

Litteraturundervisning i det senmoderne samfund



Bacheloropgave - Dansk
Foråret 2013

Studerende

Janni Lybech
Studie nr.: 109790

Vejledere

Johannes Fibiger
Mette H. Beck

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	p. 3
2. Metodiske og empiriske overvejelser	p. 4
2.1 Observationer	p. 5
2.2 Interview	p. 6
2.3 Elevprodukter	p. 6
3. Afgrænsning	p. 7
4. Litteraturens egenart	p. 7
5. Hvorfor distancerer eleverne sig fra litteraturen?	p. 9
5.1 Elevernes navlebeskuelse	p. 10
5.2 At læse litteratur for litteraturens skyld	p. 10
5.3 Det komplekse formsprog	p. 11
5.4 Sammenfatning	p. 12
6. Den kvalificerede litteraturundervisning	p. 12
6.1. Det dialogiske klasserum	p. 13
6.1.1 Projekt "Litteraturhjørnet"	p. 14
6.2. Den litteraturteoretiske værktøjskasse	p. 16
6.3. Mærkværdiggørelse som litteraturpædagogisk platform	p. 18
6.4. Selviscenesættelse og selvforglemmelse i praksis	p. 21
6.5. Stilladsering	p. 22
6.5.1. Metodemangfoldighed	p. 23
6.5.2. Komplexitetsreducering af formsproget	p. 23
6.5.3. Struktur	p. 24
6.6. Den vanedannende litteratur	p. 25
6.7 Sammenfatning	p. 27
7. Er litteraturundervisningen outdated?	p. 28
7.1. Litteraturen kan læse os at sætte parentes om os selv	p. 29
7.2. Litteraturen skaber empatiske og tolerante elever	p. 29
7.3. Litteraturen kan lære os at være handlekompetente og snarrådige	p. 30
7.4. Litteraturen er sprogudviklende	p. 31
7.5 Sammenfatning	p. 31
8. Konklusion	p. 32
9. Perspektivering	p. 34
10. Referenceliste	p. 35
11. Bilag 1: Interviewguide	p. 37
12. Bilag 2: Interview med Helle Bernth	p. 38

1. Indledning

"Neej, vi skal ikke læse en novelle mere, vel?" udbryder Peter efter min opstart af dansk-timen i 7.b.

"Hvad er der galt med noveller, Peter?" spørger jeg interesseret.

"For det første er det kedeligt at læse noveller. For det andet er de altid så svære at forstå. Hvorfor kan personerne, der har skrevet novellerne, ikke bare skrive, hvad de mener i stedet for at gøre det så besværligt?"

Peter holder en lille betænkelig kunstpause og fortsætter i samme forargede tone: *"... og hvorfor skal vi egentlig læse novellerne? Vi kommer aldrig til at bruge dem til noget?"*

Jeg forsøger i al eftertænkksomhed at fremskaffe et kvalificeret svar, men Peter afbryder mine tanker med en afsluttende kommentar: *"... og Janni, vi lever altså i år 2012! Noveller er gammeldags. Film, spil og TV, det er total upstyle!"*

Litteraturundervisningen i 7.klasse er hermed for alvor skudt i gang!

Peter er prototypen på den gennemsnitlige elev i overbygningen. Hans reaktion og adfærdsmønster er sammenlignelig med mange af de elever, jeg har mødt i min litteraturundervisning. I elevernes optik fremstår det litterære arbejde ofte, som værende kedssommeligt, irrelevant og demotiverende. Dette gentagende mønster har undret og optaget mig i min didaktiske praksis, fordi hvad er det i grunden, der afholder eleverne fra at fordybe sig i litteraturen? Hvori består deres manglende lyst og uvilje? Hvorfor fremstår det litterære univers uforligelig med elevernes indre oplevelsestunnel?

Som en professionel, reflekterende didaktiker udløser alle disse ubesvarede spørgsmål et væld af mulige løsningsforslag. Skal vi udelukkende bekræfte elevernes hverdagskultur og undgå det unikke og mangeartede univers, som litteraturen tilbyder? Hvordan kan jeg iscenesætte det litterære værk, således at det bliver mere tilgængeligt og håndgribeligt? Måske skal svaret slet ikke findes i en fagdidaktisk diskussion men snarere ud fra et almindidaktisk henseende? Bør jeg vægte medbestemmelse højere? Hvilke didaktiske greb bør jeg i grunden benytte? Er mit dannelses- og læringssyn forældet ift. det hyperkomplekse samfund, som eleverne skal rustes til?

Denne opgave vil tage hul på ovenstående problematik og grave sig ned i problemfeltets mange facetter ved at afsøge og diskutere mulige løsningsforslag ud fra en fag- og almenpædagogisk vinkel. Opgavens afsæt lyder som følgende:

Hvorfor distancerer eleverne sig øjensynligt fra litteraturen, og hvordan kan man skabe et konstruktivt samspil imellem det litterære arbejde og elevernes egen livsverden?

2. Metodiske og empiriske overvejelser

Til at belyse ovennævnte problemformulering vil jeg i det første afsnit afgrænse og definere litteraturens egenart. Jeg vil vha. Klaus P. Mortensens begrebsverden indkredse, hvad der kendetegner litteraturen som refleksionsform.

Opgaven er herefter delt op i tre hovedafsnit. Første afsnit vil være en redegørelse af, hvorfor eleverne øjensynligt distancerer sig fra litteraturen. Jeg vil vha. mine erfaringer fra praksis forsøge at indramme og beskrive tre faktorer, som kan fremstå som en hæmsko for det konstruktive samspil imellem det litterære arbejde og elevernes oplevelses-tunnel. Mine praksiserfaringer kalder dog på en teorilæsning, som kan hjælpe med at tematisere stoffet. Teorilæsningen vil i dette afsnit tage udgangspunkt i en konkretisering af den senmoderne verden vha. Thomas Ziehes terminologi. Desuden vil Judith A. Langers forskningsprojekt "Literary understanding and literature instruction" blive ind-draget.

Det andet afsnit er opgavens hjerte. Jeg vil her gå ind i fag- og almenpædagogisk analyse af, hvordan man kan kvalificere litteraturundervisningen og skabe de bedste forudsætninger for, at eleverne på konstruktiv vis kan tage del i det litterære arbejde. Afsnittet er delt op i seks underafsnit. Disse bygger på et teoretisk fundament som henholdsvis består af Olga Dysthes tanker om det dialogiske klasserum, en diskussion af litteraturpædagogiske tilgange, Helle Rørbechs litteraturpædagogiske perspektiv kaldet "Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi", stilladsering som et didaktisk redskab og Bo Steffensens konkretisering af emotioner og motiver.

Det sidste afsnit vil bevæge sig ind i en dannelsesmæssig diskussion af, hvad der legitimerer litteraturundervisningen i det 21. århundrede. Jeg vil indkredse fire legitimeringer, som alle tager udgangspunkt i det hyperkomplekse samfund. Sideløbende vil jeg

diskutere, hvilke kompetencer eleverne bør erhverve sig for at kunne begå sig i et sådan samfund, samt vurdere hvordan litteraturundervisningen kan medvirke til at udvikle disse. Dette afsnit vil være forankret i en socialkonstruktivistisk tilgang samt vokse ud fra Hans Jørgen Kristensens begreb "Handlekompetence".

Overordnet for hele opgaven har jeg valgt ikke at udforme et selvstændigt redegørende teoriafsnit. I stedet vil læseren opleve, hvordan de teoretiske perspektiver løbende bliver inddraget i min analyse af praksis. Grunden hertil er at skabe en tydeligere kobling og dialog imellem teori og praksis og forsøge at lade disse smelte sammen i en enhed. Deslige har dette valg været et forsøg på at undgå, at det empiriske stof bliver afkortet gennem den selektion, som teorien indebærer.

Jeg har foretaget en vifte af undersøgelser, som skal bruges til at understøtte og udfordre mine analyser. Jeg vil i det følgende forsøge at indkredse og vurdere de enkelte anvendte undersøgelsesmetoder.

2.1. Observationer

Under min praktik foretog jeg nogle observationer og førte logbog i min danskundervisning i 7.b. Supplerende optog min praktiklærer nogle videoklip fra undervisningen. Disse videoer vil blive benyttet i opgaven i form af konkrete dialoggengivelser. Logbogsobservationerne var strukturerede, da jeg fokuserede på elevernes umiddelbare tilgang til litteraturen og deres adfærdsmønstre ift. den litteraturmetodik, jeg benyttede. Jeg var under alle observationerne aktivt deltagende i undervisningen, og som deltagende aktør er det vigtigt at "skabe bevidsthed hos sig selv om den rolle, man som forsker træder ind i og påvirker sine omgivelser med, og om, hvordan de måder, man får mulighed for at deltage i aktiviteter på, påvirker de data, man indsamler" (Nielsen et al., 2010, p. 72). Det er essentielt, at man kan skelne mellem at være deltager og observatør, mellem beskrivelser og fortolkninger. I retrospekt kunne det have gavnet det indsamlede empiriske materiale, hvis jeg havde haft mulighed for at være udelukkende observatør, da det kan være svært at fastholde en objektiv optik, når man selv er indlemmet i situationen. Jeg har dog forsøgt at give mine observationer en høj validitet og reliabilitet ved at strukturere mine iagttagelser, for derved at undgå ubevidste synsninger, samt at skelne meget stringent mellem at beskrive og forklare det observerede.

2.2. Interview

Som supplement til observationerne har jeg foretaget et interview af min tidligere praktiklærer Helle Bernth (se bilag 2). Jeg havde på forhånd udarbejdet en interviewguide (bilag 1), som var retningsnoren for interviewet, men med øje for, at vi ikke var bundet af spørgsmålene og kunne dykke ned i visse spørgsmål og undlade andre – interviewet var altså semistruktureret. Interviewet befinder sig ligeledes i spændingsfeltet mellem det kvalitative og narrative interview. Det narrative kommer til udtryk i form af lydhørhed overfor interviewpersonens individuelle fortælling og interviewerens knap så styrende rolle. Det kvalitative træder i kraft i form af åbne spørgsmål, en dybdegående karakter og et eksplorativt islæt.

2.3. Elevprodukter

Jeg har løbende igennem praktikken indsamlet forskellige elevprodukter og evalueringsskemaer. Der er tale om skriftlige arbejdsopgaver, som eleverne har lavet, samt evalueringsskemaer efter endt studiedag og endt praktikforløb. Dette empiriske materiale vil bidrage med et elevperspektiv, som skal komplementere det teoretiske og lærerfaglige perspektiv.

Jeg har ud fra ovenstående empiriske materiale forsøgt at udforme en metodetrianglering, som med sin variation kvalificerer og validerer mine refleksioner. Til trods for at ovenstående undersøgelsesmetoder muliggør en nuanceret bearbejdning af mit problemfelt, så vil jeg i tilbageblikkets optik mene, at jeg med fordel kunne have styrket det empiriske grundlag ved at have lavet nogle fokusgruppeinterview med eleverne. Lærerinterviews, logbogsoptegnelser og elevprodukter påviser et udsnit af den oplevede praksis, men et mere dybdegående indblik i elevernes tankemønstre ville være ønskeligt.

Afslutningsvis vil jeg præcisere, at de benyttede metoder både har karakter af et beskrivende og et intervenserende undersøgelsesperspektiv (Harboe, 2010, p. 59). I nogle tilfælde forsøgte jeg udelukkende at kortlægge og beskrive det iagttagede. Andre gange afprøvede jeg nye tiltag ud fra det iagttagede – altså en intervenserende tilgang. Ydermere i form af, at hele mit undersøgelsesfelt er rettet mod at *ændre* elevernes tilgang til litteraturen vil der implicit være tale om en intervenserende tilgang.

Observationerne, interviewene og elevprodukterne vil løbende blive inddraget i opgaven, og disse vil være markeret med en omkransende kasse, hvorefter mine tanker og analyse heraf følger.

3. Afgrænsning

Nærværende opgave retter sig mod litteraturundervisning i udskolingen. Nærmere betegnet befinder vi os i en 7. klasse på Hvinningdalskolen. Termen "det litterære arbejde", som jeg benytter i problemformuleringen, dækker i denne sammenhæng over nutidige tekster, som omhandler temaet "Identitet og ungdomsliv". Tekstmaterialet består af:

- Kim Fupz Aakeson: *Læreplads*
- Kim Fupz Aakeson: *Raftehegn*
- Kim Fupz Aakeson: *Natteravne*
- Nassrin El Halawani: *Sommer og København*
- Angel T. Kirkegaard: *Bounty*
- Halfdan Rasmussen: *Noget om at være*

Afslutningsvis vil jeg præcisere, at mit problemfelt er et mindre udsnit af en broget virkelighed. Den distancering, jeg har oplevet, at eleverne har til litteraturen kan ikke overføres til et absolut og almengyldigt billede af virkeligheden, da man kan og vil opleve det modsatte. Det er derfor vigtigt at understrege, at selvom opgaven bevæger sig på et generaliserende plan, så er opgavens problemfelt blot en af mange angrebsvinkler.

4. Litteraturens egenart

"Varför skall man egentligen läsa skönlitteratur? Frågan har förmodligen lika många svar som det finns läsare. Det är inget att beklaga. Det vittnar om litteraturens förunderliga förmåga att tillfredsställa de mest olikartade behov. Litteraturen kan roa och oroa. Den kan trösta och utmana. Den kan underhålla och ge kunskap. Den kan lära oss se på verkligheten med nya ögon eller erbjuda verklighetsflykt." (Persson, 2007, p. 6)

Som Magnus Persson beskriver, er litteraturen en særlig refleksionsform, som med sit mangesidige udtryk kan tilbyde os en nuanceret forståelsesramme. Det er et artefakt, som med sit subjektive bud på virkeligheden muliggør en syntese imellem det litterære univers og elevernes individuelle livsverden. Litteraturen indbyder således sine læsere

til at udvide deres horisont og blive klogere på dem selv og omverden. Men hvordan finder en sådan proces i grunden sted? For at beskrive processen vil jeg benytte mig af Klaus P. Mortensens terminologi, nærmere betegnet evnen til selvbegrænsning, selvoverskridelse og selvfordobling (Mortensen, 1998).

I læsningen af et litterært værk vil man som læser møde et alternativt verdensbillede og i forsøget på at forstå dette og indlejre sig selv i teksten, tvinges man til at begrænse sig selv og sit eget ståsted. I mødet med fremmederfaringen vil man opleve, hvordan man har en anden forståelseshorisont end teksten. Man overskrider hermed sin individuelle oplevelsestunnel, og "der findes kimen til, at man som læser bliver historisk for sig selv. Historien er ikke længere rarietetskabinet, men en proces man selv er indlejret i." (Mortensen, 1998, p. 54). Som læser væver man sig altså ind i tekstens univers og formår herefter at indoptage og gøre fremmederfaringen til en del af sit subjektive selv.

Jeg vil, for at sætte Klaus P. Mortensens termer i perspektiv, præsentere to begreber, som min praktiklærer Helle Bernth formulerede i et interview (bilag 2):

Litteraturundervisningen handler vel om, at eleverne skal kunne opleve, at der er tydelige parallelle linjer mellem tekstens indhold og deres dagligdag – en form for **selviscenesættelse**. Men med tiden skal de slippe sig selv, og de skal møde anderledesheden. Det kan vel kaldes for **selvforglemmelse**. Eleverne skal bryde ud af egen krop og prøve at være en anden.

Projektet for mig er, at eleverne skal sætte sig selv til side for at møde andre. De skal forholde sig til sig selv i samspil med andre. Og det er her danskfaget er fedt for mig. I det øjeblik, hvor eleverne oplever, at verden ikke kun handler om mig. Dét er almen dannelse.

Begrebet selviscenesættelse dækker over elevens evne til at identificere sig med tekstens handlingsflade. Eleven skal være i stand til at bringe sit selv i spil for derved at udvise fremmedheden. Selvforglemmelsen bygger på elevens evne til at tilsidesætte sine egne erfarings- og tankemønstre for derved at kunne sætte sig i andres sted. De to begreber er gensidigt afhængige af hinanden, og de er hinandens forudsætninger. Klaus P. Mortensen indkredser også dette gensidige forhold, han kalder det dog for identifikation

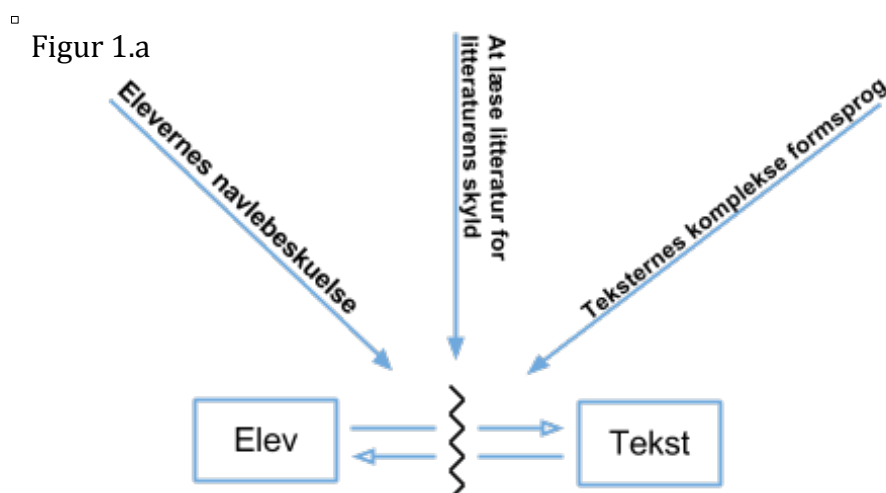
og distance. Han beskriver ligeledes, hvordan denne dobbelthed bør være udgangspunktet for ethvert litterært arbejde. (Mortensen, 1998, p. 52)

Vekselvirkningen mellem selvforglemmelsen og selviscenesættelsen og resultatet af den selvbeholdende og selvoverskridende proces er menneskets konstitutionelle selvfordobling. Igennem mødet med det fremmede kan man på et og samme tid erkende, men også overskride sig selv. Hermed kombineres fremmediagttagelsen og selviagttagelsen. Man evner nu at se sig selv og sine tanker fra en udefra stående vinkel. Hermed er det fiktive univers i stand til at bringe læseren i et refleksivt forhold til sig selv, og man opnår dermed en reflekteret selvforståelse.

Som ovenstående antyder vil litteraturen i sin refleksionsform fordre og være grundlaget for en litterær bevidsthed, nuanceret selvforståelse samt almen dannelse. Men som beskrevet i indledningen har jeg i min praksis oplevet, at noget spænder ben for, at eleverne kan drage nytte af litteraturens egenart. Jeg vil i det følgende afsnit kort forsøge at opridse de elementer, jeg mener kan distancere eleverne fra teksterne.

5. Hvorfor distancerer eleverne sig fra litteraturen?

Det dialektiske og hermeneutiske samspil mellem eleven og det litterære værk, som jeg skitserede i forrige afsnit, kan besværliggøres af det, jeg vil kalde for modstandsfaktorer. I dette afsnit vil jeg konkretisere tre modstandsfaktorer, som jeg har oplevet som hæmmende ift. elevernes interaktion med teksterne. Som figur 1.a viser, er dialektikken imellem eleven og teksten forstyrret af tre udefrakommende påvirkninger. Der er tale om: elevernes navlebeskuelse, at læse litteratur for litteraturens skyld og teksternes komplekse formsprog.



5.1. Elevernes navlebeskuelse

Vi lever i dag i et samfund, som er underlagt narcissismens vilkår. Dette samfund iagttager sig selv som senmoderne og hyperkomplekst. En sådan verden har skabt et øget fokus på elevernes indre livsverden, også kaldet subjektivering (Ziehe, 2007, p. 83). De unge mennesker orienterer sig altså mod deres egenverden (Ziehe, 2007, p. 101), som er filter for deres liv. Eleverne er hermed i evig samtale med sig og kan udvikle et kikkertsyn, som til stadighed tager udgangspunkt i deres individuelle oplevelsestunnel.

Som beskrevet tidligere vil mødet med en tekst fordre, at man som læser er i stand til at åbne sin horisont og kunne overskride sig selv. Og det er lige netop dette, de senmoderne elever har svært ved. Deres kikkertsyn kan resultere i, at de i stedet for at overskride sig selv og dermed ekspandere deres egenverden forbliver navlebeskuere og distancerer sig fra den nye fremmederfaring. De omslutter og værner om deres egenverden, da det nye og ukendte stof ved første øjekast kan synes uforeneligt med deres individuelle tankemønstre.

Ydemere har søsætningen af det postmoderne projekt været med til at udslette alt med et normativt islæt. Dermed kan man ikke længere tale om én klar højkultur, som er retningsgivende for elevernes tilværelse. Resultatet heraf er, at selvdannelse og lokale sandheder på mange måder overskygger almen dannelse og universelle sandheder. Ergo står de unge mennesker fuldstændig alene med deres egen "gør-det-selv-biografi", som Ulrich Beck beskriver det. (Sørensen & Christiansen, 2006, p. 77) Dette individuelle ansvar medfører, at det eneste sikre og stabile fikspunkt er dem selv. Forståeligt nok har eleverne derfor også svært ved den selvbeholdende proces i mødet med teksterne, da de er vant til, at selvet er den meningsgivende og styrende instans i deres liv.

Opsummerende må man konkludere, at en verden, som har rødderne solidt plantet i narcissismens muld, stiller nye og ændrede krav til litteraturundervisningen.

5.2. At læse litteratur for litteraturens skyld

Det er en notorisk kendsgerning, at litteraturen altid har været en vital del af danskfagets identitet, men igennem tiden har litteraturen været legitimeret ud fra forskellige tilgange. Formålet med at benytte litteraturen i danskundervisningen har altså varieret afhængig af de overordnede værdisætninger for danskfaget. Igennem adskillige årtier

har litteraturundervisningen i høj grad handlet om at læse litteratur for litteraturens skyld, ikke for elevernes skyld. Som Judith Langer beskriver det: "Too often, literature has been considered only as a way to indoctrinate students into the cultural knowledge, good taste, and elitist traditions of our society." (Langer, 2000, p. 5) Et sådant tekstsyn er præget af, at man underviser *i* fremfor *med* litteratur. Mange vil måske mene, at et sådant tekstsyn hører fordums tid til. Alligevel er det min oplevelse, at dette tekstsyn stadigvæk fylder en del i nutidens litteraturundervisning. Jeg ser to grunde til dette. 1) Indførelsen af Dansk litteraturs kanon i danskundervisningen har i høj grad medført, at man læser litteratur kun for at kunne placere det i en historisk ramme, samt at få et indblik i vores nationale identitet. 2) Med indtoget af den angelsaksiske testkultur i den danske folkeskole er målbare resultater blevet en uundværlighed. I litteraturundervisningens øjemed afføder dette et krav om at kunne måle, veje og klassificere elevernes litterære bevidsthed. For at kunne gøre dette negligeres litteraturarbejdet ofte til at omhandle rigide analyseark og afkrydsningsskemaer. Des bedre eleverne er til at udfylde analysearkets kasser, des bedre litterær bevidsthed har de. Disse to diskurser er medvirkende til, at vi til stadighed læser litteratur for litteraturens skyld, ikke for elevernes skyld. Dette kan resultere i, at vi for det første ikke udnytter litteraturens fulde potentiale, og for det andet vil læsningen af diverse tekster være en kedsommelig og rutinepræget proces. I sådanne situationer kan tekstsynet og den metodiske tilgang blokere for og hæmme elevernes motivation ift. at tage del i det litterære arbejde. Det var i høj grad dette billede jeg stødte på, da jeg først stiftede bekendtskab med 7.b. De litteraturpædagogiske og -didaktiske refleksioner er hermed væsentlig omdrejningspunkter i forståelsen og tilrettelæggelsen af en vedkommende og relevant litteraturundervisning.

5.3. Det komplekse formsprog

En anden modstandsfaktor i litteraturundervisningen i 7.b var den implicite modstand i teksternes formsprog. Teksterne var af nyere dato, hovedsageligt fra 90'erne og 00'erne. Vi arbejdede hermed under modernismens vilkår, hvor det foranderlige og komplekse formsprog spiller en væsentlig rolle. Litteraturen fra 00'erne er ikke på samme måde eksperimenterende, som eksempelvis 80'ernes ekspressionistiske og lyriske formsprog. Snarere ser vi tværtimod en tilbagevenden til det realistiske udgangspunkt, hvor teksterne på overfladen er letforståelige og omhandler dagligdagsfænomener. Men i dyb-

den er teksterne spækket med stilistiske virkemidler, såsom brugen af tomme pladser, intertekstualitet og kompositoriske greb. Altså er 00'ernes stilistiske virkemidler langt mere implicite end f.eks. 80'ernes eksplicite og ekspressive udtryksform. Dermed kunne eleverne uden de store besværligheder afkode novellernes umiddelbare udtryk, men havde senere svært ved at øjne og forstå teksternes komplekse og til tider underspillede karakter. I Thomas Illum Hansens termer kan man konstatere, at eleverne havde svært ved at læse med fordobling (Hansen, 2004, p. 202). Det er derfor essentielt, at man i planlægningsfasen overvejer, hvordan man kan reducere formsprogets kompleksitet for dermed at muliggøre, at eleverne kan begribe værket.

5.4. Sammenfatning

I det foregående har jeg forsøgt at indramme nogle væsentlige modstandsfaktorer i litteraturundervisningens øjemed. Man kan dog inddrage flere faktorer, som kan have en indvirkning på det litterære arbejde, eksempelvis kulturelle betingelser, elevgruppens sammensætning, klassemiljøet osv. Dette vil dog ikke blive udfoldet i denne fremstilling.

Det følgende afsnit vil bevæge sig ind i en fag- og almen didaktisk analyse af, hvordan man i praksis, med ovenstående in mente, kan skabe et konstruktivt samspil imellem det litterære arbejde og elevernes egen livsverden.

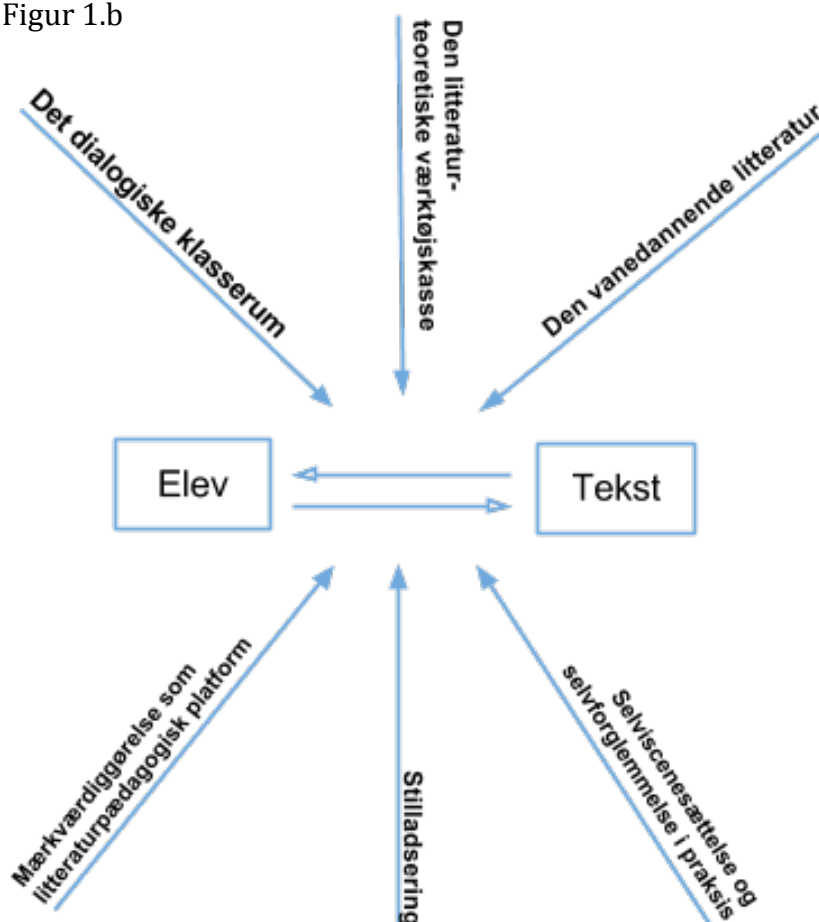
6. Den kvalificerede litteraturundervisning

”Man bliver ikke nødvendigvis hverken et godt menneske eller mere konstruktivt deltagende af at læse litteratur. (...) Litteraturundervisningens særlige opgave er derfor at formidle og kvalificere elevernes møde med skønlitteratur, at udfordre dem på deres syn på sig selv og verden. Eleverne skal inspireres og gribes af fiktive verdener, og møde, opleve og udfordres af sansninger, tænkemåder og levevis.” (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, p. 26)

Modet, lysten og viljen til at læse litteratur kommer ofte ikke automatisk af sig selv – især ikke i en skolekontekst. Som det beskrives i ovenstående citat må man som professionel didaktiker overveje, hvordan man kan gøre materialet mere appetitligt for eleverne, altså overveje hvordan litteraturundervisningen kan orkestreres. Jeg har i min ef-

terrefleksion indkredset seks omdrejningspunkter, som i høj grad har været retningsgivende for tilrettelæggelsen af den vedkommende litteraturundervisning.

Figur 1.b



Figur 1.b er et overordnet billede af ovenstående refleksioner og samtidig fungerer den som en modreaktion til figur 1.a, som blev gennemgået tidligere. For at undgå en dissonans imellem eleven og teksten, som var tilfældet i figur 1.a, benyttede jeg nogle almen- og fagdidaktiske greb, som er illustreret ved de seks påvirkningspile. Disse vil hver især blive uddybet i de følgende afsnit.

6.1. Det dialogiske klasserum

Som beskrevet i afsnittet "Elevernes navlebeskuelse" er det evident, at "mennesker i det senmoderne samfund er utvivlsomt i stigende grad 'ramt' af individualitet som livsvilkår." (Hermansen et al., 2005, p. 56) Dette individfokus har ligeledes haft sin afsmitning på det didaktiske felt, hvor individualitets-didaktikken er blevet et nøglebegreb (Hermansen, 2005, p. 55). Det er dog min tese, at netop litteraturundervisningen *også* bør

støtte op om det fælles projekt, da det er i fortolkningsamtalerne og i den divergente flerstemmighed, at litteraturen åbenbarer sig. Som Birte Sørensen beskriver det: "Hertil kommer litteraturundervisningens fornemmeste formål: at flere læsere kommer i dialog med hinanden." (Sørensen, 2005, p. 11) Jeg ønskede derfor at etablere et klasserum, hvor dialog og fællesskab var de bærende principper. Grundet ønsket om at skabe et fælles fodfæste, nedtonede jeg individualitets-didaktikken til fordel for at tale om undervisning som kommunikation og sociale processer.

Ud fra ovenstående refleksioner og antagelser opstod projekt "Litteraturhjørnet", som et bud på at skabe et fysisk rum, hvor fællesskab, dialog og tryghed er rammerne for det litterære arbejde.

6.1.1. Projekt "Litteraturhjørnet"

I min praktikperiode havde jeg flere studiedage til rådighed, hvilket er dage, hvor eleverne fordyber sig udelukkende i ét fag. Jeg ønskede at benytte en af disse studiedage til at skabe et "litteraturrum", som i høj grad byggede på Olga Dysthes tanker omkring det dialogiske klasserum (Dysthe, 1997). Overordnet set skelner hun imellem det monologiske og det dialogiske klasserum. Nedenstående skema er mit forsøg på at karakterisere de to forskellige klasserum:

Det monologisk klasserum	Det dialogiske klasserum
Monolog	Dialog
Individuelt betinget	Socialt betinget
Elev: passiv modtager	Elev: aktiv medaktør
Lærerstyring	Elevstyring
Formidle/Foredrag	Samtale
Konvergent	Divergent

Som ovenstående antyder, bygger det dialogiske klasserum på et socialkonstruktivistisk fundament, hvor det er interaktionen og flerstemmigheden, der er medvirkende til, at eleverne kan konstruere ny viden. Det dialogiske klasserum er karakteriseret ved, at man finder mening sammen, man ser og hører sig selv gennem andres øjne og stemmer og at dialogen består af mange stemmer og denne flerstemmighed udgør et læringspo-

tentiale. (Dysthe, 1997, p. 223). I det følgende vil jeg forsøge at beskrive og analysere de tiltag, jeg benyttede i praksis for at iscenesætte det dialogiske klasserum.

Rent fysisk ville jeg understrege dialogen i lokalets indretning. Den sædvanlige møbelopsætning i en klasse betoner ofte, at eleverne er i en modtagerposition og ikke i en lige-sindet og dialogisk relation. Derfor fjernede jeg, inden eleverne mødte ind, alle bordene og stolene fra lokalet - også katederet.

I et didaktisk henseende havde jeg planlagt to forskellige arbejdsstrukturer, som begge skulle sikre et dialogisk litterært arbejde. De to didaktiske strukturer er: litteraturcirklen og talebolden.

Litteraturcirklen består i, at alle eleverne er samlet inde i klassen og sidder i en cirkel på gulvet. I litteraturcirklen stilles der spørgsmål til elevernes umiddelbare oplevelse af teksten. Jeg ønskede som sagt, at eleverne skulle komme til orde, og at deres tanker skulle være retningsgivende for samtalen. Derfor indførte jeg redskabet *talebalden*, som rent fysisk er en bold, som giver en lov til at tale. Boldens rejse var afgjort af eleverne, da det var dem, der skulle sende bolden videre fra person til person. Olge Dysthe beskriver med udgangspunkt i M. M. Bakhtins terminologi, hvordan "det ikke er tilstrækkeligt, at der eksisterer mange stemmer samtidig. Der må foregå en interaktion mellem stemmerne" (Dysthe, 1997, p. 224). Talebolden var et forsøg på at legemliggøre og anskueliggøre den interaktion mellem deltagerne, som Olge Dysthe her beskriver.

Gengivelse fra videooptagelser:

Lærer: *Anders var der noget, du undrede dig over i novellen?*

Jeg kaster bolden til Anders bakerst i lokalet.

Anders: *Jeg synes, det var meget mærkeligt, at faren slog moren! Hun havde jo ikke gjort noget?*

Anders kigger lidt nervøst rundt og ved ikke rigtig, hvad han skal gøre med bolden. Jeg opfordrer ham til at kaste bolden videre. Han kaster den til Line ved siden af ham.

Line: *Jeg tror, det er fordi, at moren og faren er uvenner. Det er ligesom om, at de lever hvert deres liv. De er ikke rigtig som en familie.*

Lærer: *God pointe Line. Men hvordan kan man se, at forældrene er uvenner?*

Line sender bolden videre til Anna, som svarer: *Den måde de taler til hinanden på, og det at hun ikke er med ude og lave hegnet i haven.*

Frederik svarer ud af det blå: *der står også, at moren og faren aldrig kigger på hinanden.*

Anders: *Du har ikke bolden Frederik!*

Line kaster bolden over til Frederik, og han fortsætter: *Det står her "Hun frøs og holdt om sig selv med begge arme. De så ikke på hinanden."*

Lærer: *Fint Frederik. Kan vi finde andre steder i teksten, der viser, at forældrene er uvenner?*

Dette didaktiske nærbillede fra litteraturcirklen viser, hvordan talebolden er båret af elevernes indbyrdes interaktioner. Det er altså elevernes undring og tankemønstre, som skaber retningen for samtalen. Derforuden forsøgte jeg at forme samtalen ud fra elevernes svar og kommentarer, hvilket i Dysthes begrebsverden kaldes for optag og høj værdsætning (Dysthe, 1997, p. 227-228). Eksempelvis da Line svarer "*Jeg tror, det er fordi, at moren og faren er uvenner*" anerkender jeg hendes svar og inkorporere dette i det næstfølgende spørgsmål. Jeg oplevede i særdeleshed, hvordan værdsættelsen og inkorporeringen af elevernes svar resulterede i, at eleverne oplevede den litterære samtale som vedkommende.

Projekt "Litteraturhjørnet" kunne med sine socialkonstruktivistiske bevæggrunde etablere sig i det dialogiske og fælles projekt, hvilket motiverede eleverne. Det muliggjorde ligeledes, at eleverne i en gensidig afhængig proces var i stand til at afkode og forstå tekstens mange lag. Jeg oplevede, hvordan den dialogiske struktur højnede det litterære arbejde i form af mangestemmige fortolkninger og divergent tænkning.

6.2. Den litteraturteoretiske værktøjskasse

Gengivelse fra videooptagelse:

Vi arbejder med novellen "Bounty" af Angel T. Kirkegaard og jeg har netop fortalt eleverne, at vi skal prøve at karakterisere hovedpersonen. Førend jeg når at tale færdig, er Peter på vej op mod klasseskuffen.

Lærer: *Hvad laver du Peter?*

Peter: *Jeg henter vores analyseark?*

Lærer: *Dem skal vi ikke bruge Peter, så sæt dig bare ned igen.*

Peter: *Jamen hvordan vil du så lave en personkarakteristik?"*

Jeg introducerede eleverne for øvelsen "Den Varme Stol" og fortalte dem, at det var en anderledes og ny måde at lave en personkarakteristik på.

Peters uforbeholdne kommentar viser tydeligt, hvordan denne klasse er vant til at arbejde med litteratur på en bestemt måde. Det analyseark, som Peter ville hente, er delt op i analytiske hovedkategorier (personkarakteristik, miljø, tema osv.) og under hver kategori står der: "husk at finde eksempler i teksten". Den litteraturundervisning, som eleverne har kendt til, har altså været funderet på et tekstbaseret og nykritisk fundament, hvor "læsningen af et værk må begynde i værket selv." (Fibiger, 2009, p. 64) Derfor var elevernes litterære bevidsthed på mange måder formet efter litterære kategorier. Mit ønske var at bryde disse kategorier og ryste elevernes opfattelse af at læse litteratur. Forhåbentligt ville eleverne opleve, at litteratur kunne være noget andet og meget mere end analytiske afkrydsningslister.

Jævnfør mit problemfelt var det essentielt at udvælge en litteraturpædagogik, som kunne være medvirkende til at bygge bro mellem elevernes forståelsesramme og tekstens univers. Derfor var udgangspunktet for mange af mine opgaver og tiltag den læserorienterede tilgang, nærmere betegnet receptionsæstetikken, hvor "teksten først lever, når den møder sine læsere." (Fibiger, 2009, p. 89) En læserorienteret litteraturundervisning betoner transaktionen mellem læseren og teksten, tekstens tomme pladser og den fænomenologiske sansning. En litteraturpædagogik, som er styret ud fra disse karakteristika, udleder nogle bestemte arbejdsformer og elevaktiviteter. Undervisningen vil i mindre grad være præget af læreroplæg og en deduktiv undervisning, men derimod betone den induktive undervisning i form af eksempelvis det dialogiske klasserum, en problemorienteret tilgang og gruppediskussioner. Mange af de opgaver jeg udformede var styret af elevernes umiddelbare oplevelse af teksten. Eksempelvis bad jeg eleverne om, som en introduktion, at færdiggøre nogle spørgsmål, såsom "Jeg undrer mig over.... Det gjorde indtryk på mig, at... Jeg kom til at tænke på..." for derved at konkretisere deres individuelle oplevelser af teksten. Ligeledes forsøgte jeg at italesætte teksternes tomme pladser ved at bede eleverne om at stille tre spørgsmål til teksten, som de umiddelbart ikke kunne finde svar på. Det var tydeligt, eleverne selv erfarede, at denne nye måde at arbejde på åbnede teksterne på en helt ny måde. Nedenstående er et ud-

drag af elevkommentarerne fra evalueringsskemaet, hvor jeg spørger til, hvordan det har været at arbejde med novellerne:

- "Det var sjovt, fordi man ikke skulle sidde og skrive ned på et stykke papir"
- "Det har været spændene, fordi man lærte en masse nye ting om hvordan man kan arbejde på"
- "Man kom til at tænke på novelen på en anden måde end man gjorde da man læste den første gang"
- "Jeg har lært at fortolke en tekst på nogle helt andre måder"

Afsluttende tager den læserorienterede metode udgangspunkt i en senmoderne forståelsesramme. En nutidig litteraturpædagogik må "involvere elevperspektivet, eftersom eleverne generelt opfattes som både bærere af og centrale agenter i den posttraditionelle virkelighed." (Meyer & Rørbech, 2008, p. 93) Netop de receptionsæstetiske tilgange vægter elevperspektivet højt og anser dette som værende vækstpunktet for det litterære arbejde.

Til trods for, at den læserorienterede metodologi var retningsgivende for litteraturundervisningen, var den ikke udelukkende funderet ud fra dette perspektiv. Undervisningen var snarere et udtryk for et kludetæppe af mange forskellige litterære tilgange, hvoraf den læserorienterede var en af dem. Det er vigtigt at huske på, at "valget af litteraturpædagogisk position skal ikke være et enten-eller, men et både-og." (Møller et al., 2010, p. 17) Grundlæggende er det den mangesidige litteraturundervisning, der skaber en balance imellem et lukket og åbent tekstsyn, mellem oplevelse og analyse og mellem ubestemthed og bestemthed.

6.3. Mærkværdiggørelse som litteraturpædagogisk platform

Som et supplement til de allerede nævnte litterære tilgange, vil jeg introducere et nyt perspektiv kaldet "Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi", som Helle Rørbech har lanceret i tidsskriftet *Cursiv* nr. 2, 2008. Ifølge Helle Rørbech er litteraturundervisningen baseret på klassifikationssystemer: "Størrelser som genre, tema, motiv, periode, isme er udtryk for og affødt af bestemte ordningsprincipper (...) En fare ved at basere sin undervisning på disse kategorier er, at de bliver et mål i sig selv og tekstlæs-

ningen en rutine, som gør litteratur til en tam og kedelig affære.” (Rørbech, 2008, p. 115) Målet med litteraturundervisningen er således at klassificere de lag teksten består af og finde frem til en helhedsfortolkning af værket. Helle Rørbechs tese er dog, at en sådan metodik ikke vil bringe læseren i kontakt med fremmedhedsoplevelsen, som ellers er en essentiel byggesten i den selvfordoblende praksis. Faktisk mener hun slet ikke, at fremmederfaringen kan forenes med fortolkningsaktiviteterne. I stedet understreger hun, at fremmederfaringen er knyttet til selve den reelle læsning af teksten. Derfor introducerer og opererer Helle Rørbech med begrebet: ”geniscenesættelse af læsningen”, hvorigennem man kan genopleve fremmederfaringen i selve undervisningssituationen. Vi kender alle følelsen af at læse en novelle for første gang. Man kan blive forundret, ængstelig, for-tørnet, fornøjet osv., og det er denne tilstand, man skal forsøge at genskabe i undervisningen.

”Mærkværdiggørelsesstrategien bruger geniscenesættelsen til at skabe en sådan ø, hvis geografi hverken lærer eller elever kender, før de går i land. Øen må derfor opdages og udforskes før en eventuel fortolkning kan finde sted.” (ibid., p. 117)

Man skal altså fastholde oplevelsen af den uudforskede ø og fastholde oplevelsen af ubestemthed og foranderlighed. Derfor i stedet for at tale om klassifikationssystemer, forståelse og helhedsfortolkninger taler Helle Rørbech om forundring, fascination og refleksion (ibid., p.115).

Helle Rørbechs terminologi tager udgangspunkt i surrealismens etymologi, hvor oplevelsen af det ”surrealistiske øjeblik” ikke bygger på en forståelse af eller forsoning med det andet. (ibid., p. 114). Det er netop det surrealistiske øjeblik, som man skal tilstræbe at iscenesætte i litteraturundervisningen. Man skal altså dyrke det fremmede, mærkelig, og det vi undres over snarere end at forsøge at skabe forståelse og helheder. Hermed vil den litterære fremmederfaring kunne etablere sig i undervisningen.

I praksis har jeg forsøgt at geniscenesætte læsningen af forskellige tekster vha. det Helle Rørbech vil kalde for det surrealistiske greb. Helt konkret er nedenstående øvelser og metoder skabt ud fra Helle Rørbechs afsæt:

Uddrag fra logbog:

Fredag d. 16/11

Inden undervisningen startede spredte jeg et hvidt klæde henover min skoletaske, som stod på katederet. Da eleverne kom ind blev de nysgerrige over, hvad der var under klædet. Jeg gav dem ingen forklaring på, hvad der var under klædet, og sagde kun, at det var forbudt at kigge under det. Efter at have arbejdet med dagens novelle, fik en elev lov til at tage klædet af, og det viste sig bare at være min skoletaske. Vi talte dernæst om, hvilken følelsen de havde haft i kroppen, da de så klædet og forsøgte herefter at koble det til den følelse, de havde, da de læste novellens overraskende slutning.

Mandag d. 26/11

For at ryste eleverne lidt i deres grundvold viste jeg dem to Michael Kvium billeder. Målet var, at eleverne skulle se, hvordan han skildrede menneskets identitet jfr. vores overordnede emne om identitet.

Onsdag d. 5/12

Vi skulle arbejde med Halfdan Rasmussens digt "Noget om at være", som er skrevet i et legende og nærmest barnagtigt sprog. Da eleverne kom ind, forsøgte jeg at tale i lange kludrede og fjollede sætninger. Jeg forsøgte hermed at iscenesætte tekstens sprog og muliggøre, at eleverne på anden vis kunne mærke hvilken effekt et sådant formsprog har.

Jeg har oplevet, hvordan mærkværdiggørelsens grundidéer har formået at skubbe eleverne ud af deres komfortzoner for derved at øge deres nysgerrighed og motivation. Samtidig skabes der gode betingelser for, at fremmederfaringen kan opleves i selve undervisningssituationen.

Helle Rørbechs begrebsverden stiller på mange måder spørgsmålstegn ved hele mit problemfelt. Jeg ønsker at undersøge, hvordan man kan skabe et konstruktivt samspil imellem det litterære arbejde og elevernes livsverden. Men måske skal man ikke altid dyrke forståelsen og foreningen men i stedet fokusere på undringen og den gode anderledshed (Ziehe, 2007) for at gøre kvalificere litteraturarbejdet. Det er dog min antagelse, at litteraturundervisningen skal placere sig i spændingsfeltet mellem det fremmede

og mærkværdige og det genkendelige. Litteraturundervisningen skal dermed både forsones og forundres!

6.4. Selviscenesættelse og selvforglemmelse i praksis

Hvor forrige afsnit understregede den undrende og mærkværdiggørende praksis i litteraturundervisningen vil dette afsnit repræsentere identifikationen og forståelsen. Dette vil jeg gøre vha. begreberne selviscenesættelse og selvforglemmelse, som jeg præsenterede i afsnittet "Litteraturens egenart".

Den selviscenesættende praksis er ofte afhængig af, at eleverne øjner parallellerne imellem deres dagligdag og teksternes indholdsdimension. Dette kan f.eks. gøres ved at vælge et indhold, som bevæger sig på en etnopedagogisk position. (Hermansen et al, 2008, p. 151) Hermed understøtter indholdsvalget den selviscenesættende praksis. Derudover kan man i stedet vælge at fokusere på metodikken og tilrettelægge diverse opgaver, hvor parallellerne imellem elevernes tilværelse og tekstens univers bliver tydeliggjort. Det kunne f.eks. være igennem spørgsmål, som "har du nogensinde oplevet samme frygt?" eller "kan du huske en episode, hvor du reagerede på samme måde?" Et andet eksempel kunne være en "brevkasse-øvelse", hvor jeg bad eleverne om at sætte sig i hovedpersonens sted og svare konstruktivt tilbage på dilemmaet i novellen:

Kære brevkasse

Jeg har et alvorligt problem! Jeg er forelsket i den her fyr og vil virkelig gerne være kæreste med ham. Men pga. min kulturelle baggrund accepterer min familie og min kultur ikke, at jeg er sammen med en fyr før, jeg er blevet gift. Jeg kan altså ikke have en kæreste. Det er ulideligt at holde ud, fordi jeg holder virkelig så meget af denne her fyr. Jeg er i et sandt dilemma. Hvad skal jeg gøre? Jeg vil jo hverken skuffe min familie eller fyren?

Mvh den fortvivlede

Besvarelse af dreng i 7.b

Jeg syntes at du skal sige til dine forældre at du har valgt at få en kæreste, og nu da du ikke bor i dit hjemland kan du sige at du ikke har den samme kultur eller er den samme person.

Hilsen mig

Pågældende besvarelse påviser, at eleven har meget svært ved at sætte sig i hovedpersonens sted. Problemet består i, at eleven ser dilemmaet ud fra sine egne erfaringsmønstre, hvor kultur ofte ikke spiller en væsentlig rolle i dagligdagen – de har altså svært ved den selvforglemmende praksis. Det overordnede billede fortæller, at mange af eleverne havde svært ved at løse denne opgave. Ift. ovenstående opgave havde nogle elever dog en antydning af empatisk kompetence: "Jeg kan mærke du har det rigtig dårlig, så du skal have gjort noget. Spørgsmålet er om denne dreng er mere værd for dig end din familie og kultur? Jeg tror at dit første mål må være at fortælle dine forældre om dit dilemma, det kan hjælpe dig lidt." I en anden undervisningssituation, hvor vi arbejdede med Kim Fupz Aakesons novelle "Lærerplads" udbrød en elev: "Det er altså en kedelig tekst. Det kunne jo lige så godt have været mig selv". Til trods for ytringens umiddelbart negative klang, blev kommentaren for mig et klart bevis på, at eleven endelig kunne se sig selv i hovedpersonen. Der var altså små lyspunkter, hvor selviscenesættelsen og selvforglemmelsen tog form i undervisningen. Jeg har i den efterfølgende analyse af undervisningen erfaret, at lyspunkterne var båret af et forudgående, større analytisk fordybelsesarbejde. Forud for at eleverne kunne sætte sig i personernes sted, måtte vi i fællesskab forstå og analysere tekstens mange lag. Hermed forstod eleverne tekstens kontekst og blev rustet til på konstruktiv vis at kunne deltage i øvelser, som stillede krav til deres forestillingsevne. Deslige fordrede den selviscenesættende og selvforglemmende proces, at man som lærer havde etableret nogle stilladserende rammer, som gav eleverne tryghed til, nysgerrighed til og mulighed for at gå i kast med litteraturen.

6.5. Stilladsering

Jerome Bruner, David Wood og Gail Ross har med udgangspunkt i Lev Vygotskys tanker omkring zonen for nærmeste udvikling introduceret begrebet stilladsering (Wood et al., 1976). Stilladsering, som pædagogisk metafor, bygger på en antagelse om, at hvis lærings skal optimeres har "det lærende menneske brug for en passende form for støtte fra sine omgivelser" (Hansen, 1999, p. 9). Jeg vil i denne sammenhæng opridsede tre stilladserende elementer, som jeg har oplevet som værende vigtige indsatsområder i litteraturundervisningen: metodemangfoldighed, kompleksitetsreducering af formsproget og struktur. Disse tre faktorer udgør de fornødne rammer, der muliggør, at eleverne selvstændigt kan arbejde sig ned i de litterære dybder. Et stillads kan bestå af mange for-

skellige elementer, men valget af netop disse tre indsatsområder bunder i nedenstående præmisser og de dertilhørende sluttede konklusioner:

- **Litteraturens veje er mangeartede** ergo må undervisningen understrege mangfoldigheden for derved at muliggøre, at flere elever kan forstå og fortolke teksterne.
- **Litteraturens veje er barrikaderede med et komplekst formsprog** ergo må man reducere forhindringerne.
- **Litteraturens veje er abstrakte og komplekse** ergo må undervisningen etablere sig i det konkrete og strukturerede for dermed at give eleverne overskud til at grave sig ned i de litterære dybder.

6.5.1. Metodemangfoldighed

Litteraturens mangeartede udtryk fordrer en undervisning, der er funderet i mangfoldigheden, da man herved tilgodeser divergente tolkninger af værket. Derfor bør man som lærer benytte en varieret metodik for at sikre, at så mange børn som muligt lærer mest muligt. Man må altså overveje, hvordan man kan iscenesætte det litterære værk på forskelligvis. Som lærer skal man være en rejsevejleder (Ziehe, 2007, p. 113), som med sin brede palet af arbejdsmetoder kan guide eleverne igennem litteraturens gådefulde veje og hermed finde frem til teksternes skjulte afkroge og hengemte skattekamre. Ud fra den enkelte teksts kontekst og det givne læringsmål bør man orkestrere sin undervisning ud fra forskellige metodiske vinkler, som balancerer imellem det abstrakte og det konkrete, det aktive og det passive, det eksperimenterede og det informative osv.

6.5.2. Komplexitetsreducering af formsproget

David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross beskriver, hvordan en essentiel del i stilladseringsprocessen er at simplificere "the task by reducing the number of constituent acts required to reach a solution." (Wood et al., 1976, p. 14). Man skal hermed overveje, hvordan man kan fjerne de barrierer og forhindringer, der besværliggør elevernes læreproces. Som jeg beskrev tidligere er den nyere litteratur kendetegnet ved en mere implicit brug af stilistiske virkemidler, som til tider kan være svær for eleverne at afkode og gennemskue. Derfor vil det i dette tilfælde og i litteraturundervisningen generelt være

essentielt at overveje, hvordan man kan reducere formsprogets kompleksitet. Jeg benyttede mig løbende af følgende metoder:

- **Luplæsning:** Eleverne blev tvunget til langsomt at læse små uddrag fra novellerne og i samråd med mig forsøge at indkredse de sproglige finurligheder.
- **Sprogdetektiv:** Eleverne blev i nogle tilfælde bedt om at føre en notesbog under deres gennemlæsning af novellen. Eleverne var sprogdetektiver og skulle nedskrive de passager eller ord i teksten, som de studsede over.
- **Omskrivningsopgaver:** Dette var et forsøg på at få eleverne til at overveje, hvordan den givne novelle sprogligt var komponeret og herefter forsøge ud fra forskellige kategorier at omskrive den. De blev eksempelvis bedt om at omskrive en meget minimalistisk og scenisk novelle om til en beskrivende og panoramisk novelle.

6.5.3. Struktur

Afslutningsvis vil jeg fremhæve struktur, som en vigtig byggesten i det stillads, som læreren bygger omkring elevens læreproces. Til trods for, at eleverne lever i en strukturløs senmoderne verden, har jeg oplevet, hvordan de i høj grad higer efter struktur i undervisningen. De søger i særdeleshed en konkret og systematisk undervisning, når der arbejdes med den til tider komplekse og abstrakte litteratur.

Uddrag fra lærerinterview:

Jeg forsøger at motivere eleverne ved hele tiden at holde dem fast ved opgaven og sætte dem i gang med nye projekter. Jeg skal være en tydelig voksen, der altid viser vejen frem – og den vej skal være tydelig for eleverne. Struktur og klarhed er altså væsentlige faktorer.

Som Helle Bernth her beskriver, så giver struktur og klarhed eleverne psykologisk ilt og overskud til at kunne fordybe sig i litteraturen. Som lærer skal man altså være setting'ets beskytter (Ziehe, 2007, p. 115). Heri er der krav til læreren om at være i stand til at opretholde en genkendelig struktur og sikre habituelle selvfølgeligheder. Man kan strukturere sin undervisning på forskelligvis, men i litteraturundervisningens øjemed vil jeg understrege vigtigheden af transparente forventninger "Hvorfor læser vi denne

tekst, og hvad er formålet med det?”. Samtidig er en forudsigelig og genkendelig struktur væsentlig ift. at skabe tryghed hos eleverne. Dette kan eksempelvis være opstart af timen på samme måde eller gentage samme arbejdsøvelse i flere undervisningssituationer.

6.6. Den vanedannende litteratur

Litteratur kan være magisk og opløftende. Ofte forsvinder denne fortryllelse dog brat, når litteraturen bevæger sig ind over klasseværelsets dørtærskel. Så bliver læsning til tvang og er et produkt af skolekulturen. Damian Arguimbau beskriver i en artikel i tidskriftet ”Dansk”, hvordan kærlighed til litteratur ikke kan læres. Han udtrykker det som ”noget romantisk vås” at tro, at eleverne vil komme til at holde af at læse. Han skildrer ligeledes, hvordan man selvfølgeligvis ikke bliver ”forelsket på kommando, og naturligvis bliver alle ikke forelsket i præcis den samme person. Man skal lære at læse, fordi det er nødvendigt.” (Arguimbau, 2013, p. 10-11) Damian Arguimbau har på mange måder ret i sine ytringer, alligevel bliver jeg yderst provokeret af hans holdninger. Skal vi bare lade os slå til takke med at degradere litteratur- og danskundervisningen til et rent redskabsfag? Jeg vil fastholde, at man som lærer *kan* og *bør* gøre en indsats for og tilstræbe, at måske ikke alle, men nogle elever vil opleve, hvordan litteraturen kan være kilde til erkendelse, forundring og fascination. Det skylder vi litteraturen, og det skylder vi vores erhverv som litterære forvaltere! Tilbage står spørgsmålet i blikkende neon bogstaver: HVORDAN?

Bo Steffensen har forsøgt at indkredse, hvordan man kan skabe en spirende litteraturlyst hos elever. Han har i denne sammenhæng undersøgt, hvilke motiver der driver lysten til at læse litteratur (Steffensen, 2012, p. 48):

- 1) Følelsen af at kunne handle selv
- 2) Følelsen af, at forventninger går i opfyldelse
- 3) Følelsen af mening

AD1: Når man læser et stykke litteratur er man i en situation, hvor man som læser kan handle selv. Man bestemmer selv læsehastigheden, man danner sine egne mentale forestillingsbilleder og i den aktuelle læsning er ingen tolkning forkert. Denne følelse af omnipotens og ejerskab bør derfor dyrkes i litteraturundervisningen. Judith Langer indkredser ligeledes, hvordan hun har observeret, at følelsen af ”ownership” (Langer, 2000,

p. 19) er meget motiverende for eleverne. Adskillige andre forskningsprojekter har ligeledes konstateret, at eleverne motiveres, når de føler sig som autonome medaktører (Lankes, 2011, p. 63). Det medbestemmende aspekt skal altså transporteres fra den reelle læsning ind i litteraturundervisningen. Eleverne skal føle, at deres individuelle tolkning og forståelsesramme anerkendes i fortolkningsprocessen. Projekt "Litteraturhjørnet", som tidligere er blevet beskrevet, er et eksempel på, hvordan man kan dyrke det medbestemmende aspekt.

AD2: Når man læser litteratur har man ofte automatisk nogle forventninger til, hvordan handlingen vil udspille sig. Som læser forsøger man at forudsige, hvad der vil ske, så man kan indrette sig efter dette. I danskundervisningen i 7.b forsøgte vi at italesætte disse forventninger i form af nogle medskabende tekststopgaver. Eleverne havde på forhånd kun læst den første del af en novelle. De blev så bedt om at skrive afslutningen. Hermed leger man med elevernes forventninger og lader disse være grobunden for undervisningen.

AD3: I alle livets henseender søger vi mening og forståelse, hvilket også er tilfældet i den litterære læsning. Vi søger følelsen af, at indholdet endelig er fuld af mening. Når denne følelse opstår, vil man, til trods for at læsningen er båret af indre forestillingsbilleder, kunne opleve, hvordan litteraturen kan forekomme ligeså virkelig som læserens egen verden. Man vil erfare, at det er "muligt at investere sine følelser i personerne, idet de fremstår som levende mennesker, som man kan identificere sig med og holde af eller være imod." (Steffensen, 2012, p. 53)

Ydermere tydeliggør Bo Steffensen, hvordan det er de subjektive følelser, også kaldet emotioner, der giver os lysten til at læse (ibid., p. 49). Det kan f.eks. være følelsen af nysgerrighed, had, tiltrækning, sorg, skam, beundring osv. Overført til praksis betyder det, at man i litteraturundervisningen sammen med eleverne bør klarlægge de emotioner, som det litterære værk indeholder og koble det til elevernes livsverden.

▫ **Uddrag fra logbog:**

Eleverne blev bedt om at indkredse den stemning, som de fik, da de læste novellen "Natteravn". Ord som forundring, krimi, action, gyser og angst var nogle af de ord, som mange af eleverne nævnte. Jeg spillede herefter nogle forskellige musikstykker for eleverne. Deres opgave var at udvælge det musikstykke, som de mente bedst beskrev den generelle stemning i novellen. Herefter gik vi i gang med at sætte os ind i hovedpersonens tanke- og følelsesliv.

Ovenstående undervisningssituation er et forsøg på at genaktivere de emotioner, som blev etableret ved gennemlæsningen. Ved at identificere sig med hovedpersonens følelser og appellere til elevernes indtryk af novellens stemning, blev de subjektivt involveret i tekstens univers og tvunget til at tage stilling til de indtryk, de havde fået af novellen.

Er det så noget romantisk vås at tro, at litteraturlysten kan spire i skolen? Ja, hvis man forventer, at det sker automatisk, når eleverne åbner bogen. Tværtimod er det ikke en utopi, hvis man forventer, at det kræver et større didaktisk forarbejde af læreren. Et forarbejde som kan have fokus på at kortlægge og iscenesætte de motiver og emotioner, der er repræsenteret i værket. Hermed kan litteratur blive vanedannende – også i skolen!

6.7. Sammenfatning

Jeg har nu beskrevet og analyseret seks parametre, som i min optik er essentielle byggesten i konstruktionen af den kvalificerede litteraturundervisning. De seks parametre udgør en mosaik af indgangsvinkler, som er væsentlige at medtænke i både planlægnings-, gennemførsels- og evalueringsfasen. Der kan dog nævnes en bred vifte af andre perspektiver, som kan tages med i betragtning. Udvælgelsen af de seks beskrevne aspekter fremfor andre aspekter bunder i og afspejler et bestemt lærings-, elev- og fagsyn.

Som tidligere antydet i opgaven er læringssynet i høj grad funderet på socialkonstruktivismen. Ud fra dette perspektiv opstår læring i den sociale ageren og konstrueres i dette samspil. Opgavens afsæt er hermed langt fra inspireret af den lineære og snævre mål-middel didaktik. Tværtimod ses læring som et langt mere komplekst begreb, derfor at det også nødvendigt at medtænke f.eks. stilladsering, motivation osv. Derforuden kan man præcisere, hvordan læringssynet befinder sig i spændingsfeltet mellem etnodidaktikken og den gode anderledeshed. Undervisningen skal både bekræfte eleverne i deres hverdagskultur, men også med sin gode anderledeshed udfordre og ekspandere elevernes egenverden. Denne dualisme ses tydeligt i valget af litterære tilgange. Den læserorienterede tilgang tager udgangspunkt i elevens tankemønstre, hvorimod Helle Rørbechs ”mærkværdiggørelses-tilgang” udfordrer og skubber til elevernes forståelseshorisont.

Fælles for ovenstående refleksioner er, at eleven har fået en central placering i læreprocessen og læringssynet. Derfor er det også essentielt at indkredse, hvilket elevsyn,

der præger denne opgave. Det er i høj grad tankerne om den autonome elev, som er styrende for elevsynet. Det er dermed væsentligt, at eleven er medaktør og medbestemende i læreprocessen. På et mere generelt plan vokser elevsynet ud fra den kontinentale dannelsesstradition snarere end den angelsaksiske. Med den kontinentale dannelsesstradition vægtes det hele menneske, dvs. både et fokus på den materiale og formale dannelse.

Vægtningen af den kontinentale dannelsesstradition har ligeledes en afsmitning på det fagsyn, der præger denne opgave. Afsnittet "Den vanedannende litteratur" bevæger sig ind i diskussionen af, hvad danskfagets værdiområder og formål er. Det præciseres her, at danskfaget ikke udelukkende bør være et redskabs- og færdighedsfag, som skal opøve elevernes faglige kundskaber. Man må ligeså konkretisere, hvordan danskfaget også er et dannelses-, erkendelses- og oplevelsesfag, hvilket også er omdrejningspunktet for denne opgave.

7. Er litteraturundervisningen outdated?

Lad os for et kort øjeblik vende tilbage til Peters kommentar, som jeg introducerede i indledningen: "*Janni, vi lever altså i år 2012! Noveller er gammeldags. Film, spil og TV, det er total upstyle!*" Peter tager os ubevidst med ud på en værdiladet rejse ind i danskfagets kernepunkter. Til trods for, at fiktionen og skønlitteraturen længe har været en uomtvistelig og vital del af danskfagets identitet har indtoget af den digitale platform og videnssamfundets digitalisering været med til at stille spørgsmålstegn ved den litterære legitimitet. Hvorfor er det i grunden, at vi skal læse litteratur? Hvad tilbyder litteraturen eleverne, som er relevant og aktuelt i dag? Er litteraturundervisningen outdated? Alle disse kritiske spørgsmål higer efter et svar. Jeg vil derfor i det følgende diskutere, hvad der legitimerer litteraturen i det 21 århundrede, samt vurdere litteraturens dannelsesmæssige potentiale i det hyperkomplekse samfund. Mine tanker er struktureret ud fra fire overordnede legitimeringer, som er inspireret af Karin Sarsenovs og Magnus Perssons tanker (Kaspersen, p. 34, 2012):

- 1) Litteraturen skal lære os at sætte parentes om os selv (Hansen, 2004, p. 11)
- 2) Litteraturen skaber empatiske og tolerante elever
- 3) Litteraturen kan lære os at være handlekompetente og snarrådige
- 4) Litteraturen er sprogudviklende

7.1. Litteraturen kan lære os at sætte parentes om os selv

I mange årtier har litteraturens ædleste opgave været at styrke og udvikle læserens personlige identitet. Denne diskurs er baseret på den humanistiske og klassiske dannelses-tradition, hvor litteraturen er den sande og endegyldige kilde til selvindsigt og – udvikling. Litteraturen har dermed været legitimeret ved at have en uundværlig rolle i elevernes livsfortælling. Jeg mener dog ikke, at denne legitimering har fordums styrke, da de sociale medier og den digitale platform i høj grad har overtaget litteraturens monopol på den personlige udvikling. Det er på Facebook, via blogs, via reality TV og gennem World Of Warcraft, at eleverne udvikler og styrker deres personlige identitet. En sådan identitetsdannelse og selvudvikling er i høj grad selvbekræftende. Igennem alle disse forums identificerer man sig med andre lig sig selv, og man bekræfter yderligere sit ego og sin livsfortælling. Derimod tilbyder litteraturen en anden form for erkendelse. Med sin egenart lærer litteraturen os at overskride os selv og se ud over vores eget verdensbillede. Litteraturen lærer os hermed at sætte parentes om os selv (Hansen, 2004, p. 11) Vi taler altså ikke længere kun om bekræftelse og identifikation, men også om selvoverskridelse og selvansagelse. Lige netop evnen til at sætte sig selv til side for at møde andre og oplevelsen af, at verden ikke kun handler om mig, som min praktiklærer så ram-mende beskrev det, er uomtvistelige kår i det senmoderne samfund. Dette skyldes paradigmeskiftet fra det antropocentriske til det polycentriske samfund. I det polycentriske samfund stilles der helt nye dannelsesmæssige krav til elevens kompetenceberedskab, hvilket jeg vil uddybe i næstfølgende afsnit.

7.2. Litteraturen skaber empatiske og tolerante elever

Den polycentriske tidsalder har medført, at vi dannes i flere sfærer, og vi dannes i samspil med andre. Der er ikke længere tale om identitet, som en fast indre kerne, men om en polyidentitet, hvor vi har flere latente identiteter, der skabes i den sociale ageren. Med postmoderne og socialkonstruktivistiske briller på kan man hævde, at vi ikke læn-gere er noget i kraft af os selv men i kraft af vore relationer. Som Lasse Dencik så dæk-kende konkretiserer det: ""Jeg behøver et "vi" for virkelig at blive "mig"" (Dencik, 2005, p. 131) Vi er altså afhængige af hinanden, og vi er afhængige af at kunne indgå i forskel-lige sociale arenaer. Følgelig er det nødvendigt, at man opøver et socialt gehør. Man skal være i stand til at forstå andres bevæggrunde og handlemønstre, at kunne udøve selv-

kontrol og at tilpasse sig til nye situationer – også kaldet social sensibilitet. Rasmus Fink Lorentzen er i sin beskrivelse af, hvilke specifikke kompetencer man bør styrke i det senmoderne samfund, kommet frem til to kompetencer, den empatiske og scenariekompetencen, som begge tager udgangspunkt i ovenstående antagelser. (Lorentzen, 2005) Skolens opgave må altså være at styrke disse kompetencer, og her er det litterære arbejde og det fiktive univers en af nøglerne til dette. I læsningen af et værk og i fortolkningsprocessen skal eleverne være i stand til at sætte sig i andres sted. De skal evne at afkode de fiktive personers tanke- og følelsesliv for hermed at kunne forstå tekstens indholdsdimension. Elevernes indlevelsessevne og sociale gehør udgør hermed en af grundforudsætningerne i den hermeneutiske fortolkningsproces. Litteraturen repræsenterer således anskuet en "øvelsesarena" for eleverne, hvor de kan opøve de kompetencer, som er nødvendige i et hyperkomplekst samfund.

7.3. Litteraturen kan lære os at være handlekompetente og snarrådige

Grundet den senmoderne verdens kompleksitet og foranderlighed stilles der nye krav til elevernes tilværelsesprojekt. De store fortællinger er døde og tidligere tiders normative retningslinjer er nedbrudte, hvilket i høj grad stiller eleverne alene med deres tilværelsesprojekt. Dette individuelle ansvar stiller krav til elevernes fleksibilitet, omstillingsparathed og handlekraft. For at kunne tage del i det senmoderne samfund er det altså en nødvendighed, at man er i stand til helt basalt at kunne vælge og tage stilling. Vha. begrebet "handlekompetence" præsenterer Hans Jørgen Kristensen en kompetencepalet, som i høj grad hviler på ovenstående refleksioner. (Kristensen, 2009) Handlekompetencen er et bud på et samtids- og fremtidsberedskab, som man skal erhverve sig for at kunne begå sig i det senmoderne samfund. At være handlekompetent betyder, at man ud fra sit eget autonome standpunkt er i stand til at kunne vælge i et kaos af valgmuligheder, tage del i og udvikle et demokratisk samfund og begå sig i en verden, hvor alting ændres i et hastigt tempo. Alligevel sammenligner Noemi Katznelson unge i dag med vagabonder (Katznelson, 2004). De vandrer rodløst fra sted til sted uden at tage stilling til det, de møder på deres vej. De er handlingslammede grundet det uoverskuelige og ambivalente livsprojekt og det intimiderende individuelle ansvar. Skolens opgave er derfor at kvalificere elevernes handlekompetence og dermed undgå handlingslammelse. Her har litteraturundervisningen en væsentlig rolle!

At læse og fortolke litteratur handler i bund og grund om at vælge. Man skal være i stand til at tage stilling til alle de indtryk, som en tekst giver én, samt udvælge hvilke indtryk, man vil fokusere på i fortolkningsprocessen. At læse litteratur er at tage stilling! I kontrast til de betydningsfulde valg, som eleverne skal tage i forbindelse med deres selvbiografi, bliver eleverne i det litterære arbejde tilbudt en uforpligtende mulighed for at vælge og fravælge og tage stilling på godt og ondt uden vidtrækkende konsekvenser. Det litterære arbejde automatiserer og styrker hermed den handlekraftige ageren.

7.4. Litteraturen er sprogudviklende

Ovenstående legitimeringer bygger i høj grad på danskfaget som værende et dannelsesfag. Deslige er det et faktum, at danskfaget *også* er et redskabsfag forstået på den måde, at eleverne erhverve sig nogle faglige og sproglige færdigheder. Litteraturundervisningen er i særdeleshed kilde til et analytisk beredskab, samt en viden om sprog og sprogbrug, der er med til at udvikle og udvide elevernes ordforråd og begrebsverden. (Fælles Mål, 2009) Det sproglige element har i særdeleshed fået en essentiel rolle i den postmoderne tænkning. Kenneth Gergen (Gergen, 2005), pioneren indenfor socialkonstruktivismen, indkredser, hvordan det er igennem sproget og i kommunikationen med andre, at man konstruerer virkeligheden. Følgelig den måde man bruger sproget på er med til at definere vores livstilværelse. Hermed er sproget hovedforfatteren i menneskets narrative fortælling, og sproget er dermed medium for dannelse.

Sprogets centrale placering i det postmoderne tilværelsesprojekt må fordre en øget interesse for at styrke og gøre eleverne klar over deres sproglige begrebsverden. Litteraturen er uden sammenligning en af de største kilder til sproglig bevidsthed. Med sin sproglige mangfoldighed og sit flerstemmige udtryk er litteraturen medvirkende til at skærpe elevernes viden om sprog og sprogbrug. Hermed legitimeres litteraturundervisningen i denne sammenhæng ud fra et sprogligt henseende.

7.5. Sammenfatning

Er litteraturundervisningen outdated? Ud fra ovenstående skitserede legitimeringer må det krystalklare svar være: nej! Litteraturundervisningens dannelsesmæssige potentiale stemmer overens med de krav om kundskaber, færdigheder og kompetencer, som det hyperkomplekse og polycentriske samfund stiller til morgendagens borgere. Litteratu-

ren kan lære os at sætte parentes om os selv, styrke vore empati og tolerance, lære os at være handlekompetente samt definere og styrke vores sproglige begrebsverden.

8. Konklusion

Litteraturen er en særlig refleksionsform, som med sin egenart kan muliggøre et dannende samspil imellem det litterære univers og elevernes individuelle livsverden. Litteraturen er i sin grundform selvfordoblende i den forstand, at den kombinerer fremmed-iagttagelsen og selviagttagelsen i en dialektisk proces. Hermed er det fiktive univers i stand til at bringe sin læser i et refleksivt forhold til sig selv. Til trods for, at litteraturen indbyder sine læsere til et sådant dannende samspil, har jeg erfaret gentagne gange, hvordan eleverne i stedet distancerer sig fra litteraturen. Jeg har i min efterrefleksion indkredset tre modstandsfaktorer, som har spændt ben for, at eleverne har kunnet drage nytte af litteraturens egenart. Først og fremmest har den senmoderne tidsalder skabt et øget fokus på elevernes egenverden, samt tilsidesat den normative tryghed til fordel for relativismens kaoshav. Sådanne diskurser kan resultere i, at eleverne forbliver navlebeskuere og har svært ved at åbne op for den nye fremmederfaring. Deslige kan et tekstsyn og en metodisk tilgang, hvor man læser litteratur for litteraturens skyld og ikke for elevernes skyld hæmme det litterære arbejde. Slutteligt kan teksternes komplekse formsprog være en forhindring for mange elever, da de har svært ved at læse med fordobling. Tilbage står spørgsmålet: Er det så overhovedet muligt at skabe et samspil imellem elevernes livsverden og det litterære arbejde? Jeg har med udgangspunkt i seks aspekter forsøgt at reflektere over, hvordan man vha. nogle almen- og fagdidaktiske greb kan etablere den dobbelte åbning.

Det er min tese, at litteraturen åbenbarer sig i fortolkningssamtalerne og i den divergente flerstemmighed. Derfor ønskede jeg at etablere et klasserum, hvor dialog og fællesskab var de bærende principper. Projekt "Litteraturhjørnet" er et bud på, hvordan man kan skabe rammerne for et sådant klasserum. Dernæst må man udvælge en litteraturpædagogik, som kan være medvirkende til at bygge bro mellem elevernes forståelsesramme og tekstens univers. Den læserorienterede tilgang betoner lige netop dette aspekt og vil med sin metodologi sætte fokus på transaktionen mellem læseren og teksten.

Som supplement til det litteraturpædagogiske landskab har Helle Rørbech lanceret et nyt perspektiv kaldet "Mærkværdiggørelse som litteraturpædagogisk strategi". Hendes påstand er, at de nuværende litteraturpædagogiske positioner ikke bringer læseren i kontakt med fremmedoplevelsen. I hendes optik bør man vha. det surrealistiske greb muliggøre, at eleverne kan genopleve fremmederfaringen. Man bør altså dyrke det mærkværdige og fremmede for at kvalificere litteraturarbejdet. I kontrast hertil skal litteraturundervisningen ligeledes skabe paralleller imellem elevernes erfaringsramme og tekstens univers med afsæt i den i den selvscenesættende og selvforglemmende praksis. Opsummerende skal litteraturundervisningen altså befinde sig i spændingsfeltet mellem det mærkværdige og fremmede og det genkendelige og identificerbare.

Forud for at selvscenesættelsen og selvforglemmelsen kan etablere sig i undervisningen må man forsøge at skabe nogle stilladserende rammer, som kan støtte eleverne i deres læringsprojekt. Jeg har i litteraturundervisningens øjemed indkredset tre stilladserende elementer, som jeg har erfaret er vigtige indsatsområder: metodemangfoldighed, kompleksitetsreducering af formsproget og struktur. Afslutningsvis må man i sin planlægning af litteraturundervisningen tage højde for de motiver og emotioner, der driver lysten til at læse litteratur. I praksis bør man kortlægge og senere iscenesætte disse for at gøre litteratur vanedannende.

Denne mosaik af indgangsvinkler kvalificerer en litteraturundervisning, der tager udgangspunkt i en senmoderne forståelsesramme. Det er dog en kendsgerning, at den senmoderne verden og videnssamfundets digitalisering stiller spørgsmålstejn ved den litterære legitimitet. Hvorfor er det i grunden, at vi skal læse litteratur? Med udgangspunkt i socialkonstruktivismen har jeg skitseret fire legitimeringer, som alle har en nutidig referenceramme. Litteraturen er relevant og uundværlig, fordi den kan lære os at sætte parentes om os selv, styrke vore empati og tolerance, lære os at være handlekompetente samt definere og styrke vores sproglige begrebsverden.

9. Perspektivering

Denne opgaves problemfelt har været centreret omkring den moderne litteratur, men denne angrebsvinkel er blot en blandt mange i litteraturundervisningens brogede landskab. Et perspektiv, som i de senere år, er blevet et væsentligt omdrejningspunkt, er den ældre litteratur. Med indførelsen af den litterære kanon stilles der nemlig helt nye krav til litteraturundervisningen. Således anskuet bliver det endnu sværere at skabe et konstruktivt samspil imellem elevernes forståelseshorisont og litteraturen, da der er en stor kognitiv, historisk og kulturel spændvidde imellem teksten og læseren. I dette henseende må læreren kigge efter andre redskaber i den litteraturdidaktiske, -pædagogiske og -metodiske værktøjskasse. Hermed åbner denne angrebsvinkel op for helt nye ubesvarede spørgsmål, som kunne være spændende at afsøge og besvare.

10. Referenceliste

- Arguimbau, Damian (2013) *Hvorfor læse bøger?* I: Dansk 1/2013, Tema: *Det fortolkende danskfag*, Medlemsblad for Daneklærerforeningens Folkeskolesektion
- Bundsgaard, Jeppe; Oksbjerg, Marianne (2012) *Hvad skal vi med skønlitteraturen?* I: Østergren-Olsen, Dorte; Herholdt, Lene (red.) *Litteraturlyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag
- Dencik, Lasse (2005) *Mennesket i postmoderniseringen – om barndom, familie og identiteter i opbrud.*, Billesø og Baltzer
- Dysthe, Olga (1997) *Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære*, Klim
- Fibiger, Johannes (2009) *Mærkelige tekster – om litterære tilgange og metoder* I: Skyggebjerg, Anna Karlskov; Henkel, Ayoe Quist; Fibiger, Johannes; Rasmussen, Line Beck, *Stjernebilleder, børnelitteratur – teori og metode*, bind I, Daneklærerforeningens Forlag
- Fælles Mål (2009) faghæfte 1, Undervisningsministeriet
- Gergen, Kenneth (2005) *Virkeligheder og relationer*, Dansk Psykologisk Forlag
- Hansen, Jan Tønnes; Nielsen, Klaus (red.) (1999) *Stilladsering – en pædagogisk metafor*, Forlaget Klim
- Hansen, Thomas Illum (2004) *Procesorienteret litteraturpædagogik*, Daneklærerforeningen
- Harboe, Thomas (2010) *Metode og projektskrivning – en introduktion*, Samfundslitteratur
- Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth; Krejsler, John (2008) *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*, Alinea
- Kaspersen, Peter (2012) *Hvorfor læse litteratur?* I: Jørgensen, Martin; Fibiger, Johannes; Henkel, Ayoe Quist; Kaspersen, Peter; Kjerkegaard, Stefan, *Videre i teksten - litteraturpædagogiske positioner og muligheder*, Hans Reitzels Forlag
- Katzenelson, Noemi (2004) *Udsatte unge, aktivering og uddannelse – dømt til individualisering*, Ph.d.-afhandling, Center for Ungdomsforskning, Learning Lab Denmark, DPU
- Kristensen, Hans Jørgen (2009) *Didaktik og pædagogik – et navigere i skolen – teori i praksis*, Gyldendals Lærerbibliotek
- Langer, Judith A (2000) *Literary understanding and literature instruction*, Research Report Series 2.11, National Research Center on English Learning & Achievement, University at Albany

Lankes, Eva-Marie (2011) *At vække interesse – hvad ved vi om motivation?* I: I: Christiansen, Jens Peter, *Hvad vi ved om god undervisning*, Dafolo

Lorentzen, Rasmus Fink (2005) *Hvad skal vi bruge litteraturen til?* DPU: Didaktik, curriculum og læring

Meyer, Bente (2008) *Litteraturlæsning i det senmoderne I: Positioner i danskfagets didaktik*, Cursiv nr. 2

Mortensen, Klaus P. (1998) *Dannelse på dansk*, I: Dalsgaard, Inge; Hansen, Marianne; Ingerslev, Gitte red. *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. Dansk lærerforeningens Forlag

Møller, Hans Henrik; Poulsen, Henrik; Steffensen, Bo (2010) *Litteraturundervisning – mellem analyse og oplevelse*, Samfundslitteratur

Nielsen, Bodil; Nielsen, Niels Grønbæk; Mølgaard, Niels (2010) *Professionsbachelor – uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*, Forlaget UCC

Persson, Magnus (2007) *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Studentlitteratur

Rørbech, Helle (2008) *Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi I: Positioner i danskfagets didaktik*, Cursiv nr. 2, Institut for Curriculumforskning, DPU

Steffensen, Bo (2012) *Litteraturlyst, eller – kan man kan blive afhængig af Cecil?* I: Østergren-Olsen, Dorte; Herholdt, Lene (red.) *Litteraturlyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag

Sørensen, Birte (2005) *Litteratur – forståelse og fortolkning*, Alinea

Sørensen, Mads P.; Christiansen, Mads (2006) *Ulrich Beck - Risikosamfundet og det andet moderne*, Århus Universitetsforlag

Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976) *The role of tutoring in problem solving* I: *Journal of child psychology and psychiatry: Official organ of the Association of Child Psychology and Psychiatry* (p. 89-100)

Ziehe, Thomas (2007) *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Forlaget Politisk Revy

11. Bilag 1: Interviewguide

Område og proces	Spørgsmål	Svar
Åbning og baggrundsoplysninger	Hvornår er du uddannet? Hvilke linjefag? Hvor mange år har du arbejdet?	At få viden om personens baggrund
Undersøgelse	Hvordan udvælger du dine tekster? Har du nogle kriterier? Hvordan arbejder du/I typisk med tekster? Med hvilke redskaber forsøger du at gøre teksterne relevante og håndgribelige for eleverne? Er der noget specifikt du oplever, at eleverne har svært/nemt ved ift. litteraturundervisning? Hvordan motiverer du eleverne til at gå i dybden med en tekst? Hvilke kompetencer bør vi styrke hos eleverne, for at de bliver i stand til at kunne begå sig i det fremtidige samfund?	At undersøge de didaktiske overvejelser, som litteraturundervisningen bygger på At få indblik i praksisformer for litteraturundervisningen i overbygningen At undersøge, hvilke modstandsfaktorer personen møder hos eleverne i litteraturundervisningen At undersøge lærerens holdning til vigtige dannelsesaspekter i skolen anno 2013
Opsamling og evaluering	Er der noget i dette interview, du vil understrege som særligt vigtigt for dig? Har interviewet sat nye tanker i gang?	At få indblik i de vigtigste pointer i interviewet At få indblik i respondentens vurdering af interviewet

12. Bilag 2: Interview med Helle Bernth

Område og proces	Spørgsmål	Formål
Åbning og baggrundsoplysninger	Hvornår er du uddannet? Hvilke linjefag? Hvor mange år har du arbejdet?	Uddannet i 2001 – dansk, engelsk og idræt Jeg har været lærer i ti år og har været ansat på Silkeborg Efterskole alle årene.
Undersøgelse	1) Hvordan udvælger du dine tekster? Har du nogle kriterier? 2) Hvordan arbejder du/I typisk med tekster? 3) Med hvilke redskaber forsøger du at gøre teksterne relevante og håndgribelige for eleverne? 4) Er der noget specifikt du oplever, at eleverne har svært og nemt ved ift. litteraturundervisning? 5) Hvordan motiverer du eleverne til at gå i dybden med en tekst? 6) Hvilke kompetencer bør vi styrke hos eleverne, for at de	Ad 1) Vi arbejder meget i vores teams med at finde frem til de forskellige tekster, som vi vil benytte. Vi benytter os meget af kursusinspiration, erfaringer fra tidligere år, censorerfaring og anmeldelser. Jeg forsøger at benytte nogle materialer, som rører sig lige nu. Men det er vigtigt for mig, at undervisningen ikke udelukkende skal tage udgangspunkt i deres dagligdag – deres kære barn. Der skal være en balance imellem det der er spændende og relevant for dem, og det de ikke selv ville have valgt. Opsummerende kan man sige, at teksterne skal være forskellige, og tilgangene skal være forskellige. Ad 2) Jeg benytter mig egentlig af mange forskellige tilgange. Jeg er dog ikke vild med den biografiske tilgang, da denne tilgang lukker teksten mere end den åbner den for fortolkninger. Jeg er selv uddannet i den nykritiske tid, hvor teksten taler for sig selv. Man taler om den autonome tekst. Så det er egentlig oftest denne tilgang jeg benytter. Derudover elsker eleverne strukturalisme. De elsker, når de bliver præsenteret for en formel og en given struktur. På mange måder giver strukturen dem overskud og frihed til at kunne arbejde mere frit med opgaven. Uanset hvilken tilgang jeg vælger undgår jeg helst at opstille et spørgeark, da det i mange tilfælde kan virke demotiverende – derfor kræves der en del engagement fra læren. Ad 3) Jeg benytter mig rigtig meget af deres interesser. Eleverne er ikke motiverede af sig selv, derfor må man inddrage deres interesser. Eleverne vil opleve, at der er en parallel mellem teksten og deres liv. Litteraturundervisningen handler vel om, at eleverne skal kunne opleve de tydelige parallelle linjer mellem tekstens indhold og deres dagligdag – en form for selvscenesættelse. Men med tiden skal de slippe sig selv, og de skal møde anderledesheden. Det kan vel kaldes for selvforglemmelse. Eleverne skal bryde ud af egen krop og prøve at være en anden. Projektet for mig er, at eleverne skal sætte sig selv til side for at møde andre. De skal forholde sig til sig selv i samspil med andre. Og det er her danskfa-

	<p>bliver i stand til at kunne begå sig i det fremtidige samfund?</p>	<p>get er fedt for mig. I det øjeblik, hvor eleverne oplever, at verden ikke kun handler om mig. Dét er almen dannelse.</p> <p>Derudover tror jeg på, at noget "udefrakommende" skal åbne teksten. Der skal andre sanser i spil end kun vores øjne og ører. Man skal forsøge at løfte teksten ud i et andet univers. F.eks. igennem musik, video osv.</p> <p>Ad 4) Eleverne har svært ved kanon-tekster. Det siger dem ikke noget. . Jeg føler aldrig, at eleverne tager teksterne helt til sig. Det er mere mit projekt end deres. De accepterer det, men tager det ikke ind i hjertet. Derudover har eleverne svært ved nyere teksters sarkasme og ironi. Især utroværdige/troværdige fortællere. Fortælledelelen er faktisk svær at håndtere for dem. De har også svært ved at se teksternes tomme pladser. Det skjulte lag er svært for dem at komme ned i. Samtidig er de meget bundet af strukturalistisk tænkning. De vil gerne arbejde med analyseark, men det gør også, at de har svært ved at arbejde frit med teksterne og åbne op for mange forskellige fortolkninger.</p> <p>Ad 5) Det vigtige for mig er, at hvis dine elever ikke tror på dig og dit projekt, så accepterer de aldrig projektet. De skal derfor kende dine forventninger, så de ikke skal bruge tid på at afkode regler og strukturer. Derved kan de give sig hen til projektet. Jeg skal på mange måder sælge min undervisning, og det gør jeg især igennem min klasseledelse. Jeg forsøger at motivere eleverne, ved hele tiden holde dem fast ved opgaven og sætte dem i gang med nye projekter. Jeg skal være en tydelig voksen, der altid viser vejen frem – og den vej skal være tydelig for eleverne. Struktur og klarhed er altså væsentlige faktorer.</p> <p>Samtidig skal litteraturundervisning være noget, som vi kan være sammen om. Det fælles arbejde er vigtigt at fastholde i litteraturundervisningen, da det sociale element kan motivere mange elever.</p> <p>Ad 6) Jamen jeg tror egentlig jeg har skitseret mange af de kompetencer, som jeg mener, at eleverne skal udvikle – især evnen til at sætte sig i andres sted og at kunne se udover sin egen navle vil jeg understrege endnu engang. Men med de sociale medier kan man måske sige, at der er kommet en ny vinkel på: Man behøver måske ikke altid at mene noget om alting Men eleverne er flasket til, at de skal mene noget om alt. De skal like/dislike på facebook, de skal tage en masse valg ift. uddannelse osv. Måske skal eleverne tværtimod lære at sige: pyt og nå!</p>
--	---	---

Opsamling og evaluering	Er der noget i dette interview, du vil understrege som særligt vigtigt for dig? Har interviewet sat nye tanker i gang?	<p>Litteraturundervisningen har en central rolle i skolens dannelsesopgaver. Derfor er det også vigtigt, at overveje, som du gør, hvordan man kan gøre litteraturen levende og relevant for eleverne. Men det er en svær kamp og det kræver engagement og viljestyrke.</p> <p>Derudover synes jeg faktisk, at det er spændende at reflektere over, hvordan fremtidens dannelsesidealer vil se ud. Jeg tror helt klart, at vi bevæger os mod nogle nye dannelsesidealer med elektroniseringen af vores undervisning. Jeg har ikke svaret på, hvor vi bevæger os hen, men jeg tror helt sikkert, at IT-elementet rykker ved vores dannelsesidealer.</p>
-------------------------	--	---