

En undersøgende tilgang til litteraturundervisningen i dansk



**Af Hannah Bjerg (A180023) & Sara Thomsen (A180367)
Professionshøjskolen UCN - Læreruddannelsen Aalborg
Professionsbachelorprojektet, forår 2022**

Vejleder: Ditte Vejby Schou

Afleveringsdato: 2/5-2022

Antal anslag: 89.405

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
1.1 Problemformulering	3
2. Metodiske og empiriske overvejelser	3
2.1 Læsevejledning	3
2.2 Videnskabsteoretisk tilgang	5
2.3 Empiri	6
2.3.1 Spørgeskemaundersøgelse	6
2.3.2 Spørgeskemaundersøgelsens validitet og reliabilitet	7
2.3.3 Observation	8
2.3.4 Observationens transparens og gyldighed	8
2.3.5 Interview	9
2.3.6 Interviewets transparens og gyldighed	10
3. Begrebsafklaring	10
3.1 Undersøgende litteraturredidaktik	10
3.2 Motivation	11
4. Tema 1 - Hvad oplever eleverne?	12
4.1 Elevernes motivationsorienteringer	12
4.2 Kan du lide at analysere tekster i dansk?	13
4.3 Det tekniske danskfag	15
5. Tema 2 - Afprøvning af den undersøgende litteraturredidaktik i praksis	16
5.1 Facitorientering i danskfaget	18
5.2 En "normal dansktime"	21
6. Tema 3 - Diskussion og refleksion over den undersøgende litteraturredidaktik	24
6.1 Tid som mangelvare	25
6.2 Stilladsering af eleverne	27
6.3 Styret åbenhed	31
6.4 Stillesiddende undervisning	31
7. Perspektivering	32
8. Konklusion	33
9. Litteraturliste	36
10. Bilag	40
1) Bilag 1: Resultater fra spørgeskemaundersøgelse	40
2) Bilag 2: Gengivelser fra udvalgte observationer	44
3) Bilag 3: Gengivelser fra elevinterviews	47
a) Anvendte passager fra elevinterviews	47
b) Transskriberet interviews fra d. 15/12-2021	51
c) Undervisningsforløb	52
4) Bilag 4: Didaktisk model for udeskole	56
5) Bilag 5: Didaktisk model for undersøgende litteraturredidaktik	56

1. Indledning

2160 timer. Det er det timetal, som elever i den danske folkeskole bruger på at have dansk gennem deres skoletid. Det er 810 timer mere, end eleverne har i folkeskolens næststørste fag matematik (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Udover danskfagets undervisning i læsning og skrivning bidrager faget med udvikling af elevernes personlige og kulturelle identitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Dette kan læses ud af folkeskolens formål § 1, stk. 1, hvor det beskrives, at: "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie [...]" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Danskfaget er centralt for at opfylde folkeskolens formål gennem forskellige genstandsfelter. Tekster, sprog og kommunikation er alle genstandsfelter i danskfaget, der understøtter elevernes udvikling af personlig og kulturel identitet. Det er i mødet med tekster, at elever undersøger verden og sig selv, hvorfor tekstarbejde i danskfaget må tillægges værdi. Derfor er det nedslående, at tekstarbejdet i folkeskolens udskolingsklasser bliver mødt af sukende og opgivende elever, der ikke finder glæde, og i nogle tilfælde mening, i mødet med tekster. Denne tendens oplevede vi som tilbagevendende gennem vores praktikker på andet og tredje praktikkniveau på læreruddannelsen. På tredje praktikkniveau i en 10. klasse på en efterskole undersøgte vi, om æstetiske tiltag i danskundervisningen kunne motivere og inkludere ordblinde elever. Vi oplevede, at det ikke blot motiverede ordblinde elever men også almene elever. Gennem elevinterviews til vores praktikopgave blev det synligt for os, at nogle elever keder sig i analysearbejdet med tekster. En elev udtalte:

"Inden I kom, læste vi f.eks. *Tag gaden tilbage*. Der skulle vi bare læse teksten og svare på spørgsmål til den, så hun (deres lærer, red.) kunne se, om vi havde læst teksten. Det var virkelig kedeligt. Fordi man bare skulle skrive svarene." (bilag 3b). To andre elever fra klassen delte det samme synspunkt og udtalte: "Når man bare skal sidde og læse og lave slavisk analyse, eller hvor man bare skal lave Gyldendal (læremiddel, red.) hele tiden. Det er kedeligt, og det gider jeg ikke." (bilag 3b) og "Jeg synes, det er meget kedeligt bare at sidde og skrive eller læse. Det keder mig meget." (bilag 3b).

Ud fra ovenstående ønsker vi at undersøge, hvordan vi kan tilrettelægge en litteraturundervisning i dansk, der er vedkommende og motiverende for udskolingselever i folkeskolen. Det ledte

os til at undersøge, hvilke måder man kan tilgå tekstarbejdet på i danskfaget. Vi blev i undersøgelsesarbejdet optaget af KiDM-projektet fra 2017 samt Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissels nye bog *Tilbage til teksten* fra 2021, som præsenterer en oplevende og undersøgende tilgang til tekstarbejdet i danskundervisningen. Vi ønsker at undersøge, om denne tilgang kan have en positiv indflydelse på elevernes motivation og tilgang til analysearbejdet. Det har ledt os frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvordan kan man motivere udskolingselever gennem en undersøgende tilgang til analyse og fortolkning af litteratur i dansk?

2. Metodiske og empiriske overvejelser

I dette afsnit præsenteres læsevejledningen som ramme for læsningen af projektet. Herefter redegør og argumenterer vi for vores valg af videnskabsteoretisk tilgang til vores projektet. Endvidere præsenteres vores empiriske grundlag samt en redegørelse for indsamlingen af denne. Vores empiri tager udgangspunkt i to undervisningslektioner i en 10. klasse på en efterskole i Nordjylland i dansk samt oplevelser fra 3. praktikkniveau i samme klasse.

2.1 Læsevejledning

Dette projekt har et kontinentalt projektsyn, hvilket vil sige, at projektet er opbygget tematisk i følgende temaer: *Hvad oplever eleverne*, *Afprøvning af den undersøgende litteraturredidaktik i praksis* og *Diskussion og refleksion over den undersøgende litteraturredidaktik*. Gennem temaerne vil vores primære teori bero på Mette Pless' motivationsorienteringer samt Tom Steffensen og Thomas Illum Hansen, Stig Toke Gissels viden og forskning om den undersøgende litteraturredidaktik (Læremiddel, 2019; Hansen, & Gissel, 2021a; Hansen, 2020; Hansen & Gissel, 2021b). Vi har valgt dette projektsyn, da det giver plads til erfaringer fra praksis og analyse heraf, hvilket understøtter vores valg af den videnskabsteoretiske tilgang, hvor fænomenologien netop ønsker at undersøge menneskers opfattelse af fænomener (Winther, 2016, s. 262). Hensigten med dette bachelorprojekt er at undersøge udskolingselevs motivation for analyse- og fortolkningsarbejdet i danskfaget, samt undersøge hvordan undersøgelsesbaseret litteraturundervisning kan øge elevernes lyst til at deltage.

I projektets første del redegør vi for vores valg af metode til behandling af vores empiri, som består af både kvantitativt og kvalitativt materiale i rækkefølgen: en *spørgeskemaundersøgelse*, *deltagerobservationer* og *semistrukturerede elevinterviews*. Vi forholder os kritisk til metoderne samt vores indsamlede empiri. Dette gøres ved at vurdere det kvantitative ud fra dets reliabilitet og validitet, hvorimod det kvalitative vurderes ud fra transparens og gyldighed. Efter vores metodeafsnit følger en begrebsafklaring, hvor vi kort redegør for den primære teori.

I første tema skitserer vi, hvordan udskolingselever oplever analyse- og fortolkningsarbejdet i dansk, samt hvordan det står til med deres motivation herfor. I dette afsnit vil vi inddrage empiriske fund fra vores spørgeskemaundersøgelse, vores observationer og vores elevinterviews. Slutteligt problematiseres elevernes oplevelse af litteraturundervisningen i lyset af danskfagets formål. Der tages udgangspunkt i Hansen, Felski og Gissels tanker om formålet med litteraturundervisningen i folkeskolen (Hansen & Gissel, 2021b).

I vores andet tema undersøger vi, om en undersøgende litteraturdydaktik har et potentiale for at øge motivationen hos udskolingseleverne. Dette gør vi gennem et udarbejdet undervisningsforløb, som vi observerede en lærer praktisere (bilag 2). Herefter interviewede vi eleverne om deres oplevelser af denne undervisningsform (bilag 3). Løbende i dette tema vil vi analysere vores empiri gennem teoretisk viden for at belyse potentialet for den undersøgende tilgang set i lyset af elevernes erfaringer med danskundervisning generelt.

I tredje tema forholder vi os diskuterende og reflekterende til den undersøgende tilgang til litteraturundervisningen i dansk. Vores refleksioner har sit afsæt i samtaler med dansklæreren fra vores observationer samt lærerudtalelser fra KiDM-projektet (Læremiddel, 2019). Som teoretisk grundlag for vores refleksioner over diskussionerne anvender vi især folkeskolens og danskfagets formål samt forskning om den undersøgende litteraturdydaktik (Læremiddel, 2019; Hansen, & Gissel, 2021a; Hansen, 2020; Hansen & Gissel, 2021b). Derudover inddrager vi teori om lærerens rolle som facilitator af den åbne og strukturerede dialog samt paradokset herved (Sørensen & Mikkelsen, 2021; Christensen & Høegh, 2021). Foruden denne teoretiske viden og kritiske udtalelser fra lærere havde det ikke været muligt for os at forholde os diskuterende og reflekterende til den undersøgende litteraturdydaktik. Udledt af tema 3 rejser vi spørgsmålet om, hvorvidt der er et potentiale for udskolingselevs motivation i litteraturundervisningen ved koblingen mellem den undersøgende litteraturdydaktik og udeskoledidaktik i

vores perspektivering (Bærenholdt & Hald, 2020). Slutteligt følger konklusionen, som belyser potentialet i den undersøgelsesorienterede litteraturtilgang for at øge udskolingselevernes motivation i danskfaget samt hvilke udfordringer, der hæfter sig herved.

2.2 Videnskabsteoretisk tilgang

Vores videnskabsteoretiske tilgang er baseret på fænomenologi. Fænomenologien forsøger at belyse de elementer, der optræder i menneskets liv for at opnå en dybere forståelse af de erfaringer, som mennesket gør sig gennem livet. Med fænomenologien kan vi blive klogere på de oplevelser, som er med til at præge vores eksistens. Fænomenologien gør os opmærksomme på fænomener, der gør sig gældende, og dem kan vi bruge til at belyse menneskets umiddelbare tilstedeværelse i verden. Vi kan dog ikke bruge fænomenologien til at bevise sammenhænge i menneskets eksistens, da erfaringer er individuelle (Winther, 2016, s. 262).

Den fænomenologiske tilgang afspejler sig i vores projekt gennem vores ønske om at undersøge, hvilken indflydelse en undersøgende tilgang til litteraturundervisningen har på elevernes motivation. Dette undersøger vi gennem en spørgeskemaundersøgelse, deltagerobservationer og semistrukturerede elevinterviews. Når vi er interesserede i elevernes synsvinkel, kan den fænomenologiske tilgang hjælpe os med at besvare vores problemformulering ud fra elevernes holdninger, meninger og udtalelser.

Undersøgelsesdesignets opbygning er atypisk for den fænomenologiske tilgang, idet man typisk vil begynde i det små med interviews af relevante personer, som kan belyse det fænomen, der ønskes undersøgt. Herefter vil man almindeligvis udvide undersøgelsen til det større for at undersøge gyldigheden generelt. Derefter vender man tilbage til det små for at sammenligne empiriske fund (Bak, 2017, s.53-56). Vores undersøgelsesdesign er opbygget i rækkefølgen en spørgeskemaundersøgelse, deltagerobservationer og semistrukturerede elevinterviews. Vores undersøgelsesdesign begynder derfor i det store for derefter at overgå til det små. Denne rækkefølge er valgt for først at skabe et overblik over elevernes motivation for analyse- og fortolkningsarbejdet. Dette overblik fører til opmærksomhedspunkter for observationen. På baggrund af observationerne udarbejder vi en interviewguide med spørgsmål til eleverne. Begrundelsen for den valgte rækkefølge findes i vores ønske om at indsamle så meget viden som muligt forud for vores elevinterviews for at skabe dybde i interviewene.

2.3 Empiri

Vores empiriske undersøgelsesdesign består af både kvantitativt og kvalitativt materiale i form af en spørgeskemaundersøgelse, deltagerobservationer og semistrukturerede elevinterviews, som er indhentet af os. Vi vil i dette afsnit redegøre for valget af undersøgelsesmetoderne samt vurdere vores data. Vi forholder os kritisk til vores kvantitative data ud fra kvalitetskriterierne reliabilitet og validitet. I vurderingen af vores kvalitative data vil vi forholde os kritisk ud fra principperne om transparens og gyldighed snarere end generaliserbarhed. Dette er meningsgivende, idet vores kvalitative undersøgelser beror på humanvidenskab og ikke naturvidenskab (Bak, 2017, s. 67; Pjenggaard, 2019, s. 109-110). Vores empiri vil vi inddrage i arbejdet med teori og analyse gennem projektet. Forinden vores empiriske undersøgelser indhentede vi samtykkeerklæringer fra de involverede elever, deres forældre og læreren.

2.3.1 Spørgeskemaundersøgelse

Vi ønskede gennem spørgeskemaundersøgelsen at undersøge udskolingselevs motivation til tekstanalyse i danskfaget. Spørgeskemaet er overvejende kvantitativt. Dog bidrager det sidste spørgsmål i spørgeskemaet med kvalitativt data, idet respondenterne kunne angive skriftlige svar i en tekstboks. Vi var bevidste om målgruppen, hvorfor vi gennemtænkte formuleringerne af spørgsmålene for at undgå misforståelser ved svære ordvalg. Med målgruppen in mente besluttede vi at udforme spørgeskemaet i Googles onlineværktøj 'Google Analyse' for at opnå større deltagelse blandt eleverne. For at overskueliggøre spørgeskemaet for eleverne bestod spørgeskemaet af ni spørgsmål, hvor svarene skulle afgives i afkrydsningsfelter. Spørgeskemaet blev delt med eleverne gennem deres skoleplatform, og klassernes respektive dansk lærere opfordrede mundtligt eleverne til at besvare spørgsmålene.

Spørgeskemaets spørgsmål var baseret på Mette Pless' fem motivationsorienteringer (Pless, 2019, s. 237-249). Formålet med undersøgelsen var at klarlægge, hvilke motivationsorienteringer der var hyppigst forekommende blandt eleverne i de fire klasser på efterskolen. Spørgeskemaundersøgelsen var blot en temperaturmåling, som skulle fungere som afsæt til den videre empiriindsamling. Derfor vil vi kun i få tilfælde referere til undersøgelsen i de kommende temer.

2.3.2 Spørgeskemaundersøgelsens validitet og reliabilitet

Validitet

Vi vil definere spørgeskemaundersøgelsens validitet ud fra kriterie- og indholdsvaliditet (Schlützt, 2016, s. 283).

Spørgeskemaundersøgelsens kriterievaliditet er lav, hvis hensigten er, at spørgeskemaundersøgelsen skal svare på projektets problemformulering. Dog er kriterievaliditeten af spørgeskemaundersøgelsen rimelig, da spørgeskemaet isoleret set giver svar på spørgeskemaets formål, som er, hvad der motiverer elever til analysearbejdet i dansk. At spørgeskemaundersøgelsen ikke bidrager med konkrete svar på vores problemformulering, er acceptabelt, da dette ikke er hensigten.

Spørgeskemaundersøgelsens indholdsvaliditet kan vurderes som rimelig ud fra respondenternes svar. Vi oplevede ikke, at spørgsmålenes formuleringer gav anledning til misforståelser, hvilket vi også var opmærksomme på, da vi udformede spørgsmålene. Elevernes mulighed for at afgive svar i en tekstboks gav os mulighed for at opfange svar, som kan relateres til de øvrige svarmuligheder. Dermed bidrager denne mulighed positivt til vurderingen af indholdsvaliditeten. Forinden spørgeskemaet blev delt med eleverne, testede vi det med en vejleder samt en lærer fra efterskolen, som begge gav feedback på spørgsmålenes ordvalg og formuleringer, hvilket bidrager positivt til indholdsvaliditeten.

Reliabilitet

Vi vurderer, at spørgeskemaets reliabilitet er acceptabel, da respondenternes svar besvarer spørgeskemaets formål. Derudover påvirkes spørgeskemaets reliabilitet positivt af, at respondenternes svar er anonyme, hvorfor vi må formode, at elevernes svar er ærlige. Dog kan vi ikke kontrollere, om eleverne har svaret individuelt og selvstændigt eller hvor mange gange, de hver især har svaret, idet vi ikke så dem svare på spørgeskemaet. Dette påvirker spørgeskemaets reliabilitet negativt. Endvidere er antallet af respondenter lavt, hvorfor spørgeskemaet aldrig kan defineres som generaliserbart (Schlützt, 2016, s. 289). Hvis vi ønskede at hæve antallet af respondenter, havde det været fordelagtigt at besøge eleverne fysisk og overvære dem besvare spørgeskemaet.

2.3.3 Observation

Forinden vores observationer udarbejdede vi to undervisningslektioner, som tog udgangspunkt i undersøgende litteraturredidaktik, der skulle danne grundlag for vores observationer (bilag 2). Formålet med observationen af undervisningslektionerne var at undersøge elevernes reaktioner på tiltagene gennem undervisningen, som blev varetaget af deres dansklærer. Derfor var vores rolle blot at være observatører. Da det var elevernes dansklærer, der varetog undervisningen men ikke udarbejdede undervisningslektionerne, opstod der en afvigelse fra den undersøgende tilgang over i en mere klassisk undervisningstilgang. Dette gav os mulighed for at observere elevernes reaktioner på begge tilgange.

Idet formålet har været at undersøge lektionernes gennemførelse og elevernes reaktioner, karakteriseres metoden som kvalitativ (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Formålet med observationen var ydermere at udvælge elever til vores kommende interviews.

Inden skolebesøget havde vi udarbejdet en observationsguide med fokuspunkter, som skulle sikre vores fokus på formålet med undersøgelsen under observationen.

2.3.4 Observationens transparens og gyldighed

Idet observationerne foregik i elevernes klasselokale på efterskolen, havde vi gjort os nogle etiske overvejelser i henhold til vores rolle som observatører. I efteråret 2021 var vi i praktik på efterskolen, hvor vi underviste denne klasse i dansk, hvorfor vi ikke var fremmede for eleverne under observationerne. Det betød, at eleverne var trygge ved vores tilstedeværelse. Dog havde vi på forhånd bedt klassens dansklærer om at informere eleverne om vores formål med besøget samt vores tilstedeværelse og notetagning i undervisningen. Dette gjorde vi for at undgå misforståelser vedrørende vores tilstedeværelse samt for at sikre, at eleverne ville opføre sig så naturligt som muligt uden at tænke over vores formål med observationerne.

Vi vurderer vores gyldighed i forbindelse med observationerne til at være god. Da vi var to personer, der udførte observationerne, valgte vi at placere os i hver sin ende af klasselokalet for at opfange så mange nonverbale og verbale reaktioner fra eleverne som muligt. Disse skrev vi ned undervejs for at sikre kvaliteten af det observerede. Dog påvirkes kvaliteten af vores subjektive fokus, hvor vi naturligt vil tillægge nogle reaktioner større værdi i søgen på at besvare vores problemformulering. Derudover vil vores kendskab til eleverne sandsynligvis

skabe bias, idet vores oplevelser af deres reaktioner ubevidst vil være påvirket af vores forudfattede forståelse af eleverne. Havde vi blot observeret uden notetagning og dermed skulle rekonstruere situationerne efterfølgende, var kvaliteten af undersøgelsen sandsynligvis forringet grundet glemte informationer.

For at øge gyldigheden havde det været fordelagtigt at videoobservere elevernes reaktioner i undervisningen, da optagelserne ville være objektive. Idet vi tog noter, blev observationerne automatisk præget af vores subjektive fortolkninger, selvom vi var opmærksomme på at være så objektive som muligt. Endvidere bevirkede notetagningen, at vores opmærksomhed flyttedes fra undervisningssituationen til computeren, hvor der uundgåeligt gik information tabt. Vi valgte dog deltagerobservationen frem for videoobservationen, da vi vurderede deltagerobservationen som den bedste metode grundet vores eksisterende relation til eleverne. Videoobservationen havde i vores øjne virket mere kunstigt for eleverne end vores tilstedeværelse.

Hvis vi vælger at gentage observationerne på et senere tidspunkt, vil vi med stor sandsynlighed opleve andre reaktioner blandt eleverne, idet de aldrig vil opføre sig på præcis samme måde. Dog formoder vi, at de generelle reaktioner fra eleverne vil være ens, hvis vi foretager lignende observationer på et senere tidspunkt. Derudover vil undervisningstidspunktet og elevernes mentale fokus være afgørende for vores fund, da elevernes koncentration og fokus ændrer sig fra dag til dag og afhænger af deres psykiske tilstand. Derfor vil vi ikke kunne konkludere noget generelt ud fra disse observationer.

2.3.5 Interview

Som led i vores kvalitative empiriindsamling foretog vi den 23. marts 2022 semistrukturerede interviews af enkeltpersoner med fire elever fra efterskolen. Vi havde på forhånd udarbejdet en interviewguide med spørgsmål til eleverne, hvilket er karakteristisk for semistrukturerede interviews (Bak, 2017, s. 51). Eleverne fik de samme spørgsmål, og interviewene varede mellem syv til ti minutter. Argumentet for at vælge semistrukturerede interviews af enkeltpersoner er, at vi har mulighed for at gå helt tæt på informanten og indhente mere dybdegående svar. Derudover bliver eleverne ikke påvirket af hinandens svar (Glasdam, 2019, s. 121). Interviewene foregik på efterskolen i elevernes klasselokale. Vi havde på forhånd fået lov til at lydoptage elevernes besvarelser, som vi senere kunne transskribere og efterfølgende analysere med henblik på besvarelse af vores problemformulering.

Formålet med interviewene var at uddybe vores observationer fra undervisningen med konkrete elevudsagn. Interviewene var vores primære empiri, som skulle skaffe os adgang til viden om elevernes motivation til analysearbejdet i danskfaget.

2.3.6 Interviewets transparens og gyldighed

Vi vurderer vores interviews' gyldighed som værende tilfredsstillende. Vores lydoptagelse af elevernes udsagn og transskriberingen heraf sikrer objektiviteten og gennemsigtigheden i vores undersøgelse, fordi elevernes udtalelser ikke er præget af os i transskriberingen af interviewene. Dog har vi in mente, at vores spørgsmål til eleverne og den senere udvælgelse af konkrete udsagn til projektets analyse vil være præget af en vis subjektivitet.

Vi er bevidste om, at det magtforhold, der gør sig gældende mellem interviewer og informant i vores tilfælde, kan have spillet en rolle for elevernes besvarelser (Glasdam, 2019, s. 137-139). Vi valgte at foretage interviewene i elevernes vante klasselokale med en bordopstilling, som mindede om en eksamenssituation, hvor vi sad på en side af bordet med informanten overfor. Dette påpegede eleverne på en humoristisk måde. Denne præmis kan kritiseres, idet den kan have påvirket elevernes tryghed i interviewsituationen. Alternativt kunne interviewene have foregået mindre højtidelige steder såsom tv-stuen eller udendørs, hvor eleverne er vant til at slappe af og ikke præstere.

3. Begrebsafklaring

3.1 Undersøgende litteraturredidaktik

I vores problemformulering skriver vi, at vi ønsker at undersøge, om en undersøgende tilgang til litteraturundervisningen kan have en indflydelse på udskolingselevs motivation i forbindelse med analyse- og fortolkningsarbejdet i danskundervisningen. Vi ønsker at undersøge den undersøgende tilgang til litteraturen, da denne står i modsætning til nykritikken, som er en af de tilgange, der oftest anvendes i forbindelse med analyse- og fortolkningsarbejdet i danskundervisningen i folkeskolen. Nykritikken ønsker at forstå teksten uafhængigt af læseren. Dette bliver ofte gjort gennem en form for mekanisk analyse, hvor teksten nedbrydes lag for lag. Læseoplevelsen træder i baggrunden til fordel for analysen (Hansen & Gissel, 2021b, s. 19).

Den nykritiske tilgang betegnes derfor som tekstorienteret, hvor den undersøgende tilgang betegnes som verdensorienteret. Det betyder, at tilgangen næppe kan reduceres til teksten eller læseren. Den undersøgende litteraturredaktik bygger på en fænomenologisk læsning af skønlitterære tekster, hvor læsningen bliver en medskabende akt. Det betyder, at det er læserens egne oplevelser, der træder i forgrunden og danner grundlag for den videre analyse og fortolkning af teksten. I den undersøgende litteraturredaktik er der blandt andet fokus på en gensidig åbning af teksten, hvor både læser og tekst skal åbne sig for hinanden, og hvor læseren løbende åbner sig for flere fortolkninger af teksten (Hansen & Gissel, 2021b, s. 120). Til didaktikken findes en didaktisk model, som tager udgangspunkt i de syv fortolkningsstrategier *forforståelse, oplevelse, opdagelse, afprøvning, uddybning, fortolkning og perspektivering* (Hansen & Gissel, 2021a, s. 48). Dermed består den didaktiske rammesætning i at give eleverne en forforståelse for teksten for derefter at lade dem opleve og undersøge teksten, hvilket hele tiden vil føre til nye fortolkninger. Slutteligt vil teksten blive sat i perspektiv til eleven og det omgivende samfund (Hansen & Gissel, 2021b, s. 63). Selvom det er elevernes forskellige oplevelser og erfaringer, der er i fokus i den undersøgende litteraturredaktik, har læreren stadig en vigtig funktion i at lede og støtte sine elever, da ikke alle fortolkninger af teksten er lige kvalificerede (Steffensen & Gissel, 2021, s. 10).

3.2 Motivation

Motivation forstås som en 'trang' eller 'drift' til at udføre en handling. Ideen om elevers motivation til litteraturundervisningen bygger således på en indre drift hos eleverne, som giver dem lyst til at læse og arbejde videre, fordi arbejdet eller forventningen til arbejdet udløser dopamin i hjernen (Østergren-Olsen & Poulsen, 2012, s. 47).

Begrebet og forståelsen af motivation tager i dette projekt udgangspunkt i Mette Pless' undersøgelser og forskning vedrørende motivationsorienteringer. Gennem motivationsforventningerne bliver det muligt at se sammenhængen mellem de erfaringer, som eleverne har med sig ind i skolen, sammenholdt med de erfaringer skolen bidrager med. Gennem disse to forhold bliver det muligt at undersøge elevernes motivation for deltagelse i uddannelsessammenhænge. Det er vigtigt at understrege motivationsorienteringernes dynamik. Man kan se forskellige orienteringer ved forskellige elever i forskellige læringssammenhænge, samtidig kan elevernes motivationsorienteringer ændre sig over tid og gennem nye erfaringer (Pless, 2019, s. 238). Pless skelner mellem fem motivationsorienteringer. I vores projekt vil vi fokusere på tre af dem: relationsorientering, vidensorientering samt mestringsorientering. Når elever er drevet af

relationsorientering, handler det om anerkendelse fra både lærere og klassekammerater. Eleverne vil fokusere på motivationen gennem fællesskabet og følelsen af tilhør til klassen. Vidensorientering handler om vidensbegær og nysgerrighed. Elever, som motiveres heraf, har en stor interesse for undervisningen og ønsker at tilegne sig ny viden inden for specifikke områder. Gennem mestringsorientering bliver elever motiveret af troen på egne evner. Elever, som bliver drevet af denne orientering, har en forventning om, at de kan klare nye opgaver, fordi de har klaret lignende opgaver tidligere (Pless, 2019, s. 240-244).

4. Tema 1 - Hvad oplever eleverne?

4.1 Elevernes motivationsorienteringer

Gennem vores spørgeskemaundersøgelse spurgte vi eleverne om deres motivation til analysearbejdet i danskfaget ud fra Mette Pless' fem motivationsorienteringer. De tre motivationsorienteringer, som flest elever kunne genkende sig selv i, var relationsorientering, vidensorientering og mestringsorientering. Disse tre orienteringer genkender vi endvidere i vores elevinterviews og observationer.

93,2 % af de adspurgte elever motiveres til analyse- og fortolkningsarbejdet af en god relation til deres lærer og klassekammerater. Dette så vi også gennem vores observation i klassen. Her lagde vi særligt mærke til kemien mellem dansklæreren og eleverne i klassen. Den gode kemi var karakteriseret ved afstemmere gennem længerevarende øjenkontakt, personlig henvendelse til eleverne samt brug af intern humor (Klinge, 2020, s. 147). Derudover var relationen mellem eleverne positiv. Eleverne samtalede, grinede og respekterede hinandens taletid i klassen. Det sociale og relationelle aspekt i motivationen hos eleverne tydeliggøres ydermere i et interview, hvor en elev udtaler, at undervisningens kvalitet blev højnet af alle elevernes deltagelse: “[...] vi gik mere igennem det, sådan sammen. Der vi gik igennem det og lavede opgaverne, der havde man sådan pauser, hvor man lige kunne slappe af og snakke og så høre på folks meninger og så lave videre igen” (bilag 3a). Eleven sætter pris på at høre andre elevers tolkninger, samt den mulighed det giver for en pause, hvor han kan reflektere for bagefter at deltage igen. En pige udtaler:

“Altså man kan sagtens godt læse en bog og så have sine egne tanker omkring det. Men det der når der skal ord på det, så deler man det jo med andre, og så føler jeg, det begynder at blive sådan fagligt, fordi så deler man sin mening og holdninger med andre.” (bilag 3a). Her

bliver det igen synligt, at samarbejdet med de øvrige elever virker motiverende for litteraturarbejdet, ligesom hun motiveres af tilegnelse af ny viden gennem klassekammeraterne. Netop denne pointe er en fordel ved relationsorienteringen i Pless' motivationsorienteringer.

Derudover oplevede 79,5% af eleverne at være motiverede af at tilegne sig ny viden og blive klogere gennem analyse- og fortolkningsarbejdet i dansk. Da vi foretog vores observation, overhørte vi to elever tale sammen. Den ene elev udtaler: "Jeg elsker sådan noget, hvor der ikke er kasser!" Hertil en anden elev svarer: "Jeg vil hellere bare have fakta." (bilag 2). Denne observation taler direkte ind i en klassisk udfordring for vidensorienterede elever ved litterær læsning, som netop ikke handler om tilegnelse af faktuel viden. Derimod appellerer Steffensen og Hansen til, at den æstetiske læsning lægger op til stemninger og følelser snarere end faktuel viden om et givent emne (Steffensen og Hansen, 2021a, s. 212-213).

Yderligere svarede 75% af de adspurgte elever, at de motiveres af at vide, at de kan klare opgaven, fordi de har klaret den før. Denne opfattelse beskriver Pless som mestringsorientering. Baggrunden for motivation gennem mestringsforventninger kan relateres til Albert Banduras begreb om self-efficacy, hvor eleven gennem troen på egne evner har lyst til at gøre noget lignende igen (Skaalvik og Skaalvik, 2007, s. 178-179). I vores spørgeskema svarede en elev til spørgsmålet om *andet, der motiverer dig til analysearbejdet i danskfaget*: "Når jeg har en skabelon med spørgsmål som fx 'indidansk'. Det er mere overskueligt." (bilag 1). En anden elev udtrykker en lignende mening omkring det genkendelige fra tidligere anvendte analyse-skemaer: "Ehm, jeg kan godt lide, at du har en eller anden form for skema at gå ud fra. Det der 'indidansk' plejer at virke meget godt [...]" (bilag 3a). Disse udtalelser oplevede vi ligeledes gennem vores praktik, hvor eleverne ofte anvendte skemaet i forbindelse med analyse af tekster, hvor skemaet fungerede som et stillads for deres tekstanalyse.

4.2 Kan du lide at analysere tekster i dansk?

'*Kan du lide at analysere tekster i dansk?*'. 'Nej' svarer 63,6 procent af de adspurgte elever i vores spørgeskemaundersøgelse fra efterskolen (bilag 1). Steffensen og Illum Hansen skriver, at det ikke er nogen nyopdaget tendens, at elever i udskolingen generelt er svære at motivere til litteraturundervisningen (Steffensen & Hansen, 2021a, s. 207). Dette blev de første klare

indikatorer for os om, at der er en udfordring med motivationen til analysearbejdet i udskoling. Selvom det er en stor andel af eleverne, som ikke bryder sig om analysearbejdet, var det forventeligt for os på baggrund af vores observationer fra praktikken.

Gennem vores indsamlede empiri tegnede der sig et endnu tydeligere billede af elevernes manglende motivation for analysearbejdet i danskfaget samt en tilgang til faget som værende meget teknisk og facitorienteret.

Da vi igangsatte vores observationer af de planlagte undervisningslektioner, ville vi blandt andet observere på elevernes fysiske reaktioner på de præsenterede opgaver. I en af undervisningslektionerne fortalte dansklæreren eleverne, at de skulle læse resten af en novelle. Reaktionen på dette var, at fire elever på bagerste række sad med sammensunkne kroppe og sukkede højlydt. Da dansklæreren fortalte, at eleverne måtte sidde, hvor de ville i hele skolebygningen, var reaktionen fra en elev: 'Åh, vi skal bare i sofaen!'.

Gennem vores interviews ønskede vi at spørge ind til elevernes præferencer til analysearbejdet i danskfaget. I interviewet udtaler en elev: "[...] ens hoved det driver sådan hurtigt væk i nogle andre tanker, hvis man bare skal sidde. "Okay, der er tre sider med spørgsmål du skal svare på". Årk shit. Så kan man ikke rigtig overskue noget." (bilag 3a). Denne udtalelse fortæller os, at eleven oplever mængden af spørgsmål til teksten som værende uoverskuelig, hvilket gør, at hans fokus forsvinder. Resultatet heraf er, at han dermed bliver uinteressert i opgaven, inden den egentlig er begyndt. Derudover udtaler eleven: "Dansk har aldrig været så spændende [...]" (bilag 3a). Af citaterne fremgår det, at analysearbejdet kan være uoverskueligt, og at eleven ikke bryder sig om dansk. Det fremgår yderligere, at eleven hentyder til analysearbejdet som værende demotiverende, idet eleven skal løse tre sider med opgaver. En anden elev udtaler:

"[...] det der skema, der altid bare bliver stillet op, når man skal analysere en tekst, for det har man meget i hovedet. Så det der med man egentlig sidder stadig og tænker over, 'okay nu skal det her give mening med de her budskaber og temaer og alt det der.'" (bilag 3a).

Her beskriver eleven, hvordan tilgangen til analysearbejdet opleves som værende facitorienteret, og hvordan det læste forsøges at indpasses i et bestemt analyseskema. Denne pointe peger Thomas Illum Hansen og Tom Steffensens fund også på. De har gennem KiDM-projektet blandt andet undersøgt elevs motivation for litteraturarbejde for at belyse kvalitet i dansk.

Deres fund beskriver ligesom vores undersøgelse, at den tekniske analyse af tekster bliver målet i sig selv, hvorfor der er fokus på en slavisk gennemgang snarere end en oplevelse af teksten. Denne slaviske gennemgang sker ofte gennem en IRE-struktur, der er karakteriseret ved tre punkter: *initiativ* fra læreren, der eksempelvis stiller et mere eller mindre lukket spørgsmål. En elev, der *responderer* på spørgsmålet og eleven, som derefter modtager en *evaluering* fra læreren, som en respons på det sagte med enten ros, rettelser eller uddybende spørgsmål (Beck, 2021). Denne struktur påpeger Illum Hansen og Steffensen som værende en motivationsudfordring for eleverne, når de læser litteratur gennem den nykritiske metode (Steffensen & Hansen, 2021a, s. 210). Vi har gennem vores observationer i forskellige praktikker gennem læreruddannelsen oplevet, hvordan den nykritiske tilgang til litteraturundervisningen er den dominerende tilgang i danskfaget.

4.3 Det tekniske danskfag

Den tekniske analysetilgang og den klassiske IRE-struktur rummer en udfordring sammenholdt med danskfagets formål. I formålsbeskrivelsen står der: "Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster [...]" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Her er det nærliggende at stille spørgsmålstejn ved, om eleverne får mulighed for at fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur, når analysen bliver målet i sig selv i stedet for oplevelse og oprigtig interesse for litteratur. Denne undren og bekymring findes ligeledes hos Thomas Illum Hansen, som skriver i *Kunsten at læse*, at elevernes læsefærdigheder er blevet bedre. Dette er dog på bekostning af elevernes motivation og engagement for at udvikle deres læse- og medievaner (Hansen, 2020, s. 19). Her peger Illum Hansen på, at det store fokus på analyse og teknik fjerner det egentlige formål ved danskfaget: at opleve tekster som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Når Illum Hansen problematiserer det øgede fokus på form, teknik og analyse, skyldes det et manglende litterært fokus, hvor elevernes oplevelse og indlevelse er det centrale. Valget af tekster til læsning bliver truffet af lærere, som på forhånd har en facitliste for læsningen af teksten. Dette begrænser elevernes egen læsning af teksten, da denne vil være influeret af lærerens formål med litteraturlæsningen. Gennem denne tilgang falder elevernes motivation og nysgerrighed for litteratur både privat og i skolen (Hansen, 2020, s. 22-24). Udfordringen i denne tendens er, at elever mister essentielle dele af deres personlige udvikling gennem læsning herunder sprog, ordforråd, fantasi, forestillingsevne, indlevelse og perspektivskifte (Hansen, 2020, s. 14).

Det markante fokus på form, teknik og analyse i form af videnskabelige metoder set gennem tilgange som eksempelvis biografisk og nykritisk anser Rita Felski som værende problematisk. Disse tilgange skaber ifølge Felski afstand til hovedformålet med litteraturen, som har til formål at vække følelser og underholde (Hansen & Gissel, 2021b, s. 51). Udledt af Felskis tanker mener Gissel og Illum Hansen, at den videnskabelige metode hverken gavner elevernes læring eller skolens formål, idet tilgangene er for ambitiøse for folkeskoleelever, som ikke skal uddannes til litterære videnskabelige eksperter (Hansen & Gissel, 2021b, s. 49). Med ovenstående in mente giver det mening for os, at eleverne i vores interviews har udtrykt manglende interesse og lyst til analysearbejdet, da den undervisningsform, som de beskriver, er yderst sammenlignelig med elementer fra den nykritiske tilgang til litteraturundervisningen.

5. Tema 2 - Afprøvning af den undersøgende litteraturredidaktik i praksis

Forud for vores observationer på efterskolen havde vi udarbejdet et kort undervisningsforløb, som var inspireret af didaktikken bag den undersøgende tilgang til litteraturundervisningen. Eleverne skulle gennem de to lektioner læse novellen *Ond i sulet* af Naja Marie Aidt for derefter at opleve og undersøge tekstens univers. Den første undervisningslektion begyndte med et overraskelsesmoment til eleverne i form af et skuespil fra dansklæreren. Hensigten med skuespillet var en stemningssættende oplevelse af, hvad det vil sige at være ond i sulet. Eleverne var ikke på forhånd bekendte med skuespillet. Gennem vores observationer kunne vi se, at eleverne begyndte timen stille og roligt og fandt deres pladser. Dansklæreren kom ind i klassen og modtog et opkald, som hun blev nødt til at besvare. Hun forlod herefter klassen. Eleverne reagerede ikke synligt på situationen og fortsatte deres lavmælte samtaler ved bordene. I takt med at dansklærerens stemme hævedes uden for lokalet, hvor hun forestillede at skælde sin søn ud i telefonen, begyndte eleverne at lægge mærke til dansklærerens samtale. De kiggede rundt på hinanden. Der blev stille i klassen, hvorefter en elev hviskede 'what the fuck...' og en anden mumlede 'det tror jeg ikke, at vi skulle høre...?'. Da dansklæreren kom ind i klassen igen, var eleverne helt stille. Læreren fortsatte skuespillet og brokkede sig højlydt over sin fiktive samtale med sin søn. Eleverne var fortsat tavse. Da dansklæreren afslørede sit skuespil, grinte eleverne med læreren. Herefter spurgte læreren ind til, hvad det vil sige at være ond i sulet, hvortil flere elever markerede og kom med deres bud. Flere elever brugte lærerens skuespil som reference, og nogle elever bidrog med deres oplevelser af at være ond i sulet. Der var god stemning i klasselokalet, og alle elever deltog og var opmærksomme på læreren og hinanden. Den gode og uhøjtidelige stemning ændrede sig dog hurtigt, da læreren fandt novellen frem og fortalte

eleverne, at skuespillet var indledningen til den kommende tekstlæsning. Eleverne reagerede på denne meddelelse ved at sukke, hvilket peger på, at eleverne ikke forbinder tekstlæsning med noget rart (bilag 2).

I vores interviews med eleverne ønskede vi at få dem til at sætte ord på undervisningens begyndelse, hvor flere elever udtrykte, at de undrede sig over undervisningslektionens opstart. Dog udtrykte de også, at skuespillet gjorde dem nysgerrige på lektionens kommende indhold. En elev udtaler:

“[...] det var da lidt specielt, hun ikke var gået lidt længere væk, så vi ikke kunne høre hende gennem døren, altså det var en god måde at beskrive det på, fordi jeg havde hørt beskrivelsen før, men jeg havde ikke lige helt forstået meningen med det” (bilag 3a).

En anden elev udtaler: “Det der i starten, at hun ringede op med sin søn, var jeg sådan: ‘what the fuck?’. Men så var det sådan: ‘Ja det skal nok blive spændende det her, når det havde det udgangspunkt’” (bilag 3a).

Begge elever udtrykker en forvirring over for skuespillet til at begynde med. Den ene elev oplever yderligere, at det hjalp ham til at forstå meningen med ordsproget, og den anden elev oplever at blive stemt af skuespillet og udtrykker at være motiveret for undervisningens videre forløb. Elevernes reaktioner og udtalelser stemmer overens med vores hensigt for undervisningstiltaget. Hensigten var at stemme eleverne for den kommende tekst. Skabelsen af en stemning i litteraturundervisningen kan eksempelvis ske gennem musik, billeder, en bestemt lokation eller som i vores tilfælde et skuespil. Disse stemningsskabende oplevelser skærper elevernes opmærksomhed i mødet med den kommende tekst, hvor eleverne bliver kropsligt og følelsesmæssigt engageret (Henkel, Frydensbjerg, Michaelsen, Jakobsen & Simonsen, 2020, s. 25-27). De stemningsskabende oplevelser skal dog anvendes med omhu for at fastholde det faglige fokus i undervisningen (Hansen & Gissel 2021b, s. 157). Ydermere fungerer skuespillet i vores tilfælde som en forforståelse til tekstens titel, idet eleverne gennem oplevelsen bliver bekendte med betydningen af ordsproget, som er vigtig for elevernes inferensdannelse i den videre læsning (Hansen & Gissel 2021b, s. 66).

Da vi gennem vores interviews spurgte ind til elevernes oplevelser i undervisningslektionerne, nævner alle eleverne episoden med skuespillet. Det fortæller os, at oplevelsen gjorde indtryk på dem, og dermed er noget, de husker. Idet ingen nævner tekstens titel eller nogle af de andre tiltag i lektionerne, må vi formode, at dette er en oplevelse, som eleverne vil huske fremadrettet.

Oplevelsen kan dermed karakteriseres som en huskeknage, som eleverne fremover kan referere til (Nyboe, 2020, s. 201).

I undervisningslektionens fase vedrørende *oplevelse* skulle eleverne gennem find-en-makker-øvelsen gå rundt i klassen og samtale om deres umiddelbare svar på fem spørgsmål, der var lavet på forhånd. Formålet var at få eleverne til at argumentere for deres personlige svar. Spørgsmålene var bevidst formuleret åbne, således der ikke var nogle rigtige eller forkerte svar. Formålet ved at formulere åbne spørgsmål var at motivere eleverne til at deltage med deres individuelle opfattelser. Åbne og autentiske spørgsmål er defineret af, at læreren og eleverne ikke på forhånd kender svaret, og derfor åbner denne spørgsmålstype op for flere svarmuligheder (Sørensen & Mikkelsen, 2021, s. 50). En anden og væsentlig faktor ved øvelsen var elevernes mulighed for at øge deres kommunikative færdigheder. Idet eleverne hele tiden mødte nye klassekammerater rundt i lokalet, skulle de flere gange argumentere for deres meninger og forholde sig til andres tanker om teksten. Disse kommunikative kompetencer knytter sig ifølge Lea Louise Sørensen og Mathilde Aakjær Mikkelsen til et dannelsespotentialer, hvor eleverne indgår i en demokratisk dialog med hinanden. Her får de øjnene op for flere mulige fortolkninger af litteraturen (Sørensen & Mikkelsen, 2021, s. 50).

Gennem vores observation af ovenstående øvelse, så vi, hvordan eleverne deltog forskelligt alt efter deres individuelle faglige kompetencer. De elever, som kan betegnes som fagligt stærke, havde lettere ved at stille spørgsmål til makkerens fortolkninger af det læste samt selvstændigt at fremføre argumenter for egne fortolkninger. Derimod havde de fagligt svagere elever svære ved at argumentere for deres fortolkninger. Fælles for disse elevers samtaler var, at de hver især kom med deres svar på spørgsmålene et efter et og ikke stillede spørgsmål til hinandens fortolkninger. Vi observerede, at eleverne blot nikkede anerkendende til hinandens svar og derefter gik videre til næste spørgsmål. Derfor er det vigtigt at have for øje, at øvelsen i sig selv ikke er lig med alle elevers udvikling af kommunikative færdigheder. Det betyder derfor, at læreren skal facilitere og støtte en dialog på klassen gennem åbne og opfølgende spørgsmål, som udfordrer de enkelte elevers argumenter, hvorigenem eleverne trænes i at tænke videre og argumentere tekstnært (Christensen & Høegh, 2021, s. 90-91).

5.1 Facitorientering i danskfaget

I vores observationer af undervisningslektionerne blev det synligt for os, at flere elever var usikre på deres egne evner, når de skulle løse opgaver. Det kan skyldes elevernes erfaring med

facit i form af mesterfortolkning som ofte ses i den nykritiske litteraturtilgang. En elev udtaler i vores interview: “Ja, jeg tænkte, der var et rigtigt svar, og det er måske også det der med, at vi er vant til, at der kun er et facit” (bilag 3a). Derudover observerede vi elever, der i selvstændige opgaver kiggede hinanden over skulderen for at se klassekammeraternes svar. Dette tolker vi som værende en søgen efter bekræftelse på elevernes egne svar. Gennem Banduras begreb self-efficacy må det vurderes, at eleverne ikke har troen på egne evner, idet de forbinder danskundervisningen med rigtige og forkerte svar, hvorfor det giver mening, at eleverne kan have svært ved at deltage (Brodersen, Hansen & Ziehe, 2020, s. 120). Her kan en undersøgende tilgang til litteraturundervisningen have et potentiale i at støtte eleverne i udviklingen og troen på egen intuition i mødet med teksten. Dette vil senere føre til et erfaringsgrundlag, som bliver udgangspunktet for tilegnelse og anvendelse af fagbegreber i danskundervisningen (Læremiddel, 2019, s. 23).

Vi oplevede, at dansklæreren i begyndelsen af lektionerne udpegede forskellige elever i klasseopsamlingen til at svare på de undersøgende spørgsmål til teksten. Dette virkede ikke grænseoverskridende for eleverne, og ingen manglede indhold at byde ind med, da de blev spurgt. En mulig forklaring på elevernes manglende selvstændige markering på klassen kan vi finde i vores elevinterviews, hvor flere elever udtrykker usikkerhed i forbindelse med en anderledes undervisningsform, som den undersøgende litteraturdidaktik var for dem. En elev sagde: “Altså det der med, at man lidt skal give slip på, at det ikke bare skal være skemaet, det der skema, der altid bare bliver stillet op, når man skal analysere en tekst, for det har man meget i hovedet” (bilag 3a). Her bliver det synligt, at eleven forbinder litteraturundervisningen med en bestemt fremgangsmåde, som leder til et bestemt svar. Hun beskriver, at det er svært for hende at give slip på denne fremgangsmåde, da hun kender skemaet som det primære redskab til analysearbejde. Dermed beskriver hun, hvordan hendes kendskab til analyseskemaer hæmmer hendes læsning og æstetiske oplevelse af teksten. Dette beskrives som værende et problem med analyseskemaer og lister af fagbegreber i danskundervisningen ifølge resultater fra KiDM-projektet (Læremiddel, 2019, s. 23). I interviewet spurgte vi ind til elevens holdning til den undersøgende litteraturdidaktik som metode for at få et indtryk af elevens motivation herfor. Her svarede eleven: “[...] det var en fin måde at gøre det på, fordi så får man også lov til at komme med nogle flere, altså input til teksten, hvad man lige selv tænker, end at det bare skal være det, man skal tænke” (bilag 3a). Eleven var altså positivt stemt over for tilgangen.

Dog fortæller vores observationer os, at denne tilgang kræver meget stilladsering fra lærerens side. I den første undervisningslektion skulle eleverne blot nedskrive deres umiddelbare tanker. Der eksisterede ikke noget rigtigt eller forkert svar. Men en elev spurgte alligevel læreren: “Er det bare noget vi skal fortolke eller gætte på?”, hvortil læreren smilede og sagde: “Bare giv dit bud.” (bilag 2). Netop stilladseringen er vigtig, når man ønsker at arbejde med den undersøgende litteraturredidaktik. Stilladseringen kan udformes på forskellige måder gennem eksempelvis styret dialog og uddybende spørgsmål til elevernes undersøgelser og refleksioner. Formålet er at motivere dem til at tage ansvaret for litteratursamtalen (Christensen & Høegh, 2021, s. 86).

Selvom den undersøgende litteraturredidaktik kræver tilvænning og stilladsering af eleverne fra læreren, viser vores undersøgelser, at denne litteraturredidaktik rummer et potentiale for at øge flere elevers deltagelse i analyse- og fortolkningsarbejdet i dansk samt opsamlingen heraf. I takt med at lektionen skred frem, observerede vi, at flere elever begyndte at deltage i den fælles opsamling, da de blev bekendte med arbejdsmetoden, hvor der ikke var fokus på en mesterfortolkning. Det gik op for os gennem vores interviews med to elever, at denne tilgang til litteraturen åbnede op for flere elevers synsvinkler på teksten, end der hidtil havde været i deres dansklektioner. En elev udtaler:

“Ja, der var (red.: flere synsvinkler i disse lektioner end i tidligere undervisning). Folk de var meget uenige der, øh, da vi lige havde fået det lille stykke af teksten. [...] alle har sin egen mening, [...] så har alle sådan deres egen viderebygning af historien inde i hovedet.” (bilag 3a).

På baggrund af elevens udtalelse bliver det klart for os, at selv eleven har lagt mærke til den øgede lyst til at deltage fra sine klassekammerater. Da vi spurgte en anden elev, om hun mente, det blev lettere at række hånden op i undervisningen med denne tilgang, svarede hun: “Ja, fordi der får man lov til at sige lidt, hvad man selv tænker og ikke kun, hvad man ligesom skal tænke agtigt om teksten. Så det synes jeg. Det var meget lettere.” (bilag 3a). Hun udtaler, at det øger hendes lyst til at deltage ved, at hun kan byde ind med egne tanker om den pågældende tekst, idet hun ved, at der ikke findes ét facit. Derfor formoder vi, at en undersøgelsesorienteret tilgang til litteratur kan have positiv indflydelse på elevernes lyst til at deltage.

5.2 En “normal dansktime”

Som tidligere nævnt blev undervisningen varetaget af klassens dansklærer, hvilket betød, at hendes undervisningsrutine forventeligt påvirkede lektionernes indhold. Dette gav os dog en fordelagtig mulighed for at observere på både tiltag fra den undersøgende tilgang samt en mere klassisk IRE-struktur. Det blev gennem vores interviews med eleverne synligt, at de implicit skelnede mellem de to tilgange. En elev referer til den undersøgende tilgang med skuespillet som værende anderledes. Mens den sidste lektion bar præg af IRE-struktur, som eleven beskriver som værende en ‘normal dansktime’. Eleven sagde:

“Det har været lidt anderledes nu, hvor hun lavede det der stunt der med, at hun lige pludselig fik et opkald men ikke fik et opkald [...] Og så, ja, den sidste time har sådan primært bare været en normal dansktime [...]” (bilag 3a).

Den ‘normale dansktime’ var den sidste undervisningslektion og bar derfor præg af fokus på opsamlende arbejde af elevernes analyser. Lektionen foregik om eftermiddagen, hvilket influerede elevernes mentale tilstedeværelse. Ydermere blev lektionen gennemført på en solrig forårsdag, hvorfor gardinerne var trukket for vinduerne. Derudover var temperaturen i lokalet høj, og luften føltes tæt. Derfor er vi bevidste om, at de ydre omstændigheder ikke var optimale for undervisningslektionen. Vi observerede, at undervisningslektionen var stillesiddende og dialogpræget, hvor den klassiske IRE-struktur var dominerende. Elevernes fysiske reaktioner bar præg af træthed og manglende motivation. Nogle elever reagerede ikke på spørgsmål fra læreren, nogle sukkede og sad med hænderne i ansigtet, mens andre elever gabte og stirrede ud i rummet. Én elev havde særligt svært ved at holde sig vågen, idet hans øjne blev ved med at lukke i, og han døsedede hen. Dog var det synligt gennem observationen, at han forsøgte at holde sig vågen og dermed ikke havde intention om at sove i timen. Vores observationer vidner ydermere om elever, som manglede motivation og mening med at deltage i undervisningen. Flere drenge på bagerste række i lokalet spillede computerspil, kiggede på tøj online og kommunikerede gennem appen Snapchat på deres telefoner (bilag 2).

Vores observationer af undervisningslektionen fortæller os, at vores planlagte undervisningsforløb manglede stilladsering til læreren. Hensigten var, at de undersøgende spørgsmål til teksten skulle åbne op for elevernes egne tanker og fortolkninger af teksten. Dog var tiden i undervisningslektionen knap, hvorfor dette aldrig kunne gennemføres i den tildelte tid. Det influ-

erede særligt fortolkningsfasen, hvor eleverne fik to minutter til at reflektere over deres individuelle bud på fortolkning og perspektivering af teksten. Den begrænsede mængde af tid, som blev sat af til fortolkning og perspektivering, begrænsede elevernes mulighed for fordybelse og dermed deres samlede udbytte af tekstlæsningen og analysen. Havde eleverne haft mere tid til at fordybe sig i fortolkningsfasen, havde flere elever formentlig indgået i diskussionen af og samtalen om teksten frem for blot de fagligt stærke elever, som mere naturligt indgår i klassediskussioner. I et forsøg på at nå alle opgaverne i vores planlagte undervisningsforløb gled dansk læreren over i den klassiske IRE-struktur, hvor hun styrede indholdet i undersøgelsen af teksten. Dette er ikke hensigten i den undersøgende litteraturdydaktik, hvor man derimod ønsker elevernes selvstændige undersøgelse (Christensen & Høegh, 2021, s. 86-87). Selvom der opstod tidspres og dermed mere styring fra læreren, oplevede vi, at elevernes deltagelse blev øget i takt med fortolkningsarbejdet. Det så vi gennem antallet af elever, som rakte hånden op samt små diskussioner, der opstod rundt om i klassen i de to minutter, eleverne fik til selvstændig fortolkningsdannelse. Diskussionerne tog afsæt i teksten og elevernes egne fortolkninger, som de afprøvede i fællesskab. Her oplevede vi, at eleverne diskuterede tekstnært og med relevante argumenter. Vi observerede, at læreren lod eleverne argumentere uden at afbryde og præge deres fortolkning af teksten. Gennem vores interviews med elever samt vores observationer blev det synligt for os, at eleverne engageres af klassesamtaler, hvor alles meninger kommer i spil. Vores fund gennem empirien bekræfter os derfor i, at det er muligt at engagere eleverne i analysearbejdet med en mere åben tilgang, som tillader elevernes individuelle fortolkninger. Dette står i modsætning til den mere lukkede struktur gennem eksempelvis IRE, som begrænser elevernes lyst til at deltage i klasseundervisningen. Argumentet herfor kan findes i lærerens mesterfortolkning af teksten, som styrer litteratursamtalen. Her søger eleverne efter lærerens 'rigtige' svar, hvilket afholder nogle elever fra at deltage. Vores undersøgelse kan ikke konkludere noget generelt om alle elevers motivation gennem den undersøgende litteraturtilgang, men vores undersøgelse tyder på, at en åben og undersøgende tilgang til analysearbejdet kan have en positiv indflydelse på deres motivation og lyst til at deltage i litteraturundervisningen.

Da undervisningslektionen nærmede sig afslutningen, og eleverne havde gennemgået deres bud på undersøgelse og fortolkning, spurgte dansk læreren os om lov til at gennemgå tekstens handling samt sit bud på tekstens budskab og relevans i dag. Hun ønskede at gennemgå teksten med et opsamlende formål for at sikre elevernes forståelse af teksten. Med dette forstås en situation,

hvor elevernes fortolkninger suppleres med lærerens mesterfortolkning. I vores interview med en elev giver hun udtryk for, at fortolkningsdelen i analysearbejdet kan være udfordrende:

“Det sværeste var nok der til sidst og skulle vurdere: ‘Kan det bruges - hvor ses det?’, ‘Hvordan kommer det til udtryk her i vores tid?’. Det, vil jeg sige, var svært. Men så da hun havde sagt, hvad det så var, var man sådan, ‘Nå ja. Nej, det er jo rigtigt.’, så klikkede den lige” (bilag 3a). I citatet bliver det synligt, at eleven i undervisningssituationen ventede på lærerens fortolkning, som eleven konkluderer, er den rigtige fortolkning af teksten. Citatet fra interviewet understøttes af elevernes tidligere udtalelser om en facitorienteret tekstanalyse. Denne orientering blev ydermere synlig for os gennem en anden elevs udtalelse om formålet med analysearbejdet i danskfaget. Her sagde han: “Fordi vi burde alle sammen have den samme forståelse, når vi læser det samme.” (bilag 3a). Både lærerens formål med mesterfortolkningen, elevernes forståelse af ‘rigtige’ svar samt elevernes oplevelse af, at teksterne skal forstås ensporet, afviger fra den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik. I den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik må fastlagte metoder og procedurer for, hvordan vi skal læse og forstå en tekst eksempelvis i form af analyseskemaer, faste symboler og intertekstuelle referencer, træde i baggrunden, for at selve litteraturen og elevernes æstetiske oplevelse af denne kan træde i forgrunden og være det centrale i litteraturundervisningen (Steffensen & Hansen, 2021a, s. 40). Når fastlagte metoder og procedurer for analysearbejdet vægtes højest, sker det, at eleverne opfatter læreren som den, der har det endegyldige svar på tekstens budskab og mening med at læse teksten. Dermed træder elevernes læsning og fortolkning i baggrunden til fordel for lærerens fortolkning af teksten. Læreren bliver dermed den, der har koblingen mellem ordene i teksten og deres betydning (Hansen, 2020, s. 70).

Det problematiske ved læreren som nøglebæreren med mesterfortolkningen kan findes i danskfagets formål § 1, stk. 2, som bl.a. lyder: “Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Diskrepansen mellem det, vi har observeret og danskfagets formål, består i brugen af analyseskemaer og lukkede fortolkningsmuligheder. Danskfagets formål giver udtryk for, at eleverne skal udvikle en åben og selvstændig tilgang til analysearbejdet i dansk. Dette disharmonerer med det, vi har observeret, hvor eleverne venter på lærerens endegyldige fortolkning samt en danskundervisning, hvor eksempelvis faste analyseskemaer er styrende for analyse og fortolkning af tekster. Dette dilemma taler ind i en litteraturpædagogisk debat, hvor Tom Steffensen skitserer et dilemma mellem den måde, hvorpå vi driver skole, og formålet

med at undervise ifølge Gert Biesta. De peger på, at viden og færdigheder overskygger den sociale og personlige dannelse i litteraturundervisningen, hvor elevernes dannelsesmæssige udvikling burde være det centrale i danskundervisningen (Steffensen, 2021, s. 87-88).

På baggrund af tema et og to vil vi i det følgende afsnit diskutere og reflektere over hvilke udfordringer og kritikpunkter, der knytter sig til en undersøgende tilgang til litteraturundervisningen.

6. Tema 3 - Diskussion og refleksion over den undersøgende litteraturredidaktik

I de to ovenstående temaer har vi undersøgt eleverne på efterskolens motivation i analysearbejdet i danskfaget, hvor det blev tydeligt for os, at eleverne generelt ikke er stemt for at analysere og fortolke tekster i dansk. Meget taler for, at eleverne engageres i litteraturundervisningen, når denne bliver undersøgende og mere åben. Eleverne udtaler, at de får lyst til at deltage. De motiveres af deres klassekammeraters inputs i den fælles dialog om teksten, og derudover synes de, at anderledes tiltag i undervisningen virker motiverende og vækker deres interesse for undervisningen.

Da vi havde afsluttet de to undervisningslektioner, talte vi med den pågældende dansklærer, hvor vi kort evaluerede undervisningens forløb og indhold. Hun udtalte, at det havde været spændende at prøve en ny tilgang til litteraturundervisningen, og hun kunne se, at eleverne knyttede an til undervisningen og deltog aktivt det meste af tiden. Dog tvivlede hun på, om denne tilgang til litteraturundervisningen, kunne rumme målene for analyse og fortolkning af tekster. Særligt var hun usikker på, om der var tilstrækkeligt med tid til at praktisere denne type af undervisning. Da vi var på en efterskole, og undervisningen foregik i en 10. klasse, var hun også usikker på, om denne tilgang ville være stilladserende nok med henblik på, hvilke krav, der stilles til elevernes kunnen til den afsluttende danskprøve til sommer.

Med de ovenstående refleksioner vil vi i det følgende afsnit diskutere og reflektere over hvilke muligheder og begrænsninger, der knytter sig til undersøgende litteraturundervisning. Herunder med særligt fokus på de udfordringer, der udspringer i forbindelse med afgangsprøver, mål, tid, stilladsering af elever og lærerens kompetencer for at praktisere undersøgende litteraturundervisning. Derudover vil vi forholde os kritisk til den undersøgende litteraturredidaktik for at

undersøge, hvorfor og hvordan man kan inddrage denne tilgang i danskundervisningen, hvis det overhovedet giver mening at gøre det.

6.1 Tid som mangelvare

I vores tidligere praktikker samt gennem vores empiriindsamling på efterskolen blev det synligt gennem observation og samtaler med dansklæreren, at tid er en mangelvare. Dansklæreren på efterskolen udtrykte eksplicit, at der var begrænsede skemalagte dansktimer, hvorfor hun var skeptisk overfor, om det var muligt at tildele den tid til fordybelse, som den undersøgende litteraturundervisning krævede. Gennem KiDM-projektet blev det klart for forskerne, at tiden var afgørende for at skabe fordybelse i teksterne. Der var generelt tildelt for lidt tid i delforløbene, som de udvalgte klasser skulle afprøve. Efter første afprøvning blev der tildelt 30-40 % mere tid på alle forløb (Læremiddel, 2019, s. 163). Dette vidner om omfanget af undersøgende litteraturundervisning, hvor eksempelvis et undervisningsforløb om *Skam* fylder 13 lektioner á 45 minutter (Kidm, 2022). Bekymringen om manglende tid i undervisningen udspringer af, at dansklæreren skal føre eleverne til afgangsprøve, hvorfor de skal være bekendte med centrale elementer i danskfaget såsom genrekendskab, fagbegreber og analysemetoder. Alt dette skal eleverne blive fortrolige med gennem skoleåret, hvorfor de forskellige tekster og forløb tildes begrænset tid. Alt det, som dansklæreren giver udtryk for, taler ind i den formidlingsorienterede tradition, der er præget af formidling af litterære traditioner og træning i analyse af litteratur. Forskningen peger på, at lærere og læremidler har fokus på træning af elevernes analytiske færdigheder, som trænes gennem bestemte forståelser, metoder og procedurer (Gissel & Hansen, 2021d, s. 10). Dette understøttes af en lærerudtalelse fra KiDM-projektet, som kommenterer på, at den formidlingsorienterede tradition træder i baggrunden til fordel for den undersøgelsesorienterede didaktik: “[...] Netop til forskel fra alle mulige andre portaler, man er inde at kigge på. Man bliver tæppebombet med svære, svære modeller og begreber” (Læremiddel, 2019, s. 169). Når der opstår en udfordring i lærernes brug af de traditionelle læremidler, bunder det i, at læremidlerne fastholder den bestemte forståelse af litteraturlæsning og analyse heraf. Dog ved vi fra tidligere praktikker og samtaler med lærere, at læremidler og fagportaler ofte anvendes grundet manglende tid til forberedelse. Når både lærere og læremidler i høj grad har fokus på den formidlingsorienterede tilgang, kan det være problematisk i forhold til udskolingslevernes motivation for undervisningen, idet vi gennem vores undersøgelser kunne se, at denne undervisningsform ikke var tiltalende for eleverne. Dette var synligt for os gennem observationer af dødsige elever, der hang over bordene, samt udtalelser fra eleverne, der sagde, at

dansk ikke er spændende, når der er fokus på læsning af tekster med efterfølgende ensformig analyse. Derudover er det bemærkelsesværdigt, at resultaterne ved afgangsprøverne fylder meget hos lærerne og dermed i deres undervisning, da vores temperaturmåling af elevernes motivationsorientering viste, at færrest bliver motiveret af karakterer og præstationer.

Bekymringen om den manglende tid i undervisningen er ligeledes synlig i KiDM-projektets slutrapport, hvor andre dansklærere udtrykker, at det er svært at leve op til den undersøgende tilgangs ambitioner for analysearbejdet i danskfaget. Det begrundes i, at skolehverdagen defineres af mange tests af eleverne samt begrænset mængde af tid, der kræver, at eleverne og lærerne arbejder effektivt mod mål. Målene defineres af de adspurgte lærere i KiDM-projektet som værende prøvebekendtgørelser og eksamenskrav, der taler ind i en kontekst, som censorer forstår i en eksamenssituation. Fokus er derfor på, at dansklærerne ønsker, at eleverne klarer sig godt til prøverne. De adspurgte lærere efterspørger derfor mere formel viden i den undersøgende tilgang (Læremiddel, 2019, s. 169). Det kan imidlertid være vanskeligt at forene lærernes efterspørgsel vedrørende formel viden med den undersøgende tilgang til litteraturundervisningen, idet denne læner sig op ad de mere dannelsesorienterede formål med danskfaget. Udfordringen er her, at beskrivelserne i danskfagets formål ikke umiddelbart er målbare gennem prøven, hvorfor løsningen må findes i dansklærernes fagforståelse samt den tradition, der definerer danskfaget på nuværende tidspunkt. Hvis man ønsker at sætte danskfagets formål om oplevelse, dannelse og indlevelse i centrum, er det oplagt at bruge den undersøgelsesorienterede tilgang, som netop rummer disse dannelsesmål (Hansen & Gissel, 2021b, s. 154-155). En lærer fra KiDM-projektet opsummerer problematikken mellem afgangsprøverne og mål for danskfaget:

“Jeg synes, én af udfordringerne er, at folkeskolen eller danskfaget, eller folkeskolen i det hele taget, sådan som den ser ud nu, ikke er gearret til det her. [...] Jeg synes, der er en udfordring i at arbejde undersøgende i forhold til, at vi i udskolingene meget, meget, meget sjældent kigger på læreplaner, men meget, meget ofte kigger på prøvevejledninger. Og prøvevejledningerne og prøvebekendtgørelsen er udskolingens, i hvert fald 8. og 9. og meget 9. klasses læseplaner. Og de er slet ikke gearret til det her.” (Læremiddel, 2019, s. 169).

Disse betragtninger efterlader os med en følelse af, at danskfaget kalder på fagfornyelse, hvor lærere og elever forholder sig til danskfaget som kilde til udvikling af personlig og kulturel

identitet. Hvis den undersøgende litteraturdydaktik skal have en chance for implementering i den danske skole, kræver det, at vores normer og rutiner i faget bliver ændret, både hvad angår prøveform, forståelse af faglighed og sigtet mod målbare resultater. Hertil rejser sig spørgsmålet, om dette kan opnås. Det vil være naivt at tro på en fuldkommen ændring af måden at tilgå litteraturundervisningen på, idet både lærere og elever har hver sin fagforståelse samt foretrukne måde at undervise og lære på. Denne kritik vurderer vi til at være essentiel, idet mange dansklærere i udskolingen har den afsluttende prøve og dermed den formelle viden for øje. Hvis prøveformen skal tilgodese ideerne bag den undersøgende litteraturdydaktik, hvor der er fokus på åbne spørgsmål og elevernes selvstændige undersøgelser, må dette absolut kræve nogle danskfaglige kompetencer af eleverne. Derfor må dansklærerne støttes i, hvordan de gennemfører en undersøgende litteraturundervisning samtidig med, at de føler, at de giver eleverne den nødvendige viden, der kræves for at gå til prøve i dansk.

6.2 Stilladsering af eleverne

I arbejdet med undersøgende litteraturdydaktik stilles der store krav til elevernes læsekompetence, hvor eleverne skal udfylde tomme pladser og danne inferenser gennem deres tekstlæsning (Hansen, Elf & Gissel, 2017, s. 9). Gennem undersøgende litteraturundervisning er der særligt fokus på tre niveauer af inferensdannelse. Det laveste niveau er de forbindende inferenser, som omhandler selve tekstlæsningen og forståelsen af det læste. Det næste niveau vedrører de uddybende inferenser, der centrerer om vores individuelle billeddannelser, referencer, erfaringer og viden fra tidligere oplevelser. Den tredje type består af en fortolkende inferensdannelse. Her er fokus på at sætte teksten i forbindelse med eksempelvis omverdenen, temaer eller tilstande i samfundet (Gissel & Hansen, 2021c, s. 59-60). Forskerne bag KiDM-projektet nævner selv, at en undersøgende litteraturundervisning har høje forventninger til elevernes faglige niveau, idet eleverne skal arbejde selvstændigt, skabende og undersøgende. Dette kræver, at eleverne kan forholde sig fortolkende til komplekse fænomener, hvilket kræver intuition, følelsesmæssig indlevelse, refleksion, selvstændig stillingtagen og kvalificerede gæt (Læremiddel, 2019, s. 14). Hertil giver flere lærere udtryk for, at det er for svært for nogle elevgrupper at deltage i denne type af undervisning, hvorfor læreren overtager en styrende rolle og dermed afviger fra didaktikken (Læremiddel, 2019, s. 170). Lærerne udtaler, at det særligt handler om den fagligt svage elevgruppe, der ikke binder an til den undersøgende undervisning, idet det bliver for abstrakt for disse elever. Her opstår der en udfordring, idet de fagligt stærke elever

vil blive stærkere, og de fagligt svage elever bliver svagere. Gennem vores spørgeskemaundersøgelse af elevernes motivation så vi, at en af de motivationsorienteringer, der var gældende for elevernes motivation i analysearbejdet i dansk, var elevernes følelse af mestring. Derfor kan det antages, at de fagligt svage elever i nogle tilfælde ikke bliver motiveret af den undersøgende litteraturredaktik, idet tilgangen kan være for vanskelig at forstå for disse elever. Når dette sker, oplever de ikke følelsen af mestring, hvilket går udover deres faglige udbytte. Derfor er stilladsering et nøgleord i arbejdet med en undersøgende litteraturredaktik, hvor lærerens kompetence hertil er afgørende.

Ligesom i alle andre didaktiske tilgange i danskfaget må læreren gøre sig overvejelser om udvælgelsen af tekster. Gennem KiDM-projektet er det tydeligt, at tekster, der tematiserer ungdomsliv og samfundsproblematikker, er mest vedkommende og dermed virker motiverende for elevernes læselyst (Steffensen, 2021, s. 91). Derfor udleder vi vigtigheden i, at man som lærer orienterer sig i nyere litteratur og har sin elevgruppe og deres interesser in mente, når man udvælger tekster til danskundervisningen. Dog er vi klar over, at danskfaget er pålagt bestemte typer af tekster som eksempelvis kanonlitteratur samt litterære perioder. Disse teksttyper er nødvendigvis ikke vedkommende for eleverne, hvorfor der allerede ved tekstvalget sandsynligvis opstår en motivationsudfordring hos nogle elever, hvilket stiller andre didaktiske krav til dansk læreren.

Når læreren har udvalgt en vedkommende tekst, må læreren lave en lærerfaglig analyse for at rammesætte undervisningen. I den lærerfaglige analyse er det vigtigt, at læreren prioriterer sin egen æstetiske oplevelse af teksten, da det er denne, der danner grundlag for den didaktiske refleksion over elevernes kommende oplevelser og undersøgelser af teksten. Dog er det afgørende, at læreren ikke fastlåser sig på én fortolkning af teksten men derimod skaber rammerne for det rum, som eleverne kan fortolke teksten inden for. Selvom den undersøgende litteraturredaktik lægger vægt på elevernes oplevelser og fortolkninger af teksten, er ikke alle fortolkninger lige kvalificerede, og det er blandt andet derfor lærerens forarbejde er vigtigt (Hansen & Gissel, 2021b, s. 78-83). Vi forestiller os derfor en udfordring mellem mange læreres vante entydige fortolkninger og deres traditionelle plankægning af undervisningen. Med vores viden om kompleksiteten i den undersøgende didaktik er det klart, at det stiller nye krav til lærerens forberedelse, hvorfor det vil tage tid og kræve en personlig investering fra lærerens side at implementere en undersøgende tilgang. Vi ved gennem samtaler med vores praktiklærere samt

udtalelser fra KiDM-projektet, at denne omstilling for nogle lærere virker uoverskuelig eller unødvendig.

Den undersøgende litteraturredidaktik er baseret på dialog eleverne imellem samt med læreren, hvorfor denne didaktik stiller krav til lærerens evne til at facilitere åbne dialoger og aktiv lytning. Det, som er centralt i arbejdet med åbne dialoger, er elevernes refleksion både selvstændigt og i fællesskab. De fælles dialoger handler om tekstforståelse og den løbende fortolkning, hvor lærerens rolle er at facilitere en dialog, som støtter eleverne i egen tekstforståelse (Christensen & Høegh, 2021, s. 77-78). Den undersøgende tilgang bygger på tanken om social læring, hvor eleverne deler deres tanker og refleksioner om teksten med hinanden. Dette aspekt af undervisningen motiverer eleverne, hvor de giver udtryk for, at involvering og samtale med andre elever virker engagerende (Steffensen & Hansen, 2021a, s. 216-217). I vores undersøgelser af efterskoleelevernes motivationsorientering var det synligt, at flest elever var motiveret af den gode relation til lærere og klassekammerater, hvorfor den sociale interaktion med hinanden havde positiv indflydelse på elevernes deltagelse i undervisningen. Gennem vores elevinterviews beskrev eleverne fordelene ved den samtaleprægede undervisning, hvor eleverne gav udtryk for, at de lærte meget af at høre andres perspektiver på teksten. Dette gav dem lyst til at deltage med deres tanker i den fælles klassesdialog. Derfor rummer den undersøgende tilgang til litteraturundervisningen et motiverende potentiale set gennem de sociale tiltag, som tilgangen lægger op til. Dog stiller tilgangen igen store krav til lærerens facilitering af klassesdialogen, hvor læreren har en opgave i at skabe plads til alle elevtyper samt elevernes forskellige faglige niveauer. Denne udfordring beskrev en lærer i KiDM-projektet, hvor det var særligt svært at inkludere de fagligt svage elever i dialogerne, da de fagligt stærke elever ofte styrede samtalen, og resten af eleverne trådte i baggrunden (Læremiddel, 2019, s. 171). For at den undersøgelsesorienterede tilgang til litteraturundervisningen kan være meningsgivende og motiverende for alle elevgrupper, er det derfor vigtigt, som i alle andre didaktiske tilgange, at være differentierende i undervisningen. Udfordringen ved den undersøgende litteraturredidaktik opstår i kompleksiteten ved at være undersøgende, som for nogle elevtyper kan blive for abstrakt og ukonkret. Derfor kan læreren gennem dialogen stille *kausal-spørgsmål*, der hjælper de fagligt svage elever med at forstå teksten og skabe de nødvendige inferenser vedrørende tekstens handling (Hansen, Elf & Gissel, 2017, s. 12). Et andet didaktisk greb, som kan anvendes for at stilladsere og engagere de fagligt svage elever til det undersøgende litteraturarbejde, bygger på modellering af læsningen for eleverne. Dette sker gennem lærerens demonstration af at tænke

højt og reflektere, mens læreren læser teksten. Gennem denne tilgang får eleverne redskaber til tekstlæsningen og analysearbejdet ved at få mulighed for at efterligne deres lærer (Gissel, Steffensen & Michelsen, 2021, s. 183-184). Problematikken med modelleringen af tekstlæsningen vil igennem vores øjne være udfordringen med mesterfortolkninger, idet lærerens læsning, tanker og fortolkninger forstyrrer elevernes selvstændige oplevelser af teksten. Det vil derfor være oplagt at praktisere metoden gennem en modeltekst og efterfølgende lade eleverne anvende lærerens fremgangsmåde på den udvalgte tekst.

En anden måde at stilladsere og engagere de fagligt svage elever til det undersøgende litteraturarbejde i den undersøgende fase er at give plads til elevdiskussioner, hvor elevernes indbyrdes kommunikation er et vigtigt redskab til deltagelse blandt alle eleverne. Når eleverne samtaler om teksten uden lærerens korrektioner med lærerens tolkninger, har eleverne mulighed for at afprøve deres egne tolkninger og tanker om teksten (Gissel, Steffensen & Michelsen, 2021, s. 182). Når læreren skal facilitere en litteratursamtale på klassen, hvor alle eleverne har mulighed for at deltage, må læreren både have elevernes faglige udbytte for øje samt give plads til elevernes egne undersøgelser. Dette kan praktiseres gennem tre principper for litteratursamtalen. Første princip drejer sig om at være opmærksom på, hvilke spørgsmål teksten rejser. I dette princip er læreren facilitator. Næste princip handler om, at eleverne skal skabe sammenhæng med hinanden gennem dialog og aktiv lytning. Her er det vigtigt, at læreren træder i baggrunden, så eleverne kan afprøve deres tolkninger og forståelser af teksten. Tredje princip omhandler, at læreren skal forme en styret åbenhed. Dette gøres ved, at læreren styrer dialogen og giver tid til fordybelse for dermed at åbne tekstens indhold (Christensen & Høegh, 2021, s. 78). Ligesom de øvrige principper i den undersøgende litteraturtilgang stiller også dette princip krav til læreren, som sandsynligvis skal praktisere en ny form for didaktik. Derudover stiller det også krav til de elever, som er vant til en IRE-struktur i danskundervisningen. Med den undersøgende litteraturdydaktik skal eleverne i højere grad mere selvstændigt undersøge teksten samt fortolke den.

Gennem vores undersøgelse af lærerens rammesætning, stilladsring samt planlægning af undervisningen i den undersøgende litteraturdydaktik fik vi et indtryk af, at tilgangen ønsker at afvige fra en fast skematisk læsning og analyse af skønlitterære tekster. Dog blev vi mødt af et spørgsmål fra dansklæreren, der varetog vores undervisningsforløb, om denne didaktik ikke bare indeholdt endnu et analyseskema blot med et andet udgangspunkt end det traditionelle

analyseskema. Derfor er det væsentligt at være opmærksom på, at didaktikkens sigte er elevernes individuelle oplevelser og kvalificerede fortolkninger af teksten. Didaktikkens struktur er blot vejledende for undersøgelsens forløb og skal ikke følges slavisk. Det er klart, at der er behov for stilladsering af både lærere og elever gennem et skema eller en bestemt struktur, hvorfor man formentlig ikke kan undgå færdigudviklede vejledende fremgangsmåder. Det kræver øvelse og stilladsering af læseren at undersøge en tekst, hvorfor der er udviklet metoder og systematik, som skærper læserens opmærksomhed over for teksten (Hansen & Gissel, 2021b, s. 19).

6.3 Styret åbenhed

Til lærerrollen hører sig et alment kendt pædagogisk paradoks mellem frihed og kontrol. Gennem elevernes skolegang bliver de dannet til demokratiske medborgere gennem skolens pædagogiske rammesætning samt lærerens didaktiske valg i undervisningen. Brugen af den valgte didaktik sigter mod at sikre elevernes faglige og sociale udbytte. I dette arbejde opstår der et spændingsfelt mellem dannelse af eleverne til selvstændige stillingstagere, mens skolen og lærerne samtidig kontrollerer processen bag og resultat heraf. I den undersøgende litteraturdydaktik ligger spændingsfeltet mellem frihed og kontrol. På den ene side er elevernes egne oplevelser samt perspektiver på litteraturen. På den anden side eksisterer lærerens ansvar for elevernes faglige udbytte samt kvaliteten af danskundervisningen (Sørensen & Mikkelsen, 2021, s. 50). Dette spændingsfelt betegner Illum Hansen som en litterær dobbeltbinding, hvor didaktikken er et forskningsbaseret bud på en løsning, som kombinerer styring og åbenhed samt analyse og oplevelse (Hansen, 2020, s. 59). Vi så begge dele af spændingsfeltet i vores observationer af eleverne på efterskolen, hvor vi oplevede, at dansklæreren til tider afveg fra den undersøgende litteraturdydaktik og i stedet anvendte IRE-struktur. Vores observationer belyser udfordringen mellem lysten til at arbejde undersøgende og åbent med bekymringen for at miste kontrollen over elevernes faglige udbytte, hvorfor dansklæreren anvender IRE-struktur for at sikre, at eleverne opnår det tiltænkte udbytte af undervisningen.

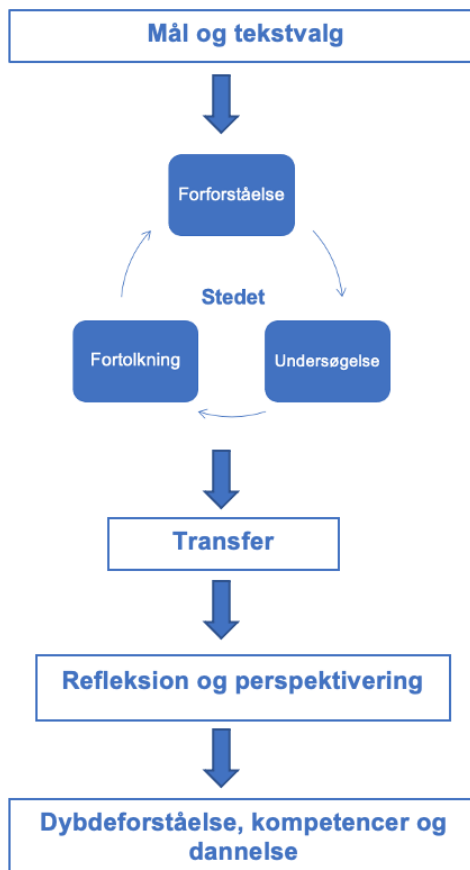
6.4 Stillesiddende undervisning

I tema to nævnte vi, at undervisningens ydre omstændigheder, som bar præg af en stillesiddende undervisning, påvirkede elevernes motivation for at deltage. Undervisningen foregik i et varmt lokale med gardinerne trukket for midt på eftermiddagen med trætte elever. At den undersøgende litteraturtilgang er overvejende stillesiddende, giver lærerne fra KiDM-projektet

også udtryk for. Hertil udtaler de, at de mangler indlagt bevægelse i undervisningen (Læremiddel, 2019, s. 159). Som konsekvens af lærernes tilbagemeldinger indlagde forskerne bag KiDM-projektet øvelser i undervisningen, som havde fokus på bevægelse. Disse øvelser minder dog mere om pauser fra den egentlige undervisning end integration af bevægelse i undervisningen (Læremiddel, 2019, s. 160). Vi har tidligere gennem projekter på lærerruddannelsen undersøgt udeskole og stedbaseret undervisning, hvor vi fandt ud af, at denne didaktik har en positiv indflydelse på elevernes motivation og deltagelse i undervisningen. Bevægelse i undervisningen anses for at være et essentielt redskab for elevernes læringsparathed, hvad angår trivsel og motivation (Skoleidraet, 2020, s. 62). Derudover fremsættes inddragelse af bevægelse i undervisningen som et krav i folkeskoleloven, hvor der står: "Undervisningstiden skal tilrettelægges så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om dagen" (Folkeskoleloven, 2021, § 15, stk. 1). På baggrund af ovenstående finder vi det relevant, om koblingen mellem undersøgende litteraturredidaktik og udeskoledidaktik, hvor bevægelse oplagt kan indgå, vil øge udskolingslevers motivation for analyse og fortolkning af tekster i danskundervisningen. Derfor vil vi i det følgende afsnit præsentere et bud på, hvordan man kan kombinere de to didaktikker.

7. Perspektivering

Samspelet mellem udeskoledidaktiks og undersøgende litteraturredidaktiks påvirkning af udskolingslevers motivation for analyse og fortolkning af tekster er endnu ikke undersøgt, hvorfor vi ikke kan dokumentere resultatet af koblingen mellem didaktikkerne. Vores antagelse beror på motivationen gennem udeskole, som bygger på ideen om at rykke undervisningen ud af klasselokalet og tilføre mere bevægelse i undervisningen. Via disse tiltag får eleverne personlige og konkrete erfaringer gennem krop og sanser, der bidrager positivt til læringen for såvel almene elever som elever med særlige læringsvanskeligheder (Bærenholdt, 2020, s. 25). Kvaliteterne i udeskoledidaktikken, synes vi, komplimenterer aspekterne i den undersøgende litteraturredidaktik, hvorfor koblingen mellem disse kunne være spændende at undersøge nærmere. Begge didaktikker bygger på didaktiske modeller, som kan bruges til at rammesætte undervisningen (bilag 4 & 5). Disse modeller har vi forsøgt at kombinere til en skitse af en ny didaktisk planlægningsmodel, hvor principper fra begge didaktikker indgår. Vi har ikke selv haft lejlighed til at afprøve skitsen, hvorfor modellens gyldighed endnu ikke er fastlagt.



Tankerne bag modellen er, at læreren begynder sine didaktiske overvejelser med refleksioner om mål og tekstvalg. Herefter begynder fasen *forforståelse*, som både kan foregå inde og ude alt afhængig af, hvad hensigten med teksten er. Faserne *forforståelse*, *undersøgelse* og *fortolkning* centrerer om et relevant *sted* for teksten, som supplerer elevernes oplevelse af læsningen. I denne fase støtter og udfordrer læreren elevernes analyse og fortolkning af teksten. Dette danner grundlag for *transferen*, som læreren skaber med eleverne tilbage på skolen. Transferens skabes mellem analysen og fortolkningen af teksten sammenholdt med oplevelserne. Herefter følger fasen med *refleksion og perspektivering* af teksten, som danner grundlag for *dybdeforståelse, kompetencer og dannelse*, idet eleverne *reflekterer* over teksten og *perspektiverer* den til sig selv

og omverdenen.

8. Konklusion

Gennem dette projekt har vi undersøgt udskolingselevens motivation i forbindelse med analyse- og fortolkningsarbejdet i danskfaget på en efterskole med henblik på at tegne et billede af, om en undersøgende tilgang til analysearbejdet har et potentiale for at motivere udskolingselever i folkeskolen. Vores undersøgelse tager udgangspunkt i vores problemformulering, som lyder: *Hvordan kan man motivere udskolingselever gennem en undersøgende tilgang til analyse og fortolkning af litteratur i dansk?*

Projektets fund fortæller os, at der er en motivationsudfordring i danskfaget, hvad angår analyse- og fortolkningsarbejdet i litteraturundervisningen. Her har en undersøgende tilgang til litteraturundervisningen et potentiale for at øge motivationen og deltagelsen hos eleverne. Dog kan implementeringen af den undersøgende tilgang i danskundervisningen i udskolingen være udfordret af det dominerende fokus på afgangsprøven i dansk.

I det første tema af vores undersøgelse af elevernes holdning til analyse- og fortolkningsarbejdet i dansk tog vi temperaturen af elevernes motivation herfor. Her blev vi opmærksomme på, at flertallet af eleverne på efterskolen ikke kan lide analysearbejdet i danskfaget. Dette fremgår tydeligt af vores spørgeskemaundersøgelse, hvor 63,6 % svarer, at de ikke kan lide analysearbejde i danskfaget. Derudover viste spørgeskemaundersøgelsen, at flertallet af eleverne motiveres af den gode relation til lærere og klassekammerater, at få ny viden og blive klogere samt at vide, at de kan klare opgaven, fordi de har klaret den før. Disse fund fra spørgeskemaundersøgelsen blev understøttet af observationerne på skolen samt elevinterviews. Generelt set er der mangel på motivation for litteraturundervisningen i danskfaget, hvor eleverne allerede inden igangsættelsen af analyse- og fortolkningsarbejdet er demotiverede. Dette gælder særligt, når undervisningen bærer præg af nykritisk læsning og IRE-struktur.

I vores andet tema undersøgte vi den undersøgende litteraturredidaktiks potentiale i praksis gennem et undervisningsforløb, som vi udarbejdede til den pågældende klasses dansklærer, der varetog undervisningen. Gennem vores observationer af undervisningens forløb, oplevede vi, at dansklæreren vekslede mellem den undersøgende tilgang og en mere klassisk IRE-struktur. Dette gav os mulighed for at undersøge kvaliteter og udfordringer ved begge tilgange. I undervisningen observerede vi elevernes reaktioner, som fortalte os om elevernes motivation for undervisningen. Når undervisningen bar præg af en lukket IRE-struktur, observerede vi tilbageholdende og afventende elever, hvilket stemmer overens med elevernes svar i vores interviews. Her gav de udtryk for en facitorientering, hvorfor de var tilbageholdende med deres mulige fortolkninger. Derimod oplevede vi, at elevernes deltagelse blev øget, når undervisningen bar præg af at være undersøgende. Her udtalte eleverne, at det gav dem lyst til at deltage, da eleverne oplevede mere frihed i fortolkningsfasen. Ud fra vores undersøgelse besidder den undersøgende litteraturredidaktik et potentiale i at øge elevernes motivation for at deltage i analyse- og fortolkningsarbejdet.

I vores tredje og næstsidste tema reflekterede vi over og diskuterede den undersøgende litteraturredidaktik med fokus på nogle af didaktikkens udfordringer. Dansklæreren på efterskolen gav udtryk for en bekymring om, hvorvidt denne didaktik kunne forenes med de mål og bekendtgørelser, som hun er underlagt i forbindelse med afgangsprøverne. Denne bekymring og kritik understøttes af flere lærere, der deltog i KiDM-projektet. Lærernes kritik taler ind i, at danskundervisningen i folkeskolen i dag bærer præg af at være meget formidlingsorienteret, hvor der i udskolingen er et udpræget fokus på afgangsprøver. Dette fokus i danskundervisningen er dog

ikke det, som eleverne motiveres af ifølge vores undersøgelse. Derfor kan der opstå en udfordring i at implementere didaktikken i danskundervisningen, da lærerne har fokus på effektivitet og formel viden, hvor den undersøgelsesorienterede tilgang i stedet har elevernes oplevelser og undersøgelser i centrum. Derfor tyder det på, at enten lærernes fagforståelse af dansk må udvikles, eller at måden, vi fører prøve på, må gentænkes.

En anden udfordring ved den undersøgende litteraturredidaktik opstår, idet didaktikken kan være udfordrende for især fagligt svage elever, og derfor stiller krav til lærerens stilladsering af undervisningen. For de fagligt svage elever bliver den undersøgende tilgang udfordrende, idet den for nogle bliver for abstrakt. Denne udfordring oplever de fagligt stærke elever sjældnere. Derfor kan man formode, at der vil opstå en ulighed mellem elevernes faglige niveau, hvis læreren ikke formår at stilladsere og differentiere undervisningen for alle elever. Stilladseringen sker gennem planlægningen af undervisningsforløbene samt i faciliteringen af den undersøgende og åbne dialog. Udover at denne didaktik stiller krav til lærerens stilladsering af undervisningen, lægger den også op til, at læreren udvælger vedkommende tekster, som de undersøgende forløb kan tage udgangspunkt i. Det er vigtigt, fordi vedkommende tekster har en indflydelse på elevernes motivation. Derefter må læreren prioritere sin egen indlevelse og undersøgelse af teksten gennem den lærerfaglige analyse, som nogle finder udfordrende, da de er vant til en nykritisk læsning af teksterne.

Som en afsluttende refleksion over den undersøgende litteraturredidaktik, blev vi opmærksomme på de litterære dobbeltbindinger, som knytter sig til didaktikken. De litterære dobbeltbindinger viser sig i spændingsfeltet mellem den åbne og styrede dialog, der fremstår som modsætninger. Læreren har her en udfordring i at træde i baggrunden og 'slippe kontrollen' til fordel for elevernes selvstændige undersøgelser af teksten.

Slutteligt rejser sig der et spørgsmål hos os vedrørende udpræget stillesiddende undervisning, der gjorde sig gældende i vores undersøgelse af undersøgende litteraturredidaktik. Derfor blev vi nysgerrige på muligheden for at kombinere bevægelse gennem udeskoledidaktik med undersøgende litteraturredidaktik for yderligere at motivere elever i udskolingen. Vores nysgerrighed resulterede i vores uprøvede planlægningsmodel for undervisning, som rummer principper fra begge didaktikker.

9. Litteraturliste

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I Engsig, T. T. *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.

Beck, S. (2021). Undervisning og samtalens kunst. Hentet fra: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/undervisning-og-samtalens-kunst>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, P. Hansen, T. I. & Ziehe, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.

Bærenholdt, J. (2020). Udeskolens kvaliteter. I Bærenholdt, J. & Hald, M. *Udeskole i teori og praksis*. Dafolo.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). Timetal (minimumstimetal og vejledende timetal) for fagene i folkeskolen. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). Folkeskolens formål. Hentet fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Dansk Fælles Mål 2019. Hentet fra: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

Christensen, V. & Høegh, T. (2021). Dialog og feedback i classesamtaler. I Gissel, S. T. & Steffensen, T. *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Gissel, S. T. & Hansen, T. I. (2021c). Undersøgende læsning. I Gissel, S. T. & Steffensen, T. *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Gissel, S. T. & Hansen, T. I. (2021d). Æstetisk læsning og inferensdannelse - en undersøgende tilgang. *Læsepædagogen: Medlemsblad for Landsforeningen for Læsepædagoger*. Årgang 69, nr. 3. 10-15.

Gissel, S. T., Steffensen, T. & Michelsen, J. (2021). Åbne tekster. I Gissel, S. T. & Steffensen, T. *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjengaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.

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

Hansen, T. I., Frydensbjerg Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning. I *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. Læremiddel.dk. Hentet fra: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Vidensnotat%2C%20dansk.PDF>

Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021a). Undersøgende litteraturundervisning. I Gissel, S. T. & Steffensen, T. *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021b). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels forlag

Henkel, A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Jakobsen, J. T. & Simonsen, A. C. H. (2020). *Grib litteraturen: 50 litteraturdidaktiske greb: Lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.

Kidm.dk. (2022). TV-serie: Skam - Lærervejledning. Hentet fra: <http://kidm.dk/dansk/laerer/dansk-laerer/vaelg-forloeb/forloeb-3/delforloeb-1/>

Kirkegaard, P. O. Observation, erkendelse og pædagogik. (2017). I Engsig, T. T. *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.

Klinge, L. (2020). Relationskompetence og klasseledelse. I K. B. Braad & B. Jakobsen (red.). *Undervisningskompetence: En grundbog til lærerruddannelsen*. Samfundslitteratur.

Læremiddel.dk. (2019). Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning: Slutrapport. Hentet fra: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf

Nyboe, H. (2020). At tage skolen udenfor - hvorfor og hvordan? I K. B. Braad & B. Jakobsen (red.). *Undervisningskompetence: En grundbog til lærerruddannelsen*. Samfundslitteratur.

Pjenggaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I Boding, J., Hansen, L. H., Høyrup, F., Krenzen, A. E., Madsen, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S. *Bachelorprojektet i lærerruddannelsen: En håndbog*. Hans Reitzels Forlag.

Pjenggaard, S. (2019). Hvordan demonstrerer du kritisk refleksion inden konklusionen? I Boding, J., Hansen, L. H., Høyrup, F., Krenzen, A. E., Madsen, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S. *Bachelorprojektet i lærerruddannelsen: En håndbog*. Hans Reitzels Forlag.

Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Motivation: i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 235-252). Kvan.

Schlüntz, D. (2016). Anvendelse af standardiserede spørgeskemaer. I S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjenggaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. Akademisk Forlag

Skoleidraet.dk. (2020). Sunde Børn Bevæger Skolen - Slutrapport. Hentet fra: <https://skoleidraet.dk/media/6350987/sunde-boern-bevaeger-skolen-slutrapport.pdf>

Steffensen, T. (2021). Undersøgende litteraturundervisning. *Kvan: et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 41(119), 85-95

Steffensen, T. & Gissel, S. T. (2021). Indledning: At undersøge litteratur og undervisning. I Gissel, S. T. & Steffensen, T. *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Steffensen, T. & Hansen, T. I. (2021a). Motivation i litteraturundervisningen. I Gissel, S. T. & Steffensen, T. *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Sørensen, L. L. & Mikkelsen, M. A. (2021). Når en undersøgende litteraturredidaktik skaber rum for elevernes forskellige individuelle læsninger i en fælles dialog. *Dansk Noter*, nr. 3, 48-51.

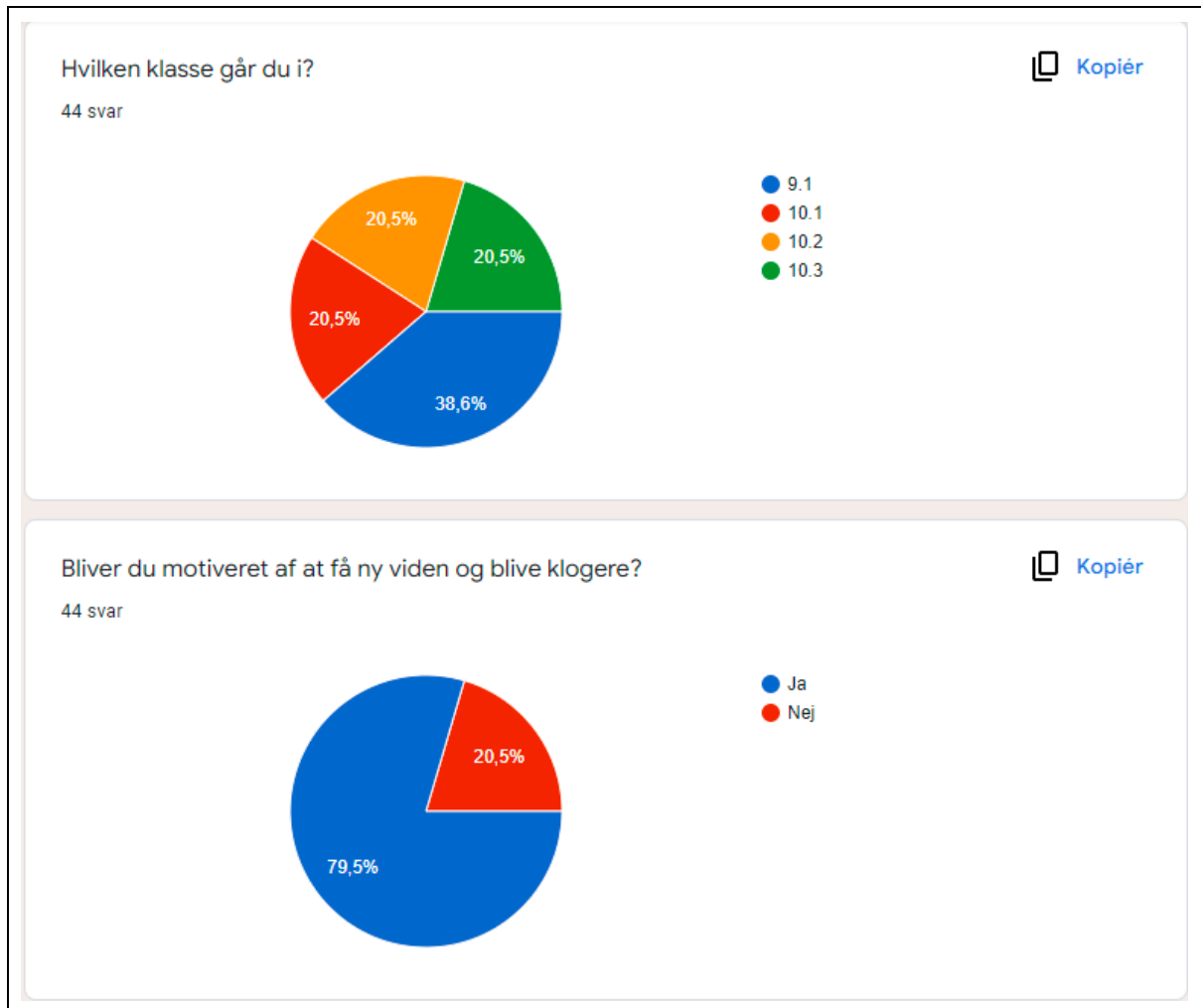
Winther, H. (2016). Praksisfortællinger. I S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjenggaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.

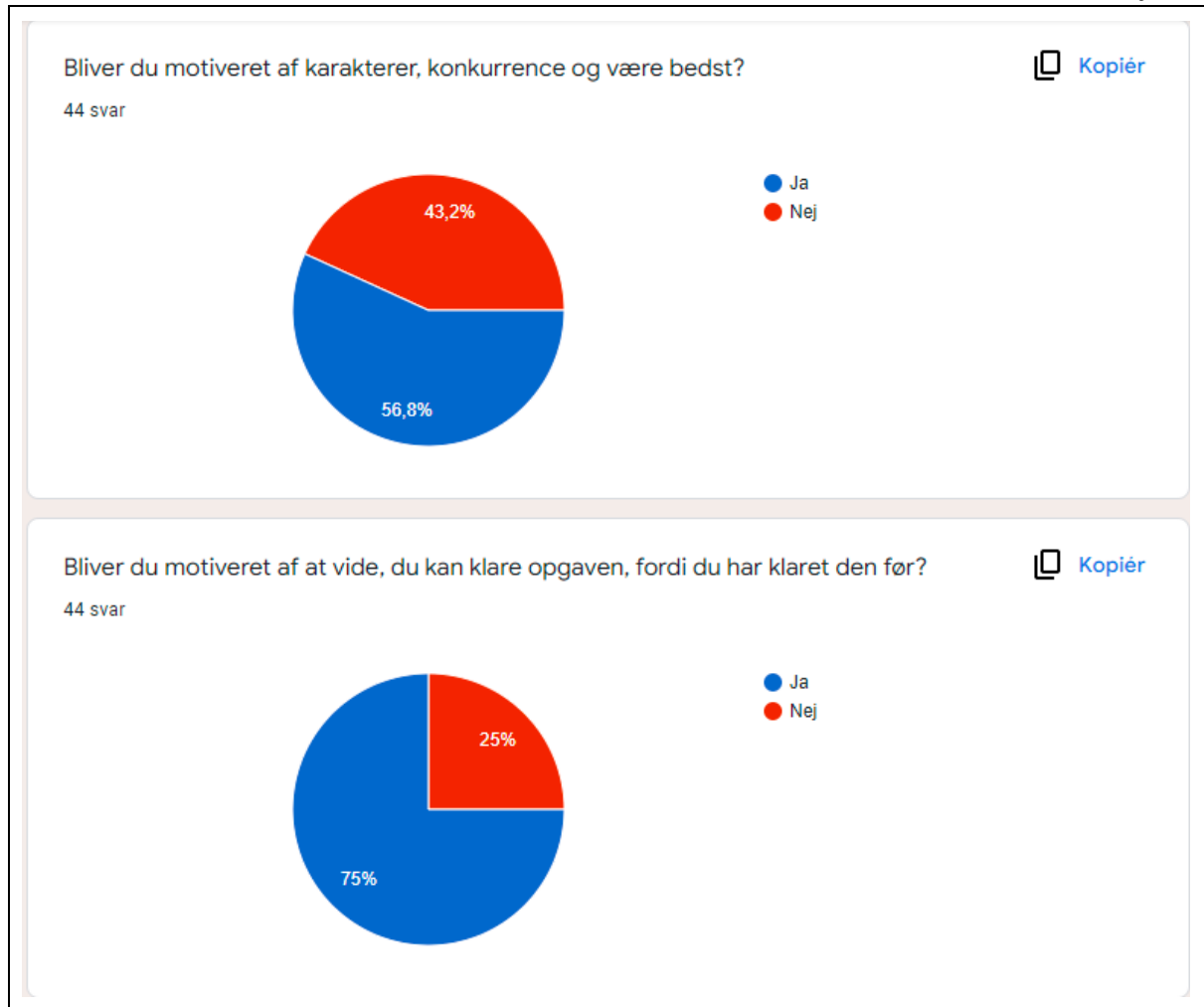
Østergren-Olsen, D. & Poulsen, L. H. (red.). (2012). *Litteraturlyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

.

10. Bilag

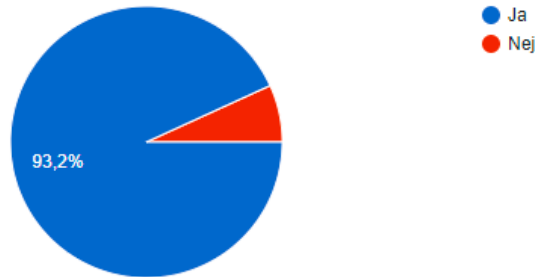
1) Bilag 1: Resultater fra spørgeskemaundersøgelse





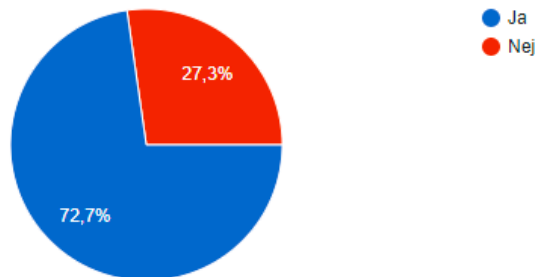
Bliver du motiveret af at have et godt forhold til din lærer og dine klassekammerater? [Kopier](#)

44 svar



Bliver du motiveret af selv at bestemme, hvordan du løser en opgave? F.eks. når du undersøger et problem eller selv producerer noget. [Kopier](#)

44 svar



Andet, der motiverer dig til analysearbejdet i danskfaget?

14 svar


- Nej
- At læren selv er motiveret.
- litteratur historie
- Når jeg får ny viden ud af det :)
- Det motiverer mig når jeg finder interessen og den røde tråd i arbejdet. Hvor det kører der ud af.
- Når underviseren anderkender at man gør et godt stykke arbejde
- Pas!!
- Nej:)
- måske

Andet, der motiverer dig til analysearbejdet i danskfaget?

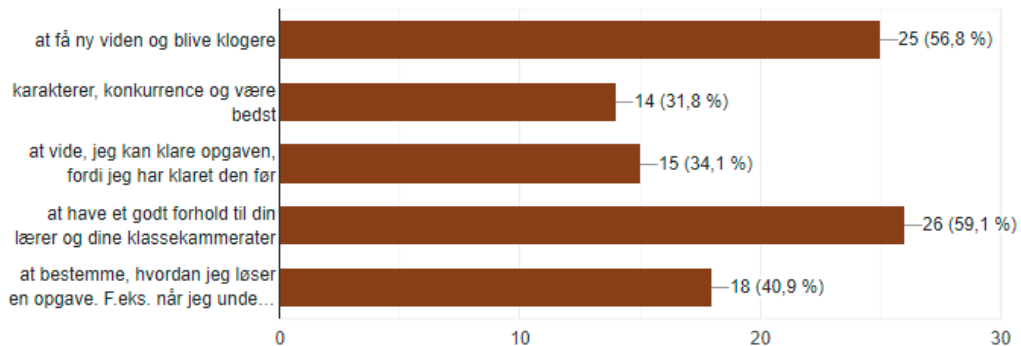
14 svar

- Det motiverer mig når jeg finder interessen og den røde tråd i arbejdet. Hvor det kører der ud af.
- Når underviseren anderkender at man gør et godt stykke arbejde
- Pas!!
- Nej:)
- måske
- noget med cykel
- Det motiverer mig når tingene de lykkedes. Det motiverer mig også når tingene går godt.
- Når jeg har en skabelon med spørgsmål som fx ind i dansk. Det er mare overskueligt
- Hvis det fx. Er en tekst der ikke er normal og kedelig.


Hvad motiverer dig mest til analysearbejdet i danskfaget? Vælg maks tre punkter

 [Kopiér](#)

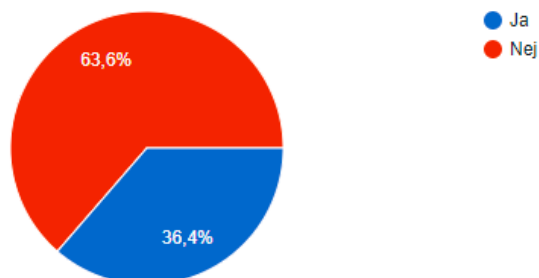
44 svar



Kan du lide at analysere tekster i dansk?

 [Kopiér](#)

44 svar



2) Bilag 2: Gengivelser fra udvalgte observationer**OBSERVATION DAG 1 - 22/3/2022**

Opmærksomhedspunkter	Noter
Elevernes ansigtsmimik - fysisk reaktion	Eleverne kigger rundt. Snakker først og lytter så stille efter. Griner da lærer breaker at det er skuespil, hun spørger, hvad det vil sige at være ond i sulet. Eleverne bruger oplevelsen til at sætte ord på ordsproget. Eleverne smiler til lærer og griner med hende.
Elevernes arbejdsvillighed - hvordan går til de til opgaven?	<p>Deltager i samtalen på klassen. Lærer spørger forskellige elever.</p> <p>Da lærer introducerer den nye tekst, kigger nogle i bordet, andre på lærer og andre ud i luften.</p> <p>En elev spørger: Vi skal bare lytte?</p> <p>En anden svarer: Jaja, så skal vi skrive noget ned</p> <p>Elev spørger: 'Er det bare noget vi skal fortolke eller gætte på?' Lærer svarer – bare giv dit bud.</p> <p>Da eleverne skal gå rundt mellem hinanden. En elev sætter sig ned – Lærer beder ham rejse sig og finde en ny makker. Lærer må bede andre elever om at komme videre også.</p> <p>Lærer siger: lige om lidt skal vi læse en tekst. Fire drenge på bagerste række siger 'uhhm' og sukker.</p>
Elevernes deltagelse i undervisningen - både i klassen og i gruppearbejdet	<p>Til skriveopgaven lytter de og skriver ned. En elev kigger efter svar hos en og en anden rynker på brynene. Elev kigger over skulderen: 'hvad har du svaret...?'</p> <p>Der er ro i klassen og eleverne skriver ned.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Konkrete tegn: Elevernes diskussionslyst. Antallet af elever, som markerer i den fælles opsamling på klassen. Hvordan taler eleverne om de stillede opgaver (argumenter og påstande)? 	<p>Få elever rejser sig op andre bliver siddende og taler med sidemanden. Eleverne jeg sidder tæt på, fortæller deres svar hver især. De indleder sætninger med ”Jeg har svaret...”</p> <p>Et andet par diskuterer deres svar – ”De må være”, ”men det med... det må jo være” ”Men det er hver gang hun lukker øjnene.”</p> <p>”Jeg elsker sådan noget hvor der ikke er kasser” (Elev, pige) ”Jeg vil hellere bare have fakta” (Elev, dreng) – dialog med Lærer</p> <p>Mange elever svarer: ”De går på efterskole sammen”</p>
<p>Andet iøjnefaldende?</p>	<p>Elev (dreng) siger: ”Vi skal bare i sofaen nu” ved beskeden om oplevende læsning.</p>

OBSERVATION DAG 2 - 23/3/2022

Opmærksomhedspunkter	Noter
<p>Elevernes ansigtsmimik - fysisk reaktion</p>	<p>Nogle reagerer ikke på beskeder og opgavebeskrivelser. Nogle sukker. Elever hænger over bordet. Sidder med hænderne i ansigtet. Nogle stirrer ud i rummet. Elev gaber.</p>
<p>Elevernes arbejdsvillighed - hvordan går til de til opgaven?</p>	<p>Eleverne lytter til lærer og gør, som hun siger. Stille og roligt begynder eleverne mere og mere at snakke. Der bliver hurtigt stille igen. Nogle leder mere i teksten efter svar, end de kan diskutere spørgsmålene. En pige spørger en dreng: ”Kan du ikke huske det?”, hvortil han svarer ”Næh”. Elever får 5 min til opgaven. Mange bliver tavse efter 2-3 minutter.</p>

	<p>De fagligt stærke elever samtaler længere</p> <p>Ved individuelle opgave: Der bliver ro i klassen, og man kan høre eleverne skrive på computeren.</p>
<p>Elevernes deltagelse i undervisningen - både i klassen og i gruppearbejdet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete tegn: Elevernes diskussionslyst. Antallet af elever, som markerer i den fælles opsamling på klassen. Hvordan taler eleverne om de stillede opgaver (argumenter og påstande)? 	<p>På bagerste række er der stille. En elev, bliver færdig, spørger læreren, om de må gå videre, og de får at vide, der er et minut igen. Han finder sin telefon frem og går på Snapchat.</p> <p>En dreng på bagerste række spiller et spil på sin computer i den fælles opsamling. Dog rækker han hånden op og deltager i diskussionen samtidig, hvor han refererer til teksten. Kort efter sidder en anden dreng på bagerste række og spiller sammen spil. Drengenes spil fanger de andre på bagerste rækkes opmærksomhed. Dog formår drengene, der spiller, stadig at være med i undervisningen.</p> <p>En elev begynder at kigge på tøj. Zoomer ind på kropsdele, og de fniser af det.</p> <p>Det er de samme elever, der deltager frivilligt.</p> <p>Der samles op på klassen. Eleverne præsenterer deres tanker. Lærer faciliterer spørgsmål + samtale.</p> <p>Eleverne stiller mange spørgsmål til teksten</p> <p>Eleverne undrer sig over mange forskellige ting fra teksten</p> <p>Mange elever byder ind med deres tanker.</p>
<p>Andet iøjnefaldende?</p>	<p>Noter til os: Eleverne sidder meget stille i denne undervisning. Der er varmt i lokalet, som er helt mørkt, fordi gardinerne er trukket for. Derudover er det sent på eftermiddagen.</p>

	<p>Opgaverne er sat på tid – har det indflydelse på deres fordybelse og oplevelse af teksten. F.eks. fortolkning på tre minutter. Det korte forløb</p> <p>Lærer kommer med sin fortolkning til sidst – mesterfortolkning.</p>
--	---

3) Bilag 3: Gengivelser fra elevinterviews

I dette bilag vil vi vedlægge anvendte passager fra vores semistrukturerede elevinterviews. Interviewene er transskriberet, men vi har ændret i nogle af elevudtalelserne af hensyn til dansklærerens navn. Interviewene er opdelt efter hvilke elever, som har ud-talt hvad.

a) Anvendte passager fra elevinterviews

Anvendte passager fra elevinterview 1

Sara: Prøv, at sætte ord på, hvad du synes om de sidste to lektioner.

Elev 1: Det har været lidt anderledes nu, hvor hun lavede det der stunt der med, at hun lige pludselig fik et opkald men ikke fik et opkald for at bevise hvad, øh, hvordan det var at være ond i sulet. Hvordan det så ud. Og så, ja, den sidste time har sådan primært bare været en normal dansktid, vil jeg sige. Ellers tror jeg ikke, der er noget så specielt ved det.

Hannah: Hvad tænkte du om den oplevelse der med opringningen? Hvad satte det gang i af tanker, eller hvordan reagerede du på det?

Elev 1: Til at starte med så, det var da lidt specielt, hun ikke var gået lidt længere væk, så vi ikke kunne høre hende gennem døren, altså det var en god måde at beskrive det på, fordi jeg havde hørt beskrivelsen før, men jeg havde ikke lige helt forstået meningen med det.

[...]

I2: Var der flere synsvinkler i de to lektioner her, end der måske har været tidligere i jeres undervisning?

Elev 1: Ja, der var. Folk de var meget uenige der, øh, da vi lige havde fået det lille stykke af teksten. Om de var søskende, venner, alder og alt sådan noget, det var folk ikke så enige om.

Hannah: Hvorfor tror du, folk var så uenige om det? Eller hvor tror du, tænker du, at det var det, læreren lagde ud med at gøre, i stedet for måske bare at give teksten, så var I jo alle sammen bare enige fra starten, hvis I havde fået teksten?

Elev 1: Jeg tror, det er for øhh, ja, det ved jeg ikke, for at beskrive at alle har sin egen mening, hvis du ikke får det konkret skrevet ned, så har alle sådan deres egen viderebygning af historien inde i hovedet, som de måske har prøvet, der minder lidt om.

[...]

Sara: Okay, ja. Var der noget andet, du hellere ville have lavet?

Elev 1: Øhm, nej, det kan jeg godt se, det giver lidt mere sådan, nu har man mere indblik i, hvordan man nedbryder en tekst. Men ellers så ved jeg ikke lige, dansk har aldrig været så spændende, så jeg ved ikke, om der havde været noget mere spændende end det.

[...]

Hannah: Kunne du så... Eller hvordan så du så de to sidste lektioner her. Var det sådan lidt det samme som det sidste?

Elev 1: Nej, det var bedre.

Hannah: Og hvad gjorde det bedre?

Elev 1: At ja, jeg havde en forståelse for teksten. Og så også, at ja, vi gik mere igennem det, sådan sammen. Der vi gik igennem det og lavede opgaverne, der havde man sådan pauser, hvor man lige kunne slappe af og snakke og så høre på folks meninger og så lave videre igen. Øhm ja, ens hoved, det driver sådan hurtigt væk i nogle andre tanker, hvis man bare skal sidde "Okay, der er tre sider med øh spørgsmål, du skal svare på". Årk shit. Så kan man ikke rigtig overskue noget.

[...]

Hannah: Så hvorfor er det vigtigt, at man kan analysere teksten og forstå teksten?

Elev 1: Fordi vi burde alle sammen have den samme forståelse, når vi læser det samme. Altså vi kan hver især have vores mening, men det er jo ikke sådan, at vi skal, ja, at lige pludselig så er det faren og moren, der er uvenner i stedet for moren og søsteren. Altså det er sådan noget. Alle de skal kunne lære at forstå en tekst.

Anvendte passager fra elevinterview 2

Sara: Gav undervisningen mening for dig, og hvorfor?

Elev 2: Den gav meget mening. Altså fordi at, det blev forklaret på en god måde, det det med hvorfor man skulle gøre det. Og Jeg synes, at Det var en fin måde at gøre det på, for at vi også altså for at det ikke altid bare bliver, at man skal tænke alle de der ting igennem, der står det skema, at man ligesom bare kunne få lov til at kigge på det. Så kan man altid gøre det senere. Vi gik jo også igennem nogle af de ting og skulle til sidst ligesom samle op på det. Men jeg synes, det var en fin måde at gøre det på, fordi så får man også lov til at komme med nogle flere, altså input til teksten, hvad man lige selv tænker, end at det bare skal være det man skal tænke.

Sara: Bliver det lettere at sådan række hånden så f.eks.?

Elev 2: Ja, fordi der får man lov til at sige lidt, hvad man selv tænker og ikke kun, hvad man ligesom skal tænke agtigt om teksten. Så det synes jeg. Det var meget lettere.

[...]

Sara: Hvad synes du, det sværeste så har været ved arbejdet med teksten? Eller har der været noget svært?

Elev 2: Altså det der med, at man lidt skal give slip på, at det ikke bare skal være skemaet, det der skema, der altid bare bliver stillet op, når man skal analysere en tekst, for det har man meget i hovedet. Så det der med man egentlig sidder stadig og tænker over, 'okay nu skal det her give mening med de her budskaber og temaer og alt det der. Det kan egentlig bare lidt frie tøjler til, hvad man sådan kunne tænke og føle og det hele omkring teksten.

[...]

Elev 2: Man lærer sådan en hel masse igennem dansk end bare at læse og analysere og alt det der.

Hannah: Ja, fordi du sagde før det der med, at du tænker ikke, vi skal analysere resten af vores liv agtigt, men er det formålet med dansk, tænker du? Er det at analysere tekster?

Elev 2: Nej jeg tænker også det er for at, for at få noget, altså for at få noget viden ind. Altså vi får en forståelse for andre ting, fordi at man kunne høre drengene ikke altid opfatter ting, eller andre personer ikke altid opfatter, hvad der kan foregå, og når man så får sådan en tekst,

som vi lige har læst, så kan man godt tænke lidt mere over tingene, altså godt give ting og tænke over, når vi læser noget i dansk, synes jeg.

[...]

Sara: Når du laver noget fagligt i dansk, hvornår synes du så, at ting er faglige?

Elev 2: Det er jo, når læreren beder os om at lave noget.

Hannah: Så det er alt, hvad læreren siger, det tænker du, det er fagligt?

Elev 2: Altså jeg kan sagtens... Altså tekster vil jeg ikke sige var fagligt, men det er fordi, jeg godt kan lide at læse selv, så det der med... Det er mere, når vi skal begynde at sætte ord på det. Altså man kan sagtens godt læse en bog og så have sine egne tanker omkring det. Men det der når der skal ord på det, så deler man det jo med andre, og så føler jeg, det begynder at blive sådan fagligt, fordi så deler man sin mening og holdninger med andre.

Anvendte passager fra elevinterview 3

[...]

Hannah: Kan du bedst lide at have de undersøgende briller på og finde ud af, hvad teksten kalder på, eller at du har et skema at gå ud fra?

Elev 3: Ehm, jeg kan godt lide, at du har en eller anden form for skema at gå ud fra. Det der 'indidansk' plejer at virke meget godt, bare lige så man har sådan cirka 'hvad skal jeg igennem?'. Det kan godt være, at det her, synes jeg, ikke er så vigtigt, og det her, synes jeg, er meget vigtigt. Man får at vide, at det er cirka de her punkter, som jeg skal igennem, og som er en del af min analyse for at få lavet den. Det kan jeg egentligt godt lide.

Anvendte passager fra elevinterview 4

Sara: Ja, okay, hvad var det første dit første indtryk, da læreren ligesom præsenterede de to lektioners formål?

Elev 4: Det der i starten, at hun ringede op med sin søn, der var jeg sådan: 'what the fuck?'. Men så var det sådan: 'Ja det skal nok blive spændende det her, når det havde det udgangspunkt'.

[...]

Sara: Hvad synes du, var det sværeste i arbejdet med teksten?

Elev 4: Det sværeste var nok der til sidst og skulle vurdere: 'Kan det bruges - hvor ses det?', 'Hvordan kommer det til udtryk her i vores tid?'. Det, vil jeg sige, var svært. Men så da hun havde sagt, hvad det så var, var man sådan, 'Nå ja. Nej, det er jo rigtigt.', så klikkede den lige.

[...]

Hannah: Hvad synes du, var det svære ved det? Altså var det selve opgaven, så var det selve spørgsmålet, eller var det selve perspektiveringsopgaven?

Elev 4: Det var bare selve spørgsmålet det der hvordan det var sat op.

Hannah: Fordi du havde svært ved at svare på det, eller fordi du tænkte, at der var et rigtigt svar?

Elev 4: Ja, jeg tænkte, der var et rigtigt svar, og det er måske også det der med, at vi er vant til, at der kun er et facit. Og så det der med, at der lige pludselig er 120 forskellige rigtige svar på samme tid, så man lige skal vænne sig til lidt.

b) Transskriberet interviews fra d. 15/12-2021

I: Hvornår synes du, at danskfaget er spændende? Hvilke aktiviteter synes du om?

E: Altså, jeg er ikke en person, der elsker dansk. Det er kedeligt. Jeg kan godt lide at læse nogle gange, hvis det virkelig er en god bog. Jeg kan godt lide dansk, når vi ser film i dansktimen. Så skal jeg ikke så meget. Jeg synes, det er meget kedeligt bare at sidde og skrive eller læse. Det keder mig meget.

I: Hvad er kedelig undervisning for dig?

C: Sådan noget hvor man bare skal sidde og læse og lave slavisk analyse. Eller hvor man bare skal lave Gyldendal (læremiddel red.) hele tiden. Det er kedeligt, og det gider jeg ikke. Det gjorde jeg hele tiden på min gamle skole, og det var ikke særligt sjovt for nogen af os. Det var både i dansk og i andre fag.

I: Foretrækker du traditionelt analysearbejde med læsning og fortolkning af tekster ud fra lærerstillede spørgsmål og analysemodeller, eller foretrækker du kreative og mere åbne opgaver som f.eks. den kreative fortolkningsopgave eller jeres opfattelse af danskhed? Med hvilken tilgang føler du, at du lærer mest?

M: Mest den kreative tilgang. Men det traditionelle er jo vigtigt for at få det basale på plads. Men tidligere, inden I kom, læste vi f.eks. *Tag gaden tilbage*. Der skulle vi bare læse teksten og svare på spørgsmål til den, så hun (deres lærer) kunne se, om vi havde læst teksten. Det var virkelig kedeligt. Fordi man bare skulle skrive svarene. Der var ikke noget udfordrende. Man skulle bare lave tingene, og det tog lang tid. Altså opgaven gav mening. Men der er bedre måder, man kan lære at læse og analysere på. Instagramopgaven var sjov, fordi man skulle sætte sig ind i personernes tanker og tænke som dem, det synes jeg var spændende at prøve.

c) Undervisningsforløb

Mål:

- **Fælles mål for danskfaget efter 10. klassetrin**
 - **Kompetenceområde: Læsning**
 - **Kompetencemål:** Eleven kan styre og regulere sin læseproces og diskutere teksters betydning i kontekst
 - **Omsat læringsmål:** Eleven kan læse, opleve og forstå en tekst og gennemskue dens hensigt via de oplevelser og undersøgelser, som eleven har gjort sig gennem læsningen.
 - **Kompetenceområde: Fortolkning**
 - **Kompetencemål:** Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster
 - **Omsat læringsmål:** Eleven kan på baggrund af læsning, oplevelse og undersøgelse opnå indsigt og omverdensforståelse og dermed konkludere sig frem til tekstens mulige fortolkninger

Forforståelse

- Dansk læreren spiller skuespil: Kommer ind i klassen og er 'ond i sulet' - banker måske i bordet og skælder ud over noget fiktivt (f.eks. en oplevelse i Rema-1000, et opslag på Facebook, kø på motorvejen ...).

- Metakommunikere i forlængelse af dansk læreren intro til eleverne at dette tekstforløb ikke handler om at sætte teksten i et skema, men at opleve teksten på tekstens præmisser. Eleverne skal have at vide, at de skal åbne sig for at læse med fordobling og at opleve/sanse.
- Eleverne skal undersøge, hvad det betyder at være ‘ond i sulet’.
- Elever nedskriver/tænker over, hvornår de sidst har haft følelsen af at være ‘ond i sulet’.
 - Kort opsamling på klassen

Oplevelse

- *‘Først sov vi i køjeseng, kan du huske det? Du er i den underste med dine lavendeløjne og den søvnige mund. Med din hud der var mørkere end min, og allerede dengang ru og tør over hele kroppen, med dine lange smalle fødder der stak ud under dynen; du ville så gerne sove. Men jeg lå ilter og urolig i overkøjen og gav dig ikke et øjeblik fred. “SOVER DU” råbte jeg, lige når jeg på luften i vores værelse kunne fornemme at du var ved at slumre ind.’*
- De første 8 linjer læses op for eleverne. Herefter får de følgende spørgsmål (til hvert spørgsmål får de 1 min. til at tænke):
 - Hvem er ond i sulet og hvorfor mon?
 - Hvor gamle er de?
 - Hvorfor er ‘jeg’ ilter? (Ilter defineres, når spørgsmålet læses op på klassen)
 - Hvorfor tror du, at ‘du’ ikke må sove for ‘jeg’?
 - Hvilken relation har personerne?
 - Eleverne svarer på spørgsmålene ved at skrive ned på en post-it.
- Eleverne går efterfølgende rundt mellem hinanden (‘find en makker-øvelse’) og samtaler om deres svar på spørgsmålene. De vælger ny makker til hvert spørgsmål.
 - Der samles kort op forskellige svar blandt eleverne - fælles på klassen.
- Det italesættes af dansk læreren hvorfor denne øvelse er valgt - fokus på forskellig tolkning ud fra 8 linjers tekst. Meningen med øvelsen er at eleverne bliver bevidste om deres forskellige tilgange og forestillinger om teksten ud fra de 8 linjer. Fokus på ingen rigtige eller forkerte svar. Meningen er at bevidstgøre eleverne om at være åbne for en tekst. Øvelsen starter elevernes refleksion.

- Dem samler vi ind, så vi kan se hvilke associationer de får, når de læser teksten.
- Eleverne læser resten af teksten (enten i resten af timen eller som lektier). Fokus på BARE at læse uden at lede efter 'analysenedslag' og 'svar'. De skal bare opleve teksten. Det må gerne være hyggeligt → må gerne sætte sig uden for, i de bløde møbler, have musik i ørene. De skal være komfortable i læsesituationen. MEN fokus er på læsningen af teksten = ikke FOR hyggeligt.

ONSDAG

Undersøgelse

- Efter at eleverne har læst skal de i to-mandsgrupper svare på:
 - Hvad ved vi nu om 'du' og 'jeg'?
 - Hvem er ellers blevet præsenteret i novellen?
- Individuelt:
- Eleverne læser citatet:

'Jeg var ikke en drillepind, forstår du nok, jeg var bare så bange. Jeg ville bare trække dig med ned i det sorte vand, hvor man ikke kan trække vejret, jeg ville ikke være alene dernede, du skulle med så vi i det mindste var to.'
- Eleverne svarer på:
 - Jeg bed mærke i at...
 - Jeg undrer mig over...
- Der samles op på klassen. Eleverne præsenterer deres tanker. Dansk læreren faciliterer spørgsmål + samtale.

Fortolkning

- Inden der læses, italesættes det at her bruges billedsprog om følelser - Dansk læreren forklarer hvordan billedsprog understøtter indholdet i teksten.
 - Kort samtale/metasamtale med eleverne om hvorfor forfattere bruger billedsprog og ikke bare italesætter følelserne direkte på skrift.
- Eleverne genlæser i tomandsgrupper, som dansk læreren laver, linje 13, side 13 og ned: *"Var det din hævn, Helene, eller bliver det sådan med tiden? Jeg husker at jeg en aften, kort efter, sad på min skibsbriks og lakerede mine kolde fingernegle, selvom de var noget så nedbidte. Jeg havde låst døren så ingen, og heller ikke du, kunne komme*

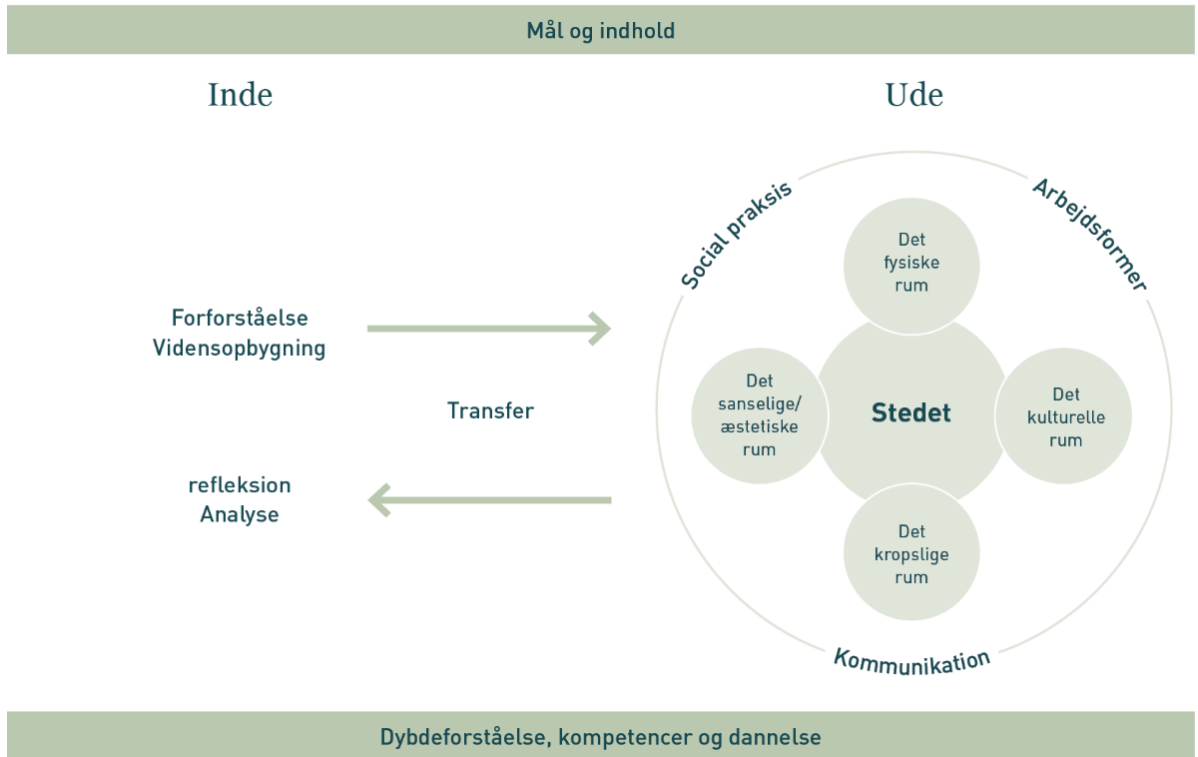
ind. Jeg husker at jeg tænkte, ophøjet og besværgende: Husk dette for evigt! Der findes kun en i hele verden du kan stole på fra nu af. Og det er dig selv, min fine ven. Siden da bredte kulden sig til resten af kroppen, og sådan er det stadig. Forstår du, al den is under huden gør, at varme ting smelter inden de når ind til knoglerne og indvoldene. Kærtegn, for eksempel, hænder og lyttende ører. Du ved jo bedst af alle, at jeg ikke tåler at være alene. Men sådan er det altså blevet. Sådan er det blevet. For det man en gang besværges, Helene, det kan man ikke svømme fra igen. Det bliver til et bundløst hav i maven, sort og uden nåde, og man kan vel drive sådan rundt til evig tid. For jeg vil ikke mere bede dig om at trække mig op. Jeg vil ikke bede nogen. Jeg kan stadig ikke overgive mig, og du ved; jeg har altid været så forbandet, forbandet stædig.”

- Hvad forstår du ved, og hvad forbinder du med ‘varme ting’?
 - *“Forstår du, al den is under huden gør, at varme ting smelter inden de når ind til knoglerne og indvoldene. Kærtegn, for eksempel, hænder og lyttende ører.”*
- Hvad betyder dette stykke for dig? Hvad tror du, ‘jeg’ ikke kan overgive sig til?
 - *“Du ved jo bedst af alle, at jeg ikke tåler at være alene. Men sådan er det altså blevet. Sådan er det blevet. For det man en gang besværges, Helene, det kan man ikke svømme fra igen. Det bliver til et bundløst hav i maven, sort og uden nåde, og man kan vel drive sådan rundt til evig tid. For jeg vil ikke mere bede dig om at trække mig op. Jeg vil ikke bede nogen. Jeg kan stadig ikke overgive mig, og du ved; jeg har altid været så forbandet, forbandet stædig.”*”
- Hvad tror du, Naja Marie Aidt vil fortælle med denne novelle? Giv dit bud på en fortolkning.

Perspektivering

- Tomandsgruppe: Synes du, at novellen stadig er relevant i dag, selvom den blev skrevet for 29 år siden? Er der situationer i verden i livet, hvor man er ond i sulet? Hvorfor bliver mennesker onde i sulet?

4) Bilag 4: Didaktisk model for udeskole



5) Bilag 5: Didaktisk model for undersøgende litteraturdydaktik

