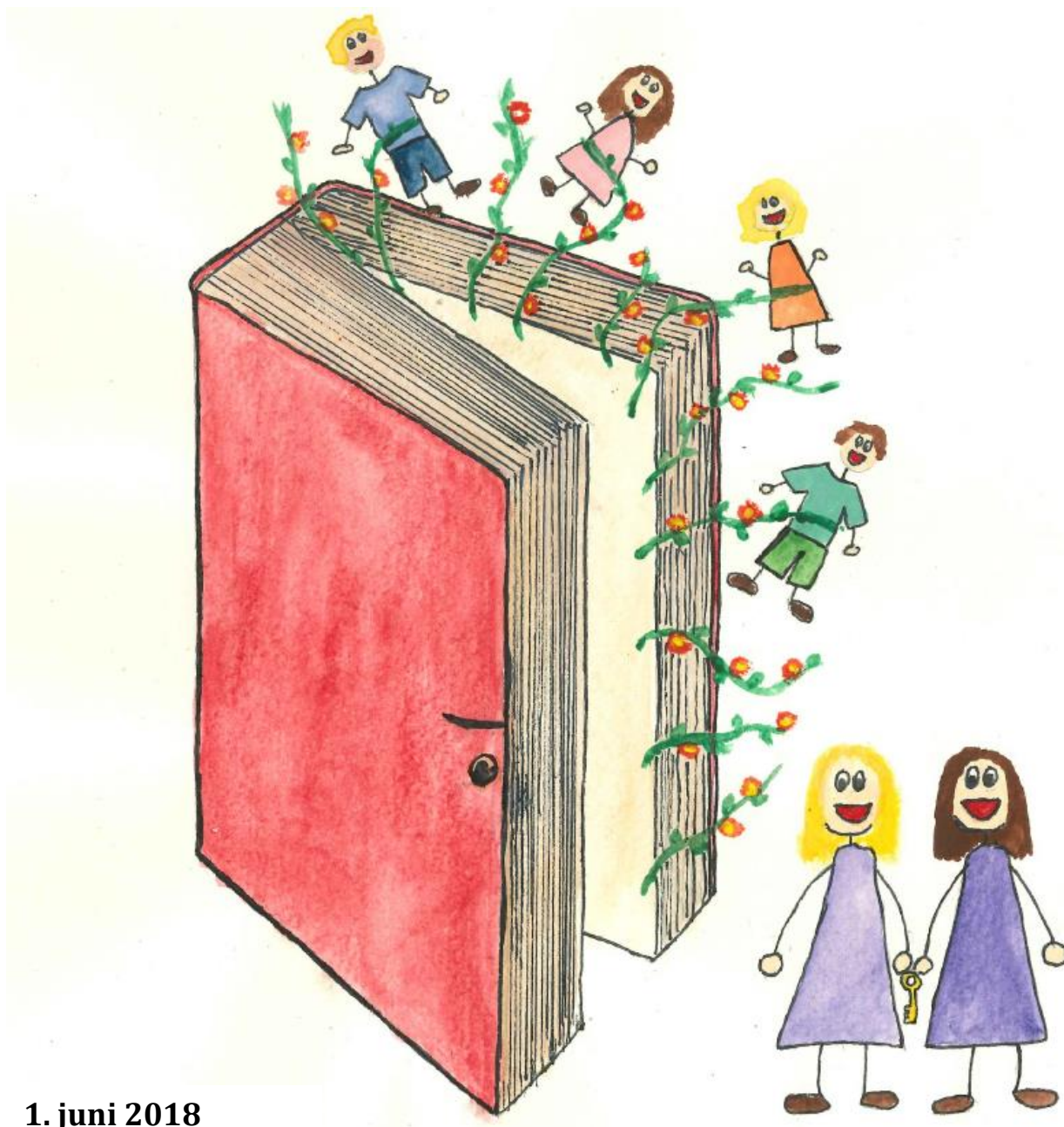


Levendegørende litteraturundervisning

Et bachelorprojekt om litteraturundervisning i folkeskolens danskfag

Anja Christina Houliind Simonsen (221409)

Janne Terese Jakobsen (221387)



1. juni 2018

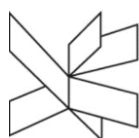
Anslag: 90.718

VIA University College
Læreruddannelsen i Silkeborg

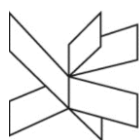
Vejledere:
Johannes Fibiger
Mette H. Beck

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	3
1.1 Problemformulering.....	3
1.2 Afgrænsning af problemfelt	3
2. Metode	4
2.1 Undersøgellesdesign.....	4
2.1.1 Observationer og elevprodukter	5
2.1.2 Spørgeskemaer	5
2.1.3 Interviews.....	6
2.2 Behandling af datamateriale	7
2.3 Læsevejledning	8
3. Hvorfor skal vi læse litteratur i skolen?	9
3.1 Fordi man bliver klog og skal lære noget.....	13
4. Hvad skal vi lægge vægt på?.....	14
4.1 Finder I lige analyseskemaet frem?.....	16
4.2 Læremiddelanalyse af <i>Fandango 5</i>	17
4.3 Det er ikke så spændende, da det er præcis det samme man gør gang på gang.....	19
4.4 Ja, det er jo fint, men ikke hvis det ikke bliver til andet end det	22
5. En drøm bliver levende - vores bud på en litteraturpædagogik	26
<i>Den levende bogreol</i>	30
<i>Fase 1: Kom indenfor</i>	31
Hej 5. klasse! Vi skal arbejde med Bent Hallers litteratur	31
Superhelte og temakort.....	32
<i>Fase 2: Gad vide</i>	33
Hvad tænker I på, når I læser titlen?	33
<i>Fase 3: På med læsebrillerne</i>	34
Forskellige læseoplevelser	34



<i>Fase 4: A-ha!</i>	34
Instruerende videoer.....	35
<i>Fase 5: På med dykkerbrillerne</i>	35
Handlings-tema-hjul.....	35
Indlevende interviews.....	36
<i>Fase 6: Åbn døren</i>	36
6. Diskussion - perspektivering.....	36
7. Konklusion.....	38
Litteraturliste.....	39



1. Indledning

Min sidste skoledag findes i mit hoved, som om den kunne være en novelle jeg havde læst i niende klasse, den var en novelle. Når vi skulle fortolke en novelle i dansk, var det pærenemt, det gik efter et skema. Vi skulle bare stille og besvare spørgsmålene: Hvem? Hvad? Hvor? Men sjældent: Hvorfor? - og aldrig nogensinde: Hvordan? (Juul, 2012)

Citatet er fra Pia Juuls metafiktive novelle *Sidste skoledag*, der skildrer det fortalte jeks udfordringer med at fortolke og handle på det, der foregår omkring hende. Forholdet mellem litteratur og virkelighed sættes under luppen, og novellen åbner op for en diskussion om, hvad en god fortolkning er - ja endda hvad god litteraturundervisning er.

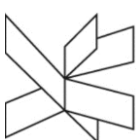
Som hovedpersonen i Juuls novelle har vi gennem egen skolegang og læreruddannelsens praktikforløb erfaret, at danskundervisningen ofte er karakteriseret ved ensformig, overfladisk og skematisk analysearbejde, hvor eleverne sjældent får mulighed for at opleve litteraturens underfundigheder. I et farvand fyldt med forskellige litteraturpædagogiske tilgange kan det dog være svært at navigere og finde den retning, der peger mod en sådan litteraturundervisning. Hvordan kan dansklæreren tilrettelægge en litteraturundervisning, hvor eleverne ikke kun flyder rundt på tekstens overflade, men også bliver udstyret med et par dykkerbriller, der hjælper dem til bedre at se ned i dybet til litteraturens Atlantis?

1.1 Problemformulering

Hvordan kan man levendegøre litteraturundervisningen i danskfaget, så den bidrager til at udvikle elevernes fortolkningskompetence samt vække deres læselyst?

1.2 Afgrænsning af problemfelt

Som det fremgår af problemformuleringen, er fokus i dette professionsbachelorprojekt rettet mod litteraturundervisningen i danskfaget i folkeskolen. Vores undersøgelse bærer præg af, at vi har afgrænset problemfeltet til udvalgte dele af litteraturundervisningen. Vi har således valgt at fokusere på analyse-og fortolkningsarbejdet i tilknytning til elevernes læselyst, hvor vi herunder er gået på opdagelse i, hvordan man kan levendegøre litteraturundervisningen. Vi håber herved at kunne flytte vægten på litteraturundervisningens vægtskål fra den målbare kvantitative analyse til en mere kvalitativ fortolkning, sådan at litteraturundervisningen lever op til formålparagraffens krav om oplevelse, fordybelse og virkelyst samt fagformålets formulering:



Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster [...] som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse. [...] Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglyde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster [...]. (Dansk - Fælles Mål, læseplan og vejledning)

Ud fra disse betragtninger er det hermed vores mål at give et kvalitativt bud på, hvordan man skal tilrettelægge litteraturundervisning i folkeskolen, som er et område, der hele tiden er i forandring.

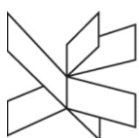
2. Metode

2.1 Undersøgelhedsdesign

Vores omdrejningspunkt i denne undersøgelse er den konkrete undervisningspraksis med et særligt blik på, hvordan undervisning i litteratur praktiseres, hvilket udgør undersøgelsens genstandsfelt. Da vi i denne sammenhæng ønsker at undersøge mulige måder, hvorpå man kan ændre og udvikle dansklærerens praksis med henblik på litteraturundervisningen, har vi taget udgangspunkt i et intervenserende undersøgelsesperspektiv. Vores fænomenologiske erfaringer og observationer anvendes i en fortløbende hermeneutisk proces (Muschinsky & Mottelson, 2017b, s. 48), hvor vi løbende udbygger vores viden om litteraturundervisning ved at koble forskellige empiriske enkeltdele på vores helhedsforståelse. Vores tilgang til undersøgelsen læner sig dermed op ad aktionslæring, idet vi gennem deltagelse i og refleksioner over praksis forsøger at generere nye handleforslag som inspiration til udvikling af litteraturundervisningen (ibid., s. 80).

For at indsamle empiri, der kan belyse problemstillingen i et bredt perspektiv, har vi anvendt forskellige kvantitative og kvalitative undersøgelsesmetoder, som på forskellig vis illustrerer sider af litteraturundervisning, hvilket udgør vores data.

Med det sigte at belyse problemstillingen fra forskellige sider har vi gjort brug af metode-triangulering (Muschinsky & Mottelson, 2017a, s. 105). På denne måde kan der frembringes empiri, der samlet set danner et detaljerigt billede af vores problemfelt. Empiriindsamlingen har hovedsageligt fundet sted i løbet af vores 4. årspraktik, hvor vi stod for litteraturundervisningen i en 5. klasse på en skole i Silkeborg Kommune. Vores praksisforløb er således den primære empiri, hvilket vil sige, at vores data i høj grad knytter an til undervisningsforløbet og



udmønter sig i forskellige elevprodukter, aktiviteter og andre konkrete undervisningssekvenser. Desuden har vi for at understøtte vores teoretiske og empiriske fundament foretaget interviews med forskere samt gennemført spørgeskemaundersøgelser besvaret af både lærere og elever.

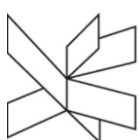
2.1.1 Observationer og elevprodukter

For at indsamle empiri i løbet af vores praktikforløb benyttede vi os af deltagerobservation (Muschinsky & Mottelson, 2017c, s. 125). Vores observationer var primært strukturerede, idet vi havde fokus på, om vores aktiviteter var medvirkende til at skabe engagement og rammer for fortolkning. Hertil anvendte vi logbogsoptegnelser og videooptagelser for at fastholde observationerne fra undervisningen, og samtidig var den strukturerede observation et forsøg på at bibeholde et objektivt blik. For at supplere observationerne indsamlede vi undervejs elevernes forskellige produkter, egne kreative materialer samt opgaveformuleringer som et led i at tydeliggøre og fastholde vores hensigt med at levendegøre litteraturundervisningen.

2.1.2 Spørgeskemaer

I opgaven indgår der tre forskellige spørgeskemaer i form af Google-analyser, hvor vi har taget det etiske hensyn, at alle respondenterne skulle besvare spørgeskemaerne anonymt. Undersøgelserne repræsenterer et lille udsnit af virkeligheden, som dermed har bidraget til at give et indblik i, hvordan der arbejdes med litteratur i praksis i dag.

Et af dem var rettet mod lærere i mellemtrin/udskoling og blev slået op i Facebookgrupperne "Dansklærere på mellemtrin" samt "Dansklærere i overbygningen". Vi har modtaget 31 svar (Bilag 2). Spørgsmålene tog udgangspunkt i deres egne erfaringer og holdninger til litteraturundervisningen og var desuden en kombination af kvantitative og kvalitative spørgsmål, da nogle var lukkede uden mulighed for uddybning, mens andre var åbne. Det skal dog tages med i overvejelserne, at vi ikke har været ude og observere lærernes undervisning, så derfor kan vi ikke med sikkerhed konkludere, hvordan der i dag undervises i litteratur: Er der overensstemmelse mellem det, de beskriver, der kendetegner deres undervisning, og den måde de praktiserer undervisningen? Man kan altså betvivle undersøgelsens validitet. Endvidere kan man diskutere, om vores kvantitative del af spørgeskemaet er valid, da afkrydsningmulighederne kun kan give os et snævert billede af deres praksis. Egentlig kunne man sætte kryds i alle felter uden, at det vil påvise, om der er kvalitet i undervisningen.



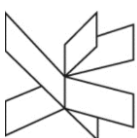
Som afslutning på praktikforløbet udfyldte vores 5. klasse et spørgeskema, der fungerede som en evaluering af elevernes oplevelser af de forskellige aktiviteter (Bilag 4). Derudover har vi adspurgt 103 elever fra mellemtrinnet og udskoling i Silkeborg Kommune. Dette spørgeskema bestod af afkrydsningsspørgsmål samt enkelte åbne spørgsmål, hvor de kunne tilkendegive deres oplevelser og erfaringer med danskundervisningen (Bilag 3). Man kan dog sætte spørgsmålstegn ved kvaliteten af vores spørgsmålsformuleringer og dermed undersøgelsens validitet, idet vi kan se på nogle af svarene, at de er blevet tolket forskelligt. Endvidere kunne det have lettet databehandlingen, hvis spørgsmålene til lærerne og eleverne var udformet ens, da man herved bedre kunne sammenligne svarene og derudfra analysere ligheder og forskelle.

Yderligere kan man diskutere, om disse spørgeskemaundersøgelser er repræsentative, da svarene muligvis kunne have faldet anderledes ud, hvis elever i andre kommuner havde svaret, og hvis vi havde fået flere svar fra landets dansklærere. Dette kunne i øvrigt have komplementeret undersøgelsen. Derudover er det værd at tage i betragtning, at de adspurgte lærere ikke er lærere til de elever, der svarede på spørgeskemaet, hvormed man ikke kan lave en direkte transfer mellem de to spørgeskemaer. Samtidig har vi kun afprøvet vores undervisningsforløb i én klasse, så måske havde vi fået et mere nuanceret billede, hvis flere klasser og klassetrin havde gennemført det.

2.1.3 Interviews

For at få et nærmere indblik i forskellige opfattelser af dansk litteraturundervisning har vi interviewet fire forskere: Jeppe Bundsgaard, Anna Karlskov Skyggebjerg, Ayoe Quist Henkel og Thomas Illum Hansen (Bilag 1). Valget af disse fire skyldes deres indsigt og erfaring inden for danskundervisning, og samtidig repræsenterer de forskellige interessefelter og perspektiver på området.

Det overordnede formål med at anvende denne kvalitative metode var at komme i dybden med respondenternes subjektive anskuelser og erfaringer. Ved en kobling mellem de adspurgtes svar og vores egne antagelser kunne interviewene nuancere vores genstandsfelt og danne baggrund for at analysere sammenhænge og forskelle (Muschinsky & Mottelson, 2017c, s. 114f). Forskerne har fået de samme spørgsmål, der på forhånd var strukturerede i en interviewguide. Fordelen ved at de som udgangspunkt har svaret på samme spørgsmål er, at empiribehandlingen lettes, samtidig med at muligheden for sammenligning af interviewpersonernes perspektiver på litteraturundervisning øges.



Interviewene fandt sted på forskellig vis: Interviewet med Bundsgaard foregik via telefonsamtale, mens interviewet med Henkel var et personligt møde. Disse interviews har karakter af det semistrukturerede interview (Jacobsen, Hillersdal, & Walker, 2014, s. 89). Samtaleformerne muliggjorde, at vi ved hjælp af opfølgende og sonderende spørgsmål kunne gå i dybden med de involveredes oplevelser og holdninger (Kvale & Brinkmann, 2015b, s. 190). De sidste to interviews med Skyggebjerg og Illum Hansen foregik pr. mail.

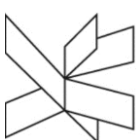
I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen omhandlende elevernes oplevelser af vores undervisningsforløb foretog vi et interview med en gruppe elever. På denne måde fik vi mulighed for at få dem til at uddybe deres synspunkter og dermed få indsigt i nogle perspektiver, spørgeskemaet ikke nødvendigvis ville kunne producere (Muschinsky & Mottelson, 2017c, s. 199). Dog skal det medtænkes, at nogle elever muligvis har haft en idé om, hvilke svar vi håbede, de ville give os. I modsætning hertil stillede vi lignende spørgsmål under hele forløbet, mens og efter eleverne udførte aktiviteter, hvilket for nogle kan have følt mere trygt, da det ikke har samme formelle karakter som det personlige gruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2015a, s. 201).

Set i lyset af spørgsmålstyper skal det desuden pointeres, at spørgsmålene i alle interviewene til en vis grad kan siges at have haft antydninger af vores egne holdninger til emnet på trods af vores bestræbelser på neutralitet. Hermed det kan diskuteres, hvorvidt respondenterne har været præget af dette.

2.2 Behandling af datamateriale

Det brede spektrum af spørgsmål inkluderet i både interviews og spørgeskemaer danner grundlag for at tilvejebringe baggrundsinformation om vores undersøgelse, hvormed mængden af data fra både forskere, lærere og elever er forholdsvis stor. Da ikke alle informationer og vinkler fra disse data er lige relevante for vores genstandsfelt, har vi bevidst haft et selektivt fokus. Det betyder bl.a., at vi har udvalgt de svar, som har været bedst egnede til at belyse undersøgelsen. I forlængelse heraf er det vigtigt at understrege, at vi dermed har foretaget nogle valg og fravalg, som har betydning for resultaterne.

For at behandle respondenternes svar på de kvalitative spørgsmål har vi lavet en form for kodning. På denne måde har vi kategoriseret svarene ved at se på hyppigheden af bestemte ords fremkomst og ved at sammenligne svarene med pointer fra forskellige teorier. Grundet



bilagsreglerne kan vi ikke bringe alle svarene fra undersøgelserne, og af denne årsag har vi kun transskriberet de svar, der på bedste vis underbygger vores fund.

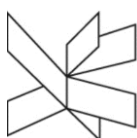
2.3 Læsevejledning

Opbygningen af nærværende bachelorprojekt skal forstås som en tragt: For at belyse problemformuleringen sier vi løbende vores empiri gennem forskellige teoretiske filtre, hvorved vi ender ud i en konklusion omhandlende litteraturundervisningens udfordringer og en mulig måde at imødekomme disse. I projektet indgår to store filtre: litteraturundervisningens *hvorfor* og litteraturundervisningens *hvordan*. Undersøgelsen af disse områder giver en grundlæggende indsigt i litteraturarbejdets potentialer i relation til, hvordan der praktiseres litteraturundervisning i dag. Herved dannes grobund for vores egne overvejelser over, hvordan vi tænker, litteraturundervisningen bør gribes an. Progressionen løber således fra *hvorfor* til *hvordan* og munder ud i vores eget bud på en levendegørende litteraturpædagogik.

For desuden at få et indblik i disse aspekter fra både teoretiske og praksisorienterede vinkler inddrages vores interviews med fire forskere: Jeppe Bundsgaard, Anna Karlskov Skyggebjerg, Thomas Illum Hansen samt Ayoe Quist Henkel, vores spørgeskemaundersøgelser rettet mod dansklærere og elever i folkeskolens 4.-9. klasse og egne erfaringer fra et gennemført litteraturforløb i 5. klasse. Når det giver relevans for konteksten, indgår uddrag og eksempler fra denne empiri undervejs med det formål både at illustrere og underbygge vores løbende fund. Teori og praksis er herved tæt sammenvævet.

Med henblik på at danne grundlag for den nærmere analyse undersøges i første afsnit forskellige legitimeringer af litteraturundervisning. Herunder tages der særligt udgangspunkt i Magnus Perssons (Persson, 2007) og Rita Felskis (Felski, 2008) begrundelser for, hvorfor vi skal læse litteratur. Valget af disse internationale forskere bunder i deres indflydelse på og relation til dansk litteraturundervisning. Perssons pointer omtales ofte i legitimeringer, og den verdenskendte litteraturforsker, Rita Felski, er på nuværende tidspunkt med i et projekt på Syddansk Universitet.

Med afsæt i disse perspektiver dykkes der i andet afsnit ned i litteraturundervisningens hvordan. For at give en indsigt i dette redegøres først for kendetegnene ved de to yderpoler inden for litteraturpædagogik, da dette danner grobund for den efterfølgende analyse af litteraturundervisningens dominerende fremgangsmåder. Hertil benyttes et forskningsprojekt omhandlende danskfagets læremidler (Bundsgaard m.fl., 2017) samt en forundersøgelse relateret



til brugen af undersøgelsesorienteret litteraturundervisning (Elf & Illum Hansen, 2017). Da det er en vigtig del af lærerens grundfaglighed at kunne foretage en læremiddelanalyse, analyseres og vurderes i forlængelse heraf et forløb om Bent Haller i det didaktiske læremiddel *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2009). Litteraturpædagogisk findes der mange "hvordan-svar", men vi har valgt at fokusere på perspektiver fra Judith Langer (Langer, 2000), Anne-Kari Skardhamar (Skardhamar, 2011), Jeppe Bundsgaard (Bundsgaard, 2009) og Thomas Illum Hansen (Illum Hansen m.fl., 2017).

I det tredje afsnit gennemgås og begrundes vores eget bud på en litteraturpædagogik med fokus på, hvordan vi kan udvikle litteraturundervisningen med udgangspunkt i levendegørelse. Slutteligt diskuteres og perspektiveres denne med inddragelse af undersøgelserne og fundene i de to forrige afsnit omhandlende litteraturundervisningens *hvorfor* og *hvordan*, hvilket herefter munder ud i konklusionen på projektet.

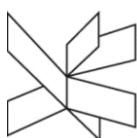
3. Hvorfor skal vi læse litteratur i skolen?

Så man kan få en uddannelse og tjene en masse penge.

Udtalelsen stammer fra vores spørgeskemaundersøgelse og er en elev i 8. klasses bud på, hvorfor man skal læse og arbejde med bøger og noveller i skolen. På sin vis har eleven ret, men svaret synes alligevel at mangle nogle dimensioner, for er det virkelig så simpelt?

Hvorfor vi skal læse litteratur er litteraturpædagogikkens helt store spørgsmål, som vi i det følgende forsøger at kaste lys over, eftersom man ikke kan tænke *hvordan* uden at tænke *hvorfor*. Spørgsmålet belyses således med det formål at danne grundlag for den videre undersøgelse af, hvordan man underviser i litteratur.

Går man på jagt i de 103 elevsvar bliver det tydeligt, at et sådant hvorfor-spørgsmål ikke så let lader sig besvare, hvilket er med til at illustrere dets abstrakte karakter. Det er derfor ikke så mærkeligt, at kortfattede kommentarer til spørgsmålet gentagende gange popper op i undersøgelsen. Der tegner sig et billede af, at mange elever deler samme eller lignende opfattelse med drengen fra 8. At læse litteratur i skolen har for dem det formål, at de lærer at læse, og at de bliver klogere og lærer noget, så de i sidste ende kan få et arbejde og tjene penge.



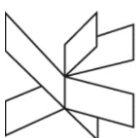
De mange elevkommentarer med fokus på at læse, skrive og forstå tekster med henblik på at få en god uddannelse lægger sig tæt op ad begrebet *literacy*. Den basale opfattelse af *literacy* omfatter evnen til at læse, skrive og afkode tegn, som vi gennem hele livet udvikler og anvender i de sociale og kulturelle sammenhænge, vi indgår i, samt gennem den uddannelse, vi vælger (Herholdt, Lund, & Korsgaard, 2012, s. 12). Dette aspekt af *literacy* antydes hos en elev i 5. klasse, der mener, at man skal læse litteratur, "så man bliver dygtigere i skolen og bliver bedre til det skriftlige og faglige i fremtiden". Perspektivet er ligeledes et punkt i Anna Karlskov Skyggebjergs syn på litteraturundervisningens betydning: "[...] litteratur gør os simpelthen bedre til at læse og forstå både tekster og verden i det hele taget."

For andre elever synes det tillige at være nyttesløst at læse litteratur, hvis man ikke har fremtidsplaner om at beskæftige sig med dette felt, som det indikeres i denne kommentar fra en pige i 7. klasse: "Hvis man vil være forfatter. Og sådan at man kender til de forskellige genrer. Men ved ikke helt, hvorfor det er vigtigt at vide, hvis man ikke vil have noget med bøger at gøre i fremtiden."

Litteraturens nytteværdi ser altså ud til at spille en central rolle hos eleverne. Hertil kan der drages paralleller til Atle Skaftuns pointe om, at arbejdet med litteratur er en måde, hvorpå man gør sig bekendt med, hvordan man begår sig i samfundet, hvilket indebærer at kunne genkende forskellige genrer (Kaspersen, 2012, s. 35). Som en pige i 8. klasse udtaler: "[...] man skal bruge tekster og historier ude i det "virkelige liv", når man bliver voksen."

Men hvordan bliver man klogere på det omgivende samfund - og er det kun det, man skal blive klog på? Ifølge den svenske professor Magnus Persson kan litteraturundervisningen bidrage til at udvikle eleverne til kritiske verdensborgere. Han har undersøgt de svenske styredokumenters legitimeringer af litteraturlæsning, som består af både personlige, sociale, kulturelle og faglige aspekter (Persson, 2007, s. 218f).

Persson stiller sig dog kritisk over for formuleringerne af disse legitimeringer, idet de er udformet som påstande. På denne måde tages de givtige effekter af litteraturlæsning for givet, eller de frembringes per automatik (Ibid., s. 219). Han pointerer i relation hertil, at det ikke nødvendigvis er givet, at litteraturundervisningen eksempelvis er sprogudviklende, men at den *kan* være sprogudviklende, og man skal sætte spørgsmålstegn ved, om læsning af litteratur af sig selv kan medvirke til, at eleverne bliver bedre samfundsborgere og udvikler deres etiske ansvarlighed (Skyggebjerg, 2014, s. 196). Ydermere argumenterer han for, at de nævnte legiti-



meringer mangler at blive specificerede: Hvilke konkrete oplevelser og kundskaber er det, læseren får? (Persson, 2007, s. 219). Med disse opmærksomhedspunkter åbner Persson således også op for en diskussion af, hvordan der skal undervises for, at eleverne tilegner sig disse kundskaber gennem litteraturen.

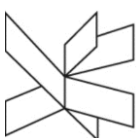
Ifølge Persson skal litteraturlæsningen i skolen derimod begrundes i tre hovedpointer, der alle medvirker til at udvikle eleverne til kritisk tænkende verdensborgere (Kaspersen, 2012, s. 34): For det første *hensynet til demokratiet* og for det andet *udviklingen af narrativ fantasi*, som indebærer evnen til at leve sig ind i andres måde at tænke og leve på for dermed at se sig selv i andre og se andre i sig selv (Persson, 2007, s. 257). For det tredje *udvikling af kreativ læsning*, der er en kombination af både naiv og kritisk nærlæsning, hvor eleverne i dialog med hinanden reflekterer over deres læsning.

I *Uses of literature* argumenterer Rita Felski for, at litteraturlæsning frembringer fire værdifulde, æstetiske hovedelementer: *Recognition, enchantment, knowledge* og *shock*. Hun beskriver, at litteratur kan udvikle den personlige identitet, idet læseren *genkender* noget i sig selv, der er på vej til at blive kendt (Felski, 2008, s. 25). Endvidere er det bl.a. via de forskellige karakterer, læseren opnår selvindsigt: "One learns how to be oneself by taking one's cue from others who are doing the same." (Ibid., s. 26).

Yderligere forklarer hun, at genkendelse ikke opstår, fordi litteraturen på forhånd indeholder sandheder om, hvordan det er at være menneske. Glimt af genkendelse finder derimod sted i samspillet mellem litteraturen og læserens flygtige tanker og overbevisninger. Dermed varierer typen af genkendelse, der er afhængig af både tid, sted og det enkelte individ (Ibid., s. 46).

Litteraturlæsning tilbyder dog ikke kun personlig genkendelse, men drager også læseren ind i en form for *tryllebundet* tilstand, der nærmest kan betegnes som en anden bevidsthed (Ibid., s. 76). Samtidig giver litteraturlæsning en *viden* om og indsigt i verdenen omkring os, i forskellige kulturforståelser og i de forskellige sociale lag (Ibid., s. 83). I forlængelse heraf pointerer Felski *chok* som det sidste betydningsfulde hovedelement i litteraturlæsning, der indbefatter, at læsningen kan frembringe overraskende og foruroligende oplevelser (Ibid., s. 105).

Dennis Sumara opstiller en æstetisk legitimering af litteraturundervisningen. Han påstår, at litteraturundervisningen støtter elevernes identitetsudvikling, idet de får mulighed for at projicere karaktertræk fra personer i disse universer over på sig selv (Kaspersen, 2012, s. 36),



som også indikeres i følgende kommentar fra en dreng i 9. klasse: “[...] man får faglig viden, og bøger kan ofte have et skjult budskab, som vi kan tage til os.”

Ser man efter litteraturundervisningens legitimeringer i de gældende lovbestemmelser i form af folkeskolens formålsparagraf og fagformålet for dansk, ses det, at der lægges vægt på litteraturens rolle for elevernes identitetsudvikling. Af formålsparagraffen fremgår det således, at folkeskolen 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.
(Folkeskolens formålsparagraf)

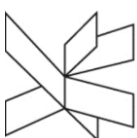
Denne del af formålsparagraffen kommer i særlig grad til udtryk i danskfagets formål. Her beskrives det, at eleverne gennem litteraturen skal få en oplevelse af at være en del af et historisk og kulturelt fællesskab og samtidig få støtte til at skabe mening og mål i forhold til at få forståelse for deres egen tilværelse (Oksbjerg & Bundsgaard, 2012, s. 25).

Jeppe Bundsgaard fortæller i interviewet, at litteratur giver adgang til menneskelige erfaringer og perspektiver på verden, som man ellers ville have svært ved at få. På denne måde får man en indsigt i, hvordan det er at være et andet menneske og hvilke bevæggrunde, der ligger bag dets handlinger. For Bundsgaard er litteraturen således en helt speciel måde at få adgang til andres liv, tanker, holdninger og forståelser. Anna Skyggebjerg udtrykker det således: “Litteratur giver mulighed for indlevelse i andre mennesker, verdener og scenarier [...]. Litteratur giver os viden og erfaring og oplevelser, vi ellers ville skulle have slidt os til [...]”

Disse tanker om litteraturundervisningens legitimering stemmer godt overens med Thomas Illum Hansens pointe om, at litteraturen tilbyder os fremmederfaringer:

[...] En mulig måde at se verden på der samtidig er en særlig måde at se verden på, og en anden måde at se verden på end læserens egen måde. (Illum Hansen, 2010, s. 11)

Yderligere pointerer Illum Hansen i vores interview, at fremmederfaringen tillige har indflydelse på elevernes horisontudvidelse. På det samme spørgsmål svarer vores adspurgte lærere ret entydigt, at arbejde med litteratur er med til at danne eleverne og give dem et udvidet billede af verden, hvilket kan sættes i relation til interviewpersonernes perspektiver. Bl.a. udtaler to lærere:



Udvidelse af horisont, forståelse for omverdenen, dannelse, oplevelser, fantasi, (selv)erkendelse... Fordi det giver en forståelse af personer, der har et andet syn på verden.

Fordi det er et udtryk for menneskers forsøg på at nå hinanden. Det er kommunikation, det er håb, det er drømme, det er frygt, det er empati. Det er en måde at snakke om alle de ting, som kan være svære at sætte ord på, og det er en måde at opleve mere af verden, end man selv er i stand til gennem sit ene liv.

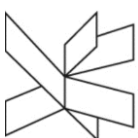
Lærerne har altså mange gode bud på, hvorfor man skal undervise i litteratur, men hvordan kan det være, at lignende perspektiver ikke skinner igennem i elevernes udtalelser?

3.1 Fordi man bliver klog og skal lære noget

Som nævnt tegner der sig et billede af, at de fleste elever har en forestilling om, at litteraturarbejdet i skolen handler om, at de skal tilegne sig nogle færdigheder, der forbereder dem til fremtiden. Ser man derimod på lærernes udsagn om, hvorfor der skal læses og arbejdes med litteratur i skolen, bliver det tydeligt, at ordet "dannelse" nævnes adskillige gange. Desuden kredser deres svar om litteraturens muligheder for at give eleverne fremmederfaringer, jf. Illum Hansen. I denne forbindelse kan man undre sig over, at elevernes svar er forholdsvis overfladiske, mens lærernes er mere livsfilosofiske, hvilket kan skyldes flere ting.

For det første kan man sætte spørgsmålstejn ved, om lærerne i folkeskolen er gode til at forklare og snakke med eleverne om, hvorfor vi læser litteratur i danskundervisningen. Ud af de adspurgte lærere i spørgeskemaundersøgelsen svarer 80%, at de ofte bruger tid på at forklare deres elever, hvorfor de skal læse en bestemt tekst, hvilket giver os et billede af, at lærerne faktisk bruger tid på at snakke med eleverne om litteraturens betydning. Man skal dog tage op til overvejelse, hvor stor en del af undervisningen man skal bruge på at italesætte litteraturens legitimeringer. Spørger man Persson, kan en eksplicitering af litteraturens værdi bidrage til, at lærerne og eleverne får noget at forholde sig til og reflektere over, hvorved motivation ikke uvilkårligt opstår, fordi det står nedfældet i et styredokument (Persson, 2007, s. 219). Persson forklarer endvidere, at hvis det ikke bliver tydeliggjort, hvorfor man skal læse litteratur, kan man risikere at blive fanget i ren færdighedstræning (Ibid., s. 254).

I vores interview med Ayoë Quist Henkel udtaler hun, at dansklærerne nok ikke bruger tilstrækkelig tid på at snakke med eleverne om dette. I denne sammenhæng påpeger hun, at det er en motivation for eleverne, at de ved, hvorfor de skal læse: "Selvfølgelig skal eleverne gerne kunne se ideen med at læse. Man læser for sin egen skyld, ikke for skolens eller lærerens skyld."



Spørger man Thomas Illum Hansen og Jeppe Bundsgaard, lægger de i særlig grad vægt på den eksistentielle del af at diskutere et sådant spørgsmål med eleverne. Hansen anbefaler i denne forbindelse at tematisere litteraturens betydning både eksistentielt og sociokulturelt for eleverne. I forlængelse heraf bliver den anden grund til elevernes kortfattede svar relevant at tage op til overvejelse. Som tidligere antydnet er spørgsmålet om, hvorfor der skal undervises i litteratur, af livsfilosofisk karakter og dermed et vanskeligt spørgsmål at svare på, ikke mindst for elever i aldersgruppen 11-16 år.

Det kan således konkluderes, at der er mange perspektiver på og holdninger til, hvorfor man skal læse litteratur i skolen. Persson, Felski, de fire forskere samt de adspurgte lærere begrundede litteraturlæsningen med udgangspunkt i forskellige sider af dens betydning for elevernes personlige og sociale udvikling, men eleverne selv kan ikke se denne transferværdi. De har hverken et sprog for det eller et perspektiv på det, hvorved man får en fornemmelse af, at læringen for dem er kontekstbundet og begrænset til klasseværelset. At læse litteratur handler for dem om at blive gode til at læse og forstå som en del af det at gå i skole, ikke som en del af deres egen hverdag. Med disse betragtninger giver dette afsnit et naturligt afsæt ind i det kommende, hvor vi dykker nærmere ned i, hvordan der bliver undervist i litteratur.

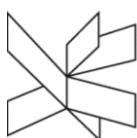
4. Hvad skal vi lægge vægt på?

Hvordan synes du, det er at arbejde med litteratur i skolen?

- *Det fanger mig ikke super meget. Grunden til det er, at jeg ikke rigtigt syntes at læreren gør det til noget spændende.*

Ovenstående kommentar fra en elev indikerer, at der muligvis er noget galt med den litteraturundervisning, der for tiden gennemføres. Men hvad er det, der er *gør*, at litteraturundervisningen ikke er spændende? Dette er omdrejningspunktet i følgende afsnit, hvor vi med baggrund i en skildring af de to dominerende tekstteorier undersøger, hvordan der undervises i litteratur, eftersom dette er essentielt set i lyset af at sætte vores eget bud på en litteraturpædagogik i perspektiv.

Karikeret stillet op kan litteraturpædagogik inddeles i to yderpoler: En lukket litteraturpædagogik, hvor fokus er rettet mod teksten, og en åben litteraturpædagogik, hvor det snarere er læserens møde med teksten, der er i fokus (Møller, Poulsen, & Steffensen, 2010, s. 14f). Det betyder samtidig en skelnen mellem de litterære tilgange til teksten, idet den lukkede littera-

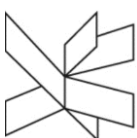


turpædagogik i høj grad er inspireret af nykritikken og strukturalismen, mens den åbne er kendetegnet ved den receptionsæstetiske tilgang (Møller m.fl., 2010, s. 14f). Undervisningen har således gennem tiden bevæget sig fra at være forfatterorienteret over til den mere tekstorienterede tilgang for dernæst at få en voksende grad af læserorientering (Skyggebjerg, 2014, s. 210).

Den nykritiske tilgang har haft en dominerende rolle i den danske grundskole. Denne metode vægter den teksthævede og systematiske læsning ved hjælp af analytiske fagtermer højt. Fokus er således rettet mod den litterære teksts form og indhold samt sammenhængen mellem disse som led i at fortolke tekstens budskab (Ibid., s. 211). Set i lyset af dette har denne metode gjort litteraturlæsning til en færdighed, der har sit udgangspunkt i brugen af de mange analysebegreber. I tråd hermed har strukturalismen med dens mange analysemodeller på samme vis slået rødder i folkeskolens litteraturundervisning.

I 1990'erne fik den læserorienterede tilgang til litteraturlæsning sit indtog med et fokus på forholdet mellem tekst og læser (Ibid., s. 213f). Med Wolfgang Isters teori om teksters tomme pladser er en del af de læserorienterede teorier i særlig grad optagede af læserens møde med teksten, mens man med Stanley Fish i hovedrollen på den anden side overvejende fokuserer på læseren. Metoderne, som kom i kølvandet på den læserorienterede læsning, tager udgangspunkt i at engagere eleverne i litteraturarbejdet, hvor deres tolkninger bliver anerkendt. Det at læse litteratur bliver på denne måde aktivt og medskabende (Ibid., s. 215).

Det, der nu præger undervisningsbilledet, er en tilbagevending til den tekstbaserede litteraturundervisning med dens formalistiske og skematiske tilgang. Dette skyldes muligvis, at der har været rejst kritik mod den receptionsorienterede litteraturundervisning, idet der stilles spørgsmålstegn ved, om tilgangen er for subjektiv (Skyggebjerg, 2014, s. 216). Hermed betvivles det, om eleverne rent faktisk får noget ud af teksterne og bliver bedre til at fortolke dem. Det er dog vigtigt at understrege, at dette ikke er et klart billede, eftersom flere tilgange i dag forsøger at inddrage dele fra begge retninger, som eksempelvis Thomas Illums Hansens procesorienterede litteraturpædagogik (Ibid.). I dag er det altså væsentligt, at dansklæreren har et bredt repertoire af metodeteoretiske tilgange med sig, hvilket giver mulighed for selv at træffe de rigtige beslutninger i forhold til den didaktiske planlægning. Men hvor fuld er deres metodeværktøjskasse egentlig? I følgende afsnit undersøges denne værktøjskasses indhold nærmere.



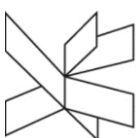
4.1 Finder I lige analyseskemaet frem?

Flere kritikere mener, at undervisning i litteratur i dag tager sit udgangspunkt i den mere tekstnære og formelle undervisning, hvor det ofte ender ud i den rene begrebsjagt (Skyggebjerg, 2014, s. 216). Hermed mener de, at undervisningen er med til at flytte fokus væk fra den vigtige dannelsesdimension. Vendes blikket mod de anvendte læremidler i danskundervisningen, tyder det på, at kritikerne har fat i noget.

Et nyere forskningsprojektet fra 2015 foretaget af et kollektivt forskningsmiljø på DPU, Århus Universitet, bestående af Jeppe Bundsgaard, Anna Karlskov Skyggebjerg m.fl., havde til hensigt at undersøge, hvilken rolle de didaktiske læremidler spiller i danskundervisningen (Bremholm, Bundsgaard, Foug, & Skyggebjerg, 2017a, s. 7). Her tydeliggøres det, at færdighedstræning og analyse dominerer de undersøgte læremidler, mens fortolkning og kritisk tænkning fylder væsentlig mindre (Bremholm, Bundsgaard, Foug, & Skyggebjerg, 2017b, s. 273f). Denne færdighedsorienterede tilgang resulterer samtidig i, at de opgaver og aktiviteter eleverne skal løse ikke indgår i en meningsfuld kontekst og ikke medtænker deres oplevelsesverden (Ibid., s. 274). Hvis man ser på vægningen af analyse- og fortolkningsopgaver i de undersøgte læremidler, er omfanget af litteraturanalyse dominerende med hele 23%, mens litteraturfortolkning kun udgør 6% (Bundsgaard, Buch, & Foug, 2017, s. 39f).

Thomas Illum Hansen m.fl. når frem til en lignende konklusion i deres forundersøgelse til projektet *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*, som peger på, at læremidlernes didaktik bærer præg af træning og formidling, men ikke i samme udstrækning lægger op til den undersøgende tilgang (Elf & Hansen, 2017, s. 26).

På konferencen *Dansk i mange retninger 2018* påpeger Jeppe Bundsgaard i et oplæg med udgangspunkt i et observationsstudie, at dannelsen er forsvundet i danskfaget (videnomlæsning & Bundsgaard, 2018). Bundsgaard begrundes bl.a. dette ud fra, at samtaler og undersøgende arbejde er afgørende for, at dannelse kan finde sted, men observationerne viser, at man i næsten halvdelen af tiden i dansktimerne arbejder individuelt. Samtidig viste det sig, at en stor del af de opgaver, eleverne løser, er træningsopgaver. Derudover redegør han for en undersøgelse omhandlende typer af elevprodukter, hvorudfra det fremgår, at en stor del (36%) af elevprodukterne er karakteriseret ved "eksplicit procedurefølge", hvilket fx indbefatter at lave en analyse af en tekst vha. en fastlagt struktur (Slot, Hansen, & Bremholm, 2016). Bundsgaard bider sig desuden fast i, at eleverne sjældent skal forklare fænomener.



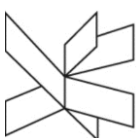
I forlængelse af disse perspektiver på vægtningen mellem overfladisk analysearbejde og dybdegående fortolkning undersøges i det følgende om dette også er gældende for det didaktiske læremiddel *Fandango*, der med hele 14% er et af de læremidler, flest dansklærere benytter på mellemtrinnet (Bundsgaard m.fl., 2017, s. 32).

4.2 Læremiddelanalyse af *Fandango 5*

Eftersom *Fandango 5* indeholder et emne om Bent Haller (May & Arne-Hansen, 2009b), som parallelklasserne på vores praktikskole tog udgangspunkt i, analyseres dette for således at sætte det i relation til vores forløb. Set i lyset af dette har vurderingen særligt fokus på, hvordan eleverne præsenteres for litteratur, hvordan de skal arbejde med det, og hvilke kompetencer eleverne skal udvikle herigennem. Det betyder dog, at nogle aspekter af læremiddelanalysen ikke gennemgås. Til at vurdere dette tages der afsæt i den didaktiske trekant med de tre dimensioner: vidensdimensionen, læringsdimensionen og undervisningsdimensionen (Carlsen & Hansen, 2009, s. 24).

Fandango er et læremiddel udgivet af Gyldendal bestående af en lærervejledning, en tekstbog/grundbog, to arbejdshæfter samt en hjemmeside. Hvis man dykker ned i læremidlets *vidensdimension* fås et indblik i dets grundlæggende syn på litteratur og litteraturundervisning. I lærervejledningen ekspliciteres det, at eleverne skal læse og arbejde med litteratur, fordi det kan være medvirkende til at danne dem både personligt, socialt og kulturelt (May & Arne-Hansen, 2009c, s. 7). Læremidlet pointerer, at der lægges vægt på at udvikle eleverne til kompetente litteraturlæsere, og at den viden om tekster og verden eleverne kommer med skal støttes og udvikles progressivt gennem deres skolegang. Desuden beskrives der, at eleverne i hvert kapitel præsenteres for et nyt analytisk begreb, de skal benytte sig af i arbejdet med teksterne. I kapitlet omhandlende Bent Hallers forfatterskab kommer alle de gennemgåede analysebegreber (personkarakteristik, miljø, komposition, virkemidler, fortælleforhold og synsvinkler, tema samt intertekstualitet) i spil. Ved at kigge nærmere på de *undervisningsmæssige kriterier* tydeliggøres det, at læremidlet er højstruktureret, idet den detaljerige fremgangsmåde fungerer som et styringsredskab for læreren. I lærervejledningen udtrykkes det, at de er placeret midt i spændingsfeltet mellem den receptionsorienterede og tekstnære litteraturlæsning.

Med afsæt i *læringsdimensionen* er det relevant at se på *Fandangos* forskellige opgavetyper. Af lærervejledningen fremgår det, at arbejdet med teksterne er bygget op om et helheds-

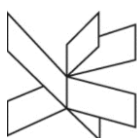


del - helhed - princip, hvor der veksles mellem klassesamtaler og arbejde i arbejdsbogen. Herudover har læremidlet fokus på fire spørgsmålstyper: faktuelle spørgsmål, refleksionsspørgsmål, analytiske spørgsmål og overførselsspørgsmål, ligesom der inddrages modeller som støtte til elevernes læseforståelse. Afslutningsvis skal eleverne udfylde en evalueringsside, hvis formål er at vurdere, hvorvidt eleverne mestrer de litterære begreber.

Med disse aspekter af læremidlet in mente viser en samlet vurdering, at *Fandango* er præget af, at eleverne skal tilegne sig en bred palet af analysebegreber. I indledningen til Bent Haller forløbet kommer dette til udtryk på følgende måde: “[...] Opgaverne handler om de litteraturbegreber, du har lært om, mens du har arbejdet med *Fandango*.” (May & Arne-Hansen, 2009b, s. 184). I *Fandangos* opgaver i både grundbog og arbejdsbog er det svært at få øje på elevernes selvstændige fortolkning, da de i høj grad bliver styret til at lægge de analytiske begreber fra deres opbyggede begrebsrepertoire ned over teksten. Gennem de gentagende udfyldningsopgaver bliver litteraturundervisningen ensformig og mekanisk med et overvejende fokus på den tekstnære læsning med vægt på nykritikkens termer. Dette afspejler sig også i målene for og evalueringen af Bent Haller-området, der primært kredser om elevernes færdigheder i at kunne benytte de forskellige analysebegreber.

Forløbet om Bent Haller indeholder seks tekster, men da eleverne skal arbejde med disse på næsten samme måde i form af personkarakteristikker og sproglige virkemidler er det tvivlsomt, om eleverne opnår en indsigt i teksternes forskellige budskaber og problematikker. Endvidere indgår der kun enkelte spørgsmål, der relaterer sig til koblingen mellem teksten og elevens egen verden. Disse er som oftest placeret i slutningen af de enkelte teksters opgaver og lyder fx: “Hvilket billede tegner Bent Haller af vores samfund i denne tekst? Hvordan beskriver han børns og voksnes relationer?” (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 42) og “Minder teksten om noget, du kender fra din egen verden? Kan der trækkes paralleller til andre problemstillinger i vores verden?” (Ibid., s. 49). Herudfra kan det diskuteres, hvorvidt tekst og elev får (nok) mulighed for at spille sammen, så det gavner litteraturfortolkningen.

Den indlevende og kreative tilgang til at åbne døren til litteraturfortolkning er altså mangelfuld, og der kan derved stilles spørgsmålstejn ved, om eleverne herigennem får en forståelse for teksterne og deres tema.



4.3 Det er ikke så spændende, da det er præcis det samme man gør gang på gang

Som det fremgår af de nævnte læremiddelundersøgelser, er læremidlerne i høj grad karakteriseret ved skematisk analysearbejde, men det betyder ikke, at vi uden videre kan antage, at det er sådan, virkeligheden ser ud. Eksempelvis ved vi ikke med sikkerhed, hvordan lærerne bruger læremidlerne. Så hvordan bærer de adspurgte lærere fra vores undersøgelse sig egentlig ad? Og hvordan oplever eleverne litteraturundervisningen? Elevcitateret i overskriften tyder på, at de oplever undervisningen som værende rutinepræget. I det følgende findes luppen frem for at søge efter andre spor på, hvordan litteraturundervisning praktiseres.

Spørger man eleverne, er samtaler på klassen og i grupper samt skriveopgaver noget af det, der fylder allermest i litteraturundervisningen. Det er dog svært at konkludere, om de i disse litteratursamtaler arbejder med relevante spørgsmål i forhold til at komme ned i teksten og opnå en dybere fortolkning. Der lader dog til, at ordet "kedelig" går igen utallige gange: Ud af de adspurgte elever svarer 39%, at litteraturundervisningen er kedelig: "Meeeeega kedeligt", "Det kan godt blive lidt kedeligt i længden" og "Det er kedeligt og uinteressant".

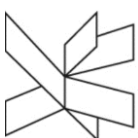
Desuden påpeger flere elever, at gentagelser dominerer undervisningen: "Jeg plejede at synes det var spændende, men nu er det blevet kedeligt, og alt for meget af den samme rutine." I relation hertil ytrer Anna Skyggebjerg sin holdning til det rutineprægede arbejde:

[...] Jeg synes, det er en skam, hvis litteraturundervisningen bliver til gymnastiske øvelser med bestemte analysebegreber – især hvis det foregår på begynder- og mellemtrin.

Endvidere giver eleverne udtryk for, at det er valget af litteratur og lærerens didaktiske overvejelser over fremgangsmåder, som er afgørende for, om de synes, bogen/novellen og undervisningen fanger deres interesse:

Det er meget forskelligt. Nogen gange synes jeg det kan være super kedeligt, især hvis det er en kedelig tekst. Men hvis det er en sjov "historie", og hvis læreren gør det sjovt, kan det sagtens være fedt!

Ser man på lærernes svar, får man et indblik i, hvorfor så mange elever finder litteraturundervisningen kedelig og ensformig. I spørgeskemaet spurgte vi lærerne, hvordan de oftest underviser og arbejder med litteratur. De havde mulighed for at afkrydse flere svarmuligheder og selv tilføje en kategori. Udover en stor vægt på litteratursamtaler har 18 ud af 31 respondenter



udtrykt, at de lader eleverne udfylde personkarakteristik, miljøbeskrivelse, fortællerforhold, motiv, tema, billedsprog m.v. til hver tekst, de arbejder med. Yderligere markerer 17 af dem, at de bruger analysemodeller. I denne forbindelse uddyber to lærere:

Eleverne skal igennem en nykritisk gennemgang lære at bruge de rette fagord, hvilket kræver stilladsering og litteratursamtale i plenum. Referater og andre skriveopgaver anvendes som individuel reflekterende formativ evaluering af de opsatte læringsmål.

Ideen skulle gerne være, at eleverne trænes i selv at kunne uddrage, hvad der er vigtigt at kigge nærmere på i hvilke tekster, men at de også lærer analyseværktøjer, som de kan ty til slavisk, hvis de ikke kan overskue, hvad der er det essentielle i teksten.[...]

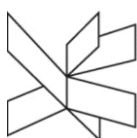
Ud fra de ovenstående eksempler bliver det ligesom i læremiddelanalysen tydeligt, at nykritikken stadig har sit greb i lærerens didaktiske planlægning af litteraturundervisning. Men hvorfor tyr dansklærerne til denne tilgang? Hertil kommer Henkel med dette bud:

Der foregår meget formel tekstorienteret litteraturlæsning for, at eleverne skal kunne leve op til mere formelle krav. Især i udskolingen arbejder man meget nykritisk. Og så kan man spørge: Er det sådan, man skal bedrive eksamen? Det er nok et forsøg på at få folk til at se, at der også er faglighed i dansk. At det ikke kun er et "snakkefag".

Som Henkel berører, præger disse former for tekstlæsning med deres skematiske fremgangsmåder og analysemodeller også bedømmelsen ved den mundtlige eksamen. Således vurderes eleverne på deres analytiske færdigheder frem for på den reflekterede tekstfortolkning (Skyggebjerg, 2014, s. 212).

I spørgeskemaet kommenterer en udskolingslærer, at hun oftest tager udgangspunkt i et didaktisk læremiddel, da der ingen grund er "[...] til at opfinde den dybe tallerken to gange. Og det er tidsbesparende." I begrundelsen af sit valg af analyseprægede opgavetyper svarer hun, at "det giver eleverne de bedste forudsætninger for at klare sig godt til prøven."

Rent tilfældigt overhørte vi lignende tanker i DR P3s radioprogram *Stegger & Toft* d. 15/5 2018, hvor en dansklærer er i studiet for at bedømme værternes præstationer til en fiktiv fem minutters mundtlig prøve ("Stegger og Toft", 2018). Læreren udtaler: "Til at starte på vil man lægge vægt på selve analysedelen, og om de [eleverne] har overvejet fx hvilken analysemodel, de vil tage i brug." Da den ene radiovært får pil op, begrundet hun dette ud fra, at han inddrog en analysemodel.

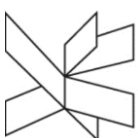


Af citaterne fremgår det altså, at måden man tilrettelægger litteraturundervisning på hænger tæt sammen med måden, hvorpå man udfører den mundtlige prøve. Her er der stor fokus på de mere målbare elementer, som især består af analysemodeller og -redskaber. Det er derfor ikke så mærkværdigt, at dansklæreren i P3-programmet og enkelte af de adspurgte lærere er tekstorienterede og medtænker de nykritiske metoder i deres didaktiske planlægning af undervisning og i bedømmelsen af eleverne. Analyseredskaber er selvfølgelig en central del af det at kunne fortolke, men pointen er netop, at de skal bruges i fortolkningen. Af denne årsag er det essentielt, at eleverne drager nytte af analyseredskaberne, når det bruges til at reflektere over fortolkningen, men ikke hvis de anvendes som en tjekliste.

Judith Langer beskriver en lignende problematik, da man i USA ligeledes har oplevet en instrumentel tilgang til litteraturundervisningen i tråd med et fokus på "teaching to the test" (Fibiger, 2012a, s. 44). Her arbejder eleverne med at opbygge en værktøjskasse af analyseredskaber, som dog ikke tages i brug i fortolkningerne af teksterne (Langer, 2000, s. 4). I denne sammenhæng refererer Langer til den nykritiske tilgang, der har resulteret i, at undervisning i litteratur primært handler om at instruere eleverne i analytiske fremgangsmåder (Ibid.).

I forlængelse heraf kan en grund til, at flere dansklærere læner sig op ad den tekstnære læsning og bedriver mundtlig prøve på denne måde, findes i nutidens læringsparadigme, der med sine krav om målstyring og målbarhed udfordrer undervisningen (Jørgensen & Fibiger, 2018b, s. 258), hvilket Thomas Illum Hansen også påpeger i vores interview: "Den [undervisningen] har været udfordret pga. målstyring og formalistiske krav i FSA!". Undervisningen kan på denne måde i sidste ende få tilført et instrumentalistisk præg (Ibid.). Dette afspejler sig ligeledes i kompetencetænkningen i Fælles Mål.

I relation hertil er det værd at bemærke, at ordet "analyse" er erstattet af ordet "undersøgelse" i kompetencemålet for *Fortolkning*. For 5.-6. klasse formuleres det således: "Eleven kan forholde sig til almene temaer gennem systematisk undersøgelse af litteratur og andre æstetiske tekster" (Dansk - Fælles Mål). Anvendelsen af ordet *undersøgelse* kan betragtes som et forsøg på at sikre sig imod den instrumentelle analyse og i stedet åbne op for den mere åbne og frie fortolkning. Dog ses det, at flere analyseelementer gennem de fire trinforløb stadig kommer til udtryk i området *undersøgelse*, ligesom der i Læseplanen udspecificeres krav til eleverne om "[...] at undersøge, systematisere, strukturere og vurdere indholdet i de tekster, de arbejder med", herunder en udvidelse af fagbegreber til at begrunde analyseredskaber i fortolkningen (Læseplan, s. 14). Dette er i sig selv ikke negativt, men spørgsmålet er, om dansklærerne "nøjes"



med at introducere analysetermerne, så der kommer fokus på færdighedstræning og ikke refleksionsevne.

Hvis litteraturundervisningen på denne vis lever op til de formelle krav, er det så ikke godt nok at bruge den mekaniske tilgang? Måske, men man kan dog alligevel sætte spørgsmålstegn ved, om det egentlig er det, vi vil med litteraturundervisningen. Hvis man kigger på folkeskolens formålparagraf og fagformålet for danskfaget, er det ikke det, litteraturundervisningen handler om. Her bliver der lagt vægt på, at man skal bestræbe sig efter at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, samt at eleverne gennem litteraturen skal tilegne sig indlevelsessevne og udvikle sig både kulturelt og personligt. Som det beskrives i afsnittet "Hvorfor skal vi læse litteratur i skolen?" tilbyder litteraturen gode muligheder for at skabe disse rammer, hvilket både forskere og lærere understreger. Men hvordan kan det så være, at man overvejende underviser i litteratur på en sådan måde, der knap kan bidrage til det, der menes litteraturen kan gøre for individet?

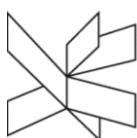
4.4 Ja, det er jo fint, men ikke hvis det ikke bliver til andet end det

Af ovenstående undersøgelser tyder det som nævnt på, at analysedelen i litteraturundervisningen har fået overtaget over den dybdegående fortolkning. Den helt store litteraturdidaktiske udfordring er at tilrettelægge litteraturundervisning, hvor en meningsfuld transfer mellem analyse og fortolkning finder sted. Både lærere og forskere pointerer, at der skal være fokus på fortolkningen, idet den mekaniske omgang med de litterære tekster ikke danner grundlag for at åbne op for elevernes oplevelsesmæssige engagement samt litteraturens æstetiske og dannelsesmæssige potentialer - og her vender vi så tilbage til litteraturpædagogikkens "hvorfor".

Overskriften stammer fra vores interview med Jeppe Bundsgaard, der til spørgsmålet om hvordan man skal undervise i litteratur og andre æstetiske tekster understreger vigtigheden af, at analysearbejdet ikke skal stå alene, men at det netop skal udgøre en del af fortolkningen:

Litteraturundervisningen skal gå via elevernes oplevelse igennem dybere arbejde med den oplevelse, altså dvs. undersøgelse og analyse hen imod en fortolkning og også en diskussion af det udsagn, som litteraturen kommer med.

Med vægt på litteraturens dannelsespotentialer forklarer Bundsgaard i forlængelse heraf, at litteraturarbejdet først bliver et grundlag for dannelse, når eleverne sætter litteraturens udsagn i relation til dem selv og deres eget liv. Derfor kan der være gode pointer i, at man som lærer

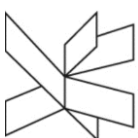


altid medtænker, hvordan man kan åbne muligheden for elevernes indlevelse og fordybelse i teksterne med det in mente, at litteraturen skal kunne bidrage til noget. Set med Bundsgaards briller hænger litteraturarbejdet tæt sammen med litteraturens kommunikation med modtageren, hvormed fokus rettes mod konteksten. Bundsgaards syn er aktivistisk: Dannelsesaspektet i at læse og arbejde med litteratur indbefatter, at de litterære tekster kommunikerer noget til eleverne, som de skal kunne se en mening i. Eleverne skal hermed styrke deres evne til at ytre sig og være en del af samfundet.

Bundsgaard kobler desuden dannelse sammen med kompetencer, da de skal forstås som et redskab til at operationalisere og konkretisere dannelse (Bundsgaard, 2009, s. 9). For at udvikle eleverne til kompetente litteraturlæsere bør flere kompetencer sættes i spil, da udviklingen af disse kan have indflydelse på at danne eleverne til demokratiske mennesker (Lorentzen, 2009, s. 27). Rasmus Fink Lorentzen beskriver i denne sammenhæng seks kompetencer, der udvikles gennem fiktionsundervisning: *hermeneutisk, narrativ, scenarie, æstetisk, empatisk og etisk* (Ibid.). Set i lyset af at udvikle elevernes fortolkningskompetencer er den *hermeneutiske, narrative, scenarie og æstetiske* kompetence helt centrale (Bundsgaard, 2009, s. 12). Med dette for øje, hvordan kan det så være, at der (ifølge Bundsgaard) mangler dannelse i dansk, hvis dannelse er tæt forbundet med kompetencer, som hele Fælles Mål er bygget op omkring?

Hertil vil vi pointere, at hvis dannelse kommer til at hænge for meget sammen med kompetencer, vil eleverne stadig have svært ved at forstå og få en indsigt i, hvad litteraturen kan bidrage med. Som tidligere nævnt svarer vores elever primært, at de gennem litteraturundervisningen får færdigheder i at læse, hvilket går i spænd med kompetencetænkningens fokus på at kunne anvende viden i forskellige kontekster. For eleverne er skolen således et sted, hvor de skal tilegne sig anvendelige færdigheder og viden samt lære at lære, og ikke i lige så høj grad et sted, der støtter dem i at udvikle sig som mennesker. Literacy og tekstkompetencer er hermed knudepunkterne, idet dannelsesbegrebet er erstattet af begrebsdannelse, og danskfaget er med Fælles Mål blevet et kommunikationsfag (Jørgensen & Fibiger, 2018a, 119).

Hvis man kigger ud over Danmarks grænser og vender blikket mod USA ser man som tidligere nævnt en lignende udfordring med instrumentel litteraturundervisning i forlængelse af "teaching to the test-paradigmet". Judith Langer har sat spørgsmålstegn ved denne undervisnings læringspotentiale og har derfor udviklet et modsvar i form af en model for, hvordan man kan strukturere litteratursamtaler. Modellen består af fire faser. I den første fase begiver eleven



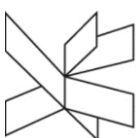
sig udefra og ind i teksten med det formål at skabe en forforståelse og kontakt til tekstens verden (Langer, 2000, s. 8). I den anden fase befinder eleven sig inde i teksten og bevæger sig rundt for at undersøge dens univers nærmere og dermed få en større forståelse for teksten og dens virkemidler (Ibid., s. 8f). I den tredje fase bevæger eleven sig ud af teksten og reflekterer her over sin nye viden ved at sammenligne den med forforståelsen. Således bliver teksten dannede gennem mulighederne for identifikation (Fibiger, 2012b, s. 45). I sidste fase er opgaven for eleven at se objektivt på sin læsning for at reflektere over og fortolke teksten eller selve læseoplevelsen (Langer, 2000, s. 9). Langers tilgang er en traditionel måde at tilgå litteraturredaktik, da vi i Danmark gennem flere år har benyttet os af denne før-under-efter-læsningsmodel. Tilgangen bærer præg af, at man arbejder i en bestemt rækkefølge og er dermed en udmøntning af nykritikken. Hendes litteraturpædagogiske dannelsessyn har lighedstræk med Bundsgaards, idet hun også lægger vægt på, at eleverne skal sætte teksten i relation til deres egen verden.

I Norge kommer denne strukturerede litteratursamtale til udtryk hos Anne-Kari Skardhamar. Hun strukturerer overordnet en litteratursamtale gennem tre komponenter: en begyndelse, en analysedel og en aktualiseringsdel (Skardhamar, 2011, s. 79). Herunder opererer hun med forskellige spørgsmålstyper, som strækker sig fra forståelse og nærlæsning til refleksion og fortolkning (Ibid., s. 82ff). Gennem arbejdet med de forskellige spørgsmålstyper er det væsentlig, at eleverne hele tiden bibeholder deres nysgerrighed og interesse. Med inspiration fra Olga Dysthe lægger hun vægt på interaktionen mellem lærer og elever i samtalerne (Ibid., s. 79). Som hos Bundsgaard og Langer er det for Skardhamar ligeledes centralt, at man trækker tråde fra teksten til egen virkelighed (Ibid., s. 85).

Thomas Illum Hansen er ikke af samme opfattelse som Bundsgaard. Med sit fænomenologiske udgangspunkt opererer han i modsætning hertil med fortolkerens kommunikation med værket, som han italesætter i vores interview:

Litteraturen spiller en særlig rolle, fordi den gør det muligt at vægte danskfaget som fortolkningsfag med fokus på fortolker-værk-relation, så vi ikke reducerer faget til et kommunikationsfag med primær vægtning af afsender-modtager-relation, hvilket forskyder fokus fra tekst til kontekst.

Ifølge Illum Hansen har litteratur således en værdi i sig selv, og det er denne værdi, som udfordrer læseren. For Illum Hansen opstår dannelsen i mødet med litteraturen,



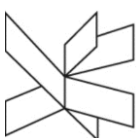
[...] der gennem æstetiske og eksistentielle eksperimenter med form og indhold giver læseren mulighed for ikke blot at indleve sig og få empati, men også at opleve forskydninger af perspektiv og danne sig fremmederfaringer. (Illum Hansen, Elf, & Gissel, 2017, s. 10).

I håbet om at indfri dette dannelsespotentiale og gøre faget mere levende og nærværende undersøger Illum Hansen med det igangværende fireårige forskningsprojekt (2016-2019) kvaliteten af danskundervisningen med henblik på at give et kvalitativt bidrag til en forbedring af litteraturundervisningen (Elf & Illum Hansen, 2017, s. 6). Den undersøgende litteraturdidaktik bygger på, at tempoet skal sættes ned, så der bliver tid til, at eleverne kan fordybe sig i teksterne, og så der hermed skabes mulighed for deres egne undersøgelser - altså en "langsomhedens didaktik". Fokus skal dermed bevæges væk fra analyse på form, indhold og litteraturhistorisk kontekst og i stedet hen på fortolkning med den undersøgende tilgang i centrum (Illum Hansen m.fl., 2017, s. 5). Denne undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik udpensles i fem hovedpunkter, der omfatter, at litteraturundervisningen skal bestå af og indeholde et fokus på dannelse, indlevelse, fremmederfaring, æstetisk oplevelse og inferens, strategier og stilladsering, dialog og engagement samt teknologi og produktion (Ibid., s. 4). Denne didaktik er karakteriseret ved, at undervisningen tager udgangspunkt i elevernes egne oplevelser af teksten som fundament for en fælles fortolkning (Ibid.).

De fleste mener altså, at det ikke er nok bare at skille de litterære tekster ad i småstykker. Det er vigtigt, at man samler stykker i en fortolkning, så eleverne opnår en indsigt i litteraturens dannelsespotentiale. Eleverne skal lære at anvende deres viden om analyseværktøjer som led i at nå frem til og reflektere over fortolkningen og ikke med det formål at træne bestemte færdigheder ud af kontekst.

Der findes et væld af meninger og tanker om, hvad der virker, når man skal planlægge litteraturundervisning med henblik på at støtte eleverne i at blive gode litteraturfortolkere. Til dette har vores adspurgte lærere gode bud på litteraturundervisningens drømmescenarie:

Udvælg tekster, der giver mening i elevernes liv og udvider deres livshorisont. Lær dem et sprog OM tekster, men drøb ikke læselyst med unødvendige analyseskabeloner; lad analyse være et fælles sprog om tekster - med udgangspunkt i de tanker, følelser og undren, som teksten vækker hos eleven. Kan eleven lære at forstå mennesker og livssituationer i tekster, kan de også i livet = livsduelighed



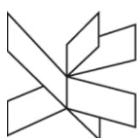
Med disse ord fra en af de adspurgte lærere bevæger vi os nu ind i et bud på, hvordan man kan levendegøre dette drømmescenarie.

5. En drøm bliver levende - vores bud på en litteraturpædagogik

Altså, jeres det er sådan lidt mere unikt. I har lidt jeres egen måde at gøre det på.

Undersøgelserne i de forrige afsnit indikerer, at vores oplevelser, formodninger og tanker omkring måden, hvorpå der undervises i litteratur til en vis grad holder stik. Der tegner sig et billede af, at den systematiske analyse fylder meget i undervisningen uden, at den sættes i relation til fortolkningen af teksterne - selvom fortolkning egentlig er litteraturpædagogikkens kerne. Med dette i tankerne bevæger vi os nu ind i vores eget bud på en litteraturpædagogik, hvor elevernes fortolkningskompetence er i spotlight. Med inspiration fra flere litteraturpædagogiske og -didaktiske tilgange, som bl.a. Olga Dysthes tanker om det flerstemmige klasserum, Bo Steffensens 5 undringsspørgsmål, Judith Langer og Anne-Kari Skardhamars strukturerede literatursamtaler samt Thomas Illum Hansens undersøgende litteraturundervisning har vi forsøgt at udvikle vores egen "unikke" litteraturpædagogik, som en elev i 5. klasse i citatet ovenfor udtrykker den.

Grundstenen i vores litteraturpædagogik er at levendegøre litteraturundervisningen med det formål at skabe læselyst samt rammer for at udvikle elevernes fortolkningskompetence. Slår man verbet *at levendegøre* op i en ordbog (Den Danske Ordbog), får man følgende definition: "Få til at fremstå nærværende og livagtigt for en læser." Sættes denne definition ind i en litteraturpædagogik, handler det således om gøre litteraturen til et særligt sted, man begiver sig ind i, hvor man får oplevelser af at være til stede i tekstens verden, som man kan udfolde i de literatursamtaler, som foregår på klassen. Litteraturundervisningens værdi er for vores vedkommende tæt knyttet til dens mulighed for at skabe indlevelse. I litteraturundervisningen begiver elever og lærer sig i fællesskab ud på en dybere og dybere rejse ind i litteraturens underfundigheder. Sammen går man på opdagelse i fortællingernes magiske og fremmede universer, der både fascinerer og vækker forundring. Gennem rejsen får eleverne indblik i mange forskellige måder at tænke og handle på. De får mulighed for at sætte sig i karakterernes sted og reflektere over, om de ville have reageret anderledes, hvis det havde været dem. Indsigter de kan lægge i deres personlige rygsæk og tage med tilbage til deres egen verden. Indlevelsen i det ukendte

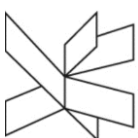


kan således bibringe en viden, eleverne kan drage nytte af i deres egen identitetsdannelse og verdensopfattelse.

Vores tanker om at åbne litteraturen for eleverne bunder også i de æstetiske tilgange. Ved at levendegøre litteraturen gennem visuelle fremstillinger i form af billeder, film, pyntning af klasserummet og elevernes egne kreative fremstillinger er vores hensigt at åbne op for en indgang til litteraturen via sansninger, der herved kan medvirke til at udvikle deres fortolkningskompetence (Henkel, 2012, s. 195). I denne sammenhæng er det betydningsfuldt at medtænke inddragelse af varierende repræsentationsformer, eftersom disse bidrager til at gøre litteraturundervisningen mere sanselig (Illum Hansen, 2015, s. 100). Vores mål er yderligere, at eleverne gennem disse æstetiske tilgange kommer til at opleve litteraturen som et sted, hvor man kan fordybe sig og mærke den.

At fortolkningskompetencen er knudepunktet hænger sammen med de førnævnte perspektiver på, at denne del af litteraturarbejdet er gledet lidt ud af litteraturundervisningen. Det betyder dog ikke, at vi har afskrevet tekstanalysen i vores tilgang, eftersom det at kunne skille teksten ad i mindre dele og samle disse i en forståelse gennem en hermeneutisk proces netop er det essentielle i at lave en fortolkning (Jørgensen & Fibiger, 2018b, s. 250). I modsætning til slaviske analyseopgaver er fokus derimod rettet mod at være kritisk i sit valg af analyseelementer, så man som lærer har øje for, hvilke dele der er væsentlige at anvende for at kunne fortolke teksten. Det centrale er således, at analyse og fortolkning hænger sammen og ikke bliver gjort til en unødvendig udenadslære. Vi holder således på, at der ikke arbejdes med samme fremgangsmåde til hver tekst, men at man derimod benytter sig af forskellige og varierede tilgange ved at gå i dybden med udvalgte dele. Dermed kvalificeres elevernes fordybelse og deres refleksion over de forskellige analysetilganges betydning for fortolkningen, så de med tiden kan leve op til kravet om at kunne reflektere over og begrunde deres valg, som er et parameter, eleverne bedømmes på ved folkeskolens prøver.

Som en del af dette skal eleverne udvikle fiktionskompetence, der indebærer evnen til at læse med fordobling, så de herved opnår en forståelse af, at de litterære tekster indeholder merbetydning, som de skal finde frem til ved at lede i teksten (Steffensen, 2008b, s. 117). Teksterne har således både et handlings- og et fortolkningsplan. Med Wolfgangs Isers begreb *tomme pladser* (Krabbe & Strøm, 2010, s. 29) er der fokus på, at eleverne udfylder disse i arbejdet med litteratur, så der skabes sammenhæng mellem de forestillingsbilleder, de selv har, og

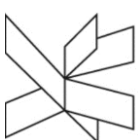


de nye, som skabes. En sådan læsning af litteratur sætter derved teksternes over- og underbestemthed under luppen. Med disse refleksioner in mente skal de spørgsmåls- og opgavetyper, man som lærer udformer, som udgangspunkt give eleverne mulighed for en at arbejde med en dybere fortolkning af den konkrete tekst. Dvs., at litteratursamtalerne struktureres (jf. Skardhamar), så man sikrer sig, at der arbejdes med tekstens forskellige betydningslag, hvor spørgsmål, hvis svar findes på, mellem og bag linjerne, er omdrejningspunktet. For at involvere eleverne og skabe opmærksomhed omkring de forskellige spørgsmålstypers funktion i forhold til at fortolke det litterære værk kan man med fordel bede eleverne om at selv at formulere spørgsmål til teksten i tråd med Bo Steffensens 5 spørgsmål (Steffensen, 2008a, s. 212ff).

Læreren er et forbillede, der med sit engagement og sin begejstring for både danskfaget og litteraturundervisningen skal have en afsmittende effekt på elevernes deltagelse. Det kræver, at læreren på forhånd har sat sig ind i teksternes univers og bruger dette til at overveje, hvordan døren til litteraturen kan åbnes på en inspirerende og indbydende måde. Herved skabes en litteraturundervisning, hvor klassen i et fortolkningsfællesskab - ikke kun elevgruppen, men også læreren - går på opdagelse i litteraturens underfundigheder, hvor elevernes nysgerrighed og engagement vedvarende holdes til ilden.

Vi mener, at læring er et kulturelt fænomen og derfor tæt knyttet til den enkeltes samspil med omgivelserne (Tanggaard, 2017, s. 207). I lyset af dette socialkonstruktivistiske lærings-syn mener vi, at læring sker i samspil med andre, og af denne årsag er det essentielt at inddrage litteratursamtaler i både grupper og på klassen. Med Olga Dysthes tanker om *det flerstemmige klasserum* er det således vigtigt at rette opmærksomheden mod at give eleverne en følelse af at være værdifulde medspillere med indsigtfulde meninger. Måden hvorpå man stiller spørgsmål er af afgørende karakter for, at samtalen ikke bliver for monologisk og kommer på himmelflugt. Ved hjælp af *optag* og *høj værdsættning* får eleverne hermed indsigt i, at de alle kan bidrage til at skabe gode litteratursamtaler (Dysthe, 2005, s. 227). Løbende litteratursamtaler i et litteraturforløb er derved altafgørende for at arbejde med elevernes fortolkningskompetencer, men det er centralt, at disse komplementeres af andre arbejdsformer som fx meddigtning og kreativ produktion, hvor der arbejdes med både analyse og fortolkning, der danner grundlag for og kan udmønte sig i fortolkende litteratursamtaler.

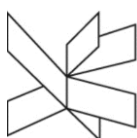
Samlet set giver disse elementer og perspektiver et billede af kernen i vores litteraturpædagogik, der med den levendegørende undervisning som omdrejningspunkt bygger på den tekstorienterede receptionsteori. Med fokus rettet mod mødet mellem tekst og læser spiller



både teksten og eleverne en central rolle i arbejdet med litteraturen. Den levendegørende tilgang sigter dermed mod både at etablere gode oplevelser med litteraturen og givtige samtaler om den, hvilket fører videre til vores model *Den levende bogreol*.

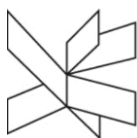
Modellens opbygning

For at indfange den levendegørende essens af vores litteraturpædagogik har vi udarbejdet en model, der anskueliggør, hvordan levendegørelse kan komme til udtryk i undervisningen på flere niveauer. At levendegøre på forskellige måder gennem flere faser er for os at se fundamentalt for, at læreren formår at holde gang i elevernes nysgerrighed og engagement. Modellen skal således ses som et bud på et litteraturdidaktisk værktøj, der kan støtte dansklærerens tilrettelæggelse af litteraturundervisningen. Modellen er illustreret som en bogreol bestående af en yderramme og fem hylder. Yderrammen og hylderne repræsenterer seks centrale faser i vores litteraturpædagogik, mens bøgerne på hylderne er eksempler på aktiviteter og arbejdsformer tilhørende de forskellige faser. Hylderne kan rumme utallige bøger med ideer, hvorfor de viste bøger kun er et udvalg af eksempler fra vores gennemførte praksisforløb. Modellen ses på næste side.



Den levende bogreol

Fase 1: Kom indenfor											
Padlet diskussion	Snak med makkeren	Forudsig	Forforståelse								
Fase 2: Gad vide											
Cirkellæsning	Makkerlæsning	Højtlesning af læreren	Oplæsning af elever	Individuel læsning	Video-oplæsning	Stop op og tænk	Læseteater				
Fase 3: På med læsebrillerne											
Instruktionsvideo	Inspirationsvideo	Introduktionsvideo	De fantastiske 5	Spørgsmålstræ							
Fase 4: A-ha!											
Litteratursamtaler		Kreativ produktion	Tegneserie	Meddigtning	Giv et godt råd	Litteratur og sprogbrug					
	5 spørgsmål		Interview med hovedpersonen		Interview med hovedpersonen						
	Spørgetræ		Magisk foldebog		Den varme stol						
	Spørgsmål i guldhæt		Muslingskal med et godt råd		Handlings-tema-hjul					Dagbog	Indsæt sigeprocesser
	Spørgsmålsløb		Novelletrailere		Foldebog					Fortsæt historien	Magisk foldebog
Fase 5: På med dykkerbrillerne											
Tema (temakort)	Oscars	Foldebog									
Fase 6: Åbn døren											



I det følgende gennemgås fasernes karakteristika med underbyggende og uddybende eksempler fra vores litteraturforløb i 5. klasse. Udvalgte elevprodukter og rekvisitter kan ses i bilag 5 og bilag 6.

Fase 1: Kom indenfor

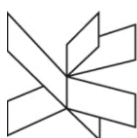
I denne før-fase er omdrejningspunktet at præsentere eleverne for emnet, så de får mulighed for at træde ind i dets univers. På denne måde inviteres emnet inden for i klassen, samtidig med at eleverne inviteres inden for i emnet. Dette kan blandt andet gøres ved at pynte klasseværelset op med rekvisitter eller vise en film/billeder om forfatterne eller emnet generelt. Det er afgørende at inddrage forskellige repræsentationsformer og modaliteter for at vække elevernes sanser og skabe en stemning. Lærerens engagement og begejstring for emnet skal altså skinne igennem. Som lærer handler det således om at fortælle og forklare eleverne, hvad og evt. hvem de skal arbejde med, hvad de skal lære og hvorfor. Målet med denne fase er desuden at vække elevernes nysgerrighed ved at gøre litteraturen/emnet nærværende samt skabe lyst til tage ud på denne rejse sammen med resten af klassen. Derfor er det først og fremmest essentielt at gøre de litterære teksters værdi synlige for eleverne, så rejsen ind i teksten bliver fængende, og så der skabes grobund for at give eleverne mulighed for at opleve en fremmederfaring. Uden denne fremmederfaring vil eleverne have svært ved at se, hvad litteratur kan gøre for dem. Derfor gengives, hvordan vi greb denne fase an i 5. klasse.

Hej 5. klasse! Vi skal arbejde med Bent Hallers litteratur

Valget af Bent Haller skyldes hans helt særlige fortællinger. Med sine mange skildringer af livets skyggesider set fra børns synsvinkel (May, 2017, s. 49) bliver Bent Hallers fortællinger på én gang både nærværende og distancerende. Fyldt med intertekstuelle referencer til både mytologiske og eventyrlige verdener pakker Bent Haller disse svære, eksistentielle temaer ind. Gennem det underholdende og fantastiske sprog inviteres eleverne med på opdagelse i fortællingerne, og med en nøgle til døren får eleverne mulighed for at åbne op for temaerne.

I en teaservideo, vi udarbejdede, og som eleverne fik tilsendt inden forløbets start, fortælles nogle af disse pointer. Handlingen udspiller sig på biblioteket, hvor Janne er gået på jagt efter spændende litteratur. Med armene fulde af bøger falder blikket på en helt særlig bog på hylden:

Bent Haller! Han er bare fantastisk. En af de bedste danske forfattere. Han bruger et fedt sprog og skriver om nogle emner, der kan være lidt svære at snakke om her i livet.



I den første lektion forklarer vi desuden i en introduktionsvideo om Bent Haller som forfatter:

Når du går i skole, så lærer du om livet, om verden, om andre mennesker og om dig selv, og det er Bent Haller rigtig god til at fortælle om i sine historier. Hans historier er skrevet i et godt sprog, som gør dem indbydende at læse.

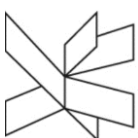
Disse flipped learning-videoer havde til formål at formidle indholdet på en anderledes måde, hvor flere af elevernes sanser påvirkes gennem genkendelige medier fra deres hverdag. Med øjnene klistret til klassens skærm oplevede vi, at elevernes koncentration blev skærpet, og deres nysgerrighed og interesse for Bent Haller blev vakt. Elevernes respons på de forskellige videoer understreger, at disse også var med til at støtte forståelsen af indholdet: "Det har været nemmere at følge med i, i stedet for at i står oppe ved tavlen og står og forklare." Ved brug af disse levende billeder blev døren til klasseværelset åbnet for Bent Hallers fortællinger.

Superhelte og temakort

I den samme lektion præsenterede vi fem læseforståelsesstrategier forklædt som superhelte samt et "temakort", vi anvendte gennem hele forløbet. Formålet var således at give strategierne liv. Disse er inspireret af Browns og Palincsars reciprokke undervisning, der i dansk sammenhæng skinner igennem hos Merete Brudholm (Brudholm, 2011, s. 201ff). Hendes fire læseforståelsesstrategier (*De fantastiske fire*): Forudsig, Spørg, Opklar og Opsummer (Brudholm, 2016, s. 27) skal ses som en metode, eleverne kan anvende i deres møde med teksten, når de støder på problemer med forståelsen. Vores tilgang var dog lidt anderledes, idet den primære hensigt var, at de skulle være med til at visualisere opgaverne og dermed gøre dem mere levende, hvilket også hænger sammen med, at vi personificerede dem som superhelte med egne navne. Da de introduceres for klassen, forklares der således:

Sådan nogle superhelte, de er bare super gode til at klare og løse problemer, man støder på. Og når man læser en tekst, så kan man også støde på nogle problemer. Så de her superhelte skal hjælpe os til at finde ud af, hvad det egentlig er, teksten drejer sig om.

Alle heltene skulle hermed hjælpe eleverne til at komme frem til teksternes tema. I forbindelse hermed udviklede vi en femte strategi, der er indbegrebet af fortolkning. Hun fik navnet *Liva Livsklog* og har *temakortet* under armen.



På dette temakort var alle de noveller, som vi skulle arbejde med, repræsenteret som låger, der skulle pakkes op. Pointen var at illustrere, at teksterne gemmer på et tema, som man finder frem til ved at "pakke teksten op". Dette uddybes i fase 6.



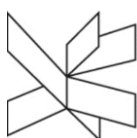
Ved hjælp af videoer og rekvisitter blev både emnet og enkelte bærende arbejdsmetoder præsenteret. Disse æstetiske tilgange/virkemidler kan bidrage til at åbne veje ind til emnet og tillige gør eleverne opmærksomme på, hvordan de kan bevæge sig ind i det nye faglige univers. Hermed trådte emnet ind i klassen og eleverne ind i emnet.

Fase 2: Gad vide

I denne fase handler det om at vække elevernes forforståelse til den enkelte tekst. Dette gøres ved at drage nytte af forudsigende tilgange som fx: "Forudsig, hvad teksten/novellen handler om". Her er der fokus på, at eleverne kan koble deres egen viden om tekster og verden generelt sammen med de nye informationer om emnet for derved at danne inferens og relevante forudsigelser (Brudholm, 2016, s. 28).

Hvad tænker I på, når I læser titlen?

Her brugte vi tid på, at eleverne kunne snakke om titlen på novellen og forudsige, hvad den evt. kunne handle om. Eleverne blev igen gjort opmærksomme på, hvilken superhelt der skulle/kunne hjælpe dem. I denne fase åbner teksten sig en smule for eleverne og omvendt, så de bliver draget ind i teksten og får lyst at læse og arbejde med den.



Fase 3: På med læsebrillerne

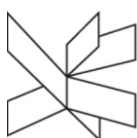
I denne fase skal eleverne fordybe sig mere i teksterne. Læsningen er afgørende for, at teksten bliver forstået og tages ind, og med et væld af læsemåder kan eleverne opleve teksten på forskellige måder. Tilgange som makkerlæsning, højtlesning fra læreren, cirkellæsning, læseteater, individuel læsning, flipped video-læsning er kun et lille udsnit af, hvilke tilgange der her kan benyttes. Derudover skal der være tid til langsom læsning, altså mulighed for at den kan nydes og læses, så den bundfældes i eleverne.

Forskellige læseoplevelser

I vores forløb anvendte vi et bredt repertoire af måder at læse Bent Hallers noveller på. For at levendegøre læsningen havde vi udarbejdet en flipped video af en oplæsning af en af novellerne med tilhørende billeder, som eleverne skulle se hjemmefra. Hermed bidrog denne billedlige repræsentationsform med en anden læseoplevelse. En anden tilgang, som vi benyttede, var cirkellæsning. Denne metode bygger på at få eleverne til at blive aktive læsere. Alle elever får en rolle, som kan medvirke til at skabe en fælles forståelse for teksten. Disse roller var inddelt efter vores superhelte: Frida Forudsig, Oskar Opklar, Sally Spørg samt Oluf Opsummer. Ved at læse novellen på denne måde forholder eleverne sig hele tiden til teksten og dens univers, hvilket er med til at drage dem ind i fortællingen. Således får de en god indgang til teksten og et godt grundlag for fortolkningen, som de kan drage nytte af i de efterfølgende faser. Derudover læste eleverne også individuelt, så de på denne måde havde mulighed for at fordybe sig i teksten og enkeltvis danne indre forestillingsbilleder. Med alle disse varierende tilgange med både sproglige og billedlige repræsentationsformer er det hensigten at undgå, at læsningen bliver for trivial og dræber læselysten.

Fase 4: A-ha!

Her skal læreren skabe motivation og lyst til at fordybe sig i aktiviteterne og opgaverne. Med afsmittende engagement og begejstring fra lærerens side skal elevernes interesse og deltagelseslyst vækkes. Her kan der med fordel benyttes instruerende og inspirerende videoer, der ved hjælp af forskellige modaliteter forklarer og instruerer eleverne i aktiviteten/opgaven. Gennem æstetisk inspiration skabes der herved pirringsoplevelser, hvor eleverne bliver grebet af stemningen og får lyst til at arbejde med den pågældende opgave som afsæt for den videre fortolkning i den næste fase.



Instruerende videoer

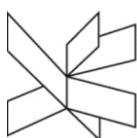
For at stilladsere en opgave, hvor eleverne skulle udarbejde et talkshow-interview med en af novellernes hovedpersoner, indspillede vi to interview-eksempler med fokus på at stille gode og mindre gode spørgsmål. Dette interview tog udgangspunkt i en novelle, eleverne i den forrige dansktime havde arbejdet med for således at gøre intentionen og budskabet endnu tydeligere for eleverne. Først blev "det dårlige talkshow-interview" vist, der grundlæggende illustrerede, hvor svært det er at stille gode spørgsmål, der kan få gæsten til at svare uddybende. Efter en kort klassesdiskussion af dette blev det "gode talkshow-interview" vist, inden eleverne selv gik i gang med en lignende opgave (som uddybes i næste fase). Sådanne videoer fungerede således som øjenåbnere og inspirationskilder. Om brugen af disse udtrykker eleverne: "Man får mere lyst til at lave opgaven", "Jeg synes det har været sjovt at se små videoer fordi så synes jeg at man kan forstå det bedre" og "Det har gjort undervisningen sjovere og mere spændende."

Fase 5: På med dykkerbrillerne

Eleverne skal nu bevæge sig dybere ned i teksten for at arbejde med den egentlige fortolkning. Med inspiration fra lærerens introduktion i den foregående fase skal eleverne selv i gang med at analysere og fortolke de litterære tekster ved bl.a. at udarbejde nye kunstværker. I et samspil af litteratursamtaler, kreativ produktion samt meddigtende opgaver arbejder eleverne hen imod at finde frem til teksternes tema. I de kreative og meddigtende opgaver spiller elevernes indlevelse en særlig rolle, idet disse specielt bygger på at give eleverne mulighed for at gå tættere på fortællingens personer og deres oplevelsesverdener. Af denne årsag er fortællingernes egenværdi ikke uden betydning - det er netop væsentligt, at eleverne bruger teksterne som grundlag for fortolkningen. For mange elever kan det dog være udfordrende at finde frem til temaet, hvorfor stilladsrende analyseopgaver kommer ind i billedet.

Handlings-tema-hjul

Handlings-tema-hjulet er et værktøj, som vi har udviklet for at give eleverne en forståelse for begrebet *tema*. Desuden skal hjulet ses som et analyseredskab til at nå frem til dette tema. Hjulet består af to dele: En midte, der repræsenterer tekstens tema, og selve hjulet, der repræsenterer handlingens hovedpointer eller tekstens komposition. Hjulet kan dreje rundt om midten og skal således illustrere, at tema skal forstås som det "teksten drejer sig om." Eleverne skal selv udfylde disse elementer og på denne vis komme frem til fortællingens tema.



Indlevende interviews

Herudover kan der arbejdes med mange forskellige kreative og levendegørende opgavetyper, som eksempelvis: den varme stol, hvor der stilles spørgsmål til personer i fortællingen, tegneserier over fortællingen, producere en novelletrailer, skrive en af personerne i fortællingens dagbog, give gode råd til hovedpersonen, afslutning på novelle og foldebog over novellernes og teksternes centrale dele. Derudover kan man i denne fase tage fat i litteraturens sproglige finurligheder, der desuden kan danne afsæt for at arbejde med elevernes egne skriftlige fremstillinger.

I det føromtalte talkshow-interview interviewede eleverne hovedpersonen i en af novellerne. Med inspiration fra Steffensens "5 spørgsmål" udformede eleverne selv spørgsmål, hvorved eleverne fik ejerskab over deres interview. Dette hjalp eleverne til at finde de væsentligste punkter i teksten og diskutere dem. På denne måde kommer eleverne dybere ind i hovedpersonen og bevæger sig hen mod en fortolkning, uden at de er bevidste om det (Steffensen, 2008a, s. 212).

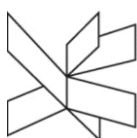
Gennem arbejdet med undringsspørgsmål, visuelle fremstillinger af fortolkninger og andre æstetiske udtryksformer kan eleverne således leve sig ind i litteraturen og derved udvikle deres fortolkningskompetence samt engagement og læselyst.

Fase 6: Åbn døren

For at samle trådene er det i denne fase, at vores temakort kommer i spil. Her bliver litteratursamtale det store omdrejningspunkt, hvor eleverne sammen med læreren skal bruge deres ny erhvervede viden om, hvad teksten gemmer på. De tidligere aktiviteter danner grobund for diskussioner om teksternes tema. Her bliver lærerens rolle igen meget afgørende for, at der stilles de gode, reflekterende og åbne spørgsmål, så alle elever har mulighed for at udtrykke deres tanker om temaet. Bag novellens låge på temakortet noterer læreren elevernes fortolkningspointer ned, og herigennem åbner elever og lærer i fællesskab lågen til tekstens tema op.

6. Diskussion - perspektivering

Med udgangspunkt i vores undersøgelser tegner der sig et billede af, at litteraturundervisningen er udfordret på mange parametre. Kritikere peger på, at danskfagets dannelsepotentialer er ved at glide ud, da en stor del af litteraturarbejdet udmøntes i skematiske udfyldningsopgaver, hvor eleverne ikke forholder sig fortolkende til teksten. Dette er muligvis en af grundene

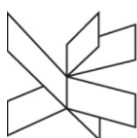


til, at mange af vores adspurgte elever ikke ved, hvorfor de skal læse litteratur. Og hvilken betydning har det så for vores fremtidige praksis som dansklærere? Flere elever pointerer, at det er kedeligt og uinteressant at læse litteratur, fordi de laver det samme gang på gang. Litteraturundervisningens vinylplade kører altså i den samme rille, og derfor må vi som dansklærere stoppe op, skifte pladen ud og revurdere måden, hvorpå vi underviser i litteratur og inviterer denne ind i klassen og ind i elevernes liv.

Af denne årsag plæderer vi for, at litteraturundervisningen skal gøres levende og nærværende for eleverne, hvor man i fællesskab dykker ned i tekstens univers og ser dens potentialer. Vi må tage fat i pickuppen og skifte mellem rillerne for at skabe grundlag for en varieret undervisning, der giver eleverne mulighed for at udvikle deres fortolkningskompetence og læselyst.

I et novelleforløb på mellemtrinnet er der rig mulighed for at inddrage levendegørende elementer på flere niveauer i undervisningen, men hvordan kan det udfoldes i et forløb om historisk læsning i udskoling, når elevernes verden er så langt væk fra teksternes? Her er det afgørende, at læreren får tekstens univers ind i klasserummet, så den bliver nærværende for eleverne, hvilket netop kan gøres gennem de forskellige faser: Læreren må skabe stemning og begejstring og gøre brug af flere repræsentationsformer for at åbne for temaerne, som eleverne kan relatere sig til. Arbejder man fx med romantikken, kan man med fordel inddrage andet kunst fra perioden og afspille passende musik som afsæt for det videre tekstarbejde. Elevernes egne undersøgelser gennem langsamlæsning giver endvidere mulighed for faglig fordybelse, og måske kunne netop en undersøgelsesorienteret tilgang komplementere vores model yderligere, jf. Illum Hansens beskrivelse af undersøgelsesorienteret litteraturundervisning.

Ved at arbejde på denne måde uddrager man udelukkende de essentielle analyseelementer, der er centrale for fortolkningen, hvormed analysen netop bliver et grundlag for fortolkningen og ikke bare irrelevant slavearbejde. På denne måde styrker man ligeledes elevernes refleksionsevne i forhold til valg af analyseredskaber, der støtter dem i fortolkningen, hvilket de bedømmes på til eksamen - og hermed bliver analysearbejdet ikke udenadslære. Vores model er et redskab, der sammentænker levendegørelse, analyse og fortolkning på flere niveauer, og det betyder, at man også i udskoling sagstens kan anvende de medskabende og levendegørende aspekter.



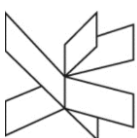
7. Konklusion

Set i lyset af vores analyse og diskussion af litteraturundervisningen i folkeskolens danskfag bliver det tydeligt, at den er udfordret, selvom litteraturundervisningen har et væld af gode potentialer. Gennem litteraturen skabes der mulighed for at snakke om det at være menneske og for at udvikle sig til kritiske verdensborgere, som beskrevet af Magnus Persson, samt udvikle personlig identitet, som pointeret af Rita Felski. Med Thomas Illum Hansens ord tilbyder litteraturen fremmederfaringer, der kan bidrage til at udvide den enkeltes horisont. Denne værdi ved de litterære tekster har eleverne dog svært ved at få øje på, hvilket muligvis hænger sammen med den måde, der undervises på. Flere undersøgelser af danskfagets læremidler indikerer, at litteraturarbejdet ofte bærer præg af mekaniske analyseopgaver uden tilknytning til et dybdegående fortolkningsarbejde, hvilket vi også fandt frem til i vores egen læremiddelanalyse og spørgeskemaundersøgelser. Vores interview med forskerne Anna Karlskov Skyggebjerg, Jeppe Bundsgaard, Ayoe Quist Henkel og Thomas Illum Hansen påpeger i relation hertil, at denne form for litteraturundervisning ikke er fyldestgørende. En mulig årsag til dette er, at flere dansklærere læner sig op ad den tekstnære læsning, som også afspejler sig i det læringsparadigme med fokus på målbarhed, der præger skolen i dag.

Det tyder således på, at dansklærerne skal kridte skoene og tilrettelægge en undervisning, der støtter eleverne i at udvikle sig til bedre litteraturfortolkere og ikke kun overfladiske litteraturanalytikere. Vores bud på en litteraturpædagogik åbner døren til litteraturens underfundige verden op gennem en levendegørende tilgang, der skinner igennem i flere aspekter af litteraturarbejdet, og som både vægter teksten og eleverne højt. At skabe en sammenhæng mellem elevernes egne oplevelser med litteraturens eksistentielle temaer og et fokus på at kunne analysere og fortolke litteratur som ekspliciteret i Fælles Mål er således omdrejningspunktet. Gennem varierende repræsentationsformer, æstetiske udtryk samt elevernes egne fremstillinger af fortolkninger vækkes interesse og engagement for at dykke ned i de litterære tekster. I samspil med dialogiske litteratursamtaler kan disse former for undersøgelser af teksternes tema hermed bidrage til at understøtte elevernes fortolkningskompetence og læselyst.

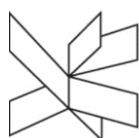
Vi slutter med disse ord fra en elev i 5. klasse:

Nu kan jeg kan godt finde på at gå ned på biblioteket og sige: "Kan I ikke lige stikke mig en Bent Haller bog?"

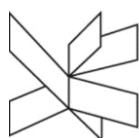


Litteraturliste

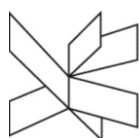
- Bremholm, J. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017a). Danskfaget set gennem dets læremidler. I *Læremidlernes danskfag* (s. 7–27). Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017b). Hvordan ser danskfaget så ud? I *Læremidlernes danskfag* (s. 273–283). Aarhus Universitetsforlag.
- Brudholm, M. (2011). Multiple undervisningsstrategier med fokus på læseforståelsen. I *Læseforståelse: hvorfor og hvordan?* (s. 201–226). Kbh.: Akademisk.
- Brudholm, M. (2016). Læseforståelsesstrategien - De fantastiske fire. I *Læseforståelsens fantastiske fire* (s. 26–34). Kbh.: Akademisk.
- Bundsgaard, J. (Red.). (2009). Indledning. I *Kompetencer i dansk* (1. udg., 1. opl, s. 9–24). København: Gyldendal.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Fougat, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I *Læremidlernes danskfag* (s. 28–54). Aarhus Universitetsforlag.
- Carlsen, D., & Hansen, J. J. (2009). Analyse og vurdering af didaktiske læremidler i dansk. I *At vurdere læremidler i dansk* (s. 24–28). Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Dansk - Fælles Mål, læseplan og vejledning | EMU Danmarks læringsportal. (u.å.). Hentet 5. maj 2018, fra <https://www.emu.dk/modul/dansk-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning%20>
- Den Danske Ordbog. (u.å.). Hentet 31. maj 2018, fra <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=levendeg%C3%B8re>
- Dysthe, O. (2005). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære* (s. 215–243). Århus: Forlaget Klim.



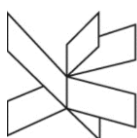
- Elf, N., & Illum Hansen, T. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. KiDM.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub.
- Fibiger, J. (Red.). (2012). Litteraturpædagogiske problemer. I *Videre i teksten* (s. 39–56). København: Reitzel.
- Folkeskolens formålsparagraf | EMU Danmarks læringsportal. (u.å.). Hentet 11. maj 2018, fra <https://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Henkel, A. Q. (2012). Læserorienterede arbejdsformer. I *Videre i teksten* (s. 189–200). København: Reitzel.
- Herholdt, L., Lund, H. R., & Korsgaard, K. (2012). Viden om læsning. *Literacy, September*(12). Hentet fra <http://videnomlaesning.dk/media/1644/vol12.pdf>
- Illum Hansen, T. (2010). Den litterære fremmederfaring. I *Procesorienteret litteraturpædagogik* (s. 11–29). Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Illum Hansen, T. (2015). Æstetik og fordybelse. I *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: noter til æstetik i undervisningen* (s. 79–112). Kbh.: Hans Reitzel.
- Illum Hansen, T., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*.
- Jacobsen, B., Hillersdal, L., & Walker, H. K. (2014). Forskningsmetoder: Observation, interview og spørgeskema. I *Professionsbachelor: uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (s. 75–105). Kbh.: UCC.
- Juul, P. (2012). *Af sted, til stede: noveller, episoder* (1. udgave). København: Tiderne Skifter.



- Jørgensen, M., & Fibiger, J. (2018a). Fagdidaktik - En kort forklaring på, hvorfor man ikke længere kan tale om danskfagets didaktik. I *Tæt på dansk didaktik: undervisning i det integrative danskfag* (s. 93–121). Kbh.: Hans Reitzel.
- Jørgensen, M., & Fibiger, J. (2018b). Fortolkning - Om kompetenceområdets indhold og om literaturredidaktiske valg. I *Tæt på dansk didaktik: undervisning i det integrative danskfag* (s. 249–276). Kbh.: Hans Reitzel.
- Kaspersen, P. (2012). Hvorfor læse litteratur? I *Videre i teksten* (s. 27–38). København: Reitzel.
- Krabbe, L., & Strøm, L. (2010). Den nye litteraturpædagogiks tekstteorier. I *Er der en tekst til stede? introduktion til moderne litteraturpædagogik ; baggrund, praksis, aktuelle tendenser* (1. udg., 1. opl, s. 25–40). København: Akademisk Forl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015a). Interviewvariationer. I *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 197–214). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015b). Udførelse af et interview. I *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 177–193). Hans Reitzels Forlag.
- Langer, J. A. (2000). *Literature Understanding and Literature Instruction*. National Research Center on English Learning & Achievement.
- Lorentzen, R. F. (2009). Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive. I *Kompetencer i dansk* (1. udg., 1. opl, s. 25–46). København: Gyldendal.
- May, T. (2017). *Ben i alle retninger: om den moderne børne- og ungdomslitteratur*. Kbh.: Høst.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2009a). *Fandango - dansk for 5. klasse. Arbejdsbog B*.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2009b). *Fandango - dansk for 5. klasse. Grundbog*.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2009c). *Fandango - dansk for 5. klasse. Lærervejledning*.
- Muschinsky, L. J., & Mottelson, M. (2017a). Design. I *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 103–109). Kbh.: Hans Reitzel.



- Muschinsky, L. J., & Mottelson, M. (2017b). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 29–83). Kbh.: Hans Reitzel.
- Muschinsky, L. J., & Mottelson, M. (2017c). Metodologi. I *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 111–128). Kbh.: Hans Reitzel.
- Møller, H. H., Poulsen, H., & Steffensen, B. (2010). Hvad er litteraturpædagogik? I *Litteraturundervisning - mellem analyse og oplevelse* (1. udg, s. 11–23). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Oksbjerg, M., & Bundsgaard, J. (2012). Hvad skal vi med skønlitteraturen? I *Litteraturlyst og læring* (s. 23–31). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Persson, M. (2007). Demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning. I *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (s. 217–279). Lund: Studentlitteratur.
- Skarðhamar, A.-K. (2011). Å lese oppmerksomt. I *Litteraturundervisning teori og praksis* (s. 71–100). Oslo: Universitetsforl.
- Skyggebjerg, A. K. (2014). Børne- og ungdomslitteratur: Hvad, hvorfor og hvordan? I *Lærereprofiler i dansk - nye mål og kompetencer. 3: 4.-10. klassetrin* (s. 177–224). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slot, M. F., Hansen, R., & Bremholm, J. (2016). *Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede - en kvantitativ og kvalitativ analyse af elevproduktion i matematik, dansk og naturfag*. Læremiddel.dk.
- Steffensen, B. (2008a). Litteraturpædagogikkens grundproblemer. I *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (s. 193–242). Kbh.: Akademisk Forlag.



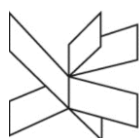
Steffensen, B. (2008b). Litterær kompetence. I *Når børn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (s. 117–140). Kbh.: Akademisk Forlag.

Stegger og Toft. (2018, 5). *Stegger og Toft*. DR P3. Hentet fra <https://www.dr.dk/radio/p3/stegger-og-toft/stegger-toft-2018-05-15>

Tanggaard, L. (2017). Hvordan lærer børn? I *Didaktikhåndbogen* (s. 199-216). Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet. (u.å.). Læseplan for faget dansk. Hentet fra https://www.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20L%C3%A6seplan_0.pdf

videnomlæsning, & Bundsgaard, J. (2018). *Dansk i mange retninger - oplæg om dannelse i danskfaget*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=goVwC3Ju12Q>



Bilag 1 - Interviewguide og udvalgte svar fra forskere

I det følgende er forskernes svar kategoriseret i disse farver:

Anna Karlskov Skyggebjerg (skriftligt interview)

Jeppe Bundsgaard (telefoninterview)

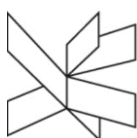
Thomas Illum Hansen (skriftligt interview)

Ayoe Quist Henkel (personligt interview)

1. Hvordan forstår du 'nutidens' litteraturbegreb?

2. Hvorfor skal vi undervise i litteratur og andre æstetiske tekster?

- Der er jo flere grunde. Litteratur giver mulighed for indlevelse i andre mennesker, verdener og scenarier (ligesom anden fiktion også gør), og litteratur giver mulighed for at opleve sproget på en særlig måde. Litteratur giver os viden, erfaring og oplevelser, vi ellers ville skulle have slidt os til, og litteratur gør os simpelthen bedre til at læse og forstå både tekster og verden i det hel taget.
- At man med litteraturen får en særlig adgang til nogle menneskelige erfaringer og nogle perspektiver på verden, som man ellers ville have svært ved at få. Dvs. man kan se, hvordan det er at være et andet menneske eller nogle andre mennesker. Hvad er bevæggrundene for folks forskellige handlinger. Det er det, Thomas Illum Hansen kalder indlevelse i det fremmedpsykiske. Det synes jeg, er ret centralt. Så er det jo også ret centralt, at man med litteraturen kan få andre forståelser af, hvad der er vigtigt og rigtigt og dybe livsfilosofiske og etiske spørgsmål. Så litteraturen er for mig at se en helt speciel måde at få adgang til andres liv, tanker og holdninger og forståelser.
- meget omfattende spørgsmål :-) Jeg har skrevet en del herom i *Kognitiv litteraturdidaktik*, men opdateret mit syn i den undersøgende, jf. to tekster jeg vedhæfter. Fremmederfaringen er stadig helt afgørende, og som følge heraf elevernes horisontudvidelse. Dyberegående fortolkningsarbejde med sammenhængende tekster har betydning for udviklingen af sammenhængende oplevelse, forståelse og erfaringsdannelse.
- Selvfølgelig skal eleverne gerne kunne se ideen med at læse. Man læser for sin egen skyld, ikke for skolens eller lærerens skyld. Det er en motivation for at læse, at man ved



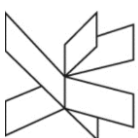
hvorfor. Det giver indblik i nye verdener, gode oplevelser. Det er ikke kun en dannelsesbegrundelse. Mange siger, man bliver mere empatisk - men gør man det? Undersøgelser siger det, men det gør man ikke nødvendigvis. Det er dog en vej til at udvide sin horisont.

3. Hvordan skal vi undervise i litteratur og andre æstetiske tekster?

- Helst meget varieret og afpasset efter alder. En litteraturundervisning, hvor der undervises på samme måde hele tiden, risikerer at tabe mange elever og reducere litteraturen i stedet for at vise dens potentialer.
- Så vidt vi kan se i vores studier, observationsstudier af vores læremiddelundersøgelse, og som jeg også kan tilføje, så det, som går igen når jeg snakker med kollegaer og studerende osv. som laver mere kvalitative studier, jamen så er undervisningen ret ofte optaget af analysemodeller, personkarakteristikker, miljøkarakteristikker, aktantmodel osv. og der kan man sige: ja, det er jo fint, men ikke hvis det ikke bliver til andet end det. Så der kan man sige, at man skal arbejde med litteraturen, altså litteratur kan være svær at forstå, hvis man ikke læser den grundigt. Og det er der, hvor analysen kommer ind. Og det synes jeg er ret vigtigt at sige, at litteraturen altid handler om dybest set at komme til en dybere forståelse af det som litteraturen vil med os. Og det er jo også bare det at give os en æstetisk oplevelse. For det meste er der jo mere end det, ikke? Så derfor så synes jeg, at litteraturundervisningen skal gå via elevernes oplevelse igennem dybere arbejde med den oplevelse, altså dvs. undersøgelse og analyse hen imod en fortolkning og også en diskussion af det udsagn, som litteraturen kommer med. Det er ikke kun nok at sige: nå men så siger den sådan, man skal også sige: hvad betyder det egentligt for mig? Er jeg enig i det, eller giver det mig nogle erkendelser, som jeg ikke havde før. Så det er jo først der, den bliver dannelses, altså til et egentligt grundlag for dannelse.
- Undersøgelsesorienteret.

4. I vores seneste praktik spurgte vi 103 elever fra 4.-9. klasse om, hvorfor vi skal læse litteratur i dansk. Mange svarer, at de ikke ved hvorfor.

- Tænk du, at lærerne "glemmer" at gøre eleverne opmærksomme på/bevidste om dette?



- *Har det "overhovedet" betydning, at eleverne har en idé om det? Hvorfor/hvorfor ikke?*
 - Jeg tror, det er fint at tage diskussionen op af og til, og det kan også styrke elevernes motivation, at de er med til at formulere sådanne svar.
 - Det er jo ret vigtigt, fordi de skal have en fornemmelse af det for at kunne diskutere livsfilosofiske spørgsmål.
 - både og! Det er jo et svært og abstrakt spørgsmål. Men jeg vil anbefale at tematisere litteraturens betydning – både eksistentielt og sociokulturelt.

5. Hvordan opfatter du litteraturundervisningen i folkeskolen i dag?

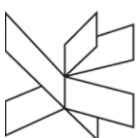
- Jeg tror, der foregår rigtig meget god litteraturundervisning, men en undersøgelse af læremidler viser, at der i disse (og altså ikke nødvendigvis i undervisningen) lægges meget vægt på analyse og lidt mindre på fortolkning og kreativ omgang med teksterne. Jeg synes, det er en skam, hvis litteraturundervisningen bliver til gymnastiske øvelser med bestemte analysebegreber – især hvis det foregår på begynder- og mellemtrin.
- Den har været udfordret pga. målstyring og formalistiske krav i FSA!
- Der foregår meget formel tekstorienteret litteraturlæsning for, at eleverne skal kunne leve op til mere formelle krav. Især i udskolingen arbejder man meget nykritisk. Og så kan man spørge: Er det sådan, man skal bedrive eksamen? Det er nok et forsøg på at få folk til at se, at der også er faglighed i dansk. At det ikke kun er et snakkefag.

6. Hvordan synes du, litteraturundervisningen burde være?

- *Hvad skal der være fokus på?*
- *Hvad er "drømmescenariet" - og hvad skal der gøres for, at vi kan opnå det?*
 - Langsomlæsning, æstetisk erfaringsdannelse, tegn på horisontudvidelse, at lade teksten finde sted...

7. Hvordan ser du sammenhængen mellem dannelse og litteraturundervisning?

- Litteraturen spiller en særlig rolle, fordi den gør det muligt at vægte danskfaget som fortolkningsfag med fokus på fortolker-værk-relation, så vi ikke reducerer faget til et kommunikationsfag med primær vægtning af afsender-modtager-relation, hvilket forskyder fokus fra tekst til kontekst.



8. Jeppe Bundsgaard taler om manglende dannelse i danskfaget. Han pointerer, at dette bl.a. skyldes, at der er for meget fokus på "eksplicit procedurefølge", brug af overordnede analysemodeller samt udfyldningsopgaver.

- Er du enig i dette? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Kun delvist! Der er et problem med fokus på isolerede færdigheder og videnselementer, men svaret er ikke kun at knytte tekster til kontekster, de har en værdi i sig selv som værker, der udfordrer os. Mit dannelsesbegreb vægter andre elementer, jf. mine to kapitler i *Empirisk dannelsesforskning*.
- Hvorfor bliver dannelsen "glemt" i danskundervisningen? Eller har det altid været sådan?
 - Det tror jeg sådan set ikke, men der kan godt nogle steder være et pres på færdighedstræning, således at man dårligt kan nå at fordybe sig i litteraturen.
 - Hm, der har været et tab de seneste år, hvilket bl.a. hænger sammen med målstyring og øgede krav til målbarhed.
- Er det svært at undgå?
 - Ja, instrumentaliseringen har sin egen logik, der hænger sammen med, hvordan vi driver skoler, og hvilke ønsker der er til styring fra beslutningstagere.
- Hvad skal der i stedet være fokus på (særligt i litteraturundervisningen)?

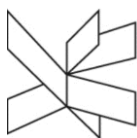
9. Hvem mener du, der skaber problemet (ift. manglende dannelse i dansk), og hvem kan tage ansvar for at finde en løsning?

- Hvordan mener du, vi kan løse det?
- Hvad kan dansklæreren selv gøre?

10. Er vi "gået i stå" med at udvikle litteraturundervisningen?

- Hvilken betydning har det store fokus på IT i undervisningen for brugen af "eksplicit procedurefølge"? Det ved jeg faktisk ikke.
 - Er det "bare" en anden måde at gøre det på, eller åbnes der nye muligheder for fordybelse? Hvordan?

11. Hvad forstår du ved "fordybelse i litteratur"?



12. *Hvad får eleverne ud af at fordybe sig i litteratur?*

- Skal de "overhovedet" kunne fordybe sig?
 - Hvad er lærerens rolle i dette?

13. *Hvordan ser du på den målstyrede undervisning? Det er fint med mål, når blot de ikke er for instrumentelle.*

- *Skal vi nå for meget på for kort tid? Er der for lidt tid til at fordybe sig?*

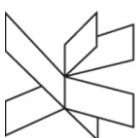
14. *Hvordan er vægtningen mellem at afkode, hvad der står på linjerne, og at "grave" dybere ned i tekstens univers i litteraturundervisningen i dag? Hvordan mener du, vægtningen burde være?*

15. *Tænk du, at meget af det litteratur, som bliver gennemgået i skolen, ligger for langt væk fra børnenes hverdag? Hvordan?*

- *Er det positivt eller negativt?*

16. *Hvordan forstår du læselyst?*

- *Hvordan mener du, den kan udvikles hos eleverne?*
- *Vi har erfaret, at læselysten hos børn falder omkring 5. - 6. klasse, og at mange slet ikke læser derhjemme. Hvad tænker du, det skyldes?*
- *Og hvad kan man som skole/lærer gøre for at påvirke dette i en mere positiv retning?*



Bilag 2- Spørgeskema til dansklærere 4.-9. klasse

1. Hvilket klassetrin underviser du dansk i?

Klassetrin	Antal lærere
Mellemtrin	7
Udskoling	21
Begge	3

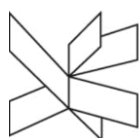
2. Køn

Køn	Antal lærere
Mand	1
Kvinde	30

3. Hvordan underviser du OFTEST i litteratur?

Undervisningstilgange	Antal lærere
Jeg bruger analysemodeller (aktantmodellen, berettermodellen osv.)	17
Eleverne udfylder personkarakteristik, miljøbeskrivelse, fortællerforhold, motiv, tema, billedsprog m.v. til hver tekst, vi arbejder med	18
Jeg udvælger kun de analysepunkter, som jeg mener er vigtige for analysen og fortolkningen	17
Jeg arbejder med litteratursamtaler på klassen	23
Jeg lader eleverne diskutere teksten i grupper ud fra spørgsmål, jeg har lavet	21
Jeg lader eleverne selv bestemme, hvordan de vil gribe teksten an	10
Eleverne laver skriftlige produkter (resumé, boganmeldelser, meddigtning osv.)	18
Eleverne laver kreative produkter	16
Eleverne bruger IT-programmer til at lave produkter	19
Andet	3

4. Uddyb ovenstående. Hvorfor underviser du i litteratur på denne måde?



- Eleverne skal igennem en nykritisk gennemgang lære at bruge de rette fagord, hvilket kræver stilladsering og litteratursamtale i plenum. Referater og andre skriveopgaver anvendes som individuel reflekterende formativ evaluering af de opsatte læringsmål
- Ideen skulle gerne være, at eleverne trænes i selv at kunne udtrække, hvad der er vigtigt at kigge nærmere på i hvilke tekster, men at de også lærer analyseværktøjer, som de kan ty til slavisk, hvis de ikke kan overskue, hvad der er det essentielle i teksten.

5. Forklarer du dine elever, hvorfor I skal læse en bestemt tekst, og hvorfor I gør det på en bestemt måde?

Svarmulighed	Antal lærere
Ofte	25
Nogle gange	5
Sjældent	1
Aldrig	0

6. Tager din planlægning udgangspunkt i et didaktisk læremiddel?

Svarmulighed	Antal lærere
Ofte	4
Nogle gange	18
Sjældent	8
Aldrig	1

7. Uddyb ovenstående. Hvorfor/hvorfor ikke bruger du læremidler i din planlægning?

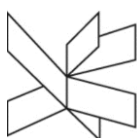
8. Hvad betyder "fordybelse i litteratur" for dig?

9. Hvordan får du dine elever til at fordybe sig i litteratur?

10. Hvad betyder "læselyst" for dig?

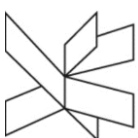
11. Hvorfor mener du, der skal undervises i litteratur og andre æstetiske tekster?

- Fordi det er et udtryk for menneskers forsøg på at nå hinanden. Det er kommunikation, det er håb, det er drømme, det er frygt, det er empati. Det er en måde at snakke om alle de ting, som kan være svære at sætte ord på, og det er en måde at opleve mere af verden, end man selv er i stand til gennem sit ene liv.
- Udvidelse af horisont, forståelse for omverdenen, dannelse, oplevelser, fantasi, (selv)erkendelse... Fordi det giver en forståelse af personer, der har et andet syn på verden.



12. *Hvordan mener du, der skal undervises i litteratur og andre æstetiske tekster? Hvad er "drømmescenariet"?*

- Udvælg tekster, der giver mening i elevernes liv og udvider deres livshorisont. Lær dem et sprog LM tekster, men drøb ikke læselyst med unødvendige analyseskabeloner; lad analyse være et fælles sprog om tekster - med udgangspunkt i de tanker, følelser og undren, som teksten vækker hos eleven. Kan eleven lære at forstå mennesker og livssituationer i tekster, kan de også i livet = livsduelighed



Bilag 3 - Spørgeskema til elever i 4.-9. klasse

1. Hvilket klassetrin går du på?

Klassetrin	Antal elever
4. klasse	0
5. klasse	30
6. klasse	0
7. klasse	37
8. klasse	19
9. klasse	17

2. Køn

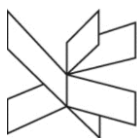
Køn	Antal elever
Dreng	43
Pige	60

3. Hvorfor tror du, at man skal læse og arbejde med bøger og noveller i skolen?

- Så man kan få en uddannelse og tjene masse penge
- Så man bliver dygtigere i skolen og bliver bedre til det skriftlige og faglige i fremtiden
- Fordi man skal kunne bruge tekster og historier ude i det "virkelige liv", når man bliver voksen.
- Hvis du ikke kan læse ville du få det rigtig svært senere i dit liv. Og grunden til at vi skal arbejde med bøger tænker jeg er, så vi kan lære du forskellige genre at kende.
- Hvis man vil være forfatter. Og sådan man kender til de forskellige genre, men ved ikke helt hvorfor det er vigtigt at vide, hvis man ikke vil have noget med bøger at gøre i fremtiden.
- Fordi man får faglig viden, og bøger ofte kan have et skjult budskab, som vi kan tage til os.

4. Hvordan synes du, det er at læse og arbejde med bøger og noveller i skolen? Begrund dit svar.

- Det er meget forskelligt. Nogen gange synes jeg det kan være super kedeligt, især hvis det er en kedelig tekst. Men hvis det er en sjov "histore", og hvis læreren gør det sjovt, kan det sagtens være fedt!
- Det fanger mig ikke super meget. Grunden til det er, at jeg ikke rigtigt syntes at læreren gør det til noget spændende.
- Det er ikke så spændende da det er det præcis samme man gør gang på gang
- Jeg plejede at syntes det var spændende, men nu er det blevet kedeligt, og alt for meget af den samme rutine.



5. Hvilke opgaver PLEJER I at lave, når I læser bøger og noveller i skolen? (Du må gerne sætte kryds i flere)

Svarmulighed	Antal elever
Samtaler på klassen	85
Samtaler i grupper	54
Spørgsmålsark	25
Producere produkter (fx videoer, tegneserier, lave tegninger, plancher, Power Point osv.)	19
Fremlæggelser	33
Læse historien i grupper	35
Læse historien selv	72
Oplæsning af læreren	22
Skriveopgaver (fx boganmeldelser, skrive en novelle/historie selv, dagbog, skrive videre på historien osv.)	48

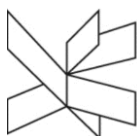
5.1 Hvis I laver produkter, hvilke laver I så? (Fx video, tegneserier, lave tegninger, plancher, PowerPoint osv.)

6. Hvilke opgaver kan du BEDST lide at lave, når I læser bøger og noveller i skolen? (Du må gerne sætte kryds i flere)

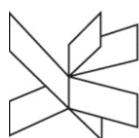
Svarmulighed	Antal elever
Samtaler på klassen	49
Samtaler i grupper	38
Spørgsmålsark	17
Producere produkter (fx videoer, tegneserier, lave tegninger, plancher, Power Point osv.)	42
Fremlæggelser	28
Læse historien i grupper	18
Læse historien selv	34
Oplæsning af læreren	24
Skriveopgaver (fx boganmeldelser, skrive en novelle/historie selv, dagbog, skrive videre på historien osv.)	31

7. Hvilke spørgsmål kan du bedst lide at arbejde med, når I læser, analyserer og fortolker bøger og noveller i skolen? (Du må gerne sætte kryds i flere)

Spørgsmålstype	Antal elever
Personkarakteristik	51
Miljøbeskrivelser	42
Komposition	24



Undringsspørgsmål	31
Hvordan forfatteren har skrevet teksten	23
Motiv og tema	63
Hvilken fortællertype, der bliver brugt	24



Bilag 4 - Interview/spørgeskema om vores Bent Haller-forløb

Udvalgte svar fra interviews

Udvalgte svar fra spørgeskema

1. Hvordan har det været at have os som lærere?

- Det var mega fedt, i gjorde timen til noget sjovt. Hver dag kom i med noget nyt vi kunne lave, og så det der med superheltene.
- Det var rigtig sjovt, i åbnede en ny verden for mig.
- Jeg synes det har været sjovt. Altså man har prøvet sådan mange forskellige ting, som vi ikke plejer i dansk. Sådan alle mulige sjove ting.
- I har ligesom givet os mere lov til, at nu må vi prøve selv
- Altså jeres, det er sådan lidt mere unikt. I har lidt jeres egen måde at gøre det på
- Jeres timer er gået SÅ hurtige i forhold til hvad vi plejer
- I har lavet noget sjovt ud af det, så det ikke bare er sådan, at I står og forklarer det
- Det foregår heller ikke hele tiden kun oppe ved jer ved tavlen, man skal også selv lave noget. Det er rart.

2. Hvordan har det været at arbejde med Bent Hallers fortællinger?

- Det har været sjovt, fordi at vi ikke plejer at arbejde med bøger på samme måde som vi har arbejdet med de her noveller og bøger
- Det har været sjovt, men også sådan lidt en udfordring at prøve noget nyt

3. Har det været anderledes i forhold til, hvordan I plejer at arbejde i dansk? Hvordan?

- Ja fordi vi normalt har bare stavevejen eller andre ting som det vi skal arbejde med
- Opgaverne var lidt mere åbne, altså man havde flere muligheder. Man følte sig lidt mere løs.
- Man prøver selv at arbejde med det i stedet for bare at sidde og arbejde i Stavevejen.

4. Har opgaverne været anderledes end I plejer? Hvordan?

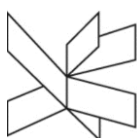
- Vi plejer at arbejde i hæfter
- Det har været meget anderledes fordi vi ikke plejer at være så kreative lave videoer
- Man har skulle løse opgaverne på en lidt mere kreativ måde
- Dejligt at man selv kan finde på svaret

5. Hvad synes du, har været det bedste?

- At man selv har fået lov til at lave noget

6. Hvad synes du, har været det kedeligste?

- Når man bare skal sidde og skrive. Men det har vi ikke gjort så meget.



7. Hvordan har det været at skulle arbejde i forskellige grupper, når I skulle løse opgaverne?

- Det var dejligt at man skulle lave det i grupper, så man havde noget at snakke med og lave det sammen med.

8. Hvordan synes du, det har været at bruge superheltene? Hvad har de gjort?

- De har gjort at jeg kunne huske mere om tingene
- Jeg synes superheltene har været sjove og hjulpet med at forstå opgaverne vi har skulle lave bedre
- Jeg mener det var en god ide fordi at så for man genopfrisket hvad det er vi har lavet og man kan gå ned og kigge på hvad man har lavet
- De fantastiske fem gav ligesom mening i hele forløbet

9. Har du tænkt over superheltene, når I har lavet opgaver?

10. Hvordan har det været at se små videoer?

- ja de gør så man får mere lyst til at lave opgaven
- Det har været nemmere at følge med i i stedet for at i står oppe ved tavlen og står og forklare
- Jeg synes det har været sjovt at se små videoer fordi så synes jeg at man kan forstå det bedre
- Ja det har gjort undervisningen sjovere og mere spændende

11. Hvordan har det været at lave de små skriveopgaver? (dagbog, meddigtning osv.)

- Jeg kan godt lide det, for så får man en chance for selv at finde på noget. Hvad der kommer til at ske.

12. Hvordan har det været at lave mange kreative ting?

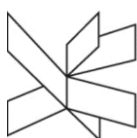
- Det var befriende fordi det er ikke tit vi gør det i dansk

13. Har du fået lyst til at læse flere noveller/bøger af Bent Haller (eller af andre forfattere)?

- Jeg kan godt finde på at gå ned på biblioteket og sige: "Kan I ikke lige stikke mig en Bent Haller bog?"

14. Har det været svært at forstå, hvad teksterne drejede sig om? Hvad har gjort det lettere for sig at forstå det? Hvordan har opgaverne hjulpet dig?

- Ja lidt men man fik jo hjælp af de fantastiske fem de hjalp mig med at finde temaet



Bilag 5 - Elevprodukter

Resume' af Venus

Bogen handler om en pige der hedder Lise men de kalder hende Venus. Men Venus er mega grisen uden på men smide frøer hun har jo øvet det af sin mor, far og forfar, og hun bliver mobbet i skolen fordi hun er grim. Men en dag tog hun til skolen og prøvede at drømt sig selv...

Et godt råd til hovedpersonen

du skal ikke ta' dig af de andre. du skal bare tro på dig selv.....

Indre personkarakteristisk af VENUS

Kevin Kujon

Novellen slutter således:

Nøjagtig hvad der var sket, vidste han ikke, før hans mor fortalte ham det.
 - Du løb lige ud foran en bil, sagde hun.

Skriv videre på novellen: Hvad sker der mon nu? Skriv ca. 10 linjer.

Kevin var endelig kommet ud af hospitalet, han var glad. Alle hans venner var glade for at se ham, men Kevin vidste ikke helt hvordan han skulle føle sig at se dem. Kevin havde stadig gips på armen så han kunne ikke være med i frikvarterene. Alle de andre spillede fodbold i frikvarterene, men Kevin kiggede bare på. Nu var der gået en uge og Kevin skulle endelig have gipsen af armen. Næste dag var Kevin glad helt ind i den bedste del af hans krop, ja Kevin var endelig glad igen og han kunne mærke at han ikke følte sig som en løjer mere. (slut)

Meddigtning: Skriv videre på novellen

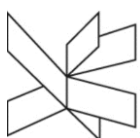
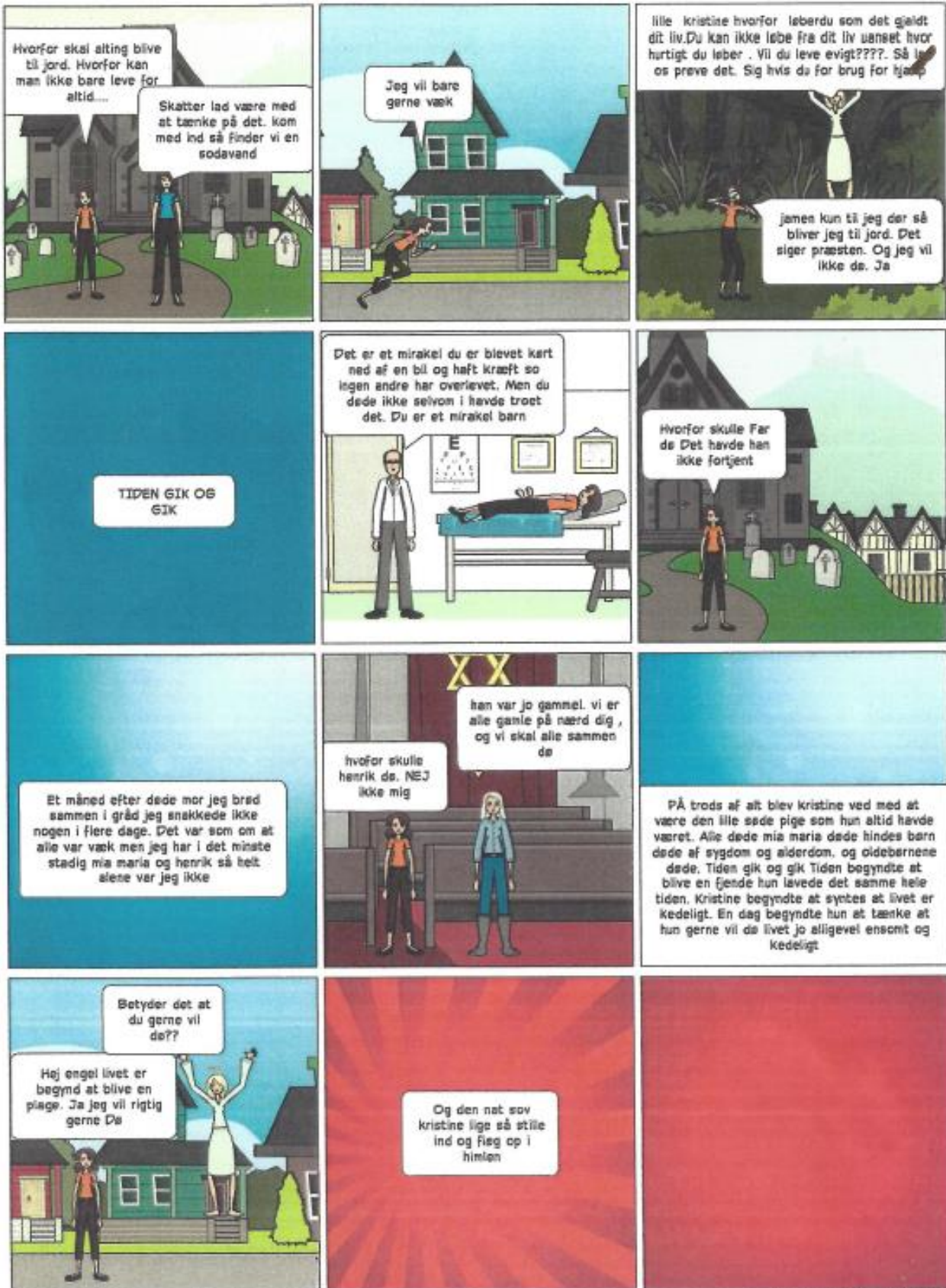
Meddigtning: Hovedpersonens dagbog

ispigens dagbog
 rigtigt
 kære dagbog

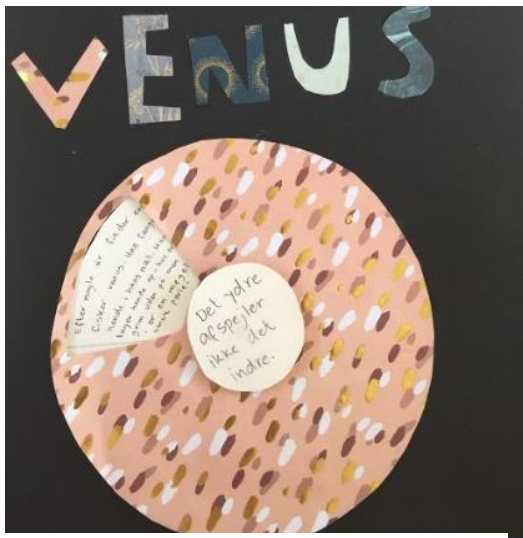
Jeg har besluttet at spørge Lena og Sandra igen. De er så røne. lyst hår og mørke blå kjoler. Mig ja mig igen er kære sort håret intet passer til mig ikke engang sort. Jeg gik derhen med håstid skit, da de så mig, løb de væk imens de snakkede om søde fugle. Hvorfor gjorde de det? det var faktisk første gang jeg følte mig såret og at pigerne gik. Efter skole gik jeg hen på en benk. lidt efter kom Lena og Sandra ogovre først troede jeg de kom for at sige nei men det gjorde de selvfølgelig ikke. de dette en bække på bolser, min munv løb i vand efter deres bolsjer.

Imens jeg sad der og kængte til et bolsje. Kiggede Lena med et sort op. Hun så på mig og rystede pludseligt tæt ind til sandrede hvide og jeg følte at de nikkede om mig. først der blev jeg lidt væg ved pigerne... de holdt på en hemmelig-hed kunne jeg mærke en meget vigtig en. Det var på det tidspunkt at det for alvor blev isende koldt. Det var mega mærkeligt at jeg frøs men det gjorde jeg altså. Lena og Sandra begyndte på at synge en slags sang den hed sådan her: en til dig og en til mig. sangen blev ved, det var til at få svar af. Lena kiggede over skulderen nogle gange men det lagde jeg ikke mærke til fordi på det tidspunkt så jeg sædelsfuldt ned på mine fingere. det var helt blødt af kvide. Jeg prøvede på at løbe eller slænge men jeg sad fast. Lena tog fat og sprækte sig ud i hele kroppen, jeg rigtig lig at komme i vand inden og var et is monster. Lena og Sandra stod sig så ondt på mig, men med et smil. kn iben

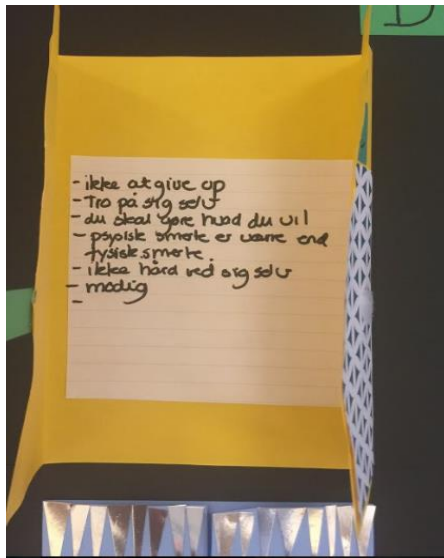
Visuel fremstilling af fortolkning



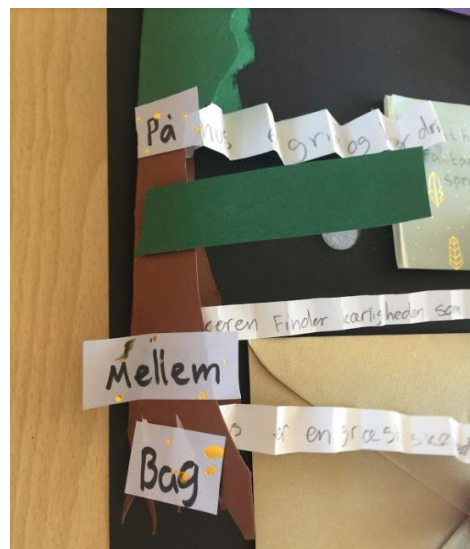
Bilag 6 - Rekvisitter



Handlings-temahjul lavet af elever



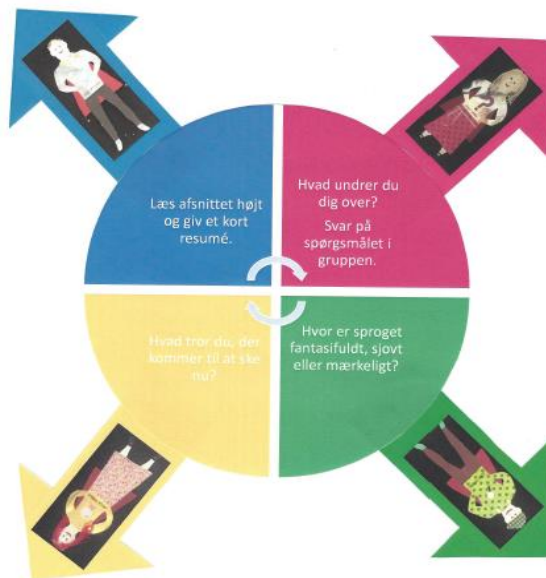
Eksempel fra en låge på temakortet



Spørgsmålstræ lavet af en elev med spørgsmål på, mellem og bag linjerne



Vi snakker om en novelles tema på klassen ved hjælp af temakortet



Cirkellæsningsmodel

