

LÆRERUDDANNELSEN I NR. NISSUM

Bachelorprojekt 2013

Kompleks ungdomslitteratur, forståelse og dannelse

Sara

08-04-2013

Indholdsfortegnelse

1.	Indledning	4
2.	Problemformulering	5
2.1	Uddybning af problemformulering.....	5
3.	Metodeafsnit	5
4.	Opgavens empiriske grundlag	6
4.1	Läslust! – En undersøgelse af 15-åriges holdning til læsning af skønlitteratur	7
4.2	Ungdomsbogens temaer med særligt henblik på negative, problemfyldte temaer	7
4.3	<i>Barnet og den voksne i det børnelitterære rum</i> – om kompleks ungdomslitteratur og dannelse	8
4.4	Egenempiri – interviews og logbøger fra min 4. års praktik.....	8
4.4.1	Interviews med tre elever og praktiklærer.....	8
4.4.2	Elevernes logbøger under forløbet med Søren Jessens noveller	9
4.5	Sammenfatning	10
5	Elevernes udviklingsstadium med udgangspunkt i Erik Homburger Eriksons teorier	10
5.1	Sammenfatning	11
6	Kompleks ungdomslitteratur med udgangspunkt i Søren Jessens novellesamlingen <i>Glas</i>	11
6.1	Den komplekse ungdomslitteraturs kendetegn med udgangspunkt i <i>Den hule pige</i>	12
5.1	Ungdomslitteraturens kendetegn	13
5.2	Ungdomslitteraturens temaer med udgangspunkt i <i>Den hule pige</i>	15
6.4	Sammenfatning	16
7	Receptionsæstetik som litteraturpædagogisk metode	17
5.1	De 5 spørgsmål – receptionsæstetikken ud fra Bo Steffensens teorier	17
5.1	Sammenfatning	18
8.	Dannelse	19
8.1	Gustavsson og litteraturens dannelsepotentiale.....	19
8.2	Kategorisdannelse og epoketyperiske nøgleproblemer.....	20
8.3	Sammenfatning	21
9	Læseforståelse, strategier og den særligt gode læser og lærer	22
9.1	Tekstligvistiskanalyse af novellen <i>Glas</i>	22
9.1.1	Det semantiske niveau	22
9.1.2	Det leksikale niveau	24
9.1.3	Det syntaktiske niveau.....	24
9.2	Den særligt gode læser og dennes læsestrategier med udgangspunkt i Ivar Bråtens teorier	24

9.2.1	Den særligt gode læser	25
9.2.2	Læsestrategier og deres formål.....	26
9.3	Forskning og den særligt gode lærers praksis	27
9.4	Den passive læsers vanskeligheder med udgangspunkt i Carsten Elbros teorier	28
9.5	Sammenfatning	29
10	Konklusion	30
11	Perspektivering.....	32
	Referenceliste.....	33
	Bilag 1 - Interviewguide til elevinterviews	35
	Tema 1	35
	Forskningsspørgsmål	35
	Forskningsspørgsmål	35
	Forskningsspørgsmål	35
	Tema 2	35
	Forskningsspørgsmål	35
	Forskningsspørgsmål	35
	Tema 3	36
	Forskningsspørgsmål	36
	Forskningsspørgsmål	36
	Bilag 2 – Interviewguide til lærerinterview	37
	Tema 1	37
	Forskningsspørgsmål	37
	Forskningsspørgsmål	37
	Forskningsspørgsmål	37
	Tema 2	37
	Forskningsspørgsmål	37
	Forskningsspørgsmål	38
	Tema 3	38
	Forskningsspørgsmål	38
	Forskningsspørgsmål	38
	Forskningsspørgsmål	39
	Tema 4	39
	Forskningsspørgsmål	39

Forskningsspørgsmål	39
Forskningsspørgsmål	39
Forskningsspørgsmål	40
Bilag 3 – Receptionsæstetisk lærerfaglig analyse.....	41
Bilag 4 – Logbogsspørgsmål og eksempler på logbog	43
Logbogsspørgsmål til novellen <i>Glas</i>	43
Logbogsspørgsmål om kreativt projekt	44

1. Indledning

Lærernes faglighed er for tiden et debatteret emne. De må have en høj faglighed og være fagligt uddannede i deres undervisningsfag, så de derigennem kan argumentere for både faglige, didaktiske og pædagogiske valg, de træffer i deres undervisning. Dette ses tydeligt i den nye reform af læreruddannelsen, gennem trinmål, slutmål, kanoner osv. Det er ønskværdigt, at den høje faglighed hos lærerne ikke blot fører til mere faglighed, men også til en øget dannelse.

I min praktik oplevede jeg, at den viden, der er nødvendig for at gå på læreruddannelsen hurtigt bliver glemt, når man får et lærerjob. Min praktiklærer kunne således ikke redegøre for sit valg af litteraturpædagogisk metode – hun brugte sin egen! Dette gav mig lyst til, i praktikken, at benytte en receptionsæstetisk tilgang til læsning af ungdomslitteratur for at undersøge, hvorledes dette påvirkede elevernes læseforståelse og tegn på dannelsesmæssigt udbytte.

At mit valg af litteratur faldt på ungdomslitteratur var ikke tilfældigt, da elever i 7. klasse befinder sig på, hvad Erikson kalder adolescensstadiet, som er præget af eksistensskrisen *identitet kontra identitetsforvirring* (Jerlang, 2008, s. 88-89). Netop denne søgen og erkendelse af sig selv er, ifølge Maria Nikolajeva, omdrejningspunktet i ungdomslitteratur (Henkel, 2011, s. 22).

Det er vigtigt som læser at kunne forholde sig til og udfylde tekstens tomme pladser, når den receptionsæstetiske tilgang benyttes i litteraturlæsningen. Bo Steffensen påpeger, at der er en risiko for, at urutinerede læsere ikke læser med fordobling, men læser hen over tekstens fortolkningspotentiale (Steffensen, 2008, s. 346). Således får de ikke det fulde udbytte af teksten, og kan ikke interagere med teksten. At kunne udnytte tekstens fortolkningspotentiale kræver selvsagt en god læseforståelse.

Ivar Bråten betegner god læseforståelse som to ting; at kunne uddrage tekstens mening gennem en tekstnær forståelse og at kunne skabe meninger, der rækker udover bogens mening – at interagere med teksten (Bråten, 2008, s. 47). Dette er, ifølge Gustavsson, et vigtigt led i dannelse, da litteraturlæseren igennem sin læsning vil støde på nye perspektiver på livet, vil møde det fremmede, der vil udvikle identiteten (Gustavsson, 2003, s. 51).

Hvorledes sikrer jeg, at eleverne får et litterært udbytte af den receptionsæstetiske analyse? Hvorledes kan elevernes dannelse styrkes gennem litteraturen? Hvordan tages der hensyn til elevernes udviklingsstadiet i overgangen fra barn til voksen i valg af litteratur?

Disse refleksioner og overvejelser har ført til følgende konkrete problemformulering:

2. Problemformulering

Hvordan kan elevernes læseforståelse ved læsning af kompleks ungdomslitteratur øges gennem en receptionsæstetisk tilgang, og hvad er det særlige ved den komplekse ungdomslitteratur, der kan have betydning for elevernes dannelse?

2.1 Uddybning af problemformulering

Udgangspunktet for problemformuleringen er arbejdet med en 7. klasse.

Begrebet læseforståelse skal i denne sammenhæng forstås som sprogforståelse, som ifølge Ivar Bråten (Bråten, 2008) er en stor del af læseforståelsen.

Den receptionsæstetiske tilgang tager her udgangspunkt i Bo Steffensens *De 5 spørgsmål* (Steffensen, 2008).

Med dannelse henviser jeg til den personlige udvikling, hvor jeg vil tage udgangspunkt i Bernt Gustavsson teori om litteraturens dannelse (Gustavsson, 2003) og Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse og epoketyperiske nøgleproblemer (Klafki, 2001).

3. Metodeafsnit

Som udgangspunkt for undersøgelsen og i besvarelsen af ovenstående problemformulering vil jeg lave en kort redegørelse for undersøgelsens anvendte empiri, der danner baggrund for mine analyser og sammenligninger.

Jeg vil indlede undersøgelsen med at analysere elever i 7. klasse udviklingsstadiet med udgangspunkt i Erik Homburger Eriksons teori om udviklingsstadier og eksistenskriser (Jerlang, 2008), da elevernes udviklingsstadiet danner baggrund for valg af den komplekse ungdomslitteratur og receptionsæstetiske metode. Ligeledes danner udviklingsstadiet baggrund for personlige udvikling. Der tages udgangspunkt i elevobservationer og empiri fra min 4. års praktik.

Jeg vil herefter definere den komplekse ungdomslitteratur ud fra Bodil Kampps ph.d.-afhandling (Kampp, 2002), som blev præsenteret i empiriafsnittet og Martin Blok Johansens teorier herom (Johansen, 2011). Med udgangspunkt i definitionen vil jeg plædere for Søren Jessens novellesamling *Den hule pige* (Jessen, 2007a) som værende kompleks ungdomslitteratur. I tråd hermed vil jeg redegøre for ungdomslitteraturens kendetegn. Jeg vil redegøre for de typiske temaer i den komplekse ungdomslitteratur og sammenligne dem

med Eriksons pubertetsstadie, adolescensstadiet (Jerlang, 2008). Eksempler fra *Den hule pige* (Jessen, Den hule pige, 2007a) inddrages i afsnittet.

Med udgangspunkt i Bo Steffensens teorier om receptionsæstetik med særligt fokus på metoden ”De 5 spørgsmål” vil jeg redegøre for den receptionsæstetiske litteraturpædagogiske metode og sammenligne den med *Den hule pige* med udgangspunkt i min lærerfaglige analyse¹. Jeg vil desuden inddrage elevernes holdninger til denne litterære metode med udgangspunkt i deres læring og metakognitive refleksioner.

Med udgangspunkt i den komplekse ungdomslitteratur og dennes temaer vil jeg analysere litteraturens dannelsespotentiale ud fra Bernt Gustavssons teorier om litteraturens dannelse gennem mødet med det fremmede (Gustavsson, 2003) og Wolfgang Klafkis teorier om kategorial dannelse (Graf, 2012) og epoketyperiske nøgle problemer (Klafki, 2001).

I tråd med Klafkis teori om metodisk dannelse og med udgangspunkt i den komplekse ungdomslitteratur vil jeg undersøge læseforståelsens vigtighed i arbejdet med kompleks litteratur. Jeg vil lave en læsbarhedsanalyse af novellen *Glas* (Jessen, Glas, 2007b) fra Søren Jessens novellesamling med udgangspunkt i tekstlingvistikken på baggrund af Merete Brudholms analysemodel (Brudholm, 2011). På baggrund her af vil jeg definere den særligt gode læser og dennes motivation ud fra Ivar Bråtens teorier (Bråten, 2008) og sammenligne teorierne med den praksis, jeg oplevede i praktik. Ud fra Bråtens teorier vil jeg ligeledes redegøre for læseforståelsesstrategier og elevernes arbejde hermed. Jeg vil med udgangspunkt i Carsten Elbros teori (Elbro, 2008) redegøre for den passive læsers vanskeligheder og sammenligne disse med elevernes læsning.

På baggrund af Øistein Anmarkruds beskrivelse af den særligt gode lærers praksis (Anmarkrud, 2008) vil jeg analysere og fortolke min egen praksis med inddragelse af resultater fra tre forskningsprojekter om læseforståelse (Andreassen, 2008).

Afslutningsvis vil jeg sammenfatte undersøgelsens vigtigste resultater for at konkludere og forsøge at besvare problemformuleringen.

4. Opgavens empiriske grundlag

Det valgte empiriske materiale, som nedenfor præsenteres, skal i opgaven bruges som et billede af praksis. Gennem de udvalgte undersøgelser forsøges der at give et praksisperspektiv på opgavens emne; kompleks ungdomslitteratur, læseforståelse og dannelse. Der er udvalgt tre undersøgelser og dertil kommer egenempiri, som blev indsamlet under min 4. års praktik.

¹ For lærerfagliganalyse se bilag 3

4.1 Läslust! – En undersøgelse af 15-åriges holdning til læsning af skønlitteratur

Undersøgelsen, *Läslust! Tio femtonårigars läsvanor och attityder till läsning och skönlitteratur*, har til formål at fremhæve og fortolke læsevaner og holdninger til læsningen hos elever i 9. klasse med udgangspunkt i elevernes egen tanker og overvejelser om læsning og skønlitteratur, samt hvilken litteratur de bør møde i skolen (Stålhandske, 2008, s. 13).

Dette er undersøgt ved strukturerede kvalitative interviews, for at få den enkelte elevs egen, umiddelbare holdning. Dog er et enkelt spørgsmål stillet med dertilhørende svarmuligheder (Stålhandske, 2008, s. 14). Informanterne er udvalgt på baggrund af en færdiggjort opgave, herved kan det antages, at de elever, der interviewes er fagligt stærke, da de hurtigt kan løse opgaven. Derfor er der en risiko for, at undersøgelsen bliver ensporet, fordi der ikke undersøges med en bevidst sammensætning af informanter, men blot de, der kunne gennemføre opgaven først. Dette dilemma er Stålhandske bevidst om (Stålhandske, 2008, s. 26).

Da undersøgelsen tager udgangspunkt i folkeskolens overbygning, hænger den godt sammen med det i denne opgave undersøgte, selvom der er to klassetrin til forskel i informanternes alder. Jeg vil i denne opgave benytte undersøgelsens perspektiver på elevernes læselyst, da dette kan føre til øgede læsefærdigheder (Bråten, 2008), elevernes valg af litteratur, samt elevernes synspunkt på, hvorledes litteraturundervisning bør være.

4.2 Ungdomsbogens temaer med særligt henblik på negative, problemfyldte temaer

Åsa Bååth undersøger i *Är problemen ett problem för ungdomsboken*, hvilke temaer, der går igen i ungdomslitteraturen med særligt henblik på de dystre problematikker, samt ungdommens tanker omkring ungdomslitteraturen og dens temaer (Bååth, 2003, s. 3). Formålet er at undersøge, hvilke forskellige problemtemaer, der forekommer i den realistiske samtidslitteraturs førstegangsudgivelser i 2001. For at undersøge dette læser Bååth en række ungdomsbøger for at få indblik i de forskellige temaer, samt interview gymnasieelever (Bååth, 2003, s. 6). Bååth er uddannet bibliotekar, og derfor er undersøgelsen skrevet til brug for bibliotekarer.

At undersøgelsen er skrevet af en bibliotekar til andre bibliotekarer, hindrer mig ikke i at bruge den, da jeg finder bibliotekarernes viden meget relevant, da de beskæftiger sig med den nyeste ungdomslitteratur og derfor kan og bør benyttes som vejledere og informationskilder. Informanterne i undersøgelsen er gymnasieelever, men jeg mener, at jeg stadig kan benytte deres udsagn. Selvom de er ældre end målgruppen for denne undersøgelse, befinder de sig også på adolescensstadiet (Jerlang, 2008, s. 108). Det skal dog tages i

betragtning, at gymnasieeleverne som udgangspunkt har mere erfaring både fagligt og om livet end elever i 7. klasse.

4.3 *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum – om kompleks ungdomslitteratur og dannelse*

Denne undersøgelse er en ph.d.-afhandling udarbejdet af Bodil Kampp. Undersøgelsens udgangspunkt er, at dansklærere ofte fravælger nyere, kompleks litteratur (Kampp, 2002, s. 159). Formålet er at undersøge relationen mellem den implicite fortæller og den implicite læser i litteratur skrevet efter 1985 ud fra narratologi og teorier om æstetisk respons, samt hvilke konsekvenser denne type børnelitteratur har for danskfagets fagdidaktik (Kampp, 2002, s. 27).

Dette undersøges ved hjælp af analyser af syv komplekse værker. Den komplekse litteratur er valgt, da denne, ifølge Kampp, "[...] lader til at være de mest kontroversielle og udfordrende, både i de litterære systemer og i en fagdidaktisk sammenhæng" (Kampp, 2002, s. 27).

I afhandlingen benytter Kampp begrebet *børnelitteratur* som dækkende for litteratur for både børn og unge, enkelte steder benytter hun dog begrebet *ungdomslitteratur*, men kun når det er nødvendigt (Kampp, 2002, s. 10). Derfor vil der i citater og henvisninger til Kampps afhandling i denne undersøgelse benyttes begrebet *børnelitteratur*.

Da Kampps afhandling ikke bygger på empiri med informanter, mener jeg, det kan være svært at stole på de udtalelser, hun kommer med omkring lærerens syn på kompleks ungdomslitteratur og fagdidaktiske overvejelser. Jeg vælger dog at benytte undersøgelsen alligevel, da jeg mener, at Kampp er så veletableret en forsker, at hun tidligere kan have undersøgt lærernes holdning, desuden inddrager hun megen anden teori, som kan understøtte hendes postulater.

4.4 *Egenempiri – interviews og logbøger fra min 4. års praktik*

Som egenempiri har jeg valgt at inddrage fire kvalitative semistrukturerede interviews med tre elever og min praktiklærer fra 4. årspraktikken, samt logbøger skrevet af eleverne i 7. klasse under et forløb med udvalgte Søren Jessen noveller fra novellesamlingen *Den hule pige* (Jessen, 2007a).

4.4.1 *Interviews med tre elever og praktiklærer*

Jeg har valgt at interviewe tre elever fra 7. klasse (Pihl, 2013a), som alle har deltaget i et forløb med udvalgte noveller fra Søren Jessens bog *Den hule pige* (Jessen, 2007a). De tre informanter var henholdsvis en dreng og en pige med etnisk dansk baggrund og en pige med anden etnisk baggrund end dansk. De blev udvalgt på grund af deres forskelligheder, for at opnå et bredere perspektiv i interviewsne.

Desuden har jeg interviewet min praktislærer (Pihl, 2013b), klassens dansk- og klasselærer, for at få et indblik i, hvorledes den undervisning klassen normalt får er opbygget, hvilke valg og belæg, der ligger bag, samt hendes syn på ungdomslitteratur, dennes vigtighed, samt dannelsesbegrebets indhold her i.

De fire interviews er alle semistrukturerede, kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2008b). Denne tilgang blev valgt, da den giver en god mulighed for at få en forståelse for informanternes perspektiv, ud fra deres egen daglige livsverden, på de adspurgte temaer (Kvale & Brinkmann, 2008a, s. 45). Interviewguiden er udarbejdet i tre trin; temaer, forskningsspørgsmål, og dertilhørende interviewspørgsmål, som stilles informanterne (Kvale & Brinkmann, 2008b, s. 153). Interviewspørgsmålene er en blanding af åbne og lukkede spørgsmål.

Elevinterviewsne tager udgangspunkt i temaerne; *Elevens møde med kompleks ungdomslitteratur*, *Elevens møde den receptionsæstetik* og *Identitetsdannelse i kompleks ungdomslitteratur*. Disse temaer er valgt for at belyse de vigtigste nøgleord og problemstillinger fra undersøgelsens problemformulering².

Lærerinterviewet tager udgangspunkt i temaerne; *Lærerens overvejelser omkring valg af kompleks ungdomslitteratur*, *Litterære tilgange til kompleks ungdomslitteratur*, *Elevernes forståelse af kompleks ungdomslitteratur* og *Elevernes identificering med kompleks ungdomslitteratur*³. De to sidste temaer omhandler eleverne set ud fra lærerens perspektiv og her stilles der spørgsmål til lærerens holdninger og meninger. Dette er valgt, da man herigennem kan tolke lærerens syn på blandt andet elevernes forståelse af litteraturen og dannelse.

Alle fire interviews blev optaget i offentlige rum (hhv. aula og lærerværelse), dette kan have spillet ind på informanternes svar, da andre kunne høre svarene. Disse steder er valgt, da det var de mest oplagt grundet tid og sted.

Ligeledes må det påpeges, at særligt elevernes relation til mig som interviewer ligeledes kan have påvirket svarene, da interviewene omhandlede undervisning, jeg havde tilrettelagt. Dette vurderer jeg, dog ikke er tilfældet, da informanterne forholdte sig kritisk til både litteraturvalg og undervisning, hvilket tyder på, at de var ærlige i deres svar.

4.4.2 Elevernes logbøger under forløbet med Søren Jessens noveller

Eleverne skrev i undervisningsforløbet om Søren Jessens noveller logbog i slutning af hver time (Pihl, 2013c). Logbøgerne havde tre hovedformål; at øge elevernes metakognitive overvejelser om egen læsning,

² For interviewguide, se bilag 1.

³ For interviewguide, se bilag 2.

samt at give mig et indblik i elevernes egen vurdering af deres læring og at evaluere egen undervisning. For at lette opgaven for eleverne var der på forhånd skrevet lærerstyrede spørgsmål, som eleverne blot skulle svare på i slutningen af hver undervisningsgang⁴. Eleverne besvarede spørgsmålene på skolen for at sikre, at alle eleverne fik skrevet i logbogen.

Dog havde mange elever svært ved at være refleksive og metakognitive omkring egen læring og formåede ikke at lave uddybende og overvejede svar, selvom det gentagne gange blev gennemgået, hvorledes logbøgerne skulle bruges og med hvilket formål. Dette kan skyldes, at eleverne kun få gange tidligere havde beskæftiget sig med logboggenre eller anden form for metakognitive overvejelser.

Jeg har derfor måttet være meget selektiv omkring, hvilke notater fra logbøgerne jeg har valgt at anvende som egenempiri i opgaven, da der var mange irrelevante og overfladiske kommentarer i logbøgerne⁵.

4.5 Sammenfatning

Fælles for mit valg af empiri er, at alle undersøgelserne giver et praksisbillede på vigtige nøglebegreber, der knytter sig til min problemformulering. Jeg har således fået praktisk viden, som jeg kan anvende til analyse og diskussion videre i opgaven.

5 Elevernes udviklingsstadiet med udgangspunkt i Erik Homburger Eriksons teorier

Eleverne i skolens overbygning befinder sig i puberteten, hvor de udvikler sig fra børn til voksne. Det må antages, at denne udvikling spiller ind på elevernes ageren i og overskud til skolearbejdet. Ud fra Erik Homburger Eriksons teorier om udviklingsstadier vil jeg forsøge at kortlægge den udvikling, overbygningseleverne gennemgår, og hvorledes læreren kan støtte dem i denne.

Eriksons teorier er en videreudvikling af Sigmund Freuds teorier med særligt fokus på ego'et og dets udvikling (Jerlang, 2008, s. 76). Hans teori består af forskellige stadier, som mennesket i sit liv gennemlever, hvor der på hvert stadium er en eksistenskrise, som personen må konfronteres med (Jerlang, 2008, s. 78-79). Gennem løsning af disse eksistenskriser udvikles identiteten, altså personens opfattelse af sig selv som en bestemt person i sociale og historiske sammenhænge (Jerlang, 2008, s. 79). Løsningen af eksistenskriserne på tidligere stadier spiller ind på, hvorledes de næste stadiers problematikker overkommes (Jerlang, 2008, s. 87).

⁴ For eksempel på spørgsmål se bilag 4

⁵ For eksempler på logbøger se bilag 4

Elever i folkeskolens overbygning befinder sig på adolescensstadiet – i pubertetsperioden, som bærer præg af eksistenskrisen *identitet kontra identitetsforvirring/negativ identitet* (Jerlang, 2008, s. 88-89). Den unges erfaringer med sig selv i forskellige sammenhænge, som skole, i familien, blandt vennerne osv., spiller ind på, hvordan den personlige identitet udfolder sig (Jerlang, 2008, s. 109). Mange børn oplever i denne periode en naturlig identitetsforvirring. Dette ses også hos mine informanter, som i læsningen af Søren Jessens noveller kunne identificere sig med Mette – den hule pige. De kunne identificere sig med følelsen af at være tom (Pihl, 2013a), dette tyder på, at de genkender følelsen af ikke at vide, hvem de selv er og ikke kan forholde sig til og forstå de følelser, de har.

Gennemlever de unge ikke adolescensstadiets problematikker på en god måde, kan det resultere i, at de udvikler en såkaldt negativ identitet (Jerlang, 2008, s. 111). Dette kan, ifølge Erikson, føre til depression, en kriminel løbebane, selvmord m.m. (ibid). Det er derfor vigtigt, at samfundet viser ”[...]de unge nogle sunde, demokratiske idealer og gode ledere, som de kan identificere sig med” (Jerlang, 2008, s. 109). Derfor spiller læreren en stor rolle i elevernes identitetsudvikling (Jerlang, 2008, s. 117).

Litteraturen kan ligeledes bidrage med mulighed for identifikation, som kan støtte elevernes identitetsdannelse. Ved læsning af kompleks ungdomslitteratur kan eleverne, ifølge Kampp, opnå en større indsigt i, hvorledes andre mennesker påvirker deres liv og derved få en forståelse for, hvor stor en del de selv kan påvirke (Kampp, 2002, s. 148). Eleverne kan altså lære af litteraturen, særligt når de kan identificere sig med litteraturens personer og derigennem lære, at de ikke er alene med de følelser, de har og gennem refleksion finde frem til konstruktive løsningsforslag til både litteraturens personer og dem selv.

5.1 Sammenfatning

Ud fra Eriksons teorier befinder elever i skolens overbygning sig i en eksistenskrise omhandlende identitet og identitetsforvirring. Det er nødvendigt for barnets fremtidige syn på sig selv, at denne krise løses på en god og konstruktiv måde. Her må læreren være en god rollemodel, som støtter, opmuntrer og værdsætter. Ligeledes kan eleverne igennem litteratur opleve en identifikation, som giver dem muligheder for at udvikle en god identitet.

6 Kompleks ungdomslitteratur med udgangspunkt i Søren Jessens novellesamlingen *Glas*

Den komplekse ungdomslitteratur er en forholdsvis ny genre. Bodil Kampp tager i sin ph.d.-afhandling kun udgangspunkt i litteratur skrevet efter 1985 (Kampp, 2002, s. 27) og hun pointerer, at ikke alle folkeskolens lærere kender til begrebet kompleks ungdomslitteratur (Kampp, 2002, s. 141), hvilket også gjaldt for min

praktiklærer, som under interviewet måtte have begrebet forklaret (Pihl, 2013b). I henhold til min problemformulering er det derfor vigtigt at undersøge, hvad der kendetegner den komplekse ungdomslitteratur, den generelle ungdomslitteratur, samt ungdomslitteraturens temaer.

6.1 Den komplekse ungdomslitteratures kendetegn med udgangspunkt i *Den hule pige*

For at karakterisere den komplekse ungdomslitteratur tages der udgangspunkt i Bodil Kampps ph.d. (Kampp, 2002) og Martin Blok Johansens (Johansen, 2011) teorier herom. Disse ses i henhold Søren Jessens novellesamling *Den hule pige* (Jessen, 2007a).

Ifølge Johansen er den komplekse ungdomslitteratures kendetegn blandt andet, at den er "(...) skiftende i forhold til kompositions-, person- og fortællerforhold, den er rig på intertekstuelle og metafiktive træk og fattig på forløsnings- og lykkelige afslutninger" (Johansen, 2011, s. 94). Dette gør den komplekse ungdomslitteratur uforudsigelig og mangetydig (Johansen, 2011, s. 95), og den stiller derfor store krav til elevens såvel som læreres litterære beredskab og forståelseskompetencer (Kampp, 2002, s. 141).

Disse typiske kendetegn er en væsentlig del af *Den hule piges* opbygning med forskellige synsvinkler og fortællere i næsten alle kapitler, som dog flettes sammen til en stor historie gennem inddragelse af andre kapitlers fortæller og/eller hændelser fra andre kapitler. Dette bevirker, at der ikke er en struktureret lineær tid, men derimod flash-forward og flashback. I novellen *En lille fjer* er hovedpersonen Anne både offer for og medvirkende til happy-slapping, mens Alf i *Helt af sig selv* tænker tilbage på happy-slapping episoderne (Jessen, 2007a, s. 50+93), der er altså forskel på den fortalte tid i de forskellige noveller. Den forskellige fortalte tid med forskellige hovedpersoner om samme hændelser giver novellerne en sammenhæng, som også en af informanterne bemærkede i sine logbogsrefleksioner. "*Det der undrede mig, var at alle novellerne hang sammen. Det med Alf og Johnny. Mette og Lasse. Jeg tror at alle historierne hænger sammen*"⁶ (Pihl, 2013c).

Fortæller- og synsvinkelskiftet medvirker til, at læseren oplever forskellige episoder fra forskellige synsvinkler og derfor får flere perspektiver på dem. Der er altså ikke en klar hovedperson i *Den hule pige*, dog er Lasse og Mette hovedaktører i fem af novellesamlingens noveller – deres dilemmaer og spirende forelskelse er et væsentligt omdrejningspunkt og deres historie er således den mest beskrevne. Dette tydeliggøres desuden, da titlen på den første novelle om Mette, er den samme som titlen på hele novellesamling.

⁶ Kommafejl i citatet

I de forskellige noveller er der flere intertekstuelle referencer til både tv-programmer som Robinson og Fear-factor (Jessen, 2007a, s. 14+85), happy-slapping-begrebet (Jessen, 2007a, s. 49) og til Søren Jessens eget forfatterskab i form af *Den skæve dreng* (Jessen, 2007a, s. 57). Tekstens intertekstualitet går, ifølge Kampp, i dialog med kulturens fortællinger (Kampp, 2002, s. 147). Den kan desuden afspejle den tekstkulturelle baggrund, hvorfra forfatteren skriver (Kampp, 2002, s. 132). Intertekstualiteten i *Den hule pige* afspejler tidens kulturelle fortællinger, hvor mennesker presser sig selv til det yderste i reality-programmer og hvor ungdommens forhold til vold får karakter af underholdning. Desuden kan man diskutere, om der er intertekstualitet de enkelte noveller imellem (jf. ovenstående). Dette afhænger af, hvorvidt man opfatter *Den hule pige* som en samlet bog eller en samling af individuelle noveller.

Johansen mener, at den komplekse ungdomslitteratur ikke afsluttes med slutninger, men med udgange, da de er åbne og flertydige (Johansen, 2011, s. 94). Historiens konflikter løses derfor ikke altid (Kampp, 2002, s. 130). Dette kendetegner også udgangene på novellerne i *Den hule pige*, som er meget åbne, da læseren ikke direkte får at vide, hvad der sker med hovedpersonen, hvorledes konflikten løses eller om problematikkerne overkommes⁷. Disse åbne slutninger, påpeger informanterne, giver dem anledning til at være aktivt medskabende i fortolkning af novellen "Når man får slutningen [jf. Johansens "udgang"] med så kan man ligesom lægge slutningen på selv" (Pihl, 2013c). En informant finder disse meget åbne slutninger interessant og udfordrende "Det er nærmest detektivarbejde med, at man skal finde en slutning på det, hvordan det skete. Ligesom det brætspil, der hedder "Cluedo"" (Pihl, 2013a). De eneste, for hvem konflikten og problemerne løses, er Mette og Lasse, som i den afsluttende novelle *Tung* endelig bliver kærester og derved overkommer problemerne med henholdsvis følelsen af at være hul og af at have gummiblen.

Den hule pige indeholder mange træk, som kendetegner kompleks ungdomslitteratur, særligt skiftende syns- og fortællervinkel, intertekstualitet og åbne udgange. Dette kan besværliggøre både læsningen og forståelsen. Mange af informanterne havde dog forstået, at de måtte være ekstra opmærksomme i læsningen for at forstå de åbne slutninger. Dog gav kun én informant udtryk for at have gennemskuet sammenhængen mellem de forskellige noveller.

5.1 Ungdomslitteraturens kendetegn

For at beskrive de særlige kendetegn ved ungdomslitteraturen tages der udgangspunkt i Ayoe Quist Henkels teorier (Henkel, 2011) og Bodil Kampps ph.d. (Kampp, 2002), som definerer og afgrænser ungdomslitteraturen.

⁷ Se bilag 3.

At adskille børne-, ungdoms- og voksenlitteratur fra hinanden kan være svært, særligt fordi grænsen de seneste år er blevet mere og mere utydelig i takt med, at det æstetiske indhold i børne- og ungdomslitteraturen er øget med blandt andet den komplekse litteraturs fremgang (Kampp, 2002, s. 10). Desuden optegnes grænserne forskelligt alt efter hvilket perspektiv, der lægges på den forskellige litteratur. Litterære værker vil kunne kategoriseres forskelligt afhængig af om der tillægges et læserperspektiv, et perspektiv omhandlende bibliotekets kategorisering, forlagenes markedsføring eller noget helt fjerde (Henkel, 2011, s. 14).

Skellet mellem børne-, ungdoms- og voksenlitteratur udviskes ydermere, da forskellen mellem de dertilhørende livsfaser – barndom, ungdom og voksenliv – smelter sammen (Henkel, 2011, s. 14). Der er dog en ting, som ofte adskiller børne- og ungdomslitteratur, nemlig forskellige kompositioner. Ifølge Henkel har børnelitteraturen ofte en cirkulærkomposition med udgangspunkt i den typiske eventyropbygning: hjemme – ude – hjem (Henkel, 2011, s. 21). Hvor hovedpersonens livsvilkår ændrer sig fra først at være harmoniske og trygge, til at være uharmoniske og uvisse, for til sidst igen at blive harmoniske og trygge, altså løses konflikterne og der opstår til sidst igen tryghed og harmoni. Ungdomslitteraturens komposition er derimod lineær (ibid), hovedpersonen kommer igennem historien til et point-of-no-return, hvor det ikke længere er muligt at vende tilbage til det, der var tidligere (ibid). Ofte er teksten point-of-no-return det sted, hvor det ikke længere er muligt for hovedpersonen at vende tilbage til barndommens tryghed, men derimod bevæger sig ud på ukendt grund og ind i den voksne verden.

Dette ses også i novellen *Glas*, hvor hovedpersonen Louise i et forsøg på opgør med forældrenes overbeskyttelse sniffer lighergas⁸. Da hun har gjort det, kan hun ikke længere vende tilbage til barndommens tryghed og forældrenes beskyttelse, men ender med at slå sig selv ihjel (Jessen, 2007a, s. 124-127).

Ungdomslitteraturen henvender sig særligt til ungdommen gennem sprog, form og temaer⁹ (Kampp, 2002, s. 26). De fleste unge kan, ifølge Bååth, godt lide den ungdomslitterære genre og mener, at fleste forfattere er gode til at fange "ungdomstanken" (Bååth, 2003, s. 66). At eleverne kan identificere sig med tekstens implicite læser, giver dem en mulighed for at relatere til egen hverdag og egne tanker (Kampp, 2002, s. 30), derved forstår de lettere tekstens problematikker "*De her personer skal sikkert forestille børn på min egen alder, så her kan jeg lettere sætte mig ind i det, i forhold til hvis personerne var yngre eller ældre. Hvis de var yngre, tænker jeg, at sådan har jeg følt og hvis de er ældre, tænker jeg, at jeg ikke kan sætte mig ind i det, jeg er totalt blank*" (Pihl, 2013a). Derfor forsøger den interviewede lærer i så stor udstrækning som muligt at vælge nyt ungdomslitteratur, da sproget og det beskrevne samfund således er noget, de unge kan relatere til (Pihl, 2013b).

⁸ Se bilag 3 for lærerfaglig analyse

⁹ Disse temaer uddybes i følgende afsnit.

Dog ønsker nogle, særligt ældre elever, flere udfordringer, end dem de ofte finder i ungdomslitteraturen, særligt gennem sværere sprog og flere miljø- og personbeskrivelser (Bååth, 2003, s. 66). Derfor ønsker nogle også at læse voksenlitteratur (Stålhandske, 2008, s. 22).

Ungdomslitteraturen afspejler den typiske ungdomsproblematik, overgang fra barn til voksen gennem point-of-no-return. Ligeledes henvender den sig i sprog og udformning til unge og det bliver derved lettere for læseren at identificere sig med litteraturen. Derfor finder mange unge også ungdomslitteraturen spændende og relevant at læse.

5.2 Ungdomslitteraturens temaer med udgangspunkt i *Den hule pige*

I redegørelsen af ungdomslitteraturens temaer, samt analyse af deres indvirkning på læserens læseoplevelse og identifikation tages der udgangspunkt i Ayoe Quist Henkels teorier (Henkel, 2011) og Bodil Kampps ph.d. (Kampp, 2002).

Temaerne i ungdomslitteraturen udspringer, ifølge Nikolajeva, af den unges *quest*, altså den unges forsøg på at finde og erkende sig selv (Henkel, 2011, s. 22). Således mener hun, at ungdomslitteraturen tager udgangspunkt i menneskets indvielse til et nyt livsafsnit – overgangen fra barn til voksen (ibid). Selvom dette ikke er et direkte tema i al ungdomslitteratur, er det en mulig perspektivering (ibid). Der tages udgangspunkt i netop det eksistensstadiet ungdommen befinder sig¹⁰.

Adolescensstadiets eksistenskrise (Jerlang, 2008) kommer også til udtryk i ungdomslitteraturens grundstemninger; fremmedgjorthed, magtesløshed, sorg, usikkerhed osv. (Henkel, 2011, s. 25). Disse dystre og negative grundstemninger kommer, ifølge Kampp, særligt til udtryk i den nyere ungdomslitteratur, hvor temaerne ofte er tabubelagte emner som vold, selvdestruktion, misbrug o. lign., hvilket også ses i fjernsynets børne- og ungdomsudsendelser (Kampp, 2002, s. 51). Selvom disse temaer er meget voldsomme, fandt informanterne i Bååths undersøgelse temaerne interessante og de var tiltrukket af ungdommen i bogen (Bååth, 2003, s. 67). De efterlyste dog flere beskrivelser af menneskerne og temaerne i bøgerne (ibid). Dog kritiserede nogle af informanterne bøgerne for at være for ekstreme i deres beskrivelse af problemerne, samt nogle forfattere for at skrive ungt på en måde, som ikke var vellykket (ibid).

Selvom de unge ofte mener, at temaerne ikke er for negative og problemfyldte, kan det, ifølge Kampp, være svært for samfundet at acceptere det negative og problemfyldte billede af barn- og ungdommen, som ofte udtrykkes i kompleks ungdomslitteratur (Kampp, 2002, s. 142), da det kan frygtes, at eleverne derigennem bliver konfronteret med livets svære sider og mister livsmodet. Dette er dog ikke tilfældet. Elever-

¹⁰ Jf. Erikson

ne tvinges derimod igennem læsningen til at reflektere over og tage stilling til netop disse sider af livet (Kampp, 2002, s. 145). Derved fremstiller den komplekse ungdomslitteratur en ny type helte, som reflekterer over tilværelsen på en anderledes måde en tidligere (Kampp, 2002, s. 144). Som Kampp ligeledes påpeger, må den nyere komplekse børnelitteratur tage udgangspunkt i det barndomsbillede, der tegnes i det senmoderne samfund, for at være tidssvarende (Kampp, 2002, s. 24).

Netop ungdomslitteraturens tema er udgangspunktet for min praktiklærers tekstvalg.

”Jeg synes, det er rigtig vigtigt, at vi får læst de ting, altså de ting, arbejdet med det tematikker, der handler om børnene nu og her. Altså dvs. kæreste, dvs. mobning, dvs. sport og fritid og bekymringer for fremtiden, det at gå i skole. Nu vi snakker selvtillid, det ikke at være sikker på sig selv og i det øjeblik vi læser en tekst om et barn, der er enormt usikker på sig selv eller en teenager, der er usikker på sig selv, som der gør nogle dumme ting, jamen, så har jeg lige pludselig 10 drenge i klassen, det er ikke sikkert, de selv tænker så dybt, men i hvert fald genkender situationen” (Pihl, 2013b).

Informanterne kan ligeledes genkende sig selv i mange af de tematikker, der er i *Den hule pige*, særligt følelsen af at være hul, at være usikker og prøver at spille smart og at såre andre gennem ord og handlinger (Pihl, 2013a).

Temaerne i ungdomslitteraturen tager udgangspunkt i de temaer, der er relevante for ungdomslivet. Derfor afspejler denne litteratur ofte mange voldsomme problemer. Problematikkerne finder de unge dog ikke for voldsomme, de kan derimod identificere sig med hovedpersonen og ofte også med de dilemmaer og problemer denne oplever. Dette er en vigtig grund til at benytte ungdomslitteratur i folkeskolens litteraturlæsning.

6.4 Sammenfatning

Den komplekse ungdomslitteratur kan være svær for eleverne at læse og forstå på grund af sine mange komplekse træk. Dog bliver den gennem den ungdomslitterære genre og dennes temaer identificerbar, hvilket af de unge selv ses som vigtigt for forståelsen. Dette er ligeledes lærerens synspunkt, da unge, som normalt ikke interesserer sig for litteraturen, således kan genkende sig selv og egne problemstillinger og derfor bliver en langt større del af undervisningen. Dette sker endnu mere i den komplekse ungdomslitteratur, hvor det grundet de komplekse træk i højere grad er nødvendigt at reflektere over og tage stilling til det læste.

7 Receptionsæstetik som litteraturpædagogisk metode

De litteraturpædagogiske metoder er mange, med forskellige formål, med fokus på forskellige dele af tekstlæsningen og med vidt forskellige analyseredskaber. Til analysen af Søren Jessens noveller brugte jeg i praktiken en receptionsæstetisk tilgang, da jeg mente, at den understøttede novellernes mange tomme pladser og lagde vægt på elevernes egen fortolkning og identifikation med hovedpersonen. Ydermere blev eleverne tvunget til at inddrage egne erfaringer og forforståelse for at opnå en velovervejet fortolkning.

5.1 De 5 spørgsmål – receptionsæstetikken ud fra Bo Steffensens teorier

I den receptionsæstetiske tilgang tages der, ifølge Steffensen, udgangspunkt i samspillet mellem tekst og læser (Steffensen, 2008, s. 330). Denne interaktionsteori bygger på, at forskellige læsere kan læse den samme tekst, men med forskellige oplevelser og fortolkning (Fibiger, 2009, s. 90), dog styres læsningen af tekstens overbestemthed, som definerer det rum, hvor i læseren kan fortolke (Fibiger, 2009, s. 89) Læseren må forholde sig til tekstens indhold, men samtidig selv spille ind for at udfylde tekstens underbestemthed – dens tomme pladser (Steffensen, 2008, s. 334).

For at kunne forstå teksten og dens overbestemthed må læseren være bekendt med dens form, sprog, grammatik, genre osv. (Steffensen, 2008, s. 333). Det kræver altså ikke blot færdighed i afkodning at forstå en tekst, men også litterær og sproglig viden og kompetencer. Ydermere kræver fortolkning af teksten en viden om, hvordan man læser den. Som fiktion eller faktion? Fiktionslæsningen giver mulighed for at læse tekstens merbetydning (Steffensen, 1993, s. 153). Hvis eleverne skal lære at anvende den fiktive læseform, er det nødvendigt, at de bliver undervist heri (Steffensen, 1993, s. 151). Det er derfor problematisk, at læreren i mit interview ikke kunne redegøre for sine litteraturpædagogiske valg (Pihl, 2013b), for hvorledes skal hun så kunne undervise med dette specifikke formål?

Tekstens underbestemthed beskrives af Wolfgang Iser, som tekstens tomme pladser (Steffensen, 2008, s. 334). Under læsningen må læseren udfylde de tomme pladser for at kunne indgå i dialog med teksten og konkretisere den. Her kan den gode læser inddrage erfaringer fra sit eget liv og de erfaringer denne tidligere har gjort sig med andre tekster (Fibiger, 2009, s. 90), samtidig med, at de har øje for den merbetydning, der kan ligge heri – altså læse med fordobling (Fibiger, 2009, s. 93).

I novellen *Glas* er der mange underbestemtheder og tomme plader. De tomme pladser er særligt tydelige ved følgende sproglige forhold i novellen: afskæring, udeladelser og vacancies (Fibiger, 2009, s. 90-91). Læseren ser kun tingene fra Louises synspunkt og er således afskåret fra at vide, hvad forældrene tænker om deres overbeskyttelse af Louise og hvorfor de gør det. Der er mange udeladelser, vi ved ikke, hvordan nogen af personerne ser ud, hvordan Louises hus ser ud osv. Desuden mangler der en klar forbindelse mellem

slutningen og resten af novellen. Disse ting må læseren selv billedliggøre ved inddragelse af egen erfaringer og ved at danne inferenser.

Mange undervisningssituationer bliver lærerstyrede, da det oftest er læreren, der stiller spørgsmålene, eleverne skal arbejde med (Steffensen, 2008, s. 345). Som et forsøg på at undgå dette er metoden De 5 spørgsmål udviklet. Her er det læseren selv, der stiller spørgsmål til de uklare steder i teksten. Således bliver analysen præget af den individuelle læsning og udbyttet af denne, derfor er lærerens fortolkning og læsning ikke en mesterfortolkning, læreren er blot en ekspertlæser, men står altså ikke med de endelige svar¹¹ (Steffensen, 2008, s. 346). Informanterne fandt denne metode meget givende, da de således kunne stille spørgsmål til de ting, der undrede dem og forsøge at besvare dem. De fandt det dog svært at stille spørgsmålene (Pihl, 2013c). Dette kan skyldes, at de stadig er urutinerede fiktionslæsere og derfor læser hen over tekstens fortolkningspotentiale og ikke undres ved dens underbestemtheder (Steffensen, 2008, s. 346). Denne problematik kunne forklares med, at eleverne ikke har megen erfaring med den læserorienterede tilgang, da deres lærer er meget prøveorienteret og derved lægger stor vægt på de kompetencer, der er vigtige til den afsluttende prøve: *”Hvor i dansk tænker jeg lidt, at min formelsamling det er mine analyseark og dem får de også udleveret som hæfte af mig og det er som, det er lidt, ikke sikkert, at de kan det hele i hovedet lige det hele, men så kan man lige slå op og sige, nå ja, det er det det betyder”* (Pihl, 2013b). Hun benytter sig altså hovedsageligt af metoder, som man kan slå op og derved finde svar på, hvorledes man bruger dem, altså ikke læserorienterede metoder.

Informanterne fandt det også givende at indgå i en dialog, en såkaldt litteratursamtale om teksten. *”De fem spørgsmål var en god måde at lave det på, fordi jeg kommer ud i grupper og skal svare på andres spørgsmål. Det gode ved grupper er, at man kan snakke med andre om det”* (Pihl, 2013a). Ligeledes erfarede Stålhandske i sin undersøgelse, at eleverne godt kan lide opgaver, hvor de er i dialog og hører andres perspektiver, mens samtidig selv har noget at skulle have sagt (Stålhandske, 2008, s. 23). Ydermere mente en elev, at skønlitteraturen blev bragt til live gennem disse diskussioner (Stålhandske, 2008, s. 29). Eleverne værdsætter og ser det altså som lærerligt at indgå i dialog med teksten og i dialog med andre omkring deres individuelle dialog med teksten.

5.1 Sammenfatning

Når man benytter den receptionsæstetiske litteraturpædagogik i læsningen af en tekst, er det vigtige interaktionen mellem tekst og læser. Læseren må have et godt kendskab til tekstens overbestemthed for at kunne udfylde de tomme pladser og derved overkomme tekstens underbestemthed. Det er vigtigt, at ele-

¹¹ Se bilag 3

verne lærer at læse fiktivt og derfor må læreren kende og benytte sig af denne læseform. Mange elever finder den receptionsæstetiske metode interessant, fordi de er en essentiel del af analysen og fortolkningen i og med deres egen læsning sættes i fokus. Ydermere finder de stor gavn i at diskutere læsningen med både lærere og elever for herigennem at blive udfordret i læsningen og holdninger.

8. Dannelse

I *Formål for faget dansk* står der: *”Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet”* (Undervisningsministeriet, 2009, s. 3). Danskfaget bygger altså ikke kun på færdigheder og kundskaber, men også på elevernes dannelse. Ligeledes står der i folkeskolens formålsparagraf, at *”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”* (Undervisningsministeriet, 2010, s. 3). Derfor er en det vigtigt, at danskfagets litteratur og undervisning bidrager til elevernes personlige såvel som sociale dannelse. Min lærerfaglige analyse pointerede nogle af de særlige problematikker, der er for elever i skolens overbygning¹². Analysen tager således fat på emner, som er vigtige for elevernes identitetsdannelse.

8.1 Gustavsson og litteraturens dannelsepotentiale

Bernt Gustavsson beskriver dannelse som menneskets udvikling i mødet med det fremmede og anderledes (Gustavsson, 2003, s. 41). Når mennesket møder noget nyt, tager det udgangspunkt i det i forvejen kendte og danner derud fra nye refleksioner, som bliver en del af tankemønstret og handlingen og derved til en del af det i forvejen kendte i mødet med endnu noget nyt (Gustavsson, 2003, s. 42-43). Mødet med det nye kan udover mødet med mennesker, fremmede kulturer osv. også være mødet med litteratur (Gustavsson, 2003, s. 51).

Gennem litteraturen kan eleverne få mulighed for kritisk at forholde sig til livets selvfølgeligheder, da de herigennem møder forskellige mennesker, både i form af forfatter og hovedperson, som udtrykker forskellige sider af det at være menneske (Gustavsson, 2003, s. 51). Eleverne må herigennem tage stilling til, hvad der er rigtig og forkert. Netop dette så min praktiklærer som den mest essentielle del af litteraturarbejdet, hvor eleverne, ifølge hendes udsagn, igennem analysearbejdet kunne udvikle deres identitet og syn på verden. *”Det handler jo om at kunne gennemskue verden”* (Pihl, 2013b). Hun mente, at eleverne gennem analysearbejdet ikke blot tilegnede sig kundskaber og færdigheder i det at analysere litteratur, men også tilegnede sig evnen til analysere menneskers handlemåder og konflikter mellem mennesker. *”Eller de kan gen-*

¹² Jf. adolescensstadier og livskrisen *Identitet kontra identitetsforvirring*

nemskue situationer mellem mennesker, konflikter på en arbejdsplads, hvor de diskuterer" (Pihl, 2013b). Ligeledes pointerer Kampp, at læseren gennem mødet med den komplekse litteratur får mulighed for at reflektere over tekstens tolkning af samfundet og de sammensatte livsvilkår, der præger det senmoderne samfund (Kampp, 2002, s. 148). Således kommer eleverne til at reflektere over, hvorledes deres egne livsvilkår er og hvorledes det påvirker dem.

8.2 Kategorialdannelse og epoketyperiske nøgleproblemer

Undervisningen i Søren Jessens noveller er i tråd med tre elementer fra Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse, *den dannelseseoretiske objektivisme, teorien om den funktionelle dannelse og teorien om den metodiske dannelse* (Graf, 2012, s. 68). Novellerne i *Den Hule Pige* omhandler desuden Klafkis femte epoketyperiske nøgleproblem, da mange af novellerne tager udgangspunkt i *kærlighed, forhold mellem kønnene, medmenneskeligt ansvar og anderkendelse af andre mennesker* (Klafki, 2001, s. 79).

Mange af novellernes temaer udtrykker gennem deres ironiske undertoner moralske værdier, som er vigtige for samfundet, at eleverne tilegner sig for at blive gode samfundsborgere. *"Der er en morale i. Det er dumt at gøre alle de ting, de gør. De ting, de tror der er godt, er faktisk dårligt"* (Pihl, 2013a). Informanterne opfatter disse moraler og optager dem i deres egne moralske værdier. *"Man skal ikke tro at man bliver mere lækker jo tyndere man bliver"* (Pihl, 2013c), *"Det er dumt at sniffe lighthousegas, det skal man aldrig gøre"* (Pihl, 2013a), *"I ungdommen kan der ske så mange ting, så man skal passe på"* (ibid). Som citaterne viser, inddrager eleverne nu novellernes moraler som en direkte del af deres eget moralske værdisæt. Novellernes temaer er således en dannelseseoretisk objektivisme (Graf, 2012, s. 68).

Det er dog ikke kun novellernes temaer, der har dannelsesmæssigt indhold. Novellernes kompleksitet gør det nødvendigt for eleverne at understøtte læsningen med en logisk tænkning for at stykke novellernes dele sammen. Ligeledes må eleverne i en samtale om novellerne kunne inddrage moralsk dømmekraft for at kunne diskutere og argumentere for tolkning af hver enkelt novelle og for at kunne italesætte forfatterens moraler. Her sættes der fokus på den funktionelle dannelse, da eleverne må bruge og udvikle de kundskaber, de i forvejen besidder (Graf, 2012, s. 66). Ifølge Kampp er netop dette det særligt dannende ved den komplekse ungdomslitteratur, da den indbyder til empatisk indlevelse og refleksioner (Kampp, 2002, s. 161), samt giver læserne mulighed for at diskutere livets store spørgsmål (Kampp, 2002, s. 153).

Ydermere må eleverne kunne forstå den komplekse litteraturs opbygning, og kende til denne typelitteraturs kendetegn (Kampp, 2002, s. 148). Endvidere må eleverne have en god læseforståelse og derfor lære gode læseforståelsesstrategier for at kunne forstå novellernes morale, samt kunne argumentere, debattere og indgå i dialog, for at anvende den receptionsæstetiske metode som analysegrundlag og for at kunne

indgå i en samtale herom. Den metodiske dannelse er derfor også en vigtig del af tekstarbejdet, da de må have et eller få et kendskab til mange forskellige metoder for at kunne få det ønskede udbytte af læsningen (Graf, 2012, s. 67).

Det femte epoketyperiske nøgleproblem er, som tidligere nævnt, et vigtigt omdrejningspunkt i novellernes temaer gennem blandt andet i novellesamlingens "hovedhistorie" kærlighedsforholdet mellem Mette og Lasse. I arbejdet med de epoketyperiske nøgleproblemer drejer det sig, ifølge Klafki, ikke kun om at komme frem til "[...] *respektive problemspecifikke, strukturelle erkendelser* [...]" (Klafki, 2001, s. 82), men også om at tilegne sig evner og holdninger, som er brugbare udover det epoketyperiske nøgleproblems omdrejningsfelt. Disse grundlæggende holdninger og evner er *beredvillighed, evnen til kritik, evnen til argumentation, empati og sammenhængstænkning* (ibid). Disse evner måtte eleverne frembringe i arbejdet med novellerne. Evnen til kritik og argumentation var særlig vigtigt i litteratursamtalen om historierne, hvor eleverne både måtte argumentere for egne synspunkter og tolkning af nøgleproblemet, men samtidig måtte være i stand til at modtage den kritik, der kunne komme fra elever med andre holdninger. Empatien var nødvendig for at kunne identificere sig med novellens hovedperson og for at forstå temaet og novellens problemstilling. Ligeledes var enkelte elever i stand til at benytte deres evne til sammentænkning og dermed se sammenhængen mellem de enkelte noveller og sammenhængen i den enkelte novelles handling. "*Det der undrede mig, var at alle novellerne hang sammen. Det med Alf og Johnny. Mette og Lasse. Jeg tror at alle historierne hænger sammen*"¹³ (Pihl, 2013c).

Ud fra Klafkis teori ser vi således, at arbejdet med *Den hule pige* har haft flere dannelsespotentialer, ydermere har arbejdet beskæftiget sig med et epoketyperisk nøgleproblem, som er meget essentielt for netop teenagere. Gennem arbejdet med det essentielle nøgleproblem har eleverne ikke blot skulle analysere sig frem til erkendelser, de har også måtte tilegne sig eller udvikle evner, som ikke blot omhandler det specifikke nøgleproblem, men som snarere er en nødvendighed for at begå sig i det senmoderne samfund.

8.3 Sammenfatning

Litteraturen indeholder mange dannesperspektiver. Den kan, ifølge Gustavsson, være et møde med det fremmede, som giver nye indtryk og refleksioner, som udvikler og danner menneskets identitet. Herudover kan den, set ud fra Klafkis kategoriale dannelse, opdrage og overføre vigtige samfundsværdier til læseren. Den kan udvikle læserens viljestyrke, dømmekraft med mere. Ligeledes kan den gennem analysearbejdet give eleverne mulighed for at udvikle faglige metoder til litterært brug. Endelig kan litteraturen sætte fokus på epoketyperiske nøgleproblemer.

¹³ Kommafejl i citatet

9 Læseforståelse, strategier og den særligt gode læser og lærer

For at kunne analysere en tekst er det nødvendigt at have forstået dens indhold. Man må kunne afkode ordene, men det er også nødvendigt at have forståelse for genren, grammatikken, sprogbruget m.m. og derigennem kunne danne inferenser og indre forestillingsbilleder for, i et samspil med teksten, at forstå dens dybere mening. Dette er særligt vigtigt i den komplekse ungdomslitteratur grundet den komplekse opbygning, samt for at kunne anvende den receptionsæstetiske litterære metode i analyse og fortolkning af teksten. Derfor vil jeg nu undersøge, hvilke kompetencer eleverne må besidde for at kunne administrere dette, samt hvorledes læreren kan hjælpe eleven i udvikling af disse kompetencer.

9.1 Tekstlingvistisk analyse af novellen *Glas*

Den efterfølgende analyse laves på baggrund af Merete Brudholms analyseredskaber (Brudholm, 2011), der er opbygget ud fra forskellige teoretikers teorier, blandt andet Ivar Bråten og Carsten Elbro. Der tages udgangspunkt i novellen *Glas* fra Søren Jessens novellesamling *Den hule pige*, for at analysere de tekstlingvistiske udfordringer, den rummer.

9.1.1 Det semantiske niveau

Makrostrukturen i *Den hule pige* bærer præg af en svag kohærens, særligt mellem slutningen og novellens start og midte. Der gives intet svar på, hvad der sker med Louise og i sidste afsnit skifter synsvinklen til brandmanden, som finder glasklumpen. Dette stiller store krav til læserens hukommelse og evne til at danne inferenser, da det er nødvendigt at kunne forbinde novellens titel, udsagnet om at Louise er lavet af glas og glasklumpen i det nedbrændte hus, for at se sammenhængen.

Også i mindre tekstafsnit kan der være problemer med kohærens. Eksempelvis indledes novellen med en samtale mellem Louise og hendes mor, men det er først næsten en hel side længere fremme, at læseren finder ud af, hvad samtalen egentlig drejer sig om. Dette stiller krav til læseren, da denne skal kunne acceptere uvidenheden og vedholde læsningen på trods af manglende information om samtaleens omdrejningspunkt.

Novellens spring i tiden gør også kohærens mangelfuld, da læseren ikke gøres opmærksom på, at der anvendes flash-back, men pludselig befinder sig i et. *"De var ligefrem ret sjove at være sammen med, var altid klar til at spille et spil eller hjælpe med lektier eller gøre, hvad hun bad om. Men kun hvis hun var sammen med dem. Ikke hvis hun ville noget på egen hånd."* *"Man skulle fandeme tro, at de tror, du er lavet af glas," sagde Anne en dag*" (Jessen, 2007b, s. 122). På dette sted i novellen sidder Louise på sit værelse og skriver dagbog. Hun overvejer sit forhold til forældrene og herved kommer der flash-back til en dag, hvor veninden ytrer sig om forældrenes overbeskyttelse.

Forfatterens brug af grammatiske referencebindinger kan både være en støtte og en udfordring for læseren i mikrostrukturen. Et eksempel fra novellen, hvor de grammatiske referencebindinger virker som en hjælp for læseren, findes i Louises tanker om at have givet Alf en dolk *"Alf havde snakket meget om, at han ville til at gå med dolk, han skulle bare lige skaffe sig en først, så han blev meget glad, da han fik den pakket op. Han satte den straks i bæltet og begyndte at gå med trøjer, der var så lange, at de hang ned over dolken og skjulte den"* (Jessen, 2007b, s. 123). Her er det kun en enkelt leksikalsk referencebinding, *dolken*, men der er grammatiske referencebindinger flere steder i tekststykket, disse er *en, den, den, den*. Her er læseren ikke i tvivl om, at pronominet *den* fører tilbage til dolken. Ses der imidlertid på tekstens start kan brugen af de grammatiske referencebindinger skabe forvirring hos læseren, da det kan være svært at vurdere hvorvidt der er tale om en referencebinding eller blot pronominer med forskellig betydning. *"Louise sukkede. Det var håbløst. Hun vidste, at det ikke kunne betale sig at spørge. Alligevel gjorde hun det. "Nej," sagde hende mor. "Det synes jeg altså ikke er nogen god ide, Louise"* (Jessen, 2007b, s. 120). Her ses pronominet *det* fire gange, og det er op til læseren at stykke sammen, hvad *"det"* betyder i konteksten. Sætningen *"Alligevel gjorde hun det"* kan forstås på to måder afhængig af, hvordan læseren tolker ordet *det*. Enten kan *det* henvise til, at hun gør den ting det ikke nytter at spørge om, eller at hun alligevel spørger sin mor. Afhængig af tolkningen vil læseren have vidt forskellig forventning til det efterfølgende tekststykke.

Der er i teksten både tekststeder, hvor der forefindes og tekststeder helt uden sammenbindende konjunktioner. *"Hun måtte simpelthen overbevise dem om, at hun kunne tåle mere, end de regnede med. Men først måtte hun overbevise sig selv om, at hun var robust nok, for hun var efterhånden selv begyndt at tro på, at hun var skrøbelig, selvom hun ikke ville"* (Jessen, 2007b, s. 122). I dette tekststykke ses flere konjunktioner, *end, men, for, selvom*. De fortæller alle noget om sætningernes forhold til hinanden. *"End"* viser, at sætningens indhold skal ses i forhold til sætningen inden. *"Men"* er en adversativ konjunktion, som udtrykker modsætning i forhold til den tidligere sætning. *"For"*, som er en årsagskonjunktion, viser, at sætningen er en årsag af den foregående sætning og *"selvom"*, er en adversativ konjunktion, som udtrykker et modsætningsforhold til den foregående sætning. Konjunktionerne hjælper læseren til at forstå forholdet mellem de forskellige sætninger, så frem denne forstår konjunktionernes betydning og betydningen af brugen af dem.

I følgende citat er der kun en sammenbindende konjunktion. *"Så var det, han en dag inviterede hende med hjem, og lige idet de kom ind på hans værelse, kyssede han hende. Hårdt. Alt for hårdt efter hendes mening. Hun var bange for, at hendes fortænder var blevet slået løse"* (Jessen, 2007b, s. 123). Konjunktionen her er den temporale konjunktion *"lige"*, som fortæller om, hvornår sætningen udspiller sig i forhold til den foregående. Her må læseren altså selv skabe sammenhæng mellem sætningerne ved at danne inferenser og en

god forståelse for emnet er altså nødvendig (Brudholm, 2011, s. 41). Hvis læseren ikke kender til at blive kysset hårdt, er det svært at forstå, hvorfor Louise er bange for, at hendes tænder er blevet løse.

9.1.2 Det leksikale niveau

På det leksikale niveau er der fokus på ordforråd og genrekendskab (Brudholm, 2011, s. 46-48). Novellen *Glas* indeholder ikke mange svære ord og sætter derfor ikke store krav til elevernes ordforråd. Det er dog nogle ord, som kan volde eleverne problemer, eksempelvis *trivielt*, *andægtigt*, *formanede*, *omtåget*, *changerede*, *indkapslet* og *reflekterede* (Jessen, 2007b). Informanterne gav ikke udtryk for, at novellens ord var svære, det kan derfor tænkes, at de ikke syntes, at ordene havde betydning for deres forståelse.

Novellegenren er eleverne bekendt med, dog er det vigtigt for deres forståelse, at de er opmærksomme forfatterens brug af ironi. *”Da hun vågnede op lørdag morgen, måtte hun først tålmodigt finde sig i, at forældrene formanede hende om at blive hjemme og ikke lukke op for fremmede og ikke invitere nogen hjem, og hvad de nu ellers kunne finde på hen over morgenkaffen og rundstykkerne og den skiveskårne ost”* (Jessen, 2007b, s. 125). I citatet virker kommentaren om morgenkaffen, rundstykkerne og den skiveskårne ost malplaceret i forhold til citatets egentlige formål og det giver derfor teksten et ironisk præg. Eleverne må kunne forstå denne ironi, da de ellers ville kunne blive forvirrede over, hvad den skiveskårne ost egentlig har med Louises utålmodig efter, at forældrene tager af sted at gøre.

9.1.3 Det syntaktiske niveau

Novellens sætningsopbygning er, for det meste, simpel med en opbygning bestående af subjekt – verballed – objekt.

Søren Jessen bruger ikke meget billedsprog i novellerne i *Den hule pige*, dog bliver mange af hovedpersonernes følelser beskrevet ud fra metaforer. For eksempel beskrives Louise således *”Man skulle fandeme tro, at de tror, du er lavet af glas”* (Jessen, 2007b, s. 122). Ligeledes sammenligner en af de andre novellers hovedperson sig selv med et hult træ. Det er derfor vigtigt, at læseren forstår metaforerne og sammenligningerne for at forstå personernes følelser og selvbillede.

Novellens opbygning sætter altså store krav til læserens sproglige kompetencer og evner til at inddrage for forståelse og danne inferenser.

9.2 Den særligt gode læser og dennes læsestrategier med udgangspunkt i Ivar Bråtens teorier

Ordafkodning og ordforråd er en vigtig del af læseforståelse, ifølge Ivar Bråten (Bråten, 2008, s. 47), men da informanterne gav udtryk for, at *”Ordene var lette, men forståelsen var svær”* (Pihl, 2013c) inddrages disse

komponenter ikke. Grundet tekstens tema, som tager udgangspunkt i ungdomsproblemer, må det desuden forventes, at eleverne har en stor forforståelse for emnet grundet deres udviklingsstadiet¹⁴. Her sættes der derfor fokus på den særligt gode læsers læsekompetencer og forskellige læsestrategier.

9.2.1 Den særligt gode læser

I sine teorier om de kognitive evners indvirkning på læseforståelse tager Bråten udgangspunkt i Vellutinos teorier om blandt andet den verbale hukommelses og opmærksomhedens betydning (Bråten, 2008, s. 57+61). Her påpeger han, at læseforståelse afhænger af evnen til at kunne hente brugbare meningsfulde sproglige enheder frem fra korttidshukommelsen, arbejdshukommelsen og langtidshukommelsen (Bråten, 2008, s. 57). Det er, som ovenfor skrevet, vigtigt at kunne for at koble *Glas'* slutning med resten af novellen at kunne huske, at Louise tidligere blev omtalt som værende lavet af glas og derfor kan glasklumpen være et symbol på hende. Dette havde informanterne svært ved, *"Det var svært at forstå, at hun blev til glas. Man måtte læse meget mellem linjerne, for at forstå det"* (Pihl, 2013c). Her må særligt korttids- og arbejdshukommelsen i spil.

En forudsætning for at kunne gennemskue dette er, at man er opmærksom i sin læsning. *"Man forstår den ikke, hvis man ikke følger med"* (Pihl, 2013c), påpeger en informant. Eleverne må altså kunne se bort fra både indre og ydre forstyrrelser for at få den bedst mulige forståelse for indholdet (Bråten, 2008, s. 61).

Grundet den førromtalte kompleksitet i *Glas* er det vigtigt, at eleverne har en stor forståelse for forskellige genrer, deres karakteristika og opbygning (Bråten, 2008, s. 67). Eleverne må altså kunne genkende de skønlitterære træk i novellen og derved kunne benytte deres forhåndsviden om disse, f.eks. at der er en hovedperson, bipersoner og et tema. Således vil de have en forventning opbygningen, som kan hjælpe dem med at fokusere på vigtige begivenheder og personer (Bråten, 2008, s. 68), og øge deres fortolknings-evne. Dog passer de dele af den kompleks litteratur ikke til genreforventningerne (Kampp, 2002, s. 142), det er derfor vigtigt, at eleverne lærer at medtage dette i deres læsning af komplekse tekster.

Dette gælder også elevernes evne til at danne visuelle forestillingsbilleder (Bråten, 2008, s. 62). En evne som nogle af informanterne besad. *"Ja, jeg plejer at få billeder i hovedet, så jeg er med i historien. Sådan kigger på den"* (Pihl, 2013a). Her igennem udfyldes de tomme pladser oftest, når hullerne i den indre film skal udfyldes (Bråten, 2008, s. 62).

Motivation er, ifølge Bråten, ligeledes en vigtig del af læsningen, da den påvirker læserens energi og engagement i læsningen (Bråten, 2008, s. 77). Her handler det særligt om elevernes forventning om mestring,

¹⁴ Jf. Erikson

deres indre motivation og mestringsmål (ibid). Stålhandske erfarer i sin undersøgelse, at mange elever gerne vil udfordres yderligere gennem at læse voksenlitteratur (Stålhandske, 2008, s. 22). Deres forventning om mestring er højere, end det de får mulighed for at mestre i skolesammenhænge, hvilket kan mindske deres motivation. Mogens Jansen mener desuden, at børns motivation for og lyst til at læse tekster også afhænger af tekstens ydre form. Er bøgerne gamle og slidte kan de blive valgt fra og få eleverne til at kategorisere dem som "ulækre" (Jansen, 2001, s. 198). Ligeledes får eleverne ikke det positive forhold til bøgerne, som også kan øge motivationen, når mange undervisningsmaterialer i dag bliver kopieret (Jansen, 2001, s. 199).

9.2.2 Læsestrategier og deres formål

Gode læsere er under læsningen meget aktive og bruger læseforståelsesstrategier før, under og efter læsningen. Disse læsestrategier kan der med fordel undervises i, således at alle eleverne får mulighed for at benytte dem for at øge deres forståelse. Disse strategier kan deles op i fire hovedkategorier: hukommelses-, organiserings-, elaborerings- og overvågningsstrategier (Bråten, 2008, s. 69).

Hukommelsesstrategier tager sit udgangspunkt i at huske og gentage information ved for eksempel at tage notater eller læse afsnit af teksten igen (Bråten, 2008, s. 70). Det er, som det tidligere elevcitater forklarede, en nødvendighed at kunne genkalde sig ord og sætninger fra tekstens start i tekstens slutning for at få forståelsen for denne i *Glas*.

Organiseringsstrategier bruges til at forbinde tekstens informationer, ved f.eks. ved at lave sammenfatninger og på den måde få et overblik over teksten (Bråten, 2008, s. 70). Denne strategi vil kunne benyttes til at få en dybere forståelse for hele novellesamlingen *Den hule pige* og for at kunne forbinde de enkelte noveller med hinanden og derved øge forståelsen for den enkelte novelle. Dette præsterede en af eleverne at gøre af sig selv, "*Det undrede mig, var at alle novellerne hang sammen. Det med Alf og Johnny. Mette og Lasse. Jeg tror at alle historierne hænger sammen*"¹⁵ (Pihl, 2013c). Eleven bruger altså organiseringsstrategien under og efter læsning ved at organisere historierne to og to og må derfor karakteriseres som en god læser.

Elaboreringsstrategier benyttes til at give teksten mere mening ved f.eks. at bearbejde ny information og inddrage egne erfaringer (Bråten, 2008, s. 70). At kunne inddrage praksiserfaringer forudsætter, at eleverne har erfaringer om emnet, hvilket de ikke altid har. "*Det undrede mig at man godt kan få gummiben*" (Pihl, 2013c), skriver en af eleverne i sin logbog. Det er tydeligt, at hun intet kendskab har til følelsen og at hun kan derfor ikke benytte sin forforståelse til at sætte sig ind i, hvilke følelser der kan give "gummiben".

¹⁵ Kommafejl i citatet

Overvågningsstrategier bruges som en evaluering af egen forståelse, ved under læsningen hele tiden at være opmærksom på om det læste også er forstået og hvis ikke så vende tilbage til de afsnit, hvor forståelsen var mangelfuld.

Det er vigtigt, at eleverne besidder mange kognitive kompetencer foruden deres tekstnære færdigheder for at kunne have en høj læseforståelse. Ligeledes er det vigtigt, at elevernes motivation for læsningen er høj og at de føler, at de kan mestre teksten, selvom den dog ikke skal være for let. Det kan være svært i en klasse med mange niveauer, men kan dog overkommes ved at undervisningsdifferentiere. Læreren kan gennem undervisning i læseforståelsesstrategier lære eleverne om, hvorledes de kan højne egen læseforståelse.

9.3 Forskning og den særligt gode lærers praksis

Ud fra forskellige studier er nogle af de tiltag, der fremmer god læseforståelse klarlagt. Nogle lærere er særligt dygtige til at fremme elevernes læseforståelse gennem undervisningen. Hvorledes er sammenhængen mellem forskningsresultaterne og den særligt gode lærers praksis? For at undersøge dette tages der udgangspunkt i Anmarkruds teorier om den særligt gode lærer, samt Andreasens fremlægning af tre forskningsstudier, samt egen praksis fra 4. års praktikken.

Jeg valgte i praktikken, som tidligere nævnt, at tage udgangspunkt i den receptionsæstetiske litteraturpædagogiske tilgang, som kræver en god læseforståelse og tager udgangspunkt i dialog. Dialogen blev i høj grad brugt som et diskussionsforum, hvor de forskellige læsninger blev diskuteret både lærer-elever og elev-elev imellem. Denne dialog er, ifølge forskning, en væsentlig faktor for udvikling af god læseforståelse, (Andreassen, 2008, s. 277), og benyttes i høj grad af de særligt gode lærere (Anmarkrud, 2008, s. 253). Her ved bliver læsning en social aktivitet, hvor læreren fungerer som rollemodel. Når læreren ikke er en del af samtalen, fungerer eleverne som modeller for hinanden (Anmarkrud, 2008, s. 253).

Ligeledes havde jeg stort fokus at italesætte de ord og udtryk som eleverne fandt vanskelige eller som jeg følte, at de ikke forstod betydningen af f.eks. udtrykket at have gummiben. Disse ord, udtryk og begreber var essentielle for elevernes forståelse af teksten og var samtidig en del af arbejdet med elevernes ordforråd, som kan støtte deres forståelse i både fremtidige samtaler og læsninger. Ydermere blev der sat fokus på at aktivere elevernes forforståelse inden læsning ved f.eks. brainstorm om den enkelte novelles titel, således at eleverne havde en forventning om, hvad en novelle kaldet *Glas* kunne handle om og samtidige po-

intere overskriftens vigtighed (jf. lærerfagliganalyse¹⁶). Ordforråd og aktivering af forforståelse var også en vigtigt del af Anmarkruds observationer (Anmarkrud, 2008, s. 252).

Udover ovenstående giver de særligt gode lærere en eksplicit undervisning i læsestrategier, hvor læreren gennem modellering forklarer og viser eleverne de forskellige læsestrategier (ibid). De fokuserer herefter på, at eleverne benytter strategierne og at de bruger dem på en rigtig og gavnlig måde og integrerer derfor læsestrategierne i al den faglige undervisning og ikke kun, når der undervises direkte i læseforståelse (Anmarkrud, 2008, s. 252).

De strategier, som de særligt gode lærere benytter, mindre i høj grad om den forskning Andreassen fremhæver; reciprok undervisning, transaktionel strategiundervisning og begrebsorienteret undervisning (Andreassen, 2008, s. 257). De tre programmer sætter alle dialogen som en væsentlig faktor for udvikling af gode forståelsesstrategier (Andreassen, 2008, s. 277), hvilket i høj grad benyttes af de særligt gode lærere, både mellem dem og mellem eleverne (Anmarkrud, 2008, s. 253). Andreassen påpeger ligeledes, at det er vigtigt at vise eleverne forskellige forståelsesstrategier, som kan være nyttige med hver sit formål (Andreassen, 2008, s. 278), sådan som de særligt gode lærere også gør (Anmarkrud, 2008, s. 227).

Der er altså en klar sammenhæng mellem forskningens resultater om, hvorledes eleverne støttes bedst muligt i læring af læseforståelsesstrategier, aktivering af forkundskaber osv. og den gode læreres praksis. Min egen praksis afspejler en del af det indhold, som de særligt dygtige lærere benytter sig af for at højne elevernes læseforståelse. Jeg havde dog ikke valgt at undervise i de forskellige læseforståelsesstrategier, da jeg antog, at eleverne var bekendt hermed.

9.4 Den passive læsers vanskeligheder med udgangspunkt i Carsten Elbros teorier

Elbros teorier om vanskeligheder med sprogforståelse tager udgangspunkt i elever med lav sprogforståelse, elever med dansk som andet sprog og passive læsere. Da lav sprogforståelse ikke fremstod som et problem i læsningen af novellerne, heller ikke hos de børn, der havde anden etnisk baggrund end dansk, tages der i dette afsnit kun udgangspunkt i teorien om passive læsere og hvorledes de kan hjælpes til en større læseforståelse (Elbro, 2008, s. 255-263).

Passive læsere aktiverer ikke deres relevante og nødvendige baggrundsviden, når de læser (Elbro, 2008, s. 257). For at forstå en tekst er det nødvendigt under læsningen at danne følgeslutninger og inferenser og derigennem skabe sammenhæng i teksten (Elbro, 2008, s. 255). Passive læsere stiller ikke som andre krav

¹⁶ Se bilag 3

til, at teksten skal være sammenhængende og give mening, når de læser den (Elbro, 2008, s. 257). De afkoder således blot teksten uden at tænke nærmere over indholdet og uden selv at være aktive i skabelsen af her af. Mange informanter havde problemer med at skabe disse følgeslutninger, som bandt teksten sammen, så den gav mening. De fandt teksten let at læse og mente derfor, at den var let, dog havde de fleste problemer med at forstå den (Pihl, 2013c). De passive læsere er desuden den direkte modsætning af de sofistikerede læsere, som Kampp mener, vil have størst forståelse for kompleks litteratur, da de passive læsere ikke inddrager egen livserfaring, ikke udnytter deres litterære færdigheder, ikke har en god dømmekraft og ikke er mentalt fleksible i forhold til tekstens lag og mønstre (Kampp, 2002, s. 143).

For at øge den passive læsers aktivitet under læsningen er det vigtigt at give eleverne en undervisning, som giver dem anledning til at inddrage egen viden i læsningen, forbinde den med teksten og derved få teksten til at være sammenhængende (Elbro, 2008, s. 257). Dette kan ske gennem *gensidig undervisning*, hvor eleverne skal stille hinanden spørgsmål om teksten, hvor de skal genfortælle og forklare indholdet for hinanden, overveje sammenhænge, forudsige hændelser og/eller sammenfatte tekstens nøglebegreber (Elbro, 2008, s. 258) eller ved at arbejde med aktivering af forståelse og sammenholde denne med teksten for at finde sammenhænge (Elbro, 2008, s. 259).

Lignende aktiviteter blev benyttet under arbejdet med Søren Jessens noveller, hvilket eleverne fandt sjovt og interessant, fordi det var anderledes og fordi de var i dialog med hinanden. Dog påpegede de også, at det var svært at arbejde sammen med andre, da sammenarbejdet ikke altid fungerer og ikke alle elever påtog sig deres ansvar (Pihl, 2013a).

Passive læsere har oftest en god afkodning, men tænker ikke over indholdet af det, de afkoder. De kan dog gennem konkrete øvelser blive tvunget til at aktivere deres forforståelse og til at danne inferenser gennem undervisning fokuseret på dette. På baggrund af informanternes udsagn må det dog siges at være vigtigt, at eleverne i klassen har god kultur for gruppearbejde med respekt for hinanden og ligeledes er ansvarsfulde nok til at påtage sig de opgaver, de bliver stillet, selvom de er svære og til tider kedelige.

9.5 Sammenfatning

Opbygningen af novellen sætter krav til læserens grammatiske kunnen og evne til at danne inferenser, da både kohærensens og enkelte steder kohæsionen er mangelfuld.

Det er derfor vigtigt, at eleverne formår at bruge deres forforståelse for både emne, tekst, sprog og grammatik i forståelsen, som den særligt gode læser gør. Det er vigtigt, at læreren explicit underviser i læseforståelsesstrategier, som de særligt dygtige lærere gør, i et forsøg på at lære eleverne, hvorledes de gennem disse kan øge deres læseforståelse. Dette gælder også de passive elever, som gennem nøje tilrettelagt un-

dervisning kan tvinges til at bidrage med forforståelse og til at være opmærksomme og aktive før, under og efter læsningen. Forskning viser, at elevernes brug af forståelsesstrategier øges gennem dialog både med læreren og med de andre elever. Ligeledes viser både de særligt dygtige lærere og forskning, at det er vigtigt at læseforståelsesundervisningen foregår over længere tid, gerne som en integreret del af al danskundervisningen i tråd med de særligt dygtige læreres tilrettelægning.

10 Konklusion

Med udgangspunkt i opgavens problemformulering

Hvordan kan elevernes læseforståelse ved læsning af kompleks ungdomslitteratur øges gennem en receptionsæstetisk tilgang, og hvad er det særlige ved den komplekse ungdomslitteratur, der kan have betydning for elevernes dannelse?

må det konkluderes, at mange ting spiller ind på elevernes læseforståelse af kompleks ungdomslitteratur.

Elevernes udviklingsstadiet spiller en stor rolle, da de i kraft af eksistenskrise *identitet kontra identitetsforvirring* kan identificere sig med de typiske temaer i kompleks ungdomslitteratur. Denne identificering gør, at elevernes forforståelse for emnet er stor, samt at motivationen for læsningen øges, da temaerne er relevante for eleven her og nu. Desuden skrives der ofte med ungdomslæseren for øje og sproget tager derfor udgangspunkt i ungdomssproget. Herved er sproget let og genkendeligt for eleverne.

Den komplekse litteratur kan dog være svær at læse grundet sin komplekse opbygning med skiftende synsvinkel, intertekstualitet, osv. Derfor må det konkluderes, at elevernes genrekendskab er vigtigt for at forstå og gennemskue opbygningen og dens effekt. Den komplekse ungdomslitteraturs opbygning påvirker både læsningen, forståelsen og de efterfølgende refleksioner. Tekstlingvistikken i novellen *Glas* viste sig at være svær med manglende kohærens og kohæsion. Det er således vigtigt, at eleverne har en god grammatisk viden og at de kan benytte denne under læsningen for at gøre op for den manglende kohæsion og kohærens.

Det er derfor vigtigt, at eleverne tilegner sig et bredt udvalg af læseforståelsesstrategier og at de benytter sig af disse under læsningen, så de ikke blot afkoder teksten, men fokuserer på indholdet og reflekterer over dette mens de læser – at de læser med fordobling. Ligeledes må det konkluderes, at elevernes evne til at aktivere de rigtige strategier og deres egen forforståelse er essentiel del af deres læseforståelse.

Den receptionsæstetiske tilgang lægger vægt på elevernes subjektive læsning af den komplekse ungdomslitteratur. Det er derfor vigtigt, at eleverne kan danne inferenser og udfylde tekstens tomme pladser. Således må eleverne være opmærksomme på de tomme pladser og ikke blot læser henover fortolkningspoten-

tialet. Jeg erfarede, at det kan være svært for eleverne at læse mellem linjerne og at forstå, at deres *egen* tolkning af teksten er vigtig. Eleverne må derfor have viden om den receptionsæstetiske tilgængs forståelse af teksten over- og underbestemtheder, for på baggrund af tekstens overbestemthed og kunne udfylde de tomme pladser i dens underbestemthed.

Ydermere er dialogen vigtig for elevernes læseforståelse både i analysen og tolkningen, men også for at øge elevernes ordforråd og læsestrategier. Desuden bør elevernes forforståelse italesættes, så de bliver opmærksomme på den. En god læseforståelse kræver megen træning og må derfor være en integreret del af al faglig undervisning, også selvom der er fokus på tekstanalyse og fortolkning.

Som tidligere nævnt er den komplekse ungdomslitteraturs temaer vigtige for elevernes motivation og mulighed for identificering og inddragelse af forforståelse, der er dog flere positive sider ved temaerne, da de ofte tager udgangspunkt i et af Klafkis epoketyperiske nøgleproblemer. Temaerne er således ikke blot en hjælp til læseforståelse, men indeholder også stor dannelsesmæssig værdi, da eleverne således får mulighed for at gå i dialog omkring dette nøgleproblem. Hensigten med dialogen er ikke blot, at de får en erkendelse for nøgleproblemet og får diskuteret og reflekteret over dette, men at de også lærer at benytte sig af kommunikative redskaber som kritik/selvkritik, empati osv. Her må læreren igen spille en vigtig rolle og forsøge gennem modellering at inddrage disse kommunikative redskaber i dialogen. Ydermere ligger der i litteraturen et dannelsespotentiale, da læseren i litteraturen møder noget fremmedt, som gennem refleksioner og overvejelser kan bidrage til dennes identitetsdannelse.

Kort sagt kan det konkluderes, at elevernes læseforståelse af kompleks ungdomslitteratur ikke kan øges udelukkende ved den receptionsæstetiske metode. For at øge elevernes læseforståelse er det vigtigt også at integrere læseforståelsesstrategier, som hjælper eleverne til at være mere opmærksomme under læsningen, i undervisningen, hvor læreren eksplicit underviser eleverne i disse. Over tid bør eleverne blive stadig mere selvstyrende i brugen af læsestrategier, dog med læreren som stadig støtte. I forståelse af kompleks ungdomslitteratur er det også vigtigt, at eleverne får kendskab til den komplekse litteraturs særtræk og en grammatiskviden, som letter læsningen. Dog kan den receptionsæstetiske tilgang øge elevernes læseforståelse, da de skal inddrage egen livsverden og erfaringer i læsningen. Ligeledes øges elevernes læseforståelses gennem de analytiske litteratursamtaler, hvor de kan reflektere over og undres ved andres læsninger og tolkninger. Denne underen kan føre til nye erkendelser om læsning.

Det særlige ved den komplekse ungdomslitteratur, som kan danne eleverne, er dens temaer, der ofte omhandler Klafkis epoketyperiske nøgleproblemer. Ligeledes giver mødet med den komplekse ungdomslitteratur mulighed for at møde det fremmede, som sætter identitetsdannende refleksioner og tanker i gang. Ende-

ligt kan elevernes identificering med litteraturens temaer og problematikker, hjælpe dem med at overkomme deres eksistenskrise.

11 Perspektivering

Efter udarbejdelsen af denne opgave forekommer det mig nu endnu tydeligere, hvilke krav undervisningen sætter til lærerens faglighed. Læreren bør være bevidst om valg af litterære tilgange og integrere læseforståelse som en fast del af den faglige undervisning. Min praktiklærer udtrykte i interviewet (Pihl, 2013b) et ønske om mulighed for efterdannelse, hvor igennem hendes viden omkring litterære tilgange kunne genopfriskes og udvides. For at læreren kan undervise med den store faglighed, der fra samfundets side ønskes, finder jeg dette meget relevant.

Ligeledes ser jeg det som en nødvendighed, at lærere kontinuerligt fornyer sig indenfor deres undervisningsfag, da de således har mulighed for at inddrage ny og relevant viden og litteratur. Dette kan være uoverkommeligt for den enkelte lærer, derfor kunne en løsning være på skolerne at lave "studiegrupper", hvor faglærerne kunne inspirere hinanden i organiserede teams. Således at dansklærerne bliver bevidste om f.eks. den komplekse ungdomslitteratur, dens kendetegn og komplikationer, som Kampp påpeger, mange af dem ikke er.

Når min praktiklærer i sin undervisning fokuserer på de kompetencer, eleverne må besidde til afgangsprøven, undrer det mig, at der hovedsageligt er fokus på den tekstnære analysemetode, da den læserorienterede metode stille større krav til elevernes egne refleksioner og evne til at danne sammenhænge. Kompetencer, som må sige at være yderst relevante i det senmoderne samfund.

Jeg er ligeledes igennem arbejdet med opgaven blevet endnu mere bevidst om vigtigheden i, at eleverne kan identificere sig selv med det læste og inddrage relevant viden fra eget liv, så de støttes i deres identitetsdannelse. At identitetsdannelsen ikke er et klart formål med den danske folkeskole, undrer mig, da eleverne tilbringer så megen tid i folkeskolen. Det er derfor nødvendigt, at lærerne er bevidste om deres rolle som rollemodeller og er bevidste om, hvordan eleverne i skolen kan dannes, f.eks. gennem valg af litteratur.

Referenceliste

- Andreassen, R. (2008). Eksplicit undervisning i læseforståelse. I I. Bråten, *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet - teori og praksis* (s. 255-288). Århus N: Forlaget Klim.
- Anmarkrud, Ø. (2008). Særligt dygtige læreres læseundervisning - med fokus på læseforståelse. I I. Bråten, *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet - teori og praksis* (s. 225-254). Århus N: Forlaget Klim.
- Bååth, Å. (2003). *Ärproblemen ett problem för ungdomsboken? Hur uppfattar gymnasieungdomar beskrivningarna av problem i samtidsrealistisk ungdomslitteratur utgiven 2001?* Borås: Biblioteks- och informationsvetenskap/Bibliotekshögskolan.
- Bråten, I. (2008). Læseforståelse - komponenter, vanskeligheder og tiltag. I I. Bråten, *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet - teori og praksis* (s. 47-83). Århus N: Forlaget Klim.
- Brudholm, M. (2011). Hvad er læseforståelse? I M. Brudholm, *Læseforståelse - hvorfor og hvordan?* (s. 33-65). København: Akademisk Forlag.
- Elbro, C. (2008). Vanskeligheder med sprogforståelse i læsning. I C. Elbro, *Læsevanskeligheder* (s. 244-274). København: Gyldendalske Boghandel.
- Fibiger, J. (2009). Mærkelige tekster. Om litterære tilgange og metoder. I A. K. Skyggebjerg, A. Quist Henkel, J. Fibiger, & L. Beck Rasmussen, *Stjernebilleder. Børnelitteratur - teori og metode. Bind 1* (s. 55-101). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Graf, S. T. (2012). Wolfgang Klafkis dannelses-teori - præsenteret og udfordret. I C. Madsen, *Grundbog i pædagogik til lærerfaget* (s. 37-79). Århus N: Forlaget Klim.
- Gustavsson, B. (2003). Dannelse som rejse og eventyr. I T. Kvernbekk, *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (s. 41-66). Århus: Forlaget Klim.
- Henkel, A. Q. (2011). Billeder af ungdomsliv - temaer og tendenser i den nye ungdomslitteratur. I A. Q. Henkel, K. L. Søndergaard Brandt, R. F. Lorentzen, C. H. Rickman, M. B. Johansen, I.-L. Lund, et al., *Stjernebilleder. Ungdomslitteratur - indføring og læsning. Bind 3* (s. 14-34). Dansk lærerforeningens forlag.
- Jansen, M. (2001). Læseværdighed, læsbar, læseværdig - og nogle konsekvenser for undervisningen. *Læsepædagogen 4*, s. 196-207.
- Jerlang, E. (2008). Erik Homburger Eriksons psykoanalytiske ego-teori. I E. Jerlang, *Udviklingspsykologiske teorier* (s. 76-125). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Jessen, S. (2007a). *Den hule pige*. Viborg: Gyldendal.
- Jessen, S. (2007b). Glas. I S. Jessen, *Den hule pige* (s. 120-127). Viborg: Gyldendal.
- Johansen, M. B. (2011). Komplexitet i ungdomslitteraturen - en udfordring og en opfordring. I A. Q. Henkel, K. Søndergaard Brandt, R. F. Lorentzen, C. H. Rickmann, M. B. Johansen, I.-L. Lund, et al.,

Stjernebilleder. Ungdomslitteratur - indføring og læsninger. Bind 3 (s. 93-98).
Dansklærerforeningens Forlag.

Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum - en undersøgelse på narratologisk grundlag af relation mellem den implicite fortæller og den implicite læser i nyere, kompleks børnelitteratur efter 1985 med inddragelse af litteraturredaktiske refleksioner.* København NV: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Klafki, W. (2001). Grundtræk af et nyt almindannelseskoncept. I centrum: tidstypiske nøgleproblemer. I W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (s. 59-103). Århus: Forlaget Klim.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008a). Forskningsinterview, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview. Introduktion til et håndværk* (s. 41-64). København K: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2008b). Udførelse af et interview. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview. Introduktion til et håndværk* (s. 143-162). København K: Hans Reitzels Forlag.

Pihl, S. K. (2013a). Interviews med tre elever fra 7. klasse.

Pihl, S. K. (2013b). Interview med 7. klasses dansklærer.

Pihl, S. K. (2013c). Elevlogbøger fra forløbet om Søren Jessens noveller.

Stålhandske, C. (2008). *Läslust! Tio femtonårigears läsvanor til läsning och skönlitteratur.* 2008: Kalmar Högskolan university.

Steffensen, B. (1993). Litteraturpædagogikkens grundproblemer. I B. Steffensen, *Når børn læser fiktion. Grundlaget for en ny litteraturpædagogik* (s. 143-171). København: Akademisk Forlag.

Steffensen, B. (2008). Receptionsæstetik. I J. Fibiger, G. von Buchwald Lütken, & N. Mølgaard, *Litteraturens tilgange* (s. 327-357). Århus: Academia.

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles Mål 2009 Dansk. Faghæfte 1.* København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2010). *Fælles Mål 2009. Elevernes alsidige udvikling. Faghæfte 47. Undervisningsministeriets håndbogsserie.* Undervisningsministeriet.

Bilag 1 - Interviewguide til elevinterviews

Tema 1

Elevens møde med kompleks ungdomslitteratur

Forskningsspørgsmål

Hvordan er elevens møde med kompleks ungdomslitteratur?

Interviewguide

Hvad synes du om Søren Jessens noveller?

Er novellerne anderledes, end de noveller du plejer at læse?

Forskningsspørgsmål

Hvilke problematikker er der for eleven i læsning af kompleks ungdomslitteratur?

Interviewguide

Hvad var let ved novellerne? Hvorfor?

Hvad var svært ved novellerne? Hvorfor?

Var det svære at læse de her noveller, i forhold til dem du plejer at læse? Hvorfor/hvorfor ikke?

Forskningsspørgsmål

Hvilke egenskaber kræver det af eleverne at læse kompleks ungdomslitteratur?

Interviewguide

Hvad havde hjulpet dig at vide, inden du begyndte at læse novellerne?

Hvad er du blevet bedre til ved at læse novellerne?

Hvad synes du er vigtigt for at forstå novellerne?

Tema 2

Elevens møde den receptionsæstiske tilgang

Forskningsspørgsmål

Hvad er elevernes holdning til receptionsæstetik?

Interviewguide

Hvad synes du om at læse tekster, hvor du selv skal danne en mening? (Alle svar står ikke i teksten)

Arbejdede vi anderledes med novellerne, end I plejer at gøre?

Hvad var svært ved den måde, vi arbejdede på?

Hvad var let/sjovt?

Forskningsspørgsmål

Hvilke egenskaber/hvilken modenhed kræver det af eleverne at forstå den receptionsæstetiske tilgang?

Interviewguide

Hvilke ting ville du gerne have lært, inden vi begyndte at arbejde på den måde? Hvorfor?

Hvilke forskelle oplevede du i arbejdet med *Blød* og i arbejdet med *Glas*? (hhv. nykritisk tilgang og de 5 spørgsmål)

Hvad er du blevet bedre til efter at have arbejdet med novellerne på den måde?

Er novellerne for børn eller voksne? Hvorfor?

Tema 3

Identitetsdannelse i kompleks ungdomslitteratur

Forskningsspørgsmål

Kan den komplekse ungdomslitteratur hjælpe eleverne i deres identitetsdannelse?

Interviewguide

Har læsning af novellerne mindet dig om noget i dit eget liv? Hvad?

Kunne du sætte dig ind i, hvordan personerne havde det?

Kunne personer/novellerne lære dig noget? Hvad? Hvorfor ikke?

Forskningsspørgsmål

Er der flere identitetsdannende elementer i kompleks ungdomslitteratur end i anden ungdomslitteratur?

Interviewguide

Plejer du normalt at kunne leve dig ind i de personer, du læser om?

Plejer du normalt at kunne lære noget af de tekster, du læser?

Hvilke forskelle er der på, hvor meget du kan leve dig ind i personerne i de noveller, vi lige har læst og de noveller, du plejer at læse?

Kunne du genkende emner/temaer fra dit eget liv? Hvilke?

Kan du det, når du selv vælger tekster?

Læser du tekster, du selv vælger i din fritid? Hvorfor/hvorfor ikke?

Bilag 2 – Interviewguide til lærerinterview

Tema 1

Lærerens overvejelser omkring valg af kompleks ungdomslitteratur

Forskningsspørgsmål

Hvorfor/hvorfor ikke undervise i kompleks ungdomslitteratur

Interviewguide

Har du kendskab til kompleks ungdomslitteratur?

Underviser du i kompleks ungdomslitteratur? Hvorfor/hvorfor ikke?

Gør du dig generelt mange overvejelser om valg af litteratur?

Tænker du meget på specifikke elever, når du skal vælge litteratur?

Forskningsspørgsmål

Hvilke overvejelser gør læreren sig, når hun skal vælge kompleks ungdomslitteratur?

Interviewguide

Hvilken litteratur anvender du?

Hvordan definerer du den litteratur, du anvender?

Hvilke overvejelser ligger der bag dit valg af litteratur?

Tænker du på de specifikke elever, du skal undervise, når du vælger litteratur?

Lægger du vægt på genre/handling/tema/sprog?

Fravælger du nogen typer litteratur? Hvis ja, hvilke overvejelser ligger der bag fravælgelsen?

Forskningsspørgsmål

Kvaliteter i hhv. kompleks ungdomslitteratur og anden ungdomslitteratur

Interviewguide

Hvilke kvaliteter ser du i kompleks ungdomslitteratur?

Indeholder kompleks ungdomslitteratur kvaliteter, du ikke finder i anden litteratur? Hvilke?

Hvilke kvaliteter finder du i anden litteratur?

Indeholder anden litteratur kvaliteter, du ikke ser i kompleks ungdomslitteratur? Hvilke?

Tema 2

Litterære tilgange til kompleks ungdomslitteratur

Forskningsspørgsmål

Lærerens overvejelser omkring litterære tilgange

Interviewguide

Har du kendskab til forskellige litterære tilgange?

Så du samler det mere efter behovet til teksten?

Så du ser det mere som muligheder, at der findes så mange forskellige tilgange?

Anvender du bestemte litterære tilgange? Hvilke-hvilken?

Hvilke overvejelser ligger der bag din tilgang?

Hvordan definerer du den valgte tilgang?

Ser du litterære tilgange som muligheder eller begrænsninger?

Forskningsspørgsmål

Sammenhæng mellem genre og tilgang

Interviewguide

Danner teksten grundlag for valg af din litterære tilgang?

Danner klassen grundlag for valg af din litterære tilgang?

Har du anvendt forskellige litterære tilgange som en form for undervisningsdifferentiering? Hvordan? Hvorfor ikke?

Tema 3

Elevernes forståelse af kompleks ungdomslitteratur

Forskningsspørgsmål

Er der forskel på elevernes forståelse i læsning af hhv. kompleks ungdomslitteratur og anden litteratur?

Interviewguide

Oplever du, at eleverne har en god forståelse for kompleks ungdomslitteratur?

Så når de er færdige, så kan de fleste, men undervejs kan det godt være en langsommelig proces?

Oplever du, at eleverne har en god forståelse for anden litteratur?

Hvorfor tror du, der er denne forskel/ingen forskel?

Forskningsspørgsmål

Hvorledes tilgodeses elevernes forståelse?

Interviewguide

Arbejder du konkret med elevernes forståelse? Hvorfor/hvorfor ikke?

Ændrer du din organisering, hvis eleverne ikke forstår det? Hvorledes?

Alttså er det meget sådan de der typiske nykritiske spørgsmål med person- og miljøkarakteristik, du kører?

Er det så lidt en blanding af nykritik og strukturalisme?

Arbejder du også læserorienteret? Det er jo ikke så læserorienteret det nykritiske? Om du nogen gange arbejder mere læserorienteret, hvor det også er deres egen mening om teksten, hvordan de tænker det er i stedet for at finde svaret i teksten?

Hvilken type opgaver, mener du, der skaber den bedste grobund for elevernes forståelse?

Forskningsspørgsmål

Hvorledes evalueres elevernes forståelse?

Interviewguide

Ser du elevernes forståelse af en tekst som noget målbart?

Så nogen gange er det ikke muligt at få alle elever til at forstå det?

Hvorledes sikrer du dig, at alle eleverne har forstået teksten?

Hvordan evaluerer du helt konkret et abstrakt begreb som forståelse?

Når du skal evaluere forståelse, er det så forskelligt, hvordan du gør det?

Så det er meget slutevaluering, du laver?

Tema 4

Elevernes identificering med kompleks ungdomslitteratur

Forskningsspørgsmål

Kan den komplekse ungdomslitteratur danne eleverne?

Interviewguide

Ser du et dannelsespotentiale i kompleks ungdomslitteratur? Hvilket?

Forskningsspørgsmål

Hvordan kan den komplekse ungdomslitteratur hjælpe eleverne i deres identitetsdannelse?

Interviewguide

Hvilke dele af arbejdet med kompleks ungdomslitteratur kan virke dannende? *Med fokus på identitetsdannelse.* Teksten/temaet/sproget/analysearbejdet? Selve tilgangen/metode/aktiviteterne?

Så der er mest fokus på temaet?

Fungerer nogle temaer bedre end andre? Hvilke?

Fungerer nogen metoder bedre end andre? Hvilke?

Forskningsspørgsmål

Hvordan sørger man for, at eleverne har mulighed for at identificere sig med den komplekse ungdomslitteratur?

Interviewguide

Hvordan sørger du for, at den dannende del af litteraturarbejdet opnås?

Så du bruger altså litteraturarbejdet også for at få det her dannende element ud af det, så tager du det som et klasselærerarbejde også?

Er det lærerens opgave at skabe mulighed for dannelse gennem litteraturen, eller sker det i elevens møde med teksten?

Forskningsspørgsmål

Er der forskellige dannespotentialer i hhv. kompleks og anden ungdomslitteratur?

Interviewguide

Hvilket dannespotentialer ser du i arbejdet med kompleks ungdomslitteratur?

Hvilket dannespotentialer ser du i arbejdet med anden ungdomslitteratur?

Bilag 3 – Receptionsæstetisk lærerfaglig analyse

Min nedenstående lærerfaglige analyse tager udgangspunkt i Bo Steffensens *De 5 spørgsmål* (Steffensen, 2008). Den bygger på min subjektive ”ekspertlæsning” og danner udgangspunkt for min undervisning i novellen *Glas*.

Hvorfor snakker Louise med Alf?

Da Louise reflekterer over, hvorledes hun skal overbevise forældrene om, at hun ikke er så skrøbelig, som de tror, indser hun, at hun først må overbevise sig selv om, at hun ikke er skrøbelig. *”Men først måtte hun overbevise sig selv om, at hun var robust nok, for hun var efterhånden selv begyndt at tro på, at hun var skrøbelig, selvom hun ikke ville”* (Jessen, 2007b, s. 122). Derfor begynder hun at snakke med klassens vilde dreng, Alf, som hun tror, er kriminel. Hun håber, at Alf kan give hende oplevelser, som kan overbevise hende om, at hun ikke er skrøbelig. *”Alligevel smilede hun og puttede sig ind til ham, for hun var sikker på, at han var på nippet til at vise hende noget vildt – noget, hun slet ikke havde fantasi til at forestille sig”* (Jessen, 2007b, s. 123). Hun håber altså på, at Alf kan få den ”vilde side” frem i hende.

Hvilken betydning har sølvhjertet?

Sølvhjertet får Louise af Alf, der har stjålet det. Det er altså ulovligt anskaffet. Hun bruger det kun, når hun sniffer lightergas. *”Den havde hun altid på, når hun sniffede gas. Ellers ikke”* (Jessen, 2007b, s. 125). På baggrund af dette kan sølvhjertet ses som et symbol på Louises opgør med sig selv (og forældrene) og som repræsentant for Louises ”vilde side”.

Hvorfor sniffer Louise lightergas?

Louise sniffer lightergas første gang sammen med Alf og dermed gør hun op med sig selv som den udelukkende pæne pige og finder den indre oprørske, vilde side frem. Desuden oplever hun, at rusen giver hende en indre ro. *”Det var faktisk ret fedt. Den rus, hun fik, var fantastisk. Hun følte sig så let. Alle problemer forsvandt”* (Jessen, 2007b, s. 124). Hun oplever, at selvværdsproblemerne og den manglende tro på sig selv forsvinder. Så selvom hun efterfølgende får dårlig samvittighed, sniffer hun igen og igen. *”Men det afholdt hende ikke fra at gå ned på tanken og købe en ny dåse, og hver gang der var mulighed for det – når hendes forældre arbejdede over og kom sent hjem – sniffede hun lidt. Kun lidt”* (Jessen, 2007b, s. 125). Hun bliver altså afhængig af den lette, problemfrie følelse. Dette kulminerer den dag, forældrene er på firmaudflugt, hvor hun hele dagen igennem befinder sig i en rus af lightergas. Hendes forsøg på at få problemerne på afstand og gøre opgør med sig selv og forældrene bliver hendes endeligt, da huset og Louise eksploderer.

Hvad symboliserer glasklumpen?

I novellens start siger Louises veninde Anne om forældrenes forhold til Louise *”Man skulle fandeme tro, at de tror, du er lavet af glas”* (Jessen, 2007b, s. 122), da forældrene overbeskytter Louise i et forsøg på ikke at udsætte hende for farer. *”De overbeskyttede hende, og det havde de altid gjort. Selv som tiårig kunne hun dårligt nok få lov til at gå ned ad en helt almindelig trappe, uden at hendes far eller mor insisterede på at holde hende i hånden”* (Jessen, 2007b, s. 121). Da Louises hus brænder, finder man ikke hendes lig, men blot en glasklump med et sølvhjerte indeni. Annes udsagn viser sig altså at være rigtigt, Louise var lavet af glas og smeltede derfor sammen i branden. At sølvhjertet er indkapslet i glasklumpen kan symbolisere, at Louises vilde oprørsside bliver en del af hendes pæne, uskyldige og skrøbelige side, glasset. Louises oprør kan ikke længere skjules, da sølvhjertet kan ses gennem glasset. Ydermere changerer glasklumpen i mange forskellige farver (Jessen, 2007b, s. 127), hvilket kan ses som et symbol på, at Louise har mange forskellige sider og altså ikke blot er gennemsigtigt, skrøbeligt glas.

Hvorfor gør Louise ikke direkte oprør mod sine forældre?

Selvom Louise synes, at hendes forældre er strenge og urimelige, gør hun ikke direkte oprør overfor dem, da hun er meget glad for dem og de altid er der for hende. *”De var ligefrem ret sjove at være sammen med, var altid klar til at spille et spil eller hjælpe med lektier eller gøre, hvad hun bad om”* (Jessen, 2007b, s. 122). Derfor starter hun i stedet et hemmeligt, indre oprør, som tager udgangspunkt i hendes eget syn på sig selv. Hun skjuler dette oprør overfor forældrene ved kun at sniffe lightergas, når de ikke er hjemme og ved at forsøge at tale så normalt som muligt, når de ringer hjem for at tjekke op på hende.

Bilag 4 – Logbogsspørgsmål og eksempler på logbog

Logbogsspørgsmål til novellen *Glas*

Hvad var let ved at læse og forstå novellen?

Hvad var svært ved at læse og forstå novellen?

Hvad undrede dig, da du læste den?

Hvordan var det at arbejde med rollelæsning? Fordele og ulemper?

1. Det var let at forstå, at huset brændte. Det var let at læse det hele, men det var svært at forstå.

2. Det var svært at forstå, at hun blev til glas. Man måtte læse mellem linjerne, for at forstå det. Det var ikke svært at læse det, men det var svært at forstå.

3. Jeg undrede mig over, at hun blev til glas, bare fordi hun var lige så skrøbelig, som glas.

4. Fordele ved at læse med rollelæsning, var at det ikke blev kedeligt. Ulemper ved det, er at det er besværligt at finde rundt i det.

5. Den blev lidt som en

Logbogsspørgsmål om kreativt projekt

Hvad har du fået ud af gruppearbejdet?

Har det fået en ny forståelse af den novelle du har arbejdet med?

Hvis ja, hvordan?

Hvis nej, hvorfor ikke?

Hvordan har det været at arbejde kreativt?

Hvordan har det været at skrive logbog?

Har det hjulpet dig på nogen måde? Hvis ja, hvordan?

Logbog

1. godt
2. nej
3. Ja, forståelse
- 4.
5. godt
6. lort
7. næ