



# University College Sjælland

## Læreruddannelsen - Bachelorprojekt - Dansk

Bachelor, dansk

### Prædefineret information

**Startdato:** 29-04-2015 12:07

**Termin:** 0615

**Slutdato:** 26-05-2015 15:00

**Bedømmelsesform:** Dansk 7-trinsskala

**SIS-kode:** 101616

**Intern bedømmer:** Stine Hansen

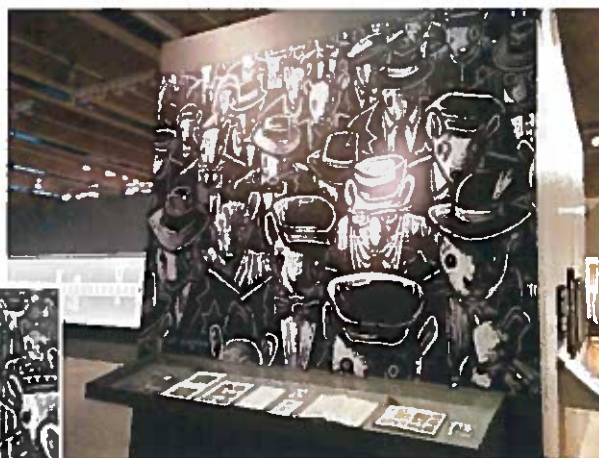
**Intern bedømmer:** Jens Madsen

### Deltager

**Navn:** Kasper Olsen

**UCSJ-id:** lu11214@ucsj.dk

# MAUS i danskundervisningen



Kasper Olsen

Professionsbachelorprojekt

Vejledere: JM og SH

26. maj 2015

Det angivne sidetal er inklusive billeder og tabeller – ekskl. denne forside og liste over kildeangivelser

Anvendt antal anslag opgave: 69.081    Anvendt antal anslag bilag: 14.343

Godkendelse af emnet:

Fagvejleders underskrift

Pæd. vejleders underskrift

Praksis inddrages i opgaven, svar: Ja

Ny viden indgår i opgaven, svar: Ja

Konkret samarbejde med eksternt aktør fra praksis indgår i opgaven og/eller opgaven tager afsæt i et forsknings- og udviklingsprojekt, svar Ja

Jeg har uploadet min opgave i UC Viden: Ja

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr 1519 af 16/12/2013, § 19, stk. 2 og 6) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udført uden uretmæssig hjælp.

Ved min underskrift bekræfter jeg, at opgaven udelukkende er skrevet af undertegnede, og udelukkende med de ifølge studieordningen tilladte hjælpemidler.

Studerendes underskrift:

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	<b>2</b>
1.1 Problemformulering.....	4
1.2 Afgrænsning .....	4
1.3 Læsevejledning og Opbygning .....	4
1.4 Metode og Undersøgelhedsdesign .....	5
1.4.1 Den humanvidenskabelige tradition .....	5
1.4.2 Fænomenologi & Et semistruktureret livsverdensinterview.....	5
1.4.3 Hermeneutik & Et kvalitativt studie. ....	7
1.4.4 Metodekritik .....	8
<b>2. Teorifremstilling</b> .....	<b>9</b>
2.1 Senmodernitetens dynamik jf. A. Giddens .....	9
2.1.1 Selvet & Øget refleksivitet.....	9
2.2 Dannelse - en begrebsafklaring .....	11
2.2.1 Kategorial dannelse & Epokaltypiske nøgleproblemer jf. W. Klafki .....	12
2.4 Competenceudvikling i mødet med det fiktive.....	13
<b>3. Den grafiske Roman - en distingveret form af tegneseriemediet</b> .....	<b>15</b>
3.1 Danskfaglig analyse af MAUS .....	17
3.2 Læselighed.....	17
3.3 Læsbarhed.....	19
3.4 Læseværdighed .....	21
3.4.1 Nøgleproblemstillinger: Fredsspørgsmål og Samfundsskabt Ulighed.....	22
3.4.2 Scenarie, Empatisk og Etisk kompetenceudvikling i en <i>fordobling</i> .....	24
3.4.5 Curriculumlogik og De forenklede kompetence mål.....	26
3.5 Opsamling.....	28
<b>4. Konklusion</b> .....	<b>29</b>
4.1. Perspektivering .....	30
<b>5. Litteraturliste</b> .....	<b>31</b>
<b>6. Bilag</b> .....	<b>33</b>
6.1 Bilag 1: Transskribering af Semistruktureret livsinterview (Uddrag). ....	33
6.2 Bilag 2: Elevdokument .....	34
6.3 Bilag 3: Kvalitativ interview af dansklærer.....	35
6.3 Bilag 4: Undervisningsforløb på Gyldendals undervisningsplatform .....	37

## 1. Indledning

"Jøderne fik numre, fordi det er lettere at holde styr på numre, end det er at holde styr på navne. I fx Amerikanske fængsler giver de også deres fanger numre. Med det Vladek siger, mener han, at nazisterne har givet dem et nummer, og det er næsten som at få taget sin identitet fra sig. Et navn er mere personligt end et nummer." (Elev E, 10b, 2015)

Ovenstående citat er et empirisk eksempel fra en 10. klasses elev efter at have stiftet bekendtskab med den grafiske roman MAUS i danskundervisningen. Det fremgår tydeligt, at mødet med værket MAUS har indvirkning på eleven, som forholder sig til komplekse begreber som identitetsdannelse og samfundsproblematikker. I forlængelse af at eleven forholder sig til andres identiteter og samfundsforhold, så arbejder eleven samtidigt på sin egen identitetsdannelse. (Kristensen, 2011, s. 24). Men hvorfor overhovedet tænke på elevens identitetsdannelse i forbindelse med litteratur i danskundervisningen? Dannelse er vel noget, der bare sker hen ad vejen? Og en grafisk roman er vel bare en slags tegneserie til svage læsere, som kan bruges til lidt underholdning i ny og næ? Eller indeholder den tegnet roman meget mere end som så? Og kan denne bidrage til elevernes dannelse? Hvis vi træder et skridt tilbage, og kaster et metablik på danskfaget som et dannelsesfag, præget af kompetencer der stiller krav til lærere som curriculum-designere, så er udgangspunktet for en kompetencetænkning, at vi som mennesker i det senmoderne må forholde os til et samfund, der befinder sig i en hastig og uforudsigelig udvikling, og at lærere i forhold hertil må gøre sig nogle nye didaktiske overvejelser om skolens valg af indhold. (Lorentzen, 2011, s. 53). Der er efterhånden konsensus om, at unge i dag vokser op i et samfund, der er præget af en visuel kultur, hvor generel oplevelse og betragtning af verden i form af tv-aviser, blogs, facebook-opdateringer, fotografier og billedsymboler bliver præsenteret for de unge, der læser og afkoder disse helt automatiseret og naturligt. Man kan sige, at de unge i dag er blevet til en slags eksperter i en række *visuelle sprog*, som de automatisk tilegner sig, kommunikerer med og socialiserer sig i. (Brincher, 2011, s. 3) Derfor kan det være interessant at koble elevernes visuelle sprogkompetencer sammen med litteraturundervisningen, der kan bygge en bro mellem elevernes billedverden og skolens litteraturverden i forbindelse med motivation, kompetencer og dannelse.

Den grafiske roman, der er en syntetisk sammensmeltning mellem romanen og tegneserien, kunne være et bud på en kompetenceorienterede undervisning i et dannesperspektiv, da genren repræsenterer en brøkdel af det senmoderne samfunds visuelle udtryk, og beskæftiger sig med både

fortolkningskompetencer og det æstetiske udtryk. Det er i denne sammenhæng interessant, om den grafiske roman fordrer eleverne i at læse med en *fordobling*, da det henviser til det forhold, at man i læsningen åbner både for et handlingsplan/billedplan (*handler om*) og for et tolkningsplan (*drejer sig om*), som gør det muligt at anskue teksten som et udtryk for almene og eksistentielle udsagn og sætte sig selv i forhold hertil. (Henkel, 2009, s. 41). Et særtræk ved tegneseriemediet er nemlig, at læseren når som helst kan sætte fortællingen på standby og på denne måde skabe distance til indholdet og fordybe sig i fortællingen eller i enkeltbillederne. Man kan derfor anskue den grafiske roman som et kognitivt rum, hvor læseren selv skaber bevægelse og liv - og hvor de statiske billeder og informationer vækkes til live gennem modtagerens aktive involvering. (Larsen; Christiansen, 2012, s. 7).

Samtidigt indeholder danskfagets fælles mål fra 2009, at litteraturundervisningen bør bære præg af litteratur, såsom kulturkanon og historiske værker, der er med til at udvikle elevernes personlige og kulturelle identitet. Spørgsmålet må være, om der rent faktisk er en sammenhæng og en direkte forbindelse mellem de trin/slut mål og den dannelsestanke, der er i formålsparagraffen for faget? Måske er de nye forenklede fælles mål i danskfaget et bud på en mere kompetencemæssig og dannelsesorientering? Interessant er det, om MAUS fordrer disse mål og de førnævnte kompetencer?

MAUS skildrer et diktatorisk og totalitært samfund under 2. verdenskrig, og de forhold for jøderne der levede dengang, hvilket er radikalt anderledes end det danske samfund, og de værdier som dette består af. Ikke desto mindre er diskursen om samfundets styreformers stadig betragteligt relevant og aktuell i forbindelse med radikaliserings af unge mennesker og terrorangrebene mod ytringsfriheden, da eleven bliver bevidstgjort om sin egen tilværelse, fordi man spejler sig i en gammel eller ny og anderledes verden - og kommer på denne måde til at stå i et refleksivt forhold til sig selv og sin egen virkelighed. (Lorentzen, 2006, s. 80). Grunden til at jeg har valgt at placere MAUS af Art Spiegelman som et centralt litteraturværk og omdrejningspunkt i undersøgelsen er både ud fra den betragtning, at værket anses for at være én af de mest anerkendte grafiske romaner i vor tid, og fordi der er udarbejdet et særligt undervisningsforløb til MAUS i danskundervisningen. Dels fordi MAUS, som den første grafiske roman, vandt en Pulitzer pris i 1992, hvor Art Spiegelman modtog anerkendelse og hæder, og skrev sig ind på den implicite verdensliste over klassiske grafiske romaner. Og dels fordi Marianne Eskebæk Larsen har udarbejdet et specifikt undervisningsforløb til MAUS på Gyldendals undervisningsplatform, som er én af de mest brugte undervisningsportaler af dansklærere til undervisningen.

## 1.1 Problemformulering

Hvilke potentialer inderholder Art Spiegelmans grafiske roman MAUS for elevernes kompetenceudvikling og identitetsdannelse i det senmoderne samfund?

## 1.2 Afgrænsning

Samfundet, forældre, folkeskolen (og alle de fag som denne indeholder, herunder danskfaget) bidrager til dannelsen hos eleverne. Jeg har valgt, at genstandsfeltet for problembearbejdningen i dette bachelorprojekt skal afgrænses og fokuseres til MAUS. Derfor har jeg fravalgt andre litterære eksempler, heriblandt andre grafiske romaner, eftersom, at fortællingen i litteraturen er vidt forskellig, og kan kræve en anden analytisk tilgang og indsats, og vil derfor ikke indgå i opgaven.

Samtidigt vil læsningen af MAUS være sat i tilknytning til undervisningsforløbet på Gyldendals undervisningsportal og ikke være fokuseret på en decideret værklæsning. Derfor vil Thomas Illums Hansens procesorienterede litteraturpædagogik også være fravalgt i opgaven.

Der vil ikke tages hensyn til kulturel baggrund. Dvs. at etniske minoriteter ikke vil være genstand for problembearbejdningen, da elever i jødiske, islamistiske eller kristne skoler, der er kulturelt og religiøst betinget, kan have en anden livsanskuelse om dannelse og kompetencer end danskundervisningen i den almene folkeskole.

## 1.3 Læsevejledning og Opbygning

Opgavens første del er bygget op med en kort teoretisk fremstilling af det senmoderne samfund, menneskets øget refleksivitet, dannelsesbegrebet, samt en redegørelse af samfundets nøgleproblemstillinger. Efterfølgende vil jeg præsentere kompetencebegrebet som et bud på en dannelsesmæssig tilgang i litteraturundervisningen. Teoriene, og redegørelsen af disse, vil senere blive sat i forbindelse med analysen af de empiriske eksempler for at undersøge, hvilke potentialer MAUS indeholder for identitetsdannelses og kompetenceudviklingen.

Opgavens anden del vil være en fremstilling af den grafiske roman som genre og dens særlige egenskaber i en danskfaglig kontekst. Dernæst vil jeg lave en nykritisk analyse af MAUS med et særligt fokus på dets visuelle virkemidler for at eksemplificere et bud på en danskfaglig undervisningstilgang.

Til sidst vil jeg analysere, vurdere og diskutere mine empiriske eksempler i forhold til MAUS' læseværdighed og sætte dem i forbindelse med min problemformulering.

Hensigten med opgavens fremgangsmåde og opbygning er at besvare min problemformulering og perspektivere undersøgelsen til det samfund, som jeg og dansklæreren møder i hverdagen.

## 1.4 Metode og Undersøgellesdesign

### 1.4.1 Den humanvidenskabelige tradition

Opgaven og undersøgelsen af elevernes dannelse og kompetenceudvikling vedrørende MAUS vil metodisk tage udgangspunkt i den humanvidenskabelige tradition, og det følgende afsnit vil beskrive, hvilke overvejelser jeg har gjort mig omkring metodevalget af den indsamlede empiri og behandlingen af disse.

Når projektet omhandler mennesker, herunder eleverne, er det naturligt, at undersøgelserne er på baggrund af netop elevernes erfaringer, oplevelser, mv. Derfor er det ligeledes naturligt, at valget af metoden, for at undersøge disse erfaringer og oplevelser, beror på et humanvidenskabeligt grundlag. Jens Thisted beskriver teorigrundlaget, som det ligger i ordet *humanvidenskab*, at det handler om menneskelige forhold og den menneskelige verden - eller sagt på en anden måde; *human-videnskab* er *menneske-videnskab*. (Thisted, 2011, s. 48). Humanvidenskaben adskiller sig ofte fra naturvidenskaben ved, at humanvidenskaben har den menneskelige virkelighed som genstandsfelt, hvor fortolkningen og forståelsen er det primære undersøgelsesfokus, hvorimod naturvidenskabens genstandsfelt er kausal bestemt, hvor det drejer sig om at forklare og redegøre det enkelte fænomen ud fra de fysiske forhold, der har forårsaget det. (smst. s. 54). Den humanvidenskabelige tradition er ofte på baggrund af enten et fænomenologisk eller hermeneutisk grundlag, hvilket begge mine analysemetoder tager udgangspunkt i - og inden jeg beskriver metoderne nærmere, vil jeg redegøre for disse.

### 1.4.2 Fænomenologi & Et semistruktureret livsverdensinterview

Mine første overvejelser og tanker omkring elevernes dannelse og kompetenceudvikling tager udgangspunkt i følgende spørgsmål: Hvordan oplever eleverne mødet med værket MAUS? Hvad ville elevernes umiddelbare tanker være i forbindelse med den grafiske roman? Hvilke refleksioner ville eleverne gøre sig vedrørende 2. verdenskrig, nazismen og Holocaust? Til at undersøge dette

har jeg valgt at *slå en ring* om en specifik danskundervisning omhandlende værket MAUS, hvor jeg prøver at afgrænse fænomenet elevdannelse og kompetenceudvikling. Metoden tager udgangspunkt i fænomenologien, som stammer fra det gamle Grækenland, og betyder *læren om fænomenerne*. (Thisted, 2011, s. 54). Læren om fænomenerne er en filosofisk retning, der lægger afgørende vægt på den oplevelsesmæssige side ved tingene. Edmund Husserl (1859-1938) betragtes som grundlæggeren af fænomenologien, som er en særlig metode til at analysere erfaringen, som den melder sig ud for den menneskelige bevidsthed. (smst. s. 55). Steinar Kvale og Svend Brinkmann definerer ligeledes begrebet fænomenologi og metoden således:

"Når det drejer sig om kvalitativ forskning, er fænomenologi i almindelighed et begreb, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter." (Kvale; Brinkmann, 2009, s. 44)

Altså er en fænomenologisk kvalitativ-forskning en undersøgelse af aktørenes perspektiver og beskrivelser af deres verden. Hvis man knytter fænomenologien til mennesker og et emne, så vil metoden beskrive, hvordan mennesker oplever fænomenet. Emnet kan have betydning for mennesker i en handlesammenhæng, hvor de kan udtrykke deres tanker, deres følelser, eller give deres meddelelse eller budskab til andre. Det er med andre ord *deres* virkelighed, *deres* verden og *deres* opfattelse af emnet, der er interessant at undersøge. På samme måde vil jeg prøve at indkredse elevernes *egne* oplevelser med værket MAUS, jf. den fænomenologiske videnskabsteori, for at undersøge, hvilke potentialer der måtte være knyttet hertil. Vil mødet og oplevelsen med værket stille eleverne i et refleksivt og sammenligneligt forhold til sig selv og deres egen tilværelse? Spørgsmålet må i denne kontekst være, hvordan man skal undersøge dette? Hvilken tilgang eller approach skal man vælge? Kvalet og Brinkmanns bud på en Fænomenologisk kvalitativ metode er *et semistruktureret livsverdensinterview*, der netop forsøger at forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver. (Kvale; Brinkmann, 2009, s. 45). Det der kendetegner et semistruktureret interview er, at det minder om en hverdags samtale, dog med en afgrænsning af fænomenerne. Dvs. at undersøgelsens tilrettelagte spørgsmål snarere er en interviewguide med stikord, som bidrager til samtalen end et spørgeskema med lukkede spørgsmål. Samtidigt bør interviewet bære præg af en *bevidst naivitet*, hvor interviewerens udviser åbenhed overfor nye og uventede fænomener frem for at arbejde med færdige kategorier og



fortolkningskemaer. (smst. s. 48). Altså betyder det, at jeg som interviewer bør være lydhør og nysgerrig for det der siges - såvel som over det der ikke siges - og være kritisk i forhold til egne forudsætninger og hypoteser under interviewet. (smst. s. 48).

Som nævnt tidligere vil mine metoder også bero på et hermeneutisk teorigrundlag, og i efterfølgende afsnit vil jeg afdække teorien bag hermeneutikken.

### 1.4.3 Hermeneutik & Et kvalitativt studie.

Foruden den fænomenologiske semistruktureret livsverdensinterview, der undersøger elevernes *egen-oplevelser*, ville det også være interessant at undersøge elevernes *egen-fortolkning* i association med den grafiske roman MAUS. Derfor har jeg også valgt at undersøge to elevdokumenter, hvori eleverne tilkendegiver deres svar, meninger og fortolkninger omkring de spørgsmål, der er udarbejdet af Marianne Eskebæk Larsen, til den grafiske roman på Gyldendals undervisningsplatform. Ved at kortlægge elevernes fortolkning af MAUS er det interessant at undersøge, om der er en dannelsesmulighed integreret i værket, og hvilket dannelsesparadigme dette egentlig tilstræber.

Derudover har jeg også valgt at undersøge en faglærers synspunkt på selvsamme undervisningsforløb for at afdække projektet bedst muligt, og de aktører der indgår i dette.

Til forskel fra fænomenologien, der typisk illustrerer, hvordan mennesker *oplever* fænomener i deres livsverden, behandler hermeneutiske forskere *fortolkningen* af meningen. Jacob Birkler forklarer desuden hermeneutikken ud fra følgende citat:

"Hermeneutik betyder fortolkningskunst eller læren om forståelse (gr. *hermeneuein*, fortolke, udlægge, forkynde). (Birkler, 2006 s. 95).

Hermeneutik er altså fortolkningskunst af mening og læren om forståelsen - og den hermeneutiske metode sættes ofte i en tekst- og litteratursammenhæng.

Gadamer (1900-2002), tysk filosof, var en grundlæggende hermeneutikker, hvis pointe var, at en tekst altid siger noget, dvs. enten direkte eller indirekte hævder eller påstår noget (Thisted, 2011, s. 58). Det betyder, at menneskets møde med teksten også altid indebærer en forståelse, af dét teksten siger og derved en *fortolkning* af tekstens *sandhed*.

Mennesker er forskellige, og mennesker har forskellige meninger. Dermed er fortolkninger også forskellige. Det betyder, at hver tekst, og hver læsere af denne tekst, indeholder forskellige mulighederne for fortolkning. Det er i denne sammenhæng, at *den hermeneutiske cirkel* oftest bringes i spil. Ragnar Fjelland og Eva Gjengedal formulerer den hermeneutiske cirkel således:

"Teksten er på en måde et *møde* mellem os og forfatteren, mellem den betydning, som forfatteren tillægger ordene og den betydning som vi lægger i dem. Til at begynde med er det således i lige så høj grad os, der projicerer vores mening ind i teksten, som teksten, der projicerer sin betydning over i os. Efterhånden som vi læser, vil vi forstå mere. (...) Der er her tale om en form for cirkelbevægelse, hvorfor man ofte taler om den *hermeneutiske cirkel*." (Fjelland, 2005, S. 106)

Den Hermeneutiske cirkel bygger på forståelsen af det enkelte ud fra den helhed, som det indgår i. (Thisted, 2010, s. 51). Cirklen kan derfor inddeles i tre faser; *for-forståelsen*, *forståelsen* og *efter-forståelsen*. For-forståelsen er de forudgående antagelser og hypoteser, som man har i kraft af vores livshistorie og erfaringer. Ved at gå ind i teksten opnås en ny viden, nemlig forståelsen som er målet i den hermeneutiske cirkel. Dette sker ved, at man får be- eller afkræftet de hypoteser, som man havde opstillet i for-forståelsen, som i sig selv kan forme forståelsen. (Birkler, 2006, s. 96). Efterforståelsen kan danne grundlag for en ny for-forståelse i en perspektivering til andre områder og derved indgå i den hermeneutiske cirkel igen.

På samme måde vil jeg undersøge både elev-dokumenterne og dansklærer-interviewet ved hjælp af den hermeneutiske cirkel.

Det er derfor min hensigt med metoderne (det struktureret livsverdensinterview, forankret i et fænomenologiske teorigrundlag - og et kvalitativt studie af elevdokumenter og interview af dansklærer, forankret i et hermeneutisk teorigrundlag) at skabe indsigt i om en læsning og analyse af MAUS kan tilgodese dannelses- og kompetenceudviklingen hos eleverne.

#### 1.4.4 Metodekritik

Mine refleksioner omkring mine metoder henstår endvidere i et kritisk perspektiv, da jeg som lærervikar og underviser påtager mig rollen som interviewer. Det faktum at jeg allerede er kendt af eleverne, og at eleverne allerede kender mine andre undervisningssituationer, kan skabe en kløft mellem min søgen efter svar, og de svar som jeg finder frem til. De fleste metoder tilstræber helst

interviewrollen som en ukendt observatør på sidelinjen, men trods kendt eller ukendt ansigt vil spørgsmålet altid lyde; 'Hvordan kan man vide, at det man får at vide, egentlig er det som interviewpersonen virkelig mener? Dette handler om *jagten på den virkelige mening*, som hos nogle anses for at være utopi. Nogen mener, at alle svar og holdninger er givet i den kontekst, som spørgsmålene bliver stillet i, og det kan der også være en sandhed i, men på trods af at jeg allerede er kendt af eleverne forud mine interviews, vælger jeg at anse elevernes svar som valide og troværdige.

## 2. Teorifremstilling

### **2.1 Senmodernitetens dynamik jf. A. Giddens**

For at undersøge hvordan eleverne skal kunne dannes i mødet med MAUS, må man kigge på samfundet, som det udfolder sig i dag. Ifølge den engelske sociolog Anthony Giddens (f. 1938) har samfundet bevæget sig fra *moderniteten* til en *sen-modernitet*, som er kendetegnet ved en utrolig samfundsmæssig dynamik. (Rasborg, 2001, s. 46). Giddens peger på tre afgørende faktorer, som ligger til grund for den stadige samfundsmæssige forandring i senmoderniteten:

**1. Adskillelse af tid og rum** hvor kommunikative, geografiske og fysiske fænomener ikke længere er en hindring i samfundet sammenlignet med det traditionelle samfund. **2. Udlejring af sociale relationer** der er en proces, som overgår til *abstrakte systemer* jf. *symbolske tegn* (penge som betalingsmiddel versus bytteøkonomi) og *ekspertsystemer* (tillid og udlejring til eksperter versus selvforsynede mennesker). **3. Øget Refleksivitet** hvor mennesket *spejler sig*, både i sig selv, i omgivelserne og i andre, fx angående normer, moral, etik, mv. (smst. s. 48,49).

Senmoderniteten er ifølge Giddens karakteriseret ved disse tre faktorer, der hele tiden forandres og udvikles. Man kan i den grad tale om en mere globaliseret verden, hvor økonomiske, kulturelle og sociale processer bindes sammen.

Jeg vil i næste afsnit udfolde og gå i dybden med menneskets øget refleksivitet jf. Giddens, da det i tilknytning til eleverne, der er en del af senmoderniteten, også indeholder *det refleksive selv*.

#### 2.1.1 Selvet & Øget refleksivitet

Ifølge Giddens er mennesket i det senmoderne kendetegnet af en øget refleksivitet, der ikke blot forholder sig til samfundet, os selv og andre. Vi forholder os også i stigende grad til *hvordan* vi

forholder os til samfundet, os selv og andre. Giddens formulerer mennesket som "(...) et øget refleksivt selv, som består i at opretholde sammenhængende, der hele tiden reviderer sin egen biografiske fortællingen gennem andre mennesker". (Giddens, 1991, s. 14). Dette sker bl.a. gennem samtaler med andre mennesker:

"De sociale konventioner, der produceres og reproduceres i vores dagligdagshandlinger, overvåges refleksivt af agenten som er en del af det at "holde sig i gang"\* i livets mange brogede sammenhænge. Refleksiv opmærksomhed er i denne henseende karakteristisk for al menneskelig handlen (...)" (Giddens, 1991, s. 49)

Dvs. at mennesket i det senmoderne er betinget af sociologiske fænomener med andre mennesker og omgivelser for at kunne (re)producere samtaler og *holde sig i gang* i livet. Den øgede refleksivitet er snævert forbundet med moderniseringsprocessens gradvise opløsning af den traditionelle verden. Denne *aftaditionaliseringen* betyder, at alt i princippet kan sættes til diskussion (jf. Habermas). (Rasborg, 2001, s. 48). Det betyder, ifølge Giddens, at samfundet bevæger sig bort fra den traditionelle verden med tro, traditionelle normer og værdier, der bliver erstattet af en senmodernitet med videnskabelig viden og rationel indsigt. Udviklingen er i høj grad betinget af videnssamfundets mange eksperter, der kan diagnosticere alt. Men viden skaber ikke kun sikkerhed. Viden skaber også tvivl, da ekspertviden kan være modstridigt, f. eks; den ene dag er mælk sundt, den anden dag er mælk usundt. Giddens mener derfor, at det refleksive selv må tage stilling til, hvad der er *rigtigt* for dem. Det sker ved at stille spørgsmål, bruge sin rationelle fornuft og lytte til den ekspertviden, som lyder mest fornuftigt. På denne måde skaber selvet sin egen biografiske fortælling med risici og usikkerhed.

Relevansen i at tænke Giddens tanker sammen med MAUS kunne ses i et rammeperspektiv. MAUS skildrer en fortælling under 2. verdenskrig. Eleverne vil spejle sig i fortællingen, de vil stille spørgsmål til fortællingen, de vil diskutere med andre om fortællingen, de vil faktisk *reflektere* over fortællingen. De er nemlig, ifølge Giddens, mennesker med en øget refleksivitet i det senmoderne samfund, og de vil (på baggrund af alle disse *svår*) vælge, hvad de synes er rigtigt. Den måde som de tænker om verden, er den måde som de bliver i verden.

Den øgede refleksivitet er en del af dannelsesprocessen, og jeg vil i næste afsnit redegøre og diskutere dannelsesbegrebet, da det kan virke abstrakt og komplekst.

## 2.2 Dannelse - en begrebsafklaring

Indledningsvis argumenterede jeg for, at dannelse er noget der bare sker hen ad vejen, og det er der noget sandhed i. Det er dog abstrakt og upræcist defineret, idet dannelse er et kompleks begreb, der opfattes forskelligt fra person til person. Både Kristensen og Nordenbo beskriver dannelse med en *formnings-metafor*; at dannelse er noget, der sker med nogen, fra nogen eller noget. (Kristensen, 2011, s. 24; Nordenbo, 2011, s. 47). Schnack definerer mennesket og dannelse ligeså; at et menneske ikke er noget man fødes som. Det er noget man dannes til. Denne dannelse er en kompliceret proces i samspil med andre mennesker i en kulturel kontekst. (Schnack, 2011, s.28).

Dannelsen vedrører hele personlighedsudviklingen, og handler om overtagelsen og videreførelsen af den kultur, man vokser op i. (Kristensen, 2011, s. 23). Altså er dannelsesbegrebet et samspil med andre mennesker som følge af kulturelle, sproglige og sociologiske værdier.

I MAUS skildres en verden under det nazistiske samfundsstyre. Dvs. at eleverne bliver præsenteret for en kultur under 2. verdenskrig, som kan påvirke deres egen dannelsesproces. Men her er der kun tale om en påvirkning fra fortællingen i MAUS. Kunne man se sagen fra en anden vinkel og forstå eleverne som mere og andet end resultatet af andres påvirkning? Dertil kommer en anden tanke om dannelse jf. Kristensens forklaring:

"Dannelse er resultatet af en påvirkning fra den kultur, man vokser op i, men der er ikke blot tale om en passiv tilpasning. Som individ forholder man sig aktivt til påvirkningerne, hvilket betyder, at man også selv arbejder på sin egen dannelse. I den forbindelse kan begrebet selvdannelse finde anvendelse." (Kristensen, 2011, s. 24.)

Dvs. at individet bliver dannet til nogen, fordi det selv er aktivt handlende til dets dannelse. Det betyder, at begrebet dannelse i denne kontekst nu også kan kaldes *selvdannelse*, da individet er med til at danne sig selv i overskridelse af selvet i det sociale aspekt. Altså går selvrealisering og selvsocialisering hånd i hånd (Holm, 2003, s. 1), og kan paralleliseres med den førnævnte øget refleksivitet (jf. Giddens karakteristik af mennesket i det senmoderne). Dannelse indeholder samtidigt dobbeltheden i, at individet dannes i en proces og/eller i et bestemt billede. (Schnack, 2011, s. 32). Under Hitler og 2. verdenskrig var dannelsesstanken hos nazismen et bestemt billede, nemlig den ariske race. Det er radikalt anderledes end det dannelsesparadigme, som samfundet tilsigter i dag. Nutidens samfund tilsigter nok snarere et generelt dannelsesideal end et bestemt billede. Dannelsesstænkningen hos Klafki opstiller en række *epokaltypiske nøgleproblemstillinger*,

som giver et klart bud på et dannelsesideal i samfundet. Han argumenterer for, at vi står over for fælles globale udfordringer, og at skolen skal indføre eleverne i disse problemstillinger, som kan danne eleverne i en *kategorial dannelse* (Laursen, 2002, s. 18). Hertil kunne det være interessant at undersøge, om MAUS indeholder dele af disse problemstillinger, som netop kan være med til at danne eleverne til i det samfund, vi lever i for tiden?

### 2.2.1 Kategorial dannelse & Epokalypsiske nøgleproblemer jf. W. Klafki

Wolfgang Klafki (1927), tysk pædagog og didaktiker, betragtes af mange som sin tids betydeligste teoretiker inden for didaktik og dannelsestænkning. Hans anskuer den klassiske dannelsesforfaldshistorie som et begreb, der mangler elementet af individualisering, og derved reduceres til en kanon af generelt forpligtende indhold. (Klafki, 2001, s. 59-60).

På denne måde bliver dannelse (traditionelt set) et begrebet, der placerer mennesket som samfundsskabt, fordi at samfundet skaber og former mennesket i forhold til opførelse, tro og ageren i fællesskabet. Men mennesket er jo ikke blot samfunds'skabt', det er jo også samfunds'skabende' - i hvert fald i et demokratisk perspektiv. Klafki taler derfor om den *kategoriale dannelse* af mennesket:

"Kategorial dannelse skal forstås i den dobbelte forstand, at en virkelighed gennem indsigter, erfaringer og oplevelser har åbnet sig for et menneske, som dermed selv åbner sig for denne virkelighed." (Laursen, 2002, s. 22).

Den kategoriale dannelse søger at inddrage de *materielle* og de *formale* dannelsesteorier via en dialektisk syntese imellem disse. For at forholde sig til verdenen er det nødvendigt at vide noget om verdenen (materiel dannelse), men samtidigt også en forudsætning at kvalificere måden hvorpå man tænker og forholder sig til verdenen (formal dannelse), f. eks; hvis vi er blevet fortrolig med et begreb, så indgår det i vores måde at opfatte verden og os selv på. Det bliver til en del af os, og samtidig et grundlag for at udvikle os videre. (smst. s. 22).

I folkeskolens formålsparagraf (§1, stk. 1, 2009)<sup>1</sup> fremgår det, at skolens opgave er at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber og færdigheder (materiel dannelse) og udvikle arbejdsmetoder, oplevelse og deltagelse (formal dannelse), hvilket tilsammen udgør den kategoriale dannelse.

---

<sup>1</sup> Det skal dertil siges, at fælles mål, 2009, er blevet omdefineret til de nye forenklede mål, 2015, (henvisning til s. 27), men fælles for begge bekendtgørelser er, at de tilsigter den kategoriale dannelse.

På samme måde er det relevant at undersøge, om eleverne bliver oplyst og kategorialt dannet ved mødet med MAUS. Hvis de forholder sig til fortællingens tematikker og problemstillinger (materiel dannelse), så kan det måske ændre deres egen vilje og opfattelse til at være en del af nutidens og fremtidens samfund (formal dannelse)?

Klafkis bud på et didaktisk udgangspunkt for undervisningen, der skal tilsigte den demokratiske dannelse<sup>2</sup>, er de *epokaltypiske nøgleproblemstillinger*. Disse nøgleproblemstillinger er grundlæggende problemstillinger, som det moderne samfund hviler på. (Klafki, 2001, s. 63-64). Dvs., at indholdet for undervisningen må være eksemplarisk. De syv nøgleproblemer såsom; *Fredsspørgsmålet, Samfundsskabt Ulighed, Jeg-Du oplevelser*, m.fl., er eksempler på samfundets problemstillinger, der skulle fordre denne demokratiske dannelse hos eleverne.

På samme måde er det væsentligt, at undersøge om MAUS indeholder disse epokaltypiske nøgleproblemer, da det netop kan bidrage til den kategoriale dannelse hos eleverne.

I næste afsnit vil jeg komme ind på kompetencebegrebet, som er nogle *redskaber*, der kan være med til danne eleverne i forhold til litteraturen og det fiktive.

## 2.4 Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive

Kompetencer er på sin vis i samklang med både Giddens, Kristensen, Schnack og Klafkis definition af dannelse. Kompetencebegrebet er nemlig et adækvat bidrag til en moderne og tidssvarende dannelse, som kan være med til at ruste eleverne til at tackle de aktuelle og fremtidige udfordringer, de vil møde. (Lorentzen, 2011, s. 54). Bundsgaard definerer kompetencebegrebet således:

"Kompetence er at vide hvad der skal til, og kunne håndtere udfordringerne i en given situation, såvel kropsligt, som kognitivt og følelsesmæssigt - og at ville håndtere disse udfordringer (dvs. at have kræfter til det (energi), synes det er væsentligt (motivation) og godt (etik))." (Bundsgaard, 2009, s. 13)

Det betyder, at når vi beskæftiger os med kompetencer, så sættes individets evner eller færdigheder i relation til konkrete situationer, hvor en given kompetence manifesterer sig i tilknytning til løsningen af et problem eller en udfordring. (Nordenbo, 2011, s. 46).

---

<sup>2</sup> Demokratisk dannelse = **S**elvbestemmelse, **M**edbestemmelse, **S**olidaritet





Fordoblingsbegrebet og det pædagogiske potentiale handler altså både om et handlingsplan, hvor den nykritiske litteraturundervisning spørger til tekstens udsagn (hvad siger *teksten*), og et tolkningsplan, hvor receptionsæstetikken spørger til læserens oplevelse gennem tekstens *ubestemtheder* og *tomme pladser*, som læseren gennem sin encyklopædiske og litterære viden fylder ud og skaber inferensdannelse (hvad siger teksten *mig*). (Lorentzen, 2009, s. 42).

Dertil er det interessant, at undersøge om MAUS rent faktisk skaber rammerne for denne læsning med fordobling. Jeg vil i næste afsnit redegøre for den grafiske roman som genre, og hvilke potentialer denne rummer.

### 3. Den grafiske Roman - en distingveret form af tegneseriemediet

Genrebetegnelsen *Graphic Novel* kan oversættes til dansk; *en grafisk roman*, og det er en betegnelse, som stammer fra 1970'erne, hvor tegneserieforfatter Will Eisner<sup>3</sup> mente, at genren *comics* var en fejlagtig betegnelse for hans eget værk, der var mere kompleks, nuanceret og seriøs end tegneseriens genretræk og humoristiske karakteristika. (Larsen, 2012, s. 79). Betegnelsen en grafisk roman var derfor et opgør imod datidens traditionelle tegneserie, og dets stigmatisering af at tegneserien kun var for børn og tegneserie-entusiaster. Den grafiske roman henvender sig derimod til en bred skare af læsere, da genren indeholder handlinger og personer, som man kender fra litteraturens romaner. Fortællingen er bare fortalt på en anden måde, nemlig ved hjælp af streger og billeder. (Larsen, 2012, Gyldendal). Marianne Eskebæk Larsen og Hans-Christian Christiansen fremhæver, at genrebetegnelsen som fænomen betragtes af mange som et renere og mere distingveret form af tegneseriemediet end den banale spraglede stribe i avisen. Og det er selvom tegneserien, trods et dårligt ry, stadig er en legitim kunstnerisk udtryksform. (Larsen; Christiansen, 2012, s. 1).

Tegneseriens *person typer* og handling udvikler eller ændrer sig aldrig, hvor den grafiske roman indeholder en mere kompleks handling, der er drevet fremad af personernes handlinger og personlighed. Samtidigt bliver det klassiske tegneserie layout erstattet af et mere eksperimenterende layout, hvor udtrykket i høj grad afhænger af forfatterens/tegnerens personlighed og stil. En grafisk roman har i princippet ikke nogle faste sidetal eller fast format, men er ofte længere fortællinger med flere spor.

---

<sup>3</sup> Med den grafiske roman: En kontrakt med gud

Sammenfattende kan man sige at den grafiske roman er et gennemført værk, med et personligt udtryk fra forfatteren og tegneren, der indeholder 'den gode historie' med en kompleks handling, som er styret af sammensatte personer og deres handlinger.

Man kan dertil spørge, hvorfor skal man bruge den grafiske roman i undervisningen?

### **Tegneserier - læseren skaber selv bevægelse og liv.**

"Idet vi lader blikket glide fra den ene tegneserieramme til den næste, fabulerer vi så at sige videre på de ofte spinkle streger som kunstneren har lagt i billedrammerne. Tegneserien er således med McLuhans term et 'koldt' medie, der i forhold til film kræver et ekstra kognitivt trin, en aktiv indsats fra læserens side, for at mediet skal komme til live og bringe læserens sind i bevægelse." (Larsen; Christiansen, 2012, s. 7)

I fælles mål (2009) og de nye forenklede mål (2015) henviser til det forhold, at eleverne skal fortolke, vurdere og udvikle kompetencer i forhold til andre udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk forståelse. Film og dokumentarer har tidligere præget skolen med hensyn til valg af andre udtryksformer, men idet at tegneseriens statiske billeder og 'døde' informationer vækkes til live gennem læserens aktive involvering, legitimerer brugen af den grafiske roman i undervisningen. Den måde hvorpå læseren skaber liv i den tegnet roman, karakteriseres ofte med begrebet *closure*. Closure er en betegnelse for måden, hvorpå vi puster liv i tegneseriens figurer og skaber enhed ud af tekst og billeder. (Larsen, 2012, s. 7). Dette kan tilsigte den førnævnte *fordobling* fordi, at den grafiske romans særtræk er nemlig, at læseren når som helst kan stoppe fortællingen og på denne måde skabe pusterum og distance til indholdet og derfor skabe en analytisk tilgang. (smst. s. 7).

Dvs. at den grafiske roman, i den grad, er en legitim udtryksform på linje med film, dokumentar, mv., og kan med rette bruges i fiktionsundervisningen, da denne imødekommer krav fra undervisningsministeriet og de forenklede mål<sup>4</sup>.

Jeg vil i det følgende afsnit gå i dybden med en danskfaglig analyse af værket MAUS, som kan illustrere en nykritisk analytisk distance til indholdet samt en receptionsæstetisk indlevelse i indholdet i en fordobling i læsningen.

---

<sup>4</sup> De forenklede mål bliver defineret på side 27

### 3.1 Danskfaglig analyse af MAUS

#### Rammefortælling og Resumé:



En overlevende fortæller  
'MIN FARS LIDELSESHISTORIE'

Sådan starter MAUS, der er fortalt i en rammefortælling, hvor fortællingen er opdelt i et asymmetrisk forhold imellem to tidsplaner. I rammefortællingen bliver man præsenteret for vores forfatter, Art Spiegelman, som er en håbefuld tegneserieforfatter, der vil tegne og fortælle sin faders, Vladek Spiegelman, livshistorie under 2. Verdenskrig. Denne fortælling bliver stedvis brudt af selve *hovedhandlingen*, som er en kronologisk beretning af faderens livserfaringer under jødeforfølgelsen og Holocaust. Fortællingen handler om, hvordan faderen møder sin kone, deres livsvilkår, og hvordan de bliver fanget af tyskerne og sendt til Auschwitz. MAUS er derfor en autofiktiv fortælling, som er en genre, der blander fiktion og fakta. Det forhold at Art Spiegelman (som er vores forfatter til MAUS) vælger at tegne og fortælle sin egen faders historie i en æstetiseret form bevirker, at fortællingen bliver mere autentisk for læseren. Samtidigt er opsætningerne af rammerne, og springet mellem disse, medvirken til at læsningen veksler dynamisk mellem en vis ro og en stigende spændingskurve, hvor selve rammefortællingen har et særligt tematisk-fokus på et søn/fader forhold - og hvor hovedhandlingen har særligt blik på selve livsvilkårene for jøderne under antisemitismen og Holocaust ved 2. Verdenskrig.

#### 3.2 Læselighed

Jeg vil i det følgende afsnit analysere *læseligheden* i MAUS, dvs. have fokus på det formmæssige og tilgængeligheden i værket. Dette omhandler bl.a. stil, layout, billeder, illustrationer og semiotik.





*establishing shot*, der skal tilkendegive en åbningsscene eller et skift i en scene eller sekvens. Formålet med supertotale billedbeskæringer er ofte at gøre læseren opmærksom på historiens *location* eller at illustrere størrelsesforholdene af objekter. F.eks.; er skitseringen af fabrikkens størrelse relativ stor, som viser, at Vladek er en veletableret og velhavende person, men samtidigt illustrerer billedet stedet i historien, hvilket skaber kohæsion og sammenhæng for læseren. På samme side ses en totalbillede beskæring, en halvtotalebillede beskæring og en nærbillede beskæring i nævnte rækkefølge. I totalbillede beskæringen vises Vladeks og Anjas fulde krop, hvilket normalt bruges i såkaldte dialogscener. Disse beskæringer er ikke spændings optrappende men nærmere neutrale og rolige. Derimod øges spændingsniveauet ved næste halvtotalebillede beskæring, da personerne illustreres fra deres bryst og op over hovedet. Idet at man kommer tættere på personernes ansigt, skabes der *suspense* pga. de tydeligere følelsesudtryk, såsom glæde, sorg, osv. Sidste billede er et nærbillede beskæring af Anja, hvor man kan se hendes øjenbryn peger nedad. Dette er et udtryk for sorg og følelser, som kulminerer spændingsniveauet, og fungerer som klimaks i de tre billeder. Samtidigt skabes der et slags *noir-lignende* fængsel med stregerne fra stolen i baggrunden, som skaber en stemning af, at hun befinder sig indespærret eller i en personlig krise. Placeringen af rammen er også sat på skrå, hvilket også er et udtryk for, at der er noget galt, da det bryder med de andre standardiserede rammekompositioner. Ydermere er teksten skrevet med fed til sidst i taleboblen: "**Jeg ønsker ikke bare ikke at leve**". Dette skaber et forhold mellem tekst og billede, der er komplementært, dvs. at de står i et ligeværdigt forhold til hinanden, og ikke giver mening hver for sig.



Udover alle de æstetiske virkemidler som MAUS indeholder, er det samtidigt væsentligt at kigge på det sprogmæssige og læsbarheden mellem billeder og tekst.

### 3.3 Læsbarhed

Jeg vil i det følgende afsnit fokusere på det rent tekstmæssige i MAUS. Jeg vil analysere den sproglige tilgængelighed vedrørende det leksikalske, syntaktiske, typografi og semantiske niveau. Dvs. at jeg vil især have fokus på læsbarheden mellem billeder og tekst - og altså kohæsionen mellem modaliteterne.



Hvis vi kigger på det syntaktiske niveau i MAUS jf. ovenstående stribe<sup>6</sup>, så består teksten af mange hovedsætninger og ledsætninger. Tekstens primære forfelt består af hovedsætninger, hvor pronominer såsom; *Jeg, Du, Vi, Han* ofte starter sætningen i talebobler, som komplimenterer billederne og symbolerne. MAUS indeholder en *indeksikalitet* i teksten vedrørende taleboblen. Indeks er tegn der forstås som referencer til deres objekt i kraft af at være afhængig af dette objekt, for eksempel ved kausalitet. Taleboblen som tegntype får først sin fulde mening, når den forstås i sammenhæng med det individ, boblen udpeger. Denne grundlæggende afhængighed er taleboblens indeksikalske træk. (Christiansen; Magnussen, 2009, s. 202). Det betyder, at de mange hovedsætninger med pronominer i forfeltet, sat inde i en taleboble, gør det nemt og overskueligt for læseren, at identificere de personer der taler, og skaber derfor kohærens i teksten. Samtidigt er sætningerne forholdsvis korte uden nogen nævneværdige svære fremmedord.

Teksten er skrevet med store bogstaver, som man også kender fra tegneseriegenren, såsom Sten og Stoffer, Anders And, mv. Forholdet mellem tekst og billede er enten forankret i hinanden eller komplimenteret i hinanden.

Når fortællingen skal indikere en lyd, så ændrer ordets skrift og størrelse sig, som refererer til lydstyrken og tonelejet i fortællingen (dvs. kalligrafien). Fx. i det illustreret eksempel<sup>7</sup> med en telefon der ringer, og en dør der smækkes. Man er ikke i tvivl om hvilket billede, hvor lyden er højest. Ringen fra telefonen virker normaliseret idet, at skrifttypen ikke er relativt større eller



anderledes end den normale tekst. Modsat det sidste billede med teksten 'SLAM!' som indikerer, at døren bliver hamret ind med fulde kraft, og giver en stemning af en afslutning.

Teksten har dog nogle udfordringer i form af sproget, som kan virke forstyrrende for læseren. F.eks.; kan man ikke undgå at bemærke, at hver gang Vladek siger noget i rammefortællingen, så er teksten fyldt med bestemthedsfejl:

<sup>6</sup> MAUS side 14

<sup>7</sup> MAUS side 15-22

"Du gir ham den ståltrådsbøjle. Og jeg som ikke har set den Artie i to år - vi har masser af rigtige træ-bøjler. De kunne ikke sammen"<sup>8</sup>



Bestemthedsfejlen i 'Den ståltrådsbøjle' og 'Den Artie' er en indikation på, at Vladek er en polsk immigrant, der ikke har mestret sproget korrekt endnu. Det er med fuldt overlæg, at Art Spiegelman har valgt at lave disse 'fejl', fordi det gør teksten mere autentisk for læseren, da rigtig mange udlændinge der skal tilegne sig nye sprog (specielt det danske), har svært ved bestemtheden i sætningerne.

Med denne nykritisk-inspireret danskfaglig analyse i forbindelse med læseligheden og læsbarheden i MAUS vil jeg i næste afsnit fokusere mere på det indholdsmæssige og tematiske niveau i fortællingen.

### 3.4 Læseværdighed

I de følgende afsnit vil jeg gå i dybden med analysen af læseværdigheden i MAUS og trække tråde tilbage til førnævnte teori (Klafki, Lorentzen, Giddens, Bundsgaard) og sammenkoble det med min indsamlede empiri fra henholdsvis elever, lærere og den grafiske roman.

Spørgsmålet om hvorfor MAUS er værdigt at læse tager afsæt i det indholdsmæssige, det tematiske og det æstetiske potentiale i værket. Marianne Eskebæk Larsen skriver i sine overvejelser om, hvorfor hun har valgt at lave et undervisningsforløb omkring MAUS på Gyldendals undervisningsplatform:

"MAUS var en af de første graphic novels herhjemme. Dens berømmelse skyldes især, at man her for alvor så tegneseriens potentiale i forhold til at fortælle historier med et endog meget alvorligt indhold. (...) MAUS og *Persepolis* har et historisk afsæt, hvilket kan synliggøre for eleverne, at tegneserier ikke behøver at foregå i parallelle universer. Begge er meget bevægende fortællinger, hvilket forhåbentlig motiverer eleverne til de samfundsfaglige diskussioner, værkerne lægger op til (værdier, utopier, kultur, religion osv.)" (Larsen, 2012, Gyldendal)

<sup>8</sup> MAUS side 13

Grunden til at Larsen lige netop har valgt at udarbejde et undervisningsforløb til MAUS er altså fordi, at værket tager afsæt i historiske begivenheder, der kan fordre eleverne til at reflektere og diskutere over samfundsfaglige problematikker om værdier, utopier og kulturer. Disse samfundsfaglige problemstillinger er i overensstemmelse med Klafkis bud på et didaktisk udgangspunkt for undervisningen.

### 3.4.1 Nøgleproblemstillinger: Fredsspørgsmål og Samfundsskabt Ulighed

Som nævnt tidligere skulle man, ifølge Klafki, tilsigte at indholdet for undervisningen er eksemplarisk i forhold til de epokaltypiske nøgleproblemstillinger, som samfundet hviler på. Man skulle nemlig skabe muligheden for den kategoriale dannelse. Nøgleproblemstillinger som *Fredsspørgsmålet* og *Samfundsskabt Ulighed*, der netop handler om hvordan et samfund kan ændres på baggrund af økonomiske og sociologiske mekanismer, som kan true fredsprincippet og uligheden, er tænkt ind i MAUS. Eksempelvis er der en Samfundsskabt ulighed idet, at værket fremstiller jøderne som underlegne sammenlignet med tyskerne. MAUS indledes på side 10 med et citat fra Adolf Hitler; "Jøderne er utvivlsomt en race, men de er ikke mennesker." (Spiegelman, 2008, s. 10). Dette forstærkes samtidigt af den førnævnte symbolik fordi, at jøderne er skitseret som mus og nazisterne som katte, og refererer tilbage til *katten-efter-musen-legen*.

I mit semistruktureret livsverdensinterview, jf. den fænomenologiske videnskabsteori, prøver jeg at indkredse elevernes *egen*-oplevelser i forbindelse med værkets indholdsmæssige temaer, såsom Holocaust og de (nøgle)problemstillinger der var under 2. verdenskrig, for at se om MAUS er læseværdigt for eleverne:

Læreren: Nu spørger jeg lidt ledende; Hvorfor alt det her, altså hvorfor Holocaust og jødeforfølgelse?  
Elev A: Fordi Hitler havde set sig sur på dem der (jøderne).

Læreren: Ja, og når du siger; 'ser sig sur på', så er det ikke ligesom når skolelæreren giver eleverne en skideballe....

Elev A: Nej, Han hader dem og vil dræbe dem..

Læreren: Hvorfor vil han dette, hvorfor hader han dem og hvorfor vil han slå dem ihjel?

Elev B: Pga. Nazismen, Han var nazist.

Læreren: Ja han var nazist, men hvorfor tror I han vil dræbe dem?

Elev C: Hans mor var jøde?

Læreren: Er det derfor han vil udrydde dem? Fordi hans mor var jøde?

Elev C: Nej, men fordi man skulle have blå øjne, lyst hår, den ariske race.



Velvidende at eleverne højst sandsynlig har stiftet bekendtskab med 2. verdenskrig i andre sammenhænge end blot igennem MAUS, spørger jeg ind til de grundlæggende årsager til Holocaust og jødeforfølgelsen i mit interview. Elevbesvarelsen indikerer, at eleverne forholder sig til samfundets kompleksiteter under 2. verdenskrig, fordi de svarer, at det var Hitlers og nazisternes projekt at udrydde jøderne og skabe den ariske race med blå øjne og lyst hår. Eleverne lærer noget om Holocaust (dvs. materiel dannelse), og de vil idealistisk set tage stilling til (når de bliver myndige), hvilket samfund de selv vil skabe på baggrund af dette (dvs. formal dannelse). Komplexiteten i dannelse kan derfor, ifølge Klafki, samles i en *SMS-tanke* (i forlængelse af den kategoriale dannelse). SMS-tanken sigter i høj grad efter den demokratiske dannelse som indeholder *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* - og er i følge Klafki *det gode dannelsesideal*. Et dannelsesideal er altså i høj grad etisk betonet, og derfor må de selvdannede elever (idealistisk set) tage stilling til, hvilket dannelsesparadigme som de selv vil vælge. De vil spejle sig i fortællingen, de vil stille spørgsmål til fortællingen, de vil diskutere med andre om fortællingen, de vil faktisk *reflektere* over fortællingen. De er nemlig ifølge Giddens mennesker indbefattet af en øget refleksivitet i det senmoderne samfund, og de vil på baggrund af alle disse svar vælge, hvad de synes er rigtigt. Den måde som de tænker om verden, er den måde, som de bliver i verden - og det er samlet set det essentielle i hele dannelseskompleksiteten.

Men hvordan har eleverne spejlet sig i fortællingen og dermed skabt refleksion?

I MAUS på side 35 skitseres en fortælling af Vladek omkring forholdene under nazityskland, Holocaust og jødeforfølgelsen:



"Jeg er en beskidt jøde" og "Det var hårde tider, og for jøderne var det forfærdeligt"

"Denne by er Jøde Fri" og "Der var masser af den slags historier - Den synagoger brændt ned og den jøder tævet uden grund, hele byer som jagede alle jøder ud" (Spiegelman, 2008, s. 35)

Sætninger og illustrationer, som fortæller at jøderne tilhører en anden race end det nazistiske dannelsesbillede, er med til, at eleverne læser og lever sig ind i fortællingens verden. De fordyber

sig, og lever sig kropsligt og mentalt ind i MAUS' rum. (Lorentzen, 2011, s. 68). Eleverne bruger med andre ord deres **Æstetiske kompetence** i samspil med flere kompetencer jf. førnævnte kompetencehjul.

### 3.4.2 Scenarie, Empatisk og Etisk kompetenceudvikling i en *fordobling*

MAUS skildrer nemlig en fortælling, der kan udvikle elevernes **Scenariekompetence**. Scenariekompetencens væsentligste indhold er at forholde sig til situationers mulige udvikling, på samme måde som en teksts modtager må forholde sig til de mulige udviklinger i en fiktiv fortælling. (Lorentzen, 2006, s. 78). Dvs. at elevernes modtagelse af MAUS bringer deres forestillingsevne i anvendelse, fordi de prøver at forestille sig en udvikling i fortællingens univers - nemlig jødernes kamp for overlevelse under Holocaust i et scenarie hvor Hitler prøvede at skabe den ariske race. Samtidigt findes der, i forløbet på Gyldendals undervisningsplatform til MAUS, en øvelse, som er helt konkret i samspil med Scenariekompetencen:

#### 2. MAUS: Meddigtning

"Lav en slutning på historien om, hvordan det lykkes Vladek at flygte fra KZ-lejren til den nærmeste landsby. Du skal forestille dig, hvordan flugten er. Møder han andre flygtninge, der gemmer sig, og bliver han angivet? Du behøver ikke at være superdygtig til at tegne. Gør det enkelt, lav pindemænd. Overvej, hvor mange billeder, du skal bruge, og hvordan dit layout skal være."

(Larsen, Gyldendals undervisningsportal)

Meddigtningsovelser er især velegnet til at udvikle scenariekompetencen hos eleverne. For at kunne digte videre på MAUS, må eleven først analysere den situation, som Vladek befinder sig i, før de kan forestille sig hans videre færd i fortællingen. Ved denne øvelse kan man altså udvikle elevernes scenariekompetence i mødet med MAUS, men oftest er der flere kompetencer i spil på én gang, når man læser fiktion. Eksempelvis i læsningen af fiktionstekster, hvor fortællingen bygger på en hovedpersons oplevelser, så opstilles mulighederne for at udvikle den **Empatiske kompetence**. Den empatiske kompetence handler om, at kunne sætte sig ind i en anden persons sted og derfra opleve en situation. (smst. s. 82). En elev skriver eksempelvis efter mødet med MAUS:

"Jøderne fik numre, fordi det er lettere at holde styr på numre, end det er at holde styr på navne. I fx Amerikanske fængsler giver de også deres fanger numre. Med det Vladek siger, mener han, at

nazisterne har givet dem et nummer, og det er næsten som at få taget sin identitet fra sig. Et navn er mere personligt end et nummer." (Elev E, 10b, 2015).

Eleven sætter sig ind i Vladeks sted, og reflekterer over det han siger og gør. Man kan sige, at eleven befinder sig i *den varme stol*, der er tvunget til at leve sig ind i Vladeks følelser og tankegang. Gennem indlevelse i et fremmedpsykisk univers gør eleven sig erfaringer med empati, og benytter derfor sin empatiske kompetence sammen med sin **Etiske kompetence**. (Lorentzen, 2009, s. 44). Den etiske kompetence betyder, at man kan tage stilling til og diskutere gode og onde handlinger, samt at kunne og ville hjælpe andre mennesker til et bedre liv. (Lorentzen, 2011, s. 57). Idet MAUS beskriver nazisternes handlinger, som at fratage jøderne deres identitet ved at give dem et nummer, sætter elevens egne kriterier for det gode og det onde i perspektiv. Eleven perspektiverer samtidigt fortællingen til nutidens samfund i USA, og sammenligner skitseringen af jøderne med kriminelle amerikanske fanger. Den etiske kompetencer udvikles fordi, at fortællingen ikke selv tager stilling til det gode og det onde, men overlader eleven selv til at forholde sig de etiske problemstillinger.

Man kan derfor sammenfattende sige, at der ikke bare udvikles én kompetence når man læser fiktion. Elevens møde med den fiktive fortælling i MAUS kan bidrage til den kategoriale dannelse ved hjælp af flere kompetencer i en dannelses-symbiose.

Man kan også kaste et tilbageblik på den tidligere nævnte *hermeneutik* fordi, at *den hermeneutiske cirkel* bringes i spil, da teksten projicerer sin betydning over i eleverne, som fortolker på dennes *sandhed* og derved danner en ny forståelse. Det indikerer altså, at eleverne forholder sig til samfundets kompleksiteter vedrørende Holocaust og ikke mindst årsagen til jødeforfølgelsen.

Men hvorfor er lige netop MAUS værdigt at læse frem for andre fiktive fortællinger omhandlende 2. verdenskrig og Holocaust?

Som jeg nævnte tidligere, så indeholder den grafiske roman særtrækket i, at læseren når som helst kan stoppe fortællingen og på denne måde skabe pusterum og en analytisk distance til indholdet. Dette er derfor i harmoni med den førnævnte *fordobling*. Det forhold i fordoblingen at man i læsningen af fiktionsteksten åbner både for et handlingsplan/billedplan (*handler om*) og for et tolkningsplan (*drejer sig om*) kan via kompetenceudviklingen samle en nykritisk analyse og en receptionsæstetisk oplevelse i en symbiose. Denne fordobling er i den grad i overensstemmelse de nye kompetence mål for danskfaget, der også viser, hvorfor lige netop MAUS er værdigt at læse.

### 3.4.5 Curriculumlogik og De forenklede kompetence mål

Læseværdigheden af MAUS beror også på tanken om, at værket tilsigter de nye forenklede mål (også kaldet kompetence mål), som for nylig er blevet defineret i en bekendtgørelse fra undervisningsministeriet. Baggrunden for at de nye mål er blevet omskrevet og komprimeret til de forenklede mål er, at de skal give lærerne overblik over faget og vise en klar forbindelse mellem færdigheds- og vidensmålene for faget og det generelle dannelsesformål i formålparagraffen.

Allerede før de nye forenklede mål blev offentliggjort, diskuterede Bundsgaard (2011) i en artikel, 'The missing link - prototypiske situationer som didaktisk kategori', at undervisningen tidligere kun forholdte sig til helt konkrete mål, og ikke den dannelseskompetence der var i det lange perspektiv. Hans bud på at genetablere en direkte forbindelse i curriculum-logikken er *the missing link* med fokus på menneskelig handlen i *prototypiske situationer*:

"En prototypisk situation er således en abstraktion som har konkret eksistens for os når vi skal håndtere udfordringer i stadig nye situationer, hvor vi genkender noget nyt som et eksempel på noget kendt, således at vi kan handle efter vante mønstre. Men når vi i nærværende sammenhæng taler om prototypiske situationer er der tale om en analytisk kategori som vi kan tage udgangspunkt i når vi skal strukturere verden i håndterlige størrelser vi kan forholde os til fx som curriculum-designere. En prototypisk situation er en grundtype-situation. (Bundsgaard, 2011, s. 301)

Dvs. at prototypiske situationer er typificerede beskrivelser af situationer, som eleverne kan forvente at møde og håndtere i deres nutid og fremtid, men som samtidigt er betinget af elevernes fortid og erfaringssituationer. Som lærer må man agere som curriculum-designer og tage stilling til, hvilke af de identificerede prototypiske situationer der er vigtigst for de opvoksende elever at kunne håndtere med sine kompetencer. (smst. s. 302). Disse prototypiske situationer er i den grad i harmoni med danskfagets nye kompetence mål for 7. - 9. klasse:

#### 7. - 9. klasse

Vis mere 

##### Løsning

Eleven kan styre og regulere sin læseproces og diskutere teksters betydning i deres kontekst

##### Fremstilling

Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation

##### Fortolkning

Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster

##### Kommunikation

Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer

De nye forenkledede mål er udvidet til at omfatte 'litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til personlig og kulturel identitet. (Hansen, 2015, s. 109).

Hvis man kigger nærmere på de nye forenkledede mål, herunder kompetence målene: 'Oplevelse og indlevelse' og 'Fortolkning', så står der skrevet at:

#### Oplevelse og indlevelse:

Eleverne skal lære produktivt at omsætte egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog og reflekteret indleve sig i teksters univers som grundlag for fortolkning.

Undervisningen skal give eleverne mulighed for at arbejde med komplekse tekster, der ofte er kendetegnet ved at iscenesætte flere stemmer, udfolde komplicerede tidslige og fortællermæssige forløb og ved at skabe samspil mellem sproglig form på flere planer (emu, 2015)

#### Fortolkning:

Eleverne skal lære at samle undersøgelser af tekster i én eller flere fortolkninger.

Undervisningen skal være præget af, at fortolkninger af tekster kan formulere flere perspektiver, uden at der er et facit. Teksterne kan tematisere det uafklarede, det uforståelige og det fremmedartede, og heri kan eleverne finde andre måder at anskue verden på, end de selv gør. Identitet er et centralt spørgsmål i elevernes eget liv, og i arbejdet med fortolkning vil der i vid udstrækning være fokus på selvfremsættelse og identitetsdannelse. (emu, 2015)

Jeg hæfter mig særligt ved kompetence mål som; *egne oplevelser, reflekteret indlevelse, komplekse tekster, fortolkning af det uafklaret og fremmedartede, identitetsdannelse*. Alle disse mål er fuldstændig i overensstemmelse med min fremførte teori (Giddens, Klafki, Lorentzen, Bundsgaards prototypiske situationer), og kan alle sammenkobles til MAUS, hvilket beviser validiteten og legitimeringen af læseværdigheden. Spørgsmålet om en faglærer, fra den virkelige verden, ligeledes har samme syn på MAUS' læseværdighed er interessant. Derfor valgte jeg at interviewe en dansklærer for at få en faglæreres synspunkt på undervisningsforløbet på Gyldendals undervisningsplatform:

"1) Hvilke umiddelbare indtryk gør du dig over forløbet, tilgodeser de fælles mål, trin mål, etc.?

**Svar:** Jeg ser umiddelbart et stort potentiale i forhold til tværfagligt samarbejde. Her tænker jeg især på historie og samfundslæg. Forløbet tilgodeser en del fællesmål og trinmål, dog mener jeg hurtigt man kan udvikle lidt på materialet, så man kommer bredere omkring, som det nogle gange kræves, for at nå pensum.

(...)

4) Hvilket fokus ville du især have fokus på i undervisningsforløbet; fortolkning, billeder (analyse af billeder), historien (2. Verdenskrig) - og hvorfor?

**Svar:** - Analyse af billeder (Fordi der er mulighed for en bredere analyse, da billederne er omdrejningspunkt.

- Fortolkning/historie (Fordi den historiske del har en kæmpe betydning for, om du kan analysere og fortolke billeder og tekst.)

- Den første del af opgavesættet er meget vigtigt at komme grundigt igennem, således at alle elever har et kendskab til den historiske del. Måske skulle man alliere sig med historielæreren."

Faglærerens synspunkt er især fokuseret på tværsamarbejdet, som prioriteres højt i undervisningsforløbet til MAUS. Samtidigt føler læreren, at undervisningsforløbet er lidt utilstrækkelig, men anerkender dog muligheden for at udvikle videre på forløbet. Lærerens primære fokus ville være på analysen i billeder og tværfagligt samarbejde mellem historie- og samfundsfaget. Jeg forholder mig dog kritisk til lærerens svar omkring tværfaglighed og utilstrækkelighed. Ikke fordi tværfagligt samarbejde mellem fagene ikke kan være frugtbart, men fordi præmissen om at man ikke kan nå hele pensum i danskfaget vedrørende MAUS ikke er holdbart. De førnævnte forenklede mål, som netop passer til MAUS og fiktionstekster, tilgodeser en stor del af pensum. Man kan måske endda sige, at man har for mange kompetence mål i spil på en gang, så man bliver nødt til at selektere i undervisningsforløbet for at nå i dybden med de forenklede mål (f.eks.; fortolkningen, oplevelse og indlevelse, analyse i billeder, mv.).

### 3.5 Opsamling

Sammenfattende vil jeg samle alle resultaterne af min undersøgelse, for at give overblik over om MAUS indeholder potentialer for kompetenceudvikling og identitetsdannelse.

I min nykritiske analyse af læseligheden, hvor der er fokus på det æstetiske udtryk i værket (stil, layout, illustrationer, semiotik), i samspil med læsbarheden, hvor man fokuserer på det tekstmæssige (leksikalske, syntaktiske, typografi og semantiske niveau), beviser legetimiteten i forbindelse med MAUS fordi, at eleven udvikler den æstetiske kompetence, og lever sig ind i værket ved at fordybe sig både kropsligt og mentalt.

Eleverne udvikler samtidigt scenariekompetencen fordi, at de forholder sig til MAUS' mulige udvikling i fortællingens univers - nemlig jødernes og Vladeks kamp for overlevelse under Holocaust og 2 Verdenskrig. Undersøgelsen viser desuden, at eleverne udvikler den empatiske kompetence og den etiske kompetence, fordi de lever sig ind i Vladeks følelser og tankegang, og derigennem diskuterer, og tager stilling til gode og onde handlinger i fortællingen.

Sammenfattende kan man sige at elevernes møde den fiktive verden, der indeholder epokaltypiske nøgleproblemer (Samfundsskabt Ulighed, Jeg-Du-oplevelse), der er i overensstemmelse med de forenklede mål, udvikler deres kompetencer. Eleverne lærer noget om samfundet mulige udvikling (dvs. materiel dannelse), og de vil idealistisk set tage stilling til (når de bliver myndige), hvilket

samfund de selv vil skabe på baggrund af dette (dvs. formal dannelse). Dette kan sammenfattes til, at eleverne bliver dannet i en kategorial dannelse eller (sagt på en anden måde) demokratisk dannelse med selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet.

#### 4. Konklusion

Jeg har i dette bachelorprojekt undersøgt forbindelsen mellem det senmoderne samfund, elevernes øget refleksivitet, kompetence- og dannelsesdiskursen og MAUS' fiktive potentialer. Løbende igennem opgaven har jeg redegjort, analyseret, diskuteret og konkluderet følgende:

Samfundet og danskfaget befinder sig i en senmoderne tid, der er under en konstant udvikling. Denne samfundsudvikling stiller større krav til dansklæreren, som curriculumdesigner, der står overfor en mere kompleks og større dannelsesopgave end nogensinde før. I følge Giddens er udviklingen af samfundet betinget af tre dynamikker: Adskillelse af tid og rum, Udlejring af sociale relationer og en Øget refleksivitet. Eleverne, som er del af det senmoderne samfund, inderholder den øget refleksivitet, hvor de ikke blot forholder sig til videnssamfundet, men de forholder sig også til, *hvordan* de forholder sig til samfundet. De stiller spørgsmål til alt i deres verden, og søger ekspertviden med risici for, at de svar de finder, er forkerte og modstridige.

I den fiktive fortælling i MAUS, der opstiller et samfund med jødeforfølgelsen og Holocaust, er radikalt anderledes end det demokratiske samfund, som eleverne kender i dag. De reviderer deres egen biografiske fortælling i gennem den fiktive verden, fordi de indlever sig i og spejler sig i fortællingen.

På baggrund af Klafkis bud på en eksemplarisk didaktisk undervisning (omkring epokaltypiske nøgleproblemer) så kan jeg konkludere, at fortællingen i MAUS indeholder eksempler på kompleksiteter i samfundet, som skaber tvivl, der kan få eleverne til at reflektere over deres egen tilværelse. Kompetencetænkningen er opgavens bud på en tilgang til, hvordan eleverne kan lære at anvende og forholde sig til sine egne fremtidige situationer. Det kan være vanskeligt at vælge, hvilke kompetencer der skal udvikles og arbejdes med i skolen, da moderniteten står overfor forskellige udfordringer. Kompetencer handler nemlig om individets evner eller færdigheder i forskellige situationer, hvor en given kompetence manifesterer sig i tilknytning til løsningen af et problem eller en udfordring. Lorentzen og Bundsgaard præsenterer her kompetencehjulet med forskellige værktøjer, som kan tilknyttes danskundervisningen.

Min analyse i MAUS konkluderer, at elevernes møde med fortællingen skaber en spejling og en refleksion, som er kendetegnet af en igangværende dannelsesproces. Denne dannelsesproces

tilsigter et demokratisk dannelsesparadigme (og de nye forenklede mål), og bør derfor indgå i curriculumovervejelserne hos dansklæren. Den grafiske roman og MAUS indeholder nemlig alle kim til kompetenceudviklingen og dannelseskompleksiteten.

#### **4.1. Perspektivering**

I perspektiveringen af undersøgelsen, vil jeg kæde projektet sammen med hvad opgaven egentlig kan det bruges til. Projektet er lavet til faglærere, der kunne have interesse i at undervise i MAUS. Ofte vil dansklærere aflive tanken om at bruge MAUS af den simple årsag, at den grafiske roman er for lang. Penum er nogen gange indrettet således, at der kun er plads til et eller to hovedværker. Pointen med dette projekt er, at undervisningen i MAUS ikke nødvendigvis behøves at være som en værklæsning. Undervisningen kan også være bygget op omkring et forløb på Gyldendals undervisningsportal. Man kan med fordel selekttere og udvælge, hvilke fokusområder man vil arbejde med i forløbet, og hvilke kompetencer man vil arbejde med. Denne opgave har eksempelvis beskæftiget sig med billedanalyse, tekstanalyse og et tematisk fokus omkring læseværdigheden.

Uanset om man vælger denne form for undervisningsmateriale, så er den grafiske roman en legitim udtryksform, der i sammenhæng med fiktionen tilsigter de nye forenklede mål. Man kan kun ønske sig at flere end Mariaane Eskebæk Larsen udarbejder flere undervisningsforløb til andre grafiske romaner, så det bliver et fast emne eller fordybelsesområde i danskfagets årsplan.



## 5. Litteraturliste

Birkler, Jacob (2006): **Forståelse**. I: Jacob Birkler (2006) Videnskabsteori - En grundbog, Munksgaard Danmark, København

Brincher, Jacob (2011): **Indledning**. I: Jacob Brincher (2011) Den grafiske roman i danskundervisningen - Bacheloropgave, VIA UC

Bundsgaard, Jeppe (2009) **Indledning**. I: Jeppe Bundsgaard, m.fl. (2009) Kompetencer i dansk, Gyldendal, København.

Bundsgaard, Jeppe (2011) **The missing link - prototypiske situationer som didaktisk kategori**. I: Nordisk tidsskriftdatabase iduun.no (2012)

Christiansen, Hans-Christian; Anne Magnussen (2009): **Tegneserieanalyse**. I: Gitte Rose, m.fl. (2009) Analyse af billedmedier: - en introduktion, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Fjelland, Ragnar; Eva Gjengedal (2005): **Den humanistiske videnskabstradition**. I: Ragnar Fjelland, m.fl. (2005) Videnskab - på egne præmisser, Munksgaard Danmark, København

Giddens, Anthony (1991): **Indledning**. I: Anthony Giddens (1991) Modernitet og selvidentitet, Hans Reitzels Forlag, København

Hansen, Thomas Illum (2015): **Tekster i kontekst - Forenklede Fælles Mål for dansk**. I: Hansen, Thomas Illum (2015) Dansk - I serien Mål og midler, Klim, Århus

Henkel, Ayoe Quist (2009): **At læse med fordobling - om litteraturpædagogik**. I: Ayoe Quist Henkel, m.fl. (2009) Stjernebilleder bind 1 - Børnelitteratur - teori og metode, Daneklærer foreningens forlag.

Holm, Claus (2003): **Dømt til fri selvuddannelse**. I: tidsskriftet Asterisk, nr. 11, Danmarks pædagogiske universitet

Klafki, Wolfgang (2001): **Indledning: Er dannelsesbegrebet i dag stadig holdbart som pædagogisk grundkategori?**. I: Wolfgang Klafki (2001) Dannelsesteori og didaktik - nye studier, KLIM, Århus

Kristensen, Hans Jørgen (2012): **Hvad er det, skolen skal?**. I: Hans Jørgen Kristensen, m.fl. (2012) Gyldendals pædagogik håndbog, Gyldendal, København

Kvale, Steiner; Svend Brinkmann (2009): **Forskningsinterview, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler**. I: Steiner Kvale; Svend Brinkmann (2009) Interview - Introduktion til et håndværk. Hans Reitzels forlag, København

Larsen, Mariane Eskebæk (2012): **Snobberi eller nødvendighed? - fra tegneserie til grafisk roman**. I: tidsskriftet Unge Pædagoger nr. 2 (2012)

Larsen, Mariane Eskebæk (2012): **Tegneserie-didaktik**. I: tidsskriftet Unge Pædagoger nr. 2 (2012)

Larsen, Mariane Eskebæk; Hans-Christian Christiansen (2012): **Film, tegneserier og tegneseriefilmatiseringer - en introduktion til analyse.** I: tidsskriftet Unge Pædagoger nr. 2 (2012)

Laursen, Martin (2002): **Wolfgang Klafkis nogleproblemer - et didaktisk udgangspunkt.** I: tidsskriftet Unge Pædagoger nr. 7-8 (2002)

Lorentzen, Rasmus Fink (2006): **Det fiktives rolle i udviklingen og tilegnelsen af kompetencerne.** I: Rasmus Fink Lorentzen (2006) *Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive.* Danmarks pædagogiske universitet - kandidatuddannelsen i didaktik mshp dansk.

Lorentzen, Rasmus Fink (2011): **Kompetencer og multimodale tekster.** I: Ayou Quist Henkel, m.fl. (2011) *Stjernebilleder bind 3 - Ungdomslitteratur - indføring og læsninger,* Dansklærer foreningens forlag.

Lorentzen, Rasmus Fink (2009): **Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive.** I: Jeppe Bundsgaard, m.fl. (2009) *Kompetencer i dansk,* Gyldendal, København.

Nordenbo, Sven Erik (2012): **Dannelse, kompetence og uddannelse.** I: Hans Jørgen Kristensen, m.fl. (2012) *Gyldendals pædagogik håndbog.* Gyldendal, København

Rasborg, Klaus (2001): **Mennesket i det moderne samfund.** I: Jacobsen, Benny, m.fl. (2001): *Sociologi og modernitet,* Columbus

Schnack, Karsten (2012): **Dannelsesbegrebet i skolen.** I: Hans Jørgen Kristensen, m.fl. (2012) *Gyldendals pædagogik håndbog.* Gyldendal, København

Spiegelmann, Art (2008): **MAUS - En Overlevende fortæller - Min fars lidelseshistorie,** forlaget politisk revy, København.

Thisted, Jens (2011): **Den humanvidenskabelige tradition.** I: Jens Thisted (2011) *Forskningsmetode i PRAKSIS,* Munksgaard Danmark, København

### Hjemmesider:

<http://uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Formaal-for-faget-dansk> (set d. 05-05-2015)

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk/7-9-klasse/fortolkning> (set d. 04-05-2015)

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk> (set d. 04-05-2015)

Larsen, Mariane Eskebæk, 2012

:[http://dansk.gyldendal.dk/en/Indgange/forloeb/genrer/graphic\\_novels.aspx](http://dansk.gyldendal.dk/en/Indgange/forloeb/genrer/graphic_novels.aspx) (set d. 02-01-2015)

## 6. Bilag

### **6.1 Bilag 1: Transskribering af Semistruktureret livsinterview (Uddrag).**

Læreren: Hvad kender I til Holocaust?

Elev A: "Det var noget med de der kæmpe lejre at gøre, hvor jøderne blev holdt fanget."

Læreren: Kan I eventuelt huske hvad de der lejre hed?

Elev A: Var det ikke Auzwitch..?

Læreren: Jo, det var en af dem. Kan I huske hvad lejrene blev kaldt?

Elev A: Koncentrationslejr eller Kz-lejr.

Elev B: Mener du hvordan holocaust var generelt eller noget specielt?

Læreren: Altså Holocaust sådan generelt, men hvis I kan nævne nogen eksempler på hvad der skete er det også helt fint.

Elev B: Jamen så er det noget generelt omkring 2. verdenskrig

Læreren: Ja Elev C, hvad vil du sige?

Elev C: øhh, jamen holocaust forbinder jeg med ordet frygt. (...) Kasper har du nogensinde set den film om 'Rise of the Evil' omkring hitler (...).

Læreren: Hvis du siger frygt, hvad mener du så? Altså hvem er det som frygter hvem.

Elev C: Det er Jøderne som frygter Hitler

Læreren: Ja, Elev D?

Elev D: Jamen holocaust er en betegnelse for jødeforfølgelsen.

Læreren: Ja Elev E, hvad vil du sige?

Elev E: Krystal-natten.

Læreren: Ja, kan du forklare hvad det er Elev E?

Elev E: Jamen de bryder ind om natten. De smadrede deres butikker, etc.

Læreren: Nu spørger jeg lidt ledende; Hvorfor alt det her, altså hvorfor holocaust og jødeforfølgelse?

Elev A: Fordi Hitler havde set sig sur på dem der (jøderne).

Læreren: Ja, og når du siger; ser sig sur på, så er det ikke ligesom når skolelæreren giver eleverne en skideballe....

Elev A: Nej, Han hader dem og vil dræbe dem..

Læreren: Hvorfor vil han dette, hvorfor hader han dem og hvorfor vil han slå dem ihjel?

Elev B: pga. nazisme, Han var nazist.

Læreren: Ja han var nazist, men hvorfor tror I han vil dræbe dem?

Elev C: Hans mor var jøde?

Læreren: Er det derfor han vil udrydde dem? fordi hans mor var jøde?

Elev C: Nej, men fordi man skulle have blå øjne, lyst hår, den ariske race.

Læreren: yes, super fint. Hvad kender I så om Auzwich?

Elev D: Auzwich var en udryddelseslejr.

Læreren: Ja en polsk koncentrationslejr, og det var faktisk også den største Kz-lejr som fandtes.

Læreren: Er der nogen som ved hvor mange mennesker der døde i Auzwite sådan cirka?

Elev F: mange...

Læreren: Ja, det var forfærdelig mange...

Læreren: Man har ca. regnet ud at der døde omkring 3 millioner jøder i Auswith lejren. I Danmark bor vi ca. 6 millioner mennesker, så det er ca. halvdelen af Danmarks borgere, der døde i Auzwich. Og måden de blev dræbt på, ved I det?

Elev F: De blev gasse og/eller skudt på stedet.

Læreren: Ja, og mht. det gas der, så blev der alene i gaskamrene dræbt 2,5 millioner jøder ved gas.

Elev G: Det kan da umuligt være på en gang...?

Læreren: Nej, det var ikke på en gang. Men måden det forgik på var; at jøderne troede de skulle i bad og vaske sig, i gaskamre som lignede baderum, hvor de blev gasset og dræbt.

## 6.2 Bilag 2: Elevdokument

### 6. Fjerde uddrag

\* Hvad skete der med de fanger der klagede over forkert sko- og tøj størrelse?

Fangerne fik tæsk eller blev udsat for andre former for vold. De havde ikke retten til at klage, hvis tøjet og skoene var for småt.

\* Hvorfor skal fangerne have nummer i stedet for deres egne navne? Kender i det fra andre steder at fangerne har numre? Hvad mener Vladek med ”de tog vores navne fra os”? Hvad er forskellen på et navn og et nummer?

Jøderne fik numre, fordi det er lettere at holde styr på numre, end det er at holde styr på navne. I fx Amerikanske fængsler giver de også deres fanger numre. Med det Vladek siger, mener han, at nazisterne har givet dem et nummer og det er næsten som at få taget sin identitet fra sig. Et navn er mere personligt end et nummer.

\* Hvad menes der med, at den eneste vej ud af Auschwitz er gennem skorstenene?

Den eneste vej ud af Auschwitz var når man blev brændt om man kom ud gennem skorstenen. Der var ingen anden måde at komme der fra på.

### 7. Femte uddrag

\* Hvad er en appel? Hvad er formålet med appellen? En appel er der hvor de tæller folk op.

Formålet med appellen er at de kunne se om der manglede nogle fanger.

\* Hvad er Birkenau? Og hvorfor er faderen nervøs over, at moderen er der?

Det er en større afdelingen af Auschwitz det lå 4 km væk derfra. Fordi at Birkenau var en dødslejrer hvor de dræbte folk hurtigere end de gjorde i Auschwitz.

\* Der optræder tre forskellige slags dyr i fortællingen: mus, katte og grise. Hvilket folk repræsenterer hvert af de tre dyr?

Mus: Jøderne Katte: Amerikanerne Grise: Tyskerne

\* Det at dyr taler, går klædt og opfører sig som mennesker kender i fra andre genrer og medier. Hvorfra? I ved måske også, at nazisterne i deres propaganda fremstillede jøderne som rotter. Hvad betyder det for læsningen? Lægger man mærke til, at personerne er fremstillet som dyr, eller glemmer man det undervejs?

Vi kender det fra tegneserier fx Anders and. Det bliver mere forstående i fortællingen ved at de bruger rotter til at fremstille jøderne. Det er ikke fedt at være en rotte, da det er et beskidt dyr og det var heller ikke fedt at være en jøde. Man glemmer undervejs at personerne er fremstillet som dyr, men alligevel giver det et god forståelse.  
8. Sjette uddrag

\* Hvad betyder det for faderen ikke at have nogle ting tilbage, der relatere til familien? Hvad bruger vi fotografier af familie og venner til?

Det betyder meget fordi han savner dem og fordi der er mange af dem der er døde. Man bruger fotografier til at tænke tilbage på gamle minder og vigtige begivenheder.

\* Faderen er for nærig til at betale for varme et par dage inden, Art kan hjælpe med forsatsvinduerne. Hvorfor har han udviklet denne ekstreme forsigtighed med hensyn til at bruge penge?

Fordi at der ikke har været mange resurser og penge under krigen og derfor har de måtte spare i længere tid og det har holdt ved.

\* Hvordan er forholdet mellem far og søn? Forholdet mellem far og søn er godt.

De har et tæt forhold og sønnen er meget interesseret i faderens fortid.

\* Arts far er meget nærig og nøjeregnende. Er faderen den samme person som før krigen?

Faderen er ikke den samme efter krigen, da mange af de dårlige ting har printet sig på nethinden.

Efter du har læst:

Prologen

\* Det lykkedes, fordi det giver et godt indblik på faderens tidligere liv.

### 6.3 Bilag 3: Kvalitativ interview af dansklærer

24/11  
/14

Sebastian Tingsted &lt;sebastiantingsted@outlook.dk&gt;

til www.twist@gmail.com

Hej Kasper

Svar - Sebastian Tingsted

1) Hvilke umiddelbare indtryk gør du dig over forløbet, tilgodeser de fællesmål, trinmål, etc.?

Jeg ser umiddelbart et stort potentiale i forhold til tværfagligt samarbejde. Her tænker jeg især på historie og samfundsfag. Forløbet tilgodeser en del fællesmål og trinmål, dog mener jeg hurtigt man kan udvikle lidt på materialet, så man kommer bredere omkring, som det nogle gange kræves, for at nå pensum.

2) Ser du muligheder eller begrænsninger i forløbet, altså hvor fleksibelt er undervisnings-forløbet? og finder du materialet tilstrækkeligt/utilstrækkeligt?

Jeg ser mange muligheder i forløbet. Tværfaglighed, kreative tiltag(egenproduktion af grafiske noveller), indarbejdelse af skriftlige opgaver(opgaver som er baseret på grafiske noveller). Jeg ville helt personligt lave lidt om i forløbet, da jeg mener diskussionsdelen fylder rigtig meget.

3) Føler du at undervisnings-forløbet vil motivere eller de-motivere motivationen hos eleverne, og hvorfor?

De ikke så bogligt stærke elever, tror jeg vil kunne gøre sig mere gældende. Samtidig vil de mundtligt stærke elever komme meget på banen i denne opgave. Selve emnet vil helt sikkert appellere mere til drengene i klassen.

4) Hvilket fokus ville du især have fokus på i undervisnings-forløbet: fortolkning, billeder (analyse af billeder), historien (2. Verdenskrig) - og hvorfor?

- Analyse af billeder (Fordi der er mulighed for en bredere analyse, da billederne er omdrejningspunkt.

- Fortolkning/historie (Fordi den historiske del har en kæmpe betydning for, om du kan analysere og fortolke billeder og tekst.)

- Den første del af opgavesættet er meget vigtigt at komme grundigt igennem, således at alle elever har et kendskab til den historiske del. Måske skulle man alliere sig med historielæren.

5) Har du tidligere undervist i en grafiske roman - og hvordan var dette i sammenligning med 'Maus'. Jeg har en enkelt gang brugt nogle grafiske noveller. Jeg brugte dem til opstart af et tegneserieforløb. Her brugte jeg de grafiske noveller rettede mod pigerne i klassen, fordi de ikke kunne finde motivation eller interesse i tegneserier. Novellerne var ikke så gennemarbejdet, som dem i dette materiale.

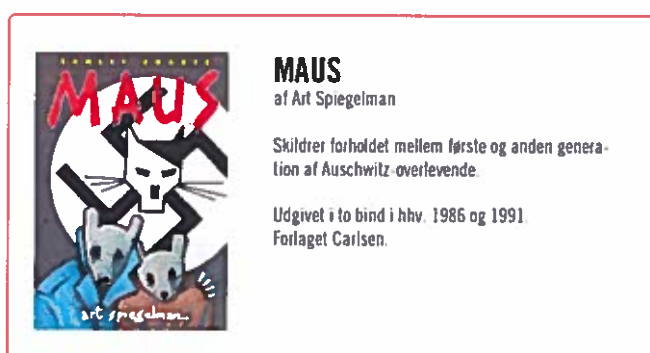
Venlig Hilsen  
Sebastian Tingsted

## 6.3 Bilag 4: Undervisningsforløb på Gyldendals undervisningsplatform

### 6. MAUS #1

*MAUS* handler om Holocaust. Art Spiegelman er en amerikansk tegneserietegner, født efter Anden Verdenskrig. Gennem samtaler med faderen, Vladek Spiegelman, skildrer Art Spiegelman familiens historie under Anden Verdenskrig, hvor forældrene, som er polske jøder, ender i Auschwitz. Både faderen og moderen overlever Auschwitz, men moderen begår selvmord næsten 30 år efter.

#### FØR DU LÆSER



#### MAUS

af Art Spiegelman

Skildrer forholdet mellem første og anden generation af Auschwitz-overlevende.

Udgivet i to bind i hhv. 1986 og 1991.  
Forlaget Carlsen.

#### 1. Refleksionslog

- Skriv stikord i din refleksionslog i fem minutter: Hvad ved du om Holocaust og Auschwitz?

#### 2. Klasesamtale

Tal i fællesskab om, hvad I ved om Holocaust og Auschwitz.

- Kender I nogle film eller bøger, der handler om Holocaust?
- Hvilke faktuelle ting ved I?
- Kender I nogen, der personligt har været tæt på Holocaust?

#### MENS DU LÆSER

I det følgende skal I læse uddragene fra *MAUS* i grupper på 4.

#### 3. Læs første uddrag, side 5-6

Uddraget er en prolog. Det er en slags forord, som kommer før selve fortællingen. Det er Art Spiegelman, som fortæller om en oplevelse fra sin barndom.

- Hvad handler uddraget om? Notér dine umiddelbare tanker ned.

Art Spiegelmans far hedder Vladek, og moderen hedder Anja. Moderen begår selvmord, da Art er i tyverne. Faderen har giftet sig igen med Mala, som også er en overlevende fra krigen. Hun er utilfreds med faderens nærighed og manglende omsorg for hende.

Art Spiegelman besøger faderen i sit barndomshjem i Rego Park, New York, for at notere faderens erindringer ned. Det er på baggrund af dem, han tegner og skriver *MAUS*.

#### 4. Læs andet uddrag, side 13-14

Læs uddraget, og overvej følgende spørgsmål:

- Hvorfor må Mala ikke give Art en ståltrådsbøjle?
- Faderen taler lidt mærkeligt. Hvorfor? Og hvad gør det ved læseoplevelsen?

Første del af *MAUS* handler om forældrene Vladek og Anja, der med deres lille søn, Richiev – Arts storebror, bor hos Anjas forældre. Også andre medlemmer af familien bor hos de velhavende svigerforældre. Gradvist strammer nazisterne nettet mere og mere om jøderne i Polen. En dag går faderen hen til stationen for at besøge en ven ...

#### 5. Læs tredje uddrag, side 82-83

Læs uddraget, og overvej og diskutér følgende spørgsmål:

- Faderen har en stjerne på brystet. Hvorfor?
- Alle de jøder der befinder sig ved stationen bliver fanget, uanset om de har identifikationspapirer eller ej. Hvordan bliver faderen reddet?
- Hvorfor vil faderen og vennen Ilzecki sikre børnene? Og hvordan?
- Hvorfor bliver Richiev (Arts storebror) ikke sendt af sted sammen med sin kammerat fra Ilzecki-familien?
- Forældrene ender med at sende sønnen Richiev af sted alligevel, hvilket er det, som faderen henviser til. Richiev dør. Hvordan forholder Vladek sig til, at han ikke sendte Richiev af sted i første omgang?
- Hvordan tror I, jeres forældre ville havde handlet i samme situation?

I anden del af *MAUS* bliver forældrene, Vladek og Anja, forrådt af en polak og fanget af nazisterne og bragt til Auschwitz, efter at de forgæves har forsøgt at flygte til Ungarn. Ved ankomsten bliver kvinder og mænd skilt ad.

#### 6. Læs fjerde uddrag, side 186-187

Læs uddraget, og overvej og diskutér følgende spørgsmål:

- Hvad sker der med de fanger, der klager over forkert sko- og tøjstørrelse?
- Hvorfor skal fangerne have numre i stedet for deres egne navne? Kender I det fra andre steder, at man giver fanger numre? Hvad mener Vladek med "De tog vores navne fra os"? Hvad er forskellen på et navn og et nummer?
- Hvad menes der med, at den eneste vej ud af Auschwitz er gennem skorstenene?

Faderen fortæller om kampen for at overleve i Auschwitz. Fangerne laver hårdt fysisk arbejde i al slags vejr iført lidt tøj. De får små stykker muggent brød lavet af mel iblandet savsmuld. Vilkaerlig vold, sygdom, kulde, sult og kollektiv afstraffelse sender mange i døden. Og så er der alle dem, der ikke overlever de endeløse appeller ...

#### 7. Læs femte uddrag, side 210-211

Læs og diskutér:



- Hvad er en appel? Hvad er formålet med appellen?
- Hvad er Birkenau? Og hvorfor er faderen nervøs over, at moderen er der?
- Der optræder tre forskellige slags dyr i fortællingen: mus, katte og grise. Hvilket folk repræsenterer hvert af de tre dyr?
- Det at dyr taler, går klædt og opfører sig som mennesker kender I fra andre genrer og medier. Hvorfra? I ved måske også, at nazisterne i deres propaganda fremstillede jøderne som rotter. Hvad betyder det for læsningen? Lægger man mærke til, at personerne er fremstillet som dyr, eller glemmer man det undervejs?

Det lykkes Arts forældre, Vladek og Anja, at overleve Auschwitz. Anjas forældre, bedsteforældre, søster og barn, den ene bror, dør alle under krigen. Art vil gerne vide, hvad der skete med Vladeks familie ...

### 8. Læs sjette uddrag, side 276-277

Læs og diskutér:

- Hvad betyder det for faderen ikke at have nogle ting tilbage, der relaterer til familien? Hvad bruger vi fotografier af familie og venner til?
- Faderen er for nærig til at betale for varme et par dage inden, Art kan hjælpe med forsatsvinduerne. Hvorfor har han udviklet denne ekstreme forsigtighed med hensyn til at bruge penge?
- Hvordan er forholdet mellem far og søn?
- Arts far er meget nærig og nøjeregnende. Er faderen den samme person som før krigen?

## 7. MAUS #2

### EFTER DU HAR LÆST

#### 1. Prologen

Nu, når I har læst alle uddrag, skal I tænke tilbage på prologen, der fungerer som et anslag til fortællingen:

Intentionen er at prologen skal spore læseren ind på, hvad historien handler om. Den skal sætte stemningen. Lykkedes det?

#### 2. Meddigtning

Lav en slutning på historien om, hvordan det lykkes Vladek at flygte fra KZ-lejren til den nærmeste landsby. Du skal forestille dig, hvordan flugten er. Møder han andre flygtninge, der gemmer sig, og bliver han angivet? Du behøver ikke at være superdygtig til at tegne. Gør det enkelt, lav pindemænd. Overvej, hvor mange billeder, du skal bruge, og hvordan dit layout skal være.