

I Resonans med Litteraturen

Bacheloropgave i dansk på læreruddannelsen 2023



Anna Svea Buur Bækgaard
Jelena Saabye From

Vejledere:
Lars Arndal
Andy Højholdt

Ill. Srijon Chowdhury: The Coldest Night

Indhold

Indledning	2
Teori	4
Den pædagogiske opgave	4
Den ukontrollerbare resonans	6
Litteraturmetodiske overvejelser	8
Den ukontrollerbare didaktik	13
Resonans i læringsrummet	14
Empirisk metode	16
Analyse	17
Læremidlet "Det moderne gennembrud"	17
Et indefra-perspektiv med læreren	22
Et indefra-perspektiv med eleverne	24
På slagmarken	26
Konklusion	28
Litteraturliste	30
Bilag	32

Indledning

Træet hvisker ejendommelige toner til dig, for sådan fungerer lydbølger. Kagen smager af himmel, fordi sukker belønner et center i hjernen. Du fandt en firkløver, fordi du har brug for noget at tro på. Du har brug for noget at tro på, forstår du det?

Det er efterhånden blevet svært at bevare den mystik, som verden har givet os lov til at være en del af. Mennesket smyger sig, med sine klistrede fangarme, ind i de bagerste afkroge af hellige templer. Intet skal få lov at stå uberørt. Alt skal vendes og drejes, rystes og trækkes i - og sådan bliver vi ved, indtil vi forstår hvert støvkorn. I sin grundlæggende form kaldes denne drivkraft for nysgerrighed. Menneskebarnets aller kostbareste gave. Men som alle mægtige kræfter, har nysgerrigheden et ødelæggende potentiale. Hvis man ikke træder varsomt, bliver nysgerrigheden gerrig, og hvis man ikke træder rigtig varsomt, kan den gå hen og blive ærgerrig.

Vi vil nu fremlægge en tanke, som måske synes en smule vanvittig: *Måske er det danske uddannelsessystem blevet ærgerrighedens anstalt?* Ikke fordi det nødvendigvis har været vores bevidste intention, men fordi vi på en måde har glemt hvordan og hvorfor, man ellers forholder sig til verden. Overvej blot hvordan sætningen "viden er magt" efterfulgt af et skævt smil tegner et forholdsvist genkendeligt billede, af den desperate lærer der forsøger at motivere drengene i ottende klasse til at læse Ludvig Holberg. En sætning som måske føles lidt underlig og gummiagtig, når den forlader lærerens mund, men det er alligevel det eneste meningsfulde - og sådan *virkeligt* motiverende - argument, der umiddelbart dukker op på nethinden. Hvorfor er det nu ellers, vi lærer? Der var vist noget med en formålsparagraf, var der ikke? Vi har udtømt og endevendt templerne for visdom, og tilbage står de skrøbelige skeletter. Og vi har endnu ikke indset, at det er os, der har blottet knoglerne for kød. Det er os, der har drukket det blod, som løb gennem årerne. Vi har ligefrem glemt, at de spinkle skeletter engang var hellige templer. Det eneste vi står tilbage med er en formålsparagraf, og vi klør os selv i panden og rynker brynene i stille forundring, da vi helt inderst inde godt ved, at vi har glemt noget vigtigt.

Der er efterhånden ved at være en forholdsvist bred enighed om, at vi - mennesker - gør ét eller andet galt i vores måde at være i verden på. Mistrivsel og klimakriser er blot nogle af de tydeligste symptomer på dette. På mange områder i kulturen er man derfor begyndt at indse, at vi måske er nødsaget til at indgå i et anderledes forhold med verden. Et forhold som ikke resulterer i ødelæggelse og fremmedgørelse. Folkeskolen er et af disse områder. Som institution er folkeskolen med til at forme de måder, hvorpå forhold indgås mellem menneske og verden. Dette vil også sige, at disse forhold er foranderlige (Rosa, 2020, s. 14). Det burde derfor være en selvfølge, ikke mindst fordi vi befinder os i et demokratisk samfund, at institutionens formende aktører - lærerne - er med til at tage stilling til, hvordan der formes. Vi har dog, som kommende lærere, en oplevelse af, at vi ikke er blevet myndiggjort til dette. Den tyske filosof Hannah Arendts velkendte teori om *ondskabens banalitet*, bør understøtte alvoren af dette (Arendt, 2021, s. 107). Vi tror, at oplevelsen bl.a. kan forklares ved et nærmest ikke-eksisterende fokus på de dannelsesmæssige, samfundsmæssige og eksistentielle dimensioner af skolens virke på læreruddannelsen. Det er ingenlunde bæredygtigt. Vi har som lærerstuderende brug for at drømme. At skabe håb gennem idealer og værdier. Der hersker utvivlsomt en konsensus om den

kendsgerning, at den praktiske dimension som folkeskolelærer ikke er nem. Men denne kendsgerning bør ikke agere skalkeskjul for konfliktsky apati. Hvis der er nogen, der har brug for at drømme, så er det os!

På baggrund af disse rationaler vil vi på drømmende vis tage stilling til, hvordan vi kan forholde os til verden på en bedre måde. En stillingtagen som lægger op til, at vi - som entusiastiske kommende danskere - retter vores blik mod faget dansk. Måderne, hvorpå eleverne forholder sig til verden, bliver nemlig yderst vedkommende, når de læser, fortolker og analyserer. Det er gennem disse humanistiske discipliner, eleverne praktiserer *dét at se verden* gennem forskellige briller. Måske har man glemt et par gamle briller i skuffen, som giver verden en helt anden dimension. Måske opfinder man en genial brille, hvor man kan få lov at se ind i alternative universer. Eller måske man bare skal tage brillerne helt af? Mulighederne er mange i fortolkningens arena, og dette giver os særdeles gode vilkår for at undersøge, hvilke litterære tilgange der potentielt gavner samtiden. Vores problemformulering lyder således:

Problemformulering:

Hvordan kan et lykkeligt verdensforhold dannes gennem arbejdet med litteratur i danskundervisningen, og hvilke potentialer og forhindringer for denne dannelse kan vi se i en konkret undervisningskontekst i udskolingen på en dansk folkeskole?

Hvordan vil vi undersøge dette?

Vores problemformulering rummer mange delelementer, som vi har forsøgt at koge ned til en enkelt sætning. Først og fremmest vil vi forsøge at svare på, hvorfor vi overhovedet har brug for et andet verdensforhold og komme med et bud på, hvordan dette kan se ud. For at undersøge dette tager vi fat i sociologen Hartmut Rosas teori om *resonans* og uddannelsesforskeren og -kritikeren Gert Biestas dannelsesteoretiske idéer om *undervisning* med den forhåbning, at de tilsammen kan hjælpe os med at svare på, hvordan et lykkeligt verdensforhold kan se ud, og hvordan man kan danne - og danne til - dette. På denne baggrund vil vi begive os ind på det litteraturmetodiske område. Her vil vi - gennem refleksion og diskussion - forsøge at finde frem til en litteraturmetodisk tilgang, som lægger op til et sådant verdensforhold. Her trækker vi på teorier af Gert Biesta, Emmanuel Lévinas, Andreas Gruschka, Martin Blok Johansen, Thomas Thurah, Thomas Illum Hansen, Lis Engel og Ayoe Quist Henkel m.fl.

Dette leder os til anden fase i opgaven, hvor vi vil forsøge at skabe en forbindelse mellem det teoretiske niveau og praksis. Vi sammenholder her vores teoretiske og metodiske fund med de reelle praktiske forhold, og på denne måde vil vi undersøge, hvilke potentialer og forhindringer, vi kan se i forbindelse med dannelsen af dette verdensforhold. Helt konkret vil vi anvende vores teori som analyseredskab på et lille udsnit af verden - nemlig litteraturundervisningen i udskolingen i danskfaget på en dansk folkeskole. Dette udsnit består af tre elementer, som udgør en væsentlig helhed; nemlig lærer, elev og indhold. Vi først undersøge selve indholdet i undervisningskonteksten, som består af et læremiddel om det moderne gennembrud for 7. - 10. klasse (Thurah, 2023). Derefter behandler vi vores indsamlede empiriske materialer - to

kvalitative interviews med henholdsvis én dansklærer (bilag 5) og en gruppe på fem elever (bilag 6). Afslutningsvis vil vi på baggrund af vores analyse, fortolkning og vurdering sammenfatte et handleperspektiv, og til sidst en konklusion i forsøget på at svare på vores problemformulering.

Teori

Siden tidernes morgen har mennesker verden over forsøgt at forstå den ubegribelighed, at noget udefrakommende *kalder på os* eller *taler til os*. En opgave som ikke har været nem. Religiøse har forklaret dette som noget guddommeligt eller transcendent, og kreative ville muligvis associere tilstanden med det at blive inspireret. Sportsfolk kunne finde på at snakke om flow.

Rationalistiske bevægelser har imidlertid givet fænomenet massivt modspil, hvilket uvægerligt har været manifest i toneangivende kredse og institutioner i Vesten. Kampen for at bevare dette abstrakte fænomens gyldighed har mildest talt været vanskelig. En simpel forklaring på forholdets undertryk, som vi synes er rammende for vores samtid, kunne være, at forholdet trives bedst i dets ukontrollerbarhed - og ukontrollerbarheden er ingenlunde kampdygtig i oplysningens dominans. Det bør nævnes, at kampen mellem følelser og fornuft, det feminine og maskuline, yin og yang osv. i mange kulturer betragtes som en betingelse for menneskets væren i verden, og det er derfor værd at påpege, at vi ikke har at gøre med et epokegørende tema. Vores intention er såmænd at tilslutte os den underbemandede trop i denne kamp, så vi kan bidrage med vores kræfter. Vi kaster således brænde på et bål, som græsrodsbevægelser inden for visse territorier allerede er i gang med at tænde op i, og som vi mener nødvendigvis må brænde, for at balancen kan genoprettes i dannelsen mod et lykkeligt verdensforhold. I det nærværende teoretiske afsnit vil vi forsøge at svare på første del af vores problemformulering: *Hvordan kan et lykkeligt verdensforhold dannes gennem arbejdet med litteratur i danskundervisningen?*

Den pædagogiske opgave

Vi er af den opfattelse, at den hollandske pædagog Gert Biesta kan betragtes som én af de fremtrædende ledere i bevægelsen inden for pædagogikkens territorium. I Biestas værk "Undervisningens genopdagelse" (Biesta, 2018) møder man på første side følgende citat af den franske uddannelsesforsker Philippe Meirieu: "Et elev-subjekt er i stand til at leve i verden uden at besætte verdens centrum." (Biesta, 2018, s. 9). Vi synes, at dette citat er eksemplarisk for "bevægelsernes" overordnede formål. Men hvordan skal citatet forstås?

Biesta mener, at læringssproget og læringslogikkens fremkomst har vendt opmærksomheden væk fra undervisningens og lærerens rolle hen imod eleverne og deres læring. Hans intention i bogen er derfor at forsøge at genoplive undervisningens vigtighed (Biesta, 2018, s. 20). Udfordringen med dette er imidlertid, at selvsamme forsøg på at gøre dette oftest foregår i den konservative ende af spektret, hvor undervisning grundlæggende bliver forstået som kontrol, hvor man f.eks. mener, at de bedste og mest effektive lærere er dem, der er i stand til at styre den pædagogiske proces hen imod den sikre produktion af et på forhånd defineret "læringsudbytte".

Dette bliver understøttet af en vedvarende indsats for, at forskningen producerer evidens for, hvad der "virker" i forhold til denne intention (ibid.). Problemet med at underlægge undervisningen kontrol er, at eleverne kun fremstår som objekter for lærerens intentioner og ikke som selvstændige subjekter. Læreren bliver dog ofte den tilbagevendende skydeskive for denne kritik ud fra den antagelse, at undervisning kun kan forstås som noget, der begrænser elevernes frihed og på denne måde forhindrer deres mulighed for at eksistere som selvstændige subjekter. Her er der en tendens til, at forsøgene på at detronisere læreren og sætte fokus på elevernes læring betragtes som progressive, og at ethvert fokus på vigtigheden af undervisningen og læreren bliver opfattet som et konservativt tilbageskridt. Biesta forklarer, at det kun kan forstås således ud fra forestillingen om, hvad det vil sige at eksistere som subjekt på den måde, som Hannah Arendt har betegnet som idéen om "frihed som suverænitet", hvor det at være fri, at eksistere som et frit subjekt, er ensbetydende med ikke at være under indflydelse af noget eller nogen udenfor os selv. Biesta mener ikke, at dette er en levedygtig idé for, hvad det vil sige at eksistere som subjekt. Han mener, at det at være subjekt faktisk vil sige at være i en vedvarende tilstand af dialog med *hvad og hvem, der måtte være anderledes*. I dette lys får undervisning en ny betydning, hvor muligheden for at eksistere som subjekt ikke længere automatisk bliver afgrænset, men kan blive selve den begivenhed, som åbner vores muligheder for at eksistere som subjekt, og undervisning bliver hermed det stik modsatte af kontrol (ibid.: s. 22).

Den franske filosof Emmanuel Lévinas betragter menneskets *subjekt-hed* som bruddet med *immanens* - at noget vedvarer i kraft af sig selv - eller det øjeblik, hvor den "Samme - slumrende i sin identitet vækkes af den anden" (Biesta, 2018, s. 35). Mødet med modstand er i denne forbindelse en vigtig erfaring, da den viser os, at verden ikke blot er konstrueret af vores bevidsthed, men at den faktisk eksisterer og har sin egen integritet. Vores møde med modstand - møde med verden - vil ofte resultere i nogle ekstreme reaktioner; enten verdensdestruktion eller selvdestruktion (ibid.: s. 37). Når vi har med børn at gøre, har vi en tendens til at eliminere modstand og vanskeligheder. Vi har svært ved at se potentialet ved modstanden, og ser den derfor som en forhindring, der skal ryddes af vejen (Blok Johansen, 2019, s. 33). Biesta argumenterer for vigtigheden ved at opholde sig i mellemzonen af yderpunkterne verdensdestruktion og selvdestruktion, på trods af, at dette er et vanskeligt sted at være, for det er her - i denne tilstand af dialog - at eleven møder verdens anderledeshed og heraf kan opnå at eksistere i verden på en *voksen* måde (Biesta, 2018, s. 24). Det, som adskiller en voksen eksistensmåde fra en ikke-voksen måde, er, at den voksne måde netop anerkender, at verden hverken er vores egen skabte verden, eller en verden som bare er til vores disposition. At opholde sig i mellemzonen kræver ønsket om eksistens i verden, en eksistens uden for os selv. Han mener derfor, at den pædagogiske opgave er at vække et sådant ønske i et andet menneske (Biesta, 2018, s. 37). I denne forbindelse foreslår Biesta, at vores menneskelige *subjekt-hed* ikke har at gøre med vores evne til at lære, at give mening og så videre - men først og fremmest har at gøre med vores evne til at blive adresseret, at blive talt til, at blive kaldt på. Når vi sætter parentes om læring og vores lyst til at forstå, så kan verden begynde at tale til os, begynde at adressere os og begynde at undervise os (Biesta, 2018, s. 25). Dette leder os videre til Hartmut Rosa og hans teori om *resonans*.

Den ukontrollerbare resonans

Sociologen Hartmut Rosa har udformet en teori, som også i dén grad bidrager til at sætte et skub i bevægelsen. Hans teoretiske fundament gør temaet lettere begribeligt - og hermed mere kampdygtigt. Forankret i en sociologisk og samfundskritisk tilgang fremlægger Rosa forskellige teser om, hvorfor muligheden for at gå i *resonans* lever under trange kår i det moderne samfund, og argumenterer i forlængelse af dette for, hvorfor dette forhold faktisk er højst nødvendigt. I bogen *Resonanz*, som udkom i 2016, udfoldede Rosa sin definition af begrebet, og i året 2020 udgav han bogen *Det ukontrollerbare*, som både indeholder en gennemgang af hovedpointerne fra *Resonanz* - men også en ny dimension, som omhandler resonansens vilkår i forbindelse med forholdet kontrollerbarhed. I dette kapitel vil vi fremlægge de pointer, som vi betragter som de mest grundlæggende, fra bogen *Det ukontrollerbare* (Rosa, 2020).

I bogens indledning skriver Rosa følgende: "En verden, der er fuldstændig kendt, planlagt og styret, ville være en død verden" (Rosa, 2020, s. 2). Denne sætning fremtræder muligvis en smule bombastisk, men man kan dog ikke lade være med at tænke, at i tilfælde af at han har ret, må den nødvendigvis tages alvorligt. Så hvad mener Rosa egentlig med denne sætning? Først og fremmest mener han, at liv, berøring og virkelig erfaring lader sig gøre i mødet med det, der ikke kan kontrolleres (ibid.). Dette er et problem, da han mener, at "begæret efter at kontrollere verden er den kulturelle motivation i alle de livsformer, vi kalder moderne" (ibid.). Problemet ved denne senmoderne stræben efter kontrol over verden er, at verden som reaktion på dette, vil møde os som "agressionspunkt" eller som en række af aggressionspunkter, hvilket kan forklares som: "fænomener det gælder om at kende, at nå, at beherske, at benytte" (ibid.: s. 3). Rosa argumenterer for, at dette vil resultere i, at livet vil trække sig tilbage fra os. En afvisning som vil afføde vrede, frustration, angst og fortvivelse (ibid.: s. 5).

Rosas tanker udspringer fra den afgørende erkendelse, at vi mennesker, som den franske fænomenolog Maurice Merleau-Ponty siger det, er "*af verden*". Forud for adskillelsen mellem subjekt og verden, var der *nærvær*. Rosa kalder sågar dette nærvær for en "urform" (ibid.: s. 4). I adskillelsen med verden lærer mennesket at skelne mellem "noget vi subjektivt erfarer og det objektive, der møder os" (ibid.). Rosa pointerer i forlængelse af dette, at hvis man forholder sig sociologisk til følgende spørgsmål: "Hvori består dette noget, der er nærværende?" (ibid.), så afhænger svaret af de sociale og kulturelle betingelser, vi socialiseres ind i. Her fremlægger Rosa sin første tese, som er, at verden er blevet til et aggressionspunkt for det moderne menneske. Og dette vil kun blive mere radikalt med digitaliseringen og markedskapitalismens politisk-økonomiske tvang til optimering og vækst (ibid.: s. 6).

Rosa beskriver et såkaldt *vækstspil*, som drives af to faktorer. Først og fremmest mener han, at det ikke er begæret efter mere, som driver os, men angsten for mindre. Og på den anden side er der også en attraktiv kraft i spil; nemlig forhåbningen om, at en udvidelse af vores rækkevidde i verden vil gøre vores liv bedre. Rosa mener, at dette forklarer det attraktive ved penge: "Hvor meget af verden, der ligger inden for vores rækkevidde, kan umiddelbart aflæses på vores konto" (ibid.: s. 7). Verden bliver af det moderne menneske set som noget, vi skal vide noget om, nå,

tilegne os, beherske og kontrollere. Han opstiller disse fire elementer, som han mener indgår i den proces *at gøre noget kontrollerbart* (ibid.: s. 9):

1. **Synliggørelse:** at gøre det synligt/at udvide erkendelsen af, hvad det er.
2. **Opnåelse:** at gøre det opnåeligt eller tilgængeligt.
3. **Beherskelse:** at kunne beherske et udsnit af verden eller at kunne bringe det under kontrol.
4. **Nyttiggørelse:** at gøre verden til et middel for vores formål - en formning og en dannelse af verden.
(ibid.: s. 10)

Som nævnt længere oppe i teksten, så trækker den kontrollerede verden sig tilbage for os. Sociologen Max Weber diagnosticerede denne verdensstumhed eller fremmedgørelse som bagsiden af rationaliseringen. Han brugte ordet *affortryllelse* til at beskrive dette, ligesom Karl Marx brugte ordet *fremmedgørelse* (over for *forvandling*), Adorno og Lukács, *tingsliggørelse* (i stedet for *levendegørelse*) osv. Rosa mener, at faren for ikke længere at kunne høre verden hænger sammen med faren for ikke mere at kunne mærke sig selv. Det meningsfulde spørgsmål bliver således ifølge Rosa: Hvordan ser et lykkeligt verdensforhold ud? (ibid.: s. 16).

Verden som resonansrum

Rosa understreger, at modernitetens kulturpræstation trods alt består i, at den menneskelige evne til både at bringe verden på afstand og inden for manipulerbar rækkevidde, har muliggjort resultater inden for videnskab, teknik og velstandsudvikling. Men dette ændrer ikke på, at det er en agressionsmodus, som underkender, at subjektet og verden opstår i deres gensidige relation og forbundethed. Med afsæt i dette sætter Rosa sig for at bestemme den modus, forstået som en art verdensrelation, der kan sættes op imod denne agressionsmodus. Et bud på et lykkeligt verdensforhold. Resonans dækker over en relationsmodus, som kan deles op i disse fire særpræg (ibid.: s. 17-21):

1. **Punktet hvor man bliver påvirket (afficering):** Ved dette punkt kommer man i resonans med noget og bliver derfor bevæget eller rørt. Man kan også kalde dette for en *kaldelse*. Dét som vi oplever en kalden fra, virker indefra (*intrinsisk*) og har ikke kun en instrumentel vigtighed.
2. **Punktet med selvvirksomhed (svar):** For at kunne tale om resonans, skal denne kaldelse følges op af ens eget aktive svar - at vi går det i møde, som har bevæget os. Dette andet kendetegn betegnes præcist med begrebet *emotion*. Der er altså først tale om resonans, når det lykkes os at gå i forbindelse med den anden side; når vi føler os virksomt og levende forbundet, fordi vi er i stand til selv at bidrage med noget afficerende til verden.
3. **Punktet med forvandling (transformation):** Vi transformeres i resonansmødet. Der er forvandlinger, som knap nok mærkes, eller måske mærkes det blot som en lille

forandring af stemningen. Forvandlingen i forholdet til verden er et afgørende element i resonanserfaringen. Rosa siger: "Hvis vi ikke lader os kalde på og evner at svare, så er vi indvendigt døde, forstenede eller kort sagt: resonansresistente, og dermed ikke i stand til at forvandle os" (ibid.: s. 18).

4. **Punktet med det ukontrollerbare:** Det sidste, og afgørende punkt er, at resonans ikke kan fremkaldes gennem en viljesbeslutning eller instrumentelt. Dette betyder, at der ikke findes en metode eller en vejledning, der kan sikre, at vi kan komme i resonans med mennesker eller ting. Resonans kan ikke forudsiges, og jo mere vi prøver at kontrollere den, jo sværere bliver det måske endda at opnå forbindelsen. Resonans kan hverken sikkert fremtvinges eller garanteret forhindres (ibid.: s. 20).

Litteraturmetodiske overvejelser

På trods af, at vi ikke kan sikre, at vi kan komme i resonans gennem viljesbeslutning og instrumentalitet, kan vi sagtens forsøge at skabe et metodisk grundlag i arbejdet med litteratur, som potentielt kan danne til, at kaldelsen føler sig bedre modtaget end ved andre tilgange, så forvandlingen kan ske fyldest, og vi kan blive voksne - og heraf indgå i et mere nærværende og lykkeligt verdensforhold. Ikke mindst, fordi vi som lærerstuderende er betinget af vores evner til at få idéerne ned i praksis. Vi vil altså forsøge at udvælge nogle metoder, som i den udstrækning det er muligt, tager hensyn til det ukontrollerbares sensitive egenart. For at omfavne Rosas teori i arbejdet med litteratur, må vi også nødvendigvis udvælge metoder, som understøtter den erkendelse, at subjektet og verden opstår i deres gensidige relation og forbundethed. Det vil altså også sige, at metodiske tilgange, som i for høj grad er orienteret mod henholdsvis værket eller læseren, ikke vil være fyldestgørende. Nej, vi må udvælge metoder, som i allerhøjeste grad formår at understøtte muligheden for et nærvær mellem tekst og læser.

Adoption

Det kan være svært at lave en klar skelnen mellem, hvornår der er tale om at modtage en kaldelse, og hvornår vi faktisk glider over i at *svare* på kaldelsen. Der er ingen tvivl om, at kaldelsen har en mere passiv karakter for subjektet end det at svare - i og med, at det ikke er subjektet selv, der kalder. Lévinas har fremlagt nogle pointer, som er interessante i denne henseende. Han mener, at menneskets subjekt-hed ikke er dannet indefra-og-ud gennem tilpasning og fortolkning, men bliver kaldt til væren udefra, som forstyrrelsen eller bruddet med min væren-med-mig-selv, min bevidsthed - altså forstyrren af subjektets immanens (Biesta, 2018, s. 35). Dette er ikke øjeblikket hvor, subjektet fortolker den anden, lytter til den anden, eller får mig til at give mening - og det er i denne forstand uden for betydningens verden. Lévinas argumenterer i denne forbindelse for *transcendens* - åbenbaringernes mulighed. Et argument for at ikke alt, der sker i ens liv, er skabt gennem ens egen menings-skabelse, men at der er ting, der så at sige kommer til os udefra (ibid). Det som særligt synes essentielt at fremhæve her er, at det *ikke* er gennem forståelsen, at bruddet med immanens sker. Man kan sige, at begribelses- og fortolknings-handlinger altid tager sit udgangspunkt i, hvor vi står - de udgår fra selvet - går ud i verden, og vender derefter tilbage til selvet. Læring som begribelse

sætter således selvet i centrum, og gør verden til et objekt for selvets forståelse. En kontrollerende tilgang. Ordet *begribelse* kan emytologisk pege tilbage på det latinske ord "hedera" som betyder "efeu", som - med Biestas ord - "fremmaner billedet af en bygning overbegroet af efeu i en sådan grad, at planten faktisk kan ødelægge bygningen" (ibid.: s. 58).

Biesta argumenterer i forlængelse af dette for, at pædagogik og uddannelse ikke udelukkende bør gå ud på at uddybe og dyrke det, som allerede er der. Han forklarer, at hvis *det nye* der kommer til eleverne, ikke viser sig som en indsigt, som de allerede er bekendt med, eller som nemt kan inkorporeres i det, de studerende allerede ved og forstår, kan det føles som en byrde, de må tage på sig (ibid.: s. 63-64). Her kan vi pege tilbage på Biestas tanker om den pædagogiske opgave, hvor fordringen er, at vække et ønske hos eleverne om at være i mellemzonen - og heraf at være i verden på en voksen måde. På den baggrund tror vi på, at dét at tage byrden på sig har potentiale til at blive en ønskværdig tilstand hos eleverne. Biesta bruger begrebet "adoption" om den udefrakommende kaldelse, hvilket han forklarer på den måde, at det var dét begreb som kom tættest på erfaringen af at møde noget fremmed, som kommer til en udefra. Noget som man ikke har valg i forhold til eller kontrol over, men som man, såfremt man er i stand til at finde sig i dette, kan udvikle et forhold til (ibid.: s. 64). Biesta udfolder i bogen "Undervisningens genopdagelse" en øvelse, han lavede med sine studerende, hvor de skulle adoptere begreber, som var knyttet til et specifikt undervisningsforløb. De skulle trække et begreb fra en pulje, hvorefter de skulle tage begrebet med hjem og leve med det - uden at forsøge at begribe, fortolke, lære eller give mening. På denne måde frasagde eleverne sig en del af kontrollen over verden (ibid.: s. 64-65). De satte deres egen vilje til siden og tillod, at noget udefra valgte dem.

Indholdets egenverdi

Forskeren Martin Blok Johansen er også begejstret for Biestas pædagogiske teorier, og i hans litteraturdidaktiske værk "Litteratur og dannelse" (2019) fremhæver han Biestas interesse for, kunstens og æstetikens mulighed for at udgøre den modstand, som eleverne skal møde, erfare eller ansøres til at opsøge. Blok Johansen retter - lige som os - sit fokus mod litteraturen. Han kalder de tekster, som er udgrænset fra skolens litteraturundervisning, og som kan konstituere den modstand, som kan vise at verden ikke er en projektion af elevernes sind, men som derimod har en selvstændig eksistens, som de må forholde sig til, for *abstruse tekster*. Blok Johansen er også inspireret af den tyske pædagogiske forsker Andreas Gruschka, som i værket "*at lære at forstå*", argumenterer for, at undervisningens didaktiske side ikke længere er knyttet til fagenes indhold, men i stedet er blevet identisk med elevaktiviteter, som skal være forenklede, fordringsløse og underholdende (Blok Johansen, 2019, s. 36). Gruschka argumenterer for vigtigheden af, at tilgangene bør knyttes til indholdets særegenhed, og at en underviser derfor først og fremmest skal vide, hvordan man underviser i et fags indhold, ikke hvordan man metodisk griber det an at undervise generelt. Blok Johansen interesserer sig på baggrund af disse teorier for at udfordre nogle af litteraturundervisningens curriculære selvfølgeligheder ved at forsvare brugen af abstruse tekster. Vi vil ikke dykke yderligere ned i teorien om abstruse tekster, men vi mener, at Blok Johansen fremhæver nogle synspunkter og rationaler, som er med til at svare på, hvordan litteraturen rummer et udefra-og-ind dannelsespotentiale, og heraf hvordan det lykkelige verdensforhold - relationsmodien *resonans* - kan dannes gennem arbejdet

med litteratur. Dette starter først og fremmest med, at læreren vender fokus væk fra didaktiske hjælpemidler, og hen mod undervisningens indhold (ibid.).

Den aktive passivitet

På trods af at Levinas mener, at tilpasning ikke er vejen frem, så vil vi holde fast i, at *det at tillade* kommer med nogle aktive muligheder - som måske i virkeligheden befinder sig et æterisk sted mellem kaldelse og svar. Hvis vi kigger på følgende formulering af Rosa, så kan vi faktisk få øje på et aktivt aspekt: "Hvis vi ikke lader os kalde på og evner at svare, så er vi indvendigt døde, forstenede eller kort sagt: resonansresistente, og dermed ikke i stand til at forvandle os." Ordet "lade" defineres på følgende måde i den danske ordbog: "at give mulighed for eller tilladelse til; ikke forhindre eller forbyde" (Lade, u.å.). Baseret på denne forståelse kan man sige, at vi faktisk bør kunne forholde os aktivt til, hvorvidt vi giver mulighed og tillader kaldelsen. Dette på trods af, at selve kaldelsen er helt ude af vores hænder og kommer, når vi mindst venter det. Så hvordan kan vi give mulighed for eller tilladelse til kaldelsen? Med afsæt i Rosas teori må vi slutte, at den eneste måde, hvorpå vi kan tillade kaldelsen at møde os, er at hengive os til den andens ukontrollerbare natur (ibid.: s. 31). Vores aktivitet ligger altså hermed i vores evne til at hvile i vores passivitet. Så hvordan bliver vi aktivt passive?

Rosa mener, at tiltroen til egne evner om at kunne nå den anden side og opnå en responsiv kontakt er nødvendig for at gå i resonans (Rosa, 2020, s. 31). I den forbindelse synes vi, at kunstneren og forfatteren Lis Engel i bogen "Sind, psyke og verden" kommer med nogle interessante muligheder, som vi tror kan være med til at opbygge denne tiltro (Engel, 2001). Engel beskriver en såkaldt *økologisk bevidsthed*, hvor hun refererer til antropologen Gregory Bateson, som mener, at mennesket lever i økomentale systemer, hvor vi er forbundet med verden gennem krop, tanke, følelse og bevægelse (ibid., s. 10). Det kræver visse erfaringer med sansning, hvis man vil opnå en hvilen i, at mødet med verden fremkalder følelser, som potentielt kan føre til en såkaldt "åbning af hjertets energi" (Engel, 2001, s. 11). Engel skriver således: "Hjertets møde betyder helt enkelt et møde, hvor kroppen, sanserne, tankerne, følelserne er rettet mod øjeblikket... Ethvert møde har bevidst eller ubevidst en grad af nærvær, og intensiveringen af dette nærvær er nøglen til at forbedre evnen til at modtage og dermed til at give" (Engel, 2001, s. 176). Inden for moderne bevidsthedsforskning, opstilles fire former for opmærksomhed:

1. **Attentive resonance:** Evnen til at kunne fokusere sin opmærksomhed på detaljen, samtidig med, at man har et åbent fokus mod helheden.
2. **The felt sense:** Her fokuserer man på den kropslige sansning. I stedet for at bruge sin udvendige opmærksomhed, hvor det handler om, hvordan kroppen ser ud, flytter man sin opmærksomhed til, hvordan kroppen føles.
3. **Poetic sensibility:** Mødet med nuet, og det at lade sig opsluge på en måde, hvor man ikke forsøger at fastholde bestemte betydnings, men blot lader potentielle associationer og metaforer svæve frit.

4. **Mindfulness:** Væren indbefatter den opmærksomhed, hvor man møder øjeblikket uden fordomme, og giver slip på sin trang til at analysere, definere og kontrollere det foreliggende.
(ibid.: s. 66)

Det umiddelbare svar

Lige så snart vi går det i møde, som har bevæget os, gennem f.eks. følelsesmæssig reaktion, svarer vi på kaldelsen. Nu har vi ikke længere at gøre med en handling, som ikke er i vores magt. Det giver altså langt bedre mening at forholde os til, hvordan vi aktivt arbejder med subjektets oplevelser med litteraturen ved dette punkt i resonanserfaringen.

Vi har i denne forbindelse været nysgerrige på fænomenologien som en konkret litterær metode. Fænomenologi er læren om det, der viser sig. Det er en filosofisk retning grundlagt af Edmund Husserl i begyndelsen af 1900-tallet og senere udviklet af bl.a. Maurice Merleau-Ponty (Fænomenologi, u.å.). En fænomenologisk baseret litteraturpædagogik tager udgangspunkt i den måde, hvorpå det litterære værk viser sig - altså måden det "byder sig til". Tilgangen er oplevelsesorienteret, og giver læseren muligheden for at få erfaringen af at være fri af egen krop og bevidsthed. Den litterære erfaring er på denne måde en fremmederfaring, altså oplevelsen af at overskride sig selv og sit eget verdensbillede gennem det, der er anderledes (Illum Hansen, 2004, s. 11). Blandt de litterære retninger som trækker på fænomenologien finder vi bl.a. receptionsteorien og kognitiv litteraturteori (Arndal, 2016, s. 82). Vi vurderer dog, at hverken receptionsteorien eller den kognitive litteraturteori er oplagte teorier at benytte i samspil med teorien om resonans. Dette fordi de opererer ud fra en opfattelse om, at det litterære værk udelukkende eksisterer i kraft af den konkrete læseakt (Illum Hansen, 2004, s. 16). Som Rosa skriver, så betyder resonanserfaringen i mødet med en anden ikke nødvendigvis, at denne anden har en sand egen vilje, men at erfaringen alligevel implicerer "noget i retning af en selvstændig (mod)kraft, der modsætter sig enhver "mekanisk" kontrollerbarhed". Han gør denne opfattelse mere begribelig ved at kalde denne kraft for en *egensindighed* (Rosa, 2020, s. 27). Sat på spidsen kan ovennævnte litterære teorier betragtes som individualistiske tilgange, der i virkeligheden underkender sandsynligheden for, at verden potentielt har noget at sige eller sågar en eksistensberettigelse, hvis subjektet ikke er i stand til at lytte og respondere. Dermed ikke sagt, at læserens sanser ikke er yderst oplagte kanaler at trække på i det litterære metodiske arbejde. Man kan også sige det på den måde, at vi ikke finder det *nødvendigt* at interessere os for, hvorvidt teksten *faktisk* kalder - og hvorvidt vi heraf har at gøre med det teologiske spørgsmål om transcendens, eller om det blot sker i subjektets forestillingsverden. Rosa har samme indstilling, og han skriver således om sin egen tilgang:

"I denne bog vil jeg indskrænke mig til den fænomenologiske side af verdensforholdet, hvad der betyder, at jeg ikke vil spørge om bjerget taler "an sich" (det er der jo ingen der ved), men vil spørge efter hvilke erfaringer, vi gør med bjerget, og hvilke oplevelser vi har med det." (Rosa, 2020, s. 26)

Da fænomenologien handler om at møde tingene, som de viser sig, bør det være muligt at sætte begribelsen lidt til side. I denne henseende giver det god mening at arbejde oplevelsesorienteret, og det kan vi f.eks. gøre gennem sanser og kropslighed.

Fem faser i meningsfuld litteraturundervisning

I det litteraturdidaktiske værk Grib Litteraturen (Henkel m.fl., 2020, s. 11) finder vi et konkret bud på en litteraturdidaktisk tilgang, som er interessant i denne forbindelse. Tilgangen bygger på litteraturforskeren Lisa Felskis fire motiver for læsning, der tager afstand fra den litteraturvidenskabelige og analytiske tilgang, nemlig: chok, fortryllelse, genkendelighed og viden. Den litteraturdidaktiske tilgang består af fem faser, der på baggrund af en æstetisk- og sansebaseret -, samt fællesskabs- og samtalebaseret tilgang, bevæger sig frem og tilbage mellem tekst og læser, og på den måde mener vi, at tilgangen understøtter muligheden for et ligeværdigt nærvær mellem tekst og læser. Faserne er baseret på de sidste årtiers konsensus om de tre faser: Før-, Under- og Efter-læsning (Henkel, 2020, s. 28), som trækker på en hermeneutisk tilgang (Thurah, 2020, s. 79), hvor forståelsen og idéen om mennesket som et meningsskabende subjekt er central (Biesta, 2018, s. 58). Som det kommer til udtryk længere oppe i dette kapitel, så tilslutter vi os Biestas og Lévinas' tanker om, at menneskets subjekt-hed er dannet udefra-og-ind - og ikke gennem forståelse. Men forudsat, at eleverne befinder sig det sted i den litterære proces, hvor kaldet allerede har fundet sin vej udefra-og-ind, skal vi være i stand til selv at bidrage med noget afficerende til verden, så vi føler os virksomt og levende forbundet. Det er herigennem, vi *indlader* os på litteraturen, hvilket vil sige, at vi *gør* den til vores egen, på en måde, hvor den ikke blot tilhører os, men også vedrører os og er i stand til at forandre os (Rosa & Endres, 2017, s. 27). Det er derfor ikke længere aktuelt, at subjektet nødvendigvis bør undgå at skabe mening, men vi vil dog fremhæve den betydning af ordet forståelse, som bliver beskrevet i forbindelse med begrebet "*forforståelse*" i Procesorienteret Litteraturpædagogik: "Af særlig betydning er den forforståelse som er givet af det at kende sin krop indefra og det at være menneske i verden" (Illum Hansen, 2004, s. 203).

Vi mener, at disse fem faser er oplagte i en litterær proces, hvor resonans potentielt finder sted, fordi den fænomenologiske umiddelbare tilgang, hvor sanserne tages i spil, får lov at dominere ved de første faser, som da leder mod en stadigt mere afficerende tilgang, hvor eleverne skal afslutte med at svare gennem deres egen produktion.

- 1. Stemthed:** Begrebet stemthed er udviklet af filosofen K. E. Løgstrup, og skal i dette tilfælde forstås som dialogen mellem et værks - og læserens stemthed. Stemthed er drivkraften i æstetisk udveksling, og beror på at mødet mellem tekst og læser er funderet følelsesmæssigt og kropsligt. Værkets stemthed er dets følelsesmæssige fremstilling af indtryk af verden og af tilværelsen. Læserens stemthed er et åbent og ubetinget møde med værket. Denne stemthed kan vi som lærere skabe rammer for ved at gøre det første møde særligt nærværende, chokerende eller forunderligt.

2. **Tekståbnere:** Disse skal forstås som den måde, eleverne fastholder deres oplevelse og første møde med tekstens verden i kraft af deres sansning. Der er fokus på indlevelse og indtryk, dvs. hvordan eleverne forestiller sig, at der lyder, lugter og føles. Hvordan kan vi forsøge at åbne teksten for eleverne, så de kan bruge deres egne fornemmelser til at fordybe sig i teksten og udtrykke sig mundtligt, skriftligt eller gennem andre æstetiske former.
3. **Tekstfordybere:** Her dykker eleverne ned i tekstens forhold mellem indhold og udtryk ved at undersøge personer, kompositionen eller sproget. Det er her, at eleverne kan udvikle ordforråd og genrekendskab, når de gennem en stilladseret dialogisk proces, samtaler om teksten, for at remediere (Thurah, 2020) vigtige forhold i teksten gennem forskellige grafiske eller dramatiserende udtryk.
4. **Teksttænkere:** I denne fase er det elevernes reflekterende og evaluerende tanker om teksten, der skal på banen. Her er der fokus på stilladsering af elevernes mulighed for at sammenholde deres tanker om tekstens form og indhold med elevernes egen livsverden.
5. **Verdensvendthed:** Teksten kontekstualiseres i classesamtaler og produkter. Eleverne tænker med på teksterne og deres mulige udsagn om verden ved at være medskabere eller omskabere af teksten gennem en producerende tilgang, hvad end det er skriftligt, kropsligt, billedligt eller lydligt. Her kommer ferniseringer, fremlæggelser og fælles tekstsamlinger af klassens værker i spil. Autentiske modtagere af produkterne har en vigtig plads i denne fase, det kunne være forældre, andre klasser, skolebiblioteket eller folkebiblioteket (Henkel, 2020, s. 29).

Den ukontrollerbare didaktik

Vi har forsøgt at tænke i pædagogiske og metodiske baner, som så vidt det har været muligt, ikke bærer præg af kontrol. Det bliver dog synligt undervejs i processen, at det ikke er muligt fuldstændigt at vikle sig fri fra den kontrollerende menneskelige natur. Dette gør sig især gældende, når man går metodisk til værks. Vi kan eksempelvis ikke undsige os, at nyttiggørelsen af litteraturen spiller en kæmpe rolle i vores tilgang, i og med at den bliver et middel for vores dannelsesorienterede formål. Vi understreger dog flere steder, at litteraturen skal betragtes på en måde, hvorpå den har intrinsisk værdi, og at den hermed er et mål i sig selv, men dette peger dog også på, at opnåelsen spiller en rolle. Vi må erkende, at det ikke er en simpel opgave at tænke i undervisningsbaner på en måde, som ikke bærer elementer af kontrol. Dette er dog ikke en overraskende kendsgerning, da skolen trods alt er en institution, som på mange måder bevæger sig fremad gennem synliggørelse, opnåelse, beherskelse og nyttiggørelse, og som Rosa siger, så består modernitetens kulturpræstation trods alt i den menneskelige evne til både at bringe verden på afstand og inden for manipulerbar rækkevidde (Rosa, 2020, s. 24). Vi vil dog alligevel forsøge at fortsætte ud af den ukontrollerbare vej. Da vi allerede har spottet elementer af nyttiggørelse og opnåelse i vores litterære tilgang, må vi vælge at gøre en dyd ud af, at synliggørelsen og beherskelsen foregår på mere eller mindre ukontrolleret vis. Herunder vil vi

komme med nogle bud på, hvordan dette kan lade sig gøre - og ikke kan lade sig gøre - på et didaktisk niveau.

Synliggørelse

Hvis man har noget med læreruddannelsen at gøre, er man formentlig stødt på den New Zealandske evalueringsforsker John Hatties begreb *synlig læring* et utal af gange. Teorien bygger på en evidensorienteret tilgang og bevæger sig inden for den metakognitive position, som bestræber sig på at skabe en bevidsthed hos eleverne om deres måder at lære på ud fra antagelsen om, at denne bevidsthed vil gøre eleverne bedre til at lære (Tanggaard, 2018, s. 79). Denne tilgang giver ikke mening for os at bruge. Ikke mindst fordi den åbenlyst er kontrollerende i sin synliggørelse, men også fordi den evidensorienterede tilgang, hvor elevernes læring er målbar, automatisk opfylder kriterierne for alle de tre andre former for kontrollerbarhed. I stedet vil vi tage fat i, den danske professor i pædagogisk psykologi, Lene Tanggaards teori om *læringsglemsel*, som vi finder i bogen af selvsamme navn (Tanggaard, 2018). Læringsglemsel handler om, at sætte formål før læring. Tanggaard mener, at vi er gået fra en indholdsorienteret til en udbytteorienteret forståelse af den offentlige sektor og af skolen. Hun skriver således i sin bog "læringsglemsel": "Mit enkle forslag i denne bog er, at vi glemmer læring som begreb for en stund for at kunne koncentrere os om dét, som det giver mening at lære, dér hvor vi er" (Tanggaard, 2018, s. 17). Positionen advokerer i modsætning til den metakognitive position for, at eleverne gennem fordybelse i et tema bliver så opslugte af det, at de glemmer, at de lærer.

Beherskelse

Dette punkt hænger på mange måder sammen med ovenstående. Hvis der ikke er en bestemt udtalt og målbar destination, som fastlægger hvad det vil sige at beherske noget, behersker vi det så? Vurderingen og evalueringen, som går ud på at bedømme elevernes beherskelse af stoffet (deres læring) ud fra nogle bestemte kompetence- og læringsmål, er i dén grad med til at opdne eleverne til en beherskelse af verden. Eleverne bliver gennem karaktersystemer og tests belønnet for deres evne til at bringe stoffet under kontrol. Vores tese er, at et fravær af vurdering og bedømmelse ville formindske beherskelsens vigtighed, og heraf lægge an til en mindre aggressiv relation mellem eleverne og stoffet.

Resonans i læringsrummet

For at undersøge muligheden for resonans gennem litteraturundervisningen, må vi nødvendigvis interessere os for det læringsrum, som denne skal udspille sig i. Rosa skriver: "*Indifferens, frastødning og resonans er af afgørende betydning for elevernes verdensrelationer, for måden, de udfolder sig i klasserummet*" (2017, s. 44) i kapitlet *Skolen som Resonansrum* i værket *Resonanspædagogik - Når det knitrer i klasseværelset*, der er baseret på en samtale mellem Rosa og hans kollega, pædagog og underviser Wolfgang Endres. Skolen som resonansrum er, ifølge Rosa, kernen i resonanspædagogik. Rummets karakteristika spiller en afgørende rolle for muligheden og tiltroen til kaldelse og svar.

Når skolen opleves som resonansrum, drages man som elev derhen. Skolen har *tiltrækningskraft*, og opleves som et positivt rum fyldt af *små resonansøjeblikke*. Det kan være glæden ved at møde sine venner, lærere eller skolens indretning osv. Rosa taler om, at når skolen opleves som resonansrum, har den *intrinsisk værdi*, hvor man som elev, i et holistisk perspektiv, kan lide at være der. Oplever eleven derimod skolen med en *indifferens*, en ligegyldighed, kan det komme til udtryk ved, at man ikke synes, at der er noget, der siger én noget. Det kan beskrives som, at den verden eleven indtræder i, erfares som *stum* og *uden samklang*. Eleven kan have en følelse af at være usynlig og undværlig (Rosa & Endres, 2017, s. 45). Men i bunden af spektret taler Rosa om et *frastødningsmodus*, som han mener, at mange elever og faktisk også lærere kan nikke genkendende til i det senmoderne accelerationssamfund. I dette tilfælde er skolen blevet til en *kampzone* for både læreren og eleven. Her skal man forsvare sig selv, kæmpe for sin tilstedeværelse og tackle *hindringer* i sig selv og i klasseværelset. Den forestående time tænkes på med had og afsky. Læreren frygter at skulle undervise sin klasse, fordi rummet er præget af modvilje, brok og en lukkethed overfor det fælles indhold. Klasserummet opleves som åndsforladt og sårende. Dertil er der for eleven frygten og angsten for mobning, udelukkelse, fra fællesskabet, udstillelse eller utilstrækkelighed, både i forhold til de andre elever og læreren. Skolen er altså blevet til et fjendtligt sted, en verden hvor man frastødes. Elevernes eget liv og skoleliv skilles ad, og skolen bliver fyldt af en *fremmedbestemthed*. Den bliver til en *fremmedgørelseszone*, hvor eleverne kun skal gøre ting de er dårlige til eller ikke har lyst til, og hvor deres erfaring af *selvvirksomhed* forbliver fremmed for eleverne.

Når frastødning dominerer

Rosa peger på, at hvis skolen først er blevet til et rum, hvor indifferens og frastødning dominerer, så er der ikke nogen simpel opskrift eller løsning. Resonanspædagogik skal heller ikke ses som en håndbog til at fikse problemet. Man skal som underviser gå ind i en nuanceret behandling af problemet. Hertil skal det også nævnes, at *indifferens* og *frastødning* i sin intrinsiske værdi kalder på forvandling, og i den grad er incitament til en åbning mod at kunne gå i resonans.

Man skal kigge på elevernes indbyrdes relationer. Man skal kigge på stoffet. Er det for svært eller kedeligt, lever og ånder stoffet i sig selv? Har man som lærer en forventning til sig selv om, at man kan fange eleverne med stoffet? Har man noget på hjertet med det stof, man vælger at præsentere for eleverne? Men først og fremmest: Er relationen mellem lærer og elev præget af gensidig respekt? Hvilket er en forudsætning for god undervisning. Rosa kalder det for en *resonanstråd*. I skolen kan læreren ifølge Rosa meget let blive til *signalmast* for en frastødende verden og for en frastødende verdensrelation. Læreren bliver en slags *krystallisationspunkt*, hvorfra der kun udspringer kritik, tvang og straf (Rosa & Endres, 2017). Han sammenligner bevægelsen fra forandring af en givet fremmedgørelseszone mod resonansrum med et timeglas, og mener at man må gå nuanceret og tålmodigt ind i processen. I visse tilfælde er det lige netop tilfælde af indifferens, irritation og dissonans, der medfører endnu større samklang af resonans.

Til det nuancerede arbejde mod udvikling af en undervisning præget af resonans, opstiller Rosa to modeller; *Resonanstrekanter* og *Fremmedgørelsestrekanter* (ibid.: s. 52/53).

Grundideen er parallel med ideen om trekantsforholdet i den didaktiske læringstrekant (Illeris, 2006). Dog er Rosas pointe at kigge på, hvorvidt de vekselvirkende relationer i forholdet bygger på enten resonans, fremmedgørelse eller frastødning. Rosa bruger begrebet *stumme verdensforhold* som overbegreb for begreberne *fremmedgørelse* og *frastødning*. I de to modeller figurerer fire forskellige parametre: elever, lærer og stof, som forbindes af resonansakser, symboliseret med dobbeltpile og i midten ses omdrejningspunktet, nemlig skolen som *resonansrum* eller skolen som *fremmedgørelseszone*. Med resonanstrekanten (bilag 1) følger udsagnet: *Det "knitrer" i klasseværelset, når den opmærksomme er fokuseret uden at anstrenge sig. Resonansakserne "vibrerer"* (Rosa & Endres, 2017, s. 53). Med fremmedgørelsestrekanten (bilag 2) følger udsagnet: *Undervisning bliver til en kamp, intet kommer retur. Modviljen og udmattelsen øges. Resonansakserne er stumme og blokerede* (Rosa & Endres, 2017, s. 52).

Empirisk metode

Ved at følge ledernes faner har vi lokaliseret magthavernes hovedkvarter. Vi har holdt brandtaler, lagt planer og samlet våben - inden for både den pædagogiske, metodiske og didaktiske dimension. Disse er tilsammen alle essentielle i kampen for dét, som vi betragter som en mere ideel verden. Spørgsmålet bliver da; hvordan ser den reelle verdens samfund ud?

Som det fremgår i anden delsætning i vores problemformulering, vil vi undersøge, hvilke potentialer og forhindringer, vi kan se i forbindelse med dannelsen af "det lykkelige verdensforhold". Vores interesse for dette udspringer fra det faktum, at vi snart selv skal ud på slagmarken. Derfor finder vi det relevant at undersøge, hvilke potentialer og forhindringer, der kan finde sted. Vi kommer højst sandsynligt selv til at opleve disse i vores eget virke, og i dette tilfælde være i stand til at tage strategiske beslutninger, som ikke forhindrer, og måske i bedste fald fordrer dannelsen til dette lykkelige verdensforhold. Vi tror, at en analyse af disse faktorer i praksis vil være med til at myndiggøre os indenfor dette område.

Vi har været ude i en 7. klasse på en dansk folkeskole, hvor vi har fulgt med i deres litterære arbejde. Klassen blev undervist i det moderne gennembrud, og læreren brugte i den forbindelse læremidlet "Det moderne gennembrud" af Thomas Thurah fra fagportalen Gyldendal (Thurah, 2023). Indholdsdimensionen har en vigtig plads i vores tilgang og dannelsessyn i denne opgave, og vi er derfor interesserede i at kigge nærmere på den måde, hvorpå indholdet bliver behandlet i den givne undervisning. Vi vil af denne grund foretage en analyse af læremidlet, med den intention at fremhæve potentialer og forhindringer ved hjælp af vores teoretiske ressourcer. Derudover har vi besluttet os for at gå kvalitativt til værks gennem interviews af henholdsvis læreren og en gruppe på fem elever. Dette fordi vi først og fremmest er interesserede i at komme tættere på subjektets personlige oplevelser, tanker og følelser i forhold til *hvad og hvem, der måtte være anderledes* (Biesta, 2020). Her er fordelen ved det kvalitative interview, at det er samtalebaseret, og at man kan gå dybere og mere nuanceret til værks (Petersen, 2010, s. 50).

Vi har fulgt den semistrukturerede interviewform og forberedt en række spørgsmål tilpasset henholdsvis læreren og elevgruppen (Lindberg og Knudsen, 2010, s. 50). Spørgsmålene er

konstrueret med afsæt i Rosas teori om resonanspædagogik - når det knitrer i klasseværelset med en særlig vægt på danskfaget og arbejdet med litteratur - både generelt og i forhold til den konkrete undervisningskontekst. Vi har haft en tiltro til, at spørgsmålene ville åbne op for dét, som ville frem. På den måde kan man også sige, at vi selv har forsøgt at gå til denne opgave på ukontrolleret og dynamisk vis (bilag 8). Ved de semistrukturerede og kvalitative interviews har man som "uvidende interviewer" f.eks. mulighed for at kunne følge interessante åbninger i "eksperternes" svar via friheden til at afvige fra en oprindelig fastlagt struktur (ibid.).

Analyse

I følgende afsnit fremfører vi vores analyser af henholdsvis læremidlet, interviewet med dansklæreren N, og interviewet med elevgruppen. Det skal siges, at på trods af at vi som udgangspunkt har haft en intention om, at alle disse får lov til at udtrykke sig på egne præmisser og med egne ord, vil det være svært at undgå forudfattede meninger, forestillinger eller blinde vinkler i vores forsøg på at fortolke. Dette er en præmis, vi er klar over, og som vi forsøger at være opmærksomme på. Vi går hermeneutisk til værks i alle tre analyser.

Læremidlet "Det moderne gennembrud"

I følgende afsnit vil vi analysere og diskutere, hvilke potentialer og forhindringer vi ser i forløbet "Det Moderne gennembrud 7.-10. klassetrin", som er forfattet af magister i litteraturhistorie og filosofi, Thomas Thurah (Gyldendal, 2021). Dette vil vi gøre ved at anvende ovenstående teori - og så vil vi også inddrage nogle dilemmaer vedrørende arbejdet med kanonlitteratur i skolen, som berøres i værket *Fiktion* (2020) af selvsamme forfatter. Vores formodning er, at disse på forskellig vis har indflydelse på dannelsen til et lykkeligt verdensforhold, og dette vil forsøge vi belyse og diskutere i denne analyse. Et af dilemmaerne er debatten om modernisering eller bevarelse af originalitet, ift. teksternes tilgængelighed. Hvilke konsekvenser har det for resonans, når man omskriver originale værker til moderne retskrivning? Hvordan gøres det afbalanceret og med respekt for de klassiske teksters universelle og almengyldige karakter, og ikke mindst deres fremmedhed, som jo er årsagen til at vi overhovedet beskæftiger os med at læse de ældre tekster, som Thurah selv understreger vigtigheden af i sit værk *Fiktion* (2020, s. 124)? Disse og flere vinkler vil vi komme ind på i nærværende analyse.

Legitimering af indholdet

Det Moderne Gennembrud (Thurah, 2023) rummer fire delforløb, som hver især er estimeret til 8 lektioners varighed eksklusiv læsning af de litterære tekster. Hvert delforløb er struktureret efter samme faste opbygning: Introduktion, mål, delmål, litterært indhold og tilhørende opgaver, evaluering og perspektivering.

De litterære tekster omfatter en blanding af 16 forskellige tekster i forskellige genrer; *novelleudrag, digte, klummer, romanudrag, portrætfotos, kunstbilleder, debatindlæg og artikler.*

Thurah *aktualiserer* de ældre tekster ved at påpege deres brede og tidstypiske genre-repræsentationer: "I perioden omkring Det moderne gennembrud opstår en række nye genrer - bl.a. fordi flere toneangivende forfattere ved siden af deres litterære virke også kaster sig over journalistikken. Forløbet er derfor også tilrettelagt med en bred og tidstypisk genre- og forfatterrepræsentation, som det fremgår af oversigten nedenfor" (Thurah, 2023). På denne måde retter han fokus på, at eleverne skal udvide deres genrekendskab og erhverve sig litterære kompetencer indenfor de forskellige journalistiske genrer. Hermed argumenteres der fra et nytteperspektiv, hvor læsningen legitimeres og agerer middel mod målet.

Thurah argumenterer for, i beskrivelsen af forløbet, at perioden er en af de mest populære og stærkest repræsenterede perioder i FSA (folkeskolens afgangseksamen). Det er den bl.a. fordi, at "den verden vi lever i i dag, er formet af det moderne gennembrud" (Thurah, 2023), og at nutidens samfundsdebatter har deres udspring i denne periode: "... Den sociale bevidsthed, kvindernes frigørelse og en bunke andre ting har deres rod omkring 1900-tallet" (Thurah, 2023). Thurah mener, at eleverne "uden større anstrengelser" (Thurah, 2023) på baggrund af disse rationaler, må formodes at kunne genkende den verden og de temaer, der skrives om i denne periode. Dog lægges der vægt på, at elever nutildags vil have svært ved at forstå de "svære og gamle" tekster: "Alligevel vil mange elever nok opleve en umiddelbar barriere ved at læse tekster fra "gamle dage"(Thurah, 2023). Han argumenterer derfor for, at der må laves en opdatering til moderne retskrivning samt tilføjes ordforklaringer, for på den måde at sikre at udskolings elever ikke får problemer med afkodning og læseforståelse. Forløbets litterære tekster er derfor udvalgt efter følgende principper:

1. Alle tekster er forholdsvis korte
2. Alle tekster indledes med en kort præsentation, der sikrer, at eleverne har en fornemmelse af, hvad de skal have ud af at læse teksten
3. Alle tekster er opdaterede til moderne retskrivning
4. Alle tekster er indlæst af professionelle skuespillere

(Thurah, 2023)

Disse fire principper skulle gøre det lettere tilgængeligt for eleverne at forstå og afkode teksterne. Men hvad med deres særegenhed, udehed, anderledeshed og deres evne til at forandre eleverne (Blok Johansen, 2019, s. 47)? Vi vil herunder kigge nærmere på de fire principper i forhold til elevernes mulighed for at gå i resonans med forløbets litterære tekster.

Tekststudvælgelsens principper og kontrollerbarhed

Ser man på det første princip om *korthed* og lægger det sammen med det faktum at eleverne skal igennem 16 værker i hele forløbet, kunne vi forestille os, at dette kommer fra en intention om, at eleverne skal opnå en bred og kvantitativ viden - og heraf udvide deres rækkevidde - frem for en nærværende forbindelse til færre og måske længere tekster ad gangen.

Det næste princip, som går ud på, at der skal være en indledning, bliver begrundet med, at eleverne skal gøres bevidste om deres udbytte af teksten, og taler direkte ind i Rosas begreb

nyttiggørelse. Eleverne skal være fuldkommen forsikrede om, at læsningen bringer et meningsfuldt udbytte. Man fremhæver de færdigheder og kompetencer, som eleverne kan opnå ved at læse teksterne, og man får en fornemmelse af, at princippet bygger på en forventning om, at eleverne ikke kan håndtere følelsen af meningsløshed. At eleverne ikke kan håndtere mellemzonen. Dog finder vi de små forfatterpræsentationer fordrende for samværet mellem elev og tekst, da de bidrager til elevens inferensdragning og ikke fokuserer på erhvervelse af kompetencer.

Tredje princip handler om teksternes tilgængelighed for læseren i forhold til afkodning og læseforståelse. I læremidlet bliver der lagt vægt på, at en forståelse - altså en synliggørelse - hos eleven kan opnås gennem en opdatering til moderne retskrivning: "Med en tilretning til moderne retskrivning og med enkelte ordforklaringer vil de færreste udskolingselever have store problemer med afkodning og læseforståelse" (Thurah, 2023). Man kan argumentere for, at denne tilgang giver udtryk for en tilgang, hvor genkendelighed ses som et værktøj til at mindske potentiel modstand. Men skal vi følge Rosas og Biestas teorier, vil vi mene, at netop dette tredje princip fratager eleverne muligheden for et møde med det, der er anderledes fra den verden, de kender. Måske giver den ældre - og anderledes - skrivestil netop eleverne muligheden for at møde den modstand, som Lévinas ophøjer. Normaliseres teksterne til noget, der ligner elevernes egen verden, mister de deres anderledeshed, eller skulle man sige deres *udehed*, som er essentiel i forhold til en eventuel horisontnedsmeltning (Thurah, 2020). Teksten mister sin evne til at adressere, at kalde, og hermed at vække elevernes lyst til at eksistere i en verden udenfor dem selv, på en voksen måde (Biesta, 2018). Måske kan teksternes originalitet netop udgøre potentialet for, at eleverne erfarer mellemzonens besværligheder. I analyseafsnittet *Teksternes affortryllelse* uddyber vi dette argument ved at sammenholde en oprindelig tekst med den omskrevne version.

Fjerde princip om teksternes indlæsning af professionelle skuespillere, ser vi ingen grund til at kritisere i samme grad. Princippet giver eleverne en fin mulighed for at gå i forbindelse med stoffet, da det giver mulighed for, at eleverne får en æstetisk oplevelse med teksten. Dog kunne man også have lagt fokus på lærerens oplæsning, måske endda i andre fysiske rum; udendørs, eller via anden form for iscenesættelse, for at *stemme* eleverne for mødet med teksten. Havde teksterne fået lov til at bevare deres autentiske form, kunne formålet med skuespillernes indlæsning træde endnu tydeligere i kraft.

Teksternes affortryllelse

Ved nærmere undersøgelse af forløbets litterære tekster og princippet om modernisering, vil vi nu sammenligne de oprindelige tekster med de omskrevne versioner. Luppen placeres på *Havfruens sang* af Henrik Pontoppidan (bilag 3 og 4). Det første der springer i øjnene er sænkningen af alle store startbogstaver ved subjektiverne. Dertil er [x] erstattet med [ks], fx i *sextenaarige og vexle*, [aa] er erstattet med [å] i fx *raabte, baad og derpaa*, og [æ] med et [e] i *fjærnt*. Tilpasningen gør det muligvis lettere for eleverne at læse teksten, der nu ser nærmest *normal* ud, men den reducerer også teksternes æstetiske egenværdi. Vi tror, at det netop kunne være med til at vække elevernes opmærksomhed, at der pludselig står [x], dobbelt a'er, samt store startbogstaver over det hele, og et [æ] hvor der skulle stå [e]. Disse vidner om en

foranderlighed. De er en påmindelse om, at verden ikke altid har været, som den er nu. Ved at retskrive teksterne fjerner man beviset for eleverne, så de ikke får fornøjelsen af at læse anderledesheden med egne øjne.

Udover tilpasning til moderne retskrivning, er vi blevet opmærksomme på, at forløbet anvender en revideret udgave af den oprindelige krønike, hvor selve betydningen og indholdet i fortællingen er ændret. Hvis man ikke er klar over, at der findes en første og anden version fra henholdsvis 1890 og 1899 kunne det muligvis lade til, at redaktøren har glemt at opretholde *balancen* og *respekten* for det originale værk (Thurah, 2020, s. 124). Der forekommer flere eksempler i teksten, hvor dette kunne være tilfældet, men særligt i krønikens slutning ses et tydeligt og interessant eksempel. I den originale tekst fra Krøniken af Henrik Pontoppidan (1890) står der:

“...Og skønt de nu alle vidste, at alt var gaaet ganske naturligt til, bevarede de haardnakket en uhyggelig Fornemmelse af at have været *i Kast med hemmelige og overnaturlige Aander*. Ja, selv den unge *Spøgefugl*, der havde været Mester for Forskrækkelsen, havde længe efter ingen Lyst til at begive sig ene ude paa Havet om Natten for at mede, hvad han hidtil havde været hengiven til” (bilag 3).

I den normaliserede tekst fra læremidlet ser tekststykket sådan her ud:

“Og skønt de nu var overbeviste om, at alt var gået ganske naturligt til, bevarede de dog hårdnakket en uhyggelig fornemmelse af at have været *i berøring med det overnaturlige*. Især damerne tilgav aldrig den unge *spøgefugl*, der havde været mester for forskrækkelsen; men også adskillige af herrerne var senere ikke til at formå til at tage med ud på søen, når solen var gået ned.” (bilag 4)

Først og fremmest reduceres “hemmelige og overnaturlige ånder” med “det overnaturlige”. Vi kan ikke se, hvorfor eleverne skulle have nemmere ved at afkode og forstå dette. Derudover er den oprindelige afslutning netop interessant, fordi den person, som skulle have stået for spøgen, pludselig heller ikke tør begive sig ud på søen om natten igen. Var det mon spøgefuglen, eller var det i virkeligheden noget helt tredje (måske hemmelige og overnaturlige ånder) der forårsagede lyden? Fokuset er flyttet over på “damerne”, der aldrig “tilgiver” spøgefuglen, samt “adskillige af herrerne”, som heller ikke er til at få med ud på søen igen. Spøgefuglens uforklarlige ulyst til at begive sig ud på havet igen er helt udeladt i denne version. I den nyeste version af krøniken er den morsomme gådefuldhed blevet udeladt.

Hvilken bedre afkodning og læseforståelse giver det egentlig at bruge denne omskrivning? Vi har en oplevelse af, at det blot lægger en pædagogisk dæmper på tekstens mystiske potentiale. Det skal understreges, at Thurah ikke er ansvarlig for omskrivningen, men dog for valget af denne version - som vi ikke mener, har den samme æstetiske storhed som den originale version.

Moderniseringen og valget om at anvende reviderede tekster har altså den konsekvens, at noget, der før var smukt, pludselig er blevet normalt, i sit forsøg på at blive let tilgængeligt. Det er

blevet nemt. Argumentet om modernisering bidrager altså til en krejlermentalitet, hvor man forsøger at få størst mulig indtjening for lavest mulig indsats. Der hersker også her en manglende tiltro til, at eleverne kan hvile i modstanden, i mødet med det anderledes.

Bevægelsen gennem forløbet

Det første man møder i forløbet er forsiden med maleriet "Sat Ud" af E. Henningsen(1892). Under billedet ses en overskrift med en underrubrik, hvor periodens kendetegn, såsom forandring, oprør, opgør og frigørelse opremses. Thurah skriver dernæst: "I skal fordybe jer i en periode, der på mange måder danner grundlag for det samfund, vi lever i i dag i Danmark."(Thurah, 2023). Han opfordrer hermed, gennem en ophøjelse af periodens aktualitet, til fordybelse. Herunder følger fire nedslag i perioden, som eleverne skal arbejde med; *Den nye virkelighed, Hvem er JEG, Land og by samt Køn og Kærlighed*. Eleverne kan klikke på titlerne og komme direkte til deres placering i forløbet. Men pilen nederst til højre antyder en kronologisk bevægelse gennem forløbet. Klikker eleverne på pilen, viser lærervejledningen sig. Her kan du klikke på faner og læse "Om forløbet, Om perioden, Formidling i Digitale rammer, Færdigheds- og vidensmål 7.-9. klasse og Forløb 1: -, 2: -, 3: -, og 4: Vejledning til tekster og opgaver"(Thurah, 2023). Hvis du som elev ikke klikker på fanerne, men blot går videre, forekommer forløbets "Mål" opstillet i punktform, henvendt direkte til eleven. Målene er assisteret af en illustration af en pil, der flyver mod en skydeskive. Udover forløbets forsider er disse mål det første indhold, der er rettet direkte mod eleven. Instrumentelle fagord såsom *kendskab til litterære - og kulturelle tendenser, karakteristik, at analysere og fortolke, perspektivere, formidling af viden og varierede udtryksformer* møder læserens øjne. Det tyder på, at forløbet går ad den sti, der tilslutter sig den evidensbaserede idé om målsætning og synlig læring.

Det næste eleverne møder, er et overblik og en beskrivelse af *arbejdsgangen* i forløbet. Her skal eleverne læse forskellige beskrivelser med de lærerfaglige overskrifter: *Delforløb, Web 2.0, Evaluering & Perspektivering og Remediering* (Thurah, 2023). Læremidlets målorienterede indledning og de lærerfaglige ord i *arbejdsgangen*, tydeliggør at forløbet er tilrettelagt ud fra en metakognitiv position (Tanggaard, 2018), hvor man forsøger at bevidstgøre eleverne om deres læringsprocesser. Denne bevidstgørelse virker om ikke andet fremmedgørende. Vi formoder at det kan have en forsinkende effekt på elevernes mulighed for at kunne indgå i et åbent og fordomsfrit møde med forløbets indhold - teksterne. Dette er et perfekt eksempel på tidens ukritiske adoption af den evidensbaserede tilgang med bevidst - og synlig læring som støbeske (Tanggaard, 2018). Den sansbaserede, oplevelses-, indlevelsels- og læringsforglemmende tilgang, der har samværet mellem læser og stof i centrum, har endnu ikke vist sig for os.

For at få et overblik over hvilke reelle litterære metoder der folder sig ud i resten af det omfangsrige forløb, har vi kigget på aktiviteterne i forløbet med Henkels litteraturredidaktiske greb i baghovedet: *Stemthed, tekståbnere, tekstfordybere, teksttænkere og verdensvendthed*. Her fandt vi en stor overvægt af tekstnære og analytiske metoder; helt konkret *tekstfordybere og teksttænkere*. Under halvdelen af aktiviteterne fordeler sig på de ekspressive-kreative -, samt scenarie/lab. orienterede metoder, dvs. *verdensvendthed*. Endnu færre aktiviteter placerer sig i den fænomenologisk-kognitive metode, dvs. i *tekståbnerne*. Og ingen af aktiviteterne placerer sig

i stemthedsgrebet. Det bliver altså tydeligt, at der, som Blok Johansen peger på, bliver givet mere plads til teksternes *hvordan*, frem for teksternes *hvad* (2019, s. 47). Hvis ønsket er at give eleverne bedre mulighed for at komme i resonans med teksterne, bør *tesktåbnerne* og *stemtheden* blive prioriteret langt højere.

Et indefra-perspektiv med læreren

Obs. Alle citater der anvendes i følgende analyse kan henvises til bilag 5.

Arbejdsomme elever er dygtige elever

Vi indleder interviewet med dansklæreren N ved at spørge ind til hendes indtryk af klassen - 7.b, som hun også er klasselærer for. N svarer således: "Altså generelt er det en meget arbejdsom klasse." Det er ikke uinteressant, at ordet "arbejdsom" er det første tillægsord, som dukker op til hendes bevidsthed, når hun skal beskrive sit indtryk af klassen. Hun tilføjer: "Og at de allerede nu har nået to tekster. Jeg havde troet at vi skulle bruge flere timer på det. Ja, jeg synes de er arbejdsomme." Ordvalget tyder på, at hun lægger stor vægt på elevernes effektivitet og flittighed. *Arbejdsomhed* dækker over et meget proaktivt og - i denne kontekst - målrettet karaktertræk, hvilket understøttes af hendes vægtning af, at de "allerede har nået to tekster". Læreren fortsætter i samme spor: "Vi har ikke mega mange af dem, der er ugidelige eller hvad man kan sige. Der er selvfølgelig også en masse dygtige elever i klassen." Her danner hun et modsætningsforhold mellem *ugidelighed* og *dygtighed*. Ugidelighed defineres som "mangel på lyst (og energi) til at foretage sig noget" (Ugidelighed, u.å.). Det tyder heraf på, at *dygtigheden* vurderes ud fra elevernes villighed, flittighed og lyst. Deres arbejdsomhed (Arbejdsom, u.å.). Læreren lægger ikke vægt på elevernes opnåelse af stoffet, altså på deres viden. Vi kunne forestille os, at når læreren snakker om *ugidelige elever*, så har det at gøre med elever som befinder sig i en frastødningsmodus, hvilket kan resultere i, at skolen bliver en kampzone for både læreren og eleverne.

Der er altså ikke noget at sige til, at læreren lægger vægt på elevernes arbejdsomhed. Men problemet med dette er, at eleverne, som Biesta siger det, på denne måde fremstår som objekter for lærerens intentioner og ikke som selvstændige subjekter. Man kan sige, at eleverne bliver aggressionspunkter for læreren. Aggressionspunkter som skal bringes under kontrol gennem beherskelse. Dette understøttes i følgende sætning: "Ja, og så ved de også, hvordan de skal leve op til, hvad der forventes af dem. "De følger, de regler vi har, uden brok." Dette skal ikke forstås på den måde, at læreren frarøver eleverne deres frihed, da vi som sagt ikke betragter frihed som suverænitet, men det siger måske nærmere noget om, at læreren har et større fokus på eleverne som lærende subjekter og et ikke et stort nok fokus på undervisningsfagets indholdsdimension. Indholdet står i skyggen, og elevernes lyst til at lære bliver midlet - som er nemmest at beherske - mod målet, som er deres villighed til at arbejde flittigt (Arbejdsom, u.å.): "Men når det fanger dem, så er det også bare meget nemmere at få dem ud og i gang med at arbejde."

Formålet med at læse om det moderne gennembrud

Måske N's overvejelser om indholdet, kan give os et dybere blik på dette. Da vi spurgte ind til, hvorfor hun selv tænkte, at eleverne skal lære om det moderne gennembrud, svarede hun: "...Fordi man skal dække nogle af de her forskellige litterære perioder til eksamen. Det er bare et af kravene. Og det moderne gennembrud er bare det, der er nemmest at gå til for dem. De fleste

tager ligesom romantikken og det moderne gennembrud." I denne sætning gør N indholdet nyttigt ved at pege på det uundgåelige eksamenskrav. Herudover siger hun, at de skal lære om indholdet, fordi det er det nemmeste for eleverne at *gå til* - altså *opnå*. Hvad N mener med "nemmest", vil vi komme ind på længere nede i analysen. N siger derudover følgende om formålet med at lære om det moderne gennembrud: "Men også for at forstå hvordan samfundet hænger sammen. Altså hvorfor har vi de her fædrelandssange? Hvordan skrev HCA, og hvorfor var det hele så romantisk? Og hvorfor gik det over til at være mere realistisk?" Her kan man sige, at vi har at gøre med en synliggørelse af indholdet, som hun understøtter med et ønske om, at eleverne udvider deres rækkevidde i verden: "Jeg kunne godt tænke mig, at de kunne gå ud på et museum og sige - *ej, det der er fra den og den periode.*" Det bemærkelsesværdige er, at N ikke på noget tidspunkt giver udtryk for, at teksterne har en intrinsisk værdi - at de f.eks. er interessante at læse.

Kan man hente vand fra en tom brønd?

N siger, om den måde, hvorpå hun præsenterede forløbet om det moderne gennembrud for eleverne: "Der tror jeg faktisk helt ærligt, at jeg sagde: *nu skal vi igennem noget rigtig tungt. Hehe. En af de litterære perioder.* Og så sagde jeg ligesom, vi skal ikke igennem det hele, for så dør de bare af det. Men vi skal ligesom igennem noget af det, og vi skal tage nogle noter og få et overblik over nogle af de vigtigste ting ved perioden." Vi kan på baggrund af denne udtalelse udlede meget om N's forventninger. Først og fremmest, så har hun ikke særligt høje forventninger til eleverne. Men bestemt heller ikke til indholdets evne til at nå eleverne. Det nærvær, som potentielt kunne opstå mellem eleverne og teksterne, er på forhånd ved at blive lagt i graven. Man kan sige, at hun på denne måde handler selvdestruktivt, og at dette går ud over eleverne og indholdet. Hun reagerer defensivt i sit forsøg på at undvige modstanden (Blok Johansen, 2019, s. 33). Dette siger sandsynligvis noget om, at N i virkeligheden har lave forventninger til sine egne evner til at kunne fange eleverne med stoffet: "Litteraturundervisning er ikke mega nemt og heller ikke for børn og slet ikke at undervise i." Dette kan meget muligt skyldes, at hun i virkeligheden selv føler en *fremmedgørelse* over for stoffet. I følgende udtalelse siger hun endda - selvfølgelig sagt i bedste mening - at indholdet er kedeligt: "Jamen i dag sagde jeg faktisk, at jeg godt kan forstå, hvis I synes det er svært og måske lidt kedeligt. Fordi *det er* tekster, der er skrevet dengang." Hun siger ikke blot, at hun forstår, hvis eleverne finder det kedeligt, men at det faktisk *er* kedeligt. Lærerens evne til at være i mellemzonen virker særdeles udfordret, og det virker mest af alt, som om hun gerne vil komme over på den anden side af forløbet. Man må formode, at det heraf - men ikke nødvendigvis - bliver svært at tage imod nogen ordrer, kaldelser og adoptioner fra litteraturen. Og når man ikke selv ønsker at tage byrden på sig, må det formentlig også være vanskeligt at vække et sådant ønske hos eleverne. Når verden er stum, må man nødvendigvis forsøge at få den til at tale. Spørgsmålet bliver da, om man kan hente vand fra en tom brønd?

Når vi har med børn at gøre, har vi en tendens til at eliminere modstand og vanskeligheder. Vi har svært ved at se potentialet ved modstanden, og ser den derfor som en forhindring, der skal ryddes af vejen. (Blok Johansen, 2019, s. 33).

N forsøger at gøre dette gennem forskellige tilgange. Det er især nævneværdigt, at det virker som om, at hun nærmest betragter forståelsen som den eneste mulighed - og heraf også hæmsko (for forvandling): "Fordi det er gamle tekster, man skal hive frem, som eleverne har meget meget svært ved at forstå. De forstår ikke ordene. De forstår ikke tiden." Læring som begribelse sætter, som Biesta siger, selvet i centrum, og gør verden til et objekt for selvets forståelse. N forsøger at skabe denne forståelse gennem forskellige didaktiske metoder: "Tegneserier... Og man kan lave alt muligt derinde. Ja, man kan være kreativ på en anden måde.. Sådan, så de forstår det." Dette taler direkte ind i det "progressive" fokus på elevernes læring, som Biesta beskrev. Og som Gruschka siger, en tilgang hvor undervisningens didaktiske side ikke længere er knyttet til fagenes indhold, men i stedet er blevet identisk med elevaktiviteter, som skal være forenklede, fordringsløse og underholdende. Tilgangen bliver instrumentel.

Agressionsmodus

Hvis vi vender tilbage til denne sætning: "Og det moderne gennembrud er bare det, der er nemmest at gå til for dem", kan vi se en besynderlig diskrepans i forhold til N's udtalte holdninger om, at teksterne fra det moderne gennembrud er svære. Hvis vi ser på sætningens sammenhæng, så knytter den sig til N's tanker om det overordnede formål med at lære om perioden - nemlig at gå til eksamen. Det må altså nødvendigvis forstås på den måde, at perioden er den nemmeste at kontrollere til eksamenen, på trods af at eleverne "dør", hvis de skal igennem det hele. Vi tror, at dette kan sige noget om, at det vil være nemt for eleverne at udnytte indholdet til at producere et målbart udbytte til eksamenen, hvor de kan blive vurderet med en høj karakter, men at deres oprigtige forbindelse med stoffet er underprioriteret. Dette forhold kan opfattes som aggressivt, da alle - eleverne, teksterne og lærerne - indgår i et tvangslignende forhold. En indirekte tvang og udnyttelse som vi, på læreruddannelsen og i samfundet generelt, banaliserer gennem sætninger som: "det er bare et af kravene". Hannah Arendts teori om ondskabens banalitet bliver rammende. Måske kan dette forhold virke uskyldigt i praksis, men vi danner aktivt til et infantilt og narcissistisk forhold til verden - eller med andre ord bliver verden en aggressionsmodus, hvor ingen ønsker at tage byrden på sig. Hittebarnet på dørtrinnet må vente forgæves.

Et indefra-perspektiv med eleverne

Obs. Alle citater der anvendes i følgende analyse kan henvises til bilag 6.

I ovenstående analyse blev det tydeligt, at lærerens rolle er afgørende, da hendes forhold til indholdet har indflydelse på forholdet til eleverne. Vi kan se, at forsøget på at skabe et nærvær mellem eleverne og indholdet, ender med at centrere sig i forholdet mellem eleven og læreren, hvor eleverne bliver objekter for lærerens intentioner om, at eleverne skal opnå noget bestemt. Eleverne bliver heraf en art aggressionspunkter, som nogen forsøger at presse et svar ud af. Hvis vi følger Rosas tese, kan man formode at dette potentielt kan føre til, at elevernes svar bliver mekaniske, eller at de trækker sig tilbage. Dette genkender vi både selv fra vores praksis som lærere, men vi formoder, at mange også kan huske denne følelse fra egen skolegang. Det er som sagt ikke læreren, som skal være skydeskive for denne kritik, men nærmere den kontrollerende

og evidensorienterede tilgang, hvor begæret efter at udvide rækkevidden kommer til at fungere som en barriere for potentielle kaldelser. For, som det efterhånden er blevet nævnt flere steder i denne opgave, så må der være en intrinsisk værdi, før der kan være tale om en kaldelse.

Flere af eleverne beskriver formålet med at læse på måder, som tyder på, at de vægter denne intrinsiske værdi højt: "Jeg tror, at det er fordi man interesserer sig for det, og fordi det er spændende..", og "Altså det simple svar ville jo egentlig bare være: Underholdning! Men man kunne jo egentlig også sige, at det er fordi, det er spændende." En af eleverne kommer endda ind på, hvordan han foretrækker, at en fremlæggelse centrerer sig om indholdets særegenhed og ikke læringsaktiviteten: "Jeg synes det federe, hvis det er om, hvad man vil fremlægge og ikke bare det her med hvordan." Det virker altså som om, at elevgruppen generelt har en tiltro til deres egne evner til at nå den anden side.

Men for at nå den anden side giver eleverne også udtryk for, at de har brug for frihed: "Hvis vi ikke får lov til at vælge noget selv, så er der sgu ingen mening med, hvad fanden vi laver. Hvis man får lov til at vælge noget, man vil fremlægge, så ville jeg kunne gå mere op i det." Da vi ikke tror på idéen om frihed som suverænitæt, forstår vi dette som et behov for at blive fri fra den kontrollerende lærer, så dialogen med *hvad og hvem, der måtte være anderledes, kan opstå mellem eleven og stoffet*. Så indholdet kan begynde at undervise eleven og tale sit eget sprog. Her ses endnu et eksempel på, hvordan fraværet af tvang kan åbne døre: "Ja, det så fedt, fordi man er sammen som klasse og som årgang, og det var noget helt andet. Og så var det ikke sådan at man blev tvunget til noget, man kunne selv vælge hvor man ville være, på kulisser, skuespil, dans, musik og så videre." Eleven giver også udtryk for en begejstring over for den dynamiske og kropslige undervisning, og flere af de andre elever tilslutter sig denne begejstring: "Jeg kan godt lide det kreative, hvor der ikke er sådan faste rammer om det man skal lave.. hvor man kan få lidt frie tøjler og sådan." Man kunne fristes til at lave den slutning, at elevernes behov for selvbestemmelse står i kontrast med den passive aktivitet, men vi tror netop ikke, det skal fortolkes således, da intet tyder på, at deres behov hviler på kontrollerende viljesbeslutninger, men nærmere en lyst og åbenhed at lade sig bevæge. Denne åbenhed, behovet for at indgå i dynamiske, frie og kreative fællesskaber, hvor der ikke hersker nogen tvang, mener vi sågar kan betragtes som et ønske efter et brud med immanens og en åbning af hjertets døre.

Det aktive svar

For at kunne tale om resonans, skal kaldelsen følges op af ens eget aktive svar. Resonansen opstår, når vi er i stand til at bidrage med noget afficerende, fordi vi føler os virksomt og levende forbundet med den anden side. Håndoprækningen er i denne henseende en interessant kommunikativ handling. Når undervisningen afficerer eleverne, er håndoprækningen en handling, hvorigennem eleverne får mulighed for at besvare denne aktivt med en markering og heraf bidrage med noget afficerende til verden. Om denne handling siger eleverne bl.a.: "Ja, her for eksempel den anden dag skulle vi have matematik, som jeg synes er svært, og så endelig – nu har JEG svaret og så ville jeg virkelig gerne have at min lærer tog mig." og "Ja – så føler man sig virkelig stolt, og at man virkelig har lyst til at sige det." Det er imidlertid ikke til at komme udenom, at vurderingen af elevernes beherskelse ofte vil have en motiverende - behavioristisk -

effekt på eleverne. Vi kan eksempelvis i foregående citater se, at stoltheden har en afgørende effekt på elevernes lyst til at bidrage med afficering gennem håndsoprækning.

Dette kan dog betragtes som uskyldigt sammenlignet med den anerkendte pædagogiske metode, hvor læreren bevidst vælger at tage elever, som ikke rækker hånden op. Her bliver eleverne ofre for lærerens aggression, og vi kan ikke beskytte denne handling ved at sige, at vi har at gøre med en kaldelse fra lærerens side, da eleverne for det første ikke har muligheden for at *lade* til eller fra, og derudover kommer handlingen ud af en instrumentel viljesbeslutning, hvor læreren - i og med at han potentielt er ligeglad med hvorvidt eleven faktisk har noget virksomt og aktivt at bidrage med - signalerer, at formålet med at række hånden op er at agere objekt for lærerens intentioner. En sådan situation kan potentielt tvinge eleverne ud i situationer, hvor de må trække på taktiske manøvrer, hvilket vi ser et udmærket eksempel på i følgende citat, hvor eleven føler sig nødsaget til at tage hånden op, så læreren ikke vælger ham: "Altså han vælger også at sige, at han bevidst tager dem, der ikke har hånden oppe. Og det kan være virkelig svært, for så sidder man bare og sådan: *hvis man tager hånden op, så tager han ikke mig.*" Det er heller ikke utænkeligt, at situationer som disse kan resultere i, at elevernes svar bliver mekaniske, eller at de trækker sig helt tilbage. I sådan en undervisning er det ikke muligt at glemme, at man lærer. Nej, svaret må ske gennem en aktiv viljesbeslutning og med udgangspunkt i en kaldelse. Dette leder os videre til denne opgaves handleperspektiv.

På slagmarken

Vi har nu undersøgt den "reelle verden". Vi har ledt efter potentialer og forhindringer, der kan bidrage til dannelsen af "det lykkelige verdensforhold". I vores analyse af læremidlet bliver det tydeligt, at der er fokus på mål frem for formål. Mål der peger på *fællesmål* og kompetenceerhvervelse til afgangseksamen. Dette falder tilbage på forlaget og må anskues som en strukturel betingelse (bilag 7). Men med denne konstante påmindelse om, hvad eleverne skal have ud af hver en tekst og opgave, svækkes muligheden for at eleverne kan opleve *hjertets møde* med teksterne. Påmindelsen kommer som nævnt i elevanalysen, til at fungere som en barriere for potentielle kaldelser, da der må være en intrinsisk værdi, før der kan være tale om en kaldelse.

Derudover fremkommer det i analysen af lærerinterviewet, at der også her hersker en skepsis og mangel på tiltro til elevernes evner til at møde det anderledes, samt opnåelse af en responsiv kontakt med en anden verden end deres egen. Måske endda fordi læreren ikke har tiltro til sin egen evne til at gå i forbindelse med litteraturen. Det vil altså sige, at både fra læremidlet og lærerens side bliver eleverne frarøvet muligheden for det åbne, fordomsfrie og accepterende møde, hvor man ikke afkræver en øjeblikkelig forståelse eller et instrumentelt udbytte af teksten. Både lærer og læremiddel lægger vægt på at læse og forstå, så man gør teksterne så lette for eleverne som muligt, og fjerner al modstand. Måske har det givet læreren færre spørgsmål at skulle svare på og mere tid tilovers. Men hvis man byttede om på mål og formål, så beherskelse og kompetenceerhvervelse ikke var målet men derimod en mulig sidegevinst ved at sætte æstetisk oplevelse og sansemæssig forbindelse med teksterne forrest, så begynder mulige forslag til handling at dukke op.

Med afsæt i teorierne fra den ideelle verden, vil vi i den reelle verden bruge mere tid på selve mødet med teksternes universer. Dette vil vi gøre ved at iscenesætte rummet med lyd/udsmykning, eller ved at tage ud af huset, og måske endda gå i nogle af forfatterens fodspor, ved at fordybe os i teksterne på et sted, der har forbindelse med enten indholdet eller forfatterens liv. Ved eksempelvis Havfruens Sang af Pontoppidan kunne man tage på tur til en nærliggende sø, eller afspille lydkilder af en båd, der ror om natten, under det første møde med teksten. Man kunne klæde sig ud som en af karaktererne eller tage en særlig genstand med, som knytter sig til novellen. Ved Branden af Herman Bang kunne man tage både tekst og elever med på ekskursion til Christiansborg, eller finde video/lydmateriale af noget stort, der brænder, som eleverne skal lytte til/se på inden eller under det første møde med teksten.

Lærerens bevidste brug af sig selv, rummet, naturen, genstande, mad, dufte, drikke, alt hvad der taler til vores sanser og krop i forbindelse med teksternes universer, ser vi som et vigtigt element for det umiddelbare møde. Vi må sammen med eleverne udvise civil ulydighed ved at, som Engel påpeger, bruge vores opmærksomhed og sanser bevidst (Engel, 2010). Dette kræver tålmodighed og dvælen i nuet. Det kræver, at vi kan hvile i en mulig kedsomhed ved at respektere og acceptere det, der viser sig for os. Vi finder altså stor inspiration i at arbejde bevidst med de fire former for opmærksomhed i forbindelse med litteraturarbejdet. Både forud for -, under - og efter læsning, vil vi kunne skabe et større grundlag for, at eleverne går i resonans med litteraturen. Et helt konkret eksempel kunne være, som Biesta gjorde det, at bruge adoptionsbegrebet aktivt i undervisningen. Eleverne trækker en tekst, som de får med sig hjem. Teksten skal de leve med og se hvad der sker. De må læse den eller lade den ligge. De må gøre med den, hvad de vil. Måske får de lyst til at undersøge teksten. Dernæst fortæller eleverne om deres oplevelser af at *være med* teksten. På denne måde bliver eleverne udfordret på deres bevidste brug af opmærksomhed. Samlet set vil vi foreslå, at der lægges et større fokus på stemthed og tekståbnere, da de tillader en udefra-og-ind bevægelse, der hermed danner grundlag for elevernes videre arbejde med de tekstfordybende, teksttænkende og verdensvendte greb, som tilsammen muligvis kan støtte dem i en potentiel forvandling med litteraturen.

Konklusion

Vi er nået til vejs ende i denne opgave, og det er tid til, at vi vender hjem til vores problemformulering:

Hvordan kan et lykkeligt verdensforhold dannes gennem arbejdet med litteratur i danskundervisningen, og hvilke potentialer og forhindringer for denne dannelse kan vi se i en konkret undervisningskontekst i udskolingen på en dansk folkeskole?

Ved hjælp fra især Biesta og Rosa løste vi den første gåde. Vi fandt frem til, hvori det lykkelige verdensforhold kan bestå, og hvordan det dannes, nemlig i resonans og gennem uddannelse. Den anden gåde gik ud på, at finde ud af hvordan denne dannelse kunne foregå gennem arbejdet med litteratur. Vi fandt frem til, at vi nødvendigvis måtte spore os ind på en metodisk tilgang, hvor indholdet er i centrum på en måde, hvor begribelsen ikke bliver formålet, og hvor man ikke blot trækker på fordringsløse elevaktiviteter. Dette var bestemt ikke nemt, men vi fik adgang til en del fantastiske fund. Den tredje gåde blev at vende hjem fra ønskeøen og se realiteten i øjnene.

I opgavens analytiske del blev det tydeligt for os, hvilke potentialer og forhindringer, der potentielt kan forekomme, når dannelsen af et lykkeligt verdensforhold er målet. Vi vil kritisere os selv for, at vores interviewspørgsmål både tenderede til det søgte, og samtidig havde vi svært ved at holde fokus på litteraturen som centralt tema. Vi er dog taknemmelige for, at empirien trods alt rummede en overflod af ressourcer. Måske virker vi lidt koldblodige i vores tolkning af N's udtalelser, og det er derfor umådelig vigtigt for os at sætte en streg under den kendsgerning, at vores kritik ingenlunde er rettet mod N som individ, men mod den normative struktur vi alle er en del af, og som vi alle er med til at forme. Det forunderlige ved resultaterne i vores analyser er, at de sådan set ikke afslører nogen hemmeligheder. Tværtimod har vi at gøre med tilgange og krav, som måske i virkeligheden er blevet så vante, at deres absurditet er camoufleret til perfektion. På baggrund af vores teoretiske grundlag i denne opgave, har vi haft mod på at pille i malingen. Vi tør sågar drage den konklusion, at så snart indholdet bliver vurderet og legitimeret ud fra dets kontrollerbarhed til eksamen, bekræfter det tesen om, at skolen er blevet ærgerrighedens anstalt. Vores analyse af læremidlet bidrager til bekræftelsen af selvsamme tese. Legitimeringen af stoffet hviler også her på et eksamens- og præstationsorienteret værdigrundlag. Ærbødigheden over for teksternes intrinsiske værdi er ikke længere nødvendig, da den æstetiske storhed er forsvundet i affortryllesen. Igen vil vi understrege at kritikken her, ikke er rettet mod forfatteren som individ, men på strukturelle betingelser.

I analysen af interviewet med eleverne fandt vi dog håb. Eleverne virkede oprigtigt til at have en kæmpe tiltro og villighed til at møde *det andet*. Dette håbs betydning må ikke negligeres, og det fremkalder beskedent tvivl i os, som er rettet mod Biestas *pædagogiske opgave*, hvor dannelsen består i at *vække* et ønske hos eleverne om at være i verden på en voksen måde. I vores empiri skulle ønsket tilsyneladende ikke vækkes - det skulle derimod blot imødekommes. Dette åbner

op for en interessant diskussion, som vedrører, hvorvidt denne tiltro egentlig skal dannes, eller om den i al sandhed er medfødt. Denne diskussion gemmer vi naturligvis til en anden god gang. Men måske kan tvivlen alligevel give os et praj om, at der trods alt må ligge en vigtig opgave i først og fremmest at vække dette ønske i os selv som lærere.

Set i lyset af dette begynder noget at dæmre for os. Vi begynder at forstå, hvorfor vi fandt det nødvendigt at tage på dannelsesrejse med en tom rygsæk. Vi har famlet i blinde og mødt modstand ved hver skillevej. Men vi er kommet ud på den anden side med et forandret og mere voksent forhold til verden. Den virkelige læring opstod for os, da vi overgav os i tiltroen til, at forvandlingen ville virke på sine ukontrollerbare præmisser. Verden er ikke blot et værksted, et tagselvord eller et museum. Det kan den være. Men verden er først og fremmest sin egen. Ligesom jeg er min egen. Og på denne måde opstår vi i vores gensidige relation og forbundethed.

Og sådan lever vi lykkeligt til vores dages ende.

Litteraturliste

- Arndal, L. S. (2016). *Kontrapunkter: Tekstanalyse og metode i samspil*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningens Forlag
- Arendt, H. (2021). *Krisen i skolesystemet og pædagogikken - og andre pædagogiske tekster*. Århus: Klim
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Århus: Klim
- Johansen, M. B. (2019). Indledning. *Litteratur og dannelse: at lade sig berige end noget andet sig selv* (s. 15-55). København: Akademisk Forlag
- Engel, L. (2001). *Krop, psyke og verden*. Højbjerg/København: Institut for idræt, Københavns Universitet og Forlaget Hovedland
- Henkel, A. Q. (Red.) (2020). *Grib litteraturen - 50 litteraturredaktiske greb: lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. København: Gyldendal
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2.udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Illum Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Århus: Forfatterne og Dansk lærerforening Forlag.
- Lindberg, S. & Kamstrup, R. K. (2010). Børn som eksperter. I: Petersen, A. (Red.), *Den lille bog om metode - sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv* (1. udg., 49-69). Århus: Forlaget ViaSysteme
- Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik - Når det knitrer i klasseværelset*. København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Århus: Klim
- Thurah, T. (2020). *Fiktion - Litteratur og didaktik på læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.

Opslagsværker

Arbejdsom (u.å.). I: Den Danske Ordbog - Moderne dansk sprog.
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=arbejdsom>

Didaktik (u.å.). I: Den Danske Ordbog - Moderne dansk sprog.
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=didaktik>

Fænomenologi (u.å.). I: Den Store Danske - Lex.dk

<https://denstoredanske.lex.dk/fænomenologi>

Lade (u.å.). I: Den Danske Ordbog - Moderne dansk sprog.

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?select=lade,2&query=lade>

Læring (u.å.). I: Den Danske Ordbog - Moderne dansk sprog.

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=l%C3%A6ring>

Ugidelighed (u.å.). I: Den Danske Ordbog - Moderne dansk sprog.

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ugidelighed>

WEB

Behrendt, F. (2009, 13. august 2018). *Havfruens Sang*. Henrik Pontoppidan. Lokaliseret d. 30.05.23:

<https://www.henrikpontoppidan.dk/text/kilder/boeger/kroeniker/havfruen.html>

Gyldendal (2023). *Om forløbene*. Lokaliseret d. 31.05.23 på:

<https://dansk.gyldendal.dk/til-laereren/om-portalen/om-forloebene>

Gyldendal (2021). *Thomas Thurah*. Lokaliseret d. 30.05.23 på:

<https://www.gyldendal.dk/forfattere/thomas-thurah-f11987>

Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare* (1. udg.). [EPub], Frederiksberg: Eksistensen

<https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis%3A48198384>

Thurah, T. (2023). *Det Moderne Gennembrud*. I: Dansk Gyldendal 7.-10. klasse. Lokaliseret d. 30.05.23:

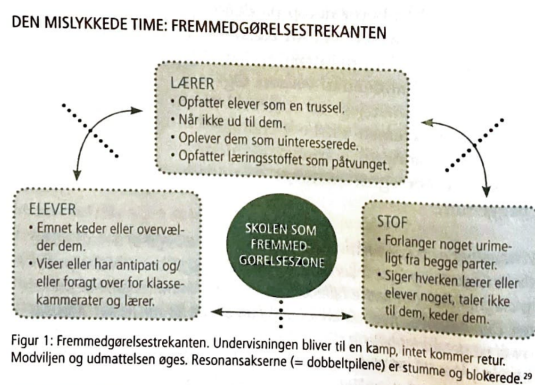
<https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/perioder/det-moderne-gennembrud>

Bilag

1. Resonanstrekanen (Rosa & Endres, 2017, s. 53)



2. Fremmedgørelsestrekanen (Rosa & Endres, 2017, s. 52)



²⁹ Jf. Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp s. 409.

3. Havfruens Sang - original version

<https://www.henrikpontoppidan.dk/text/kilder/boeger/kroeniker/havfruen.html>

4. Havfruens sang - normaliseret version

<https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/perioder/det-moderne-gennembrud/kapitler/forloeb-1-de-n-nye-virkelighed/3-det-spoeger-stadig>

5. Lærerinterview (oploadet på wiseflow som lydfil)

6. Elevinterview (uploaded på wiseflow som lydfil)

7. Om forløbene på Gyldendal.dk:

“Alle forløb på *dansk.gyldendal.dk* starter med tydeligt formulerede mål i elevhøjde, så eleverne hele tiden er klar over, hvad de skal have ud af at arbejde med det enkelte forløb. Ligeledes afsluttes alle undervisningsforløb med en evaluering, så det er muligt for både elev og lærer at vurdere i hvor høj grad, målene er nået. Læreren får desuden en håndsrækning ift. at holde styr på elevernes læringsudbytte gennem tegn-på-læringsperspektivet.” (Gyldendal, 2023)

Lokaliseret d. 31.05.23 på:

<https://dansk.gyldendal.dk/til-laereren/om-portalen/om-forloebene>

8. Interviewspørgsmål:

Til læreren:

Biografisk indledning

1. Fortæl kort om dit forløb som dansklærer i 7.B - hvad har gjort særligt indtryk, husker du bestemte episoder osv..

Det gensidige forhold

2. Hvordan vil du beskrive dit og dine elevers gensidige forhold?
3. *Hvad tror du eleverne synes om at have dig som deres dansklærer?*
 - *Hvilke faktorer kan dette afhænge af?*
4. Tror du, at eleverne har en oplevelse af, at du kan lide at være deres dansklærer?
5. På hvilke måder oplever du, at eleverne tager imod din undervisning?
 - a. Hvornår har du oplevet henholdsvis størst eller mindst gensidig begejstring?

Stoffet i dansk - nu zoomer vi ind på litteraturundervisning i dansk

6. Hvilke tanker gør du dig, når du vælger stof?
7. Hvordan oplever du selv at være i forbindelse med det stof, du underviser i?
8. Hvordan arbejder I med stoffet?
9. Føler du nogle gange begrænsninger når I arbejder med litteratur?

Opsamlende

10. Hvordan veksler du mellem det kontrollerede og ukontrollerede i dit virke som dansklærer?
11. Hvornår oplever du, at det knitrer i klasseværelset - og hvad tror du er årsagen?
12. Lader du nogle gange eleverne tage kontrollen?

Elevfokusgruppeinterviews:

*Velkommen til og vi har taget lidt snacks med. Vi er taknemmelige for at I vil være med.
Vigtigt at understrege at der ikke er nogle rigtige eller forkerte svar, samt melde ud hvor længe interviewet varer og italesættelse af hvad vi forventer og at hele interviewet er anonymt.*

1. Hvordan oplevede I oplægget og introduktionen til litteraturforløbet?
2. Var der noget, der vækkede jeres interesse? Hvis ja, hvorfor/hvis nej?
3. Hvorfor tror I, at man som menneske læser fortællinger/skønlitteratur?
4. Hvornår føler I jer mest fanget, når I arbejder med litteratur?
5. Hvordan føles det at være passioneret for noget?
6. Hvordan føles det at kede sig?
7. Føler I jer nogle gange ligeglade i danskundervisningen - hvis ja, hvorfor og hvornår?
8. Hvornår rækker I hånden op og hvorfor?
9. Hvornår rækker I ikke hånden op og hvorfor?
10. Føler I jer nogle gange nysgerrige uden at kunne få lov til at forfølge nysgerrigheden?