

LÆRERUDDANNELSEN HJØRRING PROFESSIONSBACHELORPROJEKT

PRØVER HVORI DER INDGÅR ET ARBEJDSRESULTAT

(jfr. Studieordning for læreruddannelsen 2012 side 211 Eksamens og prøvebestemmelser for læreruddannelsen, pkt. 1.10 Professionsbachelorprojektet).

Maj/juni 2014

Eksamenstermin: _____

Professionsbachelorprojekt i tilknytning til linjefag:

Dansk

Titel: _____

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

Vejledere: _____

Hanne Beermann og Anders Jessen

Dette projekt er udarbejdet af:

Studie nr.	Navn
L100006	Tina Græsdal Larsen

Antal sider i opgaven: 34 (25-35 sider á 2600 enheder)

Dato: 31.03.2014

Studerendes
underskrift: _____

1. april 2014

Indhold

LÆRERUDDANNELSEN HJØRRING PROFESSIONSBACHELORPROJEKT	0
Professionsbachelorprojekt i tilknytning til linjefag:	0
Indledning	2
Problemformulering	4
Metode- og teoriafsnit	4
Centrale fagbegreber	7
Den dialogiske litteratursamtale	7
Fiktionskompetence	8
Det læringsfremmende fortolkningsfællesskab	9
Det hyperkomplekse samfund	11
Litteraturens potentialer – sprog, oplevelser og kompetenceudvikling	13
Sammenfatning	16
Gys og gru i 5.klasse	17
Overblik over den indsamlede empiri	19
Analyse af empiriindsamlingen	20
Sammenfatning	22
Lærerens rolle i den dialogiske litteratursamtale	23
Autenticitet	24
Gys og gru i 5.klasse – Sammenhængen mellem skriftlighed og mundtlighed	25
Gys og gru i 5.klasse – Genrebevidsthed	27
Gys og gru i 5.klasse – At bruge sproget	29
Sammenfatning	31
Konklusion	31
Litteratur	33
Bilag	34
Bilag 1: Elevspørgeskema	35
Bilag 2: Elevspørgeskema: Elevernes forhold til litteraturlæsning	36
Bilag 3: Lærerspørgeskema	37

1. april 2014

Indledning

Da jeg i min seneste praktik spurgte eleverne, om de kunne lide at læse, svarede langt størstedelen ja og gav efterfølgende forskellige begrundelser.¹ En elev gav følgende svar: *Hvis jeg finder en god bog, kan jeg ikke lade være med at læse.*² Eleven begrundede egentlig ikke direkte, hvorfor han godt kan lide at læse, men alligevel forstår jeg, hvad han mener. At gå i gang med en bog som man slet ikke kan lægge fra sig igen, er formentlig en følelse mange kan genkende, og det er netop et svar på, hvad det er litteraturen kan gøre ved os mennesker. Den kan sætte os i stand til at glemme alt om tid og sted.

I Fælles Mål for dansk 2009 står der, at *sproget er danskfagets overordnede kerne, og litteraturen er fagets midtpunkt.*³ Både sprog og litteratur står altså som noget centralt i danskfaget, og er dermed noget som enhver lærer må vægte højt i undervisningen. For at vende tilbage til den nævnte elevs forhold til litteratur, sammenholdt med de øvrige elevers begrundelser, hvor det fremgår at mange opfatter litteraturlæsningen som noget hyggeligt, sjovt og spændende, tænker jeg, at kunsten som dansklærer må være at sætte litteraturen sådan i scene i undervisningen, at eleverne også får de oplevelser der, som de gør, når de læser i deres fritid. Flere undersøgelser har netop vist, at elever opfatter bogen som en kedelig skoleaktivitet, og mange lægger derfor denne på hylden og beskæftiger sig i stedet med andre medier i fritiden.⁴

Ifølge den norske professor emeritus i pædagogik Olga Dysthe, er det væsentligt, at ens læringssyn hænger sammen med den måde, som man bedriver undervisning på, herunder planlægning, gennemførelse og evaluering: *Lærernes syn på kundskab og læring har indflydelse på alt, hvad de foretager sig i klasserummet, fra den måde, de planlægger deres egne læringssekvenser på, til deres valg af skriveopgaver, og den måde de giver respons til eleverne på.*⁵ Selv står Olga Dysthe for et dialogisk syn på menneske, sprog, kommunikation og læring, hvilket jeg tilslutter mig. I dette læringssyn ligger der en opfattelse af, at mening skabes i interaktion med andre, hvilket hænger uløseligt sammen med det at være i dialog med andre.⁶

Derfor har jeg i mine forskellige praktikperioder været meget optaget af at arbejde med litteraturen på en sådan måde, at denne blev fortolket i fællesskab, hvor dialog og samtale var udgangspunktet. Min tanke har

¹ Bilag 2: Elevspørgeskema: Elevernes forhold til litteraturlæsning

² Bilag 2: Elevspørgeskema: Elevernes forhold til litteraturlæsning

³ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 62

⁴ Madsbjerg, Sigrid og Henriette Romme Lund (2010) side 7

⁵ Dysthe, Olga (1997) side 242

⁶ Dysthe, Olga (2009) side 46

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

i den forbindelse været, at det er i fællesskab med andre at eleverne kan opleve litteraturens mange potentialer, og dermed blive fænget på en sådan måde, som en af eleverne beskrev det. Dette er netop også en pointe i Fælles Mål for dansk hvor der står at *det er i samtalen om læseoplevelserne, eleverne møder med- og modspil. Og det er her, de kan få indblik i fiktionens særlige karakter.*⁷ Med andre ord, er det altså i samtale med andre at eleverne kan få litterære oplevelser, hvor den enkeltes fiktionskompetence kan udvikles.

Den dialogiske tilgang til litteraturundervisningen har jeg dog oplevet store udfordringer ved, hvilket bl.a. kom til udtryk i min seneste praktik på 4.årgang, hvor vi havde et tema om gys og gru. Eleverne skulle i dette forløb læse forskellige gyserhistorier, hvor et af målene var at kunne indgå i samtaler med andre og på den måde give udtryk for egen forståelse og refleksion for det læste. Denne form for dialogisk litteratursamtale har jeg dog oplevet som noget paradoksalt, idet jeg både har skullet tage højde for den enkelte elevs forståelse af litteraturen samt skabe en fælles dialog om disse forskellige fortolkninger og perspektiver på den læste litteratur. Den dialogiske samtale kom netop heller aldrig helt til at forløbe efter min intention, idet for få elever deltog i den fælles klassesamtale. Undervisningen var ikke præget af uro, men målet med at elevernes mange stemmer skulle udgøre den meningsdannede proces i litteratursamtalen lykkedes ikke efter hensigten, fordi for mange elever aldrig rigtig meldte sig ind i denne samtale.

Jeg har efterfølgende tænkt over, hvilke ting jeg kunne have gjort anderledes, for at få denne dialogiske litteratursamtale til at fungere efter hensigten, og jeg har undret mig over, hvad der lå til grund for, at nogle elever ikke deltog i den fælles klassesamtale.

Min vision for undervisning, med den dialogiske tilgang som udgangspunkt er, at jeg som lærer kan etablere en undervisning, hvor eleverne oplever at kunne lære af og med hinanden, og hvor elevernes forskellige tilgange til det at læse og forstå litteratur ikke er en hindring for at oplevelse, forståelse og mening kan opstå i fællesskab med andre. Derfor ønsker jeg med denne opgave, at blive klogere på, hvilke faktorer der spiller ind, og hvad man som lærer må tage højde for, når man i en digitaliseret og kompleks verden stadig ønsker at fastholde de oplevelser og værdier, der knytter sig til det at læse og fortolke litteratur i fællesskab med andre.

Dette leder mig frem til følgende problemformulering:

⁷ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 52

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

Problemformulering

Hvordan kan jeg gennem arbejdet med den dialogiske litteratursamtale både tage højde for den enkelte elevs fiktionskompetence samt udvikle et læringsfremmende fortolkningsfællesskab?

Metode- og teoriafsnit

For at kunne besvare min problemformulering må jeg først og fremmest afklare de centrale fagbegreber, som er henholdsvis *dialogisk litteratursamtale*, *fiktionskompetence* samt *det læringsfremmende fortolkningsfællesskab*, da disse danner rammen om min opgave.

Dialogisk litteratursamtale definerer jeg ved først at afklare begrebet *dialog*. Det gør jeg ved hjælp af den russiske litteratur-, sprog- og kulturteoretiker Mikhail Bakhtin. Hans forståelse af begrebet dialog var dog ikke formuleret i forhold til, at skulle passe ind i pædagogiske sammenhænge, men i stedet var han interesseret i begrebet i forhold til litteratur, sprog og kommunikation. Trods det finder jeg Bakhtins forståelse af begrebet hensigtsmæssigt i forhold til undervisning, da han netop anser dialog som værende eksistentielt for menneskers liv, og at mening kun kan blive til ved at være i dialog med andre.

Endvidere afklarer jeg begrebet *dialogisk litteratursamtale* ved hjælp af en artikel af cand.pæd. i didaktik, Aye Quist Henkel. I artiklen redegøres der for de mange måder at bedrive litteraturundervisning på, og særligt hvordan den dialogiske litteratursamtale kan blive en bevidst og integreret del af undervisningen. I den sammenhæng inddrager jeg Bakhtins begreb om flerstemmighed, som netop er målet med den dialogiske litteratursamtale. Slutteligt i dette afsnit henviser jeg til de nye forenklede mål for dansk, hvor dialogbegrebet som noget nyt fremgår under kompetenceområdet kommunikation.

Fiktionskompetence forklarer jeg ved hjælp af cand. mag i dansk og kultursociologi og dr.pæd. Bo Steffensen, som var den første til at definere begrebet. Bo Steffensen introducerer i den forbindelse også det at *læse med fordobling*, som er det mest vanskelige, men netop også helt grundlæggende, ved fiktionskompetencen. Jeg vil i afklaringen af begrebet også se nærmere på, hvorledes fiktionskompetence vægtes i forhold til Fælles Mål for dansk og derfor inddrages også de nye forenklede mål.

Det læringsfremmende fortolkningsfællesskab gør jeg rede for, ved først at afklare hvad der kendetegner et fællesskab. Jeg peger endvidere på, at der i et læringsfremmende fællesskab er to ting som er særlig væsentlige, nemlig det faglige og det sociale, da disse forhold har indvirkning på hinanden. Jeg inddrager i den sammenhæng folkeskolens formålsparagraf, som understøtter dette perspektiv. Jeg inddrager ydermere den russiske psykolog Lev Vygotskys forståelse af, hvilken rolle det fælles sprog spiller i et fællesskab og slutteligt

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

inddrages den amerikanske pædagog og filosof John Deweys demokratiopfattelse til at forstå, hvordan fællesskab og kommunikation er afgørende for udvikling og læring, hos de som indgår i det læringsfremmende fortolkningsfællesskab.

Inden jeg går videre til en præsentation og analyse af mit gennemførte undervisningsforløb i en 5.klasse, finder jeg det relevant først at argumentere for denne opgaves relevans ud fra et samfundsperspektiv. Jeg vil derfor se nærmere på, hvad der kendetegner vores samfund, og herunder belyse hvilke vilkår og udfordringer jeg som lærer skal ruste eleverne til at kunne imødekomme. Derfor tager jeg i dette afsnit udgangspunkt i professor Jens Rasmussens definition af det moderne samfund som værende hyperkomplekst. Ydermere inddrages i dette afsnit professor i sociologi, Anthony Giddens, som peger på at øget refleksivitet er et vilkår i det moderne samfund, og at det endvidere medfører en konstant tvivl hos den enkelte. I afsnittet inddrages også professor i pædagogik, Thomas Ziehe og professor Per Schultz Jørgensen, som begge taler om en øget individualiseringstendens, som har indvirkning på den måde, man bliver del af et fællesskab på. Slutteligt i dette afsnit henviser jeg til folkeskolens formål, for at vise hvordan den stemmer overens med de krav, der stilles til den enkelte i det hyperkomplekse samfund.

I forlængelse heraf ønsker jeg at drøfte hvilke potentialer litteraturen besidder i forhold til at imødekomme folkeskolens formål, samt de udfordringer som knytter sig til det hyperkomplekse samfund. Jeg peger i dette afsnit på, at litteraturen besidder et vigtigt potentiale i forhold til sprog, oplevelse og udvikling af kompetencer. Jeg bruger derfor først Vygotskys forståelse af sammenhængen mellem sprog og tænkning og henviser ligeledes til Fælles Mål for dansk, hvor det fremgår at litteratur og sprog er fagets midtpunkt. Ydermere henviser jeg til en undersøgelse om litteraturens legitimering foretaget af den svenske læseforsker Magnus Persson. Endvidere inddrages ph.d., leder af det nationale videnscenter for lærermidler Thomas Illum Hansens oplevelsesdimension som sidestilles med Thomas Ziehes formulering om god anderledeshed. Efterfølgende inddrages adjunkt i dansk, Rasmus Fink Lorentzen, som har formuleret seks kompetencer som kan udvikles i mødet med den fiktive verden. Disse kompetencer imødekommer både de tendenser som ses i det hyperkomplekse samfund, samt de værdier der kan læses ud af folkeskolens formål angående elevens alsidige udvikling. I forlængelse heraf uddyber jeg, hvorledes jeg har arbejdet med to af de seks kompetencer i mit senest gennemførte undervisningsforløb.

Herefter er jeg i stand til at se nærmere på det undervisningsforløb i min 4.årspraktik som også blev berørt slutteligt i forrige afsnit. Der gives først og fremmest en præsentation af forløbet, hvor det overordnede formål samt de konkrete mål tydeliggøres. Jeg begrundet i den sammenhæng også, hvorfor jeg har valgt at arbejde ud fra materialet *Gyselige fortællinger* af Trine May og inddrager en model udformet af professor i

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

engelsk, Martin Nystrand, som påviser forskellen mellem den præsenterende undervisning og den social-interaktive undervisning.

Herefter præsenteres den indsamlede empiri som består af spørgeskemaer besvaret af de 19 elever, som var en del af den foreståede undervisning i 5.klasse. I præsentationen klarlægger jeg først og fremmest, hvad empirien består af, samt hvad der er karakteristisk for denne type empiri. Denne klarlægning leder mig endvidere hen imod en redegørelse af empiriindsamlingens formål, som dels er at undersøge baggrunden for elevernes manglende deltagelse i litteratursamtalen, samt hvorvidt de oplever at være hinandens læringsressourcer. Dette har netop betydning for, hvorledes jeg fremover kan kvalificere litteratursamtalen, hvor jeg tager højde for den enkeltes fiktionskompetence.

I min analyse af elevernes besvarelser af spørgeskemaerne kommer jeg frem til, at læreren besidder en vigtig rolle, i forhold til at tage højde for alle i den dialogiske litteratursamtale, og særligt i forhold til at styrke tilliden til elevernes egne evner, samt det tillidsbånd som eksisterer mellem de som indgår i dialog med hinanden. Jeg vil derfor i den sammenhæng først og fremmest citere filosofen og teologen K.E. Løgstrup, da hans forståelse af gensidig afhængighed går i tråd med det at lære i samspil med andre og at tillid er grundlæggende i forholdet mellem mennesker. Endvidere henviser jeg til forskning som viser, at læreren er den enkeltfaktor som har størst indvirkning på elevernes læring. Derudover vil jeg bruge Olga Dysthes forståelse af det flerstemmige og dialogiske klasserum til at belyse lærerens rolle. Denne forståelse bygger netop på Bakthins forståelse af dialog som eksistentiel for menneskelig udvikling som tidligere blev defineret i begrebsafklaringen. For at konkretisere lærerens rolle i den dialogiske litteratursamtale anvender jeg professor i pædagogik, Per Fibæk Laursens forståelse af den autentiske lærer, hvortil jeg knytter Olga Dysthes forståelse af autentiske spørgsmål. På den måde belyser jeg, hvorledes den dialogiske litteratursamtale kan struktureres uden at blive instrumentel.

Efter at have pointeret hvor vigtig lærerens rolle er i forhold til elevernes læring, vil jeg konkretisere, hvordan jeg har arbejdet hen imod, at nå de mål som blev sat for forløbet om gys og gru med henblik på at kvalificere dette. For overskueligheden og afgrænsningens skyld vælger jeg tre forhold ud, som jeg har vægtet særlig højt i undervisningen. De tre forhold er henholdsvis sammenhængen mellem mundtlighed og skriftlighed, udvikling af elevernes genrebevidsthed, samt fokus på elevernes sprogbrug.

I konkretiseringen af hvorledes jeg har arbejdet med de forskellige forhold, bliver det ligeledes tydeligt hvilke udfordringer, jeg stødte på i undervisningen. For at forstå hvorledes jeg fremover kan kvalificere min under-

1. april 2014

visning, bruger jeg min analyse af elevspørgeskemaerne samt min viden om lærerens rolle. Ved også at medtænke det som jeg yderligere er kommet frem til i denne opgave, kan jeg besvare min problemformulering. Opgaven bliver derfor afsluttet med en konklusion af denne.

Centrale fagbegreber

For at skabe overblik over de væsentligste fagbegreber i denne opgave, vil jeg i de følgende afsnit forsøge at indkredse disse, inden jeg besvarer min problemformulering ud fra analyseret teori og empiri.

Den dialogiske litteratursamtale

Olga Dysthes forståelse af det flerstemmige klasserum, som jeg i høj grad er inspireret af og som løbende vil indgå i denne opgave, bygger sine tanker ud fra den russiske litteratur-, sprog- og kulturteoretiker Mikhail Bakhtins dialogbegreb. Derfor vil jeg i denne afklaring, af hvad dialogisk litteraturundervisning er, tage udgangspunkt i hans forståelse. Ifølge Bakhtin danner dialog grundlag for al mellemmenneskelig forståelse. Han udtalte: *To live means to participate in dialogue: to ask questions, to heed, to respond, to agree, and so forth.*⁸ Med udgangspunkt i dette må dialog altså hænge nøje sammen med det at bedrive undervisning, da undervisning netop er karakteriseret ved at være en interaktionsproces og en intentionel handling, hvor nogen er sammen om det at lære. Undervisning er altså lig kommunikation.⁹ Ifølge Bakhtin handler dialog ligeledes om, at mening skabes i samspil med andre, og at det først er når man samtaler, herunder lytter og responderer, at mening bliver til.

Med udgangspunkt i Bakhtins forståelse af begrebet dialog, er den dialogiske litteratursamtale netop også karakteriseret ved samtale og kommunikation. Formålet med den dialogiske litteratursamtale er, at *elevernes mange stemmer kommer til udfoldelse i samklang med lærerens stemme.*¹⁰ Heri ligger både en bevidsthed om, at eleverne ikke nødvendigvis har den samme opfattelse af en given tekst, og samtidig er det et udtryk for, at de mange forskellige stemmer er en styrke. Målet er netop ikke, at eleverne skal komme til enighed, og at der kun findes én sandhed, ligesom det var tilfældet tidligere, hvor mesterfortolkningerne prægede litteraturpædagogikken. I den dialogiske litteraturundervisning er elevernes mange stemmer udtryk for en form for flerstemmighed, hvilket er et begreb som findes hos Bakhtin, og som han definerede ved hjælp af de to ord: heteroglossia, som betyder forskellig-ord og polyfoni, som betyder mange-stemme.¹¹ Ifølge Bakhtin er flerstemmighed derfor en betegnelse for *en kommunikativ situation, hvor både social, kulturel og*

⁸ Dysthe, Olga (2012) side 58

⁹ Jensen, Elsebeth (2008) side 162

¹⁰ Henkel, Ayoe Quist (2012) side 162

¹¹ Dysthe, Olga (2012) side 60

1. april 2014

*sproglig forskellighed får plads, idet deltagerne får lov til at give udtryk for det, de står for, på deres egne vilkår.*¹²

Med et blik på de nye forenkledede mål for dansk ses der som noget nyt et eksplicit fokus på dialog i undervisningen på alle klassetrin under kompetenceområdet kommunikation.¹³ I de eksisterende trinmål for dansk bruges begrebet *dialog* slet ikke, men beskrives i stedet for under punkterne *det talte sprog* samt *sprog, litteratur og kommunikation*.¹⁴ At dialog fremgår som en synlig del af de kompetencer, eleverne skal tilegne sig under området kommunikation, er for mig at se en måde at opprioritere dette på og derved en indikator på, at det bør være en vigtig del af undervisningen.

I det følgende afsnit vil jeg afklare begrebet *fiktionskompetence*, da denne er afgørende for, hvad man som elev har at byde ind med i en dialogisk samtale omhandlede litteratur.

Fiktionskompetence

At have fiktionskompetence handler om at kunne anvende fiktionens læseform.¹⁵ Fiktionskompetence er således en form for litterær kompetence, hvor omdrejningspunktet er fiktive tekster. Bo Steffensen definerer litterær kompetence ud fra to forhold. Det ene handler netop om at kunne vælge mellem forskellige læseformer samt at kunne reflektere over, hvilken læseform der er mest hensigtsmæssig i en konkret situation. Det andet forhold inden for den litterære kompetence handler om at kende til de konventionelle forhold som gør sig gældende ved den fiktive læseform samt at kunne bruge disse korrekt. Det vil sige, at man både skal have viden om de forskellige genrekoder som gør sig gældende i alle fiktive tekster, og at man også skal kunne bruge den viden man har om fiktive tekster i sin fortolkning.¹⁶

Endvidere omfatter det at have fiktionskompetence ifølge Bo Steffensen, at man er bevidst om tre hovedelementer ved skønlitteraturen. Det første handler først og fremmest om at være bevidst om, at der i det fiktive univers findes en fortæller, og at det handler om at få øje på, at fortælleren har en fremtrædende rolle, og at denne rolle kan udspilles på forskellige måder. Ydermere skal læseren kunne læse med fordobling at læse på et konnotativt plan: *Ved at bruge fiktionens læseform kommer man automatisk til at lede efter noget andet i teksten, noget mere end det rent bogstavelige. Og det er det der forstås ved udtrykket fordobling ... Fiktionen har derfor mulighed for at skabe et meningsoverskud.*¹⁷ At læse med fordobling vil altså sige, at man udfylder tekstens tomme pladser ved at læse bagved det bogstavelige udtryk.¹⁸ Ifølge Bo Steffensen

¹² Dysthe, Olga (2012) side 60

¹³ UVM, forenkledede Fælles Mål i dansk

¹⁴ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009)

¹⁵ Steffensen, Bo (2005) side 117

¹⁶ Steffensen, Bo (2005) side 117

¹⁷ Steffensen, Bo (2005) side 138

¹⁸ Brudholm, Merete (2011) side 55

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

er det at kunne læse med fordobling den afgørende konvention for, at man har litterær kompetence, herunder fiktionskompetence, og samtidig er det også det, som er mest vanskeligt at mestre. Det kræver netop, at man både kan bruge sin viden om verden, samt sin viden om teksten mens man læser. Slutteligt indebærer fiktionskompetence at man som læser er i stand til at forstå, at den fiktive verden ikke repræsenterer den virkelige verden, men at man i den fiktive verden kan drage paralleller til sin egen verden, og at den på den måde kan fortælle noget som kan gøre én klogere på sig selv og livet.¹⁹

Ud fra trinmålene i dansk fremgår det, at eleverne gennem hele skoleforløbet skal udvikle deres fiktionskompetence. Fiktionskompetence nævnes ikke bogstaveligt, men ved at se nærmere på de kundskaber og færdigheder som eleverne skal tilegne sig i faget, fremgår det at fiktionskompetencen beskrives med ord. Bl.a. skal eleverne efter 6.klassetrin kunne *tilpasse læsemåde til genre, forklare samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation samt fortolke, perspektivere og forholde sig til tekster (...) ud fra både oplevelse og analyse*.²⁰ I de nye forenkledede mål for dansk er fortolkning et kompetenceområde for sig selv, hvor eleverne skal udvikle deres evne til at opleve og indleve, undersøge, fortolke, vurdere og perspektivere.²¹ Her nævnes fiktionskompetence heller ikke, men dog står der, at eleverne på 5.-6. klassetrin skal kunne læse med fordobling, som jo netop er en helt grundlæggende del af det at have fiktionskompetence.

For at udvikle sin fiktionskompetence må litteraturundervisningen sættes sådan i spil, at der skabes rammer for indlevelse og fordybelse. Litteratur kan forstås og opleves på forskellige måder, og derfor er det for mig at se vigtigt for udviklingen af den enkelte elevs fiktionskompetence, at eleven i fællesskab med andre får øje på de forskellige fortolkningsmuligheder.

Mit fokus i denne opgave er som nævnt, at undersøge hvorledes den dialogiske tilgang til litteraturundervisningen, både kan tage højde for den enkeltes fiktionskompetence, samtidig med at et læringsfremmende fortolkningsfællesskab udvikles. Derfor er det nødvendigt at få sat ord på, hvad der kendetegner et sådant fællesskab.

Det læringsfremmende fortolkningsfællesskab

Et fællesskab er *en idealiserende form for forbundethed, som indebærer social fortrolighed og gensidighed opbygget over tid gennem vedvarende og forpligtende social interaktion*.²² I skolesammenhæng kan et sådant fællesskab betegnes som en klasse, hvori eleverne er sammen om det at udvikle sig fagligt og personligt, jævnfør folkeskolens formål.²³ At udvikle sig fagligt og personligt forudsætter endvidere, at man oplever at

¹⁹ Brudholm, Merete (2011) side 55

²⁰ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 8

²¹ UVM, forenkledede Fælles Mål i dansk

²² Ford, Konstancja og Sally Anderson (2010) side 47

²³ Folkeskolens formålsparagraf (2009)

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

være i et miljø, hvor man bliver anerkendt og respekteret: *Det er nødvendigt at føle sig som en værdsat del af et socialt fællesskab for at kunne trives og udvikles. Der er en direkte sammenhæng mellem graden af anerkendelse og positiv social tilknytning og det udbytte, eleven kan forventes at få af sin skolegang.*²⁴ På den måde spiller det faglige og sociale sammen i et klassefællesskab. Man udvikles ikke fagligt og personligt uden at man anerkendes og respekteres af de, som man er sammen med om at lære, og ligeledes er det svært at forestille sig en undervisning, hvor man ikke udvikler sig fagligt og personligt, selvom undervisningens fundament bygger på positive relationer, både mellem lærer og elev, men også elever imellem.

Et læringsfremmende fællesskab rummer altså både et fagligt og socialt aspekt, de er så at sige, hinandens forudsætninger. I denne opgave, har jeg valgt at sætte fortolkning foran fællesskab, idet mit fokus er litteraturundervisning. Et læringsfremmende *fortolkningsfællesskab* indebærer da, at man i fællesskab kommunikerer om tekster, og på den måde får et fælles sprog at tale ud fra. Det fælles sprog handler i høj grad om, at udvikle et metasprog. Med reference til Vygotsky udvikles dette sprog først i fællesskab med andre, *hvorefter den enkelte elev gradvis gør det til sit eget.*²⁵ Derfor hænger det at udvikle et læringsfremmende fortolkningsfællesskab netop nøje sammen med, at man som lærer tilrettelægger en undervisning, som beror på dialog, hvor elevernes mange stemmer er vigtige i den meningsdannende proces. Ligesom det blev berørt i indledningen gøres det i Fælles Mål for dansk 2009 gøres netop også tydeligt, at det er i fortolkningsfællesskabet, at eleverne gøres opmærksomme på fiktionens særpræg, og derved kan udvikle deres fiktionskompetence: *Det er i fortolkningsfællesskabet, i dialogen om den fælles tekst, tekstlæsning bliver til undervisning. Det er i samtalen om læseoplevelserne, eleverne møder med- og modspil. Og det er her, de kan få indblik i fiktionens særlige karakter.*²⁶

Slutteligt er et læringsfremmende fortolkningsfællesskab for mig at se kendetegnet ved, at det bygger på et demokratisk grundlag. Det er da netop også et krav, at skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, jævnfør folkeskolens formålsparagraf.²⁷

Ifølge John Dewey er der to forhold, som er afgørende for demokratiets eksistens; kommunikation og fællesskab.²⁸ For Dewey handler det særligt om, at alle er lige når de kommunikerer, og at det er ved at give plads til forskellige meninger og holdninger, at både den enkelte og fællesskabet kan udvikle sig. Kommunikation står derfor som noget centralt i Deweys forståelse af demokratiet. Derfor er Deweys opfattelse af kommuni-

²⁴ Folkeskolens formålsparagraf (2009) – Elevernes alsidige udvikling

²⁵ Dysthe, Olga (2010) side 55

²⁶ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 52

²⁷ Folkeskolens formålsparagraf, stk. 1 (2009)

²⁸ Jensen, Elsebeth (2008) side 166

1. april 2014

kation og fællesskab som eksistentielt for demokratiet afgørende for, at man som lærer kan udvikle et læringsfremmende fortolkningsfællesskab, hvor alle er ligeværdige, og hvor kommunikation er vejen til udvikling og læring.

I det følgende afsnit vil jeg se nærmere på, hvad der karakteriserer det samfund, som eleverne skal rustes til at begå sig i. Ved at skabe et overblik over samfundets karakteristika kan jeg netop få et overblik over hvorledes min vision om at skabe et læringsfremmende fortolkningsfællesskab, som beror på dialog og demokrati, stemmer overens med de krav, der stilles til den enkelte i samfundet.

Det hyperkomplekse samfund

Det 21. århundredes samfund er præget af øget refleksivitet og kompleksitet, idet vi lever i en mangfoldighed af valg- og tilkoblingsmuligheder. Derfor kan vores samfund betegnes som værende hyperkomplekst.²⁹ De mange valgmuligheder øger endvidere muligheden for at vælge forkert og efterlader således den enkelte i en stor usikkerhed om, hvad der er det rigtige at gøre i en given situation. Med Anthony Giddens ord hænger dette sammen med den øgede refleksivitet, som er et vilkår for mennesker i det moderne samfund. De mange valgmuligheder, og den øgede refleksivitet skaber konstant tvivl hos den enkelte. På den måde bliver tvivl et eksistentielt træk ved det moderne menneske.³⁰

Ydermere er vores samfund præget af individualisering. Thomas Ziehe betegner dette som en *omfattende individualiseringstendens*.³¹ Denne tendens kommer i høj grad til udtryk i form af, at den enkelte selv bestemmer, hvad der for ham eller hende er mest relevant. Den enkelte sammenstykker så at sige sine egne relevanskorridorer.³² På den måde dannes identiteten ud fra de valg, man tager, samt i de grupper man vælger sig ind i. Grupper som vælges til er endvidere en tendens, som er karakteristisk i det hyperkomplekse samfund, og Per Schultz Jørgensen påpeger i den sammenhæng forskellen mellem de gamle og nye fællesskaber. I dag er det netop sådan, at fællesskaber i højere grad skal *erhverves og tilkæmpes* til forskel fra tidligere, hvor disse blev *tillagt* den enkelte.³³ De fællesskaber, som man bliver en del af, bliver således et sted, hvor den enkelte kan realisere sig selv, og hvor man udvikles. På den måde kommer fællesskaberne til at afspejle ens identitet, herunder ens sociale og kulturelle kapital. I den forbindelse peger Per Schultz Jørgensen på to store udfordringer ved det moderne samfund: Selvrealisering og adgangen til ressourcestærke fællesskaber.³⁴ Udfordringerne ligger hovedsageligt i forestillingen om, at det bliver svært for den enkelte at

²⁹ Rasmussen, Jens (2004) side 38

³⁰ Kaspersen, Lars Bo (2001) side 426

³¹ Ziehe, Thomas (2004) side 143

³² Ziehe, Thomas (2004) side 145

³³ Jørgensen, Per Schultz (2009) side 8

³⁴ Jørgensen, Per Schultz (2009) side 9

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

være en del af et samfund, hvor man ikke formår at tilkæmpe sig en plads i de ressourcestærke fællesskaber. En sådan forestilling lægger netop op til en øget polarisering, hvor de stærkere bliver fortsat stærkere, mens de svage bliver svagere. Ydermere peger Per Schultz Jørgensen på, at idet fællesskaberne er af anden karakter end tidligere, så har vores solidaritetsfølelse også ændret sig. Vi er ifølge ham gået fra en konventionel til en refleksiv solidaritet. Det vil sige, at man skal *ville* være solidarisk med hinanden, og at det ikke som tidligere er noget, som sker helt naturligt. Man skal altså være villig til at investere tid og energi på andre.

De forskellige træk ved det hyperkomplekse samfund efterlader for mig at se skolen med en stor udfordring. Som lærer tilbringer man dagligt meget tid med eleverne, og det bliver derfor vigtigt, at den undervisning man bedriver er med til at ruste eleverne til at kunne imødekomme de forventninger, der stilles til dem i livet uden for skolen. Thomas Ziehe peger på, at skolen derfor må repræsentere noget andet, end det som er vant for eleverne. De skal møde god anderledeshed.³⁵ Ifølge ham er der brug for at modvirke nogle af samfundets tendenser, bl.a. individualiseringstendensen, fordi den risikerer at blive til en form for egocentrisme, som indsnævrer den enkeltes mulighed for selvudvikling og for tidlig identitetslukning.³⁶ Derfor opererer Ziehe med forskellige niveauer hvorpå decentrering kan udspilles. På anden verdens niveau taler Ziehe om decentrering i forhold til vores måde at omgås hinanden på. Skolen skal ifølge ham bygge på et fundament af respekten for hinandens forskelligheder. Derfor er det vigtigt at være i samspil med andre, som er forskellige fra en selv, således at man kan få indsigt i, samt udveksle perspektiver med andre. Denne pointe hos Ziehe går netop i tråd med Bakhtins begreb om flerstemmighed, hvor forskellighed opfattes som en særlig styrke og kvalitet.

Også i folkeskolens formål lægges der op til, at eleverne skal rustes til at begå sig i samfundet, idet *folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati*³⁷ Ydermere skal folkeskolen *udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*³⁸ I formålet understreges det netop, at eleverne skal rustes til selv at kunne tage stilling og handle, hvilket med henblik på de førnævnte udfordringer ved det hyperkomplekse samfund også bliver en nødvendighed for at kunne danne sig en identitet og blive en del af et fællesskab. Ydermere skal skolen og undervisningen være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, hvilket jeg anser som værende en vigtig del af skolens virke. Det at opdrage eleverne

³⁵ Ziehe, Thomas (2004) side 74

³⁶ Ziehe, Thomas (2004) side 73

³⁷ Folkeskolens formålsparagraf (2009) stk. 3

³⁸ Folkeskolens formålsparagraf (2009) stk. 2

1. april 2014

til at kunne være en del af et fællesskab, hvori alle er ligeværdige, og hvor der skabes plads til den enkelte er for mig at se vigtige værdier, som bør være en integreret del af undervisningen i alle fag.

En måde hvorpå man kan imødekomme folkeskolens formål, samt de krav som stilles til den enkelte i det hyperkomplekse samfund er for mig at se bl.a. igennem arbejdet med litteratur. Derfor vil jeg i følgende afsnit belyse de potentialer, som litteraturen besidder.

Litteraturens potentialer – sprog, oplevelser og kompetenceudvikling

Ifølge Vygotsky kan sproget betegnes som de briller, hvorigennem man ser verden. Derfor er det nødvendigt, at dette sprog udvikles, således at man kan udvikle sig som menneske, så ens forståelse af verden kan blive større. Således er sprog lig med tænkning: *At udvikle sproget er at udvikle tankens byggeklodser.*³⁹ En måde at udvikle sproget på er igennem litteraturen. I Fælles Mål for dansk 2009 gøres det netop også klart, at sproget er en vigtig del af danskfaget, og at den sproglige bevidsthed derfor skal kvalificeres gennem hele skoleforløbet.⁴⁰ Det pointeres ydermere, at det er i litteraturen, at sprogets største og rigeste nuancer kommer til udtryk.⁴¹ Derfor besidder litteraturen et særligt potentiale i form af dets sproglige univers, som kan komme til udtryk på uendelig mange måder.

I skønlitteraturen bliver sproget brugt på en særlig måde. Thomas Illum Hansen betegner dette sprog som et kunstnerisk formsprog, som er kilde til forundring og til menneskelig udvikling.⁴² I litteraturen findes der altså et sprogligt univers, som adskiller sig fra hverdags sproget. Ud fra en svensk undersøgelse om litteraturens legitimering, peger læseforskeren Magnus Persson, netop også på at litteraturlæsning og litteraturundervisning er sprogdudviklende.⁴³

Udover den sproglige dimension ved litteraturen findes der endvidere adskillige andre potentialer, og der findes derfor næppe kun ét svar på, hvad det er litteraturen kan tilbyde læseren. Det bevidner elevernes forskellige grunde til, hvorfor de kan lide at læse litteratur bl.a. om.⁴⁴ Endvidere hersker der tilsyneladende enighed blandt flere på litteraturfronten om, at man gennem litteraturen kan udvikles som menneske, og derved besidder litteraturen et dannelsesmæssigt potentiale. Bl.a. lyder det fra Thomas Illum Hansen, at man ikke nødvendigvis bliver *et bedre menneske af at læse og arbejde med litteratur, men at man udvikler sine sociale, emotive og intellektuelle kompetencer.*⁴⁵ Af Magnus Perssons undersøgelse, fremgår det netop også,

³⁹ Imsen, Gunn (2010) side 224

⁴⁰ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 49

⁴¹ Fælles mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 62

⁴² Hansen, Thomas Illum (2011) side 9

⁴³ Kaspersen, Peter (2012) side 34

⁴⁴ Bilag 1: Elevspørgeskema: Elevernes forhold til litteraturlæsning

⁴⁵ Hansen, Thomas Illum (2011) side 23

1. april 2014

at litteraturen kan udvikle mennesket på forskellige planer. I hans undersøgelse kommer han udover den sprogudviklende dimension også frem til, at litteraturlæsning og litteraturundervisning bl.a. kan give oplevelser og viden, samt skaber empatiske, tolerante og demokratiske elever.⁴⁶ Med disse formuleringer berører han netop de sociale, emotive og intellektuelle kompetencer, som også Thomas Illum nævner. At litteraturen kan give oplevelser er også en vigtig pointe hos Thomas Illum, som med sin fænomenologiske tilgang til litteraturlæsningen, forstår den litterære dannelse som en *ud-af-kroppen-oplevelse*.⁴⁷ Gennem litteraturen kan vi få oplevelser, som rækker langt udover vores egen forestillingsverden, og som derfor præsenterer os for noget anderledes, en form for fremmederfaring. Denne fremmederfaring kan netop sidestilles med Thomas Ziehes begreb om den gode anderledeshed, som blev berørt i forrige afsnit. Når formålet for folkeskolen bl.a. er at *skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst*, så må skolen tilbyde eleverne noget andet end det, de umiddelbart er godt bekendt med. Den enkelte lærer skal derfor forsøge at ryste elevernes visheder.⁴⁸ Den litterære fremmederfaring er med Thomas Illums ord en oplevelse af, at litteraturen både er en mulig måde at se verden på, som samtidig er en særlig måde at se verden på, samt en anden måde at se verden på end læserens egen måde.⁴⁹ Litteraturen giver således læseren mulighed for at træde ud af sin egen verden og sætte parentes om sig selv, for i stedet at få øje på den fiktive verden. At kunne beherske dette er givetvis en vanskelig manøvre for os, som lever i det hyperkomplekse samfund, hvor vi i høj grad er optaget af os selv og vores egen identitetsudvikling. Men ikke desto mindre er det en vigtig egenskab at besidde, idet vi som nævnt i høj grad danner vores identitet ud fra de fællesskaber og sociale arenaer, som vi færdes i. Derfor må vi lære at se ud over os selv og erfare, at verden kan se anderledes ud fra andres perspektiver.

En måde at lære at sætte parentes om sig selv på er ved at udvikle nogle af de kompetencer, som er vigtige at besidde, når man skal begå sig i det hyperkomplekse samfund. Med sine seks forskellige kompetencer redegør Rasmus Fink Lorentzen for, hvorledes litteraturen kan bidrage til at udvikle de nødvendige kompetencer hos den enkelte. Hans udgangspunkt er, at det i dag næppe er fyldestgørende nok at legitimere litteraturens centrale plads i danskfaget ud fra et klassisk dannelseperspektiv, hvor tanken var at litteratur skaber gode mennesker. Faktum er netop, at flere børn og unge ikke tillægger det at læse nogen særlig værdi,⁵⁰ og i stedet bruger de megen tid på forskellige sociale medier, hvor de i høj grad kan identificere sig med andre, som ligner dem selv. En måde hvorpå litteraturen bliver vedkommende, fordi den indeholder et dannelsesmæssigt aspekt, som er foreneligt med det, som forventes af børn og unge i dag er derfor ved, at belyse

⁴⁶ Kaspersen, Peter (2012) side 34

⁴⁷ Hansen, Thomas Illum (2004) side 11

⁴⁸ Ziehe, Thomas (2004) side 76

⁴⁹ Hansen, Thomas Illum (2004) side 11

⁵⁰ Madsbjerg, Sigrig og Henriette Romme Lund (2010) side 7

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

hvilken nutidsbetydning litteraturen besidder. Ifølge Rasmus Fink Lorentzen er det henholdsvis narrativ kompetence, hermeneutisk kompetence, scenariekompetence, empatisk kompetence, æstetisk kompetence samt etisk kompetence, som bør udvikles og kvalificeres i mødet med den fiktive verden.⁵¹ For mig at se kan arbejdet med disse seks kompetencer forstås som en måde at udvikle *den enkelte elevs alsidige udvikling* på, som det fremgår af folkeskolens formål. Her står der netop også, at eleverne skal udvikle sig *emotionelt, intellektuelt, fysisk, socialt, etisk og æstetisk*.⁵² Dette går netop fint i tråd med de kompetencer, Rasmus Fink Lorentzen beskæftiger sig med.

Når jeg tænker tilbage på min undervisning i det foreståede praktikforløb, var det primært den empatiske og scenariske kompetence, som jeg implicit arbejdede med at udvikle hos eleverne gennem den litteratur, som skulle læses og arbejdes med.

Den scenariske kompetence er netop vigtig at besidde i et samfund, som er præget af øget refleksivitet og kontingens, fordi det sætter en i stand til at gøre sig forestillinger om, hvilke udfald og konsekvenser der kan blive resultatet af ens valg. Som nævnt tidligere lægges der også vægt på i formålsparagraffen, at eleverne skal lære at kunne tage stilling og handle. Derfor er det nødvendigt, at de i skolen får mulighed for at udvikle denne evne til at vurdere og forestille sig forskellige scenarier, således at de i højere grad er i stand til at træffe de rigtige valg og tage de rette beslutninger i forskellige situationer. For at kvalificere denne evne i undervisningen lod jeg eksempelvis eleverne være meddigtere, i form af at de selv skulle skrive slutninger på nogle af de læste tekster. I denne øvelse var det nødvendigt, at de forholdte sig til de genrekoder, som de var blevet præsenteret for i læsningen af teksterne, og at de brugte deres umiddelbare oplevelse af teksten til en videre analyse og fortolkning for at skrive en slutning, som var i overensstemmelse med tekstens fiktive univers. Elevernes forskellige slutninger gav efterfølgende anledning til, at der i den fælles klassesamtale blev reflekteret over forskellen på slutningerne og dermed reflekteret over alternative scenarier.

Udover den scenariske kompetence anser jeg også den empatiske kompetence som værende særlig vigtig at kvalificere i undervisningen, idet vores evne til at udvise solidaritet for andre har ændret sig, bl.a. i takt med den enorme individualiseringstendens og bruddet med de traditionelle fællesskaber og tilhørsforhold. At kunne sætte sig ind i, hvordan et andet menneske føler og tænker og derefter tilbyde sin hjælp eller omsorg til et andet menneske er derfor en udfordring for den enkelte i det hyperkomplekse samfund. Vores solidaritetsfølelse er i højere grad blevet af refleksiv karakter og kommer derfor ikke naturligt. Ikke desto mindre er det vigtigt at besidde sådanne kompetencer, idet behovet for at føle engagement og solidaritet fra andre er mindst ligeså stort i dag, som det var i det traditionsbundne samfund. Empatisk kompetence skal derfor udvikles og kvalificeres. Ved at lade eleverne beskæftige sig med litteratur, som skildrer forskellige menneskers

⁵¹ Lorentzen, Rasmus Fink (2009) side 27-38

⁵² Folkeskolens formålsparagraf (2009) - Elevernes alsidige udvikling

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

liv, åbnes der op for, at eleverne kan udvikle deres forståelse og indlevelse i andre menneskers følelser, relationer og handlinger. Når litteraturarbejdet tilrettelægges på en sådan måde, at eleverne får mulighed for at reflektere over de menneskeliv, som de møder i den fiktive læsning, opstår muligheden netop for, at eleverne kan gøre sig erfaringer med empati. Ifølge Jens Raahauge er skønlitteraturen netop også *den eneste kunstart som bringer os i kontakt med andres inderste følelser og tanker gennem den indre monolog*.⁵³ I mit undervisningsforløb i 5.klasse, arbejdede jeg implicit med at udvikle elevernes empathiske kompetence. Eksempelvis havde vi i læsningen af nogle af de gyselige fortællinger, fokus på at skygge hovedpersonerne. Eleverne skulle bl.a. benytte sig af forskellige underlærings-strategier, hvor de i deres læselog skulle notere alt, hvad de fik af vide om en hovedperson. Skygningen kunne også udelukkende omhandle hovedpersonens følelser og tanker, og derfor var det nødvendigt at eleverne reflekterede over hvordan disse kom til udtryk i teksten. På den måde udviklede eleverne både deres fiktionskompetence i forhold til at læse med fordobling, og ligeledes udviklede de deres empathiske kompetence, fordi de var nødsaget til at leve sig ind i hovedpersonens situation, for at kunne forstå dennes følelser og tanker.

Sammenfatning

I ovenstående afsnit har jeg bevidst ikke stillet spørgsmålstegn ved, om man overhovedet skal læse litteratur i skolen. Det fremgår klart af Fælles Mål for dansk at litteraturen er fagets midtpunkt.⁵⁴ Derfor er det for mig at se i højere grad relevant at diskutere, hvad det er, litteraturen kan tilbyde os som mennesker. For hvad er det, den kan, der gør, at den skal være en central del af danskfaget? Og hvordan sikrer vi i øvrigt, at den fortsat vil være det, trods den enorme digitaliseringstendens der præger vores samfund? For mig at se besidder litteraturen et væld af potentialer, hvilket også fremgår af Magnus Perssons undersøgelse. I afsnittet har jeg forsøgt at skære disse potentialer ind til benet og derfor peget på tre ting, som er særlige ved litteraturen, og som ikke findes andre steder. Litteraturen besidder derfor et potentiale i form af dets kunstneriske sprog, som er kilde til udvikling og tænkning. Ydermere kan man ved at beskæftige sig med litteratur få oplevelser, som sætter en i stand til at sætte parentes om sig selv og derved erfare, at verden kan se anderledes ud end den måde, man umiddelbart selv ser den fra. Slutteligt kan man i mødet med den fiktive verden udvikle en række kompetencer, som er vigtige at besidde i det hyperkomplekse samfund, og som samtidig stemmer overens med de værdier om menneskelig udvikling, der fremgår af folkeskolens formål. Afsnittet skulle ydermere gerne have givet et billede af, hvor vigtigt det er, at litteratur læses og forstås i fællesskab med andre.

⁵³ Raahauge, Jens (2009) side 137

⁵⁴ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 62

1. april 2014

I det følgende afsnit vil jeg præsentere det foreståede undervisningsforløb, som danner baggrunden for denne opgaves problemfelt. Præsentationen danner udgangspunkt for en senere analyse af dette undervisningsforløb med henblik på at kunne kvalificere litteratursamtalen fremover.

Gys og gru i 5.klasse

I mit seneste praktikforløb i en 5.klasse arbejdede vi med litteratur indenfor temarammen gys og gru. De litterære tekster som dannede grundlaget for temaet, hentede jeg i dansksystemet *Gyselige fortællinger fra 2009* af Trine May. Teksterne præsenterede den samme genre, men var alligevel forskellige i forhold til indhold og form, hvilket gav mulighed for at gribe litteraturarbejdet an på forskellig vis. Det overordnede formål med forløbet var, at eleverne skulle udvikle deres fiktionskompetence, og derfor var de konkrete mål, at eleverne skulle lære at genkende og anvende genretrækkene indenfor temarammen, og at de skulle kvalificere deres evne til at reflektere og fortolke. Mit udgangspunkt var under hele forløbet, at eleverne skulle udvikle deres fiktionskompetence i samspil med andre, således at de oplevede at lære af og med hinanden. Derfor bar undervisningen i høj grad præg af fælles samtaler i grupper og på klassen. I de første undervisningslektioner blev eleverne udstyret med hver sin læselog, som skulle tages i brug sideløbende med litteraturlæsningen. Læseloggen fungerede som et redskab for eleverne, hvori de kunne nedskrive tanker og refleksioner i forhold til den læste litteratur. Ydermere var det også i denne bog, at eleverne udformede et gyser-leksikon, som løbende blev udvidet med nye ord og begreber som kendetegnede genren. Det blev hurtigt en vane for eleverne at have læseloggen og en blyant fremme, og således fungerede læseloggen som en kontinuerlig del af litteraturundervisningen.

Begrundelsen for min udvælgelse af det nævnte undervisningsmateriale var i høj grad på grund af overensstemmelsen mellem mit eget og systemets syn på læring og undervisning. I lærervejledningen gøres det klart, at Trine May deler Olga Dysthes dialogbaserede syn på undervisning, som er forankret i et sociokulturelt læringssyn. I en sådan tænkning er interaktion og samspil med andre fundamental for al udvikling og læring. De opgaver som er tilknyttet systemet er derfor karakteriseret ved, at eleverne skal gå i dialog, både med teksten og med hinanden. Opgaverne eksemplificerer derfor hvordan en social-interaktiv undervisning kan udformes. I skemaet nedenfor illustreres det hvordan denne form for undervisning adskiller sig fra den monologiske og præsesterende undervisning.

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

	Præsenterende undervisning	Social-interaktiv undervisning
Arketype	Høring	Samtale
Kommunikationsmodel	Formidling af kundskab	Omformning af forståelse
Epistemologi (kundskabsteori)	Objektivisme. Poppers 3.verdens kundskab	Konstruktivisme. Polanyis personlig kundskab
Kilde til værdsat kundskab	Andre end elev/lærer. Lærebog, autoriteter	Inkluderer elevens tolkninger og personlige erfaringer
Normal diskursform	Monologisk	Dialogisk ⁵⁵

I skemaet fremgår det, at den præsenterende undervisning karakteriseres ved at være en envejsformidling, hvorimod samtale og kommunikation vægtes højt i den social-interaktive undervisning. I forhold til opnåelsen af læring kan dette typisk diskuteres ud fra to forskellige metaforer, som er henholdsvis *tilegnelsesmetaforen* og *deltagelsesmetaforen*.⁵⁶ Disse metaforer indikerer, at læring enten kan forstås, som noget man kan tilegne sig ved, at en anden overfører den til en, eller at læring sker gennem den enkeltes deltagelse i et fællesskab. Jeg knytter mig derfor til metaforen om, at læring opnås gennem deltagelse og interaktion med andre. Trods det, er det dog også nødvendigt at medtænke den præsenterende undervisningsform. I forhold til litteraturundervisningen kan man netop sagtens forestille sig, at en elev kan læse en bog og skabe en indre dialog i hovedet, således at han eller hun udvikler sig og lærer noget i form af at tilegne sig viden trods det, at dialogen ikke bliver verbaliseret i en samtale med andre. Ifølge Dysthe kræver det dog, at eleven er i stand til at reflektere og sortere i stoffet for faktisk at kunne lære noget i en sådan situation. Derfor er det nødvendigt, at disse evner øves og trænes, hvilket kan gøres gennem forskellige social-interaktive undervisningsformer. Det kunne fx være gennem den dialogiske litteratursamtale, hvor den dialog den enkelte elev har haft inde i hovedet bliver verbaliseret, eksempelvis både skriftligt og mundtligt. På den måde kan den individuelle læsning og fortolkning kvalificeres gennem samtalen.

I det følgende afsnit vil jeg præsentere den del af min empiri, som består af spørgeskemabesvarelser fra de 19 elever, som gik i den 5.klasse, hvor mit undervisningsforløb blev gennemført. Ved at tolke på elevernes svar, kommer jeg nemlig nærmere at kunne besvare min problemformulering.

⁵⁵ Dysthe, Olga (1997) side 55

⁵⁶ Dysthe, Olga (2010) side 41

1. april 2014

Overblik over den indsamlede empiri

Min indsamlede empiri består af spørgeskemaer, som er udfyldt af den 5.klasse (19 elever), som jeg underviste i den foreståede praktik. Spørgeskemaerne består både af åbne og lukkede spørgsmål, og jeg har således benyttet en form for metodetriangulering. Spørgsmålstyperne kan hovedsageligt karakteriseres som holdningsspørgsmål, bortset fra et enkelt faktuel spørgsmål vedrørende elevernes køn.⁵⁷ Spørgeskemaerne består af 4 overordnede spørgsmål som er formuleret således:

1. Kan du lide at læse?

- Hvis ja, hvorfor kan du godt lide at læse?
- Hvis nej, hvorfor kan du ikke lide at læse?

2. Kan du lide at deltage i samtaler på klassen om noget I har læst?

- Hvis ja, hvorfor kan du godt lide det?
- Hvis nej, hvorfor kan du ikke lide det?

3. Hvor ofte deltager du i samtaler på klassen, når I skal tale om en historie I har læst?

- Hver gang, nogle gange, aldrig eller næsten aldrig

4. Lærer du noget af det de andre siger, når I på klassen taler sammen, om en historie I har læst?

- Hvis ja, hvad lærer du fx?
- Hvis nej, hvorfor lærer du ikke noget?

Som det fremgår af spørgsmålene er de fire overordnede spørgsmål lukkede, idet eleverne her kun kan svare ja eller nej. Underspørgsmålene er derimod åbne, således at eleverne her kan begrunde deres svar. På den måde er svarene udtryk for elevernes personlige holdning til spørgsmålene, hvilket understreger spørgeformens kvalitative form. Derfor kræver svarerne også efterfølgende fortolkning. For at sikre at den indsamlede empiri kan lede mig frem mod en besvarelse af min problemformulering, var det væsentligt, at eleverne forstod spørgsmålene, og at de var overskuelige for dem. Derfor har jeg bevidst kun stillet fire spørgsmål og forsøgt at gøre disse så enkle som muligt. Jeg har derfor været bevidst om mit sprogvvalg og mine formuleringer for at tilpasse dette til elever på mellemtrinnet.

I forhold til besvarelsen af min problemformulering var det i forbindelse med empiriindsamlingen vigtigt at få svar på to ting. Det ene var at få svar på begrundelsen bag elevernes manglende deltagelse i litteratursamtalen. Dette kan netop give et billede af, hvordan litteratursamtalen kan kvalificeres, så alle oplever at kunne deltage. Ligeledes var det vigtigt at undersøge, om eleverne oplevede at være hinandens læringsressourcer, da det for mig at se er centralt i et læringsfremmende fællesskab. Dette vil derfor blive undersøgt i en analyse af empiriindsamlingen.

⁵⁷ Bilag 1: Elevspørgeskema

1. april 2014

Analyse af empiriindsamlingen

Ud af de 19 spørgeskemaer fremgår det, at kun én elev svarer nej til at kunne lide at læse. Dette spørgsmål hjælper mig ikke umiddelbart til at få besvaret de to førnævnte spørgsmål, som er centrale i forhold til min problemformulering. Alligevel fandt jeg spørgsmålet nødvendigt, ud fra en formodning om, at elever der ikke kan lide at læse heller ikke kan lide at deltage i samtaler om litteratur. Derfor var det relevant at få afklaret dette spørgsmål, således at deres eventuelle manglende deltagelse i litteratursamtalen ikke skyldtes manglende læselyst. Hvis det var tilfældet, ville min problemstilling nemlig være en helt anden. Svarene i spørgeskemaerne viser endvidere, at 15 ud af 19 elever godt kan lide at deltage i litteratursamtaler. Fire elever kan ikke lide dette, og begrundet det på forskellig vis:

Hvis nej, hvorfor kan du ikke lide det?⁵⁸

Elev 1: Fordi nogen gange er det svært at forstå hvad bogen handlede om, så derfor er jeg næsten aldrig med i så noget.

Elev 2: Fordi det tager lidt lang tid og det er kedeligt.

Elev3: Nej, jeg er bange for at svare forkert.

Elev 4: Fordi man godt kan være bange for om det er forkert

Svarene viser altså, at eleverne har forskellige holdninger til, hvorfor de ikke kan lide at deltage i litteratursamtaler. Svarene hos elev 2 og 4 har alligevel en vis lighed, idet de fortæller noget om, at eleverne føler, at der i litteratursamtalen findes rigtige og forkerte svar, og at det kun er, hvis man sidder inde med et rigtigt svar, at man kan deltage. Elev 1s svar kan give et billede af at evnen til at forstå og fortolke, herunder fiktionens kompetencen, kan være afgørende for, om man har lyst til at deltage eller ej.

I forhold til svarene blandt de elever, som svarede ja til at kunne lide at deltage i litteratursamtaler, tegner der sig et billede af, at eleverne har svært ved at sætte ord på, hvorfor de godt kan lide det. Dette kan for mig at se skyldes forskellige årsager. Eleverne har muligvis ikke forstået spørgsmålet helt, eller også er de ikke bevidste om, hvad formålet er med at deltage i litteratursamtaler. Endvidere kan de manglende begrundelser også skyldes, at elever på mellemtrinnet generelt har vanskeligt ved at formulere sig skriftligt. Derfor kunne det eventuelt have været en fordel at supplere spørgeskemaerne med interviews, så eleverne havde haft mulighed for at forklare sig mundtligt.

Blandt de elever som har begrundet deres svar, bliver det tydeligt, at eleverne forbinder litteratursamtalen som et sted, hvor man enten kan svare rigtigt eller forkert, ligesom det var tilfældet hos de elever som svarede nej. I den forbindelse viser svarene også, at eleverne vægter det at blive rost og anerkendt højt:

⁵⁸ Bilag 1: Elevspørgeskema

1. april 2014

Hvis ja, hvorfor kan du godt lide det?⁵⁹

Elev 5: Fordi jeg elsker og snakke og vise at jeg også dur til noget ligesom de andre også er jeg bare normalt med i timen når vi snakker.

Elev 6: Fordi det er sjovt at deltage i sådan noget og man føler virkelig man er med i timen så. Og det er rart hvis det er rigtig. Dejligt at få ros.

Elev 7: Man lærer noget af det om det er rigtig eller forkert.

Elev 8: Fordi jeg vil gerne være med og føle at jeg også er god og med til det samme som de andre.

Elev 9: Ja det kan jeg godt fordi så deltager jeg så de ved at jeg syntes noget om den.

I spørgsmålet angående elevernes udbytte af at lytte til andre når der i klassen tales om litteratur, svarer 17 ud af 19 elever, at de lærer noget, men igen har de svært ved at sætte ord på, hvad det er de lærer. Mange elever har derfor enten ikke begrundet dette, eller også henviser de til noget, som de lærte under forløbet med gys og gru, fx hvordan man skriver en gyserhistorie. Ud af de to elever som ikke føler, at de lærer noget af at lytte til andre, er det kun den ene, der kan begrunde dette:

Elev 10: Jeg synes ik at det altid er så nemt at forstå når nogle børn forklare ting. Så det syntes jeg ik jeg lære noget af. Jeg lære mest når en lære forklare tingene.

En af de elever som svarer, at hun faktisk lærer noget af andre, nævner dog også, at hun synes, det kan være svært at forstå, hvad de andre elever siger:

Elev 11: Ja, Jeg lære meget, om nogle jeg ikke ved det, men nogle gang forstår jeg ikke hvad det andre svare!

Hos de elever som føler, at de lærer noget af at lytte til andre i litteratursamtaler, tegner der sig endvidere et billede af, at de oplever hinanden som læringsressourcer i form af, at de ved at lytte til hinanden opdager, at en tekst kan forstås på flere måder.

I udfyldelsen af spørgeskemaerne skulle eleverne også sætte kryds ud fra, hvor ofte de deltog i klassesamtaler omhandlende litteratur. Her svarer elleve elever, at de nogle gange deltager, tre elever sætter kryds lige imellem hver gang og nogle gange, tre sætter kryds i hver gang, og to elever svarer, at de næsten aldrig

⁵⁹ Bilag 1: Elevspørgeskema

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

deltager. Hos de to som næsten aldrig deltager, kan man også ud fra spørgeskemaerne se, at de oplever litteratursamtaler som et sted, hvor man enten kan svare rigtigt eller forkert, og at de er bange for at sige noget forkert.

Velvidende at det givetvis kan være vanskeligt for elever i 5.klasse at give et nøjagtigt svar på, hvor ofte de deltager i litteratursamtaler, fortæller svarene alligevel, at det er langt de færreste i klassen, som altid deltager. I forhold til at skabe et læringsfremmende fortolkningsfællesskab, er det derfor nødvendigt at rette blikket mod de elever, som kun sjældent deltager, således at den dialogiske litteratursamtale kan kvalificeres.

Sammenfatning

Formålet med elevspørgeskemaerne var at få svar på, hvorfor nogle elever øjensynligt ikke deltager i litteratursamtaler, samt hvorvidt de oplever at være hinandens læringsressourcer. Disse spørgsmål kan nemlig lede mig hen i mod en besvarelse af min problemformulering. Spørgeskemaerne kan naturligvis ikke give et entydigt og validt svar på disse spørgsmål, men de fortæller i høj grad, at den måde litteratursamtaler tilrettelægges på både har betydning for, om eleverne har lyst til at deltage, samt om de lærer noget af og med hinanden. I elevernes besvarelse blev det hurtigt tydeligt, at de opfatter litteratursamtaler som et sted, hvor der findes rigtige og forkerte svar. Hos de elever, som godt kan lide at deltage, fremhæver flere af dem, at de kan lide det, fordi det er dejligt at få ros og føle, at man dur til noget. I forhold til at opleve hinanden som læringsressourcer, viser elevernes besvarelser, at de har meget svært ved at sætte ord på dette, hvilket er forståeligt nok. Det kan netop være meget vanskeligt at sætte ord på sin egen læring, og derfor kunne et interview, hvor jeg havde uddybet spørgsmålet for eleverne eventuelt have været en fordel. Ud fra de begrundelser som nogle af eleverne alligevel kommer med, tegner der sig et billede af, at de ved at lytte til hinanden opdager, at der er flere måder at forstå og fortolke en tekst på. At eleverne er opmærksomme på det er i forhold til min problemformulering en vigtig pointe. Hvis alle elever oplever, at der i litteratursamtalen ikke kun findes én rigtig måde at forstå en tekst på, men at det derimod er i form af flere forskellige synsvinkler og forståelser, at en tekst får mening, så er dette et vigtigt led imod et læringsfremmende fortolkningsfællesskab, hvor der tages højde for hver enkelt elevs fiktionskompetence. Og her tror jeg på, at læreren spiller en vigtig rolle. Ud fra elevernes spørgeskemasvar er det som nævnt netop tydeligt, at de er af den opfattelse, at man enten kan sige noget rigtigt eller forkert. Ydermere peger de på vigtigheden af at få ros og blive anerkendt. Med udgangspunkt i dette, må vejen mod et læringsfremmende fortolkningsfællesskab, hvor der tages højde for den enkelte elevs fiktionskompetence, derfor være at undersøge, hvilken rolle læreren spiller i forhold til at udvikle dette.

1. april 2014

Lærerenes rolle i den dialogiske litteratursamtale

Filosoffen K.E. Løgstrup er kendt for sin forståelse af den etiske fordring, som omhandler den gensidige forbundenhed og interdependens, der eksisterer mellem mennesker: *Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd.*⁶⁰ Denne fordring er for mig at se vigtig at forholde sig til som lærer, idet man dagligt har med børn og unge at gøre, som er sat i skolen, fordi de skal udvikle sig og lære. Som det fremgik af elevernes spørgeskemasvar, var det vigtigt for eleverne at blive rost og anerkendt. De elever som var bange for at svare forkert i litteratursamtaler, var også dem som ikke kunne lide at deltage. Derfor besidder man som lærer en vigtig rolle i forhold til at skabe relationer til eleverne som bygger på tillid og anerkendelse, således at alle oplever tryk ved at ytre sig og ved at deltage i fællesskabet.

At et tillidsfuldt forhold er eksistentielt i forhold til at skabe dialog mellem mennesker er netop også en pointe hos Bakhtin, der hævder at det er en forudsætning for en ægte dialog, at den enkelte har selvtillid, samt at der er tillid og respekt i mellem de, som indgår i dialogen.⁶¹ Endvidere er dialogen mellem mennesker en måde, hvorpå den enkelte kan udvikle sin selvtillid samt tillid til andre, og derfor eksisterer det ene ikke uden det andet. I det flerstemmige klasserum som Olga Dysthe kvalificerer ud fra Bakhtins forståelse af dialog, peger hun også på, at læreren besidder en vigtig rolle i forhold til udviklingen af elevernes tillid til egne evner, og at det i opbygningen af tillid især er vigtigt, at tage det eleven både skriver og siger alvorligt og bruge det i den fælles samtale.⁶²

Læreren spiller altså en vigtig rolle i forhold til elevernes læring, idet læring ikke opstår uden, at den enkelte føler tillid både til andre men også til sig selv, jævnfør Folkeskolens formål angående sammenhængen mellem anerkendelse og læringsudbytte⁶³, som blev berørt tidligere i opgaven. Flere større undersøgelser peger netop også på, at læreren faktisk spiller den vigtigste rolle i forhold til elevernes udbytte af undervisningen. Hilbert Meyers 10 kriterier for god undervisning er bl.a. også alle nogle, som læreren har indvirkning på.⁶⁴ I en rapport fra Dansk Clearing House fra 2008 fremgår det endvidere, at når læreren viser støtte og tolerance overfor elevernes egne initiativer, vil dette virke motiverende for eleverne, og det vil øge deres indlæring samt bl.a. have indvirkning på deres selvtillid. Når man som lærer formår at skabe positive sociale relationer til eleverne, besidder man derved en relationskompetence, som sammen med ledelses- og didaktiskkompetence ifølge Clearing House-undersøgelser er fundamentale for elevernes læring.⁶⁵ Disse tre kompetencer er

⁶⁰ Laursen, Per Fibæk (2012) side 167

⁶¹ Dysthe, Olga (1997) side 67

⁶² Dysthe, Olga (1997) side 223

⁶³ Folkeskolens formålsparagraf (2009) – elevens alsidige udvikling

⁶⁴ Christiansen, Jens Peter (2008) side 14-16

⁶⁵ Nordenbo, Sven Erik (2010) side 139

1. april 2014

netop også i tråd med de tanker, Olga Dysthe gør sig i forhold til det flerstemmige klasserum, hvor hun gennem klasserumsstudier er kommet frem til, at læreren har en fremtrædende rolle, både i forhold til at skabe gode relationer, at være en tydelig leder samt at være god til at planlægge sin undervisning ud fra faglig dygtighed og tillid til egne evner som underviser.

Den svenske forfatter Olof Lagerkrantz har udtalt, at *jo bedre læseren er, jo bedre bliver teksten også*.⁶⁶ Ens fiktionskompetence har derfor betydning for den oplevelse, man kan få ved at læse en tekst. Læreren spiller derfor en vigtig rolle i forhold til at kvalificere fiktionskompetencen samt i forhold til at bedrive en litteraturundervisning, hvor eleverne får mulighed for at opleve, hvad litteraturen har at tilbyde. Men hvordan kan læreren i den dialogiske litteratursamtale udvikle fiktionskompetencen hos eleverne samt tage højde for, at denne øjensynligt er forskellig fra elev til elev? Det vil jeg se nærmere på i de følgende afsnit.

Autenticitet

Klasserumsforskning peger på, at IRF-strukturen er den mest dominerende samtaleform. I denne struktur formulerer læreren en opgave, eleverne besvarer opgaven, og læreren giver efterfølgende feedback på elevernes svar.⁶⁷ Denne form kan derfor karakteriseres som en lærerstyret samtale, som beror på monologisk dialog. Ud fra et spørgeskema udformet til klasselæreren i den 5.klasse, som denne opgave tager udgangspunkt i, fremgår det også, at han ofte benytter sig af denne tilgang: *Jeg arbejder som regel med spørgsmål, som eleverne skal besvare både individuelt og i grupper*.⁶⁸

For at undgå den monologiske dialog peger Dysthe bl.a. på, at den dialogiske samtale må bero på autentiske spørgsmål og udnyttelse og optag af elevsvar. De autentiske spørgsmål er karakteriseret ved, at de udfordrer eleverne til at formulere egne meninger og til at reflektere og forklare. Heri ligger det store læringspotentiale, idet de autentiske spørgsmål kræver, at elevernes tankeproces sættes i gang.⁶⁹ At udnytte elevsvar og optage disse kræver endvidere, at man lytter grundigt til den, som har ordet, hvilket er en vigtig pointe i det læringsfremmende fortolkningsfællesskab. I forhold til at eleverne oplever at kunne lære af og med hinanden må det at lytte og forvente, at den som har ordet siger noget værdifuldt være helt grundlæggende.

Inden for de læserorienterede tilgange til litteraturundervisningen findes der adskillige metoder til, hvorledes man kan gribe denne an, og der findes også metoder som er inspireret af Dysthe. Der er udbredt enighed om, at samtaler om og med litteratur er vigtige, men hvordan disse samtaler struktureres, eksisterer der flere

⁶⁶ Steffensen, Bo (1999) side 140

⁶⁷ Henkel, Ayoe Quist (2012) side 160

⁶⁸ Bilag 3: Lærerspørgeskema

⁶⁹ Dysthe, Olga (1997) side 226

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

bud på.⁷⁰ I forskellige undervisningssammenhænge har jeg selv benyttet mig af flere af dem, bl.a. af Bo Stefensens 5-spørgsmålmetoden og Thomas Illums procesorienterede analysetilgang, for at undgå at litteratursamtalen bliver monologisk-dialogisk. Men at tage udgangspunkt i en bestemt metode og samtidig holde fast i den ægte dialog med eleverne, har jeg ofte oplevet udfordringer ved, også selvom læserens umiddelbare oplevelse af teksten vægtes højt i begge tilgange. Derfor tror jeg på, at Per Fibæk Laursens autenticitetsbegreb er afgørende for, at dette kan lykkes. Ifølge ham kan man som lærer være god i to henseender. Det ene drejer sig om at være etisk god og det andet om at være teknisk god. Det vil sige, at man som lærer vil sine elever det bedste, og at man handler moralsk forsvarligt. Ydermere kan man lære eleverne meget i form af bl.a. god struktur i undervisningen, som også forskning peger på.⁷¹ At besidde disse kvaliteter handler ikke om at gøre brug af bestemte metoder, men derimod om at være troværdig, både i relationerne til eleverne, og til det indhold som praktiseres i undervisningen. At besidde sådanne kvaliteter kan defineres som autenticitet. Autenticitet er dermed noget som kommer indefra i form af, at det er et ægte udtryk, for den person man er. Selvom autenticitet ikke kommer af, at man benytter en bestemt metode, så pointerer Fibæk alligevel, at denne kan udvikles. I hans artikel skitserer han en problemstilling angående en lærerstuderendes konflikt mellem den pædagogiske praksis og egne idealer og værdier, som jeg i den grad kan nikke genkendende til. I forhold til at få disse parametre til at stemme overens peger Fibæk på, at dette kan trænes ved at være sig bevidst om de idealer, og værdier man har og dermed arbejde med at realisere disse i undervisningen. Han peger netop også på de tre kompetencer, som fremgår af Dansk Clearing Houseundersøgelsen og understreger, at det er når disse kompetencer og kvaliteter er en integreret del af en, at man bliver en dygtig professionel.⁷²

Efter at have tydeliggjort hvad der kendetegner en professionel lærer for at blive klogere på dennes rolle i den dialogiske litteratursamtale, vil jeg i det følgende afsnit konkretisere, hvorledes jeg har grebet litteraturundervisningen an i det foreståede praktikforløb for på den måde at bruge min analyse af spørgeskemaerne samt min viden om lærerens rolle, til at forstå hvorledes jeg fremover kan kvalificere min undervisning.

Gys og gru i 5.klasse – Sammenhængen mellem skriftlighed og mundtlighed

Som tidligere nævnt, blev elevernes læselog hurtigt en naturlig del af litteraturundervisningen. Den fungerede som deres private bog, hvori der ikke blev rettet stavfejl og lignende. Undervisningen blev ofte tilrettelagt således, at eleverne både skulle skrive i den før, under og efter læsningen.

⁷⁰ Henkel, Ayoe Quist (2012) side 163

⁷¹ Laursen, Per Fibæk (2013)

⁷² Laursen, Per Fibæk (2013)

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

Denne sammenhæng mellem skriftlighed og mundtlighed er ifølge Olga Dysthe en vigtig dimension at have for øje i undervisningen. I hendes klasserumsstudier kommer hun netop frem til, at eleverne skriftlighed er et vigtigt skridt mod et dialogisk klasserum. Når eleverne individuelt først har fået mulighed for at formulere sig skriftligt, har de nemlig bedre forudsætninger for at deltage i den fælles samtale. Endvidere giver elevteksterne mulighed for, at læreren kan tage udgangspunkt i disse og bruge dem som samtaleåbner.⁷³ Dysthe skelner i den sammenhæng mellem to former for skrivning, som er *skrivning for at tænke og lære*, samt *skrivning for at kommunikere*.⁷⁴ Forskellen mellem de to former for skrivning beror særligt på deres forskellige formål. Både indholds- og formmæssigt vil der givetvis være stor forskel på, om eleven skriver til sig selv, eller om elevens tekst skal læses af andre. I undervisningsforløbet i 5.klasse gjorde jeg brug af begge former for skrivning. Hensigten med læseloggen var, at den skulle fungere som et sted, hvori eleverne kunne nedskrive deres tanker og på den måde udvikle en form for metabevindstthed over deres egen læring. Ydermere blev eleverne sidst i forløbet stillet den opgave, at de hver især skulle skrive deres egen gyserhistorie, hvilket krævede at de var mere modtagerorienterede, idet jeg som lærer skulle evaluere deres skriftlige fremstilling. Denne vekslen mellem *skrivning for at tænke og lære* samt *skrivning for at kommunikere*, kan også læses ud fra Fælles Mål for dansk, både i forhold til de eksisterende mål samt i de nye forenkede mål. I målene for 2009 står der netop, at eleverne skal tilegne sig kundskaber og færdigheder, som sætter dem i stand til at *Skrive (...) med et ordforråd tilpasset forskellige teksttyper samt bruge skrivning bevidst som støtte for tænkning*.⁷⁵ I de nye formulerede mål står der at eleverne på 5.-6.klassetrin skal kunne *konkretisere ideer gennem tænkeskrivning* og at de skal have *viden om modtagerforhold*.⁷⁶ I undervisningen skal eleverne altså lære at benytte sig af forskellige former for skrivning, og vide, at de forskellige former har forskellige formål. I forholdet mellem de to typer af skrivning, gør Dysthe det netop også klart, at begge typer er lige vigtige. Hun pointerer imidlertid også, at *skrivning for at tænke og lære* typisk vil være det første skridt på vejen til at kunne mestre den kommunikative form for skrivning.⁷⁷

Dysthes pointe om at skrivning i sig selv kan være en tankeproces, når eleven ikke skal bekymre sig om at skrive korrekt, og at denne skriveproces derfor kan give eleven bedre forudsætninger for at deltage i den fælles klassesamtale, er i forhold til besvarelsen af min problemformulering vigtig at have in mente. At alle elever skriftligt får mulighed for at gøre sig tanker og eventuelt stille spørgsmål til litteraturen inden den fælles samtale kan netop være medvirkende til, at alle har noget at bidrage med. Derfor må denne skriveproces nødvendigvis prioriteres højt i litteraturundervisningen. For de elever, som gerne taler meget i de

⁷³ Dysthe, Olga (1997) side 231

⁷⁴ Dysthe, Olga (1997) side 95

⁷⁵ Fælles Mål for dansk, faghæfte 1 (2009) side 8

⁷⁶ UVM, forenkede Fælles Mål i dansk

⁷⁷ Dysthe, Olga (1997) side 96

1. april 2014

fælles samtaler på klassen, er skrivningen en måde, hvorpå de kan få struktureret deres tanker på. Omvendt kan de elever, som ofte er meget tavse, og som sjældent bidrager med noget i sådanne situationer, ved hjælp af deres skriftlige formuleringer få noget at tale ud fra. Selvom læseloggen ofte blev taget i brug i undervisningen, tænker jeg alligevel, at jeg med fordel kunne have gjort mere ud af at gå i dialog med den enkelte elev om dennes skriveproces, således at eleverne var bedre rustet til at deltage i den fælles litteratursamtale. Hvis jeg fx undervejs havde haft nogle af læselogbøgerne med hjemme, kunne jeg bedre have fulgt med i hvad den enkelte elev var optaget af og derved taget udgangspunkt i det i den fælles litteratursamtale. Det er netop også Dysthes pointe, at man ved at tage udgangspunkt i elevtekster undgår, at samtalen igangsættes igennem lærerens tanker, men at det derimod bliver det, som optager eleverne, der danner grundlaget for den videre samtale. Samtalen bliver ligeledes mere autentisk frem for instrumentel. På den måde opbygges også elevens tillid til egne evner samt til læreren, i det denne oplever at kunne bidrage med noget, fordi læreren faktisk bruger det, som eleven skriver og siger, og vægter det højt i fortolkningsfællesskabet. En anden vigtig pointe i den sammenhæng er dog, at man som lærer ikke kan optage alt, hvad eleverne siger, det vil netop føre til en formålsløs samtale, hvor litteraturen forsvinder. Læreren skal derfor bruge sin faglighed til at balancere mellem denne og elevernes input, jævnfør Fibæks forståelse af faglig dygtighed som en del af autenticiteten.

Gys og gru i 5.klasse – Genrebevidsthed

*I litteraturen er genren frem for alt en konvention som danner baggrund både for forfatterens konstruktion af værkerne og læserens forståelse (...) Genren er afgørende for de forventninger læseren møder teksten med.⁷⁸ Således må læseren derfor først forstå genren for at kunne forstå teksten. At udvikle elevernes genrebevidsthed har derfor stor betydning for, hvorledes de vil forstå en given tekst samt for deres videre fortolkning af teksten. Derfor har genrebevidsthed både med læseforståelse og fiktionskompetencen at gøre. Mette Kirk Mailand understreger endvidere vigtigheden af genrebevidsthed under skrivning: *At skrive uden genrebevidsthed er som at køre bil uden at vide, hvor turen går hen.*⁷⁹ Derfor bliver man altså både en bedre læser samt en bedre skribent af at besidde en vis genrebevidsthed.*

I undervisningen med de gyselige fortællinger i 5.klasse, var det et mål for forløbet, at eleverne blev i stand til at genkende genretræk samt anvende dem i egne tekster, dvs. *know that* og *know how*.⁸⁰ Derfor var det nødvendigt med en bevidstgørelse om gysergenrens særlige træk. Ligeledes var genrebevidstheden vigtig for at få alle elever til at deltage i den fælles litteratursamtale, hvor vi netop måtte forstå genren for at forstå

⁷⁸ Heltberg, Eva (2007) side 14

⁷⁹ Mailand, Mette Kirk (2009) side 36

⁸⁰ Fibiger, Johannes (2012) side 174

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

teksten. Ved at alle fik et kendskab til genren, havde vi derfor et fælles udgangspunkt, som alle kunne tale ud fra.

Allerede fra første lektion gjorde jeg meget ud af at skabe den rette stemning, som kunne spore eleverne ind på de forskellige træk, der gør sig gældende for gysergenren. Uden at sige noget blev lyset derfor slukket i klasselokalet, gardinerne blev trukket for, og jeg tændte stearinlys, som skulle fungere som et lejrbrå, hvor oplæsningen skulle foregå omkring. Efter oplæsningen af gyseren stillede jeg eleverne spørgsmålet: *Hvorfor læser vi gyserhistorier?* På den måde blev elevernes tanker omkring genren og dennes formål aktiveret. Elevernes svar på dette spørgsmål omhandlede netop også de følelser, som de havde fået under min oplæsning samt i forhold til de forventninger, de havde, når de gik på biblioteket for at låne gyserhistorier for derefter at gå i gang med læsningen. I hele forløbet om gys og gru var vi konstant optagede af at gå på opdagelse i de forskellige litterære tekster, for at få styr på de genretræk, som gyseren anvender. Det blev igennem læsningen af de forskellige tekster tydeligt for eleverne, at der findes nogle særlige kendetegn ved denne genre, men at disse kan komme til udtryk på forskellige måder. Bl.a. blev især drengene bevidste om, at gys ikke er ensbetydende med splat, død og blod, men at gys kan forekomme i selv de mest realistiske fortællinger blot ved at anvende nogle bestemte virkemidler.

Et særligt fokus i udviklingen af elevernes genrebevidsthed var forskellen på showing og telling. At kunne vise noget frem for at fortælle det er et virkemiddel, som er specielt vigtigt i gysertællinger, idet det i denne genre i høj grad handler om at skabe en bestemt stemning. Under læsningen blev eleverne derfor ofte stillet overfor den opgave at skulle pege steder ud, hvor forfatteren til den pågældende tekst havde gjort brug af showing frem for telling og derefter diskutere hvilken effekt dette gav. Ligeledes blev eleverne bedt om selv at formulere forskellige sætninger, hvor de skulle illustrere forskellen på showing og telling. Selvom jeg i forløbet havde været meget fokuseret på, at elevernes genrebevidsthed skulle udvikles, oplevede jeg både i de fælles classesamtaler samt i elevernes egne skriveprodukter, bl.a. gysertællinger, at de havde svært ved at gøre brug af deres genrebevidsthed. Efterfølgende har jeg derfor tænkt over, hvordan jeg fremover kan gøre eleverne bevidste om en genre, således at de i højere grad bliver i stand til selv at anvende dem og ikke bare forbliver i bevidstheden om, hvad der kendetegner en genre, altså at de går fra *know what* til *know how*. I læsningen af elevernes produkter blev det også klart for mig, at det hovedsageligt var de elever, som havde været meget tilbageholdende i de forskellige classesamtaler, der havde svært ved at anvende genretrækkene i deres tekster. Jeg tænker derfor, at det fremover er vigtigt, at jeg i den dialogiske litteratursamtale også medtænker en form for stilladsering i forhold til elevernes genrebevidsthed, da denne netop har betydning for deres fiktionskompetence. I udviklingen af det dialogiske og flerstemmige klasserum er både Jerome Bruners begreb om scaffolding eller stilladsbygning samt Vygotskys zonen for nærmeste udvikling vigtige

1. april 2014

elementer. Heri ligger en forståelse af, at læreren spiller en vigtig og afgørende rolle i den enkeltes læringsproces. I forhold til at udvikle elevernes genrebevidsthed tænker jeg at den australske genrepædagogik, som efter et spiralisk læringsprincip har introduceret *The Teaching-Learning Cycle*, er en måde hvorpå man gennem arbejdet med elevernes genrebevidsthed kan stilladsere, eleverne til selv at kunne skrive i en bestemt genre, hvilket jo netop var et af målene med min undervisning. I udviklingen af elevernes genrebevidsthed medtænker *The Teaching-Learning Cycle* både det, at læreren skal instruere eleverne i den pågældende genre, og samtidig at eleverne spiller en væsentlig rolle i forhold til at tilegne sig det, som læreren instruerer dem i. På den måde veksles der mellem en induktiv og deduktiv undervisning. *The Teaching-Learning Cycle* består af forskellige faser, som skal forstås som en proces, der fokuserer på gentagelse og udbygning, således eleverne i sidste ende bliver i stand til selv at skrive i den pågældende genre. Metoden er derfor både en måde, hvorpå man i fællesskab kan opbygge fælles viden, det vil sige, hvor man tilegner sig et fælles meta-sprog, som ifølge Vygotsky netop er vigtigt i et fællesskab. Ligeledes er der mulighed for at differentiere i forhold til, at nogle elever enten kan gå videre til næste fase eller, at nogle kan gå tilbage til forrige fase alt efter individuelle behov. På den måde hænger dette også sammen med de tanker, jeg gjorde mig i forrige afsnit om vigtigheden af, at læreren går i dialog med det, eleverne skriver for at kunne vide, hvad der optager den enkelte, således at denne kan hjælpes videre.

Gys og gru i 5.klasse – At bruge sproget

*At lære at snakke er at lære at tænke.*⁸¹ Således opfattes den gensidige forbundenhed mellem sprog og tænkning af både Vygotsky og Bakhtin, hvilket også blev berørt i tidligere afsnit. Med henblik på at skabe læringsfremmende fortolkningsfællesskaber hvor dialog er omdrejningspunktet, er det altså nødvendigt at lære eleverne at bruge sproget. Uden sproglig bevidsthed kan tænkningen ikke udvikles og omvendt. I forlængelse af dette viser en klasserumsundersøgelse, at elever generelt har stor mulighed for at ytre sig i classesammenhænge, og at læreren imødekommer disse. Samtidig viser undersøgelsen dog, at der i de 26 klasserum, som blev observeret, kun arbejdes meget begrænset systematisk med mundtlighed.⁸² Med henblik på at sproget er noget, som skal udvikles for, at vi kan udvikles som mennesker i forhold til vores tænkning, er det derfor vigtigt at udvikle det mundtlige rum i undervisningen. Der skal således skabes en samtalekultur i klassen, hvor det at bruge sproget ikke altid kun er et middel til at nå et bestemt mål, men hvor det derimod er et mål i sig selv. I forhold til det forrige afsnit angående stilladsning af elevernes genrebevidsthed, er det for mig at se også vigtigt at medtænke dette i forhold til elevernes sprogbrug. Den dialog, som jeg gerne vil opnå i litteraturundervisningen, skal således stilladses, og derfor spiller læreren en vigtig rolle. Når jeg tænker tilbage

⁸¹ Dysthe, Olga (1997) side 59

⁸² Henkel, Ayoe Quist (2012) side 166

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

på mit undervisningsforløb om gys og gru, gjorde jeg meget ud af, at eleverne skulle få brugt sproget i undervisningen. Fx skulle eleverne læse op for resten af klassen og i den sammenhæng forholde sig til deres formidlingsevne, bl.a. i form af artikulation og tempo i oplæsningen. De øvrige elever skulle efterfølgende give oplæseren respons, hvilket bl.a. var for at øve dem i at argumentere og forklare sig mundtligt. Ydermere vægtede jeg naturligvis elevernes sprogbrug højt i forhold til de forskellige klassesamtaler angående den litteratur, vi læste. Efterfølgende har jeg dog tænkt, at eleverne alligevel ikke var klædt ordentligt på til at deltage i de fælles samtaler. Dette hænger dels sammen med de to foregående afsnit om henholdsvis skriftlighed og genrebevidsthed, men ydermere hænger det sammen med, at eleverne ikke blev undervist direkte i mundtlighed. Det var således mere et middel til at nå målet, end det var selve målet. Ud fra lærerspørgeskemaet ses det også, at den pågældende dansklærer i klassen ikke umiddelbart vægter undervisning i mundtlighed specielt højt:

Hvilke tanker gør du dig i forhold til at få alle elever til at deltage i litteraturundervisningen? (tale, lytte, stille spørgsmål, respondere osv.)

Lærer: *Jeg forsøger at inddrage eleverne i litteraturen på en aktiv måde, de skal tit stille undringsspørgsmål til bøgerne, og jeg anvender tit boganmeldelser, så eleverne kommer omkring det vigtigste indhold i bøgerne. Jeg har enkelte gange forsøgt at lade eleverne læse op fra bøgerne og efterfølgende give deres besyv med på indholdet.⁸³*

Ud fra lærerens svar fremgår det, at han kun enkelte gange har ladet eleverne læse op, og at han hovedsageligt beskæftiger sig med undringsspørgsmål og boganmeldelser.

Thomas Ziehe peger på en tendens i vores moderne samfund, som omhandler børn og unges sprogadfærd. På den ene side er de gode til at tale om dem selv og om deres hverdag, hvilket jeg også bemærkede i min undervisning. En af udfordringerne ved den dialogiske litteratursamtale var netop, udover at få eleverne i tale, at få dem til at forholde sig til teksten og ikke kun til deres egen verden. Ifølge Thomas Ziehe er det netop vanskeligt for børn og unge i dag at mestre det diskursive sprog som bl.a. handler om at kunne argumentere og forklare.⁸⁴ I forhold til den dialogiske litteratursamtale, hvor eleverne ikke blot skal forholde sig til dem selv men også både til læreren, litteraturen og de øvrige elevers ytringer, er det derfor væsentligt, at det diskursive sprog udvikles. I forhold til at klæde eleverne bedst muligt på til den dialogiske litteratursamtale, er det derfor nødvendigt at tilrettelægge undervisningen således, at eleverne fx i mindre grupper øver sig i at bruge sproget inden, de skal bruge det i klassesamtalen. Det at skabe en samtalekultur i klassen er for mig at se en længerevarende proces, som kun kan ske ved at undervise eksplicit i mundtlighed og at gøre det

⁸³ Bilag 3: Lærerspørgeskema

⁸⁴ Ziehe, Thomas (2004) side 148-149

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

til en vedvarende del af undervisningen. Samtidig tænker jeg, at man ved at afsætte tid til, at eleverne i par eller grupper øver sig i at forklare og diskutere noget i forhold til en tekst er på vej til at skabe en kultur, hvor det at bruge det diskursive sprog bliver en kontinuerlig del af undervisningen. Stilladsbygning bliver derfor afgørende for, hvordan den fælles dialog arter sig. At det tager tid at udvikle en bestemt kultur i klassen er netop også en pointe hos Dysthe, som igennem klasserumsstudier er kommet frem til, at læreren har et overordnet ansvar for at præge klassekulturen.⁸⁵

Sammenfatning

I de tre foregående afsnit har jeg forsøgt at analysere min egen undervisning, med henblik på at forstå, hvorledes denne kan kvalificeres som led i at udvikle den dialogiske litteratursamtale. At forene det skriftlige og det mundtlige, at udvikle elevernes genrebevidsthed samt at vægte det mundtlige sprog højt i undervisningen er alle vigtige forhold, som bør medtænkes, når den dialogiske litteratursamtale skal kvalificeres. Man må først og fremmest sikre, at eleverne har noget at byde ind med i samtalen, hvilket der kan tages højde for ved bl.a. at lade eleverne formulere sig skriftligt, inden de deler deres tanker med resten af klassen. Ligeledes er det en forudsætning for at kunne deltage, at man besidder en vis form for fiktionskompetence, hvilken bl.a. kan kvalificeres ved at udvikle elevernes genrebevidsthed. Ydermere må den sproglige dimension af undervisningen opprioriteres, således at elevernes sprogbrug ikke blot bliver et middel til at nå et bestemt mål, men at det i højere grad bliver et mål i sig selv. Sprog er lig med tænkning, og derfor er en udvikling af sproget en forudsætning for, at vi kan udvikles som tænkende individer.

Konklusion

Med denne bacheloropgave skulle det gerne være blevet gjort tydeligt, at der ligger en særlig værdi i at beskæftige sig med litteratur og især i at læse litteratur i fællesskab med andre. Dette har jeg dels forsøgt at tydeliggøre ved at henvise til folkeskolens formål, Fælles Mål for dansk, de udfordringer som den enkelte står overfor i det hyperkomplekse samfund samt ved at pege på de potentialer, som litteraturen besidder. Med Bakhtins forståelse af dialog, blev det ligeledes hurtigt klart, at mening opstår i fællesskab med andre, og at det at kommunikere og interagere derfor er eksistentielt for os mennesker.

At skabe rum for at eleverne får mulighed for at gå dialog med hinanden om litteratur er derfor med udgangspunkt i Bakhtin nødvendigt for, at eleverne opnår forståelse for det, de læser. At noget bliver verbaliseret er ligeledes vigtigt i Vygotskys forståelse af sproget, som er grundlæggende for vores tænkning og udvikling.

⁸⁵ Dysthe, Olga (1997) side 210

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

Bakhtins forståelse af flerstemmighed som kommer til udtryk når forskellige fortolkninger mødes, er det grundlæggende i den meningsdannende proces og dermed et vigtigt segment i den dialogiske litteratursamtale. At flerstemmigheden er det grundlæggende fordrer nødvendigvis, at alle elever er deltagende, hvilket jeg som nævnt i opgavens indledning har stødt på udfordringer ved. Udfordringerne knytter sig endvidere til paradokset om at tage højde for den enkelte, samtidig med at fællesskabet dyrkes og udvikles. Jeg har derfor i denne opgave forsøgt at forstå, hvad der er vigtigt at have for øje for, at dette kan lykkes velvidende, at jeg ikke kan nå frem til en endegyldig løsning på det paradoks, som jeg fremhæver.

Olga Dysthes forståelse af det flerstemmige klasserum, som bygger på Bakhtins dialogbegreb, har i høj grad præget denne opgave og skal derfor forstås som en del af svaret på min problemformulering. Ved at knytte Dysthes tanker om det flerstemmige klasserum til min egen undervisning, samt til den del af empirien som bestod af elevernes spørgeskemasvar, er jeg kommet frem til, at læreren besidder en særlig vigtig rolle, i forhold til at kvalificere den dialogiske litteratursamtale, hvor der både tages højde for den enkeltes fiktionskompetence samt udvikles et læringsfremmende fortolkningsfællesskab.

At kunne skabe positive relationer til alle elever, at være didaktisk samt faglig kompetent er vigtige egenskaber, som læreren nødvendigvis må besidde for, at dialogen og flerstemmigheden kan lykkes. Særligt er tillid mellem de som indgår i dialogen grundlæggende for, at læring kan finde sted.

I elevernes spørgeskemasvar fremgik det tydeligt, at nogle elever opfattede den dialogiske litteratursamtale som et sted, hvor man enten kan svare forkert eller rigtigt. For at kunne tage højde for alle elevers forskellige fiktionskompetencer, må man som lærer derfor stille spørgsmål til eleverne, som tager udgangspunkt i de tanker og refleksioner, som den enkelte har gjort sig. Endvidere må læreren stille autentiske spørgsmål og værdsætte elevernes svar, så den enkelte får mulighed for at deltage i den litterære samtale uden at skulle forholde sig til rigtige og forkerte svar. Ved at stille autentiske spørgsmål tager læreren både udgangspunkt i de tanker, eleven har gjort sig og samtidig kan fiktionskompetencen udvikles, idet læreren stiller eleven spørgsmål, som kræver nærmere fortolkning og uddybning.

I forlængelse af Dysthes forståelse af de autentiske spørgsmål, kom jeg frem til, at Per Fibæk Laursens begreb om den autentiske lærer er vigtig at medtænke i lærergerningen. At være autentisk indebærer, at man både er etisk samt teknisk god, hvilket derfor både går i tråd med de lærerkompetencer, som Dysthe peger på samt med de tre kompetencer, som Dansk Clearinghouse i deres undersøgelser er kommet frem til, at enhver lærer må besidde.

Slutteligt analyserede jeg min egen undervisning, hvor jeg særligt havde været optaget af at arbejde med skriftlighed og mundtlighed, genrebevidsthed samt elevernes mundtlige sprogbrug. I denne analyse blev det

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

klart, at disse tre forhold er vigtige at arbejde systematisk og vedvarende med, når den dialogiske litteratursamtale ønskes kvalificeret både i form af at kunne tage højde for den enkelte samt for fællesskabet.

En vigtig afsluttende pointe og konklusion på min problemformulering er, at dialog nødvendigvis må være en kontinuerlig del af al undervisning, som led i at skabe en samtalekultur i klassen, hvor tillid til andre samt til egne evner udvikles. Indledningsvist citerede jeg Olga Dysthe for at forstå, hvorledes lærerens syn på kundskaber og læring har indvirkning på alt det der sker i undervisningen med eleverne. Derfor er det en vigtig pointe, at den dialogiske litteratursamtale ikke kvalificeres uden, at der arbejdes kontinuerligt med dialog i alle andre facetter af undervisningen.

Litteratur

- Brudholm, Merete (2011): *Hvad er læseforståelse?* I: Brudholm, Merete (2011): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag, 2.udgave, 1.oplag
- Christiansen, Jens Peter (2008): *Hvad er god undervisning?* I: Christiansen, Jens Peter (2008): *Hvad ved vi om god undervisning?* Dafolo
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige og dialogiske klasserum.* I: Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære.* Klim, 1.udgave.
- Dysthe, Olga (2012): *Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbaseret undervisning.* I: Dysthe, Olga, Nanna Bernhardt og Line Esbjørn (2012): *Dialogbaseret undervisning – kunstmuseet som læringsrum.* Skoletjenesten og unge pædagoger, 1.udgave, 1.oplag
- Dysthe, Olga (2009): *Evaluering i klassen til støtte for læring.* I: Kvan 85, 29.årgang
- Dysthe, Olga (2010): *Læringssyn og vurderingspraksis.* I: Frost, Jørgen (red.) m.fl. (2010): *Evaluering i et dialogisk perspektiv.* Dansk psykologisk forlag, 1.udgave, 1.oplag.
- Fibiger, Johannes (2012): *Genredidaktik – hvordan kan man anvende genrer som udgangspunkt for litteraturlæsning?* I: Jørgensen, Martin (red.), Johannes Fibiger, Ayoe Quist Henkel, Peter Kaspersen og Stefan Kjerkegaard (2012): *Videre i teksten – litteraturpædagogiske positioner og muligheder.* Hans Reitzels Forlag, 1.udgave, 1.oplag
- Folkeskolens formålsparagraf (2009): Fra lovbekendtgørelse nr. 593 af 24.juni 2009
- Ford, Konstancja og Sally Anderson (2010): *Klassens væsen.* I: Krejsler, John og Leif Moos (red.) (2010): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik.* Dafolo, 1.udgave, 2.oplag
- Forenklede Fælles Mål i faget dansk (2014) Undervisningsministeriet, 2014
- Fælles Mål (2009): *Faghæfte 1, dansk.* Undervisningsministeriet, 2009
- Hansen, Thomas Illum (2011): *Kognitiv litteraturredidaktik.* Dansk lærerforeningens forlag, 1.udgave, 1.oplag
- Heltberg, Eva (2007): *Sproget i litteraturen.* Gyldendal, 1.udgave, 1.oplag
- Henkel, Ayoe Quist (2012): *Litteratursamtaler.* I: Jørgensen, Martin (red.), Johannes Fibiger, Ayoe Quist Henkel, Peter Kaspersen og Stefan Kjerkegaard (2012): *Videre i teksten - litteraturpædagogiske positioner og muligheder.* Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1.oplag
- Imsen, Gunn (2010): *Sociokulturelle perspektiver på læring.* I: Imsen, Gunn (2010): *Elevers verden. Indføring i pædagogisk psykologi.* Gyldendals lærerbibliotek, 1.udgave, 3.oplag

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

- Jensen, Elsebeth (2008): *Når læreren inviterer til samarbejde i undervisningen*. I: Lund, Jens H. og Torben Nørregård Rasmussen (red.) (2008): *Almen Didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Kvan, 2. oplag
- Jørgensen, Per Schultz (2009): *Individ og fællesskab – i lys af moderniteten*. Kvan/85
- Kaspersen, Lars Bo (2001): *Anthony Giddens*. I: Kaspersen, Lars Bo (2001): *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, 2. oplag
- Kaspersen, Peter (2012): *Hvorfor læse litteratur?* I: Jørgensen, Martin (red.), Johannes Fibiger, Ayoe Quist Henkel, Peter Kaspersen og Stefan Kjerkegaard (2012): *Videre i teksten - litteraturpædagogiske positioner og muligheder*. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag
- Laursen, Per Fibæk (2013): *Den gode og autentiske lærer*. I: Liv i skolen 1/2013
- Laursen, Per Fibæk (2012): *Hvad er undervisning? Hvad er god undervisning?* I: Kristensen, Hans Jørgen og Per Fibæk Laursen (red.) (2012): *Gyldendals pædagogikhåndbog*. Gyldendals lærerbibliotek, 2. udgave, 1. oplag
- Lorentzen, Rasmus Fink (2009): *Kompetenceudvikling i møde med det fiktive*. I: Bundsgaard, Jeppe m.fl. (2009): *Kompetencer i dansk*. Gyldendal, 1. udgave, 1. oplag
- Madsbjerg, Sigrid og Henriette Romme Lund (red.) (2010): *Læselyst og læring*. Dansk psykologisk forlag, 1. udgave, 1. oplag
- Mailand, Mette Kirk (2009): *Genreskrivning i skolen*. Gyldendal, 1. udgave, 2. oplag
- Nordenbo, Sven Erik (2010): *En Clearinghouse-undersøgelse – om regelledelseskompetence og relationskompetence*. I: Krejsler, John og Leif Moos (red.) (2010): *Klassledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo, 1. udgave, 2. oplag
- Raahauge, Jens (2009): *Oplæsning – mundgodt, øresmøvs og appetit på mening*. I: Boelt, Vibeke og Martin Jørgensen (red.) (2009): *Mundtlighed teori og praksis*. Kvan
- Rasmussen, Jens (2004): *Modernitet som baggrund for læring*. Unge Pædagoger B76
- Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag, 3. udgave, 1. oplag
- Steffensen, Bo (1999): *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag, 2. udgave, 1. oplag
- Ziehe, Thomas (2004): *God anderledeshed*. I: Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Forlaget politisk revy

Bilag

- Bilag 1: Elevspørgeskema
- Bilag 2: Elevspørgeskema: Elevernes forhold til litteraturlæsning
- Bilag 3: Lærerspørgeskema

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

Bilag 1: Elevspørgeskema

Dreng Pige ____

1. Kan du lide at læse? (sæt kryds) Ja_ nej____
Hvis **ja**, hvorfor kan du godt lide at læse?

Hvis **nej**, hvorfor kan du ikke lide at læse?

2. Kan du lide at deltage i samtaler på klassen om noget I har læst? (sæt kryds) Ja_ nej____
Hvis **ja**, hvorfor kan du godt lide det?

Hvis **nej**, hvorfor kan du ikke lide det?

3. Hvor ofte deltager du i samtaler på klassen, når I skal tale om en historie I har læst? (sæt kryds i det der passer til dig)

Hver gang	Nogle gange	Aldrig	Næsten aldrig

4. Kan du lide at deltage i samtaler på klassen, når I skal tale om en historie I har læst? (sæt kryds)
Ja_ nej____
Hvis **ja**, hvorfor kan du godt lide det?

Hvis **nej**, hvorfor kan du ikke lide det?

5. Lærer du noget af det de andre siger, når I på klassen taler sammen om en historie I har læst? (sæt kryds)
Ja__ Nej__
Hvis **ja**, hvad lærer du fx?

Hvis **nej**, hvorfor lærer du ikke noget?

Dialogisk litteratursamtale – i et læringsfremmende fortolkningsfællesskab

1. april 2014

Bilag 2: Elevspørgeskema: Elevernes forhold til litteraturlæsning**Kan du lide at læse?** 18 elever: ja 1 elev: nejHvis **ja**, hvorfor kan du godt lide at læse?

- Hvis jeg finder en god bog kan jeg ikke lade være med at læse
- Det er spændende
- Ja, kun lidt fordi nogle gang når jeg læse forstår jeg ikke så meget, nogle gang er det også kedelig
- Fordi jeg kan bli bedre til at læse og jeg kan lærer noget af nogen bøger der er gode
- Fordi det er spændende at læse en gyser eller et eventyr
- Fordi man skaber en slags film inde i hovedet
- Det syntes jeg er hyggeligt og nogle gange uhyggeligt men som regel er det bare for hyggens skyld
- Hvis man bliver bidt af den har jeg svært ved at stoppe også selvom det er over sengetid. Det er rigtig hyggeligt. Jeg er nok lidt af en læsehest
- Jeg syntes at det er hyggeligt at læse og man bliver også bedre med tiden
- For man får en oplevelse af noget. Nogle skriver historie som er digtet fra deres eget liv og vis de havde måske de samme problemer som en selv så kan man jo få tips fra hvad der står i bogen
- Jeg kan godt lide at læse fordi at det er hyggeligt at side med en god bog og læse
- Fordi jeg synes det er hyggeligt når man sider der hjemme og keder sig så kan man læse en bog
- Ja, jeg kan godt lide at læse, Men det kommer an på hvad for en bog jeg læse. Jeg kan godt lide det fordi det er spændende og sjovt at læse
- Fordi jeg synes, at når man sidder med en god bog, er det ligesom om man får lidt mere spænding i kroppen
- Fordi bøgerne er spændende
- Fordi jeg kan godt lide det. Det er spændende og sjovt og hyggeligt
- Man kan få mere fantasi af det og så kan der være nye ord som man finder ud af hvad betyder og så kan man også lære noget
- Jeg kan godt lide at læse fordi alle de bøger jeg læser har noget at gøre med ting jeg kan lide

Hvis **nej**, hvorfor kan du ikke lide at læse?

- Jeg syntes det er kedeligt, trættende også mega kedeligt

1. april 2014

Bilag 3: Lærerspørgeskema

Køn: **mand**

Antal år du har været lærer: **8 år**

Klassetrin der undervises på: **5. klasse**

Fag der undervises i: **Dansk, historie, kristendom og idræt**

1. Ud fra hvilke kriterier udvælger du typisk den litteratur I skal arbejde med?

Når jeg udvælger litteratur til dansk vælger jeg det typisk ud fra følgende kriterier. Personlig erfaring med hvilke bøger der rammer plet hos eleverne, jeg forsøger at udfordre eleverne, så de møder forskellig litteratur, som dækker danskfagets alsidighed. Jeg vælger endvidere litteratur ud fra de grundbøger jeg arbejder med på gældende klassetrin. Ud over nævnte vælger jeg også litteratur i samarbejde med mine kollegaer og vores bibliotekarer.

2. Hvordan tilrettelægger du typisk litteraturarbejdet i klassen?

Jeg arbejder som regel med spørgsmål, som eleverne skal besvare både individuelt og grupper. Der ud over foregår læsningen af litteraturen både på klassen og som frilæsning.

3. Hvorfor denne tilgang?

Fordi det giver gode resultater, og jeg sikrer mig at eleverne forstår indholdet i bøgerne, og at de kommer omkring bogens centrale elementer

4. Hvad oplever du som typisk svært og nemt for eleverne i litteraturundervisningen?

Det kan give visse udfordringer at anvende litteratur, som ligger langt væk fra elevernes virkelighed. Hvis bøgerne er af ældre dato er det nogle gange vanskeligt at fange eleverne.

5. Hvilke tanker gør du dig i forhold til at få alle elever til at deltage i litteraturundervisningen? (tale, lytte, stille spørgsmål, respondere osv.)

Jeg forsøger at inddrage eleverne i litteraturen på en aktiv måde, de skal tit stille undringsspørgsmål til bøgerne, og jeg anvender tit boganmeldelser, så eleverne kommer omkring det vigtigste indhold i bøgerne. Jeg har enkelte gange forsøgt at lade eleverne læse op fra bøgerne og efterfølgende give deres besyv med på indholdet.