

Pontoppidan(sk) på skoleskemaet

LAURA KOLBORG SØRENSEN

Pontoppidans litteratur er “kanon”, det har den altid været, men i 2004 blev den også *kanon*. Siden starten af 1990’erne har der været heftige debatter om, hvad for noget litteratur børn og unge skal møde i folke- og gymnasieskolen. Og i 2004 udmundede debatten sig så i en egentlig obligatorisk litteraturkanon, hvorpå Pontoppidan også er at finde. Fra da af har Pontoppidan altså været en fast del af den litterære dannelse i skolen. Af kanonudvalget er Pontoppidan udpeget som en del af kanon for sin rolle som kritisk realist og sin evne til at skildre alle samfundslag i “[...] et sprog, der på én gang er smukt og lige ud ad landevejen” (Kanonudvalget, 2004, s. 42). Om eleverne rundt omkring på skolebænkene også synes, at det er lige ud ad landevejen at læse Pontoppidan, vil jeg berøre med denne artikel. Som universitetspraktikant ved Pontoppidan Centret i efteråret 2022, har jeg nemlig foretaget en undersøgelse af brugen af Henrik Pontoppidan i danskundervisningen i gymnasieskolen.

I min undersøgelse af Pontoppidan i danskundervisningen i gymnasieskolen, har jeg været interesseret i at afklare, om der over tid er sket en udvikling i, hvilke af Pontoppidans tekster der bliver undervist i. Samtidig har jeg været nysgerrig på, om en evt. udvikling har været influeret af fremkomsten af digitale læremidler.

Som jeg indledningsvist var inde på, har det, siden Pontoppidan havnede på kanonlisten, bogstaveligt talt ikke været til at komme uden om ham i danskundervisningen. For at undersøge, hvorvidt digitale læremidler har været medvirkende til en evt. udvikling i repræsentationen af Pontoppidan-tekster i danskundervisningen, har jeg delt min undersøgelse op i to dele. Første del for et indblik i repræsentationen inden digitale læremidler, ved en gennemgang af 17 forskellige titler af undervisningsmateriale, hvori Pontoppidan er repræsenteret med en eller flere tekster. Disse 17 titler er udgivet i perioden 1922-2012. Årsagen til en periodeafgrænsning af materialet som sådan er, at det i det materiale, jeg har gennemgået, er i 1922, at Pontoppidan første gang er repræsenteret.

Begrundelsen for at slutte i 2012 er, at digitale læremidler her for alvor blev en del af undervisningen.¹

Undersøgelsens anden del består af en survey, jeg har udarbejdet. Surveyen er besvaret af 110 gymnasielærere, hvoraf 94 % har adgang til digitale læremidler. Et tal, der dog potentielt er højere. Det baserer jeg på, at det ikke var en forudsætning for at besvare surveyen, at man skulle være i arbejde. Af den grund kan respondenter have tilkendegivet, at de ikke har adgang til digitale læremidler, alene fordi de, på tidspunktet da de besvarede surveyen, ikke var i arbejde².

For at blive klogere på de tendenser, der tegner sig i surveyen, har jeg efterfølgende afholdt uddybende interviews med 8 af de 110 gymnasielærere.

Gennemgangen af det fysiske undervisningsmateriale og resultaterne fra surveyen adskiller sig fra hinanden, i måden hvorpå Pontoppidan-teksterne er repræsenteret. I gennemgangen af det fysiske undervisningsmateriale er der tale om en undersøgelse af, hvilke Pontoppidan-tekster, der er repræsenteret i selve undervisningsmaterialet og ikke i undervisningen. Dog har jeg tilladt mig at antage, at de hyppigst repræsenterede tekster også er dem, der hyppigst er blevet undervist i.

Hvad angår surveyen, har jeg ikke haft mulighed for at undersøge, hvilke Pontoppidan-tekster der er repræsenteret i undervisningsmaterialet på de digitale læremidler, men her er resultatet alene baseret på, hvilke tekster gymnasielærerne i surveyen giver udtryk for, at de hyppigst underviser i, når de skal undervise i Henrik Pontoppidan – altså afspejler surveyen, hvilke tekster der rent faktisk bliver undervist i.

Det er gennemgangen af de fysiske undervisningsmaterialer, surveyen og de uddybende interviews, der er baggrunden for de resultater, jeg om lidt vil præsentere her.

Inden jeg går videre til at en præsentation af undersøgelsesresultaterne, er det nok fint lige at gøre klart, hvad der her defineres som digitale læremidler. Når gymnasielærerne i undersøgelsen har tilkendegivet, at de bruger digitale læremidler i forbindelse med danskundervisningen, eller i forbindelse med undervisning i Henrik Pontoppidan, kan det være i form af baggrundslitteratur om eks. Det Moderne Gennembrud fra en lærebog, der er tilgængelig via digitale læremidler, det kan være en litterær tekst, der er fundet her, eller det kan være et færdigt undervisningsforløb, der er brugt direkte i undervisningen.

-
1. Beslutningen om at periodeafgrænse i 2012 er også taget på den baggrund, at det her bliver muligt for kommunerne at få medfinansieret op til 50 % af udgifterne til digitale læremidler: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/juni/180601-pulje-har-sat-skub-i-markedet-for-digitale-laeremidler>
 2. Samtidig var der kun en enkelt af de gymnasielærere, der ikke har adgang til digitale læremidler, der havde svaret 'ja' til gerne at ville deltage i et uddybende interview. Vedkommende vendte ikke tilbage, da jeg tog kontakt for at aftale nærmere, hvorfor det ikke har været muligt for mig i forbindelse med min undersøgelse at blive klogere på den gruppe af gymnasielærere, der ikke har adgang til digitale læremidler.

DEN ENES DØD

Hvordan det så egentlig ser ud med udviklingen i repræsentationen af Pontoppidan-tekster i danskundervisningen i gymnasieskolen, vil jeg løfte sløret for nu.

I det fysiske undervisningsmateriale nævnes på tværs af de 17 titler i alt 42 forskellige tekster af Pontoppidan. De tekster der optræder hyppigst er *Bonde-Idyl* (også *Idyl*) og *Naadsensbrød*, der udgør hver 10,5 % af de nævnte tekster. Lykke-Per lægger sig i slipstrømmen af dem og udgør 8 % af de nævnte tekster. Her er det tre tekster, der ud af de 42 nævnte udgør en tredjedel af repræsentationen af de Pontoppidan-tekster, eleverne bliver introduceret for i gymnasieskolen.

Kigger vi til sammenligning på resultaterne fra surveyen, har der med tiden været lidt udskiftning. Til spørgsmålet om, hvilken Pontoppidan-tekst gymnasielærerne hyppigst underviser i, svarer hele 44 % *Naadsensbrød*, og 25 % svarer *Ane-Mette*. *Naadsensbrød* er også efter fremkomsten af digitale læremidler på toppen, så den kan man vist efterhånden kalde en vaskeægte gymnasieklassiker. Men *Ane-Mette* – hvor kom hun fra? Faktisk stødte jeg på hende i gennemgangen af det fysiske undervisningsmateriale, men kun to gange. Første gang var det i forbindelse med Systimes udgivelse *Litteraturhistorien – på langs og tværs* fra 2012, og anden gang i 3. udgave af samme titel. At det er Systime, der har udgivet lærebogen, er ikke uden betydning. I dag råder Systime over en betydelig del af markedet af digitale læremidler. Også i surveyen er det tydeligt, hvor 95 % af de gymnasielærere, der har adgang til digitale læremidler, har adgang til Systime. Fremkomsten af digitale læremidler har i tilfældet *Ane-Mette* haft betydning for tekstens popularitet i klasseværelset.

Med fremkomsten af digitale læremidler ser det også ud til, at repræsentationen af forskellige Pontoppidan-tekster i undervisningen er blevet (endnu) mindre. Nu udgør *Naadsensbrød* og *Ane-Mette* to tredjedele af undervisningen i Pontoppidan i gymnasieskolen. Selv *Lykke-Per* er efterhånden ved at gå bagud af dansen. Surveyen kan afsløre, at det kun er 4 % af de adspurgte gymnasielærere, der har *Lykke-Per* som den tekst, de oftest underviser i. Årsagen hertil hænger dog ikke nødvendigvis sammen med fremkomsten af digitale læremidler. Det er der i hvert fald ikke noget i min undersøgelse, der tyder på. Men en årsag kan vi måske alligevel med en skelen til de uddybende interviews komme nærmere. Fælles for de gymnasielærere, der har deltaget i de uddybende interviews er, at de oplever, at eleverne generelt har sværere og sværere ved at forstå ældre litteratur og af den grund prioriterer at undervise i korte tekster. Når det kommer til en så fyldig roman som *Lykke-Per*, giver de bredt udtryk for, at det kan være problematisk sågar også med et uddrag. Fordi der er tale om netop et uddrag, er det svært at give eleverne et indblik i romanens hele sammenhæng.

AT BLÆSE OG HAVE MEL I MUNDEN

For at vende tilbage til start, tyder det på, at det måske ikke er helt lige ud ad landevejen at læse Pontoppidan. Eleverne har det anstrengt med ældre litteratur, som de synes er svær at læse, og det får indflydelse på Pontoppidan-undervisningen på den måde, at lærerne prioriterer at undervise i korte tekster, for at have eleverne med. Samtidig er det alene to tekster, der udgør langt størstedelen af undervisningen i Pontoppidan og indføringen i hans ellers meget rige forfatterskab.

I surveyen svarer 77 % af gymnasie lærerne, at de underviser i Pontoppidan i forbindelse med et litteraturhistorisk forløb om Det Moderne Gennembrud. Perioden ligger tidsmæssigt fjernt fra elevernes forståelseshorisont, hvilket forstærker sværhedsgraden af Pontoppidan-læsningen.

Vejen til Pontoppidan er snoet, og for nogle ender den blindt. Gode råd kan være dyre, men der tegner sig i de uddybende interviews en tendens til i højere grad at erstatte den litteraturhistoriske læsning med en tematisk som en løsning på at overkomme (om ikke hele, så) dele af forståelsesbarrieren, når der er ældre litteratur på programmet. Til et spørgsmål om, hvilke overvejelser en adspurgt gymnasie lærer gør sig, når denne skal vælge tekster af Pontoppidan til undervisningen, svarer vedkommende:

“Jeg vælger tematisk. Sådan er det faktisk med mange ældre forfattere. Jeg skal helst undgå, at eleverne bliver blokeret sprogligt. Det sker faktisk rigtig let. Tit går de i baglås, fordi de synes noget er svært at læse”.

Gymnasie læreren præsenterer her en tematisk læsning af Henrik Pontoppidan, som en mulig løsning på at overkomme forståelsesbarrieren. En anden gymnasie lærer giver ligeledes udtryk for, at det er bedre at undervise tematisk i Pontoppidan. Til et spørgsmål om, hvorfor det er bedre, svarer gymnasie læreren:

“Fordi jeg tror, det er meget svært at undervise i litteraturhistorie og gøre det relevant, og så kan man lidt bedre tage nogle temaer, der interesserer eleverne noget mere. Også selvom det er gamle tekster, som kan være svære at læse og svære at forstå, [...] hvis de synes temaet er interessant, så kan det forhåbentlig også vække deres interesse for teksten på den måde.”

Gymnasie lærerne præsenterer her selv tematiske læsninger på tværs af genrer, perioder og forfattere, som en mere spiselig måde at gå til læsningen af ældre litteratur på. Underligt kan det virke, når der, som jeg tidligere nævnte, i surveyen er 77 % af gymnasie lærerne, der svarer, at de underviser i Pontoppidan i forbindelse med et litteraturhistorisk forløb om Det Moderne Gennembrud. Forklaringer på det paradoks er der flere af.

Først og fremmest er Pontoppidan ikke den eneste forfatter på kanonlisten. Der er 14 af slagsen, og mange af dem har store forfatterskaber bag sig. Skal gymnasie lærerne omlægge den litteraturhistoriske undervisning til en tematisk variant, vil det kræve, at de sætter sig uhyre grundigt ind i alle de her kanonforfatterskaber for

at finde ud af, hvilke tekster der overhovedet findes og yderligere gør sig overvejelser om, hvordan teksterne på tværs af forfattere og perioder kan indgå i forskellige temaer med hinanden på måder, der også skaber meningsfulde undervisningsforløb. Måske det er lige rigeligt med lektier at give gymnasielærerne for hen over en jul eller en sommerferie. Et andet spørgsmål er, om litteraturundervisningen overhovedet skal gøres tematisk. Nok kan det lette besværet for eleverne og med det også gymnasielærerne, og nok er der også på tværs af læreplanerne for de forskellige gymnasier lagt op til, at undervisningen kan være tematisk – ja, nogle steder er det ligefrem et krav³, men hvad så med historien, med kronologien?

I stedet er det værd at overveje, hvad udbyttet af undervisningen skal være. Læser man den rapport fra kanonudvalget, hvori den fælles litteraturkanon for folke- og gymnasieskolen er at finde, bliver denne kanon præsenteret for at gøre op med en forkærlighed for at læse litteratur tematisk, de gør opmærksom på, har spiret lige siden 70'erne. Tematisk litteraturlæsning, erfarer man i rapporten, blev introduceret som en vej til at få eleverne til at læse af lyst og interesse. Det passede hånd i hanke med den nykritiske læsning, som var på vej frem. Måske blev der læst mere, men det var så på bekostning af litteraturhistorien (Kanonudvalget, 2004, s. 24). Det er nemlig som fortalere for litteraturhistorien, at udvalget præsenterer undervisningskanonen og om den skriver, at:

“Forfatterskaberne har ud over deres egen, individuelle sproglige og litterære kvalitet betydning ved at være særlig værdifulde vidnesbyrd om de historiske veje, ad hvilke vi er kommet til vores nutid. Her er stof, der er gået mod strømmen og med den. Samlet udgør de en fælles arv; de er ikke blot harmonisk overlevering af én bestemt tradition eller én kollektiv identitet.”

(Kanonudvalget, 2004, s. 69)

Med så omfattende et forfatterskab som Pontoppidans kan man diskutere, om det kanonudvalget, ifølge ovenstående citat, vil have ud af kanonlæsningen, ved at lade blot to tekster repræsentere Pontoppidans betydning for både sin sam- og eftertid, bliver indfriet.

Jovist bliver der undervist litteraturhistorisk i de to tekster, men er det gennem dem alene, at eleverne i gymnasieskolen gøres bevidste om både Pontoppidan, hans indflydelse og hans samtid.

I et uddybende interview med en gymnasielærer, der ikke er gået over til tematisk læsning af Pontoppidan, bliver der udtrykt skepsis over for en udelukkende tematisk læsning af de store danske forfatterskaber, som netop er på kanonlisten. Selv med et åbent sind, når det kommer til nye tematiske læsninger af Pontoppidan-tekster, der endnu ikke har set dagens lys i undervisningssammenhæng, har denne gymnasielærer alligevel sine betænkkeligheder:

3. De forskellige læreplaner for gymnasieskolen er at finde på undervisningsministeriets hjemmeside: <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017>

“[...] én ting er, at jeg synes at det kunne være spændende, men eleverne møder måske kun en eller to tekster af Pontoppidan. Hvis man gerne vil have pointen med naturalisme og det moderne gennembrud og sætte problemer til debat, hvis det er det, de skal huske, som det der er vigtigt i perioden, så kan det godt være, at det ikke fremstår lige så tydeligt i den obskure tekst selvom den er fed, det er lidt et vilkår.”

Oversat skal obskur tekst forstås, som en (nok for mange) ukendt tekst af Pontoppidan, som måske ikke er den bedste repræsentant for den litterære periode, men som man har erstattet en af de mere kendte tekster, eller gymnasieklassikere om man vil, med, fordi man i stedet har prioriteret en tematisk læsning, og af den grund har valgt en tekst ud fra det kriterie, at den skal kunne indgå i et bestemt tema.

Falder valget på at holde fast i den litteraturhistoriske læsning, stopper problematikken ikke ved at eleverne bliver svagere læsere, for det er der ikke noget nyt i. Allerede i rapporten fra kanonudvalget er det en problematik, der tages op. Vi er med tiden nået til, at de generationer, der bliver uddannet til at undervise i litteraturhistorie, ikke selv har den nødvendige ballast med sig. En udfordring, Anne-Marie Mai gør opmærksom på i sin artikel “Identitet og litteraturhistorie” (Mai, 2012). På baggrund af en gennemgang af oversigter over specialer fra Københavns Universitet, Aarhus Universitet og Syddansk Universitet kommer Mai frem til, at “Kun mellem 6 og 10 % af danske universitetsspecialer omhandler litteratur før 1960” (Mai, 2012, s. 61-62). Tiden før 1960 er netop tiden for forfatterskaberne på den fælles undervisningskanon. Resultatet af den udvikling bliver ifølge Mai, at:

“[...] den danske litterære kulturarv går en vanskelig tid i møde, hvis der i realiteten kun er meget få specialister, der har lyst til at fordybe sig i det ældre stof, og hvis de undervisere, universitetsuddannelserne sender ud i verden for at undervise gymnasieelever og lærere i folkeskolen, konsekvent har fravalgt frivilligt at beskæftige sig med litteratur før 1960.”
(Mai, 2012, s. 62)

(Ære)frygten ved at beskæftige sig med ældre litteratur er noget, en af gymnasielærerne også genkender fra sin egen tid som gymnasieelev og senere universitetsstuderende: “Generelt har det været svært at undervise i litteraturhistorie i rigtig mange år. Jeg kan huske fra min egen gymnasietid, at det jeg var mest nervøs for, ved at skulle på universitetet for at læse dansk, det var ældre litteratur, så jeg tror altid det har været sådan”. Som Mai også i sin artikel gør opmærksom på, er det i læreplanerne indskrevet, som et formål med danskundervisningen i gymnasieskolen, at undervisningen i både ældre og nyere litteratur skal bidrage til elevernes almene dannelse. Den skal hjælpe eleverne til at udvikle en kritisk-analytisk sans, som igen skal give dem forudsætninger for at kunne indgå i vores moderne samfund. En pointe hos Mai er, at hvis de, i dette tilfælde, gymnasielærere, der skal hjælpe eleverne med at opnå det undervisnings-

også dannelsesformål ikke selv har kompetencerne, så bliver arbejdet med ældre litteratur i gymnasieskolen en stor mundfuld (Mai, 2012, s. 63).

Hvorfor skal man vælge mellem litteraturhistorisk og tematisk undervisning, kan man ikke gøre begge dele på én gang? Kan man ikke undervise tematisk og samtidig give en indføring i tekstens historiske kontekst og forfatterens betydning for sin samtid og eftertid? I virkeligheden er det nok ikke helt så lige til. Og til det spørgsmål vil min far nok svare, at man ikke både kan blæse og have mel i munden. Gymnasielærerne vil gerne elevernes bedste, men når der ikke rigtig er enighed i salen om, hvad der egentlig er bedst, så er det svært for dem at vide, hvilket ben de skal stå på.

Som en gymnasielærer udtaler: "De (eleverne) går døde i et for langt litteraturhistorisk forløb. [...] Og så er det selvfølgelig også nogle gange at få læst nogle af de der gamle tekster lidt spredt, så man ikke ender i et langt forløb, hvor man har mange af de her kanonforfattere, så er man ved at dø." (min parentes). Ved i stedet at gøre undervisningen mere tematisk vil man både med og uden velment litteraturhistorisk indføring gå på kompromis med hele ideen ved en kronologisk tilgang til litteraturundervisningen i gymnasieskolen. Det er en af gymnasielærerne også inde på. For gymnasielæreren kan man godt, hvis man i forvejen har et kendskab til litteraturhistorien, og hvordan det hele kronologisk hænger sammen, begynde at undervise i temaer, hvor man blander både forfattere og perioder, men pointerer, at det måske kan være svært for eleverne, der ikke i forvejen har den viden:

"For folk der kender litteraturhistorien, så kan du nemt begynde at lave de der diakroniske snit, men elever der ikke kan det, så bliver det bare et miskmask. Jeg ved ikke om det altid fungerer lige godt, jeg har i hvert fald lidt blandede erfaringer med det [...] problemet er, at det til eksamen stadigvæk er meget klassisk. [...] det er jo stadigvæk litteraturhistorien vi tester dem i, det er det vi forventer de kan, og så synes jeg, at det er sådan lidt at sælge en elev. [...] det er ikke fordi jeg har noget imod det, jeg tror bare ikke altid, at det er nogen kæmpe fordel at have de her tematiske forløb."

Pointen her er god. For til trods for, at der i læreplanerne er lagt op til mere tematisk og tværgående undervisning, og selvom en del gymnasielærere oplever, at de har langt lettere ved at engagere og undervise eleverne i ældre litteratur, når undervisningen er tematisk, så er det noget andet, eleverne skal kunne, når de sidder til eksamen. Her forventer censor altså stadigvæk at få en indføring i den litteraturhistoriske periode, når der står Pontoppidan på eksamensspørgsmålet.

Men hvad gør man så, hvis man er gymnasielærer og skal forberede sine elever til en eksamen, hvor de forventes at kunne redegøre for litteraturhistoriske perioder og kendetegn, men taber dem på halvvejen? Man kan forsøge sig med en tematisk undervisning og krydse fingre alt hvad man har lært for, at lidt introduktion til konteksten for de ældre tekster undervejs og i et virvar af perioder og forfattere

alligevel falder på plads i deres hoveder, inden de sidder til bedømmelse ved det grønne bord.

Undervisningskanonen er der, og den er obligatorisk, så der er altså ikke nogen vej udenom for gymnasielærerne. Kanonudvalget advokerer for litteraturhistorisk undervisning, der skal bidrage til elevernes dannelse og forståelse af den verden, de selv i dag er en del af. Læreplanerne stiller krav til blot et enkelt litteraturhistorisk forløb i undervisningen og lægger op til mere tematisk undervisning. Gymnasielærerne skal prioritere, og hvad der så bliver tungen på vægtskålen, står for så vidt den enkelte frit for. Kanonlisten har udpeget nogle obligatoriske forfatterskaber, men ingen krav til, hvilke tekster af de enkelte forfattere undervisningen skal tage udgangspunkt i.

ET KANONKOMPLEKS

Kanonudvalget vil af med den tematiske trend og have litteraturhistorien tilbage på banen, men med en undervisningskanon, der godt nok udpeger nogle, for kanonudvalget, centrale forfatterskaber til det formål, er det, fordi der ikke er udpeget nogle specifikke tekster, i princippet muligt at undervise i litteratur i gymnasieskolen uden at undervise i litteraturhistorie. I mere end det ene forløb der er obligatorisk, selvfølgelig.

Frihed lyder dejligt, men det med at forvalte den behøver ikke at være ligetil. Hverken for kanonudvalget eller for gymnasielærerne. Den obligatoriske kanon over forfatterskaber gør ikke nødvendigvis undervisningen mere litteraturhistorisk, men friheden til selv at vælge tekster, gør det heller ikke uvægerligt nemmere for gymnasielærerne at udvælge tekster til brug i undervisningen – heller ikke når denne er tematisk. Den saks oplever en gymnasielærer at have siddet i, da et tema om krig skulle skiftes ud med et tema om klima. De kanonforfattere, gymnasielæreren havde brugt til temaet om krig, gav det ikke mening at bruge i et tema om klima, og så blev det pludselig et større logistisk arbejde at få kabalen til at gå op – noget gymnasielæreren bebrejder kanonen for: “Så det er da et puslespil. Vi satser snart på, at den der kanon der, den bliver opløst.” Jeg spurgte i forlængelse af gymnasielærerens langten ud efter kanon, hvad den ultimative frihed til helt selv at tilrettelægge litteraturundervisningen skal bruges til, hvis gymnasielæreren får sit ønske opfyldt, og kanonen bliver opløst:

“[...] jeg er meget optaget af de kvinder der, alle de glemte kvinder. Det ville da være megasjovt at lave sådan et feministisk forløb med Agnes Henningsen og Michaëlis og så helt frem til feministerne 2.0 [...] Hvorfor SKAL jeg læse Tom Kristensen frem for Agnes Henningsen? [...] vi kan jo altid diskutere, om den ene er vigtigere end den anden, ikke.”

Flere af gymnasielærerne føler sig begrænsede af kanon. Fra en anden hedder det, at: “Pontoppidan er en del af et kæmpestort pensum. Jeg vil have plads til

andre forfattere, der ikke er på kanon. Jeg er ikke så glad for kanon, jeg synes den tager valgfriheden, og jeg synes det er en masse gamle mænd.” De to citater her indkredser også, hvad der herhjemme har været hele kanondiskussionens omdrejningspunkt i de senere år – kvinderne, eller mangel på samme. På listen over obligatoriske forfatterskaber, der i gymnasieskolen skal læses som vidnesbyrd om den historiske og kulturelle arv vi bærer med os, er det kun Karen Blixen, der som ene kvinde, har fået en plads. I en kronik i Information d. 3. maj 2021 giver forfatter og redaktør Elisabeth Møller Jensen liv til debatten om de manglende kvinder i den fælles undervisningskanon for folke- og gymnasieskolen. Hun kalder det en skandale, at helt centrale danske forfattere som Tove Ditlevsen, Inger Christensen og Leonora Christina ikke som minimum står på den liste. Ved at reducere kvindelige forfatteres bidrag til vores kulturelle arv til blot et enkelt forfatterskab på kanonlisten, mener hun at udvalget “[...] forlængede den patriarkalske tradition ind i nutid og fremtid” (Jensen, 2021). Kronikken er skrevet i kontekst af, at Dansk Lærereforening sidste år fik afslag fra daværende undervisningsminister Pernille Rosenkrantz-Theil på en opfordring til at tage kvinderepræsentationen på kanonlisten op til overvejelse, eller om ikke andet give gymnasielærerne frit valg på hylderne ved at se bort fra kanonlisten, når de skal vælge, hvilke forfattere og tekster, der skal indgå i deres undervisning (Jensen, 2021).

Helt at afskaffe kanonlisten, eller i hvert fald ophæve dens obligatoriske status og gøre den til en inspiration, var gymnasielærerne i de to ovenstående citater også selv inde på. Mens vi i Danmark debatterer antallet af kvinder på kanonlisten og om helt at afskaffe den igen, er ideen om at oprette en obligatorisk undervisningskanon kommet til Sverige. Også her har den ide, som den i sin tid også gjorde i Danmark, skabt røre i andedammen. For nylig kunne man læse i Berlingske, at den svenske regerings plan om en kanon ikke vækker glæde alle steder. Først var det hos flere forfattere, der ikke synes, at en kanon, hvor en lille gruppe har bestemt, hvad en stor gruppe skal læse, hører hjemme i et demokrati. Og nu er det så storebroren, nobelprisuddeleren Det Svenske Akademi, der har udtrykt modstand mod en sådan obligatorisk kanon (Dannemand, 2022). Fra Mats Malm, der er permanent sekretær i Det Svenske Akademi, lyder det i et interview med Dagens Nyheter, at han ikke tror på ideen om en kanon: “Det är något annat än att säga att vissa verk har uppnått klassikerstatus. Det finns många väldigt kompetenta lärare i landet, de är själva bäst på att bedöma vilken litteratur de ska ta upp i sina klassrum.” (Ullgren, 2022). Årsagen til modviljen mod en sådan kanon er, at akademiet ser det som en udøvelse af magt, at regeringen bestemmer, hvad der bliver obligatorisk at læse, og det er ikke det, der er hensigten med akademiet. Fra Malm lyder det videre, at “Ingenting av det vi gör i Akademien är en anvisning om vad människor bör läsa. Vår roll är att visa vilka möjligheter som finns” (Ullgren, 2022). Spændende bliver det, om Sverige uden opbakning fra Det Svenske Akademi får sig en obligatorisk kanon. Forud for oprettelsen af den danske litteraturkanon går en lang og ophedet værdipolitisk kamp. Bertel Haarder havde allerede i 90'erne nedsat et kanonudvalg med lektor og forfatter Hans Hauge i front. Da Hauge og resten af kanonudvalget i 1994

forelagde en kanon med 100 konkrete anbefalinger, havde Danmark fået ny regering. Nu var det Ole Vig Jensen fra De Radikale, der sad på tronen som undervisningsminister, og han gjorde ikke mere ved den lange liste. 10 år skulle der gå, inden Torben Weinreich, professor i børnelitteratur, i et interview i Kristeligt Dagblad igen tog debatten op. Weinreich foreslår i interviewet en obligatorisk værktøjsliste til brug for lærerne i folke- og gymnasieskolen, fordi han var nervøs for “[...] den fælles litterære og sproglige dannelse” (Schjørring og Jannerup, 2018, s. 193). Kritikken han fremførte lugtede borgerlig, og selvom der i de mellemliggende 10 år nu var kommet en borgerlig undervisningsminister til i Ulla Tørnæs, var hun ikke klar til at hoppe med på kanonvognen. Klar til at hoppe med på den vogn var til gengæld konservativ regeringspartner Helle Sjølle, og herfra blev debatten heftig. En uge skulle der gå, før Tørnæs gav sig og nedsatte det kanonudvalg, der med sprogprofessor Jørn Lund som frontfigur har udarbejdet den litteraturkanon, der stadigvæk definerer litteraturundervisningen i gymnasieskolen herhjemme (Schjørring og Jannerup, 2018, s. 192-195).

AFSLUTNING

Henrik Pontoppidan, kan vi konstatere, er en del af undervisningen i gymnasieskolen. Det er han, fordi hans navn står på den obligatoriske undervisningskanon over forfatterskaber, der skal undervises i. Det er, for en Pontoppidan-elsker, en lidt nervepirrende tanke, om han havde været det, hvis ikke han stod på kanonlisten.

Hvilke tekster der bliver undervist i, når man på kanonlisten er nået til Pontoppidan, kan jeg med min undersøgelse konkludere, at der over tid har været lidt udskiftning i. Overordnet er det ikke mange tekster, der får lov at repræsentere forfatterskabet i undervisningen. Viften af Pontoppidan-tekster er endda med tiden blevet mindre. En gymnasielærer omtaler det på følgende vis:

“Jeg sad lige og snakkede med nogle kollegaer om, at det er jo meget er det samme, vi læser. Hvis jeg skal læse Henrik Pontoppidan, så går jeg efter nogle helt specifikke tekster, fordi de viser det gode i hans forfatterskab, og det han stod for, og hvis jeg skal læse Blicher, så er det noget andet. Og når man så kommer ud som censor, så har de læst det samme som mig. [...] men det er sådan lidt det samme, vi kværner rundt i alle sammen. Så det kan godt være svært at finde noget andet, for så er der pludselig ikke så meget. Heller ikke i de der ibøger, det er også lidt det samme, fordi vi ved, det virker.”

Når den obligatoriske undervisningskanon har udråbt bestemte forfatterskaber til repræsentanter for vores fælles kulturarv uden at slå ned på nogle bestemte tekster, der skal læses i den forbindelse, så risikerer man, som det her er tilfældet, at det bliver meget få tekster, forfatterskaberne belyses gennem. Tanken om også at pådutte lærerne nogle helt specifikke tekster fra kanonforfatterskaberne var også oppe i debatten om oprettelsen af kanon, men det kompromis man kunne blive enige om var listen over forfatterskaber (Schjørring og Jannerup, 2018, s. 193).

Om det er et problem, at så få tekster repræsenterer et forfatterskab, ved jeg ikke. Det kommer igen an på, hvad man gerne vil have ud af undervisningen. Som en af gymnasielærerne også gjorde opmærksom på, møder eleverne kun en eller to tekster af Pontoppidan, og hvis det skal være en tekst, der lærer eleverne om det centrale ved Det Moderne Gennembrud, så er det måske fint, at det er den samme, eller de samme få tekster, der kører i ring. Er det Pontoppidan-elskeren, der taler, så kan man ærgre sig over, at eleverne ikke bliver præsenteret for nogle flere facetter af så fantastisk et forfatterskab. Kanon i al almindelighed må være anledningen til den ærgrelse. 14 obligatoriske forfatterskaber skal gymnasielærere – og elever igennem, og hvis formålet er et litteraturhistorisk overblik, så må man bøje sig for, at det er et indblik i det for perioden centrale, eleverne skal præsenteres for, når de skal læse Pontoppidan.

En indgang til at få nogle flere af Pontoppidans tekster på banen i gymnasieskolen kunne være at gøre undervisningen tematisk. Skal man til at undervise i Pontoppidan under temaer som postkolonialisme, race, feminisme, klima eller teknik, så rummer forfatterskabet også tekster, der sagtens vil kunne det. Fra hoften kommer her nogle eksempler: *Isbjørnen*, *Den Sorte Aline*, *Morgendug*, *De Dødes Rige*, *Mimoser*, *Bonde-Idyl* og *Lykke-Per*. Ovenikøbet vil det ifølge flere af gymnasielærerne være en lettelse at kunne undervise tematisk i Pontoppidan, for på den måde at øge elevernes forståelse. Også selvom det er nye tekster, er de åbne, men de savner inspiration til nye måder at tilgå forfatterskabet på, både hvad angår tekster og temaer.

Gør man litteraturundervisningen i gymnasieskolen (næsten) udelukkende tematisk, vil der nok endnu engang blive pustet til ilden i den værdipolitiske kanondebat. Mens gymnasielærerne heller ikke stiller sig på den ene side af kanondiskussionen, som nu med års forsinkelse er kommet til Sverige, så giver det stof til eftertanke, om, hvor meget gods og hvor meget værdi debatten er ladet med. Skyller vi den obligatoriske litteraturkanon ud med badevandet, så kan man håbe på, at der sammen med de oversete kvinder, der med stor berettigelse ganske sikkert vil invadere litteraturundervisningen, stadigvæk vil stå Pontoppidan(sk) på skoleskemaet, når det ringer ind.

Laura Kolborg Sørensen, f. 1994, er kandidatstuderende i Litteraturvidenskab ved Københavns Universitet. Hun har i efteråret 2022 været universitetspraktikant ved Pontoppidan Centret på Institut for Kulturvidenskaber ved Syddansk Universitet.

LITTERATUR

Berlingske: "Det svenske akademi vil ikke medvirke til litteraturkanon: "Et Begreb gennemsyret af magt", 2022, <https://www.berlingske.dk/kultur/det-svenske-akademi-vil-ikke-medvirke-til-litteraturkanon-et-begreb>. Tilgået 19. december kl. 16.23.

Dagens Nyheter: "Mats Malm: "Svenska Akademien kommer inte att bidra till att skapa en kanon", 2022. <https://www.dn.se/kultur/mats-malm-svenska-akademien-kommer-inte-att-bidra-till-att-skapa-en-kanon/>. Tilgået 20. december kl. 12.18.

- Information: "Det er en skandale, at der stadig kun er én kvinde i den danske litteraturkanon", 2021, <https://www.information.dk/debat/2021/04/skandale-stadig-kun-kvinde-danske-litteraturkanon>. Tilgået 20. december 2022 kl. 11.36.
- Kanonudvalget (2004): "Dansk Litteraturs Kanon – Rapport fra kanonudvalget". Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 2004.
- Mai, Anne-Marie (2012): "Identitet og litteraturhistorie". FOLIA SCANDINAVICA. VOL. 14. POZNAN 2012
- Schjørring, Esben & Jannerup, Michael (2018): *Værdikæmperne – Slaget om danskernes sjæl: VK-regeringerne 2001-2011*. Gyldendal.