

Bachelorprojekt 2022, Læreruddannelsen UCN Aalborg

LAD OS NU BARE TALE OM DET

... En opgave om litteratursamtaler og angst



Udarbejdet af

Emma Mørk Kjeldsen (A180117)

Julie Refsgaard Rasmussen (A180199)

Vejledere

Bodil Christensen

Jørgen Bærenholdt

Antal anslag

86.716

...at man ved, at der er andre,
der også har det på den måde...

- Elev K

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	1
1.1 PROBLEMFOMULERING.....	2
1.2 AFGRÆNSNING	3
1.3 LÆSEVEJLEDNING	3
1.4 BEGREBSAFKLARING	4
1.4.1 <i>Angst</i>	4
1.4.2 <i>Børne- og ungdomslitteratur</i>	5
2. METODISK OG EMPIRISK AFSÆT	5
2.1 VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT	6
2.2 PRÆSENTATION AF EMPIRI.....	7
2.2.1 <i>Spørgeskema</i>	7
2.2.2 <i>Kvalitative interviews</i>	9
2.2.3 <i>Observation</i>	11
2.3 NYERE FORSKNING.....	13
3. TEORETISK AFSÆT	14
3.1 BEGREBET <i>ANGEST</i>	14
3.2 LITTERATURENS PÆDAGOGISKE POTENTIALE.....	15
3.3 LITTERATURSAMTALEN	16
3.3.1 <i>Lærerens stemme</i>	18
4. DET ANALYTISKE SYN.....	19
4.1 FRA TAL TIL ORD.....	19
4.2 TO LÆRERES ERFARINGER	22
4.3 ET INDBLIK I PRAKSIS	27
4.4 ELEVERNES UDTRYK	29
4.5 EN ELEVS ERFARINGER.....	30

5. DET DISKUTERENDE OG VURDERENDE PLAN	34
5.1 AT BRINGE LITTERATUREN TIL LIVE	34
6. KONKLUSION.....	38
7. LITTERATURLISTE.....	40
8. BILAG	43
BILAG 1: SPØRGESKEMA.....	43
BILAG 2: INTERVIEWGUIDES	43
<i>Bilag 2.1: Interviewguide til Marianne Hundebøl</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 2.2: Interviewguide til Jakob</i>	<i>44</i>
<i>Bilag 2.3: Interviewguide til elev K.....</i>	<i>45</i>
BILAG 3: UDDRAG AF TRANSSKRIBERINGERNE	45
<i>Bilag 3.1: Uddrag af interview med Marianne Hundebøl</i>	<i>45</i>
<i>Bilag 3.2: Uddrag af interview med Jakob</i>	<i>50</i>
<i>Bilag 3.3 Uddrag af interview med elev K.....</i>	<i>54</i>
BILAG 4: TEGNINGER FRA ELEVER, DER VISER, NÅR ANGSTEN TAGER OVER	66
BILAG 5: OBSERVATIONSSKEMA	67
<i>Bilag 5.1: mandag d. 4/4-2022</i>	<i>67</i>
<i>Bilag 5.2: Onsdag d.6/4-2022</i>	<i>70</i>
BILAG 6: RESULTATER SPØRGESKEMA	76

1. Indledning

Unge i dag har alverdens muligheder for at skabe netop dét liv, som de drømmer om. De kan frit vælge, hvem de vil være, hvor de vil hen, hvad de vil uddanne sig til og hvad de vil arbejde med, og gennem sociale medier kan de hele tiden følge med og holde sig opdateret på de nyeste trends. Tiden er ændret, mulighederne står åbne og den eneste, der har ansvaret, er dig selv. Men heri opstår frihedens forbandelse (Madsen, 2021, s. 113). En forbandelse over hver gang at skulle vælge det rigtige første gang, ikke at måtte fejle, at gribe mulighederne og succeserne, at leve op til de boglige og sociale krav, der er sat for dig, for at du kan tilgå dit drømmestudie, som vil give dig den fremtid, du drømmer om. Dette samtidig med, at du høster likes på de sociale medier, er i balance med dig selv, træner i fitness fem gange om ugen, har de rigtige venner, har det rigtige tøj på og sidst, men ikke mindst, må du selvfølgelig ikke gå glip af noget (Madsen, 2021, s. 113). Denne præstationskultur bliver ofte sat i relation med den stigende forekomst af angst hos børn og unge. Faktisk er der inden for de seneste 15 år sket en så voldsom stigning, at antallet af angstdiagnoser hos børn og unge er blevet mere end fordoblet (Madsen, 2021, s.111). Der er blevet lavet mange undersøgelser, hvor man har prøvet at få overblik over hvor mange, der er ramt af angst. Det er vanskeligt at få et præcist tal, da der benyttes mange forskellige metoder samtidigt med, at det er svært at bestemme graden af angst, og dermed hvornår man tæller med i statistikken. Dog vurderes det, at 5-10% af børn og unge lider af angst, hvilket vil sige, at der sidder 1-2 elever i hver klasse, der har angst (Bohni, 2018 s. 25).

Børn og unge bruger en stor del af deres hverdag i skolen, men desværre er det også ofte her, at angsten optræder, hvorfor nogle unge, der har angst, finder det svært at møde op til undervisningen (Bohni, 2018, s. 100+101). Det er altså et problem, som lærere bør være opmærksomme på og bevidste omkring. Man kan dertil spørge sig selv som lærer, hvordan man både kan støtte og imødekomme børn og unge med angst, men samtidigt også, hvordan man kan skabe et trygt klasserum, hvor angsten er velkommen, anerkendt og italesat. Det kan diskuteres, hvorvidt det overhovedet er lærerens opgave, men tager man fat i Folkeskolens Formålsparagraf, så skal man i folkeskolen "*fremme den enkelte elevs alsidige udvikling samt skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne*

udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Dermed sagt, at vi som lærere gennem vores undervisning skal danne vores elever til at indgå i ligeværdige relationer samtidigt med, at man udvikler deres evne til at sætte sig i andres sted. Kunne man dertil forestille sig, at denne evne kunne udvikles ved, at der åbnes op for snakken om angst gennem undervisningen, og endnu mere præcist gennem danskfaget? Og kunne man forestille sig, at dette blev gjort gennem litteraturen med samtalen som omdrejningspunkt? Netop gennem litteraturen kan man nemlig, ifølge Rita Felski, opnå den mest direkte vej ind i andre virkeligheder (Henkel, Frydensbjerg, Michaelsen, Jakobsen & Simonsen, 2021). Ovenstående viden, data, tanker og nysgerrighed har ført os frem til nedenstående problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvorledes kan litteratursamtalen, med afsæt i børne- og ungdomslitteratur, give elever i overbygningen en fælles forståelse for de udfordringer, som rammer elever, der har angst?

1.2 Afgrænsning

Projektet her er udarbejdet med et ønske om at undersøge, hvordan litteratursamtalen i danskundervisningen kan bidrage til at udvikle en fælles forståelse hos elever i udkolingen. Med det sagt har vi udvalgt en retning for projektet, og med dette fravalgt muligheder med andre kvaliteter, der ligeledes kunne have bidraget positivt til en sådan undersøgelse. Litteratursamtaler er altså ikke den eneste vej til at udvikle fælles forståelse for angsten, det er blot den vej, vi har valgt at fokusere på. På samme måde har vi, for projektets overskuelighed, været nødsaget til at omgå angsten som diagnosticeret angst, og kommer altså ikke omkring angstens mange grene så som social angst, generaliseret angst, separationsangst osv.

Projektets syn på angsten er tilmed, at angsten, og følelsen af ængstelighed, er et alment grundvilkår for os mennesker, hvorfor det vedrører os alle, hvilket ligger til grund for valget af netop dette emne, da vi ser fordele i, at det er meningsfuldt og rammer bredt. Vi er bevidste om, at vi som lærere gennem vores undervisning ikke kan eller skal kurere angsten, og at dette er uden for vores område og ansvar. Projektet er derimod et forsøg på at udvikle en forståelse gennem italesættelse og anerkendelse af angsten i håb om at imødekomme elever, der har angst. Derudover også at give lærere muligheden for at kunne lade sig inspirere til at sætte ord på angsten i et ønske om at få elever, der har angst, til at føle sig set og hørt, og desuden udvikle sine elevers medmenneskelige kvaliteter.

1.3 Læsevejledning

Dette projekt præsenteres først og fremmest gennem indledningen, der fører læseren videre til projektets problemformulering og afgrænsning. Herefter en begrebsafklaring af projektets centrale begreber, såsom angst og børne- og ungdomslitteratur. Dernæst overvejelser om projektets metodiske og empiriske afsæt, hvor der først tages udgangspunkt i projektets videnskabsteoretiske ståsted og efterfølgende præsentation af projektets indsamlede empiri. Som afslutning på afsnittet, omhandlende projektets metodiske og empiriske afsæt, vil der være en præsentation af relevant nyere forskning, som bidrager til dette projekts undersøgelse. Projektet tager udgangspunkt i det angelsaksiske projektsyn, hvorfor vi først klarlægger projektets teori, hvor vi

efterfølgende gør brug af teorien samt vores indsamlede empiri til at udarbejde opgavens analyse. Efter projektets analyse vil der være et vurderende og diskuterende afsnit, som vil samle trådene i det analytiske afsnit samt sætte dette i sammenhæng med projektets teoretiske afsæt. Følgende undersøgelse, analyse og vurdering gøres med henblik på at af- eller bekræfte vores hypotese om, at der er en manglende åbenhed omkring angst til trods for, at flere og flere unge mennesker bliver ramt heraf. Afslutningsvis vil konklusionen opsamle projektets centrale pointer, og hermed svare på projektets problemformulering.

1.4 Begrebsafklaring

For at give læseren de rette forudsætninger for oplevelsen af projektet, har vi valgt at begrebsafklare to centrale begreber for opgaven; angst samt børne- og ungdomslitteratur. Dette fordi, at det er to begreber, der kommer med mange definitioner, hvorfor det var nødvendigt at afklare, hvilken definition, der er gældende i opgaven.

1.4.1 Angst

Begrebet angst er en vanskelig størrelse, der ofte bliver misforstået, da det sættes i relation med fare, ængstelighed, det at være bange samt det at frygte (Esbjørn & Breinholst, 2020, s. 9). At være bange eller frygte noget er almenmenneskelige følelser, men for nogle udvikler angsten sig til en sygdom, der har negativ indflydelse på dagligdagen (Psykiatrifonden, 2019, s. 7).

“Alle kan blive bange, men angstlidelser skal ikke accepteres som noget “normalt”” (Esbjørn & Breinholst, 2020, s. 10). Det, at alle kender til følelsen af ængstelighed og at være bange, gør det svært at forstå og skelne mellem forskellene derimellem, og man kan nemt tro, at man kender angst, selvom man ikke kender til angst som en lidelse, samt hvad det indebærer (Esbjørn & Breinholst, 2020, s. 12). Når et menneske bliver diagnosticeret med angst, er angsten til stede i en sådan grad, at den påvirker vedkommendes liv i en negativ retning. Angsten ødelægger dermed vedkommendes mulighed for at leve et liv som ens jævnaldrende (Esbjørn & Breinholst, 2020, s. 11).

Angsten har mange forskellige former, og optræder individuelt alt efter hvilken type for angst, der er tale om. De mest typiske former for angstlidelser hos børn og unge er

specifikke fobier, abnorm separationsangst, social fobi og generaliseret angst (Esbjørn & Breinholst, 2020, s. 21).

Angstlidelser optræder som ubegrundede angstreaktioner i situationer, der ikke reelt er farlige, altså en psykiatrisk lidelse, der kommer til udtryk gennem en urealistisk frygt (Esbjørn & Breinholst, 2020, s. 15).

Ligegyldigt hvilken angstlidelse barnet har, er der nogle træk, som ofte er fælles hos barnet og dets måde at udtrykke angsten på; følelser, kropslige reaktioner, tanker og adfærd. På den måde kan man sige, at et menneske, der har angst typisk udtrykker sig ved blandt andet at blive bange, stresset, irriteret, kropslig ubehag, kvalme, hurtig vejtrækning, bekymringer og ved rent fysisk at stræbe efter at komme ud af situationen, der udløser angsten (Esbjørn & Breinholst, 2020, s. 16-19).

1.4.2 Børne- og ungdomslitteratur

Børne- og ungdomslitteratur kan defineres på forskellig vis, og der vil i denne opgave tages udgangspunkt i professor Torben Weinreichs og professor Maria Nikolajevas definitioner.

Weinreichs definition af børne- og ungdomslitteratur lyder: *“Børnelitteratur er litteratur, som er skrevet og udgivet for børn, dvs. både den litteratur, som er skrevet til børn, og den, som oprindeligt er skrevet til voksne, men er blevet bearbejdet med henblik på børn”* (Weinreich, 2008, s. 56).

Denne definition læner sig op af professor Maria Nikolajevas definition af netop samme emne, som lyder: *“Med børnelitteratur mener jeg litteratur skrevet, udgivet, markedsført og formidlet af eksperter med børn som deres væsentligste publikum. Med børn mener jeg, i overensstemmelse med FN's definition, mennesker mellem 0 og 18 år”* (Nikolajeva, 2001, s. 14.). I denne opgave har vi valgt at benytte begrebet *børne- og ungdomslitteratur* for at synliggøre målgruppen.

2. Metodisk og empirisk afsæt

I følgende afsnit vil der først og fremmest være en præsentation af projektets videnskabsteoretiske baggrund og tilgang. Herefter vil der være en gennemgang af vores

projekts specifikke empiriske undersøgelser, hvor der vil blive beskrevet vores fremgangsmåde samt overvejelser og kritik heraf.

2.1 Videnskabsteoretisk afsæt

Gennem brugen af projektets teoretiske afsæt og den indsamlede empiri, vil vi med anvendelse af forskellige metoder undersøge, hvorledes litteratursamtalen kan bidrage til en fælles forståelse for de udfordringer, som en elev, der har angst kan opleve. Vi har først og fremmest udarbejdet et spørgeskema med rødder i både den kvalitative og den kvantitative metode. Dette med henblik på at be- eller afkræfte vores hypotese om, at der er en manglende åbenhed omkring angst til trods for, at flere og flere unge mennesker bliver ramt heraf. Herefter udførte vi tre kvalitative interviews med fokus på at få et dybere og bredere perspektiv på netop denne problematik, både gennem et lærerperspektiv og ved samtale med en elev med angst. Efterfølgende, og afslutningsvis på vores empiriske undersøgelser, valgte vi at observere i en klasse med henblik på at se, hvordan litteratursamtalen kan bidrage til en fælles forståelse i klassen om ét pågældende emne. Uddybningen af vores empiriske undersøgelser bliver præsenteret senere i følgende afsnit.

Projektet tager først og fremmest udgangspunkt i en undren og en nysgerrighed hos os om, hvorvidt der er et problem at undersøge. Med denne antagelse er vores undersøgelse påbegyndt med afsæt i en fænomenologisk tilgang i form af et spørgeskema. Her har vi på samme måde indtaget et fænomenologisk videnskabsteoretisk afsæt, der gør det muligt *“at sætte parentes om sin forforståelse og i videst muligt omfang åbne sig for materialet”* (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 295). På den måde har vi åbnet vores undersøgelse til dette projekt gennem en fænomenologisk tilgang, der *“peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som”* (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 294). Dette afspejler sig i interviewene på den måde, at de deltagende har responderet subjektivt på de stillede spørgsmål ud fra deres eget ståsted og den virkelighed, som de oplever. Udformningen af spørgsmålene til interview bærer ligeledes præg af en fænomenologisk undersøgelse, der *“som hovedregel bør pege ned i personens levede erfaringslag”*, og

samtidigt *“bør det enkelte spørgsmål være så forudsætningsfrit som muligt, og forskerens egne forestillinger skal sættes i parentes”* (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 298+299).

Foruden afsættet i den fænomenologiske metode, bygges projektet videre ud fra en hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang. Udviklingen af denne metodiske hermeneutik kan sammenfattes ud fra *den hermeneutiske cirkel*, hvor vi har bevæget os mellem del og helhed, hvor *delen* giver forståelse til *helheden*, som så igen har givet forståelse til delen (Høyen & Brinkkjær, 2018, s.85). Dette kommer til udtryk gennem processen, der starter ved en nysgerrighed samt undren, og fører os til udarbejdelsen af et spørgeskema, der skal klargøre hvorvidt, der er belæg for, at vores hypotese er værd at undersøge. Dette bringer os til vores kvalitative undersøgelser i form af interviews. De enkelte dele har altså undervejs i processen bidraget til helheden for undersøgelsen, for til slut at danne grundlag og forudsætninger for vores foretagne observationer, hvor vores udgangspunkt bærer præg af denne forforståelse og viden, vi undervejs i undersøgelsen har erfaret. Denne vidensopbygning ligger til grund for, at vi har valgt at observere undervisningen ud fra Olga Dysthes tre grundlæggende principper for dialogisk undervisning; autentiske spørgsmål, optag og høj værdisættelse. Disse principper bygger på et socialkonstruktivistisk grundlag, hvilket opgaven som helhed bærer præg af. Gennem opgaven har vi forsøgt at anvende flere perspektiver, men dette med en bevidsthed om, at det ikke er muligt at danne generaliserbar viden ud fra en undersøgelse af dette omfang (Boding et al, 2019).

2.2 Præsentation af empiri

Projektets analyse tager udgangspunkt i vores empiriske undersøgelser, hvor vi så vidt muligt har forsøgt at lave en taksonomisk spredning, hvorfor vi har været i kontakt med både lærere, elever og fagpersoner i forskellige metodiske tilgange, hvilket bliver uddybet yderligere nedenfor.

2.2.1 Spørgeskema

Da der er en tendens til, at flere og flere børn og unge får angst, blev vi nysgerrige og fik lysten til at undersøge, om dette emne egentlig er noget, der bliver italesat ude i klasserummene. Hertil opstod første del af vores hermeneutiske cirkel i at udarbejde et

spørgeskema, som skulle gøre os klogere på vores antagelse (bilag 1). Vores udarbejdede spørgeskema blev testet og godkendt af vores medstuderende, som ikke har faget dansk. Dette gjorde vi, da vi ville være sikre på, at spørgsmålene var korrekte og velformulerede, samt hvilken betydning vores medstuderende tillagde spørgsmålene. Efter forsøget med vores testpersoner sendte vi spørgeskemaet til vores vejleder for at få en fagperson til at lave en vurdering heraf. Da ønsket var at få så mange dansklærere i udskoling som muligt til at besvare spørgeskemaet, benyttede vi os af grupperne *For os der underviser i udskoling* og *Dansklærere i overbygningen* på Facebook med henholdsvis 9.718 og 8.733 antal medlemmer. Disse grupper er oprettet som et forum, hvor lærere kan vidensdele og inspirere hinanden, og man skal besvare få spørgsmål for at ansøge om medlemskab, hvorefter man vil blive godkendt af en administrator. Ved at benytte os af disse grupper har vi et indtryk af, at vi får en større geografisk spredning på vores undersøgelse, samtidigt med, at vi spreder det ud over mange forskellige skoler i kontrast til, hvis vi for eksempel havde undersøgt fem forskellige skoler i Aalborg Kommune. Ved vores spørgeskema havde vi kort beskrevet vores bachelorprojekt, samt hvilke aktører, vi søgte til at besvare undersøgelsen.

Gennem opslag i disse to Facebookgrupper fik vi 50 dansklærere til at besvare vores spørgeskema. Vi kan naturligvis ikke med sikkerhed sige, at der ikke er nogen udefrakommende, der har besvaret vores undersøgelse, men gennem kommentarerne i spørgeskemaet er vores klare indtryk, at det er dansklærere, der har besvaret.

Da spørgeskemaets funktion som sagt er at klargøre, hvorvidt der er hold i vores hypotese, så er validiteten for undersøgelsen på det givne tidspunkt stor, men i takt med, at den hermeneutiske cirkel bringer vores proces og undersøgelse videre, så falder både validiteten og reliabiliteten for undersøgelsen undervejs til trods for, at den har været høj ved udførelsen. Undersøgelsens reliabilitet er desuden hæmmet af mulighederne for at svare noget mellem 'ja' og 'nej', men dette bliver imødekommet af muligheden for at uddybe sin besvarelse ved at tilknytte en kommentar i funktionen 'andet'.

Lærernes kommentarer i feltet 'andet' vil i denne opgave være kopieret direkte ind, hvorfor der i nogle af citaterne vil opstå grammatisk-, stave- eller slåfejl.

2.2.2 Kvalitative interviews

Vi fik gennem vores spørgeskema bekræftet, at dette var et emne, der var værd at undersøge, og vi besluttede os for at foretage en række kvalitative interviews, der kunne bringe os mere i dybden og bidrage med ord til vores undersøgelse i stedet for tal (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 48). Her ønskede vi at brede vores undersøgelse ud, så vi både fik hørt en elev, lærer og fagperson, og på den måde opnå flere perspektiver. Interviewene er alle foretaget med et fænomenologisk afsæt, hvor vi har haft fokus på subjektiviteten og oplevelserne hos aktørerne (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 44). Derfor er interviewene opbygget forskelligt, og spørgsmålene er tilmed tilpasset den specifikke deltager. Dette har krævet, at vi har skullet søge aktivt efter nogle personer, der passer ind i de roller, vi har søgt. Samtidigt har det krævet, at vi forinden har søgt kendskab og viden til vores deltagere i et omfang, der gør det muligt at opbygge en samtale herudfra. Gennem anvendelsen af kvalitative interviews er der bevidst sigtet efter nuancerede beskrivelser med et ønske om at undersøge, hvorvidt det afbilder resultaterne af vores kvantitative spørgeskema (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 48).

Alle tre interviews er blevet udført ud fra en semistruktureret opbygning, hvilket vil sige, at samtalen udspiller sig et sted mellem at være en åben hverdagssamtale og et lukket spørgeskema (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 45). Dette på den måde, at vi har udarbejdet interviewguides (bilag 2), der fokuserer på bestemte emner og temaer, og som indeholder forslag til spørgsmål. Der er blevet udarbejdet tre forskellige interviewguides tilpasset til de tre deltagere. Altså har vi forudbestemt et udgangspunkt for samtalen, men tema, spørgsmål og retning varierede i takt med at interviewpersonens tanker, oplevelser og erfaringer bidrog til indholdet, hvilket understøttes af den fænomenologiske tilgang til interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 44).

Forud for interviewet har aktørerne underskrevet et samtykke, der giver os lov til at bruge interviewet til udarbejdelsen af vores bachelorprojekt, hvoraf elev K og Jakob er blevet anonymiseret i opgaven. Den tredje aktør, Marianne Hundebøl, har vi fået samtykke til at henvise til per navn. Interviewene er efterfølgende alle blevet transskriberet, hvor der under bilag 3 ligger uddrag fra hvert interview, og dette skriftlige produkt udgør det materiale, der senere i opgaven vil blive analyseret.

Første person, vi ønskede at interviewe, var Marianne Hundebøl, der er uddannet lærer, arbejder som pædagogisk konsulent, har en diplomuddannelse i dansk, er forfatter og er i øjeblikket i gang med at udvikle sin master i børns litteratur og medier, hvor hun har fokus på æstetisk litteraturundervisning. Med sine mange titler fandt vi det særligt relevant at interviewe Hundebøl som fagperson, der skulle kunne gøre os klogere på litteraturundervisning, og særligt samtaler omkring litteraturen. Vores intentioner har altså været at anvende dette interview som en opbygning af vores baggrundsviden samt forforståelse.

Interviewet finder sted på UCN læreruddannelsen i Aalborg. Her har vi placeret os i et åbent lokale, hvorved de formelle rammer mindskes, og der indbydes til en fri og uformel samtale. Inden interviewets start sørgede vi for at iscenesætte det ved at introducere os selv, hvorefter vi præsenterede vores projekt samt tilhørende temaer og formål med samtalen. Ved dette skabes der fra start en forventningsafstemning samt en god kontakt mellem os og interviewperson. Desuden er det afgørende, at vi som interviewere undervejs forholder os opmærksomme, udviser interesse, forståelse og respekt for hvad interviewpersonen fortæller (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 149). På samme måde var det vigtigt for os, at der blev samlet godt op på interviewet efterfølgende med en afrunding af samtale og emne.

Efter vores interview af Marianne Hundebøl er vi blevet klogere på samtaler omkring litteraturen. I vores jagt på en lærer, der har særligt god erfaring med elever, der har angst, faldt vi over lærer Jakob på Facebooksiden *For os der underviser i udskolingen*. Her lyder et opslag fra 15. maj 2019: *“Er der nogle der har erfaring med elever og skolevægning? Er på 8. årgang i år og der er mange med angst som har svært ved at komme i skole..”* Hertil har Jakob kommenteret om sine erfaringer i arbejdet med børn ramt af angst, hvilket blandt andet indebærer undervisningsforløb baseret på forskellige tekster omhandlende angst, hvortil han erfarede, at netop dette bidrog til en forståelse hos resten af klassen. Vi tog kontakt til Jakob over Facebook, hvor vi kort præsenterede fokuset for vores projekt og vores interesse i at interviewe ham. Dette interview fandt sted over Microsoft Teams grundet geografiske afstande. Interviewet var, som det forrige, fænomenologisk og bygget op omkring interviewpersons egne erfaringer og oplevelser. Dog oplevede vi,

grundet den fysiske afstand, at samtalen ikke blev lige så fri og åben som vores forrige interview, og vi var i større grad afhængige af vores interviewguide.

Ud fra den indsamlede viden, oplevelser og erfaringer fra lærere, der både har beskæftiget sig med litteratursamtaler samt elever, der har angst, er vi nået til sagens kerne; eleven selv. Her har vi fået nogle elever til at tegne den følelse, de oplever, når angsten tager over (bilag 4). Vi fik kontakt til en elev, K, der nu går i 10. klasse på efterskole, og som gennem det meste af sin skoletid har haft angst, og som siden 5. klasse har været diagnosticeret med angst. Eleven her har en relation til den ene af os, hvilket vi oplevede som en fordel i forhold til at skulle åbne op omkring angsten. Rammerne omkring interviewet var særligt udvalgt for at sikre en tryghed i kendte omgivelser hos K. Her sad vi hjemme hos K i uformelle rammer med kaffe og kage på bordet. Også her prioriterede vi at iscenesætte interviewet ved at fortælle om, hvad projektet går ud på, og hvorfor vi netop er interesserede i at snakke med K. På den måde er kontakten mellem os som interviewere, og K som interviewperson, positivt præget, ligesom det for os ved samtalen var vigtigt at afstemme positivt i form af at lytte og udvise respekt, forståelse og interesse for K's oplevelser, der med sin høje subjektivitet kan være koblet op på en masse følelser (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 149).

Ovenstående kvalitative interviews anvendt som empirisk undersøgelse er et godt eksempel på, hvordan der, som tidligere nævnt, er gjort brug af den *hermeneutiske cirkel*. Her har vi ud fra vores udgangspunkt dannet en forforståelse og en *del*, som er blevet til en del af en *helhed*, inden der opbygges en ny helhed ud fra en ny del ligesom at vores interviews hver især har optrådt som *dele* i vores *helhed* og forståelse (Høyen & Brinkkjær, 2018, s.85).

2.2.3 Observation

Gennem vores interviews blev vi mere og mere nysgerrige på, hvordan litteratursamtalen så ud i praksis. *"Hvor du via interviewet undersøger menneskers opfattelser og forståelser ved at tale med dem, kommer du med observation som metode helt tæt på, hvordan handlinger udfolder sig i den konkrete praksis"* (Sunesen, 2020). Interviewet med Marianne Hundebøl gav indsigt i de tanker og refleksioner, som hun gør sig over sin praksis. I forlængelse af interviewet valgte vi derfor at observere i Hundebøls 8. klasse over to dage for at undersøge, hvordan Hundebøls tanker og refleksioner kommer til

udtryk i hendes praksis. Vi observerede i seks lektioner, hvor indholdet i disse lektioner var et forløb omhandlende værket *Drengen uden øre* af Lilja Scherfig. Forløbet startede og sluttede i de seks lektioner, hvor vi var observatører. Hundebøl har været klasse- og dansklærer for 8.klasse siden, at eleverne gik i 4.klasse, så relationen er bygget op gennem mange år, hvilket har resulteret i en tryk relation i dette tilfælde. Hundebøl har stort fokus på litteratursamtalen i hendes klasserum, hvilket også var årsagen til, at vi var interesserede i at observere netop hendes undervisning. Hertil kan man undre sig over, hvorfor vi ikke selv havde udformet et forløb, som vi kunne undervise i. Her var tanken, at bias ville være for stor, og der vil komme for mange fejlkilder i form af, at vi ingen relation har til eleverne. Eleverne er vant til Hundebøl og hendes undervisning, og dermed foretog vi den vurdering, at for at få det mest oprigtige billede af, hvordan litteratursamtalen ser ud i netop denne klasse, så var det ideelt, at Hundebøl gennemførte undervisningen.

Observationen fandt sted i elevernes vante klasselokale d. 4/4-2022 og d. 6/4-2022, hvor eleverne havde tre lektioner dansk per dag. Forinden observationen havde vi fastlagt, hvad vi ville observere på, nemlig litteratursamtalen. Derfor havde vi inden observationen lavet et observationsskema (se bilag 5), som tog udgangspunkt i Olga Dysthes tre kriterier for en dialogisk undervisning. I det pågældende forløb var udgangspunktet værket *Drengen uden øre*, som ikke omhandler angst, men som handler om bl.a. tilgivelse og døden, som er andre større og komplekse emner, hvortil vi vurderer, at litteratursamtalen, der ville opstå i dette forløb, stadig vil være dybdegående og reflekterende, hvorfor forløbets tekst og temaer er underordnede. Observationen var struktureret og fastlagt på forhånd med et mål om at observere på, hvordan, og om, Hundebøl stillede autentiske spørgsmål til klassen. Herudover var vores rolle i klassen synlig, men ikke deltagende, hvortil eleverne var bevidste om, at vi var der, og hvad vi observerede på. Vi sad bagerst i klassen, så undervejs i undervisningen, var vi ikke synlige, da eleverne sad med front til tavlen, men når der var gruppearbejde, gik vi rundt i klassen, hvor vi var mere synlige end undervejs i classesamtalerne, men stadig ikke deltagende (Sunesen, 2020). Vi har desuden sidenhen fået lov at tilgå elevernes skriftlige evalueringer, som vi anvender i analysen.

2.3 Nyere forskning

Opgaven er udarbejdet ud fra en viden, der tager afsæt i allerede eksisterende forskning. Her har vi undersøgt den britiske litteraturteoretiker Rita Felskis teorier om litteraturens indvirkning på modtageren. Disse teorier er hentet fra Felskis udgivelser *Uses of Literature* (2008) og *Hooked* (2020). Udgivelserne er begge baseret på Felskis forskning og udgivet af anerkendte akademiske forlag, der tilmed på BFI-listerne er rangeret på niveau 2 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021).

I *Uses of Literature* (2008) fremlægger Felski fire grunde til at læse litteratur; *genkendelse*, *fortryllelse*, *chok* og *viden*. Disse fire motiver er baseret på Felskis interesse for interaktionen mellem læser og tekst, hvor vi ifølge hende har bevæget sig væk fra, og har glemt, årsagen til, hvorfor vi læser. Felski ønsker dertil at bringe litteraturen tilbage til læseren og huske på, hvad det egentlig er, at vi kan bruge litteraturen til (Felski, 2008). Felski har i sin seneste udgivelse *Hooked* redegjort for, hvornår læseren eller beskueren af et kunstværk bliver *hooked*; *“To say we are attached to works of art is to say that we have feelings for them. It is also to say that they matter, that they carry weight”* (Felski, 2020, s. 28). Hun kommenterer på følelserne og sanserne, der opstår i relationen mellem læseren/beskueren og værket. Det er netop vigtigheden af denne relation, samt opretholdelsen af samme, der lægges vægt på. Hertil er hun interesseret i at spørge, hvad det givne værk gør ved os og ikke, hvad værket *betyder* (Felski, 2020).

Ovenstående præsenterer den anvendte forskning af de pædagogiske tanker inden for litteraturteorien, hvor vi i nedenstående vil belyse Thomas Illum Hansens forskning med didaktisk afsæt.

Thomas Illum Hansen er et gennemgående navn i opgaven, da han gør sig relevant med sin forskning til grund for KiDM-projektet, der har til formål at skabe kvalitet i dansk- og matematikfaget. Samtidigt er projektet bygget op om en undersøgende tilgang, der har til hensigt at fremme en undervisning, der er dialogisk, eksperimenterende og skabende. Resultaterne for projektet har vist en tendens til, at eleverne finder elementer af blandt andet litteraturundervisningen mere relevant, både fagligt og ikke mindst for udviklingen af personlig identitet (Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel & Lindhardt, 2020).

Ovenstående afsnit har fokus på den nyere forskning inden for litteratur samt litteraturundervisning, som er blevet anvendt i projektet. Derudover suppleres dette afsnit i nedenstående teoretiske ståsted, hvor der vil blive anvendt ældre teoretiske litteraturkilder baseret på forskning af det flerstemmige klasserum udarbejdet af Olga Dysthe.

3. Teoretisk afsæt

3.1 Begrebet *Angest*

Angst er en lidelse, som har eksisteret længe. Man vil nok sige, at angst har eksisteret lige så længe, som vi mennesker har (Bohni, 2018 s. 13). Vi har i dag en viden og forståelse af angstlidelsen, og det er først noget, som vi har fået i løbet af de seneste årtier (Bohni, 2018 s. 13).

Den danske teolog Søren Kierkegaard har blandt andet været med til denne udvikling, da han har set på angsten i forbindelse og sammenligning med frygten (Bohni, 2018 s. 14). Kierkegaard, som kendt dansk forfatter, har skrevet mange værker, heriblandt *Begrebet Angest*, som følgende afsnit vil tage udgangspunkt i (Henriksen, u.å). Kierkegaard så mennesket som en syntese af det sjælelige, det legemlige og ånden.

At Angesten kommer tilsyne er det, hvorefter Alt dreier sig. Mennesket er en Synthese af det Sjælelige og det Legemlige. Men en Synthese er utænkelig, naar de Tvende ikke enes i et Tredie. Dette Tredie er Aanden. I Uskyldigheden er Mennesket ikke blot Dyr, som han da overhovedet, hvis han noget Øieblik i sit Liv var blot Dyr, aldrig vilde blive Menneske. (Kierkegaard, 1960, s. 72+73)

Kierkegaard anså adskillelsen mellem os mennesker og dyr ved, at vi mennesker har en ånd, som forbinder vores sjæl og legeme. Men i vores ånd sidder angsten, mente Kierkegaard (Kierkegaard, 1960). Ånden, og dermed angsten, bliver ligestillet med vores sjæl og legeme, hvilket er med til at understrege, at angsten ifølge Kierkegaard er helt naturligt for os mennesker. Flere og flere bliver diagnosticeret med angst i dag, og dermed ses det altså som en sygdom, der blandt andet kan kureres med medicin. Men sådan så Kierkegaard ikke på det. Angst er en naturlig del af det at være menneske, og det vil ikke

være almindeligt som menneske at leve uden angsten. Angsten optræder i friheden. Kierkegaard så mennesket som frit, hvori der både følger goder og udfordringer (Mikkelsen, 2017).

Begrebet Angest seer man næsten aldrig behandlet i Psychologien, jeg maa derfor gjøre opmærksom paa, at det er aldeles forskjelligt fra Frygt og lignende Begreber, der referere sig til noget bestemt, medens Angest er Frihedens Virkelighed som Mulighed for Muligheden. Man vil derfor ikke finde Angest ved hos dyret, netop fordi det i sin Naturlighed ikke er bestemmet som Aand. (Kierkegaard, 1960, s. 71)

At Kierkegaard mente, at vi mennesker er født frie, er ikke blot en gave for menneskeheden. Dette gør nemlig, at vi oplever, at vi fejler eller ikke gør det rigtige. Oplevelsen af at vi er frie, *mulighed for muligheden*, samt konsekvenserne heraf, at fejle, giver os angsten for at fejle igen. Kierkegaard skelnede også i ovenstående citat mellem frygt og angst, da han ikke så disse to begreber som ligestillede. Hvis man frygter noget, kan man sige, hvad det er, der er en eller flere objekter, som udløser frygten. Dette er ikke gældende med angsten, da angsten opstår gennem den frihed, og dermed mulighederne, som man har som det frie menneske (Mikkelsen, 2017).

Inden for nutidens psykologi og psykiatri laves der ikke denne skelnen mellem frygt og angst, da man i dag både ser angsten optræde mod et bestemt objekt, for eksempel edderkopper, og uden et bestemt objekt. Der ses derfor i dag på forskellen mellem sygelig og normal angst (Bohni, 2018 s. 14).

3.2 Litteraturens pædagogiske potentiale

I skolen er der en pligt til at læse, og dertil er der et didaktisk ansvar hos læreren, der både skal styre elevens faglige udvikling, men samtidigt også har et ønske om, at eleverne udvikler lyst og interesse for at læse. Dette sætter, ifølge Thomas Illum Hansen, krav til litteraturens indhold, både æstetisk og eksistentielt (Hansen, 2020, s. 60-61). Litteratur er mange ting, og ved at læse litteratur kan man få en æstetisk oplevelse, der i sig selv har en værdi (Skyggebjerg, Henkel, Fibiger & Rasmussen, 2009 s. 30). Hvis vi tilmed vil forstå litteraturen, kræver det et personligt engagement, hvor læseren med udgangspunkt i egne erfaringer og følelser kan danne sig en forestilling om det fiktive univers (Hansen, 2020, s. 10). De oplevelseskvaliteter, man kan få ved at læse, kommer til udtryk gennem

litteraturens mange æstetiske virkninger, som blandt andet kan vække nysgerrighed, overraskelse, forargelse eller forundring hos læseren (Hansen, 2020, s. 13). Litteraturen udvikler tilmed vores sprog, ordforråd, fantasi, forestillingsevne, indlevelse og relationel forståelse samtidigt med, at vi opnår en større refleksion over eksistentielle grundvilkår hos mennesket som sociale væsner (Hansen, 2020, s. 14). Dette er alt sammen en proces. Først vækkes lysten til at læse gennem sjove og spændende bøger, hvor begynderlæseren kan spejle sig og føle sig hjemme. Dernæst flyttes vægten over på udfordrende litteratur, der byder på fremmedhed (Hansen, 2020, s. 26).

For at udvikle sine sanser og smage, er mennesker nødsaget til at smage på det anderledes og det fremmedartede (Hansen, 2020, s. 24). Det samme gælder vores udvikling som mennesker, hvor vi ligeså udvikler os i mødet med det fremmedartede. Her spiller litteraturens mange poetiske billeder, uforståeligheder samt muligheder for selvoverskridelse og eksistentiel erkendelse også en væsentlig rolle for barnets dannelsesproces, selvom dette ikke er et eksplicit formål med litteraturundervisningen (Henkel, 2009). Litteraturens pædagogiske potentiale kommer særligt til syne gennem udtrykket *at læse med fordobling*, hvor der både åbnes op for teksten på handlings- og tolkningsplan. Ud fra dette kan man se teksten som udtryk for almene og eksistentielle udsagn, som man kan sætte sig selv i relation til (Henkel, 2009). Hvis der læses med fordobling, vil læseren samtidigt være nødt til at have blik for den symbolske betydning udover den konkrete fænomenologiske læsning (Skyggebjerg, et al., 2009, s. 93).

Moderne litteraturpædagogik centrerer sig, ifølge Ayoe Quist Henkel, særligt omkring *mødet* mellem læseren og teksten, og her kommer tekstens betydning til udtryk gennem læseren og læserens refleksioner (Henkel, 2009). Det moderne syn på litteraturen giver altså eleverne mulighed for at kunne arbejde åbent og undersøgende med litteraturen, kunne koble egne individuelle følelser og oplevelser samtidigt med, at der opstår mulighed for selvspejling, men også muligheden for at opnå fremmederfaring (Hansen, 2020, s. 60+61).

3.3 Litteratursamtalen

I litteraturundervisningen har det været centralt at skulle analysere og fortolke tekster, oftest ud fra lærebøger, hvor tendensen dertil har været svar i form af autoritative facit

(Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020). Dette syn på litteraturundervisningen har været under udvikling, og ser i dag helt anderledes ud. I takt med litteraturpædagogikkens udvikling gennem årene, har dialogen fået en større og større rolle i danskundervisningen (Skyggebjerg, et al., 2009).

Norske professor Olga Dysthe har i mange år forsket i netop dialogisk undervisning, hvor hun blandt andet er blevet inspireret af Mikhail Bakhtin og Vygotskys tanker om læring som en social proces (Dysthe, 2021, s 21). Her bliver der skabt mening gennem dialogen, når man i fællesskab snakker med hinanden, og tilmed når forskellige stemmer og synspunkter mødes og udfordrer hinanden (Dysthe, 1997). På samme måde tillægger Olga Dysthe dialogen særligt meget værdi i, hvad hun beskriver som, *det flerstemmige klasserum*. I begrebet *flerstemmighed*, også kaldet polyfoni, ligger en betydning af, at mange forskellige stemmer er til stede og taler samtidigt, hvor alle stemmers tale og mening skal indgå ligeværdigt (Gissel & Steffensen, 2021, s. 82).

Ifølge Dysthe selv kan et flerstemmigt klasserum kort beskrives således:

... der lytter alle til det, som andre siger, bruger det til at tænke videre med, er i dialog og samspil med andre, bliver set og hørt, bliver enga-geret, er en deltager, får en stemme både mundtligt og skriftligt, får faglig selvtillid, trænes i at tænke selv, tør at være uenig, får lyst og evne til at lære mere. (Dysthe, 2021, s. 20)

I praksis udføres dette ifølge Dysthe ved, at læreren stiller autentiske spørgsmål. Et autentisk spørgsmål er et spørgsmål, hvor svaret ikke kan findes i lærebøgerne og hvor eleverne skal tænke sig om. Et autentisk spørgsmål kan man ikke svare ja eller nej til, og et eksempel kunne være "hvad tror du årsagen er til...?" eller "hvorfors tror du ikke, at...?". Her har læreren ikke kontrol over elevernes svar og kender ikke selv svarene på forhånd, da det er elevernes refleksioner og fortolkninger, der er svaret (Dysthe, 1997). Foruden det autentiske spørgsmål indebærer Dysthes syn på dialogisk undervisning også *optag* og *høj værdisætning*, hvilket sætter krav til lærerens behandling af elevernes svar. Ved *optag* tager læreren elevernes svar og bruger dem i sin undervisning, for eksempel til at stille nye spørgsmål. Det kunne for eksempel være ved at få eleven til at reflektere videre over sit svar, men også at få resten af klassen til at reflektere over det. Til sidst er det ifølge Dysthe vigtigt, at der er en *høj værdisætning* af elevernes svar i undervisningen,

samtidigt med, at det ligesom *optag* bliver taget med i den videre samtale, for også at vise eleven, at svaret er et værdifuldt bidrag. Dysthe mener, at *autentiske spørgsmål, optag og høj værdisætning* vil være medvirkende til en positiv udvikling af elevernes faglige selvtillid (Dysthe, 1997).

Didaktiker Thomas Illum Hansens teorier understøtter ovenstående tanker om et *flerstemmigt klasserum*, og centrerer sig på samme måde om et dialogisk udgangspunkt, hvor omdrejningspunktet bliver læserens refleksioner og aktualiseringer af tekstens aspekter (Henkel, 2009). Illum Hansen arbejder ud fra en fænomenologisk tilgang til litteratur, hvor hans teorier bygger på at bringe fokuset tilbage til teksten. Denne litteraturpædagogik beskriver fænomenologien som meget lydhør over for læserens empatiske og førsproglige indlevelse. Her anskues "*den litterære læseproces som en samtale med en tekst*" (Hansen, 2004, s. 11). I forlængelse af dette mener han tilmed, at undervisningen i dansk "*bør skabe flerstemmige fortolkningsrum i undervisningen*" (Hansen, 2004, s. 12). Dette gennem den dialogiske litteraturpædagogik. Her tager litteratursamtalen udgangspunkt i teksten, men udvikles yderligere i klassens fortolkningsfællesskab, hvor lærerens tanker og fortolkninger optræder som én af klassens mange stemmer og som tilmed kan diskuteres (Henkel, 2009).

3.3.1 Lærerens stemme

Udfører man en litteratursamtale ud fra Olga Dysthes principper om det flerstemmige klasserum, vil dialogen blive mere åben, men dermed også mere ukontrollerbar for læreren (Dysthe, 1997). Her vil lærerens rolle være at facilitere elevernes refleksioner og overvejelser. Det forventes hertil ikke, at læreren selv kan svare på de spørgsmål, der stilles, men at der i stedet lægges op til en fælles tænkning og undersøgelse. Læreren bruger altså sin stemme i klasserummet til at *optage* elevernes bidrag samt give dem *høj værdisættelse* ved at evaluere disse bidrag og anvende dem til at uddybe samtalen og bringe den videre i klassen med nye autentiske spørgsmål. Læreren skal her skabe en tryghed omkring samtalen, samt danne rammerne for en samtale, der sikrer åbenhed i dialogen, respekterer klassens flertydighed og samtidig bringer elevernes undersøgelse af teksten videre ved at udfordre dem gennem både teksten og hinanden (Gissel & Steffensen, 2021, s. 78).

4. Det analytiske syn

Projektets foreløbige fokus har hidtil været bundet op på vores teoretiske grundlag, der belyser angstens mange ansigter, samt hvordan litteratursamtalen med fordel kan anvendes i klasserummet. Med afsæt i dette, er det nu relevant at undersøge og analysere på, hvorledes der kan drages mulige sammenhænge mellem vores teoretiske ståsted samt vores indsamlede empiri.

4.1 Fra tal til ord

Nedenstående afsnit tager udgangspunkt i vores udarbejdede spørgeskema (bilag 1), hvor vi vil behandle de besvarelser, der er kommet fra 50 dansklærere i udskoling. Her fandt vi det interessant at undersøge, hvorvidt lærerne ser fordele i at anvende litteraturen som udgangspunkt for svære samtaler i klasserummet, samt hvorvidt de efterlever det i praksis. Samtidig har vi været nysgerrige på, hvorledes lærerne har været opmærksomme på elever med angst, samt hvorvidt de har givet angsten en plads i danskundervisningen.

Ser vi på bilag 6 kan vi se, at 30% af de adspurgte ikke anvender litteraturen som udgangspunkt for svære samtaler. Dette til trods for at 84% synes, at det er en god idé at gøre netop dette. Hertil kan man undre sig over, hvorfor næsten hver tredje lærer vælger *ikke* at gøre det, men på samme måde kan man dykke ned i lærernes argumenter for *hvorfor* de vælger at gøre det, og om dette samtidigt stemmer overens med vores teoretiske afsæt.

“En fortælling er med til at skabe grobund for empatien og det fremmer samtidig forståelsen. Det fiktive univers kan bidrage med tanker og følelser og også af og til sætte tingene lidt på spidsen.”

...

“Man kan ud fra litteraturen tale mere generelt om de svære ting - og eleven føler ikke det handler om dem personligt - men kan alligevel genkende sig selv.”

Ovenfor ses udvalgte kommentarer tilknyttet spørgsmålet om, hvorvidt de adspurgte ser en fordel i at anvende litteraturen som udgangspunkt for svære samtaler. Begge besvarelser anser litteraturen som mere end et værktøj til at opnå faglige mål. Litteraturen ses i stedet også som et omdrejningspunkt for personlig udvikling. Her bides der særligt mærke i ordene *empati, forståelse, tanker, følelser, personligt og genkendelse*. Dette tyder på, at disse to lærere ikke blot har fokus på teksten i sig selv, men derimod *mødet* mellem tekst og læser, hvortil Ayoe Quist Henkel mener, at det er læseren og læserens refleksioner, der bringer betydning til teksten (Henkel, 2009).

“Litteratur kan hjælpe os med ALLE livets udfordringer, sorger og lykke.”

...

“Litteraturen kan give en fremmedforståelse og give en accept af den situation læseren er i.”

Ovenstående kan kobles sammen med det, der i teorien bliver kaldt for den *litterære fordobling*, hvor man gennem litteraturen forholder sig til, og kan sætte sig selv i relation til, det læste. De fire ovenstående citater understøtter teorien og viser netop, hvordan litteratur kan røre og påvirke læseren, og dermed også *hvorfor* man i skolen kan anvende litteraturen til svære samtaler, da vi gennem den nævnte fordobling udvikler følelser, empati og forståelse for det læste. Modsætningsvist bragte besvarelserne flere eksempler på en splittelse mellem, hvad der hører sig skolen til.

Spørgsmål: Ved du, hvordan du kan være opmærksom på, om en elev udviser symptomer på angst?

Svar: Det er ikke min opgave.

...

Afsluttende kommentar på spørgeskemaet:

“... Men vi læser som udgangspunkt ikke for at løse enkelte elevers problemer (det må gerne være en bonus). I stedet udvælger jeg litteratur der kan byde på noget fagligt (og selvfølgelig også sætte tanker i gang om almene vigtige spørgsmål).”

I Folkeskolens Formålsparagraf optræder skolen som et sted, der *“fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling”* samt som et sted, der *“giver dem lyst til at lære mere”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2021). Hertil kan det være uklart, hvor langt lærerens rolle bør række for at imødekomme dette. Men selvom denne grænse er uklar, så er det dog ganske sikkert, at lærerne skal have sine elevers udvikling samt trivsel for øje. I modsætning til de fire første citater, har ovenstående sidste citat det faglige i fokus, når vedkommende udvælger litteratur til sin klasse, og ikke hvordan man kan *løse enkelte elevers problemer*. Hertil kan man stille sig kritisk over for, om eleverne får *lysten til at lære mere*, hvis litteraturen bliver udvalgt med fokus på at opnå målene jævnfør Fælles Faglige Mål. Dette strider tilmed imod Felskis fire grunde til at læse litteratur; *viden, chok, fortryllelse og genkendelse*. Hertil kan man undre sig over, hvorfor man ikke forbinder fagligheden og lysten?

Formålet med dette projekt er desuden ikke at løse enkelte elevers problemer, men at imødekomme generelle problematikker ved at skabe en fælles forståelse i klassen. Med det skrevet, er angst, ifølge Søren Kierkegaard, en naturlig del af det at være menneske, hvorfor det er noget, der vedrører og er relevant for alle, og derfor er det oplagt at give opmærksomhed og behandle i klasserummet, eftersom der gennemsnitligt sidder 1-2 elever i hver klasse, der har angst.

“Eleverne har ikke ønsket, at deres udfordring(er) skal formidles på den måde. Det er kommet for tæt på, siger eleverne.”

...

“Jeg synes, der er grænser for, hvad man skal behandle tematisk.”

Øverste citat bringer en lærer, der har haft et ønske om at udføre et forløb med angst som omdrejningspunkt, og har dertil adspurgt sine elever, hvortil de har ment, at det *er kommet for tæt på*. Hertil har læreren altså anvendt sin relation, og elevernes tillid til samme relation, og bedømt, at det ikke ville fungere på *en sådan måde*. Det kunne være spændende at høre, hvordan læreren har præsenteret forslaget for sine elever, og hvordan adspurgte har tolket det stillede spørgsmål i spørgeskemaet. Ovenstående to citater viser eksempler på, at både elever og lærere har grænser og holdninger til, hvad der behandles i undervisningen. Hertil kan læreren i sidstnævnte citat være opmærksom på samhørigheden til eleverne og eventuelt høre eleverne om, hvad der fylder hos dem.

Spørgeskemaet har givet os indblik i, at 84% af de 50 lærere mener, at det er en fordel at anvende litteraturen som udgangspunkt for svære samtaler, men samtidig er der 84% af lærerne, der ikke har lavet et danskfagligt undervisningsforløb omhandlende angst. Størstedelen af lærerne ser altså en fordel i at anvende litteraturen i undervisningen, samtidig med at størstedelen ikke har brugt litteraturen som udgangspunkt for et forløb, hvor angst har været centralt, selvom 82% af lærerne er bevidste om, at de har én eller flere elever med angst i klassen. Mange har altså en intention og synes, at ideen er god, men mangler en udførelse, hvilket kan understøttes af, at 32% af lærerne, som vi har spurgt, ikke føler sig klædt på til at indgå en samtale med eleverne om angst. Denne tredjedel af lærerne har ifølge statistikkerne stadig en til to elever i deres klasse, der har angst, hvorfor samtaler, eller forløb omhandlende samme, gør sig lige så gældende som i andre klasser i takt med, at angsten både er et grundvilkår hos os mennesker, men som diagnose også en generel samfundsproblematik, som er stigende. Med denne tredjedel bekræftes vores hypotese om en manglende åbenhed omkring angst i en vis grad, og forstærkes af det faktum, at 84% af lærerne ikke har gennemført et forløb i deres danskundervisning til trods for, at de ser fordele i samme. Dette leder op til, at vi i følgende analyseafsnit vil se nærmere på, hvilke overvejelser og refleksioner, der kan ligge bag en undervisning, hvor angst og litteratursamtalen er i fokus.

4.2 To læreres erfaringer

Det primære fokus i dette afsnit vil ligge på interviewet med Marianne Hundebøl og blive understøttet af interviewet med læreren Jakob. Følgende analyse bliver med henblik på at undersøge, hvordan valget af litteratur, og arbejdet med samme, bidrager til en fælles

forståelse blandt eleverne. Her vil lærernes praksiserfaringer og teoretiske ståsted give os et indblik i, hvordan det er muligt at gribe litteraturen an, når der er fokus på *mødet* mellem tekst og læser.

Gennem interviewet med Hundebøl fik vi et klart billede af, at det ikke er tilfældigt, hvilken litteratur, hun præsenterer sine elever for, og at det samtidigt er vigtigt, at man som lærer ved undervisningens start har et klart mål for, hvad man vil bruge den pågældende tekst til.

Som lærere, det kan virke som sådan helt som en selvfølgelighed, men at man faktisk har læst og taget stilling til den litteratur man serverer, fordi det tror jeg også af og til sker at... eller det modsatte sker at der sådan bliver drevet vold på de tekster, fordi at lærerne ikke har haft tid til at sætte sig ind i dem... Hvad vil jeg egentlig bruge den til? Hvad er det, der er mit mål? (Bilag 3.1)

Ovenstående er udtalt i en undren over, hvad vi som dansklærere anvender litteraturen til; er det for *“at lære dem en masse nykritiske forfærdelige begreber i dansk”, eller er det, “at vi bruger litteraturen til at forstå, hvordan det er at være menneske?” (bilag 3.1)* Vi skal altså tage stilling til litteraturen med et eksistentielt formål, hvor vi kan drage menneskelige paralleller. I forlængelse af dette mener Hundebøl, at vi først og fremmest skal udvælge litteratur, der tager afsæt i deres nysgerrighed og rører os selv, da hvis ikke vi selv bliver grebet af teksten, ikke kan forvente, at eleven gør det. I sit daglige virke stiller Marianne Hundebøl sig kritisk over for at knytte sig til en fast analysemodel, da man kan blive fanget af alt det skematiske ved at finde tekstens danskfaglige begreber som tid, sted, personer, komposition, og til sidst glemmer man måske, hvad det egentlig er, at teksten vil os. På samme måde tror hun ikke, at lærere bevidst undgår tekster med tabuiserede emner, men at de ikke går ned i den del af teksten, da de fastholder fokusset på de analytiske aspekter. Denne antagelse understøttes af flere kommentarer fra spørgeskemaet, hvor en adspurgt i klassen *“ikke læser for at løse enkelte elevers problemer, men i stedet udvælger litteratur, der kan byde på noget fagligt.”*

I en klasse med 25 elever kan man stille sig nysgerrig på, hvordan man kan rumme alle elevernes problematikker eller udfordringer i litteraturen. Hundebøl udtalte sig, at der i hendes klasse blandt andet både sidder elever med angst, skilsmissebørn og elever med

en alvorlig syg forælder, så at nå hele vejen rundt kan også være en stor opgave. Hundebøl tager denne opgave på sig, og vil gerne *“rumme lidt af det hele i hendes litteraturvalg”* (bilag 3.1). Udover at hun udvælger litteratur til fælles læsning på klassen, så vælger Hundebøl også litteratur til enkelte elever i klassen, hvor hun har fokus på at finde litteratur, som netop den enkelte elev kan spejle sig i, hvilket understøtter Felskis fire grunde til litteraturlæsning, i dette tilfælde genkendelse.

Ud fra ovenstående har vi nu erfaret viden omkring vigtigheden af valget af litteratur i arbejdet med teksten. Men hvad er det så, at netop den rette litteratur kan tilføre til litteratursamtalen?

Fra projektets teoretiske ståsted ved vi, at vi mennesker, gennem litteraturen *“udvikler vores sprog, ordforråd, fantasi, forestillingsevne, indlevelse og relationel forståelse samtidigt med, at vi opnår en større refleksion over eksistentielle grundvilkår hos mennesket som sociale væsner”* (Hansen, 2020, s. 14). Hertil at eleverne bliver præsenteret for det fremmedartede og gennem den *litterære fordobling* arbejder med at åbne op for teksten på både handlingsplan og et symbolsk tolkningsplan, hvor der opstår mulighed for selvspejling (Hansen, 2020, s. 60+61). På samme måde har Marianne Hundebøl anvendt litteraturen, hvori eleverne kunne spejle sig, og hun udtaler: *“så jeg bruger det jo ikke som sådan en “nu skal jeg lige helbrede eller redde eller noget, men mere som “her er spejlet””* (bilag 3.1). Dette bliver uddybet med et eksempel fra undervisningen, hvor en af Hundebøls elever kommenterer på, at der jo ikke er nogen i virkeligheden, der har det som bogens karakter. Ved dette eksempel er eleven netop blevet præsenteret for en fremmedhed, hvor eleven har kunnet spejle sig selv i bogens karakter og omgivelser. På samme måde har bogen tilsyneladende efterladt et aftryk, en reaktion og *rørt* eleven, hvilket igen understøtter vigtigheden af valget af litteratur for at kunne imødekomme Rita Felskis fire motiver. Hundebøl har efter arbejdet med bogen *Når hjertet er en elpisker* været opmærksom på en særlig elev i klassen, der har angst, og dertil været nede og spørge eleven ind til læseoplevelsen. Hertil svarede eleven *det var jo bare mig*, og havde altså haft en fuldkommen oplevelse af at kunne spejle sig i litteraturen. Ligesom Hundebøl, giver lærer Jakob ved interviewet også udtryk for, at hans overvejelser for valg af litteratur falder på *“forståelsen og det her med, at man kunne relatere til det, eller man kunne nikke genkendende til bare noget af det”*, samt at de måske kunne se, *“hvordan en*

oplevelsesverden kan være, som ikke kun er deres egen, men også opleve at andre har det på samme måde” (bilag 3.2). Her fremstår litteraturen igen som en mulighed for genkendelse, både gennem sig selv og gennem andre.

Hundebøl kommenterer på valget af litteraturen gennem, at vi på vores mobiltelefon eller computer møder reklamer, der er udvalgt netop til os.

...alle de reklamer, jeg får og så videre passer til mig, men hvis jeg kun serverer det, som I på overfladen ser ud til, altså som passer til jer, så flytter vi os jo aldrig, så bliver vi jo aldrig sådan for alvor empatiske. Vi når aldrig dertil, hvor det for alvor er sådan, at hold da op, jeg kan blive ramt på, at der også er nogen, der har det sådan eller det er faktisk mig, der bliver, desværre lidt, fortalt om lige her. (Bilag 3.1)

Vi har brug for at blive rørt af litteraturen, og når vi gør det, så udvikler vi os (Henkel, 2009). Hundebøl vil åbne op for *mødet* mellem tekst og læser, hvor det gerne må gøre ondt, men at der selvfølgelig også er en grænse; *det er den der balancegang “imellem hvornår er det, vi passer på dem og hvornår er det, vi også giver plads?”* (Bilag 3.1). Lærerne skal vurdere om den pågældende tekst, er en tekst, der åbner op for at give plads til netop de følelser og tanker, der ligger bag enhver fortælling. Den gode litteratursamtale vil altså opstå i mødet med tekster, der rører os.

Hundebøl udvælger også litteratur med øje for, hvad der er en generel problematik, som for eksempel, da hun læste *Når hjertet er en elpisker* af Mette Vedsø med sin 8. klasse; *“det er bare en generel problematik, at vi har de pæne 12-talspiger, vi har præstationsangst, vi har alt muligt andet, og så synes jeg den har sin berettigelse. Ja og det havde jeg også syntes, selvom der ikke har siddet en derinde med en angstdiagnose”* (Bilag 3.1). Her ser hun på hendes litteraturvalg af *Når hjertet er en elpisker*, hvor hun udtaler sig om, at hun også havde valgt bogen, selvom hun ikke havde haft en elev med angst i sin klasse. Hun ser på angsten som en generel og menneskelig udfordring, som vi alle kan sætte os ind i. Dette hænger sammen med Kierkegaards definition af begrebet angst, at angsten netop er et alment menneskeligt levevilkår.

Ved det rette litteraturvalg kan man have et håb om at *røre* eleverne på en af Felskis fire grunde til at læse litteratur, og så snart man har rørt eleverne ved at give dem *viden, chok, fortryllelse* eller *genkendelse*, så har de allerede forholdt sig til teksten, hvorfor de har

dannet et udgangspunkt for at indgå i litteratursamtaler. Disse litteratursamtaler er måden, man behandler *mødet* mellem tekst og læser, hvilket er her hvor tekstens *betydning kommer til udtryk gennem læseren og læserens refleksioner*. Udførelsen og behandlingen af dette sætter krav til relationen mellem lærer og elev. Hertil sagt er det, ifølge Hundebøl, vigtigt at være opmærksom på, som lærer, at man ikke presser eleverne længere ud, end at de selv kan være med. For eksempel med litteraturvalget af *Når hjertet er en elpisker*, var hun nede ved eleven med angst, hvor hun sagde følgende: *“her går jeg faktisk helt ned til dem inden og siger den næste titel, vi skal læse, at den er simpelthen, den er hård, og jeg tror den kommer til at ramme jer helt vildt, ja. Hvis det bliver for meget, så må man gerne gå”* (bilag 3.1). Hundebøl skaber et rum for og i litteraturen, hvor hun giver hendes elever lov til at trække sig, hvis den pågældende tekst kommer for tæt på. Gennem Hundebøls kommentarer omkring, hvordan hun inden læsning af en fælles bog på klassen, informerer eleverne om, hvordan den er, viser også, at hun har opbygget en god og tillidsfuld relation til eleverne. Hun kender eleverne og er bevidste om, hvad der foregår i deres liv, og hvad der gør ondt. Dette kommer Hundebøl til gode, når hun gennem sit litteraturvalg kan inddrage personlige aspekter, hvis eleven er med på det. Gennem Hundebøls nære og trygge relation til eleverne, bliver der skabt endnu et rum i litteraturen, hvor den kan åbne op for nogle af de svære samtaler her i livet, som blandt andet angsten. Litteraturen og Hundebøls relation til eleverne giver hende mulighed for at stille eleverne autentiske spørgsmål, der rammer dybere og mere præcist, end hvis hun ikke havde haft samme relation. Hertil kan man også stille sig nysgerrig overfor, hvordan de autentiske spørgsmål ville have været udfoldet, hvis Hundebøls relation til eleverne ikke havde været lige så god. Da vi interviewede læreren Jakob, udtalte han sig også om følgende til spørgsmålet om, hvorvidt man kan inddrage disse samtaler i klasserummet:

Man kan godt have nogle snakke og sådan, men men men man skal også passe på. Man skal også kende sin klasse godt. Det var også... Det var en klasse, jeg havde haft i to år. Det var en klasse som var tryk ved mig, og som jeg var tryk ved, hvor jeg vidste, at der var plads til det. Ja, hvor jeg altså ved, at mange andre, de ville vide i deres klasser, der var nok ikke plads til det. Jeg kan også se andre klasser, hvor jeg også ikke ville kunne gøre det. (Bilag 3.2)

Her kommer det også til udtryk, at det heller ikke er nok at have en god relation til nogle af eleverne, men at det også er klassedynamikken, der skal være god for at kunne inddrage samtaler omhandlende angst. Jakob havde haft sin klasse i to år, hvilket gjorde ham og eleverne trygge nok til at kunne stikke dybere, hvor det samme gør sig gældende i Hundebøls klasse, da hun har haft klassen siden 4. klasse. Der er altså i begge situationer opbygget en tryk og tillidsfuld relation mellem læreren og eleverne, der sammen med det rette litteraturvalg giver et godt grundlag for autentiske spørgsmål i litteratursamtalen.

4.3 Et indblik i praksis

Ved ovenstående overvejelser fra to lærere er det centralt, at man i arbejdet med litteraturen har fokus på, hvad teksten *kan*, og hvordan eleverne kan sætte sig i relation til det læste. Litteratursamtalen bidrager her til elevernes refleksioner og overvejelser, hvorfor samtalen har stor værdi for mødet mellem læser og tekst, og for at udtrykke tekstens indhold. I praksis kan der arbejdes med samtalen på mange måder, men ser man på Olga Dysthes teorier, så er det særligt brugen af autentiske spørgsmål, der gør sig gældende. Gennem vores observation af Marianne Hundebøls undervisning ud fra værket *Drengen Uden Øre*, valgte vi derfor at observere ud fra Olga Dysthes teorier om *autentiske spørgsmål, optag og værdisætning* (bilag 5).

Denne undervisning var i høj grad elevcentreret, og meget af elevernes arbejde med teksten foregik desuden i grupper. Forud for dette gruppearbejde var der en samtale på klassen, hvor Hundebøl med sine autentiske spørgsmål fik åbnet op for teksten. Teksten blev læst højt for eleverne, hvor Hundebøl efter læsningen af de første par opslag, spørger eleverne; "*Hvem er Maria, Marco og Sammy? Og hvorfor må Maria slå Sammy ihjel, når tærten er færdig?*" (Bilag 5). Disse to spørgsmål tyder umiddelbart på, at der er ét rigtigt svar, men da det er helt i begyndelsen af bogen, kender eleverne eller andre læsere ikke svarene på netop disse spørgsmål. Den eneste, der kender svarene på spørgsmålene, er Hundebøl selv. Dette gør det derfor udfordrende for Hundebøl at *optage* og *værdisætte* elevernes svar, da hun ikke vil røbe for meget af bogens handling for eleverne, og samtidigt bruges disse autentiske spørgsmål til at vække elevernes nysgerrighed og videre lyst for at vende næste side. Hun sætter altså elevernes tanker og refleksioner for bogen i gang uden, at de får lov at *regne bogen ud* med det samme. Denne værdisætning vil man kunne sige sker gennem Hundebøls kropssprog og nonverbale reaktion til

elevernes svar. Her forholder hun sig meget lyttende og interesseret i dialogen med eleverne, men værdisætningen er meget lukket i og med, at hun ikke bringer elevernes tanker videre til dialog med resten af klassen med fare for at afsløre for meget.

I takt med at der læses mere af bogen, åbnes der også mere op for elevernes muligheder for at fortolke handlingen. Her stiller Hundebøl igen autentiske spørgsmål som "*kan man dræbe? Kan de her børn dræbe? Og hvor er de sidste?*" (Bilag 5), hvortil der opfordres til dialog. Denne dialogiske tilgang kommer både til udtryk med Hundebøl som aktør, men også eleverne imellem. Dette understøttes af Dysthes tanker om et *flerstemmigt klasserum*, hvor man "*trænes i at tænke selv, tør at være uenig samt får lyst og evne til at lære mere*" (Dysthe, 2021, s. 20). Som sagt var meget af undervisningen elevcentreret og foregik i grupper. Også her var det ud fra en dialogisk tilgang og arbejdet blev iscenesat af et autentisk spørgsmål, hvortil eleverne sammen reflekterede, og ud fra disse refleksioner udarbejdede kreative produkter. Med dette ser vi, at det flerstemmige klasserum har flere forskellige udtryk og optræder på mange måder i Hundebøls undervisning, hvor eleverne "*i dialog og samspil med andre bliver set og hørt, bliver enga-geret, er en deltager, får en stemme både mundtligt og skriftligt samt får faglig selvtillid*" (Dysthe, 2021, s. 20). Altså er dette et bud på, hvordan de autentiske spørgsmål kan lede op til et autentisk gruppearbejde, hvor eleverne alle får en *stemme* gennem udarbejdelsen af det kreative produkt. Ydermere optræder lærerens *optag* og *værdisætning* af elevernes bidrag, jævnfør Olga Dysthe, ved fremvisning af elevprodukterne. Hertil *optager* Hundebøl elevernes tanker og refleksioner bag produktet, og lader dette være afsæt for en dialog på klassen. For eksempel optager Hundebøl en elevs bidrag ved at sige "*det er ikke det bedste forhold, de har? Hvad ligger der i det?*" (Bilag 5). Her stiller Hundebøl sig nysgerrig over for elevens tanker, og optager samme ved at lade det være et udgangspunkt for et nyt spørgsmål til hele klassen. I forlængelse af dette er også *værdisætningen* til stede ved elevprodukterne, hvor alle elevernes bidrag bliver tillagt en betydningsfuld rolle. Til en opgave, hvor eleverne skal finde et stykke musik, der passer til bogens stemning, udtaler en elev, at hun "*ville ønske, at man kunne finde et tavst stykke musik*", hvortil Hundebøl værdisætter denne udtalelse med ordene "*tænk hvis man kunne finde den tavse musik, det er en fed formulering*" (bilag 5). Elevernes *stemmer* er tilmed til stede i form af den skriftlige evaluering på forløbet,

hvor elevernes tanker kom til udtryk ved en fortsættelse af sætningen *Drengen uden øre har givet mig...*

4.4 Elevernes udtryk

Som afslutning på forløbet med værket *Drengen uden øre*, skulle Marianne Hundebøls elever som sagt beskrive deres oplevelse ud fra disse ord og i forlængelse af diskussion på klassen: *Drengen uden øre har givet mig...* og elevernes færdiggørelse af sætningen har vi fået lov til at gøre brug af i vores projekt. *Drengen uden øre* er ikke en bog, der centrerer sig direkte om angst, men vi gør brug af elevernes besvarelse ved at se på, hvordan eleverne reagerer på en tekst, der omhandler komplekse temaer, og som de har behandlet gennem en æstetisk undervisning, hvor litteratursamtaler på klassen og i par har åbnet op for elevernes refleksioner og overvejelser.

En af eleverne skriver blandt andet: *“Drengen uden øre har givet mig.. et andet syn på livet. En fascinerende oplevelse.”* Teksten har givet eleven et andet syn på livet, hvori der må forstås, at eleven er blevet mødt af *fremmedhed*, som har været med til at udvikle eleven. Men herudover må der gennem elevens beskrivelse også forstås således, at teksten ikke har været over elevens *grænse*, som også Hundebøl er opmærksom på, da eleven skriver *fascinerende oplevelse*.

En anden elev har skrevet følgende; *“Drengen uden øre har givet mig.. til at tænke over, hvordan andre mennesker kan have det.”* Eleven bruger teksten til at forestille sig, hvordan andre mennesker kan have det, hvilket også er fokuset for dette projekt; at eleverne gennem litteraturen sætter sig i andres sted og oplever, hvordan nogle andre børn og unge kan have det. *Drengen uden øre* har givet denne elev en mere empatisk side ved netop at åbne op for, hvordan andre kan have det. Herudover har andre elever skrevet: *“et større og anderledes blik på verden”* og *“en øjenåbner. Mange flere reflekterende tanker. En virkelighed, som på en måde er skjult.”* Disse elevs refleksioner og tanker omkring teksten, viser hvordan de har fået et bredere syn på verden og livet, hvordan de har taget teksten til sig og hvordan teksten har rørt dem. De er blevet rørt, nogen gennem *chok, viden, fortryllelse* og andre muligvis gennem *genkendelse*.

Den interviewede lærer, Jakob, har udarbejdet et forløb omhandlende angst med sin klasse. Her udtalte han efterfølgende til os i interviewet, hvad det netop havde gjort af indtryk på de to angstramte elever i klassen:

Der var to elever, der sådan fortalte det til resten af klassen, at de havde angst, og det var derfor de var kommet til mig, ligesom for at sige det og sige, at de gerne ville have, at klassen havde en forståelse for det. Så vi arbejdede med det inden, så de stille og roligt kunne begynde at fortælle, at det mindede lidt om den måde de havde det på, og de faktisk var diagnosticeret. De to andre var ikke interesserede i at folk vidste det, og heller ikke at det ville blive delt og sådan, så det var ting bare jeg vidste. (Bilag 3.2)

Ovenstående er vidt forskellige bud på elevers reaktion og respons til arbejdet med litteraturen, men gældende for alle tilfælde er, at der er blevet arbejdet dialogisk med litteraturen, samt at forløbet har rørt dem i en sådan grad, at de har kunnet sætte ord på det samt sætte det i relation til sig selv. Denne spejling i litteraturen er med til at udvikle vores empati samt vores forståelse for andre virkeligheder end vores egen.

4.5 En elevs erfaringer

Vi har i de ovenstående afsnit hørt lærernes erfaringer med angst og litteratur samt fået vist, hvordan litteratursamtaler kan se ud i praksis, men vigtigst af alt er eleven selv. Derfor vil vægten i følgende afsnit ligge på elev K, som vi har interviewet, samt tre tegninger modtaget af en anden elev.

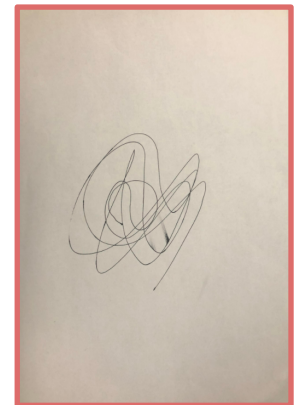
Elev K har haft angst siden 5.klasse, hvor hun fik det diagnosticeret af sin læge, men umiddelbart har angsten rødder længere tilbage i K's liv. Elev K går lige nu i 10. klasse på en efterskole, men hendes oplevelser, der vil blive præsenteret i nedenstående tekst, vil være baseret på hendes skolegang i en almindelig folkeskoleklasse. Elev K sidder i kørestol, hvorfor der i nogle direkte citater bliver omtalt *hjælper* eller *blive kørt*.

Det første spørgsmål, som vi stillede elev K, var, hvordan hun oplever angsten i hverdagen, hvortil hun svarede, at det var, når der var mange mennesker, samt følgende uddybelse:

Tror jeg, man kan sige, øhm, det er primært der, at jeg får et angstanfald, også kan jeg ikke særlig meget selv. Hvis jeg får et voldsomt angstanfald, så kan jeg ingenting selv. Jeg kan ikke flytte mig, jeg kan ikke gøre noget, jeg kan ikke sige noget. Jeg kan bare lade andre gøre det for mig, så håber jeg bare på, at der er nogen i nærheden, som ved lige præcis, hvad de skal gøre, også gør de det, fordi jeg ikke selv kan. (Bilag 3.3)

Elev K oplever især, at angsten trænger på, når der er mange mennesker. Hun har det allerbedst, når hun ved, at der er nogen i nærheden, som kender hende samt ved, hvad de skal gøre, hvis hun får et angstanfald. Som hun selv beskriver det, kan hun ingenting, og har derfor brug for, at der er nogen, der fysisk kan hjælpe hende. I hendes eksempel vil det være at køre hende væk fra situationen i hendes kørestol.

Angst som et komplekst begreb kan være svært at sætte ord på. Da vi bad elev K om at tegne følelsen, når angsten tager over, tegnede hun tegningen som ses til højre (bilag 4). Til tegningen tilknyttede hun ordene: *“Jamen det er fordi, at det er, det ser meget rodet ud, og det er også sådan, at jeg føler, at min angst kommer op. Alt er bare rodet”* (bilag 3.3).



I løbet af K's skolegang har der ikke været fokus på angsten blandt klassekammeraterne, lærerne eller i undervisningen, og der har altså ikke været en klar og fælles forståelse for dette.

...Jeg kan ikke huske, om jeg var bange for at få et angstanfald, men det må jeg næsten have været, fordi der var bare ikke særlig mange, der kendte mig. I min gamle klasse, der snakkede jeg stort set ikke med særlig mange. Jeg snakkede med en og hun var der næsten aldrig. (Bilag 3.3)

Angsten fylder en stor del af K's liv, men da hun ikke var tryk i den gamle klasse, sad hun ovre i hjørnet og snakkede ikke med nogen. Hun var bange for at få et angstanfald. Følgende eksempel på elev K og hendes skolegang, hvor der ikke blev talt om angsten med lærerne og klassekammeraterne, udover i de øjeblikke hvor K fortalte, at hun havde angst, bekræfter yderligere vores hypotese om, at der mangler åbenhed omkring angsten.

Elev K blev spurgt om, hvordan hun ville have det med et litteraturforløb, hvor der var fokus på at skabe en fælles forståelse i klassen omkring angst. Hertil svarede hun følgende:

...Men jeg tror, at hvis man faktisk får det at vide igennem noget, som man skal læse, som er undervisningsmateriale, og man skal lave det som lektie, så tror jeg, at der er flere, der vil, ikke nødvendigvis gå i dybden, men der er flere der vil få det gjort og få det forstået på en anden måde end hvis jeg fx siger "at jeg har angst og det er sådan her det føles", fordi det kan føles på mange måder... (Bilag 3.3)

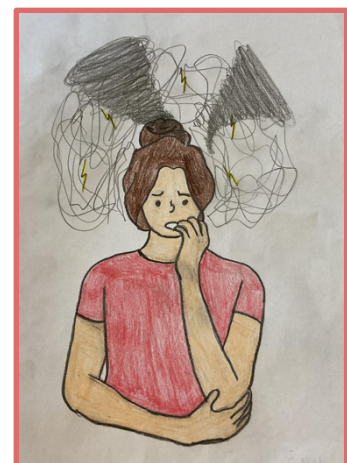
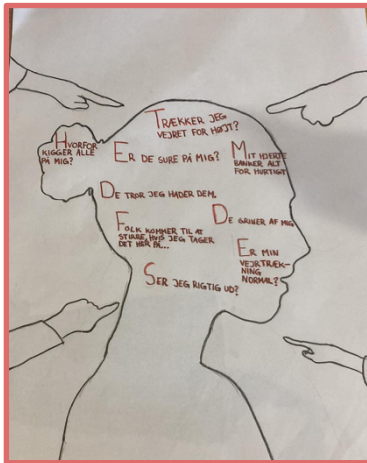
Elev K lægger her vægt på, at gennem undervisningen vil der blive skabt en anden forståelse for angsten, da der vil komme mere dybde gennem denne tilgang, end hvis man fik det at vide af en person. Samtidig ser elev K det som en fordel at få kendskab til andre med angst, da angsten ser forskellig ud fra person til person, hvilket kan sættes i forbindelse til læsning med litterær fordobling, samt genkendelse som en af Felskis fire grunde til læsning af litteratur.

K er åben omkring hendes angst. Hun vil hellere tale højt og ærligt om det end at skjule det, og som hun selv siger, så kan hun heller ikke skjule det, da det fysisk kommer til udtryk. Elev K kan nogle gange føle, at hun er den eneste i hele verden, der har angst. Hun kender muligvis en, der har angst, men hun ved ikke, hvordan det kommer til udtryk, da det ikke er noget, som de har snakket om. Hun har derfor ingen andre, som hun kan dele sine bekymringer med i forhold til angsten. Hertil synes hun, at et litteraturforløb, hvor man gennem litteraturen kan få en samtale og forståelse for angst, vil være gavnligt. Men hun har også en forståelse for, at nogle andre med angst eller lærere, kan have det svært ved netop den samtale.

Jeg tror, det er fordi, at nogle lærere godt ved, at det rammer nogle elever. Det tror jeg, at man ved, og derfor tror jeg også at det er sværere at snakke om. Jeg tror også, at jeg vil synes, at det vil være mærkeligt at snakke om en af mine klassekammerater, mens hun sad ved siden af. Altså det der med, at man ved godt, at man rammer nogen på en anden måde, end man måske lige tænker, man skal ramme klassen generelt. Og det tror jeg godt, kan være det der gør det svært at snakke om foran en hel klasse på en gang. (Bilag 3.3)

K siger blandt andet i ovenstående citat, at man skal *ramme klassen generelt* (bilag 3.3), hvilket også viser, at hun ikke anser angst på samme måde som Kierkegaard, der mener, at angsten er et almenmenneskeligt levevilkår og en del af det, som gør os til menneske. Dette samtidig med at hun føler sig alene, hvilket også viser, at angsten generelt er et udtryk eller sygdom, der ikke bliver snakket om. Her er det vigtigt at understrege, at vi alle oplever angst, men at have angst som diagnose bestemt ikke er det samme, men der kan gennem samtalen komme en bedre forståelse, da vi alle kan perspektivere til at være bange, frygte og føle angst.

En elev har lavet følgende tre tegninger:



Disse tre tegninger sammenlignet med K's interview og vores begrebsafklaring af angst, viser et godt billede af, hvordan nogen kan føle angsten. Samtidig viser det også, at angst ikke blot er noget, som alle har, men faktisk en sygdom, der påvirker ens hverdag og liv i en negativ retning og typisk kræver behandling. Bægeret er fyldt over, hovedet er fyldt med en masse tanker og kaos. Ser man på det første billede fra venstre, ser man et ansigt, hvor eleven har skrevet nogle af de mange tanker, som hun gør sig dagligt. Dette kan sættes i sammenhæng med Kierkegaards forståelse af angst, hvor at angsten optræder i friheden samt *mulighed for mulighederne*. De unge i dag er presset fra alle sider, de har alle mulighederne foran sig og i billedet til venstre, vises der blandt andet, hvordan det visuelt kan se ud.

Lærerne på elev K's folkeskole har været bevidste om hendes angst, men har tilsyneladende ikke været yderligere interesseret i at italesætte den. I K's tilfælde har hun siddet i hjørnet og ikke følt sig set og hørt i klassen, hvor man hertil kan stille sig kritisk over, hvordan der ikke er blevet taget mere hånd om dette problem i den pågældende klasse fra lærernes side af, hvor der igen kan refereres til Folkeskolens Formålsparagraf (2021), at lærerne skal bidrage til "*elevernes alsidige udvikling*". Hertil sagt er det ikke alle lærere, der oplever en åbenhed omkring angsten blandt deres elever, hvorfor det muligvis ikke vil være en fordel og befrielse at have et forløb, hvor angst er centralt, hvilket blandt andet også kommer til udtryk i følgende svar fra vores spørgeskema:

Min erfaring er, at elev ikke er interesseret i det øget fokus. Klassekammerater ved ofte godt, at eleven kæmper med noget, men åbenhed er en udfordring for de/den ramte. De vil gerne være som de andre. Det er derfor jeg ikke har kastet det ind i undervisningen af respekt for de ramte elev, der også gerne vil have et frirum, hvor det ikke handler om angst.

Dette citat tager fat i lærerens oplevelse og forudindtagelse af elevens behov for ikke at berøre angsten i undervisningen. Hertil har vi stillet os kritiske og nysgerrige til, hvordan man kan imødekomme litteratursamtalen omhandlende angst ud fra en dialogisk og autentisk tilgang til undervisningen.

5. Det diskuterende og vurderende plan

5.1 At bringe litteraturen til live

I nedenstående vil vi samle trådene for vores analytiske afsnit, hvilket sættes i sammenhæng til vores teoretiske ståsted, hvortil vi vil diskutere og vurdere, hvordan litteratursamtalen kan bidrage til en fælles forståelse for angst.

Ud fra spørgeskemaet og tilhørende analyse ser vi en tendens til, at nogle lærere bevidst har fravalgt at belyse angsten i undervisningen, fordi de ikke vil overskride grænserne hos den/de elever, der har angst, hvilket også kommer til udtryk i ovenstående citat. Lærerne giver her udtryk for, at dette bunder i, at angsten kommer for tæt på eleven. Det er ikke til at sige, hvordan lærerne har opfattet et litteraturforløb omhandlende angst,

men intentionen bag sådan et forløb har ikke været at sætte direkte fokus på den/de specifikke elever, der har angst, men i stedet, at forløbet kan bruges som et udgangspunkt for en generel samtale, hvor angsten er central. Med den litterære fordobling for øje, bliver det muligt at tale indirekte om menneskene i rummet uden egentlig at tale om dem. Dette kan ske ved, at man lader litteraturens karakterer være udgangspunkt for en samtale, der bundet i karakterernes virkelighed, hvortil eleverne har muligheden for at opleve *fordobling* eller endda *genkendelse*. Gennem interviewet med Marianne Hundebøl blev vi klogere på mulighederne for litteratur inden for emnet angst, hvortil vi blev inspireret af hendes erfaringer med Mette Vedsøs roman *Når hjertet er en elpisker*, hvortil vi har forsøgt at gøre os nogle tanker for, hvordan man kan arbejde med romanen. I denne roman møder man 17-årige Pi, der på romanens første side falder om grundet et angstanfald, hvorefter romanen udspiller sig ud fra de udfordringer, der følger. Karakteren Pi kan man lade være udgangspunkt for en autentisk litteratursamtale omkring hvilke følelser, stemninger og tanker, der er i bogen, og derigennem opleve en forståelse gennem *fordobling* eller *genkendelse* med Pi. Gennem Pi kan eleverne i klassen uden angst opnå forståelse for angstens ansigt med Pi som fortæller, og på lignende vis kan elever, der har angst, spejle sig i oplevelser og tanker tilhørende Pi.

Gennem interviewet med elev K fik vi indblik i, at hun kan føle sig alene i, og med, sine tanker og udfordringer omkring angsten, hvortil at læsning af en roman eller et andet værk har som mulighed at kunne være med til at mindske denne ensomhed i angsten. At lade teksten *røre* os som læsere og *være noget for os*, kan gøres endnu tydeligere gennem lærerens evne til at behandle teksten i fællesskab med eleverne og til at inspirere eleverne til fortryllelse og til at blive *hooked*.

Arbejder eleverne, jævnfør Thomas Illum Hansen, undersøgende med litteraturen ud fra en dialogisk tilgang, bliver litteraturen bragt til live. Dette er netop, hvad vi for dette projekt har lagt fokus på gennem litteratursamtalen. Men kan man imødekomme og supplere litteratursamtalen og stadig tilgode se den dialogiske og autentiske litteraturundervisning? Man kan her tage fat på Olga Dysthes forskning om det flerstemmige klasserum, hvor elevernes stemmer i klasserummet optræder både skriftligt og mundtligt. Ved vores projekt har litteratursamtalen fokus på det mundtlige og dialogiske aspekt, men hvor dette også kan komme til udtryk gennem elevens

skriftlighed, kan det vel også komme til udtryk gennem elevernes hænder? Ved at lade eleverne arbejde skabende med litteraturen, og derudfra skabe en autentisk dialog, der bygger op omkring hvilke refleksioner og overvejelser, der ligger til grund for elevernes udtrykkelser, kan man altså på samme måde imødekomme Dysthes forskning om det flerstemmige klasserum, hvor man lader elevernes stemmer være deres kreative udtryk og baggrund for samme.

På netop denne måde oplevede vi, at Hundebøl arbejdede æstetisk og skabende med litteraturen gennem hvad hun kaldte *fra indtryk til udtryk*. Her kom litteraturens indhold til udtryk gennem elevernes kreative produkter, og Hundebøl lod elevernes stemmer tale gennem deres produkter, samt hvilke tanker, de havde haft forud for produkternes udarbejdelse. Skulle man arbejde på samme måde med *Når hjertet er en elpisker*, kunne man lade dette blive understøttet af side 61 i Linn Skåbers *Til Ungdommen*, der modsat romanen udtrykkes både med verbaltekst og illustration, og denne multimodalitet kan være medvirkende til at stilladsere eleverne. En litteratursamtale med autentiske spørgsmål kan åbne op for, hvordan angsten optræder i værket *Når hjertet er en elpisker* og visuelt ved illustrationen samt tilhørende verbaltekst i *Til Ungdommen*.



Ved at gøre brug af for eksempel *Når hjertet er en elpisker* og opslaget i *Til Ungdommen*, ville man som lærer kunne få eleverne til at tegne, eller på anden måde udtrykke sig kreativt omkring, hvordan angsten kommer til *udtryk* gennem *indholdet* i teksten. Her stilles der krav til, at eleverne, inspireret af Rita Felskis teorier, går *ind* i litteraturen og mærker, hvad litteraturen *gør* ved os frem for, hvad litteraturen *betyder*. Denne egenproduktion åbner op for det flerstemmige klasserum, hvor elevernes *stemmer* nu også får et æstetisk udtryk, og understøttes af Ayoe Quist Henkels tanker, som hun holdt oplæg om d. 5/4-2022 til Liv i litteraturen konferencen på UCN: "at *når først man har haft*

det mellem fingrene, så husker man det anderledes” (Henkel, 2022).

Hundebøls erfaringer støtter ligeledes op om, at det er lettere for eleverne at sætte ord på noget, hvis de samtidigt har noget fysisk at koble det op på. I et forløb, hvor angst er et centralt emne, for eksempel et forløb centreret om *Når hjertet er en elpisker* og *Til Ungdommen*, vil det derfor være en fordel at udarbejde et kreativt produkt, som for eksempel en tegning, som kan være afsæt for en autentisk litteratursamtale.

Man kunne forestille sig, at der efter forløbets behandling af tekster og emnet angst gennem litteratursamtaler, vil være nogle fællestræk ved disse udarbejdelser. På den måde vil elevernes forskellige udtryk for angsten, der ellers er et komplekst og abstrakt begreb, optræde som en fælles forståelse, der med sine fysiske rammer bliver synliggjort og italesat i klasserummet. Heri ligger samtidig en anerkendelse af angstens udtryk, både for de der har og ikke har angst, og mon ikke Felski også ville mene, at dette er en ret direkte vej ind i andres virkeligheder?

6. Konklusion

Projektet har rødder i en stigende samfundsproblematik, der med sine statistikker om, at der gennemsnitligt sidder 1-2 elever, der har angst, i hver klasse, har vist sig at være et aktuelt og meningsfuldt emne at belyse. Forud for projektet har vi samtidigt haft en hypotese om, at angsten ikke var noget, der blev italesat ude i klasserummene. Dette har været suppleret af et ønske, en nysgerrighed og en personlig interesse for, hvorvidt man kan italesætte og belyse emnet ud fra et danskfagligt perspektiv med litteraturen og samtalen i fokus. Denne nysgerrighed har ført til udformningen af dette projekt, hvor det ud fra tilhørende teoretiske, empiriske og analytiske samspil har været muligt at konkludere på, hvorvidt litteratursamtalen, med afsæt i børne- og ungdomslitteratur, kan give elever i overbygningen en fælles forståelse for de udfordringer, som rammer elever, der har angst.

Søren Kierkegaard skildrer i 1960, med værket *Begrebet Angst*, angst som et almenmenneskeligt grundvilkår, der er bosiddende i mennesket, hvilket understreger relevansen for at belyse emnet i folkeskolen, da det netop er et emne, der vedrører os alle. De stigende statistikker for antallet af børn og unge, der har angst sættes ofte i relation til et præstationssamfund, der samtidigt indebærer hvad Søren Kierkegaard beskriver som *mulighed for muligheden*, hvori unge oplever presset af at have muligheden for alverdens muligheder forbundet med en forventning om at gå de rigtige veje første gang. Ved projektets analytiske behandling af spørgeskemaet bliver det bekræftet, at mange lærere ikke sætter fokus på angsten i deres undervisning, og ligeledes yderligere bekræftet af elev K, der i sin skoletid ikke har oplevet en åbenhed omkring angsten. Hertil blev vi opmærksomme på, at flere lærere anså denne manglende åbenhed som et forsøg på at skåne eleven, hvortil vi stillede os kritiske overfor dette jævnfør skolens rolle i at støtte elevens alsidige udvikling og dannelse som medmenneskelige og empatiske individer. Projektets teoretiske ståsted redegør for, hvordan man kan udvikle disse kvaliteter gennem litteraturen og ved at åbne op for samme. Her belyser Thomas Illum Hansen vigtigheden af at blive konfronteret med det fremmedartede gennem litteraturen. Dette samtidigt med, at der arbejdes åbent med litteraturen ved at læse med fordobling, og derigennem forholde sig symbolsk og tolkende til indholdet. Det er i dette møde mellem tekst og læser, at Ayoë Quist Henkel mener, at der bliver tilført betydning til

teksten gennem læserens refleksioner og overvejelser. Her understregede Marianne Hundebøls erfaringer nødvendigheden af at udvælge litteratur, der *rører* læseren, eller som ifølge Felski vil gøre os *hooked*. Den gode litteratur vil tilmed røre os på Felskis fire motiver for, hvorfor vi læser litteratur; viden, chok, fortryllelse og genkendelse.

Det er altså i mødet med litteraturen, hvor teksten rører os, at den gode litteratursamtale opstår. Jævnfør Olga Dysthe bør dette gøres ud fra en dialogisk tilgang til undervisningen, der optræder som et flerstemmigt klasserum. Lærerens stemme bliver anvendt til at udforme de autentiske spørgsmål for derefter også at optage dem og give dem høj værdisættelse.

Ved observationen oplevede vi, hvordan det flerstemmige klasserum bragte liv til teksten gennem elevernes refleksioner og overvejelser, der ved litteratursamtalen mødtes, supplerede og udfordrede hinanden. Ved elevernes skriftlige evaluering blev det tilmed synligt, hvordan det var lykkedes dem gennem litteraturen at sætte sig selv i en andens sted, at have læst med fordobling og at blive *hooked* af litteraturen. Her blev vi samtidigt opmærksomme på, hvordan et dialogisk klasserum kan tage form på flere måder, og at man med fordel kan lade den autentiske litteratursamtale, samt elevernes *stemmer*, udspille sig ud fra elevernes både talte, skriftlige og kreative produkter. På den måde vil elevernes stemmer i litteratursamtalen på samme vis kunne åbne op for, hvad Rita Felski mener er den mest direkte vej ind i andres virkeligheder og udvikle en større forståelse for samme - også de virkeligheder samt udfordringer, som rammer elever, der har angst.

7. Litteraturliste

Boding, J., Hansen, L., Høyrup, F., Krenzen, A., Madsen, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S. (2019). En håndbog: Bachelorprojektet i læreruddannelsen. (1. udgave, 2. oplag). Hans Reitzels Forlag.

Bohni, M.K. (2018). Støt unge med angst: *en guide til forældre og fagprofessionelle* (1. udgave). Straarup & Co forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder: en grundbog. (3. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021, 16. juni). Folkeskolens formål. Lokaliseret d. 5/4-2022 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære (1. udgave). Forlaget Klim.

Dysthe, O. (2021). Dialogisk undervisning i dagens skole. Tidsskriftet Kvan (nr. 119).

Dysthe, O., Ness, I.J & Kirkegaard, P.O. (2020). Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring (1. udgave). Forlaget Klim.

Esbjørn, B.H. & Breinholst, S. (2020). Kort & godt om: *børn & angst* (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.

Felski, R. (2020). Hooked: Art and Attachment. The University of Chicago Press.

Felski, R. (2008). Uses of literature. Blackwell Publishing.

Gissel, S.T & Steffensen, T. (2021). Undersøg Litteraturen!: Engagerende undervisning i æstetiske tekster (1. udgave). Akademisk Forlag.

Hansen, T.I. (2020). Kunsten at læse (1. udgave). Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, T.I. (2004). Procesorienteret litteraturpædagogik. Dansk lærerforening 2004

Hansen, T.I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. & Lindhardt B (2020). Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. KiDM.

Henkel, A.Q. (2009). At læse med fordobling: om litteraturpædagogik. I Skyggebjerg, A., Henkel, A., Fibiger, J. & Rasmussen, L., *Stjernebilleder: Børnelitteratur - teori og metode (Bind I)* (s.40-55). Dansk lærerforeningens Forlag.

Henkel, A.Q. (2022). Konference: Liv i litteraturen. UCN Aalborg. D. 5/4-2022 kl. 8.30-15.30.

Henkel, A.Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U.M., Jakobsen, J.T. & Simonsen, A.C.H. (2021). Grib litteraturen: 50 litteraturdidaktiske greb: Lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning. (1. udgave, 2. oplag). Gyldendal.

Henriksen, M. (u.å). Søren Kierkegaard. Lokaliseret d. 27. marts 2022 på: <https://litteratursiden.dk/forfattere/soren-kierkegaard>

Høyen, M. & Brinkkjær, U. (2018). Videnskabsteori: for de pædagogiske professionsuddannelser. (2. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels forlag.

Kierkegaard, S. (1960). Begrebet Angst (8. udgave). Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. København.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview: Introduktion til et håndværk (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Madsen, P.L. (2021). Når børn og unge får angst (1. udgave). Lindhardt og Ringhof.

Mikkelsen, M.S. (2017). Kierkegaard: Angst er et vilkår i alle menneskers liv. Lokaliseret d. 22. marts 2022 på: <https://www.religion.dk/religion.dk/kierkegaard-angst-er-ikke-kun-en-sygdom-men-ogsaa-et-vilkaar>

Nikolajeva, M. (2001). Børnebogens byggeklodser. København: Høst & Søn.

Sunesen, M. (2020). Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse. (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Scherfig, L. (2021). Drengen uden øre (1. udgave). Jensen & Dalgaard I/S.

Skyggebjerg, A.S, Henkel, A.Q, Fibiger, J. & Rasmussen, L.B. (2009). Stjernebilleder: Børnelitteratur - teori og metode (Bind I). Daneklærerforeningens Forlag.

Skåber, L. (2020). Til ungdommen (1. udgave). Koppelwrite.

Psykiastrifonden. (2019). Godt at vide om angst (1. udgave). Psykiastrifondens Forlag

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021). BFI-listerne for serier og forlag. Lokaliseret d. 22/4-2022 på: <https://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/den-bibliometriske-forskningsindikator/BFI-lister>

Vedsø, M. (2019). Når hjertet er en elpisker (1. udgave). Høst.

Weinreich, T. (2008). Børnelitteratur - en grundbog. København: Høst & Søn.

8. Bilag

Bilag 1: Spørgeskema

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAZ_qBa-79UM0hNSUZORFk1M0gzR0tEUFREQ1JQV0VZQy4u

Bilag 2: Interviewguides

Bilag 2.1: Interviewguide til Marianne Hundebøl

Undervisningen:

Hvilke overvejelser gør du dig, når du skal vælge litteratur til din klasse?

Hvilke overvejelser gør du dig, når du forbereder dig til, hvordan du derefter kan arbejde med litteraturen med eleverne?

Er der noget særligt litteratur, du undgår at bruge i undervisningen og hvorfor?

Angst:

Har du oplevet at undervise klasser hvor en eller flere elever er udfordret af angst?

Hvis ja: Er det noget, du medtænker i din undervisning eller dit valg af litteratur?
Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Hvis nej: Tror du, at du har nogle elever, som har angst, men som har valgt ikke at sige det? Hvorfor/hvorfor ikke?

Samtalen:

Hvordan får man skabt en god samtale på klassen omkring litteraturen?

Hvordan kan litteraturen bidrage til en god klassesamtale?

Hvorfor tror du at mange lærere undgår at åbne op for samtaler med elever omhandlende litteratur med tunge emner?

Bilag 2.2: Interviewguide til Jakob

Angst:

Hvilke erfaringer har du med elever med angst? Hvor mange elever har angst i din klasse?

Hvordan fik du at vide, at din elev har angst?

Føler du dig klædt på til at kunne håndtere elever med angst i din undervisning?

Undervisning:

Vi havde set, at du har lavet et forløb omkring angst, hvor dine elever har arbejdet med flere forskellige tekster. Hvad kan sådan et forløb bidrage til i din klasse?

Hvad lagde du særligt vægt på i dette forløb? (forhåbentlig samtalen)

Litteraturen:

Vi undersøger litteratursamtaler.

Hvordan griber du litteratursamtaler an? Kan du huske, hvilke overvejelser du gjorde dig, inden at du skulle gribe disse litteratursamtaler an?

Vi har i vores tidligere interviews fået en fornemmelse af, at nogle lærere undgår disse sværere samtaler i deres klasse. Har du et bud på, hvorfor det er sådan?

Hvordan strukturerer du litteratursamtalerne i klassen?

Hvordan bliver teksterne behandlet i din klasse?

Vil du have lavet det samme forløb omhandlende angst i din klasse, hvis du ikke havde haft nogle elever, der har angst?

Bilag 2.3: Interviewguide til elev K

Hvordan påvirker angst din hverdag?

Hvornår kommer angsten til udtryk?

Hvad gør du, når angsten er værst?

Ved dine lærere, at du har angst?

Ved dine klassekammerater, at du har angst?

Har der i undervisningen været fokus på angst? Har din lærer fx forklaret i klassen, hvad angst er?

Læser du bøger?

Hvordan ville det være for dig at læse en bog, hvori hovedpersonen har nogle af de samme tanker som dig i løbet af en dag?

Hvordan ville du have det, hvis din dansklærer valgte at udføre et forløb omhandlede angst i din klasse?

Kender du andre med angst?

Føler du dig nogle gange alene omkring dine følelser?

Bilag 3: Uddrag af transskriberingerne

Bilag 3.1: Uddrag af interview med Marianne Hundebøl

Interviewet blev udført d. 15/2-2022 kl.10.00.

Taler 1: Julie

Taler 2: Emma

Taler 3: Marianne Hundebøl

Marianne blev præsenteret for projektet og for os.

Taler 1:

Hvilke overvejelser gør du dig, når du vælger litteratur?

Taler 3:

Som regel, altså man kender jo sin klasse, når man har haft dem i længere tid. Og vi har blandt andet læst *Når hjertet er en elpisker*, som handler om angst, og jeg har blandt andet en pige i min klasse med angst lige nu. Og der prøver jeg rigtig meget, vi har også læst fuglemanden, hvor der sidder en dreng med skizofrene tendenser.

Her går jeg faktisk helt ned til dem inden og siger den næste titel, vi skal læse, den er simpelthen, den er hård, og jeg tror den kommer til at ramme jer helt vildt. Hvis det bliver for meget, så må man gerne gå, eller sige den der bog, kan jeg simpelthen ikke læse resten af, jeg springer jeg over. Jeg står med 26 elever og vurderer at *Når hjertet er en elpisker* eller *fuglemanden* kan bruges, men det skal jo ikke fungere som et overgreb eller opleves som et overgreb ved de elever, som kan mærke, at det her, det er bare mig. De må gerne blive berørt, og det gør de... Men jeg tænker, at dem, der sidder med noget helt specifikt, noget der gør, at der bare spændes ben for dem, de skal ikke presses længere ud end de selv kan være med.

Taler 3:

Når vi læser Når hjertet er en elpisker, så bliver det italesat mere generelt og ikke at XX kæmper lige nu, men de andre ved det jo godt, fordi hun har haft angstanfald og så videre i skolen. Så jeg synes, at det hele tiden det er den der balancegang imellem hvornår er det, vi passer på dem og hvornår er det, vi også giver plads?

Taler 1:

Så det handler også meget om relationen?

Taler 3:

Ja, i den grad. Men også, at vi som lærere, det kan virke som sådan helt som en selvfølgelighed, men at man faktisk har læst og taget stilling til den litteratur man serverer, fordi det tror jeg også af og til sker at... eller det modsatte sker at der sådan bliver drevet vold på de tekster, fordi at lærerne ikke har haft tid til at sætte sig ind i dem... Hvad vil jeg egentlig bruge den til? Hvad er det, der er mit mål?

Taler 1:

Er det så med et særligt formål for eksempel, når du vælger *Når hjertet er en elpisker*, er det så fordi, at du gerne vil ind til dem med angsten, og at det så er tilfældigt, at der så er en, der så bliver ramt af den her bog?

Taler 3:

Jeg tænker ikke, at det er fordi, at jeg vil passe på lige præcis den gruppe børn, men mere fordi at jeg tænker, at det er en aktuel problematik. Altså ét er, at bogen er vanvittig velskrevet og overkommelig, altså den har de iboende kvaliteter, som jeg synes er vigtig for, at den kan bruges. Men ligeså vigtigt, det er bare en generel problematik, at vi har de pæne 12-talspiger, vi har præstationsangst, vi har alt muligt andet, og så synes jeg den har sin berettigelse. Ja og det havde jeg også syntes, selvom der ikke har siddet en derinde

med en angstdiagnose. Jeg bruger det jo ikke som sådan en "nu skal jeg lige helbrede eller redde eller noget, men mere som "her er spejlet".

Hundebøl taler videre omkring, hvordan en elev har kommenteret på teksten Ulvekongen af Søren Jessen, at "sådan er der jo ikke nogen, der har det", hvortil hun senere siger følgende:

Taler 3:

Men de skal jo spejle sig i noget andet end sig selv. Og jeg brugte faktisk billedet med, at når jeg kigger på Facebook, så ser jeg kun ting, som bekræfter mig i at bøger er vigtige, og det er sådan kvinder på 44. Alle de reklamer, jeg får og så videre passer til mig, men hvis jeg kun serverer det, som I på overfladen ser ud til, altså som passer til jer, så flytter vi os jo aldrig, så bliver vi jo aldrig sådan for alvor empatiske. Vi når aldrig dertil, hvor det for alvor er sådan, at hold da op, jeg kan blive ramt på, at der også er nogen, der har det sådan eller det er faktisk mig, der bliver, desværre lidt, fortalt om lige her. Så jeg tænker, at jeg tematisk prøver at tage den brede palette, at vi både har om flygtninge litteratur, klima litteratur, litteratur med børn, der har det svært, en omgangskreds der er uheldige for dem, alle nogle hjemlige forhold, der bare driller, så på den måde vil jeg gerne prøve at rumme lidt det hele med mit litteraturvalg.

Taler 3:

Det er det her med, hvad er vores job, er det at lære dem en masse nykritiske forfærdelige begreber i dansk, eller er det, at vi bruger litteraturen til at forstå, hvordan det er at være menneske? Og hvad er så min rolle, er jeg den der går ind og ud, eller, jeg sørger også altid for at være der i god tid og gå op i min klasse og ikke sætter mig på lærerværelset.... Så kan jeg sidde lige så stille ved katederet nogen gange og snakke med dem og andre gange bare lade som om, at jeg ikke er der. Men så kan jeg høre, hvad der rører sig lige nu, hvem

er ked af det og hvem kom liiiiige lidt senere, end hvad vedkommende plejer. Det der med, hvordan ser vi det hele menneske eller den hele elev? Ja, men man bruger også sig selv.

Taler 2:

Hvordan arbejder du, når I har læst en bog?

Taler 1:

Vi arbejder meget æstetisk lige nu, det har vi egentlig gjort altid, men vi arbejder rigtig meget med, hvad er det, at den her titel siger os. Selvfølgelig får vi også rigtig mange faglige begreber på, og det skal de nok også kunne, eller det kan de også. Men de er opdraget til, at vi arbejder alternativt med det i forhold til, hvis de bare havde 17 punkter på en analysemodel.... Det er rigtig meget et spørgsmål om, at tage afsæt i deres nysgerrighed.

Taler 1:

Bidraget det til noget positivt i undervisningen, når eleverne bliver ramte af litteraturen?

Taler 3:

Jamen jeg tror jo på, at de bliver hele mennesker i sidste ende i og med, at vi arbejder med komplekse tekster. Jeg tror på, at de har et godt afsæt, når de skal videre, der er ikke særlig mange, jeg egentlig er bekymret for, de skal nok klare sig... Jeg tror på, at litteraturen kan gøre rigtig meget. Og den største gave, som vi kan give dem, er jo også at de har lyst til at læse, når de er færdige med skolen. Og at de kan blive konfronteret med nogle ting og tanker, som de ikke automatisk selv ville have haft.

Taler 1:

Hvad tror du, at samtalen ville bidrage med ift. analysemodellerne?

Taler 3:

Jeg tror på, at bogen kan gøres levende.

Bilag 3.2: Uddrag af interview med Jakob

Interviewet blev udført d. 1/3 - 2022 kl.15.00 på teams.

Taler 1: Julie

Taler 2: Emma

Taler 3: Jakob

Jakob bliver først præsenteret for projektet og os, samt fortæller han om hvor mange elever med angst, som han har haft.

Taler 2:

Så har vi jo set, at du har lavet det her forløb omkring angst, hvor dine elever har arbejdet med forskellige tekster. Kan du huske hvilken klasse, det var i. Altså var det i den der, hvor du havde fire elever.

Taler 3:

Det var det.

Taler 2:

Ja okay. Hvordan bidrog sådan et forløb sådan til den klasse du havde der?

Taler 3:

Der var to elever, der sådan fortalte det til resten af klassen, at de de havde angst, og det var derfor de var kommet til mig, ligesom for at sige det og sige, at de gerne ville have, at klassen havde en forståelse for det. Så vi arbejdede med det inden, så de stille og roligt kunne begynde at fortælle, at det mindede lidt om den måde de havde det på, og de faktisk var diagnosticeret. De to andre var ikke interesserede i at folk vidste det, og heller ikke at det ville delt og sådan, så det var ting bare jeg vidste.

Taler 3:

Så havde vi et psykologisk perspektiv på mange af teksterne i dansk.

Taler 1:

Ja, kan du huske sådan, hvad du lagde vægt på ved det her forløb? Havde du nogle særlige overvejelser?

Taler 3:

De store overvejelser var rigtig meget forståelse. Det her med, at man kunne relatere til det, eller man kunne nikke genkendelse til bare noget af det, som man kunne ligesom prøve at forstå, selvom man ikke kunne, selvom alt det ikke var det samme som måske ens egen oplevelse af verden, men det her med, at man i hvert fald kunne se, hvorfor andre kunne ende ud i de mønstre, eller hvorfor man kunne have den tankegang, altså se, at der er andre, der har det på samme måde, eller har det på en anden måde end én selv. Så det var meget det her med at give dem en oplevelse, fordi vi havde nogle andre elever i klassen som var som var noget ensopret. Hvis man kan sige det på den måde.

Taler 1:

Hvordan kan man så hjælpe en hen mod den forståelse?

Taler 3:

Der tror jeg skal have spørgsmålet igen, bare lige om det måske.

Taler 1

Ja. Altså jeg tænker, at man kan godt præsentere nogle tekster for eleverne, uden at de nødvendigvis opnår den forståelse, som er intentionen. Hvordan har du så forsøgt at hjælpe dine elever hen mod den forståelse?

Taler 3:

Det var... Jeg havde en klasse som var meget nysgerrige og meget glade for klassediskussioner, så det her med at dele tanker og forståelser og man kan jo aldrig 100% sikre sig, at alle forstår det hele, men det her med at man i hvert fald som lærer præsenterer dem for måder at fortolke en tekst på, så man kan se.... Eller de kan måske se, hvordan en oplevelsesverden kan være, som ikke kun er deres egen, så vi kan se at det er, det er et menneske af kød og blod, som har tænkt de her tanker. Det er ikke bare noget, der står på et stykke papir. Derfor lavede vi det også noget af det oplæst med forskellige følelser, som var noget vi havde arbejdet en del med... For ligesom at se hvad vækker det hos en, når man sidder sådan og hører et menneske rent faktisk snakke om det her, når det ikke kun er det skrevne ord.

Taler 3:

Hvis man sidder og kigger på et menneske der sidder, læser de her ting højt, virker det så stærkere, kan man så føle mere med dem, og det er jo det, man så skulle kunne. Så det her med at støtte dem i forskellige arbejdsmetoder for at arbejde med nogle forskellige, kan man sige, læringsmønstre, der både var noget, man kunne kigge på og noget, men også noget, man kunne tage og føle og mærke på den og lytte til den, når det var vi havde nogle der læste op og normalt faktisk havde en kontakt til den person, som skulle tage nogle følelser på sig.

Taler 2:

Hvordan føler du dig sådan klædt på til at tage sådan et emne om angst? Altså lavede du noget forberedelse inden, eller har du bare altid vidst en del om angst eller gjorde du dig nogle særlige overvejelser.

Taler 3:

Min forhåndsviden, inden jeg startede forløbet, hed egentlig bare den smule psykologi man havde på lærerstudiet og den smule psykologi jeg havde i gymnasietiden. Men så gik jeg ind og læste op på det, og jeg spurgte nogle mennesker, der vidste lidt om det, og jeg kendte heldigvis lidt mennesker rundt omkring mig, som der selv havde angst som var ret åbne omkring det, som jeg kunne spørge lidt ind til tingene omkring... Så jeg brugte meget tid. Ja, jeg brugte meget tid på at researche.

Det tog meget af min min fritid faktisk også, ikke bare fordi jeg synes, det var spændende, ikke bare fordi... ikke bare min almindelige forberedelsestid, men jeg brugte også min fritid på det.

Taler 1:

Hvordan så?... Jeg tænker også... Altså det at de så har svært ved at gøre det, tror du det er fordi, de ikke er klædt på til det? Altså nu har du gjort så meget selvstændigt for at forberede dig til at skulle gå ind i samtalen om angst.

Taler 3:

Men... Vi har jo en arbejdsbyrde som nogle gange kan være svær, og så det her med, at i perioder vil man gerne gøre noget ekstra, og i perioder vil man ikke gøre noget ekstra. Nogen vil gerne gøre meget ekstra. Nogle vil gerne gøre mindre ekstra, men men som udgangspunkt, så er det ikke en... Jeg tænker ikke, at når man er færdig på læreruddannelsen, så kan bare... så er man bare totalt godt rustet til at gå ud og tage nærmest en psykologsamtale eller terapisaamtale med en stor gruppe elever på baggrund af af af nogle tekster. Man kan godt have nogle snakke og sådan, men man skal også passe på. Man skal også kende sin klasse godt. Det var også... Det var en klasse, jeg havde haft i to år. Det var en klasse som var tryk ved mig, og som jeg var tryk ved, hvor jeg vidste, at der var plads til det. Ja hvor jeg altså ved, at mange andre, de ville vide i deres klasser, der var nok ikke plads til det. Jeg kan også se andre klasser, hvor jeg hvor jeg også ikke ville kunne gøre det. Så det handler meget om en relation og en sammensætning af elever, hvor det er, at der er plads til at gøre ting, og hvem læreren er. For nogle lærere ville kunne gøre det et sted, hvor andre ville kunne gøre det et andet sted, fordi de ville jo gøre det på forskellige måder, og det ene er nødvendigvis ikke mere rigtigt end det andet.

Taler 3:

Det handler om hvad, hvad eleverne ligesom... Hvor eleverne ligesom kan få mest ud af det.

Bilag 3.3 Uddrag af interview med elev K

Interviewet blev udført d. 15/2-2022 kl. 14.30.

Taler 1: Emma

Taler 2: Julie

Taler 3: Elev K

Kristine præsenteres for vores projekt og os.

Taler 1: Hvordan påvirker angst din hverdag? Er der nogle bestemte tidspunkter? Hvordan vil du beskrive din angst? Hvis du kan det?

Taler 3:

Mmh, altså hvis man, så er det meget, hvis der er mange mennesker.

Taler 1:

Ja.

Taler 3:

Tror jeg, man kan sige, øhm, det er primært der, at jeg får et angstanfald, også kan jeg ikke særlig meget selv. Hvis jeg får et voldsomt angstanfald, så kan jeg ingenting selv. Jeg kan ikke flytte mig, jeg kan ikke gøre noget, jeg kan ikke sige noget. Jeg kan bare lade andre gøre det for mig, så håber jeg bare på, at der er nogen i nærheden, som ved lige præcis, hvad de skal gøre, også gør de det, fordi jeg ikke selv kan.

Taler 2:

Så det er simpelthen fysisk på din krop. Altså så siger den bare nej.

Taler 3:

Altså jeg, det er ikke fordi, at jeg ikke kan snakke og sådan noget. Jeg kan, jeg kan bare slet ikke rumme det i mit hoved.

Taler 2:

Øhm, nej, altså er det sådan, at du begynder at svede og?

Taler 3:

Ja, hvis det bliver rigtig slemt.

Taler 2:

Okay..

Taler 3:

Det er heldigvis længe siden.

Taler 2:

Kan du godt sådan mærke, når det er på vej. Altså sådan, nu skal jeg lige væk fra det her, inden at jeg får et anfald?

Taler 3:

Ja, det kan jeg godt.

Taler 2:

Ja, og det er sådan, når der fx er mange mennesker?

Taler 3:

Mmh.

Taler 2:

Okay.

Taler 1:

Mmh. hvad går der sådan igennem dit hoved?

Taler 3:

Det kan jeg ikke huske. Jeg kan ikke huske, hvad jeg sådan. jeg kan ikke huske situationen.

Jeg kan huske, hvad der sker før og efter. Men jeg kan ikke huske noget.

Taler 1:

Så det der sådan kan udløse det er mange mennesker?

Taler 3:

Ja.

Taler 1:

Taler du med nogen om det?

Taler 3:

Nikker.

Taler 2:

Mmh, så der er folk, der ved, at du har angst?

Taler 1:

Hvem kunne det være?

Taler 3:

Jeg har aldrig, jeg har aldrig gidet at lægge skjul på det, fordi så kan jeg ikke få hjælp til det. Men det er primært mine hjælpere, der ved det.

Taler 1:

Hvad så på XXX? (*Her henvises der til K's folkeskole*)

Taler 3:

Der var de også, eller det var sjovt, fordi der kan jeg ikke huske så meget. Jeg var typen, der bare sad i hjørnet og ikke var sammen med nogen eller kunne så meget. Sempelthen, fordi jeg ikke kunne overskue det, så det blev lidt svært. Jeg kan ikke huske, om jeg var bange for at få et angstanfald, men det må jeg næsten have været, fordi der var bare ikke særlig mange, der kendte mig. I min gamle klasse, der snakkede jeg stort set ikke med særlig mange. Jeg snakkede med en, og hun var der næsten aldrig.

Taler 2:

Så der var heller ikke så mange, der vidste det?

Taler 3:

Joo, de vidste det godt, men dem der, altså jeg var bare ikke så tryk ved dem. Så de vidste måske ikke så meget, eller vidste så meget om det, som dem, jeg går i klasse med nu, eller dem som jeg er i familie med nu fx og sådan noget. På den måde var jeg meget sådan en pige, der var i hjørnet og meget sådan alene.

Taler 1:

Ja..

Taler 2:

Kan du huske sådan, de, altså i undervisningen, nu siger du, at du ikke kan huske så meget fra det, men kan du huske, om der har været snak om angst? Altså har I nogensinde..

Taler 3:

Nej.

Taler 2:

I er ikke sådan blevet undervist i det?

Taler 3:

Nej ikke sådan, overhovedet ikke. Ikke sådan hvad jeg kan huske. Det tror jeg heller ikke, at vi er.

Taler 1:

Er det dig selv, der har fortalt dine andre klassekammerater det? Også på XXX?

Taler 3:

Ja.

Taler 1:

Så det er ikke læreren?

Taler 3:

Nej.

Taler 1:

Altså har du så fortalt det sådan, hvis I sad i en lille gruppe, eller er det noget, som du har sagt på klassen?

Taler 3:

Ja, en lille gruppe, har jeg fortalt det. Og så er det, du ved, gået lidt mere ud til hele klassen hen ad vejen. Så er jeg begyndt at snakke mere med dem, så får de også det at vide. Så det er ikke noget, som jeg har holdt skjult. Det kan man næsten ikke. Eller det kan man nok godt, men altså det vil jeg ikke kunne, føler jeg.

Taler 2:

Kunne du forestille dig at læse en bog om nogen, der har angst?

Taler 3:

Ja

Taler 2:

Altså vil du vælge den på hylden fx?

Taler 3:

Hvis jeg så den, så ja, jeg har faktisk en bog om angst. Det er mere sådan tegneserie, men hvor der så er forklaret i den bog ift, hvordan det føles at have angst og hvad forskellen er. Der var et eksempel, som jeg ligeså tydeligt kan huske, hvor der så var tegnet, fx hvis man havde en jakke på, og man så svedte, så vil folk med angst, sådan har jeg det også selv, så tror jeg, at jeg er syg. Men hvor andre vil tage jakken af, og være sådan "nå". og det eksempel kan jeg ligeså tydeligt huske fra denne bog, så på den måde har jeg også læst lidt om angst, men uden at det var læsestof som sådan, men måske tegneserie.

Taler 1:

Det er mest sådan, også måske, du har ikke læst sådan bøger omkring en hovedperson der har angst, det kan godt ske, at der ikke står, at hun har angst, men at du kan genkende forskellige ting? Det har du ikke læst?

Taler 3:

Nej, men det kunne jeg godt tænke mig, hvis jeg så sådan en bog en dag, så kunne jeg godt finde på at læse den.

Taler 1:

Ja. Hvad tror du, at det gode vil være ved at læse sådan en bog?

Taler 3:

Hm, at man ved, at der er andre, der også har det på den måde.

Der bliver talt videre omkring læsning af bøger, hvor angst er et centralt emne.

Taler 2:

Kunne du så, hvad så hvis, at øhm sådan, der er også forskel på om man selv vælger at tage med hjem også det er lige sådan, at jeg har det, og kan genkende de her tanker i

bogen. Hvad så, hvis det var på klassen, kunne det give andre en større forståelse for, hvordan det er at have angst?

Taler 3:

Det tror jeg i den grad måske god altså sådan, fordi jeg tror måske, at nogen de er sådan nå videre, sådan er der nogen der er, også er der nogen, der er mega interesseret. Men jeg tror, at hvis man faktisk får det at vide igennem noget, som man skal læse, som er undervisningsmateriale, og man skal lave det som lektie, så tror jeg, at der er flere, der vil, ikke nødvendigvis gå i dybden, men der er flere, der vil få det gjort og få det forstået på en anden måde. End hvis jeg fx siger "at jeg har angst, og det er sådan her, det føles", fordi det kan føles på mange måder. Bare fordi at jeg har angst på en måde, så er det ikke ensbetydende med, at den der sidder ved siden af mig, har det på præcis samme måde.

Taler 2:

Nej, det er rigtigt. Også når vi snakker om din gamle skole hvor, at du måske gemte dig lidt væk, tror du, at det vil være en fordel at læse sådan en bog med den klasse, tror du så, at de vil kunne forstå, hvad det var, du var i?

Taler 3:

Det tror jeg, at det har.

Taler 2:

Ja.

Taler 1:

Det har dine lærere ikke spurgt om eller, der har ikke været noget forløb omkring noget eller?

Taler 3:

Nej slet ikke, så tror jeg, at jeg ville kunne have husket det, hvis det var.

Taler 2:

Hvordan tror du, at du vil have det med at have sådan en bog, også høre klassen. Jeg tænker også, at det er meget personligt, det er din angst, og meget hvordan du har det i den også sidde og høre hele klassen snakke om det og kommentere på, hvordan den i bogen har det.

Taler 3:

Jeg tror, at jeg vil føle, at det var lidt underligt, fordi at det nødvendigvis ikke er alle der ved, hvordan det sådan er, eller jo, måske vidste alle godt, at jeg havde angst, men i hvilken grad det tror jeg ikke, at alle vidste.

Taler 2:

Nej, ja, så kunne det være, at de forstod det bedre efter sådan en bog.

Taler 3:

Måske.

Taler 2:

Ja måske.

Taler 1:

Eller bare noget mere viden om det. Det vi tænker, er at man kan lave et forløb, hvor man kunne læse en bog, hvor der var noget, hvor dem der så sidder med angst, kan genkende sig selv i din situation, men også hvor læreren kan fortælle, hvordan det egentlig er, og hvordan folk med angst kan reagere, og hvordan det kan komme til udtryk og alle sådan nogle ting.

Taler 3:

Det har jeg aldrig nogensinde, det er kun min egen opfattelse, men det kunne også være rart for mig at vide, hvordan det i andre situationer, hvordan kan det ellers komme til udtryk, fordi ved mig gør det på en måde, men hvad med den klassekammerat, der måske også har angst. Jeg vil da gerne vide, hvordan det ellers kan være, på den måde vil jeg også godt kunne lide at lære noget om det.

Taler 1:

Ja, vil du også godt kunne være nysgerrig på, hvordan andre vil reagere. Og sådan tænker jeg også, at der er mange af ens klassekammerater, der vil være nysgerrig på bare at vide noget om det, og at vide, at når der sker det her i dig, så er det fordi sådan og sådan og sådan.

Taler 3:

Ja.

Taler 2:

Kan du huske, at I ellers har snakket sådan om, nu ikke angst, men om andre sådan svære emner i undervisningen i dansk?

Taler 3:

Nej faktisk ikke.

Taler 1:

Har du sådan tænkt, at du har været igennem nogle emner i dansk, nu tager vi lige hele din skoletid, det er jo ikke fordi, at man kan huske så meget fra børnehaveklassen, men hvad du sådan lige kan huske, er der så noget, som har gjort indtryk? Sådan det her forløb kan jeg huske i dansk eller jeg kan huske, at vi har læst den her tekst fordi et eller andet eller?

Taler 2:

Ligesom at du kunne huske den med jakken med eksemplet?

Taler 3:

Øhm ja, vi så en gang en film og læste en bog, men jeg kan ikke sådan huske, hvad den hedder, jeg kan bare huske, hvad den handlede om.

Taler 1:

Hvad handlede den om?

Taler 3:

Den handlede om en, eller jeg tror, at selve bogen gjorde ikke indtryk på mig, men det var selve slutningen. Den sluttede af med at personen døde, også var man sådan okay. Det var sådan, det der med, at folk har det svært. Jeg kan ikke huske hvordan svært, men en der havde det svært, også sluttede bogen ligesom, det er bare sådan det jeg kan huske, og dermed kan jeg lidt huske den bog. Jeg tror, at den hed, jeg er ikke helt sikker, men jeg tror faktisk, at den hed 1 2 3 nu.

Taler 1+2:

Ja, ja

Taler 2:

Den er også god. Den har vi også læst. Det var faktisk også en, som vi havde i folkeskolen, kan jeg huske. Også en af dem som man kan huske, selvom man har læst så mange bøger i forbindelse med undervisningen.

Taler 1:

Kan du huske, hvordan I arbejdede med den bog?

Taler 3:

Vi så en film, den film der tilhørte, og det tror jeg faktisk bare var det, at vi gjorde med den bog.

Taler 1:

Så I læste bogen også så filmen?

Taler 3:

Ja, læste bogen også så filmen bagefter.

Taler 1:

I skulle ikke snakke omkring den?

Taler 3:

Ikke så vidt at jeg kan huske, det kan godt være, at vi har gjort det, uden at jeg sådan lige, men det tror jeg ikke, nej.

Taler 2:

Hvorfor tror du, at det er svært at snakke om? Altså også for læreren at skulle give det til eleverne?

Taler 3:

Jeg tror, det er fordi, at nogen lærer godt ved, at det rammer nogle elever. Det tror jeg, at man ved, og derfor tror jeg også at det er sværere at snakke om. Jeg tror også, at jeg vil synes, at det vil være mærkeligt at snakke om en af mine klassekammerater, mens hun sad ved siden af. Altså det der med, at man ved godt, at man rammer nogen på en anden måde, end man måske lige tænker, man skal ramme klassen generelt. Og det tror jeg godt, kan være det der gør det svært at snakke om foran en hel klasse på en gang.

Taler 2:

Men så, kunne du så have ønsket, at selvom at du tænker, at du tænker det, kunne du så have ønsket, at det var noget, som man snakkede om, både med angsten generelt og ikke dit eksempel, men at man snakker om de her svære ting.

Taler 3:

Mmh ja, men jeg ved ikke om det også er fordi, at jeg er typen, der selv er meget åben, så jeg ved ikke med andre, men selv vil jeg synes, at det var mega fedt at kunne sige sådan her har jeg det også en imellem at sætte det i relation til noget, som ikke nødvendigvis er mig der har det svært eller mig der synes, at det her er svært, eller mig der har den her udfordring. Men mere sådan sætte det i relation til noget, som andre også kan forholde sig til.

Kristine tegner angsten.

Taler 2:

Hvorfor har du tegnet det?

Taler 3:

Jamen det er fordi, at det er, det ser meget rodet ud, og det er også sådan, at jeg føler, at min angst kommer op. Alt er bare rodet.

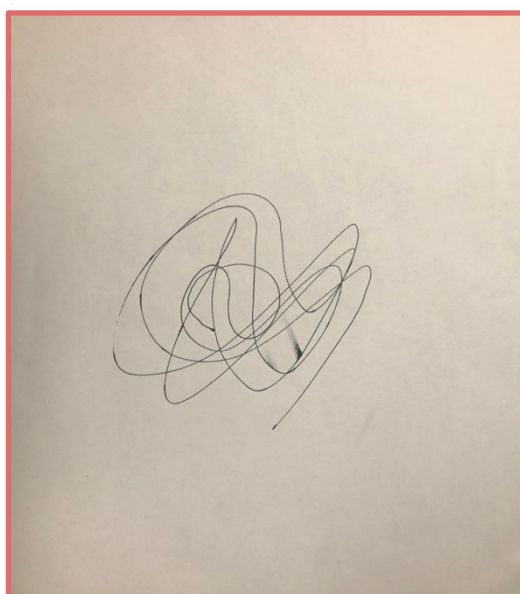
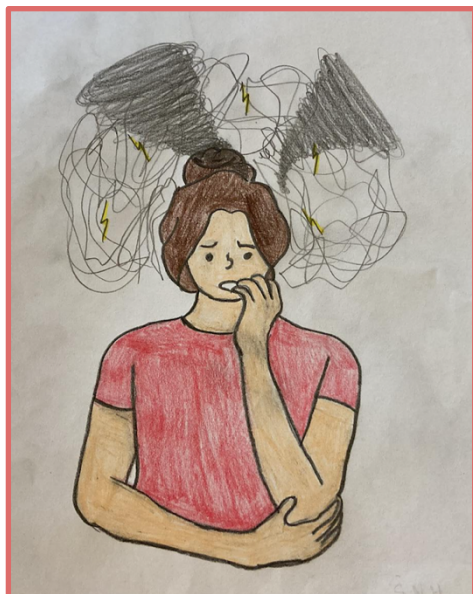
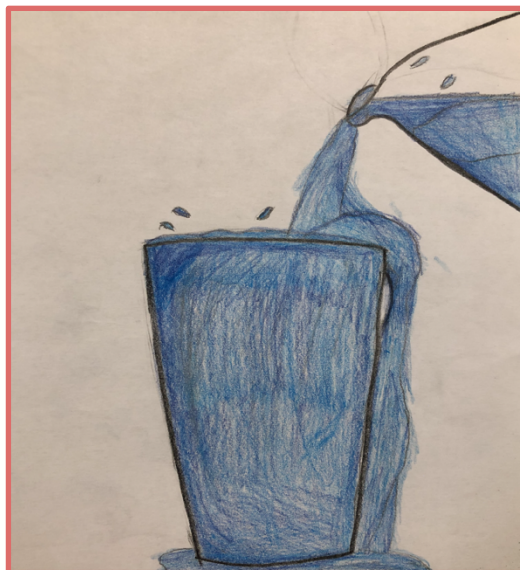
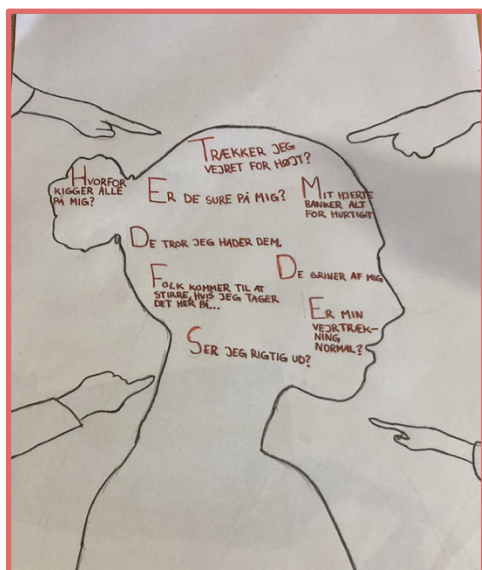
Taler 1:

Oppe i hovedet eller?

Taler 3:

Altså ja, oppe i hovedet er det som om at alting eksploderer. Og jeg kan ikke rigtig finde rundt i noget.

Bilag 4: Tegninger fra elever, der viser, *når angsten tager over*



Bilag 5: Observationskema

Bilag 5.1: mandag d. 4/4-2022

Mandag d. 4/4-2022 (8. klasse)	Autentiske spørgsmål	Optag	Værdisætning
1	<i>(En elev spørger: "hvorfors står der til min mor?)</i>	<i>Marianne svarer: Du spørger hvorfor der står "til min mor"?</i>	<i>Marianne svarer: Det er et rigtig godt spørgsmål</i>
2	<i>Efter læsning af de første sider i bogen, spørger Marianne: Hvem er Maria, Marco og Sammy? Og hvorfor må Maria slå Sammy ihjel, når tærten er færdig? Spørgsmålene bliver besvaret i par.</i>		
3	Hvad er det for en stemning, som vi møder her?		
4	Hvad er det for noget musik, som passer til første og anden side?	<i>Ja, hvorfor lige den slags musik? Dette svarer Marianne på</i>	<i>Nedenstående er Mariannes svar på, elevernes forklaring af valg af musik.</i>

		<p><i>elevernes bud på den valgte musik.</i></p>	<p>“ja fedt”</p> <p>“I har ikke noget. Men I havde ellers nogle rigtig gode overvejelser”</p> <p>“Tænk hvis man kunne finde den tavse musik - fed formulering”</p> <p><i>(Marianne svarer til en elev, der siger, at hun vil finde den tavse musik)</i></p> <p>Ja, der sker et eller andet med det meget sort/hvide/grå</p> <p>Ja, så der er også noget smukhed i det.</p> <p>Vi vil gerne høre en der er anderledes også.</p> <p>Ja, så det betoner lidt noget andet.</p>
--	--	--	--

5	Kan man dræbe? Kan de her børn dræbe? Og hvor er de sidste?	Nej, prøv lige at uddybe det.	
6	Hvad med Marco, hvornår kommer han?		
7	Hvad er det for nogle sanser, som vi får beskrevet i det her stykke?	Ja, hvad er der med den der lugtesans, hvad er det vi kan lugte?	
8	Hvad kan vi sige om Sammy og Maria?	<p><i>En elev svarer:</i></p> <p>“Det er ikke det bedste forhold de har”</p> <p><i>Marianne svarer eleven:</i></p> <p>Det er ikke det bedste forhold, de har? Hvad ligger der i det?</p>	<p>Nej rigtigt, hun slår ham jo faktisk.</p> <p>Ja, hvis ikke de er dygtige nok, så får de....</p>
9	Hvad er Maria for en?	<p>Du har faktisk et indtryk af, at hun er blevet lidt skør.</p> <p>Hun er lidt ligesom</p>	<p>Ja, lige præcis.</p> <p>Ja, hun lider også ligesom fuglen.</p>

		fuglen.	
10	Det hun gør ved fuglen, hvad fortæller det os?		Ja, i hvert fald beskrevet på en meget grusom måde
11	Overvej: Hvad gør drengen uden øre egentlig ved jer?		
12	<i>En elev spørger Marianne, hvorfor der står karry rundt omkring i klassen.</i>	Ja hvorfor står der karry? Hvad fylder karry i bogen?	

Bilag 5.2: Onsdag d.6/4-2022

Onsdag d. 6/4-2022 (8. klasse)	Autentiske spørgsmål	Optag	Værdisætning
1 Fremvisning af citatplakater	Gruppe a: Fortæl hvad I har illustreret og hvorfor? <i>(Dette spørgsmål får alle grupperne, som er vist i de nedenstående felter.)</i> Hvorfor skulle bagsiden	Og hvorfor har I valgt fuglene og lige nøjagtigt de ord?	Ja, så vi har virkelig den der... er det hele på opslag a dystert? Ja, han står jo og bager, det er som regel tegn på noget

	være sort?		dejligt.
2	Gruppe b: Hvad med jer?	Så der er også et bevidst valg om, at det skal være den flyvende fugl og ikke den statiske.	
3	Gruppe c: Hvorfor er det, at den der fugl skal være der? Er det kun det frygtelige som fuglene symboliserer, eller er der også noget livgivende?	Ja. var det fordi, Toril Bækmark, der har illustreret den ikke kunne finde på en anden genstand? Hvorfor var det, at den skulle være der?	
4	Gruppe d: Fortæl hvad I har illustreret og hvorfor?		Ja, så I vælger faktisk at bruge det kneb, at mange af opslagene er kontrapunktiske.
5	Gruppe e: Hvorfor har I valgt den farve I har?		
6	Gruppe f: Hvad med jer?	Prøv lige at sige det	

		igen. Orange og grøn er det samme - hvorfor? Ja... "gør jeg det godt?" ... Gør han det godt?	
7	Gruppe g: Hvad med jer?		Ja... Så I forsøgte at indfange det tvetydige i, hvad der sker med den røde farve.
8	Gruppe h: Hvad med jer?		
9	Flere af jer har jo spurgt "ender den godt?!" Hvordan ender den? Ender den godt eller skidt og hvorfor?	Ja, hvorfor - hvad ender den med? Hvor i teksten kan du se det - hvad gør teksten ved dig, som gør, at du siger det? Nej, hvorfor tror du ikke det? Ja, for hvad var det han lovede hende?	Ja, lige præcis.
10	Hvordan ser I forskellen på opslag 1 og 27? start	Ja, der er nemlig kropssproget mellem dem. Vi ser	

	og slut?	deres blik.	
11	Andre der har tænkt noget om, hvordan den ender?	Ja, det er rigtigt. Ja, så måske endte hun med at blive rigtig afhængig af ham Sammy. Ja så måske, der er en symbolik med læseretningen.	Ja lige præcis. Spændende observation.
12	Hvornår opdager hun, at det er Sammy der dræbte Marco?	Ja, det er nemlig rigtigt, det er der hvor kasketten ryger af. Kasketten har nemlig også en afgørende betydning.	Der er fuldstændig rigtigt, N!
13	Kan drengen uden øre bruges uden for klasseværelset? Marianne stiller spørgsmålet til gruppearbejde.		

14	<p>Hvad har I valgt til jeres kreative produkt?</p> <p><i>Mariannes spørgsmål til eleverne, efter at de har skulle udforme et kreativt produkt med udgangspunkt i Drengen uden øre.</i></p>		
15	<p>Elev stiller autentisk spørgsmål: "Hvad kan vi egentlig gøre med stenen, og hvad ligger der af betydning i en lille sten?"</p>		
16	<p>Hænger det sammen med bogen? Har det forbindelse til drengen uden øre?</p>	<p>Fedt, og det er lige præcis det store spørgsmål. Kan man slå ihjel?</p>	
17			<p><i>Mariannes svar til en af gruppernes kreative produkt.</i></p> <p>Ja, så I har vævet lidt, ligesom moren gjorde.</p>
18		<p><i>Mariannes svar til en af gruppernes</i></p>	

		<p><i>kreative produkt.</i></p> <p>Så vi har alt kaosset, men vi har også noget godt. er det sådan I har tænkt?</p>	
19		<p><i>Mariannes svar til en af gruppernes kreative produkt.</i></p> <p>Ja så det er sådan en sammensathed mellem livet og døden og det håbløse.</p>	
20			<p><i>Mariannes svar til en af gruppernes kreative produkt.</i></p> <p>Ja fantastisk! Jeg håber, at du kan dele den med mig.</p>
21	<p>Hvad har drengen uden øre givet jer?</p> <p><i>Mariannes afsluttende kommentar, hvor eleverne individuelt skal skrive ned, som Marianne indsamler</i></p>		

	<i>efterfølgende.</i>		
--	-----------------------	--	--

Bilag 6: Resultater spørgeskema

