiv tekst, må vi være opmærksomme på at forholde os til “(...) spændvidden mellem nu og da - læserens aktuelle kontekst og tekstens historiske kontekst” (Hansen, 2011, 10). Læreren skal i arbejdet med et værk kunne legitimere sin litteraturundervisning, hvortil Hansen mener, at vi skal læse ældre fiktiv litteratur, da litteraturen både afspejler, tydeliggør og bearbejder den måde, mennesker tænker på, og dermed udvikler sine sociale, emotive og interkulturelle kompetencer (Hansen, 2011, 23). Ydermere kan vi med læsning af en ældre fiktiv tekst skabe “den form og afstand, der skal til for at få øje på sproget og dets kognitive træk, der i sig selv er almene og eksistentielle grundvilkår” (Hansen, 2011, s. 25). Det er med afsæt i netop fokus på almenmenneskelige vilkår, at vi ønsker at dykke ned i romanen med det kognitive fokus som litteraturdidaktisk ståsted og med en postkritisk tilgang til forståelsen af karaktererne, samtiden og efterfølgende vores samtid.

3.3 At forstå sig selv gennem mødet med litteraturen

Dette afsnit har til formål at opridse teoretisk funderet dannelsepotentialer ved litteraturundervisningen. Ifølge Martin Blok Johansen må litteraturundervisningen i skolen præsentere eleverne for litteratur, hvor de også oplever noget fremmed og ikke genkendeligt, således at de kan danne sig selv i mødet med det anderledes (Blok Johansen, 2019). Med en kompleks forståelse af egen og andres identitet kan den enkeltes evne til selvrefleksion og mentalisering understøtte en udvikling af personens forståelse af “hvem de er” og “hvem jeg er”. Evnen til at mentalisere kan udvikles i mødet med, og i dialoger om, den litterære tekst (Jørgensen, 2023):

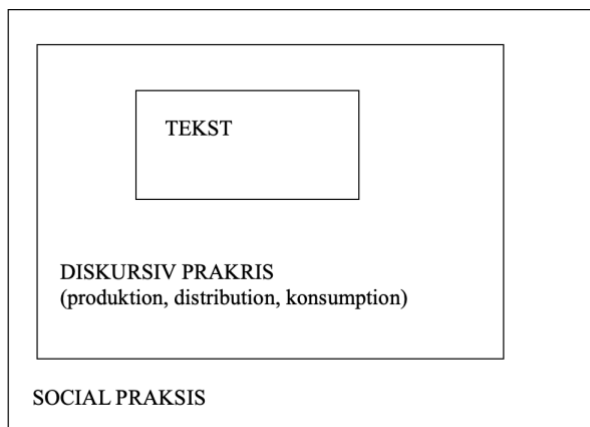
“(…) skønlitteratur af høj kvalitet rummer ofte nuancerede beskrivelser af menneskers identitetsrelaterede indre og ydre oplevelser, herunder beskrivelser af menneskers selvforståelse og erfaringer i samspil med andre, der kan stimulere læserens evne til at forstå sig selv og andre” (Jørgensen, 2023, s. 129).

I forbindelse med identitetsdannelse kan skønlitteraturen give den enkelte mulighed for at udvikle bevidsthed om sig selv og andre ved at sætte sig i en andens sted og dermed indtage et decentreret perspektiv. Dette er befordrende for evnen til at indgå i sociale relationer (Bo, 2023). Her kan socialisering finde sted og dermed en mulighed for at forstå sig selv i mødet med “det andet” (Bo, 2023). Centralt står ideen om at bruge litteraturen aktivt og tillade den at forme os (Kjerkegaard, 2023). Blok Johansen beskriver den selvoverskridende proces, der sker i dannelsen af sig selv: “Det betyder, at man som menneske er stillet overfor den temmelige paradoksale opgave, at man først er *et* selv, men derpå skal blive en anden for at blive *sig* selv” (Blok Johansen, 2019, s. 51).

3.4 Norman Faircloughs kritisk diskursanalyse

Vi er i nærværende projekt inspireret af Norman Faircloughs tredimensionelle model til kritisk diskursanalyse, som er vist nedenfor ved Figur 1 (Fairclough, 2008). Denne model bruger vi som teoretisk afsæt til udformningen af værkanalysen af romanen *Forraadt*. Fairclough opdeler sin kritiske diskursanalyse i tre niveauer: *tekst*, *diskursiv praksis* og *social praksis* (Fairclough, 2008, s. 29). Romanen behandles på alle tre niveauer for at fremhæve tekstens gyldighed og relevans. *Diskurs* refererer i denne sammenhæng til ”mundtlig eller skriftlig sprogbrug” gennem social praksis (Fairclough, 2008, s. 15).

I første del af værkanalysen undersøges *tekstniveauet*. Denne del af analysen har til formål at klargøre tekstens interne diskurser og positioneringer gennem analyse af udvalgte dialoger mellem de to hovedpersoner. I anden del af værkanalysen undersøges den *diskursive praksis*. Vi vil i værkanalysen undersøge diskursbegrebet ved at undersøge sproget i en social kontekst. Til slut undersøges den *social praksis*. Her inddrages værket i den nuværende samtid, og der åbnes for en debat om køn og litteratur med udgangspunkt i den foregående tekst- og diskursanalyse. Analysen af værket lægges i forlængelse af Rita Felskis førnævnt beskrevne tendenser til at analysere postkritisk. Vi finder særligt den tredje tendens om at se teksten som del af en større kontekst relevant at dykke yderligere ned i, da vi her vil se teksten som en del af en større sammenhæng, men med udgangspunkt i en grundig analyse med vores affektive reaktioner på værket i fokus.



Figur 1. En tredimensionel diskursmodel (Fairclough, 2008, s. 29)

4. Værkanalyse af *Forraadt* af Amalie Skram

På baggrund af ovenstående teoretiske kortlægning af det litteraturteoretiske ståsted og redegørelse for Faircloughs diskursanalyse vil vi nu analysere romanen *Forraadt*. Indledningsvis vil vi præsentere værket med en postkritisk læsning af romanen, hvorefter vi analyserer romanen ud fra ovenstående tre dimensioner i diskursmodellen.

4.1 Præsentation af værket

Værket *Forraadt* fra 1892, skrevet af den norsk-danske forfatter Amalie Skram, skildrer et kortvarigt ægteskab fra bryllupsdagens forventningsfulde reception til slutningen, hvor ægteskabet kvæles af mistro, fortvivlelse og karakterernes følelser af at blive forrådt.

Romanen begynder in medias res ved et bryllup i Bergen. Her ligger sympatien indledningsvist hos bruden, den 17 ½ år unge Ory fra Bergen, beskrevet med ”barnlig buttede Kinder” og de ”store blaa alvorlige Øjne” (Skram 1892, s. 14). Pigen fremstår næsten knasende skrøbelig og barnlig naiv, da hun under bryllupsreceptionen er forskrækket over at skulle tilbringe bryllupsnatten ved siden af sin mand. Kontrastfuld til bruden, Ory, står gommen, Kaptajn Ribber. Den noget ældre mand med ”sit blonde Helskæg, sine godmodige, lidt skæve Øjne og den brede, gulhvide Skaldepande...” (Skram 1892, s. 9) fremstår indledningsvist venlig med en charmerende facade. Facaden smuldrer dog hurtigt, da Kaptajnens glødende temperament tændes, og vi får indsigt i Ribers indre polaritet: ”Saa fôr hans Arme op af sig selv, og uden ret at vide, hvad han vilde, greb han fat i hendes Haarpynt, som han rystede og knasede mellem Fingrene” (Skram 1892, s. 12). Fortællingen igennem tematiseres Orys og Ribers indre konflikter i mødet med hinanden i

ægteskabets konstruktion. Romanens skiftende fortællerperspektiv fremkalder både provokation og medlidenhed, da vi gennem fortællingens mange dialoger bliver vidner til ægteskabets drama.

Denne følelsesmæssige dualitet opstår på baggrund af Skrams realistiske og næsten naturvidenskabelige fremstilling af karakterernes indre og ydre kriser. Dialogerne fungerer som dramaturgiske virkemidler og maler scenisk karakterernes kompleksitet og gør os til opmærksomme og interesserede tilskuer til ægteparrets triste forestilling.

4.2 Kritisk diskursanalyse af værket *Forraadt*

4.2.1 Tekstens dimension

I nærlæsningen af *Forraadt* vil vi undersøge tekstuddrag mellem hovedpersonerne: Riber og Ory. Romanen er skrevet fra et nulfokaliseret, heterodiegetiske fortællerperspektiv (Nikolajeva, 2001). Dette skiftende fortællerperspektiv tillader, at begge karakterers psykologiske udviklinger skildres (Nikolajeva, 2001). Fra begyndelsen af fortællingen introduceres blotlæggelsen af ægteskabets problemer ved Ory og Ribers forskellige forventninger til ægteskabet og magtforholdet heri:

“»Husk jeg skal være din Forsørger og din Væрге, din far og Mor og Søster og Bror,«
hvisked Riber, mens han bøjede sit Ansigt ned imod hende. »Du kan tro, jeg har Hjærte til at
være alt for Dig, Ory« Ory nikkede svagt. En følelse af, at hun var fortabt sneg sig over
hende, og hendes Skræk blev saa underlig lam. Riber var den som havde Magten, og det
kunde ikke nytte at sætte sig op” (Skram, 2021, 27).

I citatet fremgår det, at Riber gennem sit kropssprog *bøjer* sig over Ory og gennem denne manifestation og fysiske positionering hæver Riber sig over Ory. Ory derimod fremstilles skrækslagen og gennem den maleriske beskrivelse af skrækken som *lam*, opstår samtidig en association til Ory som et fortabt og uskyldigt lam. Direkte står der, at Riber har *magten*. Denne skildring af ægteskabets magtforhold er kendetegnet for den første halvdel af bogen.

“»Nej, hvor er Du pen, Ory« Riber la Hodet paa skjæve og saa med Velbehag paa hende.
»Og saaa ser Du saa Fandens forførelysten ud med de ubegribelige Øjnene og det unge,
kjække Bryst. Men, men, – Uf dit Utyske, hvorfor kan Du ikke være som andet Kvindfolk?«
Han trued spørgende til hende. »Véd Du da noget om, hvordan de andre er?« »Du er en

liden Tussepeter,« Riber lo og kneb hende i Kinden. Men da han blev vår den pludselige Farveskriftning i hendes Ansigt, slog han om og sa alvorlig: »Er Du galen, Jente! Hvor Fanden skulde jeg vide *det fra?*« (Skram 1892, s. 38-39).

I citatet ses det, hvordan Riber forsøger at positionere Ory som både et seksuelt væsen og et barn i ét og samme, da hun beskrives som “Fandens forførelysten”, og samtidig kniber han hende i kinden. Disse kønnede positioneringer indkapsler fortællingens hidtidige magtbalance; Ory er, som Riber ønsker hende at være. I efterskriftet til *Forraadt* fremhæver professor i Skandinavisk Litteratur, Janet Garton, diskursen, hvor kvinden reduceres “til mat som mannen fortærer” (Garton, 2021, 166). Det pludselig farveskift i Orys ansigt markerer en ny magtbalance i forholdet. Ory beslutter, at Riber skal aflægge *skriftemål* og fortælle om alle sine eskapader inden ægteskabet til Ory. Dette markerer en ny epoke i romanen, hvor disse bekendtgørelser driver Ory og Riber længere fra hinanden og længere fra sig selv. Men Ory betragter Ribers fortid som udtryk for amoralsk adfærd. De uindfriede forventninger til ægteskabets seksuelle samvær forvikler Riber ind i et spindelvæv af hysteri og neurotisk raseri. Dette perspektiv giver en spirende medlidende med Riber. Orys besættelse fører til en periode i fortællingen, hvor hun agerer med styrke og selvindsigt. Ikke desto mindre får det mislykkede ægteskab, besættelsen og Ribers galskab Ory til at virke følelsesmæssigt bedøvet og fraværende.

Da Kaptajn Riber i romanens slutning er drevet ud i en sådan fortvivelser, at han begår selvmord, fremstilles det på en næsten naturvidenskabelig vis: “Saa gik han hen og tog Haandvægtene. Snoren, de var bundet sammen med, viklede han to Ganger rundt om sin Hals” (Skram 1892, s. 127). Passagen rummer ingen beskrivelser af Ribers indre følelser, men skildrer blot en fysisk forklaring på forløbet. Handlingen beskrives næsten som en rapport, hvor Ribers følelsesmæssige tilstand alene illustreres gennem hans kropslige handlinger. Romanen er præget af en skrivestil, som trækker på realistiske og naturalistiske beskrivelser. Detaljegraden og brugen af de mange adjektiver maler et troværdigt og realistisk billede på samtidens kønsroller og ægteskabets konstruktion.

4.2.2 Diskursiv praksis

Vi vil nu brede ovenstående analyserede diskurser på tekstniveau ud til romanens samfundspolitiske samtid og det moderne gennembrud som litterær periode.

Skrams forfatterskab er præget af den litterære samtid, hvor den realistiske fremstilling af menneskers liv er centralt (Garton, 2021). Et paradoks, som indgår i *Forraadt*, er dobbeltmoralen i samfundets opdragelsessystem af mænd og kvinder, som beskrives af Garton således: ”Resultatet var at kvinder ble delt i to klasser, borgerskapets opphøyde engler som man beundret på afstand, og underklassens piker og skjøger som man forførte eller kjøpte” (Garton, 2021, s. 134). Samfundets forventninger til opdragelsen resulterede i, at mænd og kvinder kom ind i ægteskabet med forskellige forudsætninger (Garton, 2021). Ægteskabet mellem Ory og Riber viser, hvordan dobbeltmoralen påvirker måden de to mennesker positionerer sig i forhold til hinanden og sig selv, og hvordan dette former deres relation og identitet.

Titlen *Forraadt* synes at fungere som et centralt tema og et dybtgående motiv i værket, der afspejler en række forræderier, både mellem karaktererne og mellem samfundets diskurser og individernes ønsker. Moderen beskriver med blot ét ord den seksualmoral, hun og samtidens kvinder selv ligger under for: ”Hvorfor skulde jeg besudle din Fantasi, før det var nødvendigt?” (Skram 1892, s. 14). Netop ordet *besudle* indkapsler den underliggende skam, der synliggøres i både formidlingen og dyrkelsen af seksualiteten. I romanen svigtes Ory af kvindefællesskab, som moderen repræsenterer i dette citat, og går ind i ægteskabet til Riber uvidende og skamfuld. Samtidig oplever Riber selv forræderi, både fra Ory, som han havde håbet at finde ro hos, og fra det samfundsmæssige hykleriske værdisystem, der forhindrer ham i at opnå hendes tillid og kærlighed. På denne måde synes titlen "Forraadt" at fungere som en nøgle til at forstå de dybe konflikter og temaer, der udfolder sig i Skrams værk, hvor forræderi ikke kun er en handling, men også en tilstand af svigt og tab.

Amalie Skram skriver i romanen om Ory og Riber, som formes i mødet med hinanden og de kønsstereotype forventninger til ægteskabet - præget af samtidens samfundsdiskurser. Dette skriver Skram dog i en tid forud for denne psykologiske tænkning, hvor den enkeltes identitet forstås som noget, der dannes i mødet med "de andre" og "det andet" (Khawaja, 2005). På denne baggrund kan det hævdes, at Skram i sin roman fremstiller en identitetsforståelse, som endnu ikke var en del af et videnskabeligt paradigme (Sommer, 2017). I Skrams fremstilling af karakterernes psykologiske udvikling er det tydeligt, hvordan deres positioneringer i forhold til hinanden og ægteskabets

konstruktion påvirker både deres jeg-identitet, personlige identitet og sociale identitet (Jørgensen, 2023).

Skrams intentioner om at fremstille kvindelivet i et realistisk lys, afgrænser ikke fortællingens perspektiv til kvindens alene. Det skiftende fortællerperspektiv illustrerer også Riber, og hvordan han ender med at blive hysterisk, svag og neurotisk. Ord, der historisk set er den del at diskurser, som omhandler kvinder (Bull, 1889). Skrams inkludering af perspektiver fra begge køn tilføjer troværdighed og realisme til romanen, da det præsenterer karaktererne som hele mennesker, der rummer mere end blot de forventninger, samfundet har til deres kønsroller.

4.2.3 Social praksis

I dette afsnit vil vi sætte de to foregående analyseafsnit ind i en social kontekst og sætte dette i lyset af det samfund, vi læser teksten i i 2024. Vi vil se nærmere på, hvordan et sådant værk kan benyttes i nutiden og fungere som et redskab til forandring i samfundet.

Ved at læse en roman som *Forraadt* af Amalie Skram, kan litteraturundervisningen blive mere mangfoldig ved at flere elever får mulighed for at spejle sig i netop litteraturen. Dette legitimerer det at skulle læse et værk som *Forraadt* i undervisningen i 2024. På denne måde bliver mødet med “det andet”, i identitetsdannelsen, bredere og herved kan basis for en veludviklet identitet understøttes (Jørgensen, 2023). Samtidig forstår vi, gennem den politiske del af Felskis begreb *recognition*, det relevante i at tydeliggøre overfor eleverne, hvilken historie ligestillingsdebatten i dag står på. Ved at tage udgangspunkt i en forfatter som Amalie Skram, og hendes forfatterskab, kan eleverne placere sig selv og deres samtid i den ligestillingskamp, som er blevet kæmpet og stadig kæmpes i dag. Derudover kan romanens almenmenneskelige problemstillinger ses i et nutidigt perspektiv i lyset af accelerationssamfundet og fremmedgørelsen, som udgør et epokalt nøgleproblem i 2024.

5. Et analytisk blik på empirien

På baggrund af afsnit 4. *Værkanalyse* har vi tilrettelagt litteraturundervisning, som gøres til genstand for projektets empiriske analyse, hvortil de didaktiske overvejelser vil blive præsenteret i dette afsnit. I analysen af værket fik vi øje på, hvorfor netop *Forraadt* af Amalie Skram er relevant i arbejdet med i identitetsforståelse og identitetsdannelse i en danskfaglig undervisning. Rammerne for undervisningssituationen er beskrevet i afsnittet 2.2 *Præsentation af empiri*.

Eleverne fik læst to uddrag højt fra romanen. Dette med henblik på, at eleverne blev bekendte med hovedkaraktererne i nøjagtige beskrivelser i starten og slutningen af romanen, således eleverne fik indblik i karakterernes udvikling gennem romanen. Da romanen er skrevet på norsk og er ældre litteratur, vurderede vi, at læsemåden skulle være højtlesning for at åbne teksten for eleverne. Herved kunne eleverne gå direkte til at fokusere på at danne indre forestillingsbilleder og benytte metakognitive strategier (Brudholm, 2011, 65). Merete Brudholm, Lektor ved CVU Sjælland, beskriver, hvordan den endelige forståelse af teksten forudsættes af den enkelte læsers æstetiske oplevelse af teksten og viden om verden. Vi havde fokus på at skabe en æstetisk oplevelse ved at lokalet var mørklagt, eleverne sad sammen med underviseren om et fælles bord med stearinlys på og i baggrunden på et smartboard vistes en film af bølgeskvulp og med bølgegyde, som vi havde lavet specifikt til undervisningen for at skabe rammer, som associerede til romanen. Uddragene fra romanen var samlet i et kompendium som indeholdt en kort præsentation af forfatteren, refleksionsspørgsmål for at vække deres forhåndsviden om tiden og emnet, tekstuddragene, løbende refleksionsspørgsmål, en opgave med nærlæsning af teksten, som blev brugt til personkarakteristik, eleverne skulle lave via en AI-billedgenerator (Bilag 4). I den sidste del af undervisningen faciliterede vi en litteratursamtale, som tog udgangspunkt i teksten. De eksistentielle temaer i teksten blev perspektiveret til nutidens samfund og elevernes egen livsverden. Samtalen bar præg af, at den "(...) ikke var vilkårlig, men en litterær samtale, der henter argumentation i teksten og udvikles i fortolkningsfællesskabet i klassen" (Henkel, 2009, s. 49).

5.1 Mødet med en ældre fiktiv tekst og dens samtid

"(...) det er totalt krypteret skrevet" (Elev, 10. Klasse)

I nærværende afsnit vil vi undersøge den første del af projektets problemstilling: *Hvordan kan mødet med værket "Forraadt" af Amalie Skram i en 10.klasse understøtte elevernes identitetsforståelse?* Dette vil vi gøre ud fra projektets empiri, herunder observationer fra undervisningen og elevinterviews foretaget efter undervisningen.

5.1.1 Resonans og recognition under højtlesning

For at undersøge, hvorvidt der opstår et møde mellem eleverne og teksten, der kan understøtte elevernes identitetsforståelse, benytter vi begrebet resonans. Resonansbegrebet tillader os at undersøge dette møde og i hvilken grad, der vækkes en følelse af mening og genklang med

elevernes omverden (Rosa, 2021). Et eksempel på at en elev oplever resonans ses under højtlesning af *Forraadt*:

H sidder tilbagelænet i stolen og kigger skiftevis på sine hænder og ud af vinduet i klasselokalet. Da underviseren læser: "jamen så skal jeg sove i samme seng som ham", reagerer eleven prompte ved at kigge på underviseren, imens hun læner sig frem i stolen. Nu kigger eleven skiftevis i teksten og på underviseren (Bilag 1).

Denne reaktion kan være et tegn på, at H gennem indre forestillingsbilleder og mentalisering formår at sætte sig i hovedpersonens sted (Jørgensen, 2023). Eleven reagerer nærmest som den unge brud, Ory. Hs reaktion kan henvise til, at hun næsten mærker Orys modvilje og chok. Denne affektive reaktion på mødet med teksten vidner om, at et resonansvindue og -tråd er åbnet hos eleven. Ifølge Hartmut Rosa kan en resonanstråd opstå, når "Noget griber og bevæger os, vi har kontakt til dette andet" (Rosa & Endres, 2017). Netop kontakten til dette andet, som Rosa beskriver, kan understøtte elevens forståelse af Orys position og dermed hendes identitet. Denne pointe understøttes, da den samme elev senere udtalte følgende i undervisningen:

H (om Ory): "Hun vil gerne bare hjem og sove, men det kommer nok ikke lige til at ske (...) det er som om, der ikke er nogle, som har fortalt hende det, og at hun er mega overrasket, og det gør hende sådan lidt bange og lille og usikker på en måde" (Bilag 1).

I henhold til Rita Felski kan man pege på, at litteraturen skal lade læseren blive *hooked* igennem *allegiance* med karakterne (Felski, 2008). Den affektive reaktion på teksten er den, vi dykker ned i for at forstå elevernes forståelse af teksten og karaktererne. Dette knytter vi sammen med Rosas resonansbegreb, da vi ser, hvordan elevernes affektive reaktion på teksten viser tegn på, at en resonanstråd begynder at gløde hos eleverne. Dette ses i ovenstående eksempel, hvor eleven viser tegn på, at hun udvikler en forståelse af Orys identitet. Nedenfor ses også et eksempel på, at en elev bliver *hooked*, da han forstår tekstens handling:

*Amalie: "Nå, det var så hele teksten, prøv at snakke sammen to og to, hvad skete der?".
Flere siger: "han begik selvmord", og "han dræbte sig selv".
J: "What dræbte han sig selv!? Whaaat?" (Bilag 1).*

I dette eksempel ses det, hvordan eleven ikke har forstået handlingen, da teksten bliver læst højt, men at han først opnår en forståelse i dialogen med de andre elever. Ved at få en forståelse af tekstens handling og få indsigt i Ribers situation, kan vi se tegn på, at eleven bliver *hooked* (Felski, 2008). På baggrund af dette kan vi se tegn på, at en resonanstråd begynder at gløde hos eleven, og dette gør, at han kan positionere sig anderledes i forhold til karakteren i teksten. Dermed kan eleven i højere grad opnå forståelse af Ribers identitetskrise.

For at undersøge hvornår der skabes resonans hos eleverne i undervisningen, er vi ligeledes optaget af, hvornår der ikke opstår resonans hos eleverne. Et eksempel på at der formentligt ikke blev skabt et resonansvindue eller -tråd i undervisningen er at finde i følgende observation, hvor en gruppe elever sammen reflekterer over den læste tekst:

*Ved et af bordene sidder tre elever sammen, men kun to af eleverne snakker sammen.
De to elever har vendt ryggen til den tredje elev (Bilag 1).*

Det ses i observationen, at eleven, som sidder alene, ikke er tilstrækkeligt inkluderet og derfor ikke har mulighed for at deltage i samtalen om teksten. Elevens positionering i forhold til de andre elever kan resultere i, at eleven ikke møder teksten og oplever resonans, da han ikke kan tage del i den sociale interaktion med de andre elever. På trods af at undervisningen handler om identitetsforståelse i mødet med “det andet”, sker der samtidig også møder med “de andre”, da eleverne interagerer med hinanden (Khawaja, 2005). Ved ovenstående observation kan det tyde på, at elevernes positioneringer i forhold til hinanden vægter højere end positioneringen i forhold til “det andet”, som i denne undervisning er den ældre fiktive tekst. Der er altså forskellige positioneringer på spil i undervisningen, da eleverne i mødet med indholdet skal udvikle deres forståelse af identitet og samtidig indgå i en social sammenhæng, som er essentiel for deres identitetsdannelse som 10. klasses elever på en efterskole.

5.1.2 At åbne teksten op for eleverne

En observation fra undervisningen viser et eksempel på, at de æstetiske elementer i undervisningen understøttede interaktionen mellem eleverne og teksten. Da eleverne kom ind i klasselokalet, lå der store stykker papir på bordene. Eleverne fik at vide, at de måtte tegne frit på papiret foran dem, mens romanuddraget blev læst højt. Dette havde til formål at lade eleverne danne indre

forestillingsbilleder, da der læses højt, og at åbne teksten for eleverne:

To elever følger med i uddraget af romanen. Seks elever tegner mens de lytter, eleverne tegner det, de hører. Resten kigger ud i luften. (Bilag 1).

I henhold til Thomas Illum Hansen ses det i observationen, at nogle af eleverne oplever teksten gennem det æstetiske element, som i dette tilfælde er deres egne tegninger på papiret. Forståelsen af teksten ses ved, at eleverne vælger - bevidst eller ubevidst - at tegne det, de hører. Eleverne får en oplevelse med teksten gennem tegninger af deres indre forestillingsbilleder, og dette kan understøtte deres forståelse af tekstens handling og karakterernes identiteter (Hansen, 2011). Oplevelsen kan i dette eksempel lede til en erfaring hos eleverne, da teksten åbnes for eleverne, og de får greb om og bliver grebet af litteraturen (Henkel, 2023, 185). Tegningerne benyttes i ovenstående praksis eksempel som en måde at tilgå den ældre fiktive litteratur. Herved kan litteraturen blive et spejl og en dør til noget historisk og æstetisk anderledes, hvor eleverne kan møde almenmenneskelige tematikker (Hansen, 2011).

5.1.3 Hjemme-ude-hjem

Elevernes forståelse for karakterernes identiteter tyder på at blive udviklet i ovenstående eksempel. Samtidig får eleverne mulighed for at til at sætte sig ind i karakterernes sted i en fælles dialog efter højt læsningen. Martin Blok Johansen beskriver den paradoksale opgave, der ligger i den selvoverskridende proces om at *decentrere sig selv* for at *blive sig selv* (Blok Johansen, 2019). Et tegn på at en decentrering sker ses, da en elev sætter sig ind i karakteren Ribers sted:

H: "Han virker ikke decideret onskabsfuld og led altså, jeg tror igen, det var det der med opdragelsen og opvæksten - han kunne sagtens have været en flink mand nu, hvis han var født nu jo. Det er jo ligesom det, han er opvokset med at være. Og sådan er det ikke i dag, jeg må jo f.eks. være som jeg vil". (Bilag 2).

H formår at mentalisere i mødet med teksten, da hun reflekterer over Ribers person og formår at sætte sig i hans sted. Ydermere tydeliggøres det, at eleven forstår Ribers positionering i forhold til den samfundsdiskurs, han er en del af. På baggrund af decentreringen reflekterer eleven over, hvilken samfundsdiskurs og hvilke privilegier, hun selv er en del af og har. Eleven overskrider det *selv*, hun allerede er, og forbinder sig derefter med det almene. Her består det almene i, at en person

former sin jeg-identitet, af opdragelse og samtiden, den enkelte er i samspil med (Jørgensen, 2023) (Blok Johansen, 2019). Dette kan sammenlignes med processen *hjemme-ude-hjem*, som i dette tilfælde handler om, at eleven tager stilling til sig selv. Derudover tager eleven også stilling til de nuværende samfundsdiskurser gennem forståelse af karakteren i romanen, ud fra sammenligningen kan eleven genkende dele af sig selv (Felski, 2008).

For yderligere at understøtte elevernes forståelse af tekstens karakterer, skulle eleverne i undervisningen generere billeder af Ory og Riber ud fra personbeskrivelser fra teksten. Eleverne plottede beskrivelserne ind som kommandoer i en AI-billedgenerator. Billederne visualiserede aldersforskellen mellem Ory og Riber. Dette reagerede eleverne på:

S: *"Ej, hun er jo alt for lille. Så prøv med 20 år. Er det bedre?"*

H: *"Jaja, men det er stadigvæk klamt" (kigger på billede af Riber og Ory) (Bilag 1).*

Denne reaktion viser, at elevernes syn på at være en gift kvinde er præget af nutidens samfundsdiskurser. Heri bringes elevernes forståelse af særligt den personlige identitet i spil, da denne omhandler værdier og normer (Jørgensen, 2023). Netop elevernes værdier og normer i forhold til at være gift kvinde i en alder af 17½ år, ses ved at de omtaler relationen mellem Ory og Riber som *"klam"*.

5.2 Refleksioner over egen identitetsdannelse

De følgende empiriske analyser har til formål at undersøge problemformuleringens anden del: *Og hvordan kan dette møde med en ældre fiktiv tekst bidrage til refleksioner over egen samtid og identitetsdannelse?*

5.2.1 Værkets relevans i et nutidigt samfundsperspektiv

For at undersøge hvordan mødet med den ældre fiktive tekst bidrager til refleksioner over elevernes samtid og identitetsdannelse, finder vi det interessant først at se på, hvordan eleverne forholder sig til romanen som en del af dens historiske samtid. Eleven H viser i et tidligere citat at mentalisere med karakteren Riber, da hun udtaler, at *"Det er jo ligesom det, han er opvokset med at være"* (Bilag 2). Her fremhæver eleven den diskurs karakteren Riber er en del af i samfundet omkring det moderne gennembrud. Vi undersøger her, hvordan eleverne forholder sig til de samfundsmæssige

diskurser, teksten er en del af, ved at kigge på de sproglige diskurser på et makroniveau (Khawaja, 2005). Videre fra citatet udtaler eleven: *“Og sådan er det ikke i dag, jeg må jo f.eks. være som jeg vil”* (Bilag 2). Gennem mødet med “det andet” forholder eleven sig til, hvordan diskursen i samfundet er anderledes i dag i forhold til den tid, romanen er skrevet i. I interviewet efter undervisningen, spørger vi to elever: *“Kan I genkende nogle af de problemer Ory har i romanen?”*. Hertil svarer to elever:

H: "Nu har jeg det ikke helt ligesom Ory, men hvis man skal tænke over den alder man har og det familiepres, der kan være, så er det nok sådan meget med uddannelse. Det kan man måske godt sammenligne det med". (Bilag 2).

S: "Det kan jeg i hvert fald godt selv nikke genkendende til. Det er ikke, fordi jeg ikke har noget valg, men man føler lidt, man skal tage på gymnasiet, fordi det er det, alle gør. Men ikke i samme grad som hende Ory" (Bilag 3).

I dette citat er det interessant at undersøge, hvordan de to elever forholder sig til de samfundsdiskurser, de er en del af gennem forståelsen af karakteren Ory. Eleverne er begge optaget af, at de kan sammenligne det at være presset til at foretage valg, der er truffet af andre end dem selv, og som forventes af dem. Hvor eleven H i citatet om Riber nævner forskellene i samfundsdiskurser, forstår eleverne H og S at nuancere beskrivelsen af karakteren Ory. Her reflekterer de over deres eget liv og ståsted med afsæt i karakterens indre oplevelser. I dette citat er det beskrivelsen af Orys selvforståelse, der vækker genkendelse og refleksion over egen selvforståelse hos de to elever. Citatet giver os indblik i, at eleverne er bevidste om deres egen identitetsdannelse og særligt, hvordan deres sociale identitet dannes i kraft af den samtid, de er en del af. Derudover taler eleverne direkte ind i accelerationssamfundet som det epokale nøgleproblem i det senmoderne samfund. Her ser vi, hvordan eleverne er en del af konkurrencen i accelerationssamfundet, og hvordan dette er med til at danne deres identiteter (Rosa, 2021) (Klafki 2014, i: Wiberg, 2019).

Eleverne forholder sig i ovenstående til de samfundsdiskurser, de er en del af som en social sammenhæng. Den sociale sammenhæng finder vi interessant at dykke videre ned i for senere at undersøge, hvordan eleverne forstår sig selv som enkeltindivid (Jørgensen, 2023). Ifølge Dion Sommer sker udvikling af den enkelte i forbindelse med alle systemer og kontekster, de er en del af

(Sommer, 2017). En forståelse af disse sociale sammenhænge, og dét at den enkelte udvikles af de kontekster, den indgår i, kan føre til, at vi vurderer, hvad der er rigtigt og forkert at gøre. Ud fra en sådan forståelse kan den enkelte i højere grad træffe et valg om, hvordan livet skal leves (Jørgensen, 2023). En elev, H, reflekterer netop over de forskellige samfundsdiskurser, der er rundt omkring i verden og positionerer sig selv og de valg, hun træffer i forhold til disse:

H: "Jeg tænkte jo på det der med, at der stadig er andre lande, hvor man kan blive giftet væk og sådan. Og det meget mere er, at der er roller, som kvinde og som mand. Og jeg gider i hvert fald ikke være i sådan et forhold" (Bilag 2).

Ud fra interviewene blev vi opmærksomme på, hvordan eleverne havde en kompleks forståelse af det at have og danne en identitet, og hvordan dette har sammenhæng med de herskende samfundsdiskurser og positionering – både på makro og mikroniveau (Khawaja, 2005):

Anna: "(...), tænker I, at identitet har noget at sige i forhold til den tid, man lever i?"

F: "Det har meget at sige"... altså nu må man jo alt muligt, man må skifte køn (...) altså det måtte man i hvert fald ikke dengang. Nu må man jo også være sammen med samme køn. Det har jo helt klart ændret noget i nogen, tror jeg (...)" (Bilag 3).

Dette er et eksempel på, hvordan elevernes forståelse af identitetsbegrebet hviler på et socialkonstruktivistisk fundament. Elevens refleksioner viser, hvordan samfundsdiskurserne i 2024 tillader, at den enkelte kan positionere sig anderledes end mennesket kunne førhen. Derudover reflekterer eleven over identitetsbegrebet og identitetsdannelse ud fra en forståelse af, at samtiden og de herskende samfundsdiskurser påvirker den enkeltes fornemmelse af "væren i verden", som kobler sig til den personlige identitet (Jørgensen, 2023). Ved at forholde sig til kønsskifte og seksualitet reflekterer eleven også over jeg-identiteten og over den enkeltes indlejring i og identifikation med sociale grupper og andres placering af den enkelte, hvilket forbinder sig til den sociale identitet (Jørgensen, 2023). Et andet eksempel på at eleverne havde en kompleks forståelse af identitetsdannelsen ses ved følgende eksempel:

Amalie: "Kan man godt ændre sin identitet i løbet af sit liv?"

S: "Ja. Altså, det har jeg i hvert fald selv gjort. f.eks. fra folkeskolen til efterskolen. Men det handlede jo kun om de mennesker, som var rundt om mig. Altså i folkeskolen gjorde jeg måske mere for sådan bare at passe en lille smule ind, men det var ikke lige det nemmeste, hvor her (efterskolen) der kan man ligesom bare lige give slip (...)"

H: "Det tænker jeg også, hvis man er sammen med nogle personer, så fremhæver det en del af en, og så er der dele som ikke lige bliver fremhævet" (Bilag 2).

Eleverne reflekterer over deres egen identitetsdannelse som enkeltindivid på baggrund af, hvordan de positionerer sig i forhold til deres omverden. På trods af at interviewene er sket uden for undervisningen, finder de sted på baggrund af den gennemførte litteraturundervisning. Ifølge Carsten René Jørgensen kan dialoger med udgangspunkt i skønlitteratur "(...) stimulere læserens evne til at forstå sig selv og andre" (Jørgensen, 2023, s. 129).

5.2.2 En litteratursamtale med eksistentielle temaer

Med udgangspunkt i ovenstående afsnit finder vi det interessant at undersøge, hvorvidt den gennemførte undervisning indeholdt elementer, som kunne give eleverne anledning til at reflektere over deres egen identitetsdannelse. Som beskrevet i projektets afgrænsning, afsnit 1.2 *Afgrænsning*, ønsker vi at facilitere en litteratursamtale med eksistentielle temaer, for heri at understøtte og igangsætte refleksioner omkring den enkeltes normer, værdier, idealer og forestillinger om virkeligheden og det at være menneske i verden i 2024 (Henkel, 2009).

På trods af denne intention kan der herske tvivl om, hvorvidt eleverne reflekterede direkte over deres egen identitetsdannelse i undervisningen. Dog er nedenstående et eksempel på en samtale, som foregik i plenum ved undervisningens afslutning, hvor eleverne er selvrefleksive i forhold til den enkeltes positionering. Litteratursamtalen udsprang fra romanens tragiske slutning, hvor Riber begår selvmord:

Amalie: "Har Ory et ansvar for, at han hopper i vandet?"

P: "Nej, hvis de elskede hinanden, så ja"

Amalie: "(...) når nogle begår selvmord, kan man sætte skyld på det?"

T: "i nogle tilfælde, hvis f.eks. der er nogle som mobber en så meget at en begår selvmord".

F: "hvis man bliver mobbet, skal man også sige det, man må selv sige det".

Amalie: "Jeg tænker heller aldrig, at det kan være børns skyld. Tænker I, at I har et ansvar for hinanden her på efterskolen?"

A: "Ja, vi skal jo være gode ved hinanden. Spørge ind og sådan" (Bilag 1).

Dette eksempel åbner op for eksistentielle emner, som *selvmord* og *socialt ansvar*, hvilket sættes i relation til elevernes egen livsverden. På denne baggrund kan det hævdes, at eleverne reflekterer over deres jeg-identitet, som her relaterer sig til deres tillid til andre og deres egne grænser (Jørgensen, 2023). Derudover forholder eleverne sig også til den personlige identitet, som ved dette eksempler omhandler deres egne værdier, normer og idealer (Jørgensen, 2023).

5.2.3 Værkets forfatter

Under elevinterviewene reflekterede eleverne over, hvilken betydning de tillagde teksten i kraft af dens forfatter:

A: "Det gør nok at man får et bedre indblik i hvordan kvinden havde det, især når det er fra den tid, fordi jeg tror ikke rigtig man ville have spurgt ind til hvordan (...) en kvinde har det i et forhold". (Bilag 3).

H: "Altså man kan jo høre en masse facts, og det og det skete, og reglerne var sådan og sådan, men her følger man ligesom en person, og det er personligt, og det er sådan, hvad skal man sige...en historie som man forbinder sig lidt til" (Bilag 2).

Citaterne viser, hvordan eleverne reflekterer over betydning af forfatterens køn, og hvilke indsigter det kan give dem som læsere. Eleverne forholder sig dog til betydningen af at læse om historien gennem litteraturen. Det kan være vanskeligt at vurdere, hvorvidt elevernes identitetsdannelse understøttes af at få en bredere forståelse af den historiske fortid. Ud fra elevernes refleksioner kan vi dog se tegn på, at eleverne udvikler en udvidet forståelse af fortiden. I kraft af denne, kan vi håbe på, at eleverne også udvikler en udvidet forståelse af den tid, de lever i og bliver formet af.

Vores hypotese har gennem projektet været, at en mangfoldig repræsentation af forfatterskaber fra både nutiden og fortiden kan bidrage til en mere mangfoldig dannelse hos eleverne. Derudover er hypotesen, at denne mangfoldighed kan bidrage til en bredere forståelse af sig selv som en del af en nutid, der står på skuldrene af fortiden.

5.3 Opsummering af empirisk analyse

På baggrund af ovenstående analyser af empirien er vi blevet opmærksomme på, hvordan elevernes komplekse forståelse af identitet blev understøttet i undervisningen. Ud fra elevernes møde med teksten og karaktererne heri, har vi fået indsigt i, hvordan eleverne havde en konstruktivistisk forståelse af identitetsdannelse. Derudover har ovenstående analyser fremvist eksempler på, at eleverne i elevinterviewene fik mulighed for at reflektere over deres egen identitetsdannelse. Vi vil i følgende diskussion fokusere på, hvilke opmærksomhedspunkter analysen har givet anledning til i et nuanceret perspektiv, og dermed hvilke dele af problemformuleringen vi ikke entydigt har fundet understøttende svar på ud fra ovenstående analyser af projektets empiri.

6. Diskussion

I følgende afsnit vil vi på baggrund af projektets teoretiske ståsted og resultaterne af den empiriske analyse diskutere, hvorvidt vi kan vurdere, om identitetsdannelsesprocesser blev igangsat i kraft af mødet med teksten hos eleverne. Dette ønsker vi at gøre, da vi er blevet opmærksomme på kompleksiteten ved at vurdere en identitetsdannelsesproces. Efterfølgende vil vi sætte resonansbegrebet i et kritisk perspektiv, da vi i vores empiriske analyser blev opmærksomme på en begrænsning ved at benytte resonans som analysegreb i undersøgelsen af vores problemformulering. I anden del af diskussionen vil vi nuancere projektets problemstilling ved at pege på det pædagogiske paradoks i identitetsdannelsen, som sker i samspil med fællesskaber, men samtidig består af behovet for selvafgrænsning.

6.1 Diskussion af analysens resultater

I dette afsnit vil vi diskutere, hvorvidt vi kan vurdere, om elevernes forståelse af teksten og dens samtid kan sættes i relation til elevernes egen identitetsdannelse og samtid. Ud fra ovenstående analyser fandt vi eksempler på, at undervisningen understøttede elevernes identitetsforståelse. Ved at eleverne fik en udvidet forståelse af identitetsdannelse gennem mødet med tekstens karakterer, kunne de med en kompleks forståelse reflektere over, hvordan fortidens samfundsdiskurser påvirkede både Ory og Ribers identitet.

På trods af dette har vi oplevet udfordringer ved at undersøge, hvorvidt elevernes egne identitetsdannelsesprocesser blev igangsat i kraft af undervisningen og mødet med teksten. Dette kan skyldes flere ting; Identitetsdannelse sker over tid, da det er en proces (Jørgensen, 2023). Muligvis har undervisningens indhold igangsat refleksioner hos nogle eleverne. Sådanne

refleksioner kan være opstået i løbet af den gennemførte undervisning. Modsat kan indholdet i undervisningen have ført til refleksioner omkring egen identitetsdannelse, som først opstår efter timens afslutning. Da vi undersøger projektets problemstilling ud fra to undervisningstimer og efterfølgende elevinterviews, udfordrer det processuelle aspekt i identitetsdannelse, hvorvidt vi kan vurdere, om eleverne reflekterede over deres egen identitetsdannelse. Dog kan vi på baggrund af elevinterviewene se tegn på, at eleverne *har* igangsat en refleksionsproces efter undervisningen. Under interviewene reflekterede eleverne over deres egen identitetsdannelse, og hvordan dette kunne relatere sig til tekstens karakterer og samtid. Derudover reflekterede eleverne også over, hvordan samfundet i dag gør, at de kan udvikle sig anderledes end Ory og Riber. Samtidig med at eleverne satte ord på deres egne nutidige problemstillinger - såsom at være presset til at starte på gymnasiet - på baggrund af karakteren Orys pres fra samfundet om at blive gift. På den ene side er det altså svært at vurdere, om der er sket en refleksionsproces hos eleverne efter undervisningen, da den ifølge Jørgensen sker over tid. På den anden side ser vi gennem refleksionerne, eleverne udtaler, tegn på en igangsat identitetsdannelsesproces hos eleverne i interviewene.

I litteratursamtalen ved undervisningens afslutning, diskuterede eleverne emner som *selvmord* og *socialt ansvar* i plenum. Ud fra analyserne herom kan vi vurdere, at den ældre fiktive tekst, og den planlagte litteraturundervisning, dannede grobund for en samtale ud fra romanens eksistentielle emner, som eleverne diskuterede som aktuelle emner. Emner som de satte i perspektiv til deres egen livsverden. Litteratursamtalen udviklede sig til at handle om *mobning*, som var elevernes erfaring med socialt ansvar og et emne, eleverne kunne relatere til. På den måde lykkedes undervisningen med at inddrage romanens almenmenneskelige problemstillinger og gjorde dem til nutidige problemstillinger. På baggrund af vores empiriske analyser, ser vi et potentiale i, hvordan en mere eksplicit undervisning i nutidens epokale nøgleproblemer, med udgangspunkt i accelerationssamfundet, kunne have understøttet elevernes muligheder for at reflektere over deres egne identitetsdannelse og det samfund, de formes af.

6.1.1 Kritik af resonans som analysegreb

Vi er blevet opmærksomme på, hvordan Hartmut Rosas begreb *resonans*, *resonanstråde* og *resonansvinduer* har vist sig at have begrænsninger i henhold til vores undersøgelse af projektets problemformulering. Vurderingen af hvornår resonans finder sted, er funderet i den mere abstrakte beskrivelse: "lys i øjnene" (Rosa & Endres, 2017). Dette fordrer en pædagogisk dømmekraft hos os

som undervisere, observatører og undersøgere. Vi finder begrænsningen i, at begrebet forholder sig sociologisk til den enkeltes vellykkede forhold til verden (Rosa, 2021). Ved alene at fokusere på forholdet mellem den enkelte og verden, forholder vi os med resonansbegrebet ikke direkte til de indre psykologiske processer, som skal finde sted for, at eleverne kan udvikle sig og igangsætte identitetsdannelseprocesser (Jørgensen, 2023). Her kunne vi med fordel have undersøgt vores empiri med afsæt i Jean Piagets kognitive læringsteori (Christensen & Wiberg, 2019). Dette kunne have understøttet vores undersøgelser af elevernes identitetsdannelseprocesser på baggrund af litteraturundervisningen, da sådanne processer kræver et vis kognitivt niveau.

6.2 Individualitet og fællesskab i accelerationssamfundet

Vi vil i dette afsnit diskutere individuel identitetsudvikling i mødet med ældre fiktive tekster, med særligt fokus på et pædagogisk paradoks. I problemstillingen spørger vi, hvordan mødet med en ældre fiktiv tekst kan bidrage til refleksioner over *egen* identitetsdannelse. I den teoretiske kortlægning af begrebet identitetsdannelse, beskrev vi det som et dialektisk samspil mellem den identitetsskabende og de sociale kontekster, mennesker deltager i og i mødet med “de andre” og “det andet” (Jørgensen, 2023) (Khawaja, 2005). Efter at have udarbejdet den empiriske analyse ser vi dog, hvordan et pædagogisk paradoks har vist sig i vores projekt. Dette paradoks kan beskrives ud fra to grundlæggende behov hos mennesket: "(I) behov for selvafgrænsning, for udvikling af en egen identitet og individualitet og (II) behov for forbundethed, for at være indlejret i velfungerende sociale fællesskaber med en fælles social identitet" (Blatt, 2008 i: Jørgensen, 2023). Vi ønskede med problemstillingen at undersøge den *enkelte* elevs refleksion over *egen* identitet samtidig med, at vi definerede denne identitetsdannelse, som noget der sker i fællesskabet med hinanden og “det andet”. Som det fremgår af analysen af empirien, reflekterer flere af eleverne over deres jeg-identitet og personlig identitet i undervisningen. Hvorimod social identitet ikke er i fokus ved elevernes refleksioner i elevinterviewene. Dog var undervisningen tilrettelagt, så fællesskabet blev sat i fokus. Eleverne og underviseren sad samlet ved et langbord, hvor der blev lagt op til refleksioner i par, grupper og plenum. Vi finder det interessant, at fokus på identitetsdannelsen hovedsageligt drejede sig om den enkelte, på trods af at rammerne for undervisningen lagde op til en forståelse af at blive til i kraft af fællesskabet.

Rosa beskriver *accelerationssamfundet*, og hvordan konkurrence er en af grundene til den høje hastighed i samfundet (Rosa, 2021). Dette resulterer i fremmedgørelse, hvilket vi anser som et epokalt nøgleproblem, vores undervisning legitimeres ved (Rosa, 2021) (Klafki 2014, i: Wiberg,

2019). Vi skal ikke nødvendigvis væk fra accelerationssamfundet, men vi skal bekæmpe fremmedgørelsen med oplevelser af resonans. Jørgensen (2023) beskriver med andre ord, at vi lever i *Singularitetens individualistiske samfund*: “hvordan alle stræber efter det individuelle, særegne og unikke - det, som adskiller selvet og dets egen identitet fra andre - imens “det almene”, “normale” eller standardiserede og det, selvet har til fælles med andre, devalueres som ordinært og kedsommeligt” (Jørgensen 2023, s 121). Jørgensens citat dykker vi yderligere ned i senere i denne diskussion. Først er det relevant at se på, hvor vi så tegn på ovenstående samfundstendenser i analysen. Analyserne af undervisningen viste tegn på, at nogle elever ikke oplevede resonans i mødet med teksten, da deres positionering i forhold til klassens andre elever forhindrede, at de kunne positionere sig selv i forhold til teksten. Herved blev vi opmærksomme på, hvordan mødet med “de andre” i klassefællesskabet ofte vil være vigtigere end mødet med “det andet”, som i dette tilfælde var den ældre fiktive tekst. Vi kan med et kritisk perspektiv se, at vi kunne have italesat disse positioneringer overfor eleverne i klassen og dermed adresseret, hvordan eleverne også påvirker hinandens identitetsdannelse, da de alle er en del af hinandens kontekster, systemer og samtid (Sommer, 2017). Med andre ord er det i det praksisfællesskab, eleverne er sammen om i klassen, at de blandt andet danner deres identitet og påvirker hinandens identitet - både positivt og negativt (Wenger, 2010).

Når vi vælger at dykke ned i identitetsbegrebets rolle i accelerationssamfundet, er det med henblik på at undersøge problemstillingen et spadestik dybere. I 2023 udgav psykolog, Svend Brinkmann, bogen "Oplevelsessamfundet", hvor han påpeger, at vi med *identitet*, kan frygte, “at vi i oplevelsessamfundet bliver ude af stand til at forstå os selv, fordi vi tror, at sandheden om, hvem vi er, skal søges i indre oplevelser snarere end i objektive relationer og sammenhænge” (Brinkmann, 2023, s. 30). Ved ovenstående praksiseksempel er det relevant at diskutere muligheden for at italesætte elevernes påvirkning af hinanden og skabe grundlag for en eksistentiel samtale på baggrund af den læste tekst og det, der sker i klasselokalet.

Teolog og ph. d. i Søren Kierkegaard og diagnosesamfundet, Christian Hjortkjær, beskriver med Kierkegaards stadielærer, hvordan ungdommen i dag er en blanding af Kierkegaards *Etiker* og *Æstetiker*: “De unge er *etiske æstetikere*: De er fast besluttet på at leve op til noget, men dét de skal leve op til, det er kravet om at have lyst” (Kierkegaard, 1842 i Hjortkjær, 2020, s. 14). Ydermere siger Hjortkjær, at de manglende autoriteter fra forældrene og samfundet, bilder de unge ind, at de har komplet frihed, hvortil resultaterne er, at kravene bliver stødt større (Hjortkjær, 2020). Vi skal

nu tilbage til Jørgensens citat. Jørgensen anfægter den lave værdisætning af det almene og nedprioriteringen af fællesskabet. Men som vi har nævnt i beskrivelsen af, hvorfor vi finder det relevant at undervise i ældre fiktiv litteratur, så kan eleverne her opleve det historisk og æstetisk anderledes (Hansen, 2011). Grundtvig beskrev, hvordan vi i mytternes fortælling er forbundet til vores fortid (Støvring, 2017). I fortællingen har vi mulighed for at gå ind i en anden verden, hvorpå vi kan vende tilbage til det fællesskab, vi er en del af og *forbinde os: H: det er sådan, hvad skal man sige..en historie som man forbinder sig lidt*” (Bilag 2).

Ved at læse et bredt pensum af litteratur kan vi lære eleverne at være kritiske overfor de gældende samfundsdiskurser. Med mere mangfoldighed i de litterære stemmer, kan vi i litteraturundervisningen skabe større mulighed, for at eleverne kan opleve resonans og repræsentation hos flere elever. Gennem litteraturen kan vi lære nuancerne at kende ved at alliere os med en karakter i fortællingen, hvis tankemønstre vi ikke har mødt før. Det nuancerede verdensbillede kan skabe tilhørsforhold og forundring hos læseren. Men hvis vi ikke kender disse nuancer, fordi de ikke bliver præsenteret for os, så bliver det en udfordring at danne eleverne til at tage kritisk stilling til de diskurser, der hersker i samfundet.

7. Konklusion

I dette bachelorprojekt har vi dykket ned i mødet mellem eleverne i en 10. klasse og den ældre fiktive tekst *Forraadt* af Amalie Skram. Vores overordnede formål har været at undersøge, hvordan dette møde kan understøtte elevernes identitetsforståelse og bidrage til refleksioner over egen samtid og identitetsdannelse. Gennem vores projekt har vi undersøgt potentialet i ældre fiktiv litteratur, skrevet af kvindelige forfattere, til at belyse almenmenneskelige og eksistentielle identitetsproblematikker i et nutidigt perspektiv. Vores frustration over den begrænsede adgang til den ældre fiktive litteratur skrevet af kvinder, som ikke var på kanonlisten, og det store arbejde i udvælgelsen af litteratur til vores danskeksamen på læreruddannelsen i foråret 2023, blev startskuddet til dette projekt. Gennem vores egne oplevelser og undren har vi søgt at skabe en undersøgelse, der kan bidrage til en mere mangfoldig og ligeværdig tilgang til litteraturundervisningen.

Gennemgående i projektet benyttes Hartmut Rosas resonansbegreb. Vi har ønsket at skabe netop resonans i undervisningen, da eleverne skulle møde den ældre fiktive tekst. På baggrund af de empiriske analyser, har vi dog erfaret, hvordan begrebet rummer begrænsninger i forhold til,

hvorvidt vi som undersøgere kunne vurdere, om disse oplevelser af resonans fandt sted hos eleverne i undervisningen.

I afsnittet 3. *Teoretisk ståsted* kortlægges forståelsen af identitetsbegrebet baseret på poststrukturalistiske og socialpsykologiske perspektiver, og dette danner grundlag for de centrale begreber, som anvendes både i planlægningen af undervisningen, analysen af værket og de empiriske analyser i projektet. Afsnittet 4. *Værkanalyse af Forraadt af Amalie Skram* fungerer som legitimering af romanen i undervisningssammenhæng. Denne analyse gav os indblik i tekstens samtid gennem den kritisk diskursanalyse, samt hvordan romanen kan anvendes i undervisningen i et nutidigt perspektiv – i lyset af det epokale nøgleproblem, som adresseres i projektets afgrænsning.

Da problemstillingen er todelt, valgte vi ligeledes at dele 5. *Et analytisk blik på empirien* op i to dele. Ved den første del fandt vi, at eleverne havde en kompleks forståelse af identitetsbegrebet. Vi fandt derudover, at litteraturundervisningen, herunder mødet med romanens karakterer, understøttede elevernes forståelse af deres identitet yderligere. Herefter viste denne del af den empiriske analyse, hvordan eleverne på baggrund af mødet med den ældre fiktive tekst kunne reflektere over eksistentielle emner, som de mødte i romanen, og hvordan disse emner også kunne diskuteres i et nutidigt perspektiv. Endeligt så vi, hvordan eleverne reflekterede over betydningen af forfatterens køn, og hvilke indsigter det kunne give dem som læsere. Dette leder os videre til perspektivering, som vi vil udfolde efter dette konkluderende afsnit.

De empiriske analyser gav anledning til flere diskussioner i 6. *Diskussion*. Her fandt vi, at det er vanskeligt at vurdere, hvorvidt eleverne igangsatte en sådan proces, men at vi dog så tegn på en igangsat identitetsdannelse hos eleverne i interviewene. Herefter diskuterede vi et pædagogisk paradoks, som viste sig på baggrund af de empiriske analyser og et nuanceret blik på projektets problemstilling. Paradokset fokuserer på det todelt behov ved identitetsdannelse: For at danne identitet må den enkelte søge en afgrænsning af sig selv, for at blive sig selv. Samtidig bliver man til i samspil med og i kraft af andre. Undervisningens fokus på fællesskabet stod her i kontrast til elevernes primære fokus på den enkeltes individuelle identitetsdannelse.

I forlængelse af nærværende afsnit finder vi det relevant at anskue projektets fund fra analyserne og diskussionerne i et bredere perspektiv. Her ønsker vi at fokusere på eksistensberettigelsen af ældre fiktiv litteratur skrevet af kvindelige forfattere i grundskolens litteraturundervisning.

8. Perspektivering - En kanon dårlig idé

Lovgrundlaget for folkeskolen bygger på demokratiske dannelse, hvilket stiller krav til graden af ligestilling i undervisningen (Børne- og undervisningsministeriet, 2006). Dette gælder også ligestilling og mangfoldighed i det indhold, eleverne præsenteres for. På baggrund af projektets empiriske analyser, diskussioner og konklusionen undersøgte vi, hvordan en mangfoldig litteraturundervisning kan give flere af skolens elever mulighed for at møde det æstetiske og historisk anderledes i litteraturundervisningen. Dette peger på, at det er væsentligt, hvilke litterære stemmer, vi præsenterer for eleverne gennem litteraturundervisning i grundskolen.

Dansk litteraturs kanon indeholder 14 forfattere, hvoraf to er kvinder (Kanonudvalget, 2004). Denne liste blev i 2015 revurderet, hvortil den ene af de to kvindelige forfattere, Tove Ditlevsen, blev tilføjet og stod nu sammen med Karen Blixen på listen. I dette projekt skriver vi os ind i debatten om, hvorvidt denne prioritering af forfattere på kanonlisten stemmer overens med det samfund, vi er en del af i dag. Da kanonlisten blev indført i 2004, redegjorde et udvalg for, hvordan udvælgelsen af kanonforfattere var foregået: ”En kanon må nødvendigvis være udtryk for en selektion, en prioritering. Men den er ikke en eksklusion” (Kanonudvalget, 2004, s. 13). At lave en liste med udvalgte forfattere sker ved en udvælgelse og prioritering, og denne selektion betyder samtidig at ekskludere andre forfattere, hvortil vi ser valget af oprindeligt én kvinde på kanonlisten, som en eksklusion, hvilket modsiger kanonudvalgets argument.

Som beskrevet i afsnit 2.3 *Forskningsoversigt* lægger vi os i forlængelse af debatten om kanonlisten, som især foregår i det litteraturhistoriske felt. Kønsforsker, forfatter og tidligere direktør for KVINFO, Elsebeth Møller Jensen, skriver i et debatindlæg, at det både handler om litterær kvalitet, men samtidig de oprindelige intentioner fra kanonudvalget om, at ”»udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår gennem historien«” (Jensen, 2021). I dette projekt har vi haft fokus på, hvordan vi med en ældre fiktiv tekst, netop kan give eleverne kendskab til de almenmenneskelige problemstillinger, der går gennem tiden og stadig er aktuelle hos mennesker i dag. I 2004 udtalte kanonudvalgets formand, Jørn Lund, til Politiken, hvor i undervisningen det var muligt at inddrage tekster skrevet af kvinder: ””Dansk lærerne har stadig 75 procent af deres tid til at kompensere for det. (...) Ting kan jo komme ind i undervisningen ad andre veje end den ministerielle”” (Thorsen, 2004). Dette vil vi dog stille os kritiske overfor dette, for vil det sige, at 25% af undervisningen dermed er øremærket litteraturundervisning fra mandens perspektiv?

I dette projekt har vi haft fokus på demokrati og ligeværd i forhold til at repræsentere den kvindelige stemme i litteraturundervisningen. Vi kunne også have valgt at repræsentere stemmer fra litteraturen, som belyser personer med funktionsnedsættelse, LGBTQ+, etniske minoriteter og andre minoritetsgrupper i befolkningen. Dog er det væsentligt at pege på, at kvinder ikke udgør en minoritet i samfundet.

8. Referencer

- Aarhus Universitet, A. (8. 4 2024). *Ekstern validitet*. Hentet 8. April 2024 fra Metodeguiden:
<https://metodeguiden.au.dk/ekstern-validitet>
- Aarhus Universitet, A. (8. 4 2024). *Økologisk validitet*. Hentet 8. April 2024 fra Metodeguiden:
<https://metodeguiden.au.dk/oekologisk-validitet>
- Bak, C. K. (2018). Kapitel 2 Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 47-68). Hans Reitzel.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*. Hentet 5. March 2024 fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Blok Johansen, M. (2019). *Litteratur og dannelse: at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Bo, I. G. (2023). Opdragelse og socialisering. I *Pædagogisk psykologi: i læreruddannelsen* (s. 106-117). Akademisk forlag.
- Brinkmann, S. (2023). *Oplevelsessamfundet - om det vigtige i at opdage, at dit liv består af andet end oplevelser* (1. Udgave udg.). Samfundslitteratur.
- Brudholm, M. (2011). Hvad er læseforståelse? I *Læseforståelse: hvorfor og hvordan?* (s. 33- 65). Akademisk forlag.
- Bull, D. (1889). *Om Hysteri : Foredrag i norsk Kvindesagsforening den 19de November 1889*. H. Aschehoug & Co.
- Christensen, G., & Wiberg, M. (2019). At lære gennem tænkning og erfaring. I *Det lærende menneske: at lære på forskellige måder* (s. 41-44). Hans Reitzel.
- Dansk kvindebiografisk leksikon. (22. April 2023). *Elisabeth Møller Jensen, akademiker | lex.dk*. Hentet 23. April 2024 fra Dansk Kvindebiografisk Leksikon:
https://kvindebiografiskleksikon.lex.dk/Elisabeth_M%C3%B8ller_Jensen
- Elf, N., Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (u.d.). FORSKNINGSBASERET VIDEN OM UNDERSØGENDE OG SKABENDE LITTERATURUNDERVISNING. KiDM.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Wiley.

- Felski, R., & Mai, A.-M. (2022). Uses of Literature: The Social Dimensions of Literature. (T. Tilly, Red.) *University of Southern Denmark Studies in Scandinavian Languages and Literatures*, 149(Vol. 149), 104. Hentet fra <https://portal.findresearcher.sdu.dk/en/publications/uses-of-literature-the-social-dimensions-of-literature>
- Garton, J. (2021). Efterskrift. I *Forraadt* (s. 131-167). Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 167-169). Hans Reitzel.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturdidaktik*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, T. I. (2020). Æstetik og fordybelse. I *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: cnoter til æstetik i undervisningen* (s. 85-119). Hans Reitzel.
- Henkel, A. Q. (2009). At læse med fordobling, om litteraturpædagogik. I *Stjernebilleder. Børnelitteratur - teori og metode - Bind 1* (s. 40-54). Dansk lærerforening.
- Henkel, A. Q. (2023). *Børnelitteratur i en medietid*. Samfundslitteratur.
- Hjortkjær, C. (2020). *Utilstrækkelig: hvorfor den nye moral gør de unge psykisk syge* (1. udgave udg.). Klim.
- Jørgensen, C. R. (2023). Identitet - vores indre kompas. I *Pædagogisk psykologi: i læreruddannelsen* (s. 118-135). Akademisk forlag.
- Jørgensen, D. (2018). Hvad er æstetik? I *AESTETIK OG PAEDAGOGIK*. (s. 23-39). Akademisk Forlag.
- Jensen, E. M. (3. May 2021). Debat: Det er en skandale, at der stadig kun er én kvinde i den danske litteraturkanon. *Information*. Hentet fra <https://www.information.dk/debat/2021/04/skandale-stadig-kun-kvinde-danske-litteraturkanon>
- Jensen, T. W. (2022). Konstruktion og dekonstruktion. I *Humanistisk videnskabsteori* (s. 453-460). Lindhardt og Ringhof.
- Jessen, K. B. (1999). KANT. I *Filosofi: Fra antikken til vor tid* (s. 121-136). Systeme.
- Jexen, G. (2021). *Kvinde kend din historie: spejl dig i fortiden*. Gyldendal.
- Kanonudvalget. (2004). *Dansk litteraturs kanon*. Undervisningsministeriet. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Karpatschhof, B. (2020). Den Kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 574-576). Hans Reitzel.
- Khawaja, I. (2005). Det Selvkonstruerende Menneske. *Nordiske udkast*, 1(1), 35-59.

- Kjerkegaard, S. (2023). Postkritik. I *Litteraturens tilgange* (s. 465-486). Hans Reitzel.
- Kondrup, J. (2023). Biografisk metode. I *Litteraturens tilgange* (s. 35-57). Hans Reitzel.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (1999). *Deltagende observation*. Hans Reitzel.
- Nikolajeva, M. (2001). 4. Fortælling: Perspektiv. I *Børnebogens byggeklodser* (s. 100-138). Høst.
- Rosa, H. (2021). *Resonans: en sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H., & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik* (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Schou, S. (2023). Ideologikritik. I *Litteraturens tilgange* (s. 111-133). Hans Reitzel.
- Simonsen, P. (5. Januar 2018). Læsefortryllelse – tør vi? København: Viden om Laesning. Hentet 23. April 2023 fra <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2018/laesefortryllelse-toer-vi/>
- Skram, A. (2021). *Forraadt*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Sommer, D. (2017). *Udvikling: Fra udviklingspsykologi til udviklingsvidenskab*. Samfundslitteratur.
- Støvring, S. (2017). *Lidenskab for liv: præsentation af fire eksistenstænkere - Kierkegaard, Grundtvig, Nietzsche, Løgstrup*. Akademisk forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 15-23). Hans Reitzel.
- Thorsen, L. (23. November 2004). Kvinderne mangler i den litterære kanon. *Politiken*. Hentet fra <https://politiken.dk/kultur/boger/art5691879/Kvinderne-mangler-i-den-litter%C3%A6re-kanon>
- Undervisningsministeriet. (2004). *Dansk litteraturs kanon: rapport fra Kanonudvalget*. Undervisningsministeriet.
- Wøhlk, C. (1. May 2021). Forraadt - Kønnenes kamp • POV International. *POV International*. Hentet fra <https://pov.international/amalie-skrams-forraadt-konnenes-kamp/>
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Hans Reitzel.
- Wiberg, M. (2019). Klafki og pædagogik - den dobbeltsidige åbning. I *Pædagogiske tænkere: bidrag til empirisk dannelsesforskning* (s. 155-167). Hans Reitzel.
- Østergaard, C. (2018). Observation i pædagogiske kontekster. I *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 27-42). Hans Reitzel.