

# Stedbaserede læseoplevelser og litterær fremmederfaring

**BACHELORPROJEKTET 2023**

AF EMMA ROSA NORDAHL NIELSEN

LÆRERUDDANNELSEN, HJØRRING UCN

VEJLEDER: HANNE BEERMAN

ANSLAG: 63.035



## Indholdsfortegnelse

INDLEDNING .....	2
PROBLEMFOMULERING .....	3
AFGRÆNSNING .....	3
LÆSEVEJLEDNING .....	3
METODE .....	4
EN FENOMENOLOGISK UNDERSØGELSE .....	4
INDSAMLING AF EMPIRI .....	5
<i>Udvælgelse og udvikling af cases</i> .....	6
<i>Et kritisk blik på undersøgelse af egen praksis og forskningsetik</i> .....	6
BEGREBSAFKLARING .....	7
LÆSEOPLEVELSSESBEGREBET .....	7
STEDBASERET LÆSNING .....	7
UNDERSØGENDE LITTERATURDIDAKTIK .....	8
CASE –PAP PÅ KIRKEGÅRDEN .....	9
FØRSTE ANALYSEDEL: STEDBASERET LÆSNING .....	10
<i>Hvad er et sted?</i> .....	10
<i>Den kropslige erfaring</i> .....	11
<i>Forbindelsen mellem tekst og sted</i> .....	12
FØRSTE DELKONKLUSION .....	14
ANDEN ANALYSEDEL: UNDERSØGENDE LITTERATURDIDAKTIK .....	14
<i>Langsomlæsning og æstetisk stemthed</i> .....	15
<i>Ubestemthedshypotesen og inferens</i> .....	16
ANDEN DELKONKLUSION .....	18
KRITISK REFLEKSION OVER FØRSTE CASEBESKRIVELSE .....	19
ET ØJE, ET SPEJL .....	20
<i>Afrundende analyse</i> .....	20
DISKUSSION .....	23
LITTERÆR FREMMEDERFARING OG ÆSTETISK MÆRKVÆRDIGGØRELSE .....	23
HVORFOR LÆSE LITTERATUR? .....	24
KONKLUSION .....	26
LITTERATURLISTE .....	28
BILAG .....	30
BILAG 1 – UDVIKLING OG UDVÆLGELSE AF CASE .....	30
BILAG 2 – UNDERVISNINGSFORLØB .....	32
BILAG 3 – OVERSIGT OVER OPGAVEARK .....	33
BILAG 4 – ET ØJE, ET SPEJL – OPGAVEARK .....	34
BILAG 5 – DIDAKTISK RAMMESÆTNING AF EN UNDERSØGENDE LITTERATURTILGANG .....	35

## Indledning

”De unges største motivation for at komme ud i naturen er faktisk, at de gerne vil have fred og ro. De vil væk fra det virvar af forventninger, hvor de hele tiden er på”.

Sådan udtalte en ekspert sig i artikel, der for nylig blev udgivet af DR. Artiklen argumenterede for, at naturen kunne afhjælpe unge menneskers mistrivsel. En mistrivsel der skyldes en stigende præstationskultur og en følelse af utilstrækkelighed (Hjørringgaard & Nielsen, 2023). At danske unge føler sig overladt til en verden af forventninger og idealer, er i sig selv ikke nogen nyhed. I mit projekt for Pædagogik og lærerfaglighed fremhævede jeg Christian Hjortkjærs bog *Utilstrækkelig*, hvor han diagnosticerer nutidens unge med en utilstrækkelighedsfølelse. Her skrev jeg blandt andet, at nutidens idealer ”*efterlader den enkeltes potentiale som både uendeligt og på samme tid uforløst (...) vi jagter alle det uopnåelige, og vi kan hverken gøre, være eller præstere nok*” (Nordahl Nielsen, 2020).

Baseret på ovenstående citat har jeg længe været optaget af, hvordan jeg som dansklærer kan bidrage til, at mine elever føler sig tilstrækkelige. På den ene side ser jeg en tydelig forbindelse mellem litteraturens muligheder og skolens krav om at styrke den enkelte elevs alsidige udvikling. På den anden side oplever jeg, at skolens implicite præstationsorientering hæmmer oplevelsen af litterære tekster, og ligefrem udhuler litteraturundervisningen. Formålet for faget dansk foreskriver, at eleverne skal have mulighed for at ” (...) fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7), hvilket legitimerer, at oplevelsen af litteraturen bør betragtes som en bærende del af danskfagets identitet. I Folkeskolens Formål står der tilsvarende, at skolen skal skabe rammer for ” (...) oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Folkeskoleloven, 2020, §2).

Bo Steffensens påpeger, at skønlitteraturen kan tilbyde ” (...) en rejse i eksistensen med mulighed for en særlig form for erkendelse” (1999, s. 26). Litteraturen er en måde, hvorpå vi kan tematisere de eksistentielle spørgsmål, der knytter sig til det at være menneske, og vejen dertil går gennem stærke læseoplevelser. Med metoden for stedbaseret læsning forsøger jeg at udfylde litteraturundervisningens hulrum, idet jeg undersøger, hvordan elevernes læseoplevelser kan sættes i centrum for danskundervisningen. Spørgsmålet er, om den stedbaserede læseoplevelse kan føre til nye erkendelser af verden på en måde, så verden bliver lettere at leve op til. Denne opgave har aldrig været tænkt som en dannelsesopgave, men jeg tillader mig alligevel at bekende kulør: uddannelse er dannelse.

## Problemformulering

Hvordan kan stedbaseret læsning kvalificere læseoplevelsen for elever i 7. klasse, og hvorledes kan metoden styrke litteraturundervisningen?

## Afgrænsning

I min undersøgelse har jeg været optaget af elevers læseoplevelse indenfor en kropsligt orienteret og æstetisk forståelsesramme. Læseteori, forstået som læsefærdighedens delkomponenter herunder læseforståelse, er en omfattende og teknisk del af danskfaget, der kræver plads til uddybelse (Bråten, 2008). Derfor har jeg på forhånd udeladt en teoretisk uddybelse af læsning og i stedet skitseret læseoplevelsesbegrebet. Undervisningsforløbet, jeg undersøger, er baseret på en literacypræget tilgang til danskfaget, der anlægger et funktionelt sprogsyn og et afbalanceret læsesyn (Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 50). Min opgave afgrænses yderligere af et grundlæggende læringssyn, der lægger sig op ad det sociokulturelle. Det sociokulturelle læringssyn trækker tråde til Mikhail Bakhtins teori om forståelse som noget, der er dialogisk af natur. Fordi mening skabes gennem sproget ud fra et samspil mellem flere, tilskrives dialogerne væsentlig betydning, når jeg søger efter tegn på læring (Imsen, 2011, s. 287).

## Læsevejledning

Dette projekt tager udgangspunkt i undersøgelsen af to casebeskrivelser, der bygger på min egen praksis som dansklærer. Jeg vil indledningsvist beskrive mit valg af metode, efterfulgt af en kort redogørelse for opgavens videnskabsteoretiske baggrund. Herefter præsenterer jeg en case, der udgør halvdelen af mit projekts empiriske felt. Mit analyseafsnit er todelt, hvor først den stedbaserede metode og herefter den undersøgende litteraturdidaktik skaber analyserende vinkler på mit empiriske materiale. Undervisningsforløbet, som casebeskrivelsen udspringer fra, er ikke på forhånd tilrettelagt efter den undersøgende litteraturdidaktiks forskrifter, hvorfor denne teoretiske position udfolder og supplerer den stedbaserede læsemetode. Min anden case viser et eksempel på stedbaseret læsning, der adskiller sig fra det første, og som derved nuancerer analysens udfald. Forud for konklusionen sammenligner jeg resultaterne fra mine analyser, som leder os videre til et diskuterende afsnit. Her stiller jeg skarpt på litteraturens funktion i skolen, som endeligt fører mig til konklusionen på min problemformulering.

## Metode

Dette bachelorprojekt kan kategoriseres som et casestudium, der beror på kvalitative dataindsamlinger. Casestudier er som udgangspunkt antropologisk og etnografisk inspirerede, hvorfor casen er tæt forbundet til den kontekst, den udspiller sig i. Her er det væsentligt at sammenhængen mellem kontekst og case bliver betragtet som et væsentligt forbehold for de følgende analyser. Omvendt kan dette forhold fremhæve nuancerne ved et givet forhold og komme bag om selvfølgelighederne (Vaaben & Humle, 2017, s. 224). Projektet er ekstrinsisk forstået på den måde, at analyserne af min case skal give mig indsigten til at kunne belyse stedbaseret læsning og elevers læseoplevelse i et bredere perspektiv (Vaaben & Humle, 2017, s. 220).

Jeg har valgt casemetoden, da den har stor belysningskraft, eftersom den er strategisk valgt ud fra forventningen om dens informationsindhold. Den kvalitative metode finder jeg velegnet, da jeg undersøger elevers *læseoplevelse*, og hvordan dette fænomen træder frem i en mangefacetteret praksis. Et fænomen som *læseoplevelse* er udadtil vanskeligt at måle på, og det lader sig nærmere opfange af et kvalitativt dybtgående og længerevarende engagement. Med casebeskrivelsens narrative tilsnit åbner det muligheden for at gøre ”*handlingsverdenens kompleksitet synlig*” (Brodersen, 2019, s. 18). Jeg har af samme årsag fravalgt kvantitative undersøgelsesmetoder, da min problemstilling i sig selv er kvalitativt orienteret, og vil undersøge menneskers opfattelse, tanker og handlinger for derefter at analysere mønstre i deres forståelse og praksis. Mit bachelorprojekt følger et kontinentalt projektsyn, hvor jeg først præsenterer min case, og herefter bringer de teoretiske positioner i spil. I analysen pendulerer jeg mellem mit empiriske materiale og den teoretiske litteratur for at frembringe betragtninger, der kan besvare min problemformulering (Boding, 2019).

### En fænomenologisk undersøgelse

Dette projekt har fænomenologien som videnskabsteoretisk baggrund. Fænomenologien undersøger, hvordan bestemte fænomener træder frem for den enkelte, og bestræber sig på at komme bag om begrebernes selvfølgelighed. I min undersøgelse af elevers læseoplevelser går jeg fænomenologisk til værks, ved at undersøge hvordan oplevelsen af teksten træder frem for den enkelte elev, og hvordan elevers læseoplevelser kommer til syne i undervisningen. Fænomenologien knytter sig til det erfaringsmæssige, der søger at belyse bestemte forhold ud fra menneskets umiddelbare og kropslige tilstedeværelse i verden (Engsig, 2017, s. 54). Selvsamme umiddelbare og kropslige tilstedeværelse, danner klangbund for de metoder, jeg afprøver, og for de fagdidaktiske perspektiver jeg anlægger.

Fordi menneskets indre verden, følelser, tanker og intentioner ikke kan observeres direkte, må man som udenforstående observatør tolke mennesket ud fra dets handlinger, forhistorie og det, vi forstår som dets oplevelse af situationen. Den fænomenologiske undersøgelse fører således aldrig til endegyldige sandheder, hvilket underbygger opgavens kvalitative afsæt.

I fænomenologiske beskrivelser holdes fænomenerne levende, hvilket fastholder den subjektive involvering (Winther, 2017, s. 263). For at komme bag om begrebernes selvfølghed, har jeg i mit feltarbejde forholdt mig til Ernesto Spinellis parentes-, beskrivelses- og horisontaliseringsregler (fra: Brodersen, 2019, s. 244). Jeg har således forsøgt at undgå påvirkning fra mit eget subjektive ståsted ved at adskille observationer fra min egen forforståelse og de dertilhørende fordomme. Jeg har ligeledes forsøgt at beskrive frem for at forklare. Endeligt har jeg bestræbt mig efter at have hele mit empiriske materiale i betragtning under udvælgelsen af mine cases for ikke på forhånd foretage prioriteringer. 263).

Undervejs i min undersøgelse sammenholder jeg mine analytiske betragtninger, der leder til nye forståelser. Her anvender jeg et hermeneutisk fortolkningsprincip, hvor mine analyser af casebeskrivelserne belyser forskellige dele i forsøget på at skabe helheden. Hermeneutikken er altså en dynamisk erkendelsesproces, og har øje for den enkeltes subjektive forståelse og fortolkning af verden. Fortolkningsprincippet træder i kraft i opgavens diskuterende del, hvor analyseresultatet diskuteres og skaber nye forståelser, der endeligt tilvejebringer en helhedsforståelse (Troelsen, 2008, s. 100).

### Indsamling af empiri

Mit empiriske materiale består af deltagerobservationer fra min egen praksis, hvor jeg underviser en 7. klasse i dansk. I dette forår iværksatte jeg et undervisningsforløb, der bygger på stedbaseret læsning. Fra forløbets begyndelse til forløbets afslutning har jeg ført notater over de enkelte lektioner. Feltnotaterne består af:

- Ustrukturerede deltagerobservationer (hvoraf to er observeret af en medobservatør)
- Hurtigt nedfældede førstehåndsindtryk
- Elevprodukter

Min empiriske undersøgelse strækker sig over fire uger, hvor jeg har forestået 6 undervisningsgange, der i alt tæller 12 lektioner. Skolen er en mindre nordjysk folkeskole, og 7. klasse består af 17 elever,

der tilsammen danner en bred elevgruppe, hvor forskellige niveauer og læringsforudsætninger er repræsenteret.

#### Udvælgelse og udvikling af cases

Mine observationer fra undervisningen består af notater, der er foretaget undervejs i undervisningen eller er nedskrevet lige efter. Disse er siden indskrevet i et dokument, hvor de har været organiseret temporalt. Under hele forløbet gjorde jeg mig umage med at holde mig til min lektionsplan, for efterfølgende at kunne sammenholde min faglige intention med det egentlige udfald. Jeg har under udarbejdelsen af mine cases forholdt mig til den fremgangsmåde, Peter Brodersen præsenterer i antologien *Fag og fordybelse*. Inspireret af Robert Stakes' responsive evaluering, Elliot Eisners begreb om pædagogik-kritik og Jørgen Leths poetik, præsenterer han 5 trin til udviklingen af casebeskrivelser (Brodersen, 2020, s. 206). Jeg har først sorteret, organiseret og herefter kategoriseret mine feltnotater. Siden har jeg gennemlæst mit materiale, og med hjælp fra den medobservatør udvalgt den case, der har størst udsigelseskraft (Bilag 1). Efter bearbejdelsen har jeg udfærdiget en paradigmatiske case der eksemplificerer, hvordan stedbaseret læsning kan inddrages i undervisningen.

#### Et kritisk blik på undersøgelse af egen praksis og forskningsetik

Under hele projektet har jeg haft en dobbeltrolle, da empirien er hentet fra min egen praksis. Jeg har således benyttet mig af min nærværende subjektivitet for at komme dybere ind i mit eget praksisfelt. I kraft af denne dobbeltrolle har jeg væbnet mig med det, man fra antropologien kalder *det reflekterende dobbeltblik*. Med dobbeltblikket bevæger man sig mellem nærhed og distance for at fastholde en reflektiv og kritisk angrebsvinkel på undersøgelsen. I mine empiriske undersøgelser går jeg dybt ind i praksisfeltet for senere at kaste lys over det særlige og betydningsfulde fra virkeligheden.

Det er essentielt, at man kan skelne mellem at være deltager og observatør, mellem deskriptioner og fortolkninger. Dette iscenesætter jeg under udviklingen af mine cases, hvor jeg også omtaler mig selv som *læreren*. I analyse- og refleksionsprocessen tillægger jeg materialet et mere distanceret blik, hvor jeg analyserer ud fra relevante begreber og teorier (Winther, 2017, s. 267). Forud for min undersøgelse har jeg indhentet tilladelse fra eleverne til at dele elevprodukter, citater og observationer fra undervisningen.

## Begrebsafklaring

### Læseoplevelsesbegrebet

Læseoplevelse er et flertydigt begreb, der kan angribes fra utallige vinkler. Ligeledes står i læseoplevelse eller oplevelse af tekster i centrum for den stedbaserede læsning såvel som for den undersøgende litteraturredidaktik. Ikke desto mindre findes der ingen definition af begrebet i forbindelse disse metoder. I nærværende projekt har jeg forholdt mig til læseoplevelse, som Gitte Balling, lektor ved Københavns Universitet, afdækker fænomenet i sin ph.d.-afhandling *Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange* (2009).

Balling trækker først og fremmest på Hans-Georg Gadammers forståelse af oplevelse, som noget mere end det, der flygtigt og umiddelbart opleves. Ifølge Gadamer har en oplevelse et særligt eftertryk, vi tager med os, som skaber varig betydning. Tilsvarende rummer en læseoplevelse både et oplevet øjeblik, hvor følelser og stemninger vækkes i læseren, og ligeledes den erfaring eller erkendelse, som læsningen igangsætter (Balling, 2013, s. 27). Balling karakteriserer læseoplevelsen ud fra en tidslig dimension med et før, under og efter. Disse tre kategorier dækker over forventningerne inden læsningen, det læsende øjeblik og endeligt den viden, erfaring og stemning, som læsningen resulterer i (Balling, 2009, s. 164-165). En afgørende faktor for Ballings udlægning af læseoplevelsesbegrebet, er det bagvedliggende receptionsteoretiske perspektiv, der sætter mødet mellem tekst og læser i fokus.

### Stedbaseret læsning

I dette projekt bygger jeg min forståelse på Dorte Vang Eggersens udlægning af stedbaseret læsning. Lektor i dansk ved VIA University College og ph.d.-studerende ved Aarhus Universitet, Dorte Vang Eggersen, præsenterer stedbaseret læsning som en metode, der er forankret i fænomenologisk indgangsvinkel, baseret på stedteoretisk litteraturvidenskab og udeskolepædagogik. Stedbaseret læsning er en udviklet som en litteraturpædagogisk metode, der kan anvendes dels som læseunderstøttende og dels som tolkningsunderstøttende under læsning af fiktionstekster. Tilstræbelsen er, at eleverne bliver aktive læseren, når stedet kan understøtte den konkrete og mere fortolkende tekstforståelse. Metoden bygger således på en undersøgende, kropslig og sanse- og erfaringsbaseret tilgang, hvor uderummet tages i brug, så tekst, sted og læser kan interagere med hinanden i en dobbeltrettet optik (Eggersen, 2017, s. 161).



Til Eggersens metode knytter der sig en eksistentiel forståelse af steder som fundamentale for vores erindringer, væren og fremtid (Eggersen, 2016). Ud fra en kropsfænomenologisk anskuelse, kan man ikke sanse et sted uden at være på stedet, og at være på stedet er at befinde sig i en position, hvorfra mennesket kan forstå stedet. Til steder kan vi knytte en perceptuel stedsdimension; vores interaktion med stedet som vi på en gang sanser, skaber og udspringer fra. På samme måde indeholder steder en sociologisk dimension, der er et udtryk for, hvordan steder er et menneskeskabt, kulturelt fænomen (Eggersen, 2017, s. 160). Krop, kultur og sted eksisterer i samklang, hvorfor eleverne med deres egne kroppe må opleve de steder, de møder i forbindelse med undervisningen. Fordi steder knytter sig til det at være menneske, og fordi litteraturen tematiserer de menneskelige grundvilkår, kan stedbaserede læseforløb styrke den enkeltes refleksion over sig selv i relation til sine omgivelser. Stedbaseret læsning cementerer, at mennesket er stedskabende.

### Undersøgende litteraturredidaktik

Den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik er udviklet af Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel på baggrund af forskningsresultaterne fra KiDM-projektet, *Kvalitet i dansk og matematik* fra 2019. Den undersøgende tilgang til litteraturen kombinerer den æstetiske erfaring med den analytiske refleksion, og knytter an til en fænomenologisk læsning af teksten (Hansen & Gissel, 2021b, s. 43). Her er oplevelsen af tekster forankret i et kropsligt og sansebåret erfaringsperspektiv, der betoner læserens rolle i den litterære undersøgelse (Hansen & Gissel, 2021b, s. 26). Sammenlignet med henholdsvis den nykritiske og receptionsæstetiske tilgang, er den fænomenologiske tilgang beslægtet med begge retninger. På den ene side må en tekst nærstudies systematisk for at skærpe opmærksomheden mod det særlige ved teksten. På den anden side har undersøgelsen afsæt i læserens litterære fremmederfaring af teksten. Ved en fænomenologisk læsning eksisterer teksten ikke uafhængigt af læseren, hvorfor læseoplevelsen af teksten er en medskabende akt i forhold til tekstens betydning. Tekstens analyse og fortolkning vil således altid stå i forhold til den første læsning af teksten og til den umiddelbare erfaring af tekstens univers (Hansen & Gissel, 2021a, s. 20).

## Case – *Pap* på kirkegården

7. klasse bevæger sig rundt på kirkegården. Med sig har de en post-it-seddel, hvor de skal nedskrive deres sanseindtryk. Samtlige elever kigger aktivt omkring, stopper op og skriver ned. Lærer og elever samles nu i en cirkel for at gennemgå opdagelserne. Ordene *koldt, sørgelig, død, afsked* og *stille* optræder flere gange.

E1 nævner *fredfyldt*, som læreren beder ham uddybe:

”Her er så stille. Når jeg går forbi om morgenen, er det som om, dagen begynder fra nul. Selvom man måske er kommet for sent op, eller har haft en dårlig morgen. Jeg ved ikke lige, hvordan jeg skal forklare det...” påpeger han.

”Så når man er på dette sted, kan man blive nulstillet eller viske tavlen ren?” spørger læreren, hvilket eleven bekræfter.

En anden elev, E2, byder ind:

”Man siger også når et menneske dør, især hvis de har været syge, at ’så fik han fred’. Det er jo det, det tit handler om”.

Eleverne skal nu læse kortprosatteksten *Pap*, som tidligere er læst ved en skovsø. Tre elever lytter til teksten, imens de bevæger sig rundt. Andre sidder i græsset foran kirken og læser. To drenge læser teksten højt for hinanden. Kirkeklokkerne begynder nu at ringe. Flere stopper op, imens andre læser videre. Eleverne tager bagefter hjem til skolen.

---

I klasselokalet gennemgår lærer og eleverne arbejdsspørgsmålene i fællesskab. Deres ord er nu skrevet på tavlen.

”Hvordan oplevede I stemningen i teksten?” spørger læreren, og flere påpeger kirkeklokkernes pludselige ringen:

”Da vi nåede til sidste sætning i sidste linje, ringede klokkerne, og det blev næsten helt dommedagsagtigt” fortæller E3, hvilket læreren spørger ind til: ”Blev slutningen anderledes, fordi I kunne høre kirkeklokkerne?”

”Ja, lidt. Før var vi usikre på, om Axel var død. Da vi hørte klokkerne, blev vi overbeviste om, at det var han i hvert fald!”

Læreren spørger ind til tid og rum. Der er enighed om, at teksten er fortalt i datid. Forsigtigt markerer E1:

”Ved skovsøen var det som om, det lige var sket. På kirkegården er det som om, vi er på afstand af det. Ikke bare fordi vi er længere væk fra det sted, hvor Axel druknede. Men fordi det ligger længere tilbage i tid”.

”Mener du, at drukneulykken sker i fortiden? Så vi er mere distancerede til hændelsen?” spørger læreren.

”Ja, altså det er vi, men det kunne Niels også selv være. Det er en slags fortid. Så er det jo nærmest som om, at Axel druknede for lang tid siden, og så tænker Niels bare tilbage på det” forklarer han.

En anden elev, E4, afbryder: ”Selvom hele teksten er skrevet i datid, er det jo lige er sket – uanset hvor vi læser teksten. Der står jo, at *han rettede sig op og der var aldrig nogen her*. Hvis der står *her*, er det jo fordi, han selv er på stedet”.

”Det er rigtig godt spottet, og jeg giver dig ret” medgiver læreren. Hun holder en pause.

”I morges talte vi om, at kirkegårde påvirker os. Vi bliver måske triste. Vi talte også om muligheden for at nulstille. Hvis man har begået en forfærdelig handling, kan man så have brug for at viske tavlen ren?” spørger hun.

To elever diskuterer lavmælt, og læreren beder dem om at byde ind.

”Måske er det også derfor, skubbet virker så urealistisk” foreslår E5, og E4 afbryder med det samme:

”Men så er ham Niels jo helt væk, hvis han går lang tid efter, og stadig bilder sig selv ind, at det var et uheld”.

Læreren læser op fra teksten: *Pap ville tro, der var på grund af ondskab, fordi Niels var misundelig.*

*Han var ikke jaloux på Axel, eller badede ham, bare fordi Axel altid skulle have sin vilje.*

”Du siger, Niels er helt væk, fordi han bilder sig selv noget ind... Kunne vi beskrive Niels på en anden måde?” spørger læreren.

”Han er i hvert fald ikke til at stole på” lyder det fra E6.

## Første analysedel: **Stedbaseret læsning**

Dorte Vang Eggensen hævder, at ”litteratur kan vække vores opmærksomhed på steder. Og stedsopmærksomheden kan føje en særlig dimension til litteraturlæsningen” (Eggensen, 2023, s. 6). Spørgsmålet er imidlertid hvilke tekster og hvilke steder er oplagte at forbinde? Hvordan kan forbindelsen anvendes som et didaktisk greb i danskfagets litteraturundervisning – og vigtigst; til hvilket formål? Casen belyser en undervisningssituation, hvor eleverne i 7. klasse læser stedbaseret. Hvordan denne læsning rammesættes, organiseret og omsættes en konkret undervisningsaktivitet, vil jeg i følgende afsnit analysere.

### Hvad er et sted?

7. klasses læsning af *Pap* finder sted på den lokale kirkegård. Som beskrevet i casen, er læsningen på kirkegården en del af større forløb, hvor eleverne tidligere har læst ved en skovsø. *Pap* læser de nu for anden gang, så hverken aktiviteterne eller teksten er helt ukendte for eleverne. Tilsvarende kommer eleverne hurtigt i gang med øvelsen uden at stille spørgsmål. I artiklen *Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode* opstiller Eggensen fire forskellige faser, der strukturerer et stedbaseret læseforløb ud fra:

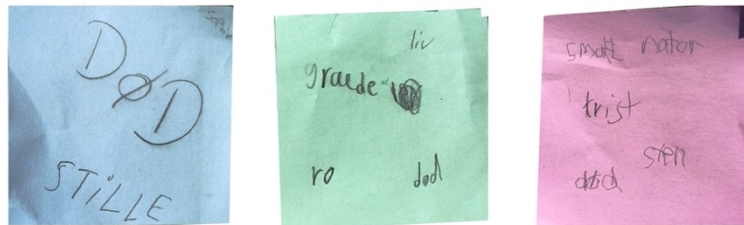
- 1) Ankomst og en umiddelbar sansning af stedet
  - 2) En mere reflekteret sansning af stedet
  - 3) Tekstlæsning med mulighed for at skabe forbindelse mellem tekst og sted
  - 4) Efterlæsning af tekst og sted, og svar på de spørgsmål der har rejst sig under punkt 1-3
- (2016, s. 204)

De første to faser karakteriserer Eggensen som handlingsbårne, hvor eleverne retter sig mere mod stedet end mod teksten (2016, s. 204). Dette handleaspekt træder frem i casen, da eleverne indledningsvist udforsker kirkegården. Den efterfølgende gennemgang mellem elever og lærer kredser fortsat om, hvad kirkegården er for et sted. Med afsæt i Edward Caseys stedteori, peger Eggensen på, at steder indeholder værens- og erkendelsesmæssig betydning. Belyst fra en fænomenologiske tilgang, eksisterer et sted kun i kraft af mødet med et sansende og reflekterende menneske. Det er altså mødet mellem lokaliteten og subjektet, der skaber stedet, som det illustreres med formlen:  $STED = lokalitet + subjektivitet$ . Steder er på samme tid faktisk og subjektivt bestemte, da de bliver til i kraft af menneskets evne til at se dem, men også gennem dets interaktion med dem. Steder er ikke kun forudbestemte, statiske størrelser, men er foranderlige og dynamiske (Eggensen, 2016 s. 198; Casey, 1993). Denne perceptuelle dimension er særligt relevant, hvis man fokuserer på stedet i

undervisningssituationen. Kirkegårde tjener som et sogns begravelsesplads, og er tilstedeværende i ethvert dansk bybillede. Mennesket er kommet på kirkegårde i flere hundrede år, hvorfor de ligeledes kan ses som et forbindelsespunkt mellem fortid, nutid og fremtid. Går man på opdagelse mellem gravstenene, kan man på den ene side blive væltet omkuld af historiens vingesus. På den anden side vidner årstallene på gravstenene om, at livets udgang har været og altid vil være en del af det at være et menneske.

#### Den kropslige erfaring

Undervisningens anslag stiller krav elevernes kropslige tilstedeværelse, hvor elementer som sanser, følelser og indlevelse bringes i spil. Det er den kropslige erfaring snarere end den intellektuelle betragtning, der her danner afsæt for undersøgelsen. At eleverne efterfølgende skal sprogliggøre en ellers umiddelbar og sanset erfaring, bliver begyndelsen på den refleksionsproces, der, ifølge Casey, er med til at skabe et sted. Ord som *død* og *sorgelig* tydeliggør, at elevernes møde med kirkegården er forankret i de almene værdier og forestillinger, der knytter sig til stedet som kulturel instans. *Død* og *sorgelig* kan forstås som konnotationer af ordet begravelse, som typisk er den begivenhed, vi forbinder med kirkegårde. At stedets kulturelle kontekst er så præsent i undervisningssituationens indledende fase, peger på, at den sanselige erfaring ikke i tilstrækkelig grad bliver sat i spil. Forklaringen finder vi i forskellen på stedserfaring som ankomst og forundring overfor stedserfaring som resonans (Eggensen, 2016, s. 199; Ringgard, 2010, s. 18).



Nye steder er ukendte, hvorfor den enkelte griber til de umiddelbare sanser i forsøget på at gennemskue stedet. Modsat er vi tilbøjelige til at være sanseligt uopmærksomme overfor velkendte steder, fordi vi kender deres indretning på forhånd. I tråd med denne pointe, beskriver Eggensen, at de to indledende faser for stedbaseret læsning enten skal vække elevernes nysgerrighed overfor nye steder, eller aktivere de erindringer, erfaringer og forestillinger, man har om velkendte steder (Eggensen, 2016, s. 199). At elevernes anskuelser trækker på erfaringerne snarere end på den flygtige, sansede oplevelse, kan handle om, at kirkegården er en del af elevernes lokalmiljø. Det er ikke givet, at ankomsten til stedet efterlader et hav af overvældende indtryk hos eleverne, ej heller at de er forundrede. Forundringen forsøger læreren derimod at vække under den fælles gennemgang, hvor hun fremhæver de enkelte iagttagelser. Læreren beder om uddybelse ved ordet *fredfyldt*, hvor elevens

personlige erfaring med kirkegården nuancerer klassens generelle forestilling om stedet. E1 forholder sig anderledes sanseligt i mødet med kirkegården. Her har høresansen gennemslagskraft i det samlede sanselige indtryk, som han med bemærkningen ”*her er så stille*” påpeger. Hans iagttagelser viser sig samtidig at indeholde mere end de friske sanseindtryk:

”Når jeg går forbi om morgenen, er det som om, dagen begynder fra nul”

Med denne uddybning bærer eleven en særlig forventning med sig om den pågældende stilhed, som er medskabende for oplevelsen af stedet. Eleven perciperer stedet passivt, men deltager imaginativt i det på samme tid. Eleven har det, litteraturforsker Anniken Greve, ville kalde et omverdensømfindligt blik for stedet (fra: Eggensen, 2016, s. 198). Et sådant blik indebærer en passiv modtagelighed og en aktiv skaberevne overfor stedet, der gør stedsbegrebet dynamisk – både i forhold til tegn, tid og rum. Til et omverdensømfindligt blik knytter sig en imaginativ rettedhed. Den imaginative rettedhed forstås som menneskets forestillinger om stedet, der på én gang er forankret i stedet og samtidig er et udtryk for vores forankring i stedet. Udtalelsen fra E1 bringer flere elevstemmer i spil, og eleverne taler både om kirkegården som sted, men også som en tidslig kategori. Sammenkoblingen mellem *død* og *fred* kommer fra de erfaringer og forestillinger, eleverne har med sig, og bliver et tegn på, hvad der tidligere er sket på stedet, og hvad der vil ske. Kirkegården er ikke kun et sted, men også et udtryk for abstrakt tid.

#### Forbindelsen mellem tekst og sted

Dorte Vang Eggensen skelner mellem autentiske og repræsentative steder i relation til læsning. Det autentiske sted som der, hvor teksten udspiller sig, imens det repræsentative sted symboliserer teksten ud fra følelsesmæssige, tematiske eller indlevelseshmæssige parametre (s. 200). I casen læser eleverne kortprosateteksten *Pap* først ved en skovsø (det repræsentative sted) og efterfølgende på kirkegården (det tematiske sted). Under samtalen i klasselokalet lægger E3 vægt på lyden af kirkeklokkerne: ”(...) *det blev næsten helt dommedagsagtigt*”, hvilket fører til en anden oplevelse af teksten:

”Før var vi usikre på, om Axel var død. Da vi hørte klokkerne,  
blev vi overbeviste om, at det var han i hvert fald!”

Med udgangspunkt i læseoplevelsens tidslige dimension, vidner E3's udsagn om en uoverensstemmelse mellem forventningen til læsningen, selve læsningen og den erfaring, hun tager med sig fra læsningen. E3 har siden første læsning været i tvivl om, hvorvidt Axel overlevede skubbet eller døde. Denne tvivl må ligge latent i forventningen til teksten, og påvirke forståelsen af den: Niels' handling er voldsom, men er ikke nødvendigvis endegyldig. Kirkeklokkernes pludselige og voldsomme ringen

forandrer læsningen, fordi lydene forener sig med tekstens stemning, så læseoplevelsen fremstår *dommedagsagtig*. Den effektfulde lydside vækker E3's følelser, og hun afslutter læsningen med en ny erfaring, der adskiller sig fra hendes forventning. Erkendelsen føres tilbage til kroppen, for at bruge Eggersens ordlyd. Uoverensstemmelsen mellem læsningens tidlige faser forringer ikke læseoplevelsen, men fornyer den.

Når læseoplevelsen på denne måde suppleres sanseindtrykkene af stedet, og manifesterer Axels død, er elevernes læseoplevelse forankret i en dobbeltrettet opmærksomhed; eleverne læser teksten, alt imens de holder et omverdensomfindtligt blik på stedet. Dobbeltblikket beskriver Eggensen yderligere ud fra Paul Ricoeurs begreber konfiguration og refiguration. Litteraturen er på samme tid afdækkende (konfigurerende) og kreerende (refigurerende) i sin forbindelse til verden. Litteraturen er præget af steder, men den enkeltes opfattelse af steder er ligeledes præget af litteraturen, hvorfor vi kender steder fra litteraturen, som vi aldrig selv har befundet os på (Eggensen, 2023, s. 7). For eleverne i 7. klasse er skovsøen og kirkegården ganske vist velkendte steder. Det fremmede element er her tekstens omdrejningspunkt, nemlig Niels' grufulde handling; at han skubber sin bror i vandet. Kan eleverne så relatere til noget så bestialsk som et søskendedrab, fordi de befinder sig ved en skovsø eller læser teksten højt på en kirkegård? Næppe.

” (...) Axel druknede for lang tid siden, og så tænker Niels bare tilbage på det”

E1's udsagn synliggør en tolkning af tekst-sted-forbindelsen, der udvider og nuancerer opfattelsen af tekstens karakterer og det dilemma, som teksten formidler. På kirkegården griber eleverne fat om almenmenneskelige vilkår som afsked, fred, død og sorg, som de gradvist overfører til hovedkarakteren i en fælles fortolkningsproces. Hovedkarakteren undersøges ikke alene ud fra den handling, eleverne kender til, men ud fra de tomme pladser, teksten efterlader. Her er det tidsperspektiv, E1 og E4 diskuterer, bemærkelsesværdigt. Intet i teksten tyder på, at hovedkarakteren Niels faktisk er voksen, og blot tænker tilbage. Som E4 påpeger, refererer adverbiet *her* til det sted, hvor drabet udføres. Det er snarere det undersøgende, kritiske og tekstnære blik, eleverne underbygger deres antagelser med, der står i direkte forbindelse til danskfagets målsætning. Interessant er det, at denne fælles fortolkningsproces fører dem ind i tekstens plottwist og særlige fortællergreb; at hovedkarakteren er utroværdig. Ud fra den fælles klassesamtale ser vi, hvordan ét bud afføder nye betragtninger. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan disse analyse- og fortolkningsmæssige pointer kan implementeres i litteraturundervisningen, så det samtidig indfrier fagformålet.

### Første delkonklusion

Inden jeg går videre med min undersøgelse, vil jeg kort opridse de pointer, min analyse indtil nu har frembragt. Jeg vil først og fremmest dvæle ved casens anslag, hvor eleverne skal sanse stedet. Post-it-sedlerne indeholder flotte begreber, men som tidligere indikeret, er der noget *konstrueret* og *tænkt* over deres svar, hvorfor vi må fortolke ”sansendtrykkene” ud fra flere forbehold: For det første kan læreren ikke kontrollere, om eleverne i tilstrækkelig grad har lyttet, følt, smagt eller mærket efter på stedet. En elevs personlige oplevelse og erfaring ligger udenfor lærerens kontrol, hvorfor man i stedet må afkode de tegn, der fortæller om oplevelser. Her er E3 et interessant eksempel. Kirkegårdens lydside sammenholdt med teksten resulterer i en læseoplevelse, der er anderledes end forventet. Sammenkoblingen af det sette og det hørte, synæstien, danner et anderledes æstetisk indtryk. Tidligere brugte jeg ordet *fornylse*, men man kan også omtale E3’s læseoplevelse som *overraskende*.

E1 profiterer af den stedbaserede læseoplevelse ved at frembringe interessante tekst-sted-forbindelser i spil. Udtalelserne og opdagelserne er kropsligt forankrede, og beror på følelser og fornemmelser. Anderledes ser det ud hos E4, der afviser sammenhængen mellem sted og tekst, som ellers er bestræbelsen for den stedbaserede læsning. Forestillingen om at steder opstår i kraft af den kropslige tilstedeværelse og refleksion, får således aldrig gennemslagskraft. At mange elevstemmer tyder til gengæld på, at eleverne engagerede sig i opgaven. Det skyldes potentielt, at alle havde gode deltagelsesmuligheder. De elever, for hvem læsning er en kamp, kunne hengive sig til oplevelsen af teksten på samme måde som klassekammeraterne. Spørgsmålet er nu, om den stedbaserede læsning kvalificerer læseoplevelsen på en måde, der kan danne afsæt for yderligere analyse og fortolkninger af teksten? Eller har den blot været en kærkommen afveksling i den litteraturundervisning, eleverne er vant til?

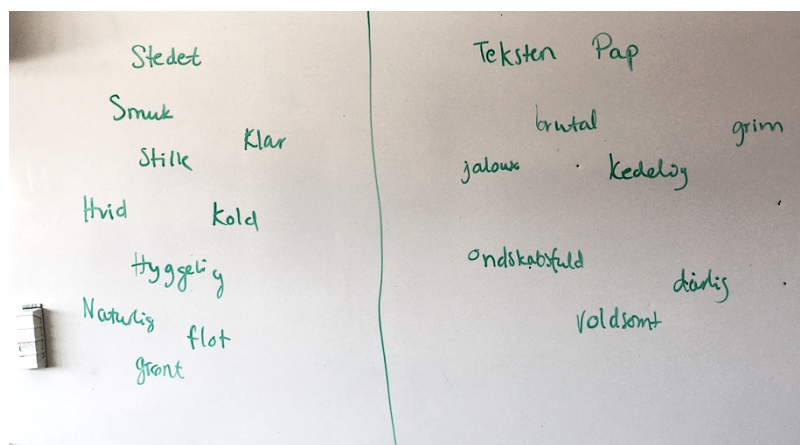
### Anden analysedel: **Undersøgende litteraturredidaktik**

For at tydeliggøre hvordan elevernes stedbaserede læseoplevelse præger den videre tekstundersøgelse, kan Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissels undersøgende litteraturredidaktik belyse casen ud fra et tekstanalytisk og fagdidaktisk perspektiv. I *Tilbage til teksten* præsenteres en didaktisk model (bilag 5), der beskriver fem tolkningsstrategier for den litterære undersøgelse. I det følgende afsnit inddrager jeg de teoretiske positioner, Illum Hansen og Gissel fremhæver under faserne *Oplevelse* og *Undersøgelse*. Her skal tekstundersøgelsen stå i forhold til den første læsning, hvorfor jeg undervejs refererer til elevernes første læsning af *Pap*, som står beskrevet i undervisningsforløbet (bilag 2).

### Langsomlæsning og æstetisk stemthed

Ved en undersøgende tilgang til litteraturen skal det første møde med en tekst forankres i en æstetisk langsomlæsning. Det kræver ro, koncentration og et minimum af forstyrrelser at læse langsomt, hvorfor man med fordel kan iscenesætte læsningen. Centralt for langsomlæsningen er, at læseren undervejs får mulighed for at sprogliggøre den umiddelbare oplevelse af teksten og øve sig i at *tenke højt*. Læseoplevelsen bør derfor suppleres af åbne, stemnings spørgsmål, og kan ligeledes italesættes med dramatiserende øvelser (Hansen & Gissel, 2021a, s. 71). Som beskrevet i undervisningsforløbet (bilag 2) er det under den stedbaserede højtlesning ved skovsøen, at eleverne oplever teksten for første gang. At læreren her læser teksten højt, giver eleverne mulighed for at opleve teksten ud fra et fælles udgangspunkt, hvor læsevanskeligheder, koncentrationsbesvær og andre forstyrrelser ikke hæmmer forståelsen. Denne første læsning efterfølges af en række åbne spørgsmål og en enkelt praktisk øvelse. Øvelsen beder eleverne om at foretage en rekonstruktion af det skub, *Pap* drejer sig om (bilag 2), hvilket stemmer overens med den undersøgende litteraturredidaktik. Læseoplevelsen iscenesættes igen på kirkegården under åben himmel og blandt hundredvis af gravstene. Når eleverne bliver bedt om at lægge mærke til omgivelserne, er det på betingelse af, at eleverne sænker farten. De skal løsrive sig fra hverdagen for at indtage en æstetisk indstilling. De skal møde teksten med en æstetisk stemthed; for kun herigennem kan vi som læsere være lydhør over for den oplevelse, vi har, når vi læser (Hansen & Gissel, 2021a, s. 55).

I klasselokalet bearbejdes højtlesningen ved en fælles gennemgang af tekstens stemning, som ses illustreret i nedenstående billede. Øvelsen relaterer sig til Illum Hansen og Gissels idé om at lade eleverne sætte ord på den umiddelbare oplevelse af teksten.



Figur 1: Elevernes bud på stedets og tekstens stemning



Ord som *kedelig*, *grim* og *jaloux* repræsenterer både forskellige oplevelser og tolkninger af teksten. Én elev har allerede gennemskuet, at teksten tematiserer jalousi. En anden finder tilsyneladende teksten kedelig. En tredje elev kalder tekstens stemning *grim*, hvilket antyder, at teksten har vakt forfærdelse hos eleven. Begreberne indikerer først og fremmest at den relativt enkle opgave faktisk volder eleverne besvær. De anvender ganske vist adjektiver, men kan en stemning være *jaloux*? Ser man bort fra de specifikke ordvalg, er øvelsen et udtryk lærerens teksttilgang. Ud fra den stedbaserede læsning skal tekstarbejdet skal udspringe fra læseoplevelsen fremfor lærerens faglige betragtninger. Dette kan anses som fundamentet for den oplevende fase i undersøgende litteraturredidaktik. Når eleverne over sig i at sætte ord på den umiddelbare oplevelse, vil de undervejs opdage, at analyseperspektiverne kan trække tråde til den personlige erfaring. Med dette aspekt undgår man, at elevernes personlige oplevelse står i kontrast til lærerens faglige analyse – det som Illum Hansen og Gissel kalder *dobbeltbindingen* (Hansen & Gissel, 2021a, s. 70).

Tavlegennemgangen efterfølges af en række indledende spørgsmål, hvor første spørgsmål er ”*Hvor foregår fortællingen?*” (bilag 2). På den ene side henvender spørgsmålet sig til den repræsentative tekststed-forbindelse, der jo er omdrejningspunktet for undervisningsforløbet. På den anden side virker spørgsmålet facitorienteret, da eleverne jo med stor sandsynlighed vil søge det *rigtige* svar ved at lede i teksten. Det kan en dansklærer umuligt ærgre sig over, da de fortolkningsåbne tekster typisk bringes i spil i danskundervisningen, netop fordi de lægger op til nærlæsning og analyse. Følgerne heraf er dog, at eleverne ser bort fra den umiddelbare læseoplevelse, der jo er essensen ved både langsomlæsningen og den stedbaserede læsning; det handler ikke om at finde alle svarene med det samme. Det handler om at bemærke de spor, teksten lægger ud. Det handler om at sænke farten.

#### Ubestemthedshypotesen og inferens

At være lydhør overfor tekster er en forudsætning for, at man kan skabe forbindelse mellem teksten informationer og danne inferenser (Hansen & Gissel, 2021b, s. 116). Stiller vi skarpt på *Pap* er der flere forhold, der kan udfordre vores forståelse af teksten. På sætningsniveau finder vi et udpræget brug af den samme referentkobling, det personlige pronomen *han*, som udfordrer tekstens kohærens. Læseren skal her danne *forbindende* inferenser for at vurdere, om *han* refererer til Niels, Axel eller Pap, da det har afgørende betydning for, om vi forstår Niels’ argumentation. Vi kender ikke til Niels’ alder, men de korte, parataktiske sætningsforløb og de mange adversative koblinger, *men*, præger teksten med en nærmest barnlig stemme. Denne stemme fornemmer vi i særdeleshed ud fra en sætning som ” (...) *eller hadede ham, bare fordi Axel altid skulle have sin vilje*” (Haller, 2008). På et semantisk

niveau undrer vi os over, at Niels frygter konsekvenserne af sin handling, imens han retfærdiggør den. Vi studser måske over, at han ikke angrer. Fordi tredjepersonsfortælleren bærer Niels' indre synsvinkel, retter vi opmærksomheden mod Niels, om han er troværdig, følelseskold eller et voldsomt svigtet barn. I forsøget på at bestemme Niels' alder, må vi danne *uddybende* inferenser, imens vi i et forsøg på at forstå Niels' opførsel må danne *fortolkende* inferenser.

Det er nærliggende at undersøge sammenhængen mellem læseoplevelsen og inferensdannelsen. E1 forklarer, at: ”*Ved skovsøen var det som om, det lige var sket. På kirkegården er det som om, vi er på afstand af det*”. Ideen om at handlingsforløbet i virkeligheden bør læses som et tilbageblik, antyder, at E1 læser med fortolkende inferens. E4 korrigerer denne umiddelbare tolkning ved at henvise til teksten, hvor Niels befinder sig ”*her*”. E1 afprøver sin foreløbige tolkning af teksten og tænker højt, som Illum Hansen og Gissels undersøgende tilgang foreskriver. E4 responderer efterfølgende på tolkningen, men ved at afvise den:

”Men så er ham Niels jo helt væk, hvis han går lang tid efter,  
og stadig bilder sig selv ind, at det var et uheld”

Der udspiller sig et interessant mønster i forskellene på E1 og E4's bidrag. E1 fortolker teksten på tværs af informationer og steder, hvilket vi let kan forveksle med et højt inferensniveau. En forestilling om fortrydelse og sorg betoner han i en sådan grad, at han imidlertid overser andre tekstspor. Illum Hansen og Gissel forklarer, at de fortolkende inferenser kun dannes, hvis de forbindende og uddybende allerede er etableret. E4 foretager baglæns inferens i forsøget på at sidestille sin egen forståelse med E1's. Citatet ovenfor viser, at han samtidig lægger sig fast på en *situationsmodel*. Situationsmodellen er en mental repræsentation af teksten, der hjælper læseren til at finde ud af, hvad teksten handler om (Hansen & Gissel, 2021a, s. 112). Situationsmodellen er på den ene side nødvendig for at kunne sammenholde teksten informationer, men kan samtidig hæmme forståelsen af teksten, hvis den fastlægges for tidligt. Det interessante er, at E4 faktisk har fat i en betydelig pointe. Niels er ude på et sidespor. Alligevel blokerer E4's forudindtagede holdning for en videre undersøgelse af hovedkarakteren – og først her bliver tekstundersøgelsen jo for alvor spændende.

Resultatet bliver, at læreren læser højt fra teksten. Højt læsningen efterfølges af et spørgsmål, der er direkte henvendt til E4: ”*Du siger, Niels er helt væk, fordi han bilder sig selv noget ind... Kunne vi beskrive Niels på en anden måde?*”. Når jeg pointerer dette spørgsmål, ønsker jeg at belyse det, man vel kan kalde en gråzone indenfor fortolkninger. Ser vi undervisningsforløbet og casebeskrivelsen som et samlet

billede, er vi ikke i tvivl om, at elevernes egne kropslige erfaringer, skal danne grobund for den litterære oplevelse og undersøgelse. Undervejs i undersøgelsesfasen må læreren dog korrigere de foreløbige tolkninger. Når lærerens spørgsmål får E6 til at rette blikket mod tekstens fortællerforhold, har hun sikret sig, at elevernes egne hypotetiske tolkninger justeres til tekstens budskab. Hun fremhæver et sted i teksten og lægger op til nærlæsning – men denne korrektion er jo baseret på den lærerfaglige analyse. Illum Hansen og Gissel plæderer for at lade elevernes læseoplevelsen danne baggrund for tekstundersøgelsen, imens læreren agerer støtte undervejs. Det må således være op til lærerens faglighed at kunne vurdere, hvornår den lærerfaglige påvirkning skal sættes ind. Det leder mig dog tilbage til udgangspunktet for denne iagttagelse: leder vi eleverne bort fra deres umiddelbare oplevelse, når vi vil have den til at passe ind i en fagligt orienteret kontekst?

### Anden delkonklusion

Ved at inddrage Illum Hansen og Gissels undersøgende tilgang, bemærker jeg først et sammenfald mellem undersøgende litteratur didaktik og stedbaseret læsning. Eleverne læser *Pap* ad flere omgange på forskellige steder, hvilket indfrier ideen om æstetisk langsomlæsning, da læsescenes iscenesættes ved skovsøen og på kirkegården. Man kan endda argumentere for, at det ikke blot er læsningen men selve teksten som æstetisk udtryk, der iscenesættes.

I analysen går jeg dybere ned i den antagelse, jeg præsenterede i min første delkonklusion; antagelsen om, at eleverne tilsyneladende ikke forstår at kombinere de umiddelbare indtryk med den efterfølgende refleksion. Jeg forsøger ikke at placere fejlen hos eleverne, forstået på den måde, at de burde have løst opgaven anderledes. I stedet retter jeg fokus mod selve opgavebeskrivelsen, der på flere måder burde have været stilladseret. Havde denne indledende øvelse været organiseret i forskellige typer af spørgsmål, kunne det potentielt have hjulpet dem. Et eksempel kunne være ”*hvordan lugter her?*”, ”*hvordan føles stedet?*”, ”*hvilken farve har teksten?*” eller ”*hvilke genstande lægger du mærke til?*”.

Spørgsmål som disse kunne have struktureret elevernes udsagn, så begrebet *jalous* blev nedbrudt i de perciperede indtryk, det kom sig af. Disse analytiske betragtninger frembringer en mærkbar forskel i elevernes måde at inddrage læseoplevelserne på. E4 er en dygtig læser, der på den ene side tilgår teksten systematisk og tekstnært, og på den anden side bliver begrænset af en forudbestemt forståelse. E4 bringer ikke den umiddelbare oplevelse i spil, men er drevet af det *rigtige* svar. E1 derimod forholder sig åbent og afprøvende overfor forskellige tolkningsmuligheder. Han holder fast i de sansebaserede og kropslige indtryk fra læseoplevelsen, men hans foreløbige tolkninger savner tekstnære

begrundelser og analytisk tyngde. Elevernes indbyrdes fremgangsmåder belyser min analyses afsluttende betragtning. Hvilke aktiviteter, kan styrke forholdet mellem tekstundersøgelse og æstetisk erkendelse? Og omvendt kan elevernes stedbaserede læseoplevelse danne afsæt for undersøgelsen, når den ikke stemmer overens med det, der står i teksten?

---

### Kritisk refleksion over første casebeskrivelse

Min analyse har indtil videre anskueliggjort, hvordan stedbaseret læsning kan forme og forandre elevers læseoplevelse. Sammenholdt med en undersøgende tilgang til litteratur har jeg fremlagt et udsnit af metodens didaktiske potentiale samt udfordringer, der bringer mig tættere på besvarelsen af min problemformulering. Det står for eksempel klart for mig, at stedbaseret læsning meget vel kunne danne ramme om æstetisk langsomlæsning, og at tekstens ubestemthedshypotese omvendt kan skabe rum for interessante tekst-sted-forbindelser. Ikke desto mindre vidner mine analyser om, at aktiviteterne i mit undervisningsforløb ikke i tilstrækkelig grad beforder elevernes kropslige engagement. E1 og E3's udsagn vidner om, at flere elever profiterer af metoden, imens E4 er fastholdt i en tekstanalytisk tilgang, der trækker tråde til nykritikken. Under sanseøvelsen, rekonstruktionen og læsningen på kirkegården er aktiviteterne kropsligt forankret, hvor eleverne delvist skal forholde sig perciperende overfor stedets sansemæssige indtryk, og delvist medskabende overfor tekstens betydning. Alligevel bliver det kropsæstetiske element kun i svag grad inddraget i tekstundersøgelsen.

Dette leder mig frem til flere spørgsmål end svar. For det første viser mine analytiske resultater, at der betydelig forskel på, om eleverne profiterer af den stedbaserede metode, hvis ikke de forstår tekst-forbindelsen – som E4. For det andet kan jeg ikke argumentere for, at den stedbaserede læseoplevelse styrker litteraturundervisningen, når elevernes indbyrdes oplevelser ender i et sammensurium af modsatrettede forståelser. Michael Polanyi påpeger, at *"kroppen ved mere, end sproget kan sige"*, hvilket kendetegner det, han kalder tavs viden. Den tavse viden er baseret på kropsligt og perceptuelt indlejrede gestalter. Den bygger på en erfaring, vi tilegner os ved en opmærksom og dvælende indlevelse i noget – det er den viden, vi ikke sætter ord på (Brodersen, 2020, s. 75). Inddrager man en oplevelses- og erfaringsorienteret tilgang i danskundervisningen, såsom den stedbaserede læsning eller den undersøgende litteraturredidaktik, må den tavse viden betragtes som en bagvedliggende præmis for, at erfaringer kan koble sig til litteraturen. Med andre ord kan teksten først blive nærværende og levende, når læseren skaber konkrete billeder af den. Er tekst-sted-forbindelsen mellem

kirkegården og *Pap* så for abstrakt til, at eleverne kan knytte forestillingsbilleder til tekstens verden? Skaber eleverne en naturlig distance til brodermordet, og kalder gerningsmanden ”*helt væk*”, fordi det forekommer dem unaturligt og for ekstremt?

## Et øje, et spejl

I grupper skal eleverne i 7. klasse læse forskellige kortprosattekster. De får udleveret en tekst med et tilhørende opgaveark og en forudbestemt lokation. Eleverne skal filme deres oplæsning. Gruppen bestående af E5, E6 og E7, skal læse *Et øje, et spejl* på skolens toiletter. De får hurtigt udfyldt arket, hvorefter de læser teksten. Undervejs småfniser de over, at de sidder på et toilet, ligesom hovedkarakteren. Smilene afløses brat, da de når til sidste linje:

” (...) *Anton. Hvorfor har du låst døren?*” læser E5.

”What the fuck...” udbryder E7.

Den følgende mandag vises elevernes optagelser. E5, E6 og E7 får stor ros fra klassekammeraterne for den filmede oplæsning. Læreren spørger nu ind til, hvordan stedet har haft betydning for oplæsningen.

”På papiret skrev vi, at det var akavet, at man ser sig selv i spejlet og at det var tomt. Det er også det, vi synes er vigtigt for meningen med teksten” forklarer E6.

”Hvordan var det vigtigt for meningen?” spørger læreren, og E7 trækker på smilebåndene.

”Det må bare have været så akavet for Anton – men alt klæder en rose, som man siger” svarer han.

Flere i klassen griner.

”Men er det akavet for Anton? Altså hovedkarakteren? Og hvad er det, der er akavet for ham?”

Gruppen bliver stille, indtil E5 byder ind:

”Hovedpersonen gemmer sig jo lidt, fordi han faktisk hellere vil have kjole på og måske være en pige.

Det er nok i virkeligheden, når han er en dreng, at der er akavet. Det føltes i hvert fald lidt akavet for mig at skulle opføre mig som en pige”.

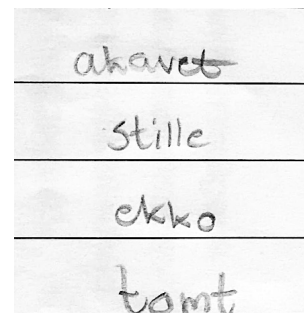
## Afrundende analyse

I mit projekts andet casebeskrivelse får vi indblik i afslutningen på undervisningsforløbet i 7. klasse. Her skal eleverne E5, E6 og E7 læse ud fra både en geografisk og repræsentativ tekst-sted-forbindelse (Eggersen, 2023, s. 9). Ligesom hovedkarakteren i *Et øje, et spejl* (Haller, 2008) skal eleverne indfinde sig på et af skolens toiletter, hvor de først skal udfylde et opgaveark (bilag 4). De skal efterfølgende filme en højtlesning på stedet, og afslutningsvis diskutere tekst-sted-forbindelserne med hinanden (bilag 5). Den store forskel på undervisningssituationerne i første og anden case er, at eleverne her møder tekst og sted uden lærerens påvirkning. En anden væsentlig forskel er, at elevernes

undersøgelse af den udvalgte lokation er anderledes struktureret. I projektets første analysedel er det omverdensømfindtligt blik bundet op på E1's evne til både at percipere omgivelserne, imens han er aktivt medskabende. Ud fra ovenstående eksempel er det ved at løse første side i opgavearket, at eleverne kan udvikle et omverdensømfindtligt blik. Stedet, som her er skolens toiletter, skaber ikke kun afsæt for forståelsen af teksten, men fungerer ligeledes som et slags læringsobjekt. Igennem en systematisk undersøgelse af et skolet toilet, må eleverne åbne sig for det, der skaber stedet, hvilket kan fremme det sanselige sprog (Eggensen, 2016, s. 201). I opgavearket inddeles de umiddelbare indtryk i ordklasser, og eleverne må finkæmme stedet og bringe flere sanser i spil. På arket er følelser, lyde og lugte er adskilt fra de konkrete genstande, som også er anderledes fra de handlinger, man udfører på stedet. Øvelsen skal understøtte elevernes oplevelse af stedet i en befriet, uforberedt og dissonant sansning, som de herefter kan italesætte ud fra en mere reflekteret og resonant sansning (Eggensen, 2017, s. 161).

”På papiret skrev vi, at det var akavet, at man ser sig selv i spejlet og at det var tomt.  
Det er også det, vi synes er vigtigt for meningen med teksten”

E6 bruger specifikke ord og begreber fra gruppens arbejdsark til at beskrive forbindelsen mellem stedet og oplæsningen. Ganske raffineret forklarer han dette forhold med ordet ”akavet”, som er en af de følelser, stedet udløste hos eleverne. Han refererer ligeledes til ”ser sig selv i spejlet”, som er en af de handlinger, der udføres på stedet. Eleverne opstiller en forbindelse mellem tekst og sted, der både er autentisk og repræsentativ. Den autentiske forbindelse lader eleverne leve sig ind i hovedkarakterens situation ud fra det specifikke sted, man kan læse sig til i teksten. Det repræsentative knytter sig til de følelser og tematiske parametre, stedet og teksten i en symbolsk forstand har til fælles. Ser man på det spørgsmål, der udleder E6's betragtning, lægger det kun indirekte op til en tekstundersøgelse, da læreren jo spørger ind til højt læsningen og udførelsen. Interessant er det derfor, at den videre samtale afføder flere undersøgende og afprøvende tolkninger.



”Hovedpersonen gemmer sig jo lidt, fordi han faktisk hellere vil have kjole på og måske være en pige”

Sammenligner man undervisningssituationen med den, der findes beskrevet i den første case, er der flere relevante forskelle. Lærerens spørgsmål, ”(...) Og hvad er det, der er akavet for ham?” er hverken orienteret mod oplevelse, erfaring eller æstetisk undersøgelse. Det er snarere et klassisk, indirekte dansklærer-spørgsmål, der har til hensigt at verificere elevernes forståelse. Det er på baggrund af

den slags spørgsmål, at eleverne, ifølge Illum Hansen og Gissel, ikke formår at bringe personlige oplevelser i spil og i stedet lader sig styre af lærerfaglige mesterfortolkninger. Følgevirkningerne er *dobbelbindingen*, der skiller den personlige oplevelses fra den litterære undersøgelse til fordel for en higen efter den 'korrekte' forståelse (2021b, s. 41). Derfor er det i særdeleshed relevant for min undersøgelse, at E5's svar både er undersøgende, afprøvende og infererende på samme tid. Svaret kan ses som afprøvende, fordi E5 først er tilbageholdende i ovenstående undervisningssituation. Der er opstår stilhed mellem lærerens spørgsmål og E5's svar, hvorefter han deler sin foreløbige tolkning. Hans bud er ikke et udtryk for en fastbestemt situationsmodel, men et forsøg på at konkretisere tekstens ubestemthedssteder. Han danner forbindende inferenser for at forstå tekstens lokale kohærens, hvilket atter udfordres af en fortællermæssig twist. Med en uddybende inferensdannelse kan E5 trække på sin egen viden om verden, og læse historien om et menneske, der har det svært: en dreng, der gerne vil være en pige. Endeligt kan de fortolkende inferenser skabe mening på tværs af teksten og de elementer, der ligger udenfor teksten, som i dette tilfælde er stedet. Ved at læse med litterær fordobling tolker E5 tekstens udsagn i relation til toilettet, som her udgør et særligt rum – for oplevelsen, indlevelsen og ikke mindst forståelsen af teksten (Hansen & Gissel, 2021a, s.117).

”Det er nok i virkeligheden, når han er en dreng, at det er akavet. Det føltes i hvert fald lidt akavet for mig at skulle opføre mig som en pige”

E5 udfylder tekstens tomme pladser ved at inddrage sin egen erfaring og viden om verden; sin tavse viden. I samspil med hans kropslige og sanselige erfaring fra det nøjagtige sted udfylder han tekstens tomme pladser, så hovedkarakterens dilemma opleves som meningsfuld (Hansen & Gissel, 2021a, s. 124). Det er her vigtigt, at vi ikke blot opfatter E5 som et litterært geni, der har gennemskuet hele teksten. Ej heller at E5 læser teksten som et nærmest faktisk billede af transkønnethed. Som citatet ovenfor tydeliggør, kan E5 indleve sig i hovedkarakterens dilemma, fordi han selv har været der. Han har stået på toilettet og betragtet sig selv i spejlet, imens han foregav at være en anden. ”*Det føltes i hvert fald lidt akavet for mig (...)*” er et tydeligt tegn på, at den kropslige erfaring har enorm gennemslagskraft for forestillingen om teksten. Det gør ham i stand til at foretage en projektiv fortolkning. Stedet kvalificerer E5's læseoplevelse, fordi den kropslige dimension vinder indpas. Ingen ord kan forklare følelsen bedre end kroppen mærker den. Og intet kan gøre stedet mere levende, end hvis vi selv befinder os på det.

## Diskussion

### Litterær fremmederfaring og æstetisk mærkværdiggørelse

Jeg vælger at indlede diskussionen af mine analyseresultater ud fra det, Illum Hansen og Gissel kalder for litterær fremmederfaring og æstetisk mærkværdiggørelse. Disse begreber fører os tilbage til det, der var min undersøgelses udgangspunkt: læseoplevelsen. Ud fra mit første praksiseksempel læser eleverne kortprosatteksten *Pap* med en synæsti, bestående af stedets lydside og tekstens verbal-sprog, hvilket styrker mødet med tekstens perspektiv på verden. For eleverne kan denne verden opleves som fremmed, fordi mindreværdskomplekser og ekstrem søskendejalousi fører til drab, og fordi den frygtelige forbrydelse ikke fremkalder anger hos hovedkarakteren. Mærkværdiggørelsen ligger i det barnlige og nærmest naive sprog, der ved første øjekast kan virke uvæsentligt for tekstundersøgelsen, men som undervejs fuldender tekstens samlede æstetiske indtryk. Som E3 pointerer, var det først under den stedbaserede læsning, at brodermordet blev tydeligt. Stedet understøttede altså oplevelsen af tekstens fremmede perspektiv. For E1 kunne stedet fremhæve tekstens måde at tematisere de almenmenneskelige vilkår på som *sorg* og *fortrydelse*. Stedet styrkede E1's indlevelse i hovedkarakteren, hvis forsøg på at forstå Niels' forvrængede syn på verden, gav udslag i en anderledes og uventet fortolkning.

Diskussionen blandt eleverne eksemplificerer, hvorfor fremmederfaringen er central for elevens læseoplevelse. Når eleverne diskuterer tekstens betydning, har deres indbyrdes holdninger afsæt i deres egne perspektiver på verden; de selvsamme perspektiver, udfordres af den litterære fremmederfaring. Herigennem erfarer eleverne et udefraperspektiv på dem selv, imens de fremmede perspektiver opleves som brud på deres egne. At elevstemmerne konfronteres med hinanden og anskueliggør forskellene på deres indbyrdes læseoplevelser, er ligeledes med til at skabe fremmederfaringer. Denne antagelse understøttes af opgavens bagvedliggende lærings-syn, der netop ser sproget som medium for forståelse. Under E5's præsentation af *Et øje, et spejl* opstår udefraperspektivet igennem identifikationen med hovedkarakteren. E5 kan sandsynligvis relatere til Anthons forfængelighed og usikkerhed, imens følelsen af at være fanget i sin egen krop bryder med hans eget perspektiv. Fremmederfaringen stikker dybere end en spejling, og er et slags kvalificeret møde med andre menneskers andethed. E5 opdager, at der kan være betydelig forskel på et menneskes ydre og indre følelsesliv, og han erfarer at der er unge mennesker, der har det anderledes end ham – måske endda værre end ham. Med andre ord er fremmederfaringen grundlæggende for, at vi kan udvide vores horisont (Hansen & Gissel, 2021a, s. 54).



### Hvorfor læse litteratur?

Når jeg atter lader blikket glide over mod læseoplevelsen som fænomen, herunder hvad en læseoplevelse bør indebære, er det på baggrund af de forståelser, mine analyser har frembragt. Ud fra mit analytiske afsnit er der stor forskel på, hvordan stedbaseret læsning påvirker elevernes læseoplevelse i henholdsvis første og anden case. Den grundlæggende forskel findes i målet med opgaven, og den implicite forventning (fra læreren), som læseoplevelsen skal indfri. Under læsningen af *Pap* bemærker jeg, hvordan stedet kan underbygge læsningens oplevede øjeblik, for at anvende Gitte Ballings ord (2013, s. 27). Steder kan accentuere de følelser og stemninger, der vækkes i læseren, hvilket i sig selv kvalificere læseoplevelsen. Metodens svage punkt opstår, når læseoplevelsen skal efterbehandles med tekstanalysens nærgående blik. Når læseoplevelsen træder i baggrund, bliver tekst-sted-forbindelse tillige svagere. Hvordan forholder dette sig til den del af min problemformulering, der undersøger litteraturundervisningen? Det kan jeg kun besvare ved at forholde mig til litteraturens rolle i skolen.

I bogen *The Uses of Literature* (2008) kendetegner Rita Felski litteraturen ud fra begreberne: genkendelse, fortryllelse, viden og chok. Genkendelsen ved litterære læsninger opstår, når vi danner mentale modeller over tekstens verden og kan indleve os i personernes liv. Fortryllelsen forefindes, når det fiktive univers bliver levende for os. Ved at læse litteratur kan vi opnå viden om verden, fordi litteraturen udvider vores horisont, og endeligt kan litteraturen ryste vores verden (fra: Brodersen, 2019, s. 49; Felski, 2008, s. 54). Felskis fire motiver for litteraturlæsning er læserorienterede, og tager pr. automatik afstand til den nykritiske videnskabeliggørelse af litteratur. Selvsamme videnskabeliggørelse der, i samspil med oplevelse, er uløseligt forbundet til danskfagets identitet. Som det står beskrevet i formålet for dansk stk. 2, skal eleverne ”(...) udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Eleverne skal udvikle udtryks- og læseglæde og indleve sig i litteraturen, hvilket stemmer overens med forskrifterne for henholdsvis stedbaseret læsning og undersøgende litteraturdidaktik. Samtidig må man holde sig for øje, at kvalificeringen og indsigten knytter sig til den videnskabeliggørelse, Felski leverer kritik overfor. Jeg vælger her at inddrage Rita Felski, fordi hun argumenterer for, at vi kan bruge litteraturen til noget i vores tilværelse. Hun skaber forbindelse mellem litteratur og dannelse, som jeg plæderede for i min indledning (Hansen & Gissel, 2021a, s. 187). Her forstås, at vi ikke må nedgradere litteraturen til udelukkende at være et redskab for læring; litteraturen skal inddrages for at bibringe eleverne store, litterære oplevelser.

I min afsluttende analyse er den litterære oplevelse kendetegnet ved det, Felski kalder *genkendelse* og *viden*. Den emotionelle genkendelse af hovedkarakterens følelser, bringer den tavse viden i spil og udvider den. Fokuserer man på E7's reaktion i undervisningssituationen, ”*what the fuck*”, er den litterære oplevelse samtidig suppleret af chok og overraskelse. Mit projekts anden case kan, med Felskis forståelse, belyse, hvordan tekstvalget har afgørende betydning for oplevelsen af litteraturen. Det *genkendende* element er stærkere i teksten *Et øje, et spejl* end i *Pap*, hvilket styrker tekst-sted-forbindelsen. Felskis motiver rejser spørgsmål om, hvorfor det er nødvendigt at læse stedbaseret, hvis litteraturen i sig selv er tryllebindende, gør os klogere og tilmed kan ryste os i vores grundvold.

Dette spørgsmål har meldt sig adskillige gange undervejs i min undersøgelse, hvorfor jeg finder det nødvendigt at udfolde. Jeg retter derfor et kritisk blik mod min egen anvendelse af en bestemt metode, og inddrager Gert Biestas kritik af skolens læringsdiskurs. Biesta kritiserer skolen for at anføre præcise målbare størrelser for, hvad eleverne skal lære, hvilket reducerer uddannelsen til instrument for at opnå specifikke mål (Johansen, 2019, s. 32). Baserer man uddannelse på en direkte sammenhæng mellem metode og resultat, fodrer man den ’læringsgørelse’, der, ifølge Biesta, har bragt uddannelsesdiskursen på afveje. Problemet er, at man fjerner sig fra en anden vigtig, hvis ikke vigtigere, årsag til at holde skole: skolens dannelsesopgave (Barfod, Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 79). Denne betragtning er i særdeleshed relevant for nærværende projekt, da den belyser hele afsættet ud fra et kritisk perspektiv. Når jeg undersøger, om metoden for stedbaseret læsning kan kvalificere elevernes læseoplevelser og styrke litteraturundervisningen, udsættes læseoplevelsen for den læringsgørelse, Biesta kritiserer; oplevelse optages i videnskabeliggørelsen, og bliver blot endnu et udtryk for præstation.

Der opstår altså et paradoks, når vi taler om stedbaserede læseoplevelser i litteraturundervisningen, fordi meningen med litteratur, ifølge Felski, er oplevelsen i sig selv. Skal den stedbaserede læseoplevelsen indgå i en faglig kontekst, der medfører tekstanalytiske resultater, kan det risikere at blive på bekostning den enkelte elevs sanselige oplevelse af stedet. Fordi eleverne skal omsætte læsningens øjeblik til analyse og fortolkning, kan præstationsmotivet tilsvarende komme til at skygge for den enkelte elevs erkendelse af tekstens univers. Essensen er, at den stedbaserede læseoplevelse har et enormt dannelsesmæssigt potentiale, som ikke bør træde i baggrunden for det præstationsmotiv skolens læringsfiksering er med til at promoverer. Den stedbaserede tilgang forankres i sanserne,

kroppen, intuitionen og den tavse viden, hvilket omsættes til det omverdensømfindtlige blik, refleksionen over omgivelserne og den æstetiske langsamlæsning. Det forklarer, hvorfor enkelte elever i mine casebeskrivelser har svært ved at give sig hen til oplevelsen af stedet og lade sig gribe af litteraturen. Endvidere giver det svar på, hvorfor eleverne ikke formår at inddrage den sansede oplevelse i en fælles undersøgelse af teksten: motivationen for at deltage udspringer fra behovet for at præstere. Denne refleksion står i direkte forbindelse til dette projekts indledende sætning: at den unge generation trænger til blot være til stede. Man skal være nogen for at blive til noget.

## Konklusion

Ud fra resultaterne af mine analyser sammenholdt med diskussionen om skønlitteraturens rolle i danskundervisningen, ser jeg et betydeligt potentiale i metoden for stedbaseret læsning. Sammenholder jeg Eggensens udlægning af stedbaseret læsning med Illum Hansen og Gissels undersøgende litteraturdidaktik, er metoderne fælles om den fænomenologiske orientering; når man læser og undersøger en tekst, fokuserer man ikke blot på den litterære tekst som fænomen og fremtrædelse, men samtidig på sin egen erfaringsdannelse.

Jeg kan konkludere, at stedbaseret læsning kvalificerer elevernes læseoplevelser, fordi forbindelsen mellem tekst og sted underbygger elevernes lydhørhed. Det fører til indlevelse, der styrker den litterære fremmederfaring og æstetiske mærkværdiggørelse, samtidig med at eleverne udvikler et omverdensømfindtligt blik for deres omgivelser. Når læseoplevelsen iscenesættes, træder litteraturens dannelsesmæssige potentiale i kraft, hvilke kan både fortrylle, overraske og ryste dem. Da den subjektive oplevelse står i centrum, kan eleverne indgå i et dialogisk tolkningsfællesskab, hvorigennem de kan udvikle sprog for følelser, fornemmelser og intuition.

Fokuserer man på stedets betydning i relation til teksten, og på de forbindelser man kan etablere mellem de to positioner, ser jeg på den ene side et potentiale for den fortsatte tekstundersøgelse. Den stedbaserede læsning kvalificerer læseoplevelsen i forhold til tekstundersøgelsen, når den indgår i en dialektisk bevægelse mellem den umiddelbare forståelse og de nye forståelser. Stedbaserede læseoplevelser er et udtryk for projektive fortolkninger af læseren selv og teksten. På den anden side må man være sig bevidst om, at den stedbaserede læseoplevelse træder i baggrunden, efterhånden som man bevæger sig dybere ind i analysedelen. Kompetencemålet for området *Fortolkning* foreskriver, at

elever skal forholde sig til sprog ”*gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster*”, hvilket klassesamtalen i mit første undervisningseksempel langsomt udvikler sig mod (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 16). Her kommer *dobbeltbindingen* kommer til at styre retningen for tekstundersøgelsen, hvor motivet for at frembringe korrekte undersøgelser afløser den afprøvede og udforskende proces.

Af handleperspektiver vil jeg foreslå, at man anvender stedbaseret læsning som iscenesatte højtlesning eller stillelæsninger, så eleverne imødegår teksterne med æstetisk stemthed. Derudover kan stedbaseret læsning skabe en interessant vinkel på tekstundersøgelsen ved at lade eleverne remediere tekster med optagelser, performance eller andre udtryk, der knytter sig til et særligt sted. Endeligt vil jeg blot anbefale enhver dansklærer at sænke farten i litteraturundervisning og lade eleverne dykke ned i teksten fremfor at surfe henover den. Det langsommelige element, der står som forbundet til kroppen, nærværet og erfaringen, styrker både kvaliteten i undervisningen, fællesskabet og den enkelte elevs alsidige udvikling.

## Litteraturliste

- Balling, G. (2013). Om læseoplevelsen. Et indblik i læseoplevelsens egenskaber og betydning. Viden om læsning (14)
- Balling, G. (2009). Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange. Danmarks Biblioteksskole.
- Barfod, K. Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Didaktik. I: N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod. Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger (s. 73-94). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2019) *Fag og fordybelse*. Kbh: Hans Reitzel.
- Brodersen, P. (2015) Oplevelse, fordybelse og virkelyst – et æstetisk perspektiv på undervisningen. I: P. Brodersen, T. I. Hansen & T. Ziehe (red.) *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. (s. 25-49) København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015) Æstetik og oplevelse. I: P. Brodersen, T. I. Hansen & T. Ziehe (red.) *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*.(s. 55-80) København: Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, I. (2008). *Læseforståelse*. Aarhus: Klim
- Børne- og undervisningsministeriet (2019) Faghæfte for faget dansk. Hentet fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK\\_Dansk\\_Fagh%C3%A6fte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf)
- Eggersen, D. (2012). *Stedbaseret læsning*. Dansk lærerforeningens Hus.
- Eggersen, D. V. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I: Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M. V., Gottsche, N. B., Ryden, M.-M., Svendsen, H. B. & Tetler, S. (red.), *Genre-pædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Eggersen, D. (2017). Dansk i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod. (red.), *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. (s. 140-164) København: Hans Retizels Forlag.
- Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Kbh: Hans Reitzel.
- Fibiger, J. & Jørgensen, M. (2016) *Tæt på Literacy*. (s. 46-50) Kbh.: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag
- Fibiger, J. (2019). Æstetisk fordybelse og kognitiv fordøjelse: Litteraturdidaktikkens hvad, hvorfor og hvordan. I: Brodersen, P. (red.) *Fag og fordybelse: Når fag sætter nye spor i erkendelsen* (s. 33-60). Hans Reitzels Forlag
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021a). *Tilbage til teksten*. København: Hans Reitzels
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021b). *Undersøg litteraturen*. København: Hans Reitzels
- Johansen, M. B. (2019) *Litteratur og dannelse*. (s. 32-35) København: Akademisk
- Steffensen, B. (1999) *Når børn læser fiktion - grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. (s. 18-34) København: Akademisk
- Vaaben, N.K. & Humle, D. M. (2017) Casestudier. I S. Glasdam, S. Pjengaard, & G. A.-B. Riis Hansen Kirsten m.fl. (red.) *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: indblik i videnskabelige metoder*. København: Hans Reitzel.

Willaa, K., & Aagerup, L. C. (2016). *Lærers undersøgelsesmetoder*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Winther, H. (2017). *Praksisfortællinger*. I S. Glasdam, S. Pjenggaard, & G. A.-B. Riis Hansen Kirsten m.fl. (red.) *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: indblik i videnskabelige metoder*. København: Hans Reitzel.

## Bilag

### Bilag 1 – Udvikling og udvælgelse af case

<b>Førstehåndsindtryk</b>	<p>Få elever gider ikke på tur, størstedelen tager overtøj på. Turen derhen er god, fire drenge er glade for, at vi skal arbejde ud fra SBL. God stemning, trods negative bemærkninger fra start. Jeg udleverer opgave, og eleverne går i gang. Få har glemt blyant - jeg har medbragt ekstra. Alle fordeler sig udover området. Eleverne er fokuserede, og arbejder godt.</p> <p>Jeg kalder flere gange før de kommer retur. En del ventetid, men fokus under opsamling. Eleverne deler mange indtryk, få sanselige og mange forestillinger. Ridser kun i overfladen. "Koldt", "sørgeligt" og "død" er gengangere, enkelte beskriver gravsten, gråd, stille. Flere tilbageholdende elever byder ind. X brillerer – nævner "fredfyldt" taler om ro – anderledes fra de andre. Læsning under "frie rammer" fungerer godt. Ordblinde elever lytter til teksten, og går rundt blandt de andre.</p> <p>Kirkeklokker ringer. Skaber dramatik. Eleverne spørger, om det er planlagt. Enkelte piger springer op under lyden af kirkeklokker. De griner uhæmmet. Det er svært for flere at holde koncentrationen. Flere er elever en smule hjælpeløse efter læsning, men får udleveret spørgsmål, de går i gang med.</p>
<b>Elaboreret indtryk</b>	<p>Få elever gider ikke på tur, imens størstedelen tager overtøj på.</p> <p><b>(Baseret på elevernes deltagelse er det ikke den specifikke aktivitet, eleverne ikke gider. Efterfølgende har jeg tænkt over, at denne "ugidelighed" er ret vilkårlig, og sjældent hænger sammen med undervisningsaktiviteten)</b></p> <p>Turen derhen er god, og fire drenge er glade for, at vi skal arbejde ud fra SBL. <b>God stemning, trods negative bemærkninger fra start. Generelt for SBL - eleverne bliver i godt humør på turen.</b> Jeg udleverer opgave, og eleverne går i gang. Få har glemt blyant - jeg har medbragt ekstra. Alle fordeler sig udover området. Eleverne er fokuserede, og arbejder godt.</p> <p>Jeg kalder flere gange, før de kommer retur. En del ventetid, men fokus under opsamling. Eleverne deler mange indtryk, få sanselige og mange forestillinger. Ridser kun i overfladen. "Koldt", "sørgeligt" og "død" er gengangere, enkelte beskriver gravsten, gråd, stille. Flere tilbageholdende elever byder ind. X brillerer – nævner "fredfyldt" taler om ro – anderledes fra de andre. <b>På deres arbejds papirer kan jeg se, at eleverne ikke forholder sig særlig meget til de umiddelbare indtryk, som sanserne kan registrere i øjeblikket. Primært gravsten, planter, sorg, afsked, gråd, stille, død. Det er sværere for eleverne at være til stede i "opdagelsesprocessen" - de er hurtigt videre til det, kirkegården symboliserer for dem - det var jo ikke opgaven. Få elever der tit er relativt stille, byder ind med flotte iagttagelser.</b></p> <p>Læsning under "frie rammer" fungerer godt. <b>Første gang eleverne faktisk får læst udendørs, sidste gang koksede det.</b> Ordblinde elever lytter til teksten, og går rundt blandt de andre. <b>Kan have betydning for at få lov til at gå for sig selv, og at alle er spredt ud. Ordblinde elever synes det var rart, at tekst og høretelefoner var taget med på forhånd.</b></p> <p>Kirkeklokker ringer. Skaber dramatik. Eleverne spørger, om det er planlagt. <b>En uventet, men sjov detalje, der får flere elever til at stoppe op.</b></p> <p>Enkelte piger springer op under lyden af kirkeklokker. De griner uhæmmet. Det er svært for flere at holde koncentrationen. <b>Dette er ikke anderledes end danskundervisning i klasselokalet. Fordelen er her, at klassekammeraterne ikke nødvendigvis bliver forstyrret.</b> Flere er elever en smule hjælpeløse efter læsning, men får udleveret spørgsmål, de går i gang med.</p>

<b>Centrale forskelle</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Elevernes manglende ”lyst” er svært at anvende som vurderingskriterium.</li><li>2. Eleverne bliver i godt humør af at komme udenfor. Gåturen sætter flere hyggelige samtaler i gang.</li><li>3. Eleverne har svært ved at lade de umiddelbare indtryk komme til udfoldelse. Det er altså ikke nemt at sætte ord på sanseindtryk og følelser; ellers er det svært at lægge mærke til det, man sanser og føler.</li><li>4. Steder udenfor skolen er en del af det virkelige liv, hvor ting sker – også selvom læreren ikke har iværksat en masse; kirkeklokkerne ringer, fuglene synger, der ligger smukke blomster på gravstenen.</li><li>5. Det er svært at holde koncentrationen – men det er det ligeledes i klasselokalet.</li></ol>
<b>Feedback</b>	<p>Medobserverende lærer tilføjer sin oplevelse til mine feltnotater, og påpeger centrale forskelle på elevernes bidrag.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Gåturen derhen er et godt socialt aspekt, men er den relevant for den øvrige del af undervisningen?</li><li>• Beskriver at X normalvis er tilbageholdende i danskundervisningen, imens Y er dominerende i klassedialoger.</li><li>• Fokuserer på deltagelse i klassedialog, hvor Y afviser andre elevers bud.</li><li>• Ser et potentiale i selve læseoplevelsen, og fremhæver elevernes mulighed for at placere sig på gode, hyggelige steder.</li><li>• Forbindelsen mellem tekst er abstrakt. Sammenligner med tidligere litteraturforløb.</li><li>• Fokuserer primært på X og Y i klassedialog, da disse bidrag er forskellige for hinanden. Flere elever byder ind, men lægger sig primært op ad Y's fortolkning.</li><li>• Fremhæver Z som havde en sjov og anderledes læseoplevelse.</li><li>• Udpeger den del af klassedialog, der omhandler skubbet</li></ul>



## Bilag 2 – Undervisningsforløb

Tid & sted	Indhold	Fagligt formål
17/3 Fredag 2 lektioner  <b>Skolen</b>	Præsentation, læsning og arbejde med <i>Sygdømt</i> .	En litterær læsning og undersøgelse.
20/3 Mandag 2 lektioner  <b>Skovsøen</b>	Højt- stille- og oplæsning af <i>Pap</i> ved søen. Post-it opgave	At skabe <i>stedet</i> i kraft af oplevelse og erkendelse af en bestemt lokalitet.
24/3 Fredag 2 lektioner  <b>Skolen</b>	Klassedialog om <i>Pap</i>  Åbne spørgsmål	Læseoplevelse i forhold til tekstundersøgelse  <i>Pap</i> som refiguration og konfiguration.
27/3 Mandag 2 lektioner  <b>Kirkegården</b>	Højt-læsning af <i>Pap</i>  Post-it-opgave Undersøgende spørgsmål	Læseoplevelse i forhold til tekstundersøgelse  <i>Pap</i> som refiguration og konfiguration.
28/3 Tirsdag 1 lektioner  <b>Skolen</b>	Undersøgelse af <i>Pap</i> Undersøgende og analytiske spørgsmål	Læseoplevelse i forhold til tekstundersøgelse  Tekst-sted-forbindelse
11/4 Tirsdag 1 lektion  <b>Skolen</b>	Hurtigskrivningsøvelse Påskeferiens steder Tre forskellige sproglige kategorier	Stedbaseret skrivning Sammenhæng mellem indtryk og udtryk
13/4 Torsdag 1 lektion  Skolen	Udvælgelse af tekster Gennemgang af selvstændig opgave	Rammer for forløbet, forventninger og krav
14/4: Fredag 2 lektioner  <b>Skolegård, bålhytte &amp; toiletterne</b>	Læsning af valgfri tekst	Refiguration og konfiguration Oplevelse og indlevelse

### Bilag 3 – Oversigt over opgaveark

#### Opgaveark – Kortprosateteksten *Pap*

Ved skovsøen:

Fornemmelse af tekst og sted

1. Gåtur til skoven
2. Indtryk af stedet og sanseøvelse
3. Højtlesning af *Pap* i skoven
4. Stillelæsning

På skolen:

Tekst-sted-forbindelse & indledende spørgsmål

1. Fælles samtale af forbindelse mellem sted & tekst
  - a. Post-it-sedler på tavlen
  - b. Stedets stemning og tekstens stemning
2. Åbne spørgsmål
  - a. Hvor foregår fortællingen?
  - b. Hvordan kunne Niels ved et uheld skubbe Axel i søen? Dramatiser skubbet og diskuter om Niels' forklaring er troværdig.
  - c. Niels fortæller, han ikke kan græde. Kan man være ked af det alligevel?

Læsning på kirkegård & undersøgende spørgsmål

1. Indtryk af stedet og sanseøvelse  
Eleverne skriver indtryk på hver deres post-it
2. Stillelæsning af *Pap* på kirkegården
3. Åbne og undersøgende spørgsmål.
  - a. Ændrer teksten stemning sig undervejs?
  - b. Foregår fortællingen flere steder?
  - c. Undersøg tekstens tid. Hvilken tid er den skrevet i?

Analyserende spørgsmål

1. Spørgsmålene diskuteres i læsegrupper
  - a. Hvilken type fortæller har teksten? Følger vi en bestemt synsvinkel? Kan vi stole på alt, hvad fortælleren siger?
  - b. Hvorfor skubber Niels Axel i vandet, når han er en vidunderlig dreng?
  - c. Hvor gammel er Niels? Passer Niels' alder til det, han gør? Kan I forklare Niels' handlinger?
  - d. Hvis det ikke er Axels skyld, hvis skyld er det så?
2. I en ekspertgruppecirkel præsenterer hver én fra hver gruppe ét af spørgsmålene, de har arbejdet med.

Bilag 4 – Et øje, et spejl – Opgaveark

Brug sanserne og beskriv stedet			
Navnet på jeres sted: <b>Mikkelsborg</b>			
Hvordan er stemningen? Hvilke farver er her? Hvordan lugter her, og hvilken følelse får I?	Hvad er der på stedet? Hvilke genstande, bygninger, bevoksninger, væsener?	Hvad gør man på stedet? Hvilke handlinger finder sted her?	
Tillægsord	Navneord	Udsagnsord	
Hvid	et toilet	lisse	
okavet	en håndvask	skide	
stille	en skraldespand	vasker hænder	
ekko	en væg	bed	
komt	en søbe	kløder om	
tis	en dør	tørre sig	
rent	en toiletborste	ser sig selv i spejlet.	

Bilag 5 – Didaktisk rammesætning af en undersøgende litteraturtilgang

**Didaktisk rammesætning af undersøgelse, evaluering og opfølgning**

