

# Bacheloropgave

## Læreruddannelsen UCSJ 2015

**Titel: Udvikling af elevers fortolkningskompetence under deduktiv ledelse?**

Emne: Lærerens ledelsesstil og elevernes fortolkningskompetence i dansk

Anvendt antal anslag opgave: 89.630

Anvendt antal anslag bilag: 13.639

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

Godkendelse af emnet:



*Gitte Rask, Fagvejleders underskrift*



*Sandra Bruus Ørtoft, Pæd./vejleders underskrift*

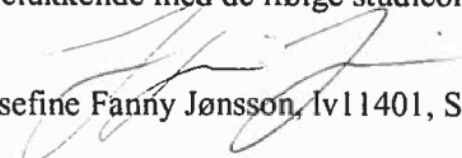
Praksis inddrages i opgaven: Ja

Ny viden indgår i opgaven: Ja

Konkret samarbejde med ekstern aktør fra praksis indgår i opgaven og/eller opgaven tager afsæt i et forsknings- og udviklingsprojekt: Ja

Jeg har uploadet min opgave i UC Viden: Ja

I henhold til Bekendtgørelse om prøver og eksamen i erhvervsrettede uddannelser (BEK nr. 1519 af 16/12/2013, § 19, stk. 2 og 6) skal den studerende ved aflevering af skriftlige opgaver bekræfte, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp. Ved min underskrift bekræfter jeg, at opgaven udelukkende er skrevet af undertegnede, og udelukkende med de ifølge studieordningen tilladte hjælpemidler.



Josefine Fanny Jønsson, tvl1401, Studerendes underskrift

## Indhold

1.0 Indledning og formål med undersøgelsen.....	2-3
1.1 Problemformulering.....	3
2.0 Undersøgelsesmetoden.....	3-6
2.1 Undersøgelsesmetode for empiriindsamling.....	3-4
2.2 Metoden i opgaven.....	4-5
2.3 Afgrænsning.....	6
3.0 Opgavens empiri.....	6
4.0 Begrebsafklaring.....	7
5.0 Opgavens teoretiske fundament.....	7-15
6.0 Analyse.....	15-28
6.1 Lærerens ledelsesstil.....	15-19
6.2 Litteraturpædagogisk metode i undervisningen.....	19-21
6.3 Litteratursamtale.....	21-23
6.4 Fortolkning i undervisningen.....	24-27
6.5 Sammenfatning.....	27-28
7.0 Diskussion.....	28-33
7.1 Deduktiv ledelse i litteraturarbejdet.....	28-30
7.2 Eklektisk litteraturpædagogik – muligheder og begrænsninger.....	30-32
7.3 Sammenfatning.....	33
8.0 Metodekritik.....	33-35
9.0 Konklusion.....	35-37
10.0 Perspektivering.....	37-38
11.0 Litteratur.....	39-40

## Bilag

Bilag 1: Videoobservation fra Skole 1.....	
Bilag 2: Observationsskema fra Skole 2.....	1-5
Bilag 3: Elevtegning i fuldt format.....	6
Bilag 4: Udvalgte elevinterviews Skole 1.....	7
Bilag 5: Udvalgte elevinterviews Skole 2.....	8-9
Bilag 6: Fortolkningsopgave.....	10

## 1.0 Indledning og formål med undersøgelsen

Litteraturarbejde har altid været en kerne i danskfaget, som er uundgåelig. Gennem tiden har forskellige litteraturpædagogiske overvejelser været på banen, og hver tilgang har haft forskelligt fokus. Ligeledes har pædagogiske strømninger med forskellige elevsyn og lærerroller været oppe igennem tiden. Den sorte skoles altoverskyggende lærerrolle underminerede eleverne i undervisningen, hvor dennes kontrast særligt slog igennem i 60'erne, her blev elevernes stemmer blev hørt ligeværdigt med lærerens.

Min egen skolegang var præget af lærere, som var tydelige autoriteter i undervisningen, hvilket naturligt har ført min virken som lærer hen imod samme praksis; en praksis som skabte en undervisning med ro og orden, hvor udfordrende elever kun var en god balle fra at rette ind. Til gengæld fik denne form for ledelse af undervisningen sat tanker i gang, i forhold til det litterære arbejde i klassen. Hvordan ser det egentlig ud med elevernes fortolkningskompetence, når de er vandt til, at læreren har 'de rigtige svar' og er klassens autoritet?

Ole Løws<sup>1</sup> undersøgelse af lærerens handlemåder i undervisningen stiller skarpt på at klasser, hvor der ikke er skabt en "rigtig/forkert-kultur", og hvor læreren byder eleverne op til dans i den verbale plenum diskussion, får markant bedre læringsresultater end de klasseværelser som oplever en mesterlærer kultur, hvor læreren stiller lukkede spørgsmål, som forventes besvaret med det eksakte svar som læreren ønsker.

*"Danskfaget og alle andre fag og aktiviteter i de alment dannende uddannelser må måle sig mod den udfordring: Bidrager denne undervisning til elevernes nutid og fremtid som borgere og mennesker?"*<sup>2</sup>, og netop denne udfordring er blevet en essentiel overvejelse i nutidens folkeskole, hvor kompetence-tænkning er en realitet. Rasmus Fink Lorentzen<sup>3</sup> nævner en række kompetencer i danskfaget, som eleverne har til formål at udvikle med fremtiden i sigte, hvoraf fortolkningskompetencen er et af de overordnede områder. Jeg vil undersøge hvorledes litteraturpædagogik og lærerens ledelsesstil kan skabe frugtbar grobund for udvikling af denne kompetence, med blik for at det modsatte kan fremkomme, og ukrudt i læringsprocessen herved har mulighed for at skabe dårlige vækstbetingelser.

Den nykritiske tilgang til litteraturundervisning har i nogle af dennes former, fået kritik for at lade lærerens mesterfortolkning overskygge alt. Hvis lærerens mesterfortolkning trumfer elevernes

---

<sup>1</sup> Løw & Skibsted, "Elevers læring og udvikling", s.156.

<sup>2</sup> Bundsgaard, "Kompetencer i dansk", s.7.

<sup>3</sup> Lorentzen, "Kompetencer i dansk", s.40

fortolkninger af en given fiktiv tekst, vil den omtalte ”rigtig/forkert-kultur” i min optik styrkes, og klassen som fortolkningsfællesskab vil have lange udsigter.<sup>4</sup>.

I mit projekt vil jeg undersøge hvorledes lærerens ledelsesstil, samt den valgte litteraturpædagogik, indvirker på elevernes fortolkningskompetence. I de nyere litteraturpædagogiske tilgange, hvor læserens oplevelse af teksten er i centrum, er det min tese, at elevernes fortolkningskompetence får bedre vækstbetingelser, fordi deres input tæller og har plads i undervisningen – men kan disse vækstbetingelser svækkes af lærerens valg af ledelsesstil?

Formålet med undersøgelsen er herved at få en udvidet horisont i forhold til min praksis som dansklærer med en forhåbning om for fremtiden at skabe gode vækstbetingelser for udvikling af elevernes fortolkningskompetence.

## 1.1 Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger har udvikling af elevens fortolkningskompetence under en deduktiv ledelsesstil?

## 2.0 Undersøgelsesmetoden

### 2.1 Undersøgelsesmetoden for empiriindsamlingen

Gennem indsamlet empiri samt relevant fagdidaktisk og pædagogisk-psykologisk teori, vil jeg søge svar på min problemformulering. Undersøgelsesmetoden er kvalitativ, idet kvalitative metoder almindeligvis beskæftiger sig med, hvordan noget gøres, og hvordan det kan udvikles<sup>5</sup>. Ifølge Jacobsen, Brinkmann og Tanggaard er kvalitative metoder til for ”at kunne belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv”<sup>6</sup>. Med henblik på at undersøge konkrete undervisningssituationer har den kvalitative undersøgelse i dette projekt også til hensigt, at søge aktørernes egne oplevelser af de udvalgte undervisningssituationer.

Undersøgelsesmetoden bygger videnskabssteoretisk på en fænomenologisk tilgang<sup>7</sup>, som indebærer at jeg som forsker, tilsidesætter egne grundholdninger til og antagelser om undervisning, til fordel for at undersøge hvordan fænomenerne viser sig i praksis. Fænomenologi som kvalitativ undersøgelsesmetode indeholder ifølge Jacobsen, Brinkmann og Tanggaard af ”at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af

---

<sup>4</sup> Junge, ”Mundtlighed – teori og praksis”, s.124.

<sup>5</sup> Brinkmann & Tanggaard, ”Kvalitative metoder”, s.17.

<sup>6</sup> Brinkmann & Tanggaard, ”Kvalitative metoder”, s.17.

<sup>7</sup> Brinkmann & Tanggaard, ”Kvalitative metoder”, s.186.

*informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som.*"<sup>8</sup>. Af denne årsag har jeg valgt at observere to konkrete kontekster med danskundervisning på 6.klassetrin, for herefter at interviewe informanterne, eleverne, omkring deres oplevelse af den pågældende undervisning.

Undersøgelsesmetodens observationer tager udgangspunkt i Cato R. P. Bjørndals<sup>9</sup> teori om observationer, som vil foregå som følger; Klasse 1 er min egen 6. Klasse, hvorved jeg vil forske i egen praksis og foretage observation af anden orden. Gennem videoptagelse vil det ifølge Szulevicz blive muligt at indfange totaliteten af den sociale praksis, hvilket jeg vil benytte mig af. Klasse 2 er en 6. Klasse på en anden skole, hvor jeg vil foretage observation af første orden. Observationerne vil systematisk nedskrives direkte i observationssituationen gennem Bjørndals observationsskema<sup>10</sup>. De to skoler vil gennem opgaven omtales som helholdsvis Skole 1 med Lærer 1 og Skole 2 med Lærer 2. Valget om de anonymiserede skoler og lærere bunder i høj grad i et forsøg på at distancere fra egen praksis, så undersøgelsen kan analysere fænomenet forhåbentligt uden favorisering af den ene lærer frem for den anden. Opmærksomhedspunktet for observationerne har sit udgangspunkt i problemformuleringen, og vil derved særligt undersøge lærerens ledelsesstil og betydningen for denne i undervisningen, samt elevernes fortolkningskompetences vilkår og udviklingsmuligheder. Som led i undersøgelsen vil eleverne på begge skoler blive bedt om at udtrykke sig omkring magtfordelingen i undervisning. Udvalgte elever vil gennem Stine Lindberg og Rikke K. Knudsens teori<sup>11</sup> om kvalitative børneinterview blive interviewet gennem tegneinterviews og gående interviews<sup>12</sup> med semistrukturerede spørgsmål, for at imødekomme og lytte til deres oplevelse af undervisningssituationen.

## 2.2 Metoden i opgaven

Opgavens struktur og opdeling er udarbejdet med inspiration fra Bine Nass og Signe Ravns<sup>13</sup> struktur for bacheloropgaven, for at skabe en overskuelig opbygning af opgaven. Opgaven afviger fra ovennævnte model i afsnit 5.0 på følgende måde: Efter hver teori er beskrevet i dette afsnit, vil der med kursiv skrift beskrives hvorledes teorien vil blive anvendt i opgaven, for at redegøre for hver enkelt teoris relevans for problemformuleringen.

---

<sup>8</sup> Brinkmann & Tanggaard, "Kvalitative metoder", s.195.

<sup>9</sup> Bjørndal, "Det vurderende øje", s.34-67.

<sup>10</sup> Se bilag 2 for det specifikke observationsskema.

<sup>11</sup> Lindberg & Knudsen, "Den lille bog om metode", s.49-59.

<sup>12</sup> Se bilag 4 og 5 for specifikke elevinterviews.

<sup>13</sup> Nass & Ravn, "Bacheloropgaven – en guide til lærerstuderende", s.76-77.

Opgaven vil indledningsvis præsentere den indsamlede empiri og gøre rede for de to skoler, samt de dertilhørende undervisningssituationer.

Begrebet 'deduktiv', som det anvendes i problemformuleringen, vil herefter blive defineret med inddragelse af den e-pædagogiske ordbog og Feiwel Kupferberg. Efterfølgende vil opgavens teoretiske fundament blive støbt, med henblik på en hensigtsmæssig byggeplads for resten af undersøgelsens forløb. Opgavens teoretiske fundament vil danskfagligt bæres af Rasmus Fink Lorentzens teori om dansk som kompetencefag, med specifikt fokus på udvikling af elevers fortolkningskompetence. Ayoe Quist Henkel og Johannes Fibiger vil ligeledes udgøre en del af det danskfaglige fundament i opgaven, med deres indføring i litteraturpædagogiske tilgange. De sidste fra det danskfaglige fundament er Olga Dysthe og Ida Gram Junges teorier om et flerstemmet klasserum med fortolkningsfællesskab, og vigtigheden af lærerens opfølgning på elevernes indspark i fortolkningsprocessen.

Som pædagogisk fundament vil Robert Tornbergs teorier om forskellige former for magt og ledelsesstile inddrages, hvortil udvalgte pointer fra Ole Løw vil støde til.

Herefter vil opgavens analysedel fremkomme. Med udgangspunkt i problemformuleringen og med inddragelse af den ovennævnte teori, vil den indsamlede empiri blive analyseret. Analysen vil have fire fokuspunkter, som jeg har udvalgt efter empiriindsamlingen med problemformuleringen for øje. De fire dele af analysen vil have følgende overskrifter: a) *Lærerens ledelsesstil*, b) *Litteraturpædagogisk metode i undervisningen*, c) *Litteratursamtale og spørgsmålstyper* og d) *Fortolkning i undervisningen*.

Opgavens næste del vil indeholde diskussion af dilemmaer uddraget af analysen med overskrifterne; *Deduktiv ledelsesstil i litteraturarbejdet* og *Eklektisk litteraturpædagogik – muligheder og begrænsninger*. Diskussionen vil inddrage pointer fra analysen, samt relevant teori fra opgavens teoretiske fundament. Ligeledes vil diskussionen indeholde et afsnit med metodekritik af den valgte undersøgelsesmetode.

Afslutningsvis vil problemformuleringen besvares endeligt i opgavens sidste del; konklusionen, med inddragelse af væsentlige delkonklusioner fra analysen og diskussionens sammenfatninger.

Opgavens afsluttende del vil herefter indeholde en perspektivering. Der vil herved perspektiveres til relevante emner og handlemuligheder ud fra opgavens konkluderede ståsted, som endelig afslutning.

### **2.3 Afgrænsning**

Mit valg af metoder og teorier afgrænser undersøgelsen, og giver den et andet udfald, end ved anvendelse af andre metodiske og teoretiske tilgange. Ud fra de ovennævnte analyse- og diskussionspunkter forholder opgaven sig til problemformuleringens fremtrædende bestanddele; lærerens ledelsesstil, litteraturpædagogisk metode og udvikling af elevers fortolkningskompetence. Opgaven tager udgangspunkt i empirien, som drejer sig om litteraturundervisningen på mellemtrinnet. Med mere specificeret fokus befinder vi os på to skoler i danskundervisningen på 6. klassetrin. Det er derfor essentielt at pointere, at opgavens problemfelt ikke kan vise et absolut billede af danskfagets virkeligheden, men blot giver indsigt i et fænomen undersøgt fra to specifikke virkeligheder i deres to forskellige undervisningssituationer.

### **3.0 Opgavens empiri**

Opgavens empiri er undersøgt ved litteraturundervisning i dansk på 6. Klassetrin, på de to omtalte skoler, som arbejder med den samme science fiction-novelle, "Terra" af Cecilie Eken. Den litterære tekst er hos begge lærere anvendt fra læremidlet, Fandango 6, hvilket giver lærerne mulighed for at følge lærermidtlets undervisningsaktiviteter, eller konstruere undervisningen ud fra egen overbevisning. Lærer 1 anvender dele af læremidlet, men inddrager herudover andre undervisningsaktiviteter, og har taget valget om, at fjerne billederne fra teksten, således at eleverne selv kan danne sig billeder om tekstens fiktive verden. Lærer 2 anvender læremidlet som det er og benytter tilmed den dertilhørende arbejdsbog med opgaver til teksten.

Det specifikke valg af de to skoler bygger på deres forskellighed i de udtrykte værdier. Skole 1 udtrykker en klar sammenhæng mellem handling og konsekvens, samt gensidig respekt. Skole 2 lægger vægt på rummelighed, fællesskab og at møde eleverne i øjenhøjde. De to skolers foki lagde grund for min interesse omkring forskellige læreres diverse ledelsesstile, og hvilken indvirkning disse har på elevernes fortolkningskompetence.

Jeg har valgt at give eleverne mulighed for at udtrykke sig omkring lærerens ledelsesstil og magtfordelingen i undervisningen gennem skriftsprog eller tegninger. Valget mellem skriftsprog eller tegninger bunder i differentiering, således at alle elever har mulighed for at udtrykke sig på bedste vis. Tegningerne fortolkes ikke ud fra psykologiske teorier, men anvendes blot i analysen med henblik på at underbygge elevernes ytringer om undervisningen som en helhed.

Gennem opgaven vil eksempler fra empiriindsamlingen inddrages til analyse og diskussion, og resten vil kunne findes i bilagene.

## 4.0 Begrebsafklaring

Begrebsafklaringen vil definere hvilken forståelse denne opgave besidder af ”deduktiv ledelse”.

Ifølge e-pædagogisk ordbog defineres ’deduktiv undervisning’ som følger: *”I deduktiv undervisning præsenterer underviseren først regler og løsningsprincipper inden for et givent emne og forklarer brugen af reglerne ved hjælp af eksempler.”*<sup>14</sup>. Ydermere udspringer den deduktive undervisning ifølge denne kilde af kognitivistisk læringsteori, som kan forstås ud fra metaforen om ”tankpasserpædagogikken”; læreren fylder viden på eleven på samme måde, som brændstof fyldes på bilen<sup>15</sup>. Herved forudsættes det at, at læreren er den lærde, som skal videregive viden til den ulærde elev. Kupferberg<sup>16</sup> kalder deduktiv ledelse for ”de rigtige svars” pædagogik, og henviser herved til at læreren som den ene part har viden om ”de rigtige svar”, overfor eleven, som blot skal tilegne sig disse. Tilmed sammenligner Kupferberg denne form for pædagogik med Dysthes<sup>17</sup> monologiske klasserum, som fordrer envejskommunikation fra lærerens side. Deduktiv ledelse defineres hermed som lærerstyret ledelse, med ovenstående baggrundsforklaring. I modsætning til deduktiv ledelse vil induktiv ledelse fremstå som en modsat faktor, som Hermansen<sup>18</sup> kalder for elevorienteret ledelse. Ifølge Hermansen<sup>19</sup> støtter læreren her eleverne i deres arbejde og søger samarbejds muligheder, og læreren bør samtidigt have en velfungerende balance mellem at være formidler og vejleder, hvor vejledningsdelen vil fylde mest i induktiv ledelse.

## 5.0 Opgavens teoretiske fundament

### Kompetencer i dansk

**Rasmus Fink Lorentzen** beskriver en række kompetencer som værende essentielle for danskundervisningen. Kompetence-tilgangen til dansk har til formål at forme og danne eleverne til det senmoderne samfund, så de kan agere i dette. Lorentzen kategoriserer kompetencerne indenfor tre hovedområder; kommunikative kompetencer, fortolkningskompetencer og sociale kompetencer. Grundet projektets fokus og problemindkredsning vil jeg her blot introducere de fortolkningsmæssige kompetencer:

---

<sup>14</sup> <http://epaedagogiskordbog.evidencenter.dk/visordbog.aspx>

<sup>15</sup> Artikel på <http://epaedagogiskordbog.evidencenter.dk/visordbog.aspx>

<sup>16</sup> Kupferberg, ”Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen”, s.27-54.

<sup>17</sup> Dysthe, ”Det flerstemmige klasserum”, s.217.

<sup>18</sup> Hermansen, ”Didaktikken og individet”, s.180.

<sup>19</sup> Hermansen, ”Didaktikken og individet”, s.144-183.



- *Narrativ kompetence*: Denne kompetence indebærer, at kunne skabe sammenhæng i verden gennem fortællinger samt, at diskutere og reflektere over andres fortællinger om verden, mennesker og en selv. Lorentzen omtaler dette som værende selvets reflektive projekt på et overordnet plan.
- *Hermeneutisk kompetence*: Hermeneutisk kompetence omhandler fortolkning af konkrete situationer og menneskers handlinger i disse, for herigennem at opnå en helhedsforståelse, der kan navigeres og korrigeres efter. Hermeneutisk kompetence kan siges at være overordnet, set i lyset af de øvrige kompetencer, idet det handler om at kunne fortolke på baggrund af refleksion og analyse. Individet ser noget, men der ligger noget andet bag, og derfor skal det fortolkes.
- *Scenariekompetence*: At besidde scenariekompetence omhandler stillingstagen samt at kunne forestille sig scenarier og udtænke løsninger på disse. Samtidigt indeholder denne kompetence også en kontinuerlig vurdering til faktorernes mulige udvikling, samt en reflektiv evaluering af valgene.
- *Æstetisk kompetence*: Æstetisk kompetence indebærer oplevelse og nydelse af æstetiske udtryk, hvor man samtidigt analyserer og kritisk tager stilling til den æstetiske kvalitet ud fra egne forestillinger om disse udtryk. Herudover handler det om at være i stand til selv at vælge æstetiske udtryk og have indsigt i, at vurdere andres opfattelser af dette.

*Lorentzens teori om de fortolkningsmæssige kompetencer kommer i spil i analysen af de forskellige cases, og har samtidig betydning for empiriindsamlingens fokus. Fortolkningskompetencen er her defineret ud fra de nævnte underkategorier og danner hermed baggrund for problemfeltets teoretiske grundfæste.*

At man kan udvikle og tilegne sig kompetencerne ved at gøre sig erfaringer igennem fiktionen. Det forudsætter imidlertid:

Ifølge Lorentzen har tilegnelse af fortolkningskompetence gennem erfaring med fiktion tre forudsætninger<sup>20</sup>:

1. Den fiktive tekst må give mulighed for udvikling af den aktuelle kompetence, for at være relevant i undervisningen med dette fokus.

---

<sup>20</sup> Lorentzen, "Kompetencer i dansk", s.40

2. Den fiktive tekst må indeholde et fremmedelement, som kan udfordre læseren, for at udfordre dennes horisont, og hermed fremelske tolkning af det nye, som herved kan sættes i relation til allerede kendt viden.
3. Modtageren må være aktiv i tilegnelse af kompetencen, idet tilegnelsen kræver interaktion mellem individet og omgivelserne, som herefter skal bearbejdes ud fra den umiddelbare oplevelse af teksten.

*Lorentzens ovenstående krav for undervisningen, når fortolkningskompetencen skal udvikles, inddrages i analysen af undervisningssituationernes vækstbetingelser for elevernes fortolkningskompetence.*

### Lærerens ledelsesstil

#### **Robert Tornberg<sup>21</sup>**

Tornberg definerer en autoritet som værende: ”En person, hvis ord og handlinger har indflydelse på andre personers forestillinger, holdninger eller adfærd, fordi de oplever, at der er grund til at lytte til denne person og gøre, hvad han eller hun siger.”<sup>22</sup>. I samme boldgade definerer han magt som en social faktor, der findes mellem individer i socialt samspil, og i hans optik hænger dette sammen med rollemønstret i gruppen<sup>23</sup>. Han uddyber tilmed forskellige former for magt en person kan tilegne sig i sociale sammenhænge;<sup>24</sup>

- Ekspertmagt: Ekspertmagt giver indflydelse fordi de implicerede mener, at den pågældende person har mere viden, end de andre har.
- Personlig magt: De implicerede identificerer sig med den pågældende person af beundring eller som forbillede, hvilket herved giver den pågældende indflydelse.
- Informationsmagt: Gennem brug af logiske argumenter og ny information, får den pågældende person indflydelse.
- Legitim magt: Ved den sociale konteksts magtstruktur kan den pågældende person få indflydelse, fordi de andre implicerede opfatter ham eller hende som leder. ”Man synes, det er i orden, at den pågældende person bestemmer og træffer beslutninger i gruppen.”<sup>25</sup>

---

<sup>21</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”.

<sup>22</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.78.

<sup>23</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.78.

<sup>24</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.79.

<sup>25</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.79.

- Belønnende magt: Magtstrukturen gør, at mennesker anerkender en persons ret til at give belønninger, hvis personens anvisninger følges.
- Tvangsmagt: Besidder en person tvangsmagt indebærer det, at personen har ret til at give straf eller trusler, som konsekvens af ikke at følge dennes anvisninger.

*Tornbergs teori om de forskellige former for magt får betydning for analysen af den indsamlede empiri. Tornberg påpeger, at læreren naturligt har legitim magt, idet eleverne anser læreren som autoriteten. Denne påstand tages op i analysen – vil eleverne anse læreren som autoriteten, uafhængigt af ledelsesstil?*

Tornberg omtaler ydermere adskillige tilgange til ledelse, hvoraf tre er udvalgt til dette projekt, idet de adskiller sig skarpt fra hinanden, og hermed kan være en smagsoplevelse for hinanden og for empirien.

Autoritær ledelsesstil indebærer en krævende og forventningsfuld voksen, som forventer at barnets adlyder uden indvendinger, spørgsmål eller kommentarer. For autoritære ledere er ”Fordi jeg siger det” et gyldigt argument for enhver magtudøvelse eller straf, og adlyder barnet ikke kommandoen, anses dette som en udfordring af autoriteten.<sup>26</sup> ”De lægger vægt på lydighed og respekt for voksne. Gennem strenge regler og begrænsninger prøver de at forme og kontrollere børnenes adfærd og holdninger.<sup>27</sup>

Eftergivende ledelsesstil omtales også som Laissez faire ledelsesstil, og har til formål at lade børnene gøre, hvad de vil, og træffe deres egne beslutninger, uden den voksnes indvendinger. Den eftergivende ledelsesstil står i stor kontrast til den autoritære ledelsesstil, idet varme, accept og anerkendelse er kerneord her. Krav, regler og kontrol fra den voksne er urealistiske virkeligheder, og børnenes almindelige såvel som impulsive adfærd, accepteres fuldt ud af den voksne.<sup>28</sup>

Autoritativ ledelsesstil kan siges at være en demokratisk form for ledelse, idet man giver plads til en grad af forhandling og inviterer børnene til deltagelse i beslutninger, hvortil det prioriteres at lytte til den enkeltes følelser og synspunkter<sup>29</sup>. ”Relationen til børnene bygger på følelsesmæssig varme og nærhed.”<sup>30</sup>. Samtidigt stiller den voksne dog krav, laver regler og forventer, at børnene samarbejder. De voksne bruger kræfter på at få børnene til at forstå hvorfor de foretrækker en bestemt adfærd frem for en anden.

<sup>26</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.84.

<sup>27</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.84.

<sup>28</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.84.

<sup>29</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.89.

<sup>30</sup> Tornberg, ”Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere”, s.84.

*Tornbergs forskning og oprids af de udvalgte tre karakteristiske ledelsesstile får betydning for analyse af empirien med fokus på lærerens ledelsesstil og kategorisering af denne, idet udgangspunktet er, at empirien gerne skulle vise to forskellige former for ledelsesstile.*

### Litteraturpædagogiske tilgange

#### **Ayoe Quist Henkel og Johannes Fibiger<sup>31</sup>**

Henkel omtaler læsning af litteratur og litteraturpædagogiske tilgange med udgangspunkt i, at der ved læsningen af en fiktiv tekst åbnes for både et handlingsplan og et tolkningsplan. Disse to niveauer gør det muligt at anskue teksten ud fra forskellige vinkler, afhængigt af den valgte litteraturpædagogiske tilgang i undervisningen.<sup>32</sup>

Fibiger fremhæver de litteraturpædagogiske strømninger, der har hersket i danskundervisningen gennem tiden. Tilgangen til litteratur har forskudt sig ad en kommunikativ akse fra forfatter til værket til læserens oplevelse af teksten.

#### **Forfatter – Værk – Læser**

I begyndelsen af det 19. århundrede foregik litteraturarbejdet med fast fodfæste ud fra den biografiske metode. Denne metode tog udgangspunkt i forfatteren, og mesterfortolkningen kom fra denne eller læreren; ”Dansk-timen skulle ikke gerne være en diskussionsklub!”<sup>33</sup>

Den biografiske metode fik efterhånden stærk kritik, særligt fordi forfattere ofte efterrationaliserede og først efter selv at have gennemlæst værket og hørt andres fortolkninger, kunne danne sig en mening om det, de selv havde skrevet.<sup>34</sup> I takt med forfatterens søgen efter udlægninger af deres tekster og modernismens lukkede værker kom til verden, tog nykritikken form. Analyse af tekstens mange lag gennem nærlæsning gjorde fortolkning mulig, fordi den kunne begrundes i teksten. Værket blev i nogle af nykritikkens former anset som autonom, hvilket gjorde at forfatterens hensigt ikke spillede en rolle i den nykritiske tænkning.

Andre litteraturpædagogiske metoder, som eksempelvis strukturalismen så dagens lys efter nykritikken, og havde stadig værket som udgangspunkt. Her omhandlede metoden blot at opfange værkets menings- og forløbsstruktur, hvorfra danskfaget i dag ofte anvender selvsamme modeller, som blev udviklet under denne tid.

<sup>31</sup> Henkel og Fibiger, ”Stjernebilleder 1”, kap.3-4.

<sup>32</sup> Henkel, ”Stjernebilleder 1”, s.41.

<sup>33</sup> Henkel, ”Stjernebilleder 1”, s.42.

<sup>34</sup> Fibiger, ”Stjernebilleder 1”, s.58.

Ideologikritikken fokuserede på værkets tendens, dvs. værkets skildring af samfundet og menneskers liv. I kølvandet på denne fik psykoanalysen fremgang, og fokuserede særligt på et værks personkonstellationer og symboler, for at kunne henvise til bestemte komplekser. Psykoanalysen havde til formål at læse de skjulte undertekster i litteraturen, hvilket ansås som en tekstanalytisk disciplin, som fik stor betydning for læsning af litterære tekster.<sup>35</sup>

Gennem den litteraturpædagogiske udvikling løftedes blikket herved blidt fra værkets handlingsplan, og fokus blev rettet på de mere symbolske dele, hvortil fortolkningen af værket blev mere individualistisk end tidligere, hvilket fik betydning for det næste årtis litteraturpædagogik.

Henkel beskriver 90'ernes litteraturpædagogik som værende i en frugtbar udvikling under inspiration fra de læserorienterede tilgange.<sup>36</sup> Denne nye litteraturpædagogik gik også under navnet dialogisk litteraturpædagogik, og dens formål var at lade eleverne gå i dialog med værket, hinanden og læreren, uden at arbejde frem mod lærerens mesterfortolkning af teksten.<sup>37</sup>

Ligesom nykritikken havde den læserorienterede litteraturpædagogik adskillige former, som eksempelvis receptionsæstetikken, hvor læserens interaktion med værket var i højsædet. Populært sagt var værket blot bogstaver på et stykke papir, som først kom til live, når læseren pustede liv i det. Tekstens under- og overbestemthed menes i denne tilgang at have afgørende betydning for, hvordan læseren forstår teksten, og analyse af disse to har stor betydning i litteraturarbejdet.

2000'erne bragte en tilbagevisende drejning i litteraturpædagogisk perspektiv, som blev mere tekstcentreret, kaldet dialogisk litteraturpædagogik med fokus på teksten. Hansens procesorienterede litteraturpædagogik, bygget på et fænomenologisk udgangspunkt, fik afgørende betydning her, og har det stadig. Om Hansens litteraturpædagogik skriver Henkel: "Han sammentænker hele skønlitteraturens kommunikationsspektrum fra forfatter til tekst og læser ved at indføre forestillingen om værkets intentionalitet."<sup>38</sup> Andre litteraturpædagogiske strømninger med samme udgangspunkt fik også betydning, idet et flerstemmet klasserum med litteratursamtale<sup>39</sup> fik indpas. Eftersom denne litteraturpædagogiske tilgang indeholder elementer fra tidligere strømninger, omtales denne ofte som den eklektiske metode; at sammensætte elementer fra forskellige teorier.

---

<sup>35</sup> Fibiger, "Stjernebilleder 1", s.83.

<sup>36</sup> Henkel, "Stjernebilleder 1", s.43.

<sup>37</sup> Henkel, "Stjernebilleder 1", s.43.

<sup>38</sup> Henkel, "Stjernebilleder 1", s.47.

<sup>39</sup> Jf. Skardhamar, Henkel, "Stjernebilleder 1", s.50.

*Den litteraturpædagogiske gennemgang får betydning for flere af projektets dele. Særligt i analysens anden del vil den fremtræde som teoretisk blik på empiriens undervisning. Ligeledes vil den indgå i diskussionens anden del.*

### Læreren som leder

#### **Ole Løw**

Løw definerer klasseledelse med lærerens opgave for øje: *"Lærerens kompetence til at skabe et samarbejdende læringsmiljø med deltagelsesmuligheder for alle og med klare og produktive rammer for læring og trivsel."*<sup>40</sup>. Løw påpeger dog samtidigt, at lærer-elev-relationen ikke er ligeværdig: *"Relationen mellem lærer og elev er en asymmetrisk relation, der er bestemt ved forskellen i magt, ansvar og kompetence."*<sup>41</sup>. Lærer-elev-relationen er ifølge Løw baseret på, at læreren underviser eleven, og ikke omvendt.

*Løws definition af klasseledelse får betydning for mit projekt ved analyse og diskussion af lærerens ledelsesstil. Hvordan kan den asymmetriske lærer-elev-relation udfoldes i en sådan grad, at den ikke hæmmer elevernes deltagelse i fortolkningsfællesskabet?*

### Det flerstemmige klasserum

#### **Olga Dysthe**

Dysthe distancerer det monologiske klasserum fra det dialogiske klasserum. Monologisk undervisning er ifølge Dysthe karakteriseret ved envejskommunikation, hvor dialogisk undervisning er karakteriseret ved interaktion mellem læreren og eleverne, og eleverne indbyrdes.<sup>42</sup>

Dysthe mener at et klasserum må være dialogisk eller flerstemmigt, hvis læringspotentialer skal udnyttes.<sup>43</sup> *"Forståelse og svar står i et dialektisk forhold til hinanden, og det er derfor, læring vokser ud af dialogisk udveksling."*<sup>44</sup>. Jo flere stemmer i fortolkningsfællesskabet, des mere læringsudbytte, idet mening ifølge Dysthe bliver skabt gennem interaktion.

*Dysthes teori om det flerstemmige klasserum får betydning i analysen af de to undervisningssituationer fra empirien. Hvordan kan de to klasserum karakteriseres i lyset af Dysthes begreber, og hvilken betydning har dette for elevernes fortolkningskompetence?*

---

<sup>40</sup> Løw & Skibsted, "Elevers læring og udvikling", s.152.

<sup>41</sup> Løw & Skibsted, "Elevers læring og udvikling", s.153.

<sup>42</sup> Dysthe, "Det flerstemmige klasserum", s.217.

<sup>43</sup> Dysthe, "Det flerstemmige klasserum", s.215.

<sup>44</sup> Dysthe, "Det flerstemmige klasserum", s.223.

### Lærerfaglig analyse af fiktive tekster

**Thomas Illum Hansen**<sup>45</sup> påpeger vigtigheden af en lærerfaglig analyse af det valgte værk til litteraturundervisningen. *”Målet med den lærerfaglige analyse er at indkredse de træk ved teksten der har betydning for læseroplevelsen, og de træk der kan sætte en fortolkningsproces i gang.”*<sup>46</sup>.

Hansen påpeger vigtigheden af fem faser i den lærerfaglige analyse: Førlæsning, gennemlæsning, genlæsning, fokuslæsning og fortolkning. Lærerens dybe forberedelse af det litterære værk har betydning for litteratursamtalen og de spørgsmål, som læreren stiller eleverne omkring værket. Han pointerer ligeledes vigtigheden af at læreren venter så længe som muligt med at fælde dom over værket i litteratursamtalen.<sup>47</sup>

*Hansens teori om den lærerfaglige analyse vil kort inddrages i diskussionens anden del, hvorfor den ikke specificeres yderligere i opgavens teoriafsnit.*

### Litteratursamtale og fortolkningsfællesskab

#### **Ida Gram Junge**<sup>48</sup>

På baggrund af mange års studier omkring litteratursamtale henviser Junge til fem essentielle karakteristika<sup>49</sup> ved den gode litteratursamtale:

- Lærerens tydelighed overfor eleverne, både mundtligt og skriftligt.
- Læreren gør positivt brug af IRF-struktur\*<sup>50</sup>, hvor mange stemmer inviteres ind i fortolkningsfællesskabet.
- Læreren er på lige fod med eleverne en del af litteratursamtalen, dog mest som opsamlere, som gentager og udvider elevernes input.
- De litteraturfaglige begreber bliver anvendt i undervisningen.
- Eleverne ved at de er en del af litteratursamtalen. De er optaget af at komme med indlæg til den fælles fortolkning.

Junge understreger ydermere vigtigheden af klasserummet som et fortolkningsfællesskab, hvor alle stemmer høres i fortolkningsprocessen. I Junges optik har læreren selvfølgelig mere bagage som kan drages ind i fortolkningsprocessen, men læreren vil stadigvæk fungere som en del af

---

<sup>45</sup> Hansen, ”Procesorienteret litteraturpædagogik”, s.30-39.

<sup>46</sup> Hansen, ”Procesorienteret litteraturpædagogik”, s.30.

<sup>47</sup> Hansen, ”Procesorienteret litteraturpædagogik”, s.30.

<sup>48</sup> Junge, ”Mundtlighed – teori og praksis”.

<sup>49</sup> Junge, ”Mundtlighed – teori og praksis”, s.124.

<sup>50</sup> Der gøres rede for IRF-strukturen nedenfor.

fortolkningsfællesskabet på lige fod med eleverne.<sup>51</sup>

\*IRF-strukturen: Junge refererer til Vibeke Grøver Aukrusts<sup>52</sup> begreber omkring samtalestruktur i litteratursamtalen;

- Initiering (I): Læreren stiller et spørgsmål
- Respons (R): Eleven svarer på spørgsmålet
- Opfølgning (F): Læreren følger op på, viderefører eller kommenterer elevens respons.

*IRF-strukturen anvendes som analyseværktøj på empirien med særligt fokus på lærerens opfølgning på elevernes respons, som led i analysens tredje del.*

## 6.0 Analyse

### 6.1 Lærers ledelsesstil

I det følgende afsnit vil der foregå en analyse af empiriens to forskellige lærere med udgangspunkt i Løw og Tornbergs ovennævnte teorier.

Løw<sup>53</sup> påpeger vigtigheden af, at vi som lærere skaber et samarbejdende miljø med deltagelsesmuligheder, hvor der samtidigt tages højde for, at lærer-elev-relationen er asymmetrisk. Set i Tornbergs øjemed vil den asymmetriske lærer-elev-relation i praksis vise sig i forskellig magtfordeling. Lærer 1 synes ikke at inddrage det samarbejdende princip i undervisningen, men har styringen og giver generelt ingen forhandlingsmuligheder til eleverne. Overordnet for Lærer 1's undervisning gør følgende deduktive mønster sig gældende; Lærer 1 sætter en opgave i gang og forklarer, hvordan den skal løses, samt hvem den skal løses med. Der gives ikke umiddelbart muligheder for variationer af opgavens løsning, og eleverne adlyder og gør ingen indvendinger imod dette.

#### *Eksempel 1, Skole 1, Lærer 1*

Lærer: "Kig lige på jeres sidemand og sig: Hvad har vi hørt indtil nu, og hvad tror vi den handler om? Værsgo."  
Eleverne vender sig mod sidemanden og begynder. Få minutter efter samles der op i plenum.<sup>54</sup>

<sup>51</sup> Junge, "Mundtlighed – teori og praksis", s.110-111.

<sup>52</sup> Aukrust, "Klassesamtaler, deltagerstrukturer og læring" i Dysthe, "Dialog, samspil og læring".

<sup>53</sup> Løw & Skibsted, "Elevers læring og udvikling", s.152.

<sup>54</sup> Bilag 1, Skole 1, Lærer 1. (Lektion 1: =3.48-04.31)



Eleverne sætter ikke spørgsmålstejn ved lærerens anvisninger, men indordner sig blindt. Med Tornbergs syn bevæger Lærer 1 sig i retning af den autoritære ledelsesstil og i modsatte retning af Løws samarbejdende miljø med deltagelsesmuligheder, bl.a. idet der ikke gives plads til forhandling. Set fra elevernes vinkel synes samme mønster at gøre sig gældende. Følgende tegning er en elevs beskrivelse af Lærer 1 i undervisningen, og har til formål at vise magtfordelingen i undervisningssituationen.



”Lav opgaven og vær stille.”<sup>55</sup>, står der i lærerens taleboble, og elevens udtalelse omkring tegningen bekræftede tegningens umiddelbare kontante ledelsesstil: ”Det er sådan... Læreren siger hvad vi skal lave, og dem der larmer får at vide, at de skal være stille, hvis de ikke er det. Og man må kun sige noget hvis man tager hånden op, ellers får man skæld ud.”<sup>56</sup>. Ud fra elevens udtalelse og teksten på tegningen virker Lærer 1 bestemt og kontant, hvilket ud fra Tornbergs optik atter ville pege i retning af den autoritære ledelsesstil. Dette ses i elevens tiltro til, at læreren besidder tvangsmagt i høj grad, og eleven kender tilmed konsekvensen eller straffen; ’skæld ud’.

På Skole 2 ses et anderledes mønster, hvor eleverne dog heller ikke umiddelbart gør indvendinger i lærerens undervisning, men til gengæld handler og tager egne beslutninger udenom læreren.

### *Eksempel 2, Skole 2, Lærer 2*

*Eleverne får 10 min. til at arbejde med makkeren overfor (bestemt af læreren). Flere af eleverne vælger en anden makker til arbejdet. Eksempelvis vender to piger sig mod hinanden i stedet for deres egentlige makker på den anden side af bordet.<sup>57</sup>*

<sup>55</sup> Udsnit af elevproduktion, fuld tegning ses på bilag 3.

<sup>56</sup> Uddrag fra elevinterview på Skole 1, fuldt interview ses på bilag 4.

<sup>57</sup> Bilag 2, Skole 2, Lærer 2. (s.1)

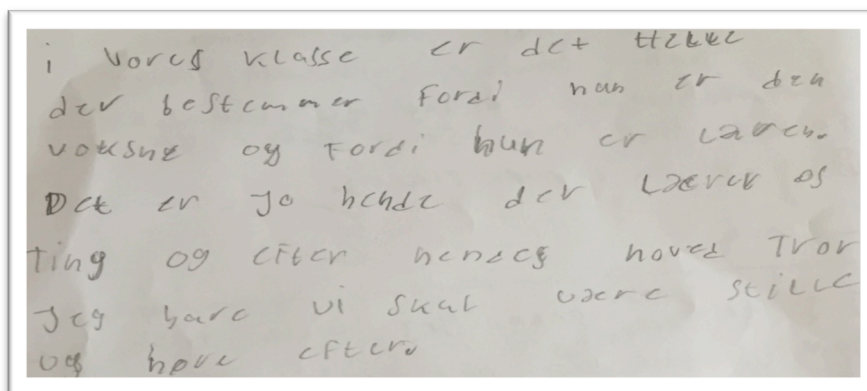
Skole 2's lærer accepterer elevernes impulsive valg af andre partnere, selvom hun først organiserede øvelsen anderledes. Lærer 2 går ikke i dialog med eleverne omkring deres valg, og hermed nærmer Lærer 2 sig den eftergivende ledelsesstil, hvor eleverne jf. Tornberg, kan gøre som de vil uden indvendinger fra de voksne. Lærer 2's legitime magt svækkes ikke nødvendigvis i denne situation, men eleverne synes at betvivle den, idet de ikke udviser tillid til lærerens inddeling af de valgte grupper. Set i lyset af en demokratisk tænkende lærer, kan dette også være hverdag for eleverne – de er vandt til, at læreren har forslag til gruppedannelser, opgaveløsninger, etc., men de ved også, at de i sidste ende har lige så gyldig legitim magt, som læreren har.

### Eksempel 3, Skole 2, Lærer 2:

*Efter plenum diskussion tilføjer læreren sit bud på en kategori til kompositionen af teksten.*

Læreren: "Jeg havde kaldt det 'morgen', men det var mit bud. Det er ikke sikkert, at I synes det samme, jo. Jeg har jo læst den flere gange, så jeg er lidt på forkant."<sup>58</sup>

Selvom Lærer 2 tidligere i undervisningen giver udtryk for, at man blot skal kunne argumentere for sit bud på opgaven, giver hun her alligevel udtryk for at være på forkant, idet hun har læst novellen flere gange, end eleverne har. Hendes ekspert magt får et ordentligt selvtilids-boost med den kommentar, og stikker i modsætning til tidligere i retning af den autoritære ledelsesstil, hvor lærerens ord og handlinger netop er mere gyldige end elevernes. Elevernes udtalelser omkring



Lærer 2 peger også i retning af en mere styrende ledelsesstil, end den først antagne eftergivende ledelsesstil. Ovenstående eksempel fra en elev fortæller: "I vores klasse er det Helle der bestemmer fordi hun er den voksne og fordi hun er lærer. Det er jo hende der lærer os ting og efter hendes hoved tror jeg bare vi skal være stille og høre efter.". Eksemplet vidner om, at eleverne på trods af

<sup>58</sup> Bilag 2, Skole 2, Lærer 2. (s.2)

deres handlinger, som blev analyseret tidligere, anerkender læreren som lederen, og tillægger hende tung legitim magt, med begrundelsen; hun er læreren. Der ligger altså en generel opfattelse af, at læreren har legitim magt, fordi hun nu engang er læreren. Tornberg påpeger ligeledes i sin teori, at alle lærere besidder legitim magt, hvortil jeg ud fra de analyserede eksempler vil udtrykke undren; kan mængden af legitim magt variere i forhold til lærerens valgte ledelsesstil?

Analysen viser hidtil, at Lærer 1 overvejende udviser en autoritær ledelsesstil og Lærer 2 overvejende bevæger sig inden for et felt mellem den eftergivende ledelsesstil og den autoritære ledelsesstil. Lærer 2's ledelsesstil læner sig hermed op af den autoritative ledelsesstil, idet elevernes indvendinger og valg accepteres af den demokratisk anlagte lærer, hvortil læreren nu engang alligevel er lederen i klassen. Som led i analysen vil Tornbergs undersøgelse<sup>59</sup> af ledelsesstile på en gruppe elever anvende som komparativt analysepunkt. Jeg vil her fremhæve et punkt i Tornbergs undersøgelse til sammenligning med de to lærere fra empirien.

Tornbergs undersøgelse havde bl.a. til formål at iagttage elevernes handlemønstre, når læreren forlod undervisningen. Tornberg fremhæver, at eleverne i hans undersøgelse larmede og lavede ballade, når den autoritære leder forlod rummet, hvilket ligeledes fandt sted med den eftergivende leder. Til gengæld arbejdede de roligt videre, da den mere demokratisk anlagte autoritative leder forlod rummet.

Begge lærere i min undersøgelse forlod klassen under undervisningen, og resultaterne var tankevækkende i sammenligning med Tornbergs undersøgelse.

#### *Eksempel 4, Skole 2, Lærer 2*

Læreren går ud af klassen med en taske. Eleverne skifter fokus og snakker om andet end opgaven. Et par drenge samler sig og kigger på deres telefoner. Derved er en pige alene, fordi hendes arbejdsmakker er gået.<sup>60</sup>

Lærer 2's udgang fra klasseværelset skabte en anden virkelighed, end Tornbergs undersøgelse gjorde, hvilket skaber genovervejelser i forhold til kategoriseringen af Lærer 2's ledelsesstil.

Skole 1's lærer forlod ligeså klassen, hvilket gav et anderledes resultat end forventet ud fra Tornbergs undersøgelse.

<sup>59</sup> Tornberg, "Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere", s.87.

<sup>60</sup> Bilag 2, Skole 2, Lærer 2. (s.2)

### *Eksempel 5, Skole 1, Lærer 1*

Læreren sætter eleverne i gang med en opgave, hvorefter hun gør dem opmærksom på, at hun er tilbage om lidt. Hun forlader lokalet og eleverne arbejder koncentreret videre, kun afbrudt af en elev, som vil sikre sig at have forstået opgaven.<sup>61</sup>

I modsætning til Skole 2's elever fortsatte Skole 1's elever arbejdet da Lærer 1 forlod undervisningen. I Tornbergs øjemed er dette handlingsmønster interessant, idet Lærer 1 i analysen hidtil er karakteriseret som havende en autoritær ledelsesstil, hvilket eleverne også bekræftede med udtalelser på både i skrift og tale. Set i lyset af ovenstående eksempel undres jeg over elevernes handlinger, på baggrund af Tornbergs undersøgelse. Til gengæld kan Tornbergs teori om forskellige former for magt her udlede, at det kan være lærerens tvangs- og belønnende magt, som her slår igennem så kraftigt, at eleverne ikke vil gøre sig besvær med at udfordre autoritetens ordrer fordi de, som eleven udtalte tidligere, kender konsekvensen: 'skæld ud'.

Analysen af de to læreres ledelsesstile giver forskellige resultater. Dette afføder en tanke om, at de to lærere ikke kan karakteriseres som værende udelukkende benyttere af en af Tornbergs nævnte ledelsesstile. Imidlertid viser analysen, at Lærer 1 overvejende kan karakteriseres som havende en autoritær ledelsesstil, hvortil Lærer 2 vurderes som havende en autoritativ ledelsesstil, grundet et svæven mellem lærerstyring og demokratisk anlagt ledelse. Det interessante ved analysen er herved, at begge lærere anvender en mere eller mindre deduktiv ledelsesstil på hver sin facon.

## **6.2 Litteraturpædagogisk metode i undervisningen**

Dette afsnit af analysen vil undersøge hvilke litteraturpædagogiske tilgange Lærer 1 og Lærer 2 anvender i deres undervisning, for senere at kunne diskutere betydningen af dette didaktiske valg.

Nogle undervisningssekvenser fra både Skole 1 og Skole 2 havde samme udgangspunkt, idet den litterære tekst er taget fra samme læremiddel. Herved er nogle af aktiviteterne i undervisningen de samme, og disse vil først analyseres.

Indledningsvis anvendte begge lærere introduktionen til teksten fra læremidlet, som forklarede genretræk indenfor science fiction-fortællinger. Eleverne fik til opgave at søge efter novum<sup>62</sup> i teksten henholdsvis under og efter læsning. Idet lærerne vælger at søge efter genretræk i teksten, bliver analysemetoden tekstnær, og kan hermed spores tilbage til den nykritiske nærlæsning.

<sup>61</sup> Bilag 1, Skole 1, Lærer 1. (Lektion 2.2: 02.06-04.04)

<sup>62</sup> Et novum er et karakteristika ved science fiction-genren og betyder, at noget 'nyt' eller anderledes findes i teksten. Jf. Fandango 6, læremidlet, som blev anvendt i undervisningen.

Begge lærere valgte at læse et lille stykke af den litterære tekst op, hvorefter de spurgte til elevernes forståelse og umiddelbare forestilling om tekstens handling.

### *Eksempel 6, Skole 2, Lærer 2*

*Læreren læser et par linjer op. Lærer: ”Tal lige med jeres sidemand; hvad tror I historien handler om?”<sup>63</sup>*

Begge lærere bevægede sig derigennem indenfor de læserorienterede metoder ved denne aktivitet, idet elevernes stemmer her blev inddraget i undervisningen – ikke tekstens ord, ikke forfatterens liv, men læserens forståelse af teksten.

Lærermidlet foreslog at informationssøge omkring betydningen af tekstens titel ”Terra” og tekstens hovedperson ”Tera”, for at fremhæve navnenes symbolske betydning i teksten. Begge lærere benyttede sig af denne aktivitet, og fik hermed taget hul på tekstens tolkningsplan med de dertilhørende symboler. Som Fibiger udtrykker begynder tekstens symbolske træk at vække interesse, under den psykoanalytiske metode. Ud fra de to undervisningsforløb må dog påpeges, at ingen af lærerne forsøger sig med psykoanalyse på et højere plan, hvor symboler relateres til komplekser.

Som led i analysen af teksten valgte begge lærere at arbejde med tekstens komposition på to forskellige måder. Lærer 1 stillede eleverne overfor at vurdere tekstens komposition med udgangspunkt i berettermodellen, hvortil de skulle vurdere om teksten fulgte netop denne struktur. Lærer 2 anvendte lærermidlets forslag, som stillede eleverne overfor selv at skulle tegne en model af tekstens komposition, for herefter at give de forskellige dele overskrifter. Lærer 2’s aktivitetsform giver eleverne plads til mere kreativ frihed end Lærer 1’s opgave gjorde, men ikke desto mindre er essensen af aktiviteterne strukturalistiske, og viser hermed tilbage til strukturalismen litteraturpædagogik.

Lærer 1 vælger gentagende gange efter pardiskussion i klassen at samle op i plenum, hvilket peger i retning af 90’ernes dialogiske litteraturpædagogik, hvor eleverne går i dialog med hinanden, læreren og teksten.<sup>64</sup> Lærer 2 forsøger ligeledes at igangsætte en plenumdiskussion, hvilket viser at hendes intentioner er dialogiske, men praksis ender monologisk, idet eleverne udebliver fra samtalen.

<sup>63</sup> Bilag 2, Skole 2, Lærer 2. (s.1)

<sup>64</sup> Se eksempel 8, Skole 1, Lærer 1.

Lærer 2 gav før undervisningens begyndelse udtryk for, at hun fulgte det indkøbte læremiddel, og herved var de netop begyndt på forfatterskablæsning af Cecilie Eken. Observationen af Lærer 2's undervisning bar ikke præg af dette, men i analysen af litteraturpædagogikken i undervisningen, luftes den biografiske metode alligevel, som endeligt fokus for undervisningen. Eftersom den biografiske læsning er en del af undervisningen kan dette skabe en mesterfortolkende virkelighed for eleverne, når undervisningsforløbet afsluttes med; Nå, hvordan kan vi så se forfatteren i teksten?

### 6.3 Litteratursamtale

Det følgende afsnit vil analysere empirien med fokus på litteratursamtale i de to undervisningssituationer, med inddragelse af Junges fem karakteristika for en god litteratursamtale. Ifølge Junge er litteratursamtalen en kritiseret genre, og et eksempel på et kritikpunkt er ifølge hende: *"Eleverne skal "gætte" sig frem til hvad læreren allerede har fundet frem til af fortolkning hjemme i forberedelseskantoret."*<sup>65</sup>. Junge pointerer hermed at lærerens forberedelse må inddrages i undervisningen uden at overrumple eleverne, hvilket ligeledes defineres som et karakteristika for den gode litteratursamtale. Læreren må altså ifølge Junge optræde på lige fod med eleverne, på trods af den gode hjemmeforberedelse, og gøre særligt positivt brug af IRF-strukturen. Følgende eksempel er fra Skole 2, hvor Lærer 2 anvender IRF-strukturen.

#### *Eksempel 7, Skole 2, Lærer 2*

Lærer: "Godt så, var der nogen som fandt ud af hvad 'Tera' betød, Sebastian?"

Elev: "Monster."

Lærer: "Hvad kunne det henvise til?"

Elev: "Jorden er også stor."

Lærer: "Ja, men hvad er der hernede?"

Elev: "Maskiner."

Lærer: "Ja, men hvad er de i? Ellers, så prøv at kigge på billedet."

*Intet svar. Alle kigger på billederne.*<sup>66</sup>

Set med Junges optik viser eksemplet lærerens forsøg på at trække eleverne hen i en bestemt retning. Med IRF-strukturens synsvinkel opleves det, at læreren indbydende initierer, hvorefter en elev responderer kort med et enkelt ord. Elevens korte respons skaber ekstra nød for en livgivende opfølgning fra Lærer 2, idet eleven ikke synes at uddybe sin påstand af eget initiativ. Lærer 2's opfølgning på elevens respons virker ledende hen imod en bestemt tolkning, som aldrig kommer til

<sup>65</sup> Junge, "Mundtlighed – teori og praksis", s.109.

<sup>66</sup> Bilag 2, Skole 2, Lærer 2. (s.3)

syne, hvilket tilsyneladende får læreren til at give op med kommentaren; ”*Ellers, så prøv at kigge på billedet.*”. Som udefrastaende observatør kender jeg ikke lærerens tanker bag undervisningen, men dialogen antyder Junges pointe omkring elevernes gætteleg, hvilket ikke virker surrealistisk, set i lyset af Lærer 2’s tidligere fremhævede kommentar i sin undervisning: ”*Jeg har jo læst den mange gange før.*”.

Som led i empiriindsamlingen spurgte jeg eleverne til årsagen for deres korte svar og minimale verbale deltagelse i undervisningen. Resultatet var karakteristisk set i lyset af det ovenstående eksempel.

*Uddrag af gående interview på Skole 2:*

Interviewer: ”Der er ikke så mange af jer, der siger noget. Ved I hvorfor det er sådan? Eller hvorfor tror I det er sådan?”

Elev 1: ”Fordi vi skal lære noget.”

Interviewer: ”Fordi I skal lære noget? Det er ikke fordi I ikke har lyst til at sige noget, eller?”

Elev 2: ”Næ. Helle er jo lærer, så hun snakker hele tiden. Vi skal jo lære det.”<sup>67</sup>

Uddraget fra Skole 2 synes at sætte Lærer 2 i en udfordring, når det kommer til anvendelse af IRF-strukturen, når eleverne er af den holdning, at det er læreren, som skal formidle læring til dem, jf. den tidligere nævnte ”tankpasserpædagogik” deduktive undervisning. Ligeledes falder Junges pointe omkring elevernes deltagelse til jorden, grundet deres opfattelse af læreren. De udtrykker ikke lyst til deltagelse med input i fortolkningsfællesskabet, hvilket også viser sig i praksis.

---

<sup>67</sup> Bilag 5: Udvalgte elevinterviews Skole 2. (s.8-9)

*Eksempel 8, Skole 1, Lærer 1*

*Efter pardiskussion om tekstens handling samler Lærer 1 op i plenum.*

Lærer: "Kimmi, hvad snakkede i om?"

Elev: "Det handler om en pige."

Lærer: "En pige. Hvorfor det?"

Elev: "Fordi hun hedder Tera."

Lærer: "Og det synes du lyder som et pigenavn?"

Elev: "Ja, nej, jo, ej, det ved jeg ikke." *griner nervøst.*

Lærer: "Hvad synes du?"

Elev: "Ja... Det rimer på et pigenavn."

Lærer: "Ja, det rimer måske på et pigenavn. Måske er der noget med...?" (*peger på endelsen 'a'*)

Elev: "R a?"

Lærer: "Ja, r a. Mange pigenavne ender på a. FrejA, EmmA. Lige præcis."<sup>68</sup>

I IRF-strukturens øjemed lægger Lærer 1's initiering ud med at lægge op til en respons fra eleven, hvilket der også kommer. Lærer 1 vælger at følge op på elevens respons med et ønske om, at eleven uddyber. Eleven tilføjer hovedpersonens navn som begrundelse, hvorefter Lærer 1's opfølgning tilsyneladende får en afskrækkende effekt på eleven, som bliver usikker på sit svar. Overordnet omkring eksempel 8 kan siges, at Lærer 1 efter initiering tager fat på elevens respons og forsøger at gøre en pointe ud af det. Elevens synes at misforstå lærerens kontinuerlige spørgsmål, hvortil læreren ej heller byder andre elever ind i fortolkningsfællesskabet. Til gengæld udviser Skole 1's elever en større grad af deltagelse i fortolkningsfællesskabet, hvor de eksempelvis deler deres umiddelbare tanker omkring teksten. Hertil virker den asymmetriske lærer-elev-relation også som indgroet i denne del af undervisningen, set ud fra eksemplet. Eleven tvivler på sit input, da Lærer 1 spørger ind, hvilket i Junges optik tyder på, at læreren ikke deltager på lige fod med eleverne, selvom hun forsøger at anvende en positiv IRF-struktur.

Opsummerende synes både Lærer 1 og Lærer 2 at have vanskeligheder med at inddrage eleverne i litteratursamtalerne. Lærerne formår ikke at få skabt et ligeværdigt fortolkningsfællesskab, hvor eleverne kontinuerligt ønsker at deltage i litteratursamtalen. IRF-strukturen anvendes af begge lærere, men de får enten meget kort eller usikker respons tilbage fra eleverne, hvilket giver lærerne udfordringer med at følge op på dem.

<sup>68</sup> Bilag 1, Skole 1, Lærer 1. (Lektion 1: 04.30-05.13)



#### 6.4 Fortolkning i undervisningen

Det følgende afsnit vil indeholde analyse af udviklingsmulighederne for elevernes fortolkningskompetence i de to undervisningssituationer. Der vil inddrages relevant teori, som problematiserer empiriens praksissituationer.

Lorentzen understreger vigtigheden af tekstens potentiale for udvikling af fortolkningskompetence i undervisningen, og eftersom de to undervisningssituationer fra empirien tager udgangspunkt i samme tekst, vil jeg her kort tage et generelt blik på teksten ud fra disse punkter, hvorefter selve undervisningssituationerne vil analyseres med henblik på at undersøge grobunden for udvikling af elevernes fortolkningskompetence.

Teksten skal ifølge Lorentzen give mulighed for udvikling af den aktuelle kompetence for at have relevans i undervisningen. Eftersom der ikke gives yderligere restriktioner, for hvordan en tekst vurderes som indeholdende 'mulighed for udvikling af den aktuelle kompetence', vil jeg sætte teksten i perspektiv til fortolkningskompetencens underkategorier.

Den fiktive tekst "Terra" af Cecilie Eken skaber mulighed for undren omkring personernes verden, idet den adskiller sig drastisk fra elevernes eget hverdagsliv. Samtidig med har teksten lighedspunkter, såsom den kronologiske rækkefølge eleverne kender til; eksempelvis ringer vækkeuret, man står op og morgenmaden spises. For eleverne vil det herved i nogen grad være muligt at udvikle den narrative kompetence, som omhandler elevernes evne til at kunne forstå og diskutere andres fortællinger om verden og mennesker.<sup>69</sup> Scenariekompetencen får i teksten særligt gode udviklingsmuligheder, idet eleverne gennem teksten følger hovedpersonen, lytter til hendes tanker og afslutningsvis af Lærer 1 bliver bedt om at sætte sig i hovedpersonens sted og tage stilling til hendes risikofyldte valg omkring fremtiden<sup>70</sup>. Eftersom teksten kontinuerligt indeholder konkrete situationer med menneskelige handlinger, som kan skærpe elevernes opmærksomhed på og vurdering af menneskelige handlemønstre, vil deres hermeneutiske kompetence ligeledes have udviklingsmuligheder. Da Tera på side 197 siger: "Hold kæft!" til vækkeuret – computeren – kan der rejses et socialt anliggende tolkningspørgsmål; Kan man tale sådan til sit vækkeur, computeren, som følger hende og hjælper hende med alt lige fra bad til morgenmad og til transport gennem etagerne, og herved fungerer som en slags forælder? Den hermeneutiske kompetence kan her udfoldes, idet der må tages stilling til hvorvidt følelsesmæssige elementer kan siges at være gældende for teknologien på det plan, eller ej.

---

<sup>69</sup> Jf. Lorentzen, "Kompetencer i dansk", s.27.

<sup>70</sup> Her refereres til den stillede fortolkningsopgave; se Bilag 6: Fortolkningsopgave. (s.10)

Ifølge Lorentzen må teksten indeholde et fremmedelement, som kan udfordre læseren og fremelske en tolkning af dette i undervisningen, således at det kan sættes i relation til viden eleverne allerede besidder. Teksten indeholder fremmedelementer, som i og for sig grundlæggende kan begrundes i den dertilhørende genre. Teksten er en science fiction novelle, og lærerbogssystemet, som teksten befinder sig i, sætter allerede fra start fokus på at søge efter fremmedelementer i teksten. I og med at tekstens univers er vendt på hovedet i forhold til den verden eleverne kender til i dag, udfordrer den også eleverne til at tage stilling til dens fremstilling af fremtiden.

### *Eksempel 8, Skole 1, Lærer 1:*

*En elevs umiddelbare refleksion omkring teksten efter oplæsning af ca. 10 linjer:*

”Jeg tror der har været atomkrig eller sådan noget, siden de bor under vandet. Der må være sket et eller andet når verden ser sådan ud.”<sup>71</sup>

Eleven fra Skole 1 gav her udtryk for at få udfordret sit verdensbillede og kunne hermed tilføje en nuance til sin horisont, idet han reflekterer over fremmedelementet og sætter det i forhold til sin egen kontekst.

Lorentzens sidste forudsætning for vurdering af tekstens relevans i fortolkningsmæssigt perspektiv, omhandler modtagerens deltagelse i tilegnelsen af kompetencen, hvilket leder analysen frem mod næste fokus; interagerer eleverne i den forhåbentligt kompetencetilegnende undervisning, eller befinder de sig i et monologisk klasseværelse med lærerens kontinuerlige enetale?

Ifølge Dysthe bliver den potentielle flerstemmighed klasserummene i folkeskolerne ikke udnyttet, og i mange tilfælde handler det ifølge hende om, at læreren ikke har kontrol over hvad der foregår i eksempelvis gruppearbejdet. I stedet foretrækkes den lærerstyrede samtale, hvor læreren sikrer sig sine ”rigtige svar”, og hvor eleverne til gengæld ikke får mulighed for at bruge deres stemme i en fælles fortolkning.<sup>72</sup> Disse fænomener gjorde sig gældende i begge undervisningssituationer fra empirien.

Hos Lærer 1 kom den lærerstyrede kontrol til syne ved opsamling på størstedelen af alt, hvad der blev udarbejdet i pararbejdet. Et eksempel på dette kan ses ved eksempel 1<sup>73</sup>, hvor Lærer 1 umiddelbart efter pararbejdet samlede elevernes fortolkninger med noter på tavlen – vel at mærke

<sup>71</sup> Bilag 1, Skole 1. (Lektion 1: 05.33-05.58)

<sup>72</sup> Dysthe, ”Det flerstemmige klasserum”, s.219.

<sup>73</sup> Eksempel 1 ses på side 15 i opgaven.

noter, formuleret af læreren og ikke af eleverne. Ligeledes havde Lærer 2 opsamlings i plenum. Dog var udbyttet af de to klassers pararbejde meget forskelligt fra hinanden, når det kom til opsamlingen i plenum. På Skole 1 var der flere elever, som bød ind i opsamlingen af opgaven, som det eksempelvis ses ved det omtalte eksempel 1. På Skole 2 bød eleverne ikke frivilligt ind i opsamlingen af opgaverne, som det eksempelvis ses i eksempel 7 – Lærer 2 er nødsaget til at spørge specifikke elever for at få dem til at byde ind. Elevernes deltagelsesgrad i den mundtlige plenum opsamling kan ikke danne grund for en konklusion af, at Skole 1's elever har bedre udbytte af pararbejdet end Skole 2's elever har. Det bevidner nærmere om en klassekultur, som ikke giver den mundtlige fortolkning gode vækstbetingelser, sandsynligvis på grund af sociale faktorer, som ikke vil analyseres dybere i dette projekt.

Til gengæld kan det i Dysthes optik ses som et eksempel på elevernes manglende stemme i undervisningen. Skole 1's elever ved, at de bliver hørt i det de laver, at de bliver stillet til regnskab for deres udbytte af arbejdsprocessen – en refleksion i denne analyse er for mig; kan det have betydning for elevernes stemme i det flerstemmige klasserum? Når eleverne i Skole 2 ikke deltager frivilligt og samtidigt flere gange blot svarer med: ”Det ved jeg ikke.”, giver det i alt fald stof til eftertanke; kan en autoritær ledelsesstil gøre eleverne så bevidste om, at deres arbejde i skolen skal være i orden, at det ligefrem fremmer deres fortolkningskompetence, fordi de ved, at de bliver hørt i det?

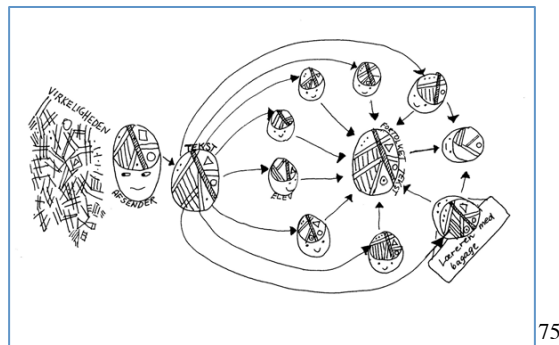
*”Monologiske klasserum lægger vægt på at formidle, reproducere og teste kundskab, og kundskaben er i høj grad fastlagt og eksisterer forud for timen.”*<sup>74</sup>. Dysthe tilføjer, at eleverne i praksis bliver sat til at diskutere tolkninger af et digt, selvom deres egentlige opgave er at komme frem til lærerens mesterfortolkning. Hos Lærer 1 blev der under oplæsningen af teksten holdt pauser for at brainstorme over tekstens videre forløb, hvilket med Dysthes briller ville være i vinkel, fordi alle eleverne havde mulighed for at byde ind, og der kom et varieret bud frem. Til gengæld blev der i slutningen af Lærer 1's time samlet op på elevernes umiddelbare bud, som var skrevet på tavlen, så de snildt kunne få et rettetegn eller et minus. Intentionen om et fortolkningsfællesskab, hvor elevernes stemmer blev hørt, blev forvandlet til en afkrydsningsfortolkning, hvor der blev tjekket, om eleverne nu havde gættet rigtigt.

Dysthe påpeger, at mening bliver skabt gennem interaktion, hvilket bevæger sig i samme retning som Junges illustration af klassen som fortolkningsfællesskab. Nedenstående illustration viser, hvordan afsenderen til teksten ser på virkeligheden og kreerer en tekst, som alle elever og læreren

---

<sup>74</sup> Dysthe, ”Det flerstemmige klasserum”, s.217.

læser. Det pointeres, at læreren har bagage, som også drages med ind i fortolkningen, men det slående ved illustrationen er i denne sammenhæng, at alle stemmer tæller i den samlede fortolkning, som skaber en ny tekst; den fortolkede tekst.



75

Virkeligheden på Skole 1 og Skole 2 ser dog væsentligt anderledes ud, da begge lærere har ordet omkring to tredjedele af tiden. Hvordan kan man lave et fortolkningsfællesskab med en deduktiv ledelsesstil, uden at genne eleverne over i retning af en mesterfortolkning fra enten læreren eller forfatteren?

Selvom teksten ud fra Lorentzens kvalifikationer giver gode muligheder for fortolkning i undervisningen, synes den observerede virkelighed at skabe et anderledes billede af praksis. Ud fra Dysthes perspektiv skabes der i de to klasser hermed ikke de bedste vækstbetingelser for udvikling af elevernes fortolkningskompetence, idet klasserne i høj grad fungerer som monologiske klasserum, frem for flerstemmige klasserum med fortolkningsfællesskab.

## 6.5 Sammenfatning

Analysen viser de to læreres forskellighed fra valg af ledelsesstil til handlinger i undervisningen på baggrund af den valgte litteraturpædagogik.

Lærer 1 karakteriseres som havende en autoritær ledelsesstil, idet hun med sin deduktive tilgang styrer undervisningen uden nogle former for samarbejdende principper. Hun besidder en tung mængde tvangsmagt, som styrker elevernes underordnende rolle i undervisningen. Lærer 2 adskiller sig først fra Lærer 1 idet hun ikke blander sig i elevernes måder at løse de stillede opgaver på, men blot lader dem gøre, hvad de ønsker. Analysen viser dog også Lærer 2 som havende en mere deduktiv ledelsesstil, da hun eksempelvis affejer elevernes bud på fortolkning, til fordel for hendes eget bud på dette. Herved peger Lærer 2's ledelsesstil af en autoritativ vej, hvor læreren er

<sup>75</sup> Junge, "Mundtlighed – teori og praksis", s.110.

demokratisk anlagt, men også er bevidst om den asymmetriske lærer-elev-relation, hvorved læreren i sidste ende har størst legitim magt.

Analysen viser, at de to lærere begge anvender en eklektisk litteraturpædagogisk metode i deres undervisninger. Ud fra det anvendte læremiddel anvendte begge lærere nogle af de samme opgaver, som herved blev karakteriseret ens. Både Lærer 1 og Lærer 2 benyttede sig i undervisningen af de læserorienterede metoders oplevelseselement, nykritikkens nærlæsning og strukturalismens inddeling af værkets handlingsforløb. Tilmed bevægede Lærer 2 sig også indenfor den ideologikritiske metode, og Lærer 1 sig indenfor dialogisk litteraturpædagogik.

Set i Junges optik formår de to lærere ikke at skabe muligheder for en god litteratursamtale, hvilket særligt udtrykkes i den tilbagevendende asymmetri i lærer-elev-relationen. Analysen viser at både Lærer 1 og Lærer 2 forsøger at anvende IRF-strukturen positivt, hvilket mislykkes. Ifølge eleverne på Skole 2 handler dette om, at Lærer 2 har til formål at fylde viden på dem, hvilket fungerer som begrundelsen for deres minimale verbale udfoldelse.

Som led i pointen med elevernes sparsomme deltagelse i fortolkningsfællesskabet viste analysen hvordan fortolkningens grobund i undervisningen så ud. I Dysthes øjemed fik eleverne i praksis ikke rige muligheder for at udvikle deres fortolkningskompetence, idet lærerne havde ordet to tredjedele af undervisningstiden. Selvom den fiktive tekst ifølge Lorentzens pointer havde gode muligheder for at udvikle elevernes fortolkningskompetence, blev dette i praksis ikke en anskuelig virkelighed.

## **7.0 Diskussion**

### **7.1 Deduktiv ledelse i litteraturarbejdet**

Dette afsnit vil diskutere hvilke muligheder og begrænsninger en deduktiv ledelsesstil kan have i litteraturarbejdet, med udgangspunkt i analysen.

Som analysen viste havde begge lærere fra empirien deduktive ledelsesstile i forskelligt omfang. Denne diskussion vil særligt lægge vægt på Lærer 1, idet denne lærers autoritære ledelsesstil i større grad kan defineres som deduktiv og uden forhandlingsmuligheder. Lærer 2's autoritative ledelsesstil har ikke samme grad af deduktion, idet eleverne jf. analysen bl.a. har muligheder for at gøre indvendinger og træffe egne valg. Kupferberg pointerer en negativ virkning ved en deduktiv ledelsesstil i undervisningen: *"Det hører til selve lærerrollen, at læreren er den, som ved eller kan mere – hvilket videre legitimerer, at læreren hele tiden "fører ordet" og styrer og dominerer på en*

*måde, så eleverne ikke kommer til deres ret.*"<sup>76</sup>. Med udgangspunkt i denne pointe kan det diskuteres, om man som lærer med en autoritær ledelsesstil kan have negativ indflydelse på elevernes forestillinger, holdninger og adfærd, således at det hæmmer deres fortolkende udfoldelse? Om autoritær ledelse skriver Tornberg: "*Eleverne havde en tendens til at reagere med skræk, modstand eller modvillige holdninger, når lærerne optrådte med trusler, beskyldninger og straf, også selvom de gjorde, som læreren sagde.*"<sup>77</sup>. Eleverne på Skole 1 arbejdede på empiriens tidspunkt med de opgaver, der blev stillet, hvor de eksempelvis deltog i plenumdiskussionen om den fiktive teksts videre handlingsforløb. Eksemplerne fra analysen viste, at eleverne fiskede efter Lærer 1's pointer, og betvivlede deres egne, hvilket også gør sig gældende i nedenstående eksempel.

#### *Eksempel 9, Skole 1, Lærer 1*

*Læreren læser teksten færdig.*

Elev 1: "Ej, den kan ikke slutte!"

*Læreren smiler til eleven.*

Elev 1: "Hører vi videre i næste time?"

Lærer: "Hører vi videre? Den er ikke længere."

Elev 1: "Ej."

Elev 2: "Ej, hvor dårligt."

*Eleverne brokker sig til hinanden og læreren tysser på dem.*

Lærer: "Men ved I hvorfor?"

Elev 3: "Sådan så man selv skal tænke sig til en slutning?"

Lærer: "Det er nemlig rigtigt, Rasmus."

Elev 1: "Får vi så ikke at vide hvad der sker i slutningen?"

Lærer: "Altså... Jeg er jo ikke forfatteren."<sup>78</sup>

Eleverne i ovenstående eksempel har besværligheder med at acceptere den åbne slutning, hvortil min refleksion leder mig hen på følgende spørgsmål; Er eleverne så vandt til en rigtig/forkert-kultur med en autoritær lærer, som kontinuerligt har 'facitlisten' i baghånden, at de ikke kan fortolke sig til deres eget bud på en tekstens slutning? I Tornbergs tidligere omtalte undersøgelse omkring lærerens ledelsesstil i undervisningen, nævnes det, at eleverne med den autoritære leder konkurrerede med hinanden om at få lærerens opmærksomhed og ros. "*De udviklede imidlertid ingen større interesse for aktiviteterne i sig selv.*"<sup>79</sup>. Ifølge Tornbergs undersøgelse, styrkes lærerens personlige og belønnende magt ved autoritær ledelsesstil på bekostning af, at eleverne

<sup>76</sup> Kupferberg, "Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen", s.47.

<sup>77</sup> Tornberg, "Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere", s.92.

<sup>78</sup> Bilag 1, Skole 1, Lærer 1. (Lektion 1: 24.30-24.55)

<sup>79</sup> Tornberg, "Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere", s.88.

søger efter lærerens accept i undervisningen. I Dysthes<sup>80</sup> optik kan dette fænomen være skadeligt for udvikling af elevernes fortolkningskompetence, idet fortolkningen herved vil handle om at finde frem til det læreren gerne vil høre, snarere end at udvikle egen kritisk sans og forestillinger om det fiktive univers. Så spørgsmålet er; Ønsker vi elever, som blot formår at fange lærerens mesterfortolkning, eller ønsker vi, elever som gennem interaktion fortolker en tekst med god argumentation?

Dysthe omtaler det monologiske klasseværelse som værende sammenhængende med et bestemt syn på lærerens forhold til eleverne, som ikke styrker en flerstemmig fortolkning: *”Den stærke monologiske tradition i alle landes skoler hænger sammen med, at den, der skal lære, pr. definition mangler kundskab, og envejskommunikationen fra dem, der ved, til dem, der ikke ved, synes at være en naturlig måde at undervise på.”*<sup>81</sup>. I det monologiske klasseværelse, som vi overvejende oplever på skolerne fra empirien forudsættes det altså, at læreren tillægges informationsmagt, fordi han eller hun nu engang er den lærer, som skal give sin mesterlære videre til de uvidende elever. Set ud fra empiriens resultater, hvor Skole 1’s elever arbejder med fortolkningsopgaverne og responderer på lærerens initiering, må det dog alligevel bemærkes, at eleverne faktisk giver deres bud på fortolkning. De får altså sat fortolkende tanker i gang, på trods af lærerens deduktive ledelsesstil. Lorentzen og Dysthe pointerer begge vigtigheden af eleverne som aktive i fortolkningen for at få et flerstemigt udbytte, og en flok elever, som ikke bare søger efter lærerens accept, vil kunne opnå dette. Teoretisk set har den deduktive ledelsesstil hermed ikke gode odds for at udvikle elevernes fortolkningskompetence, men praksis skaber bemærkelsesværdige resultater til videre refleksion omkring, om denne form for ledelse imidlertid kan skubbe eleverne i gang med den individuelle fortolkningsproces til anvendelse i flerstemigt fortolkningsfællesskab.

## **7.2 Eklektisk litteraturpædagogik – muligheder og begrænsninger**

Dette afsnit indleder en diskussion omkring hvilke muligheder og begrænsninger en eklektisk litteraturpædagogik skaber i undervisningen, med henblik på udvikling af elevens fortolkningskompetence. Diskussionen tager udgangspunkt i analysen af de to læreres litteraturpædagogiske tilgange, som vil diskuteres ud fra de Forenklede Fælles Mål for faget dansk på 6. Klassetrin, og Lorentzens krav for tilegnelse af fortolkningskompetencen.

---

<sup>80</sup> Dysthe, ”Det flerstemmige klasserum”, s.217.

<sup>81</sup> Dysthe, ”Det flerstemmige klasserum”, s.217.

Empiriens to lærere havde begge kreeret en undervisning med til- og fravalg af forskellige traditioner fra det litteraturpædagogiske marked. Med de Forenklede Fælles Mål for øje konflikter en eklektisk tilgang til litteraturundervisningen ikke umiddelbart, idet disse netop bærer præg af karakteristiske dele af forskellige litteraturpædagogiske metoder. Nedenstående tabel er en oversigt over eksempler fra de Forenklede Fælles Mål, overfor den litteraturpædagogiske tilgang, som det pågældende læringsmål i min optik særligt henviser til.<sup>82</sup>

Læringsmål FFM for dansk på 5.-6. klasstrin	Litteraturpædagogisk metode
Fortolkning, Oplevelse og indlevelse <i>Fase 1</i> <b>Færdighedsmål: Eleven kan læse med fordobling</b>	Læserorienteret metode idet eleverne må gå i dialog med teksten og fortolke tekstens tomme pladser.
Fortolkning, Fortolkning <i>Fase 1</i> <b>Færdighedsmål: Eleven kan udtrykke sin tekstforståelse gennem medskabelse af teksten</b> <i>Fase 2</i> <b>Færdighedsmål: Eleven kan sammenfatte sin fortolkning</b>	Læserorienteret metode fordi der, som i den dialogiske litteraturpædagogik, fokuseres på medskabende arbejdsformer, hvor elevens stemme tæller.
Fortolkning, Vurdering <i>Fase 2</i> <b>Færdighedsmål: Eleven kan vurdere en tekst i lyset af tekstens samtid</b> <b>Vidensmål: Eleven har viden om måder at vurdere tekster på i forhold til deres samtid</b>	Værkorienteret metode da den ideologikritiske litteraturpædagogik fokuserede på tekstens fortælling om sin samtid.
Fortolkning, Perspektivering <i>Fase 2</i> <b>Færdighedsmål: Eleven kan sætte det læste i forhold til tekstens samtid</b> <b>Vidensmål: Eleven har viden om udvalgte historiske og kulturelle litterære perioder</b>	Værkorienteret metode som bygger på nykritiske analyseredskaber til at dykke ned i teksten og ideologikritisk læsning for, at sætte teksten i forbindelse med sin samtid.
Kommunikation, Dialog <i>Fase 3</i> <b>Færdighedsmål: Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog</b> <b>Vidensmål: Eleven har viden om demokratisk dialog</b>	Læserorienteret metode hvor læserne inddrages i flerstemmig analytisk dialog, som foregår demokratisk og med udgangspunkt i teksten; Fænomenologisk tilgang.

Som udgangspunkt kan eklektisk litteraturpædagogik hermed på den ene side skabe muligheder for, at opfylde de Forenklede Fælles Mål, idet de indeholder forskellige litteraturpædagogiske elementer fra forskellige metoder. Imidlertid viser analysen af empirien, at en eklektisk tilgang kan skabe vanskeligheder for udvikling af elevers fortolkningskompetence. Dysthe påpeger som sagt vigtigheden af elevernes deltagelse i fortolkningsfællesskabet, men de to læreres eklektiske litteraturundervisning skaber ikke umiddelbart grobund for en flerstemmig fortolkningsproces, idet de adskillige gange forsøger at dreje elevernes fortolkninger hen imod deres mesterfortolkninger.

<sup>82</sup> Tabel 1; udarbejdet af Josefine Fanny Jönsson i forbindelse med undersøgelsen.



Hos Lærer 2 ses det eksempelvis ved eksempel 3 på Skole 2, hvor elevernes bud bliver undermineret af lærerens kommentar: *"Jeg har jo læst den flere gange, så jeg er lidt på forkant."*<sup>83</sup> Set i lyset af nyere litteraturpædagogik, litteratursamtale med teksten i centrum<sup>84</sup>, er der ikke problemer i, eksempelvis at anvende nykritisk, biografisk og dialogisk litteraturpædagogik sammen i undervisningen, idet værket lag herved bliver analyseret ved nærlæsningen, elevernes fortolkninger inddrages i fortolkningsfællesskabet med udgangspunkt i teksten, og forfatterens intentioner, liv eller samtid inddrages som prikken over i'et. Analysens resultater viser et anderledes billede af samme eksempel. Der opstår en udfordring, når lærerne fra empirien har en eklektisk litteraturpædagogik, hvor den deduktive ledelsesstil tager over, grundet de traditionelle forestillinger om at den lærde skal videregive information til den ulærde. Spørgsmålet er imidlertid om en eklektisk litteraturpædagogik kan kombineres således at lærerens ledelsesstil ikke holder fortolkningsprocessen tilbage, men i stedet sætter den fri?

Hertil kan det diskuteres om en induktiv ledelsesstil ville ændre på den deduktive ledelsesstils begrænsninger, og om der hertil overhovedet kan siges at findes en induktiv ledende litteraturpædagogik. Antages det, at en induktiv tilgang til eklektisk litteraturarbejde kan anvendes, vil det konflikte med Hansens<sup>85</sup> syn på lærerens forberedelse af litteraturarbejdet. Ifølge Hansen bør læreren ved enhver tekst udarbejde en lærerfaglig analyse, med henblik på, at fremhæve træk ved teksten, som kan føre til flerstemmig fortolkning<sup>86</sup>. Læreren har altså ifølge Hansen til opgave at fremhæve de træk, som gennem hans eller hendes analyse viser sig – hvor blev den induktive læseroplevelende litteraturlæsning så af? Set i Dysthes optik pointeres det derimod at eleverne og læreren sammen finder frem til fortolkningen: *"Vi finder mening sammen."* Hertil kan lærerens forberedelse af teksten problematiseres. Hvis vi som lærere lærerfagligt analyserer teksten i bund, eksempelvis ud fra Hansens model, hvorledes kan vi så sikre os, at vores fortolkning ikke overtrumfer elevernes input, som det eksempelvis ses hos Lærer 2? Set med Junges teori om klassen som fortolkningsfællesskab, handler det om at sætte sig i øjenhøjde med eleverne og give dem en oplevelse af, at vi sammen skal klare denne opgave, og holde igen med baggrundsforståelsen. Således at vi ikke trumfer vores elever ved instinktivt at hive dem hen i retning af 'fortolkningen', men nærmere sammen arbejder hen imod en mulig fortolkning af teksten.

---

<sup>83</sup> Bilag 2, Skole 2, Lærer 2.

<sup>84</sup> Henkel, "Stjernebilleder 1", s.47.

<sup>85</sup> Hansen, "Procesorienteret litteraturpædagogik", s.30.

<sup>86</sup> Hansen, "Procesorienteret litteraturpædagogik", s.33.

### **7.3 Sammenfatning af diskussionen**

Diskussionens første del omfatter kritiske overvejelser omkring muligheder og begrænsninger ved deduktiv ledelse i litteraturarbejdet. Gennem specifikt eksempel fra Skole 1 problematiseres det, at eleverne efter lærerens opfølgning på deres fortolkning, bliver usikre og betvivler deres egen fortolkning, til fordel for lærerens. I Dysthes optik pointeres det, at elevernes fiske efter lærerens "rigtige svar" eller mesterfortolkning kan virke direkte skadende på udvikling af fortolkningskompetencen, fordi deres stemme ikke bliver hørt. Ligeledes diskuteres det traditionelle syn på læreren som den lærde overfor eleven som den uvidende, som det ifølge Dysthe gør sig gældende i det monologiske klasserum. Som endeligt perspektiv i diskussionen pointeres det, at eleverne i Skole 1 indledningsvis byder ind i det mere eller mindre flerstemmige fortolkningsfællesskab. Refleksionen står hermed tilbage – Kan den autoritære ledelsesstil få sat gang i elevernes fortolkningsproces, grundet dens legitime magt?

Diskussionens anden del forholder sig til problematikken omkring de to læreres eklektiske litteraturpædagogik, samt hvilke muligheder og begrænsninger disse kan have for udvikling af elevernes fortolkningskompetence. Ifølge De Forenklede Fælles Mål påpeges det at eklektisk litteraturpædagogik er gyldig, idet der i læringsmålene findes karakteristika fra særligt læserorienterede og værkororienterede metoder. Til gengæld problematiseres det at analysen af empirien viser negative resultater af de to læreres eklektiske litteraturpædagogikker. På trods af forskellige litteraturpædagogiske tilgange i undervisningen formår begge lærere at føre eleverne hen imod deres fortolkninger. Det diskuteres herefter hvorledes der kan siges at findes en induktiv eklektisk litteraturpædagogik, hvor lærerens ledelsesstil ikke skaber konflikter for elevernes fortolkningsproces. Hansens lærerfaglige analyse problematiseres i denne sammenhæng og der skabes yderligere undren om hvorledes lærerens forberedelse af teksten kan virke styrkende for klassens fortolkningsfællesskab, og ikke nedbrydende.

### **8.0 Metodekritik**

Undersøgelsesmetoden for opgaven har både styrker og svagheder, hvilket dette afsnit vil søge at skabe overblik over i kritisk optik.

Udgangspunktet for empiriindsamlingen var at observere undervisning på to forskellige skoler med dertilhørende forskellige traditioner og værdier, for at få et nuanceret blik på hvilken indflydelse lærerens ledelsesstil har, når det kommer til udvikling af elevens fortolkningskompetence. Som analysen viste stemte Lærer 2's ledelsesstil i undervisningen ikke overens med skolens italesatte

værdigrundlag, hvilket berørte undersøgelsens resultater; nuancen og det kritiske modspil til Skole 1, kom altså ikke i spil.

Til gengæld synes valget af de håndværksmæssige dele af undersøgelsen at stemme overens med den fænomenologiske tilgang, hvor observationer og interviews ifølge Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann<sup>87</sup> er essentielle til at undersøge sociale fænomener med. Særskilt vil jeg nu diskutere de to former for observationer fra empiriindsamlingen med udgangspunkt i den anvendte teori i metodeafsnittet.

Observationen af første orden på Skole 2 har i Bjørndals optik mulighed for *”at sikre en høj kvalitet af observationerne, fordi observatøren ikke behøver koncentrere sig om andre opgaver.”*<sup>88</sup>. Når observatøren har en lav grad af deltagelse, vil observationen give bedre resultater end ved høj grad af deltagelse. Til gengæld vil enhver form for observation have fejlkilder, som påvirker resultatet og de fokuspunkter, som observatøren finder interessante. Ifølge Bjørndal<sup>89</sup> gør adskillige forhold sig gældende, når det handler om at sikre sig en høj kvalitet af sin observation, hvoraf et par fejlkilder ved observation på Skole 2 her vil fremhæves. Ifølge Bjørndal<sup>90</sup> er førstehåndsindtrykket ved observationen svær at ændre på, og når vi som mennesker først har dannet os et indtryk, vil vi kontinuerligt søge efter bekræftelse for dette indtryk. Idet jeg som observatør indledningsvis undersøgte Skole 2's værdier på hjemmesiden, gav de et førstehåndsindtryk af skolen; demokratisk skole med høj grad af elevmedbestemmelse og ligeværdighed. Som led i observationen søgte jeg efter tegn på disse værdier i undervisningen med særligt blik på lærerens ledelsesstil. Dette fokus på førstehåndsindtrykket kan have forårsaget blindhed og mildnet Lærer 2's ledelsesstil i observationens. Ligeledes kan dette indtryk ifølge Bjørndal have forårsaget en opvurderingstendens af Lærer 2's ledelsesstil, fordi ledelsesstilen i høj grad tenderede til at minde om Lærer 1's ledelsesstil. Lærer 1, som jo i dette tilfælde er undertegnede, som derved kan have haft opvurderende virkning, når Lærer 2 har haft tendenser til mere deduktiv ledelse, end førstehåndsindtrykket havde givet mulighed for.

Lærer 1 blev observeret af anden orden, idet jeg som lærer indgik i undervisningskonteksten som primær funktion. Ifølge Bjørndal har observation af anden orden begrænsninger: *”En uheldig konsekvens af en høj grad af deltagelse er, at observatørens mulighed for at registrere information*

---

<sup>87</sup> Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, ”Kvalitative metoder”, s.198.

<sup>88</sup> Bjørndal, ”Det vurderende øje”, s.34.

<sup>89</sup> Bjørndal, ”Det vurderende øje”, s.45-46.

<sup>90</sup> Bjørndal, ”Det vurderende øje”, s.45.

*undervejs er stærkt begrænset.*"<sup>91</sup> Idet observationen på Skole 1 samtidigt blev optaget på video påpeger Szulevicz som modstykke, at videoobservation har muligheder. *"Med videokameraet kan vi nemlig både indfange det visuelle, det materielle og den analoge og digitale kommunikation, som udgør sociale praksisser."*<sup>92</sup>. Samtidigt påpeger Szulevicz ligeledes, at videoobservation har udfordringer, fordi kameraets linse opfanger selektivt, pga. den indstillede vinkel og mangel på lydudstyr. Omkring denne observation af egen praksis må det også anerkendes, at Bjørndals fejlkilder i høj grad har mulighed for tilblivelse. Som det blev nævnt i ovenstående kritik af observationen på Skole 2, har førstehåndsindtrykket af Skole 1 ligeledes haft indflydelse på observationens resultater, idet jeg som det nævntes i indledningen havde forestillinger om min egen praksis som lærer. Selvom den fænomenologiske tilgang fordrer, at jeg som forsker *tilsidesætter egne grundholdninger til og antagelser om undervisning, til fordel for at undersøge hvordan fænomenerne viser sig i praksis*<sup>93</sup>, kan observationerne være præget af opvurderingstendensen, såvel som nedvurderingstendensen. Gennem analysen af observationen fra Skole 1 har det været hensigten ikke at glorificere og opvurdere, hvilket kan have ført til svækkede resultater. På den anden side kan resultaterne af observationerne ligeledes bære præg af glorificering af eksempelvis elevernes deltagelse i undervisningen, set i forhold til eleverne på Skole 2.

De kvalitative børneinterviews der henholdsvis udfoldedes som tegneinterviews og gående interviews har ligeledes styrker og svagheder. Som udgangspunkt spiller interviewformerne godt ind i den fænomenologiske tilgang, idet der spørges direkte til de sociale fænomener i klasseværelset. Når det kommer til tegneinterviews pointerer Lindberg og Knudsen: *"Metoden er populær, fordi nogle børn herigennem bedre kan udtrykke sig om emner, det ellers kan være svært at beskrive med ord."*<sup>94</sup>. I differentieringsperspektiv blev anvendelse af tegneinterviews herved givende for, at alle elever kunne udtrykke sig. Dertil tilføjer Lindberg og Knudsen dog, at børnene må fortælle om deres tegninger, for at få en autentisk afbildning af virkeligheden. Eleverne fik mulighed for at udtrykke sig omkring tegningerne i de gående interviews der efterfølgende foregik på skolen. Problematikken ved de gående interviews kan være, at disse interviews blev udført på gruppebasis, hvilket i Lindberg og Knudsens optik på den ene side kan virke inspirerende for eleverne, og på den anden side kan virke til rastløshed. I min optik kan det gående gruppeinterview have virket beroligende for eleverne på Skole 2, idet jeg var fremmed for dem. På Skole 1 havde

---

<sup>91</sup> Bjørndal, "Det vurderende øje", s.52.

<sup>92</sup> Szulevicz, "Videoobservationer som privilegeret dokumentation af hverdagspraksis", s.107.

<sup>93</sup> Citat fra metodeafsnittet i opgaven.

<sup>94</sup> Lindberg & Knudsen, "Den lille bog om metode", s.55.

interviewene ikke samme effekt, da eleverne kender mig på forhånd, hvilket også kan være et kritisk punkt for denne del af undersøgelsen. Det kan problematiseres om eleverne fra Skole 1 udtrykte deres ærlige mening i begge former for interviews, idet de jf. analysen kan være påvirket af Lærer 1's ledelsesstil, og dermed som Tornberg nævner ikke tør modsige autoriteten.

Validiteten i undersøgelsesmetoden kan hermed betvivles, idet forskning i egen praksis gennem metodekritikken kan siges at have visse forholdsregler, som der muligvis ikke er taget tilstrækkeligt hensyn til. Til gengæld viser hensigten med undersøgelsesmetoden, at de forskellige faktorer er overvejet i en sådan grad, at resultaterne i nogen grad kan vise en del af fænomenets virkelighed.

## 9.0 Konklusion

*Hvilke muligheder og begrænsninger har udvikling af elevers fortolkningskompetence under en deduktiv ledelsesstil?*

Analysen viser, at empiriens to forskellige lærere begge praktiserer ledelsesstile, som kan kategoriseres som deduktive. En deduktiv ledelsesstil, som det ses ved Lærer 1's autoritære ledelsesstil, giver mulighed for en undervisning uden overvægt af diskussioner, og med en høj grad af respekt for læreren, som blindt adlydes. Tilmed har læreren kontrol over elevernes adfærd, så de tæmmes efter lærerens ønske. Til gengæld modstrider dette med udvikling af elevers fortolkningskompetence af flere årsager. Den deduktive ledelsesstil, som her sidestilles med den autoritære ledelsesstil, skaber ikke naturligt et fortolkningsfællesskab, hvor elevernes stemmer inddrages ligeværdigt med lærerens, hvilket ifølge Dysthe og Junge er essentielt i fortolkningsprocessen.

Ligeledes ses problematikker, men særdeles også muligheder, ved den autoritative ledelsesstil, som Lærer 2 praktiserer. Lærer 2's autoritative ledelsesstil giver eleverne mulighed for at byde ind i undervisningens fortolkning, selvom de i lav grad benytter sig af det. Den autoritative ledelsesstil giver teoretisk muligheder for opbyggelse af klassen som flerstemigt fortolkningsfællesskab.

Litteraturpædagogiske tilgange har ifølge analysen og diskussionen stor indflydelse på elevernes mulighed for udvikling af fortolkningskompetencen. Analysen viser hvorledes begge lærere anvender en eklektisk litteraturpædagogisk tilgang i undervisningen, hvilket skaber vanskeligheder for en flerstemig fortolkningsproces. Selvom diskussionen viser, hvordan en eklektisk litteraturpædagogik er acceptabel, viser diskussionen også hvorledes de to læreres former for eklektiske litteraturpædagogikker skaber udfordringer for dem. Gennem analysens tredje punkt eksemplificeres dette ved pointering af lærerens opfølgning af elevernes respons. Gennem lærernes

opfølgning forsøges der gentagende gange at trække eleverne hen i en bestemt retning, hvilket ifølge Dysthe er skadeligt for fortolkningsprocessen.

Analysens vurdering af fortolkningens muligheder i undervisningen skabte problematikker til diskussion. Lærer 1's autoritære ledelsesstil kritiseredes gennem Dysthe og Junges teorier. Diskussionen viste at denne ledelsesstil særligt havde grobund for lærerens legitime-, tvangs- og belønnende magt, hvilket havde en igangsættende effekt hos eleverne på Skole 1. Det problematiseredes herved hvorledes teori og praksis skabte uoverensstemmelser overfor hinanden.

Den metodekritiske del af opgaven betvivlede undersøgelsens validitet, idet Lærer 1's praksisforhold gjorde undersøgelsen til forskning i egen praksis. Gennem metodekritikken vurderedes det, at observationen på Skole 2 havde mulighed for et farvet syn, på baggrund af førstehåndsindtrykket af skolens værdier, hvilket i praksis kunne have betydning for resultaternes validitet. Ligeledes problematiseredes det at observationerne på Skole 1 kunne bære præg af opvurderingstendensen, som herved eksempelvis kunne betvivles i forhold til eleverne fra Skole 1's deltagelse i fortolkningen. Overordnet set har undersøgelsesmetoden svagheder og styrker, som på sin vis både bidrager til og udfordrer undersøgelsens validitet.

Selvom empirien i denne undersøgelse på den ene side viser mulighed for at forvente elevernes deltagelse så kraftigt, at deres fortolkningsproces sættes i gang, viser den samtidigt hvorledes begrænsninger kan forekomme, når læreren underminerer elevernes bud, fordi den traditionelle monologiske undervisning finder sted. Afhængigt af hvilken form for ledelsesstil den pågældende lærer praktiserer, vil den have indvirkning på udvikling af elevernes fortolkningskompetence. Den autoritære ledelsesstil viser teoretisk, hvorledes denne form for ledelse kan skade elevernes udfoldelse i fortolkningsfællesskabet. Den autoritative ledelsesstil viser teoretisk, hvorledes elevernes stemmer har mulighed for ligeværdigt med læreren at blive inddraget i det flerstemmige fortolkningsfællesskab. Herved kan en deduktiv ledelsesstil teoretisk både skabe en negativ klassekultur, hvor læreren er den lærde, som gennem monologisk undervisning lærer eleverne at finde frem til hans eller hendes mesterfortolkning. På den anden side kan en deduktiv ledelsesstil skabe et hav af muligheder for udvikling af elevernes, gennem ligeværdig fortolkning i flerstemmig undervisning.

## 10.0 Perspektivering

Opgaven sætter fokus på, hvorledes lærerens deduktive ledelsesstil har indflydelse på udvikling af elevernes fortolkningskompetence. Som lærer stiller opgavens pointer hermed krav til overvejelse

omkring ledelsesstil i undervisningen, idet det teoretisk set kan have skadende eller blomstrende effekt for elevernes udvikling af fortolkningskompetencen. Set i lyset af dette udgangspunkt kan det problematiseres, hvorvidt dansklærere kan holde egen tolkning af en tekst tilbage, og lade eleverne komme på banen. Pædagogisk set kan det i denne sammenhæng være relevant at vurdere, hvilket læringssyn jeg som lærer besidder, og hvilken betydning det har for den undervisningskontekst, jeg er en del af.

Som pædagogisk vinkel på opgavens fremtidsperspektiv kan køn<sup>95</sup> være en interessant vinkel at undersøge nærmere. Eftersom Skole 2's klasse bestod af 10 drenge og 8 piger, hvor Skole 1's klasse bestod af 17 piger og 4 drenge, kan køn have haft en afgørende betydning i empiriindsamlingen. Dette perspektiv beskæftiger opgaven sig ikke med, selvom pigerne i Skole 2's omkring magtforholdet i deres klasse udtaler: *"Jeg synes, det er drengene der bestemmer."*. Tornberg taler om, at klassen kan have både formelle og uformelle ledere, hvortil det kan diskuteres om der i Skole 2 findes uformelle ledere. Netop disse ledere, som pigerne udtrykker som værende drengene, kunne være udgangspunkt for dybere undersøgelse omkring dets betydning for udvikling af elevernes fortolkningskompetence: Hvorledes kan et kønsperspektiv spille ind i klassen som fortolkningsfællesskab, og elevernes grad af deltagelse i dette?

Som danskfaglig vinkel kan opgaven lægge op til en diskussion af litteraturens plads i danskundervisningen, hvis vi som Lærer 1 og Lærer 2 udviser en klar holdning til, hvordan det litterære værk skal fortolkes. Værkets almengyldighed kan siges at svækkes, hvis litteraturundervisningen ikke handler om at analysere værket, men nærmere handler om at finde frem til lærerens mesterfortolkning af værket. Det store spørgsmål er, om vi som lærere helt kan afsige os fra, at lade vor forberedelse af et bestemt værk styre litteratursamtalen – eller om fokus på dette kan gøre vor undervisningspraksis anderledes, når det kommer til udvikling af elevens fortolkningskompetence.

Ligeledes kan det diskuteres, hvordan lærerens spørgsmålstyper kan have betydning for elevernes respons. Junges nævnte teori omkring IRF-strukturen er inddraget i opgaven, men en dybere analyse af de to læreres forskellige spørgsmålstyper set fra Hansens optik kan skabe et dybere perspektiv på opgavens problemfelt.

---

<sup>95</sup> EVA, (2009) "Blik for køn", Danmarks Evalueringsinstitut kan være relevant at anvende på dette perspektiv.

## 11.0 Litteratur

- Aukrust, Grøver Vibeke (2003), *Klasserumssamtaler, deltagerstruktur og læring*. I: Dysthe, Olga (red.) (2003), *Dialog, samspil og læring*, Klim
- Bjørndal, Cato R. P. (2014), *Observation som vurderende øje*. I: Bjørndal, Cato R.P. (2014), *Det vurderende øje*, Klim
- Dysthe, Olga (2005), *Det flerstemmige og dialogiske klasserum*. I: Dysthe, Olga (2009), *Det flerstemmige klasserum*, Klim
- Fibiger, Johannes (2009), *Mærkelige tekster*. I: Henkel, Ayoe Quist (red.) (2009), *Stjernebilleder, børnelitteratur – teori og metode, Bind 1*, Daneklærerforeningens Forlag
- Henkel, Ayoe Quist (2009), *At læse med fordobling*. I: Henkel, Ayoe Quist (red.) (2009), *Stjernebilleder, børnelitteratur – teori og metode, Bind 1*, Daneklærerforeningens Forlag
- Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth; Krejsler, John (2005), *Undervisningsplanen*. I: Hermansen, Mads (2005), *Didaktikken og individet*, Alinea
- Hansen, Thomas Illum, *Den lærerfaglige analyse*. I: Hansen, Thomas Illum (2004), *Procesorienteret Litteraturpædagogik*, Daneklærerforeningen
- Jacobsen, Bo; Tanggaard, Lene; Brinkmann, Svend (2010), *Fænomenologi*. I: Brinkmann, Svend; Tanggaard, Lene (2010), *Kvalitative metoder*, Hans Reitzels Forlag
- Kupferberg, Feiweil (2009), *Farvel til "de rigtige svare"* pædagogik. I: Tanggaard, Lene; Brinkmann, Svend (red.) (2009), *Kreativitetfremmende læringsmiljøer i skolen*, Dafolo
- Lindberg, Stine; Knudsen, Rikke Kamstrup (2010), *Børn som eksperter*. I: Petersen, Anne, (2010) *Den lille bog om metode*, VIA System
- Lorentzen, Rasmus Fink (2009), *Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive*. I: Bundsgaard, Jeppe (m.fl.) (2009), *Kompetencer i dansk*, Gyldendal
- Løw, Ole (2014), *Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsledelse*. I: Løw, Ole; Skibsted, Else (2014), *Elevers læring og udvikling*, Akademisk Forlag
- Nass, Bine; Ravn, Signe (2010), *Bacheloropgaven – en guide til lærerstudierende*, Gyldendal
- Szulevicz, Thomas (2012), *Videoobservationer som privilegeret dokumentation af hverdagspraksis?*. I: Pedersen, Martin; Klitmøller, Jacob; Nielsen, Klaus (red.) (2012), *Deltagerobservation*, Hans Reitzels Forlag



- Tornberg, Robert (2008), *Læreren som autoritet*. I: Tornberg, Robert (2008), *Det sociale liv i skolen – socialpsykologi for lærere*, Hans Reitzels forlag

Websider:

<http://epaedagogiskordbog.evidencenter.dk/visordbog.aspx> (d.16.05.15)

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/dansk> (d.14.05.15)