

Oplevelse, indsigt og indlevelse i et litteraturpædagogisk perspektiv

“Litteraturen er fuldstændig unyttig; det eneste den gør, er at hjælpe os med at leve.” - Claude Roy



Professionsbachelorprojektet er skrevet af følgende:

1. Sofie Heidemann Pedersen
2. Kathrine Friis Vilmar

202142023
282152059

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	2
Indledning	3
Problemformulering	4
Begrebsafklaring	4
Læsevejledning	5
Præsentation af undersøgelse	5
Position og metodologi	6
Fænomenologi	6
Metodologi	7
Triangulering	10
Diskussion af position og metodologi	10
Sammenfatning af empirisk materiale	11
Teori	13
Emneafgrænsning	13
Elevernes forudsætninger for at læse litteratur	16
Mødet mellem tekst og læser	17
Forskning	20
Begrundelse for valg af tekst	21
Analyse af empiri og teori	22
Potentialiet i Raftehegn	22
Kan et møde mellem tekst og læser skabe oplevelse og indsigt?	25
Muligheder og udfordringer i en litteratursirkel	27
At se verden i en andens perspektiv	30
Opsummering	33
Diskussion	34
Perspektivering	36
Fremadrettede handlemuligheder	38
Konklusion	39

Litteraturliste	41
Bilag	45
Bilag 1 - undervisningsplanen	45
Bilag 2 - interviews	45
Bilag 3 - lydobservation af litteratursamtalen	50
Bilag 4 - artefakter	55

Indledning

“Litteraturen er fuldstændig unyttig; det eneste den gør, er at hjælpe os med at leve.” - Claude Roy

Citatet er af den franske poet Claude Roy (Kragh, 2017), og det føles ligeså relevant i dagens Danmark som altid. For er litteratur, i en tid hvor teknologi, viden, information, nationaltests og konkurrencestat, egentlig ikke unyttigt? Og hvad nytter det at læse en god bog, en spændende novelle eller et sigende digt, hvis danske elever kun ligger nummer 15 i læsning i den seneste PISA-test? (Cepos, 2018). Hvis man er enig med folketingsmedlem Martin Henriksen, som var med til at ændre i formålsparagraffen for folkeskolen i 2006, så er man måske enig i, at demokratisk dannelse kun er et biprodukt af skolen, men ikke skolens hovedopgave (Henriksen citeret i Thejsen, 2017). Dertil vil man måske synes, at læseforståelse og afkodning er det mest nyttige i skolen, mens skønlitteratur må se sig slået på målstregen - taberen, den unødvendige, den unyttige. Jo, jo, skønlitteraturen skal da læses i skolen - men den skal blot være midlet til at læse og forstå bedre, hurtigere, mere og med større kompleksitet.

Eller også kan man kaste et blik på forfatteren Peter Høeg, der siger om læsningen: “At læse fordi det er vidunderligt og underholdende, og fordi litteratur på én gang kan nuancere og fordybe den ydre og indre verden” (Høeg i Clausen, Nielsen og Fanø, 2016, s. 16). Og uanset om man er enig med Martin Henriksen eller ej, så siger formålsparagraffen for folkeskolen dog stadig at: “Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og 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.” (Undervisningsministeriet, 2006). Spørgsmålet vi sidder tilbage med må derfor

være: Hvordan skaber vi disse rammer for oplevelse og fordybelse? Litteraturpædagogikken fremmer netop elevernes egen personlige oplevelse, erkendelse og indlevelse i en tekst (Henkel, 2009, s. 40-52). Og det vi især gerne vil undersøge, er meget minutiøst om disse oplevelser og erkendelser rent faktisk kommer til syne i litteraturpædagogikken, som teorien påstår, samt hvilke udfordringer og muligheder der ligger i at arbejde litteraturpædagogisk, og ikke mindst hvilke rammer skolen sætter for at læreren og eleverne kan arbejde litteraturpædagogisk.

Problemformulering

Hvorfor og hvordan skal man læse skønlitteratur i udskolingen i et litteraturpædagogisk perspektiv, og hvordan kan undervisningen i skønlitteratur være med til at udvikle elevernes oplevelse, indlevelse og indsigt?

Begrebsafklaring

Vi vælger at arbejde med begreberne oplevelse, indlevelse og indsigt. Oplevelse ser vi som en måde, hvorpå læseren individuelt åbner sig mod litteraturen. Vi er enige med forfatteren Peter Høeg, som forklarer hvordan litteratur i skolen skal have følgende i højsæde: "... det enkelte barns og den enkelte unges muligheder for at udvikle egne meningsfulde læseoplevelser, og at lade dem være en del af deres egen dannelsesproces, det vil sige deres egen unikke måde at bevæge sig fremad i tilværelsen på" (Høeg i Clausen, Nielsen og Fanø, 2016, s. 13-18).

Derudover arbejder vi med indlevelse, som Martha C. Nussbaum også kalder for "narrativ fantasi". Narrativ fantasi giver læseren mulighed for at se verden med en andens øjne, og skal udvikle evnen, hos læseren, til at leve sig ind i hvordan mennesker, der lever på anderledes måder end en selv, oplever verdenen. Det er evnen til at skifte perspektiv, og se sig selv i en anden og den anden i sig selv (Nussbaum refereret i Clausen, Nielsen og Fanø, 2016, s. 21).

Med indsigt har vi fokus på Dorthe Østergren-Olsens definition, hvor hun forklarer, at litteraturundervisning skal give eleverne mulighed for at læse teksterne med fordobling - altså opnå ny indsigt i litteraturen og nye erkendelser som menneske (Østergren-Olsens, 2012, s. 149). Ayo Henkel beskriver at læse med fordobling således: "Det henviser til det forhold, at man i

læsningen af en skønlitterær tekst åbner både for en handlingsplan (handler om) og et tolkningsplan (drejer sig om), som gør det muligt at anskue teksten som et udtryk for almene og eksistentielle udsagn og sætte sig i forhold hertil" (Henkel, 2009, s. 41).

Læsevejledning

Dette bachelorprojekt indledes i opgavens første del med en indledning, hvor vi præsenterer opgavens undersøgelsesfelt, og problemformulering. Derefter følger - en redegørelse og diskussion for vores position og metodologi, hvor vi uddybende forklarer, hvordan vores problemfelt skal undersøges. Endelig præsenterer vi vores empiri, hvorefter der følger et teoretisk afsnit, hvor vi gør rede for litteraturen og dannelse i skolen, litteraturpædagogik, elevernes forudsætninger for at læse litteratur samt dertilhørende relevant forskning. Opgavens analysedel vil være inddelt i afsnit, hvor vi analyserer vores udvalgte empiri ud fra vores teori via vores position og metodologi. Som en afrunding på opgaven, vil der følge en diskussion, hvor vi diskuterer dannelse over for kompetence, og derefter følger en kritisk perspektivering til hvad skolens job er. Slutlerligt følger en konklusion over opgaven som helhed.

Præsentation af undersøgelse

Denne undersøgelse vil tage sit udgangspunkt i et forløb omkring noveller og digte, som vi planlagde, gennemførte og evaluerede i en 7. klasse på en skole i Københavns kommune. Vi var nysgerrige på, om skønlitteratur i undervisningen kunne fordre oplevelse, indlevelse og indsigt hos eleverne, og i så fald hvilken litteratur, og ikke mindst hvilken undervisning omkring litteraturen, der især kunne fremme disse tre områder.

Vi havde en hypotese, baseret på teori, om at skønlitteratur har en særlig og unik position, hvad disse tre områder - oplevelse, indlevelse og indsigt - angår, og vi har derfor benyttet os af den deduktive undersøgelsesform, hvor vi har taget afsæt i teori og på kritisk vis forsøgt at undersøge, hvordan denne teori viser sig ude i verden (Aagerup og Willaa, 2016, s. 34).

Vores undersøgelse er baseret på to dobbeltlektioner, hvor vi arbejdede med en enkelt novelle. Vi har ikke haft mulighed for at holde os distanceret fra vores undersøgelse, da den foregår i vores

egen undervisning, men vi har forsøgt at forholde os objektivt og systematisk til den empiri, vi har fået med os fra forløbet.

Position og metodologi

Når man skal undersøge en problemstilling og et problemfelt, kan man gøre dette gennem flere metoder og positioner. Der er naturligvis nødt til at være sammenhæng mellem det problemfelt, man vil undersøge, samt den undersøgelsesmetode man vælger at arbejde med. Når man træffer et valg om en position og en metode, vil denne position og denne metode have konsekvenser for ens undersøgelse, og man er nødt til overveje positionens og metodernes roller foruden undersøgelsen i sig selv undervejs i sin undersøgelse (Mottelson og Muschinsky, 2017, s. 33-34).

Fænomenologi

Vi har valgt en fænomenologisk position i denne undersøgelse. Det har vi gjort, fordi fænomenologi er optaget af at gengive virkeligheden, som den fremstår gennem menneskers oplevelser. I nogle positioner er oplevelser og erfaringer ikke relevant for deres data, mens disse oplevelser netop er det centrale perspektiv hos fænomenologien. Mennesker baserer hele deres livsførelse på baggrund af de oplevelser og tanker, de gør sig, og derfor må disse oplevelser være grundmaterialet, når man skal undersøge det menneskelige, siger fænomenologien (ibid, s. 41-42).

Da vores undersøgelse netop tager afsæt i elevernes egne oplevelser, indlevelse og indsigt i skønlitteratur, giver en fænomenologisk tilgang kun mening for os. Vi er interesserede i, hvordan eleverne oplever skønlitteraturen - det er denne oplevelse, der er centrum for vores interesse og undersøgelse. Mottelson og Muschinsky forklarer: "En fænomenologisk undersøgelse af genstanden for menneskets opmærksomhed tager derfor afsæt i de oplevede erfaringer med fænomenet" (ibid, s. 42). Fænomenologien afviser, at genstanden har en relevant eksistens udenfor menneskets tanker og erfaring (ibid, s. 42-43), ligesom vi kun er interesseret i skønlitteraturen inden for elevernes verden.

Litteraturoplevelser er individuelle, og vi er ikke interesserede i hård fakta, men derimod er vi udelukkende interesserede i, hvilke individuelle oplevelser, indlevelse og indsigt eleverne har tilegnet sig.

Metodologi

Metode eller metodologi er en beskrivelse af den vej, man går eller den fremgangsmåde, man benytter sig af for at nå et bestemt sted hen. Når man vælger at arbejde "metodisk", vælger man at følge en bestemt fremgangsmåde, indtil målet er nået. En metodebeskrivelse er en måde at beskrive denne fremgangsmåde på (Aagerup og Willaa, 2016, s. 19). Vi har benyttet os af følgende undersøgelsesmetoder:

Interview

Vi har benyttet os af interview som en måde at indsamle data på gennem samtale. Vi har valgt at benytte os af interview, for som Mottelson og Muschinsky siger: "Interviewet er særligt anvendeligt som metode, når den viden, man søger at skabe, kan lokaliseres til individets personlige oplevelser og erfaringer" (Mottelson og Mushinsky, 2017, s. 121). Formålet med et interview er netop at belyse respondenternes subjektive oplevelser, og hver enkelt person som bliver interviewet skal betragtes som et sandhedsvidne for vedkommendes egen forståelse (ibid, s. 121). Det giver derfor god mening for os at arbejde med interview. Vi søger ikke efter en objektiv virkelighed, eller hvor meget en elev ved om et emne - vi er udelukkende interesserede i elevernes egne subjektive oplevelser af at læse litteratur, samt deres evne til at leve sig ind i litteraturen. Det er kun dem selv, der har mulighed for at svare ud fra deres egen virkelighed.

Vi valgte at interviewe fem elever, som var forskellige fra hinanden i både køn, faglighed og generel engagement i undervisningen. Det gjorde vi for at brede vores undersøgelsesfelt ud - som Aagerup og Willaa forklarer, så kan man vælge personer, der er placeret forskellige steder i sit undersøgelsesfelt, for at nå bredest (Aagerup og Willaa, 2016, s. 111).

Vi valgte at interviewe dem én af gangen, i et rum ved siden af klassen, hvor vi lydoptog samtalen. Det gjorde vi, fordi vi fulgte Aagerup og Willaas råd om at lydoptage, frem for at skrive ned, da nedskrivningen kan have negative konsekvenser (ibid, s. 117). Vi valgte at interviewe ud fra det

semistrukturerede interview, hvor vi stillede spørgsmål såsom: "Hvad synes du om at arbejde med lyrik?", "Hvilken novelle kunne du bedst lide?" og "Føler du, at du har fået noget ud af forløbet?" Vi lod derefter elevernes svar diktere interviewet, og fulgte naturligvis op på det, hvis de kom med relevante input, inden vi gik videre til næste spørgsmål.

Vi er nødt til at tage højde for, at vi har haft en relation til eleverne og en indforståethed. Denne indforståethed kan være en ulempe, hvis det medfører, at de interviewede ikke forklarer sig tydeligt, fordi der ligger en indforståethed mellem de to, der taler. Vi ser dog også en fordel i denne indforståethed, idet vi sammen har bevæget os ind i litteraturens verden med eleverne, og vi har dannet et fællesskab gennem litteraturen, som gør, at eleverne måske svarer mere uddybende, end hvis de talte med en udenforstående (Mottelson og Muschinsky, 2017, s. 123).

Disse interviews har været meget afgørende for undersøgelsen, da vi har ladet dem bestemme hvilken specifik novelle eller hvilket specifikt digt, der skulle være genstand for undersøgelsen. Vi lavede nemlig interviewene i slutningen af forløbet, og vi brugte dem til at finde ud af, hvilken novelle eller hvilket digt der har haft størst betydning for eleverne i løbet af forløbet.

Observation

Observation er en måde at producere data på gennem konkrete iagttagelser, beskrivelser og registreringer. En observation er en konstruktion, hvor man dokumenterer hændelser, som er frembragt på særlige præmisser (Mottelson og Muchinsky, 2017, s. 124-127).

Vi har benyttet os af observation i form af lydoptagelser. Vi har lydoptaget en litteratursamtale, vi havde i klassen, hvor især elevernes oplevelser med teksten var i centrum. Cato Bjørndal forklarer, at der er to hovedfordele ved at observere via lyd eller film. Den første er, at man kan fastholde observationerne og den anden er, at lydobservationerne har en stor deltajlerigdom - hver gang man lytter til optagelsen, kan man registrere noget nyt og relevant (Bjørndal, 2003, s. 83).

Grunden til at vi valgte at lydoptage frem for at filme, var først og fremmest en rent praktisk årsag, idet at det var meget besværligt at filme for os med den nye persondatalov. Men som Bjørndal skriver, så virker lydoptageren mindre forstyrrende end et kamera. Bjørndal forklarer dog også, hvordan video kan give nogle andre nuancer i form af kropssprog og ansigtsudtryk, som lyd ikke

kan (ibid, s. 90). I vores fænomenologiske tilgang, kunne filmoptagelser altså også have været ønskværdige.

Man skelner mellem den "ikke-deltagende" observatør og den "deltagende" observatør. Der er fordele og ulemper ved begge dele, og vi har været "deltagende" observatører i vores lydobservation. Da det var vores egen undervisning, vi observerede, var det ikke muligt at være "ikke-deltagende". Det er selvfølgelig vigtigt, at man gør sig overvejelser over, hvad ens egen aktive deltagelse gør ved observationen. En fordel ved at være "deltagende" er, at man selv har mulighed for at mærke de forhold, som er på spil i klassen, på egen krop. En ulempe kan være, at man selv er med til at påvirke observationen, fordi man har en hensigt, med det man observerer (Mottelson og Muschinsky, 2017, s. 125).

Grunden til at vi valgte at observere igennem lydoptagelser, er fordi vores undersøgelsesområde kan være meget svært at måle på og indsamle hård data på. Det er svært at måle, hvordan nogle oplever noget, og derfor håbede vi, at vi med vores lydoptagelser kunne fange små glimt af elevernes oplevelser med, indsigt i eller indlevelse i teksten - uden at være fortolkende. Vores undersøgelsesfelt vil derfor bygge på elevernes svar og samtaler med hinanden i forhold til vores problemformulering.

Vi har efterfølgende lyttet til vores lydobservationer af flere omgange og indskrænket det på den måde, at vi har skrevet ned hver gang eleverne nævnte noget omkring oplevelser, indsigt eller indlevelse i forhold til vores begrebsafklaring. Mottelson og Muschinsky forklarer netop, hvordan man skal vælge et afgrænset fokus for sin observation og dokumentere netop denne detalje (ibid, s. 127).

Artefakter

Foruden vores interviews og vores observation har vi også benyttet os af artefakter - altså genstande som er frembragt af mennesker. Brugen af artefakter kan give god mening i en undersøgelse, da lærerens arbejde består af en så stor praktisk dimension, hvor der bliver produceret mange artefakter (Agerup og Willaa, 2016, s. 159). Vores artefakter består af svar på spørgsmål i logbøger, evaluerende svar i logbøger og meddigtninger.

Svarene i logbogen er svar på spørgsmål til en konkret aktivitet, samt evaluerende svar til novellens indhold, som vi stillede efter arbejdet med novellen. Meddigtningerne består af korte tekster, eleverne skulle skrive, hvor de skulle skrive videre på novellen.

Triangulering

Hver metode har hver sin styrke og hver sin svaghed, og belyser undersøgelsesfeltet på forskellige måder. For at lave den mest fyldestgørende undersøgelse af vores felt, har vi derfor benyttet os af flere metoder. Dette kaldes triangulering. Når man benytter sig af triangulering, vil man kaste mere lys over undersøgelsen fra forskellige sider (Mottelson og Muschinsky, 2017, s. 105).

Vi får gennem elevernes logbøger alle elevernes svar umiddelbart efter arbejdet med skønlitteraturen. Det kan dog være svært for eleverne at sætte skriftlige ord på deres oplevelser. Derfor bruger vi også interview, hvor vi får få elevens mundtlige svar, hvor vi beder dem om at reflektere endnu mere og gå mere dybden, end de gjorde i logbogen. Og via vores lydoptagede observationer kan vi undersøge elevernes umiddelbare, ureflekterede "lige-nu-og-her" oplevelser. Vores undersøgelsesfelt er svært at måle og veje, og derfor giver det kun mening for os at triangulere vores metoder og på den måde få det mest fyldestgørende resultat.

Diskussion af position og metodologi

Når man vælger én metode og én position til, vælger man automatisk en anden fra. Dette er et valg, man er nødt til at træffe - og man er også nødt til at gøre sig overvejelser over, hvorfor man vælger, som man gør. Man er også nødt til at vide, at en metode måske frembringer ét resultat, mens en anden metode måske frembringer noget helt andet.

For det første er det værd at tage med i vores overvejelser, at vi konstant er aktivt deltagende - både i lydoptagelserne af litteratursamtalerne, i interviewene og i de spørgsmål vi stiller i evalueringen. Det er ikke muligt for os at være "fluen på væggen", da vores undersøgelsesfelt uomtvisteligt vil være påvirket af vores egen gøren og laden.

Mottelson og Muschinsky forklarer, at hvor nogle undersøgelsestilgange forlanger, at forskeren tydeligt stiller sig uden for sit undersøgelsesfelt, kan der også være fordele ved at befinde sig i sit

undersøgelsesfelt, for at forstå menneskers praksis og mærke på sin egen krop hvad deltagelsen indebærer (ibid., s. 24).

Man kan desuden diskutere subjektiviteten af vores undersøgelsesfelt - vores position er fænomenologisk, og vores metoder er kvalitative. Vores resultater kan ikke som sådan måles, vejes og sammenlignes - man kan dog forsøge, når man går minutiøst til værks. Det er en umulighed at få helt klare resultater, når det drejer sig om subjektive oplevelser, og relevansen af undersøgelsen kan muligvis diskuteres. Hvorfor er det vigtigt at undersøge noget, som ikke som sådan kan måles eller sammenlignes? Dette vil dog aldrig kunne lade sig gøre i det felt, vi undersøger, hvad vi bruger som argument for undersøgelsens relevans, på trods af den store grad af subjektivitet.

Et andet element der gør, at vores undersøgelsesfelt er svært at få klare resultater i, er det faktum, at vi forsøger at undersøge, hvad der foregår inde i hovedet på eleverne. Oplevelser, følelser og indlevelse bliver alt sammen lagret inde i hjernen. Vi har igennem vores position og forskellige metoder forsøgt at finde ud af, hvad det er, der foregår, men det er i realiteten så individuelt, subjektivt, sårbart, skrøbeligt og privat, at det er svært for os at vide, hvilke tanker der kører rundt i hovedet på eleverne. Der er selvfølgelig også den mulighed, at eleverne ingen oplevelser får i forbindelse med litteraturen overhovedet. Dette er dog ligeså vigtigt, som hvis det modsatte var tilfældet - hvis ikke endnu mere relevant.

Sammenfatning af empirisk materiale

Vores empiriske materiale består af en undervisningsplan, som er tilrettelagt, gennemført og evalueret af os selv i vores praktik (bilag 1). I denne præsentation har vi sammenfattet to dobbeltlektioner, hvor vi arbejdede med en novelle, som bliver præsenteret i "begrundelse for valg af tekst". Vi har haft et stort empirisk materiale, og vi har afgrænset det på den måde, at vi blot har fokuseret på det, når eleverne taler eller skriver om oplevelser med, indsigt i eller indlevelse i den pågældende novelle.

Vi lavede semistrukturerede interviews (bilag 2) med fem forskellige elever i slutningen af forløbet, hvor vi spurgte ind til hvilke noveller eller digte, de har haft de fleste og bedste oplevelser med. Vi lod disse interviews være styrende for undersøgelsen, da den novelle, som blev nævnt mest i disse interviews, endte med at blive genstand for undersøgelsen.

Litteratursamtalen, (bilag 3) som foregik i en litteraturcirkel, hvor eleverne skulle skiftes til at trække et spørgsmål og besvare dem i fællesskab, omhandlede elevernes tolkning og opfattelse af fortællingen. Her talte de om, at de ikke troede, fortælleren havde det godt, og at der var en anspændt stemning i fortællingen. De talte også en del om en splittelse, som de troede fandt sted i fortællerens sind. Derudover diskuterede de en specifik episode i novellen, hvor faren slår moderen, og de var meget interesserede i begrundelsen for dette.

Vores artefakter består bl.a. af meddigtninger (bilag 4), hvor eleverne skulle fortsætte novellen - her har vi kigget på, hvornår eleverne skriver med indlevelse i forhold novellens fortæller, hvilket en stor del af eleverne gjorde med henblik på fortællerens mulige følelser.

Vi stillede derudover også spørgsmål til teksten (bilag 4), som eleverne skulle svare på to og to i deres logbøger. Det gik ud på, at de skulle udvælge et stykke, hvor de skulle fokusere på, hvad der reelt stod i teksten, hvad der ikke stod, men blev efterladt som "huller" eller "spor", hvordan de selv havde udfyldt disse huller samt hvor i teksten, de fandt begrundelser for disse udfyldninger. Tendensen var her, at eleverne var gode til at sætte ord på hvad der stod mellem linjerne, men mindre gode til at sætte konkrete ord på, hvor i teksten, de fandt begrundelserne henne.

Vi stillede tre evaluerende spørgsmål (bilag 4) omkring novellen til sidst, som eleverne skulle besvare i deres logbøger: "Hvilken oplevelse havde du med at læse novellen?", "hvordan tror du fortælleren har det?" og "kan du sætte dig ind i hans/hendes sted?" I forhold til hvilken oplevelse eleverne havde, var der en tendens til korte, men konkrete svar fra eleverne, hvor de gjorde det klart, hvad de synes om novellen. Til de to andre spørgsmål, som drejede sig om indlevelse, var der en tendens til at næsten alle elever skrev, at de troede, han havde det dårligt, var splittet, havde skyldfølelse, var ked af det, var vant til det, og at han ikke havde det godt.

Empirien er afgrænset, nedskrevet og vedlagt i bilag.

Teori

Emneafgrænsning

Litteraturpædagogikken er et bredt univers, da der eksisterer flere meninger om litteraturpædagogikken, end hvad man kan forholde sig til i denne opgave. Derfor har vi, med afsæt i vores pædagogiske tilgang til teorien, tilkoblet os eksisterende tilgange til litteraturpædagogikken med afsæt i Thomas Illum Hansen, Anne-Kari Skardhamar og Ayoe Henkels teorier til dette, foruden teori omkring dannelse ved Wolfgang Klafki og Jan Tønnesvang, samt generel litteraturredidaktik ved Dorthe Østergren-Olsen, Jeppe Bundsgaard og Marianne Oksbjerg. Vores fokus ligger udelukkende på at få ekspliciteret relevante litteraturpædagogiske synspunkter i forbindelse med empirien, som den er forklaret ovenfor. Derfor vil vi så vidt muligt forsøge at give et fyldestgørende billede af udvalgte tilgange til litteraturpædagogikken, dens dannesperspektiv samt dens muligheder for oplevelse, indsigt og indlevelse.

Litteraturens dannesperspektiv i danskundervisningen

Foreløbig teori vil tage udgangspunkt i en teoretisk tilgang for litteraturlæsningen i danskundervisningen. I forbindelse med dette tager vi afsæt i litteraturens mange facetter med et overordnet spørgsmål om, hvad litteraturen kan i det praksisnære. Her med fokus på den særlige vinkel til litteraturundervisningen i praksis med afsæt i skønlitteratur. Ud fra ovenstående problemformulering og spørgsmålet om, hvorfor man skal læse skønlitteratur i udskoling, vil vi belyse litteraturens potentiale i forhold til udviklingen af at danne sig som menneske.

Her udtaler Jeppe Bundsgaard og Marianne Oksbjerg sig om skolens undervisning i skønlitteratur, som rummer muligheder for, at eleverne udvikler sig som personer og som demokratiske borgere, og følgende uddyber de således: "Disse muligheder skal læreren forfølge bevidst i undervisningen, da det ikke sker automatisk gennem læsning af litteratur, hvor god den end måtte være" (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, s. 24). Hvis vi kigger på danskfagets formål og dets nuværende udformning, er det tydeligt at faget har til pligt at lære eleverne at kunne forstå litteratur som kilde til udviklingen af deres personlige og kulturelle identitet: "Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer

som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelser" (Undervisningsministeriet, 2019). Meningen med dette er, at eleverne skal kunne opleve forståelsen af sig selv som en særegen kultur, hvor eleverne kan finde mål og mening med deres eget personlige liv. Danskfagets formålsparagraf har altså fastslået, at vejen til udvikling af indlevelsesevne og æstetisk, etisk og historisk forståelse bl.a. går gennem arbejdet med litteratur. Bundsgaard og Oksbjerg forklarer ydermere, at man gennem den faglige læsning af litteratur kan udvikle sig som person, og at det netop er de aspekter af litteraturen, der gør det muligt at fremme elevernes personlige og kulturelle identitet, som danskfaget skal beskæftige sig med (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, s. 26). Og hvad betyder dette så?

På et eller andet tidspunkt får eleverne gennem litteraturlæsningen, en mulighed for at kunne se hvordan andre møder verden helt anderledes, end de selv gør, og at verden har været anderledes, end den er i dag. Ydermere får de mulighed for dybere at forstå deres egen verden og deres egen måde at være i den på, som er en grundlæggende demokratisk kompetence - for at kunne forandre verden, skal man kunne forestille sig, at den kunne være anderledes (Bundsgaard og Oksbjerg, 2012, s. 26).

Litteraturundervisningens særlige opgave bliver derfor, at kunne formidle og kvalificere elevernes møde med skønlitteraturen. De skal lære at vokse mentalt og menneskeligt af disse litterære møder med det fremmede og anderledes og styrke deres evne til refleksion og til at tænke og handle selvstændigt. Lærerens rolle i et danskfagligt perspektiv bliver derfor at kunne udvælge litterære tekster, som hun formoder kan bidrage til at udfordre eleverne, på disse måder i undervisningen (Bundsgaard og Oksbjerg, 2012, s. 27).

Hvilken litteratur skal man vælge?

Lektor i dansk, Dorte Østergren-Olsen, stiller spørgsmålene: "Hvilke argumenter er der for i folkeskolens litteraturundervisning at beskæftige sig med tekster, der udfordrer læseren i en sådan grad, at de kan være vanskelige at forstå?" og "skal litteraturunderviseren give eleverne mere af det, de bedst kan lide, eller skal læreren udfordre eleverne med helt andre tekster?". Med disse spørgsmål in mente kan man som lærer overveje, hvorvidt undervisningen skal forholde sig

til lærerens valg af litteratur, som kan ligge langt fra elevernes erfaringsverden, og så være tro mod læreplanen, eller gå den modsatte vej og vælge tekster tæt på elevernes erfaringsverden for at imødekomme deres ønske (Østergren-Olsen, 2012, s. 149). Ellers er der den tredje mulighed at vælge tekster, der balancerer mellem lærerens valg og elevernes erfaringer. Men er det det, der skal til? Hvis vi vender tilbage til danskfagets fordring om, at litteraturundervisningen skal kvalificere elevernes indlevelse og indsigt, kan man drage dette til en forskning fra Pauline Gibbons, som har identificeret tre kernekriterier, der definerer, hvad den udfordrende undervisning skal indeholde. Gibbons skriver som det første, at undervisningen skal rumme muligheder for videnskonstruktion, dvs. hvor eleverne kan tilegne sig viden gennem aktiv konstruktion. For det andet, mener Gibbons, at eleverne skal udvikle dyb forståelse frem for overfladisk kendskab og kunne videreudvikle og give udtryk for ideer gennem dybere kommunikation. Og til sidst skal læringen have værdi for eleverne ud over skolen (Gibbons refereret i Østergren-Olsen, 2012, s. 149-150). Særligt de to sidste kriterier peger på hvilke tekster, der matcher hvilke læsere. I forbindelse med danskfagets fordring, som tidligere nævnt, skal teksterne altså give mulighed for dyb forståelse, som kræver indlevelse, og så skal teksterne være med til at bringe læseren værdi ud over skolen, altså give mulighed for at eleverne får en ny indsigt samt nye erkendelser (Østergren-Olsen, 2012, s. 150).

Litteraturundervisningens store udfordring ligger i at bringe eleverne ind i det som Gibbons kalder for engagementszonen i forhold til at læse litteratur med fordobling og indlevelse. Dette kræver omhyggeligt og varieret valg af tekster, som fordrer forskellige grader af litterær indsigt og indlevelse hos eleverne (Østergren-Olsen, 2012, s. 151-153). Tekster, der er for lette at læse, og hvor alt står direkte, kan fordrer kedsommelighed og komfort og lede til kedsomhedszonen eller komfortzonen, mens tekster med mange tomme pladser, som udfordrer eleverne på deres indlevelse og indsigt, enten kan lede til frustrationzonen eller til engagementszonen, alt efter hvor godt læreren stilladserer undervisningen. Her kan man også kigge på tekster, som på overfladen virker kedelige og hverdagsagtige, men som under overfladen udfordrer læseren. Disse tekster kan udfordre så meget, at læseren frustreres, eller de kan lede til ny erkendelse og indsigt (Østergren-Olsen, 2012, s. 153-159).

Elevernes forudsætninger for at læse litteratur

Man kan derfor konstatere, at det ikke er ligegyldigt, hvilken litteratur der vælges, eller hvordan der arbejdes med den. Man har som lærer også en overordnet forpligtelse: "Folkeskolens opgave er... §1. stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og 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" (Undervisningsministeriet, 2006).

Folkeskoleloven kræver altså, at den enkelte elev skal udvikles alsidigt og personligt, også i fællesskabet. Derfor bliver det også nødvendigt at tilpasse undervisningen efter eleverne og deres forskellighed (Tønnesvang, 2009).

Som lærer står man med nogle overordnede krav til, hvad undervisningen skal føre frem til. Det er elever med individuelle forskelle og behov, som skal sikres åndsfrihed, ligeværd og udvikling både fagligt såvel som personligt. Der kan dog ligge en udfordring bag dette i forbindelse med arbejdet med unge elever i fx danskundervisningen og i forbindelse med læsning af litteratur. Det er netop ifølge Jan Tønnesvang i ungdomsperioden eller puberteten det tidspunkt i livet, hvor man for alvor begynder at udvikle de kognitivt reflektive og intellektuelle kapaciteter, der skal stille spørgsmål til, hvem man er, hvorfor man er her på jorden, og hvad meningen med livet er (Tønnesvang, 2009, s. 100). Når man arbejder med unge elever, må man derfor som lærer kunne forstå elevernes overgang fra barn til voksen, da det netop er under denne fase, at eleverne forsøger at skabe sig selv. Tønnesvang betegner denne ungdom som værende ambivalens, som skal forstås som en dobbelthed af modsatrettede dynamiske kræfter – idet den både rummer en bred horisont af muligheder og en forøget personlig sårbarhed og skrøbelighed (Tønnesvang, 2009, s. 100).

Tønnesvang uddyber, hvordan unges identitetsdannelse er påvirket af indre betingelser - deres personlige historie, opvækstbetingelser og tidligere erfaring, samt ydre betingelser - den sociokulturelle verden de er en del af. Det er i feltet mellem disse betingelser, at de unges identitet skal dannes, opretholdes og omdannes (Tønnesvang, 2009, s. 100).

Tønnesvang benytter sig endvidere af Svend Mørch til at forklare om unge og selvbestemmelse. Mørch mener, at en kvalificeret selvbestemmelse fastholder nødvendigheden i både at være fagligt kvalificeret og personligt selvbestemmende. Kvalificering og selvbestemmelse bliver på den

måde forbundne og gensidigt udviklingsfremmende i menneskets vej til selvdannelse (Mørch refereret i Tønnesvang, 2002, s. 47).

Mødet mellem tekst og læser

Et spørgsmål, som læreren i en litteraturpædagogisk sammenhæng kan stille, er imidlertid, hvad det pædagogiske potentiale konkret er, og hvordan det kommer til udfoldelse – såvel i teksten som i klasselokalet (Henkel, 2009, s. 41). Det er her meningen at læreren skal sætte dette i forhold til den enkelte tekst og sine konkrete elever. Det er ydermere omdrejningspunktet for det litteraturpædagogiske møde mellem tekst og læser, og at det er læseren, der har til opgave at virkeliggøre teksten, således at den får en betydning. Det er i dette møde, at litteraturen giver læserne mulighed for selvoverskridelse og eksistentiel erkendelse. Ayoe Henkel henviser endvidere til forfatteren Louis Jensen, som forklarer om litteraturpædagogikken: "Det åbner indad, og åbnes der indad, så åbnes der også ud til verden. Det, der ikke forstås, bliver altså, gennem en bevidst og ubevidst proces, en nøgle til forståelse. Det uforståelige skaber forståelse og indsigt" (Jensen refereret i Henkel, 2009, s. 40).

Thomas Illum Hansen præsenterer en fænomenologisk tilgang til litteraturpædagogikken - den procesorienterede litteraturpædagogik, der indbefatter en grundig lærerfaglige analyse samt opgaver og spørgsmål, som skal føre eleven helt ind i teksten. Denne proces skal lede op til at de spørgeteknikker, samtaleformer og opgavetyper, læreren vælger at benytte i litteraturundervisningen, skal skærpe læserens opmærksomhed på teksten og dens fiktive verden, hvis de skal føres ind i teksten. Og forudsætningen for at man sammen med eleverne kan arbejde sig ind i teksten, er, at man har udarbejdet den lærerfaglige analyse forud for undervisningen (Illum Hansen, 2004, s. 41).

Illum Hansen er interesseret i den vekselvirkning, der findes mellem tekst og læser. Han forklarer, at læserens udfyldning af tomme pladser netop er styret af tekstens mønstre, og derved bliver den procesorienterede litteraturpædagogik netop ikke blot læserorienteret, men også værkororienteret. Dette uddyber han, når han forklarer om tekstens under- og overbestemthed: "Underbestemtheden er litteraturens tomme pladser, som læseren udfylder og fortolker, og

overbestemtheden er de mønstre i det fiktive univers, som angiver rammerne for denne udfyldning og fortolkning" (Illum Hansen, refereret i Rickmann, 2011, s. 88).

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki underbygger vigtigheden af mødet mellem tekst og læser med hans teori omkring kategorial dannelse. Dette forklarer Bent Nabe-Nielsen i sit forord for Klafkis bog: *Dannelsesteori og didaktik*. Denne form for dannelse drejer sig om den dobbelte åbning, som eleven møder i skolen. Klafki forklarer: "Barnet åbner sig for verden og verden åbner sig for barnet" (Klafki refereret i Nabe-Nielsen, 2001, s. 17).

Denne kategoriale dannelse lægger vægt på, at når eleverne tilegner sig stof, skal de gennem dette kunne forstå samfundet og den kultur, som de selv er en del af.

Den kategoriale dannelse bygger på det eksemplariske princip, herunder begreberne det fundamentale og det elementære. Det elementære drejer sig om den objektive del af undervisningen. Denne del er grundviden som formidles således, at der åbnes op for et fagligt indhold. Det fundamentale drejer sig om den subjektive del af undervisningen, hvor det formidles i mødet mellem eleven som subjekt og den objektive tyding af virkeligheden (Nabe-Nielsen, 2001, s. 17-19).

For at undervisningens indhold skal have en vis betydning for eleverne, mener Klafki, at det skal tage udgangspunkt i kategorier, som eleverne kan forholde sig til, og som ikke ligger langt fra deres begrebsverden (Nabe-Nielsen, 2001, s. 18).

Ifølge Klafki, vil subjektet kun opnå fornuftighed, selvbestemmelsesevne, tanke- og handlefrihed, når det har et opgør med et objekt, der ikke stammer fra subjektet selv - det skal derimod stamme fra en objektivisering af menneskelig kulturaktivitet. Disse objektiverede, kulturelle aktiviteter består fx af erkendelser om mennesker og natur, sociale leveformer og æstetiske produkter (Klafki, 2001, s. 33-34). Vi er selvfølgelig interesserede i det æstetiske produkt: skønlitteratur.

Samtalebaseret litteraturundervisning

En strømning, som er med til at understøtte en tekstorienteret og samtalebaseret litteraturundervisning, kommer fra den norske litterære forsker Anne-Kari Skardhamar. Hun argumenterer for vigtigheden i, at fastholde nærlæsningsprincippet, og skriver således om lærerens rolle: "Han må have analyseret teksten på forhånd. Nu skal han give eleverne nøglen, så

de selv kan åbne teksten. Han skal ikke dreje nøglen rundt og åbne døren for dem, men han skal have fundet den nøgle, der passer, og vist, hvor døren og nøglehullet er" (Skardhamar, 2006, s. 90-91). Med dette mener Skardhamar, at læreren skal være fagmand og professionel, også i litteraturundervisningen, hvor det drejer sig om interaktion og samspil både mellem lærer og elev samt eleverne imellem. Ydermere må vi forudsætte, at læreren skal kunne mere end eleverne, og dermed også have et bredere overblik over stoffet. I hvert fald mener Skardhamar, at man må forvente større kundskab og modenhed hos læreren (Skardhamar, 2006, s. 90).

Med dette in mente, er det nødvendigt at kigge på Skardhamars tilgang til litteratursamtale, hvor hun mener at samtalen til en litterær tekst skal struktureres af læreren og forberedes grundigt. Det grundige forarbejde og planlægning af den litterære samtale vil derfor ofte give gevinst. Når dette er sagt, mener Skardhamar ikke at, samtalen skal være den eneste form for litteraturarbejde. Derimod er det vigtigt, hvad eleverne lytter til, og hvad teksten har at sige, før de kan svare med ny tekst. Pointen er, at eleverne først er villige til at se eller høre, hvad de tror, at teksten prøver at formidle, før de kan tolke på den. Men det er ikke kun en ny tekst, den litterære analyse kan frembringe. Meningen er, at eleverne skal lytte og se, hvordan de individuelt bliver ramt af det, som teksten formidler. Efter en analysesamtale med eleverne, hvor der er blevet forsøgt at finde ud af, hvad teksten siger, kan eleverne frit udfolde sig med dramatisering, formning og skrivning. Eleverne kan her bl.a. skrive fortsættelse af fortællingen, fortællingen set fra en anden persons synsvinkel, eller deres helt egen historie inspireret af den litterære tekst, alt dette med henblik på at eleverne efterhånden bliver mere observante og lærer at læse mellem linjerne og dermed opfatte tekstens signaler (Skardhamar, 2006, s. 90).

Thomas Illum Hansen fremhæver at, udover de spørgsmål, som er relevante til fortolkning af teksten, er elevorienterede spørgsmål, et henblik på at relatere tekstens verden til elevens verden. De lærerstillede spørgsmål, der ofte fremkommer i undervisningen, kan ofte komme til at lukke en ellers åben proces, i forhold til de erfaringsområder som eleverne selv finder relevante i forbindelse med deres eget bud på tekstens overordnede tema (Illum Hansen, 2004, s. 47). Det afgørende ved denne proces er, at spørge eleverne til erfaringsområder, som teksten forudsætter et vist kendskab til. Det er netop her, at læreren under arbejdet med en tekst kan stille identifikationsspørgsmål, som fx "Har du selv prøvet..." eller "hvad ville du have gjort hvis...".

Derefter kan læreren stille overføringsspørgsmål, der knytter fortolkningen af teksten til elevens viden om verden, så som "Hvad synes I om slutningen på...". Dette med henblik på at knytte en forbindelse mellem fiktionen og virkeligheden.

Forskning

Vores empiriske grundlag er kun bygget på én enkel 7. klasse, og derfor er det naturligvis også interessant at kigge på, hvordan litteraturundervisningen udformer sig i resten af Danmark. Kristine Kabel undersøger igennem sin ph.d.-afhandling, hvordan folkeskoleelever i udskolingen analyserer og fortolker litteratur (Kabel, 2016). Hendes vigtigste pointer er henholdsvis, at eleverne forholder sig lyslevende til personerne, de møder i litteraturen, og at eleverne udviser en diskret involverethed.

Hendes undersøgelse viser altså, at eleverne er meget fokuserede på personerne i litteraturen, og på hvorfor de handler, som de gør - selv når de analyserer på sprog og form, er det grundlæggende for at analysere på personerne.

Når hun taler om "diskret involverethed", mener hun, at eleverne er involveret i personerne - når de forholder sig til personerne, gør de det ikke kun på baggrund af teksten, men også fra deres eget værdigrundlag. Det sker dog på en diskret måde, uden negativt eller positivt sprogbrug, men på en måde hvor de forholder sig til, hvad der er normalt og menneskeligt i orden, og på den måde sætter personernes handlinger i relief hertil (Kabel, 2016).

Sylvi Penne undersøger også elevens forhold til skønlitteratur i skolen, og hun er kommet frem til, at elever ofte kategoriserer litteratur som værende "kedelig" eller "spændende". Dette passer til hendes videre undersøgelse, som viser, at elever ofte læser populærkultur, som er bygget på dramaturgien "action" (Penne, 2013).

Thomas Illum Hansen og Nikolaj Elf er redaktører på rapporten: Kvalitet i dansk og matematik, som er et projekt, Undervisningsministeriet har søsat. Her har de en forskningsbaseret tilgang til hvilke kvaliteter, der er brugbare i litteraturundervisningen i udskolingen. Den forskningsbaserede tilgang skaber grundlag for den undersøgende tilgang til danskundervisning, og projektet bliver undersøgt via kvalitative metoder, der går tæt på klasserummet og lærerne og elevernes oplevelser (Illum Hansen og Elf, 2017).

Denne undersøgende tilgang til litteratur benytter sig af en psykologisk-kognitiv vinkel til at forklare, at læsning af litteratur skaber empati. Derudover fokuserer tilgangen, via teori fra Eva-Wood, på elevernes kognitive oplevelser, og forklarer, at hvis man udvikler en indsats, der tilbyder et stillads for disse oplevelser under læsningen, vil der nemmere blive skabt en overgang fra oplevelserne til analytisk refleksion. Illum Hansen og Elf forklarer, at udvikling af empati samt æstetisk bearbejdning legitimerer litteraturundervisning med særligt henblik på dannelse, og at sociokognitive undersøgelser af dialogbaseret litteraturundervisning bidrager til legitimering i forhold til demokratisk dannelse. Det vigtigste er, at litteratur ikke bliver reduceret til afkodning og læseforståelse. Forundersøgelsen til deres projekt viser, at danskfagets litteraturundervisning generelt ikke er præget af den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik, og at mange lærere underviser i stof, der er relevant i forhold til tests, fx nationaltests (Illum Hansen og Elf, 2017).

Begrundelse for valg af tekst

Vi arbejdede med mange forskellige noveller og digte i vores forløb, da vi gerne ville præsentere eleverne for varierede typer af digte og noveller med forskellige emner. Dette var bl.a. for at udvide elevernes horisont og også for at undersøge, om der var specifikke noveller eller digte, som gav eleverne flere oplevelser og mere indlevelse end andre. Da denne undersøgelse tager udgangspunkt i Raftehegn af Kim Fupz Aakeson fra 2012, vil vi her kort begrunde hvorfor vi valgte den (Aakeson, 2012).

Raftehegn handler i bund og grund om en far og hans søn/datter (fortælleren), der skal bygge et raftehegn sammen. Moderen er ikke enig i, at de skal bygge et raftehegn, og det går faren meget på. Meget af handlingen foregår omkring faren og fortælleren, der skal bygge dette hegn, og faren går meget op i at få fortælleren involveret og engageret i opbygningen af hegnet. På et tidspunkt bliver faren irriteret på moderen, og fortælleren hører ham råbe af hende og hører, at hun falder og begynder at græde. Til slut står fortælleren meget symbolsk på den anden side af det hegn, de har fået bygget, og faren spørger: "Kommer du?"

Raftehegn er udgivet i 2012, og kan derfor med rette defineres som "nyere ungdomslitteratur". Nyere ungdomslitteratur er ofte karakteriseret ved et udvalg af de følelser, der særligt er til stede i overgangen fra barn til voksen (Henkel, 2011, s. 24). Ayoe Quist Henkel uddyber følelserne

således: “.. Gengivelser af og refleksioner over at befinde sig i et eksistentielt vakuum præget af sårbarhed og usikkerhed grænsende til desperation” (ibid, 2011, s. 24). Ungdomslitteraturen karakteriseres ofte ved søgeproces - efter mening, form og integritet (ibid, 2011, s. 24). Dette kan sagtens læses ind i Kim Fupz Aaksons novelle, som netop handler om en dreng, som er splittet mellem sin far og sin mor, fanget i sit eget liv, og som forsøger at finde mening i en tilværelse, der måske virker meningsløs. Novellen lægger op til, at man skal læse mellem linjerne.

Analyse af empiri og teori

Vi har inddelt vores analyseafsnit i afsnit, hvor første del, tager udgangspunkt i potentialet i Raftehegn - hvor vi vil analysere tekstvalget. Anden del tager udgangspunkt i kan et møde mellem tekst og læser skabe oplevelse og indsigt, hvor vi især fokuserer på at læse med fordobling og hvordan det kan skabe indsigt. Dernæst tredje del der tager udgangspunkt i; muligheder og udfordringer i en litteraturcirkel - her analyserer vi på litteraturcirklen i forbindelse med elevernes oplevelse med og fortolkning af teksten samt afsnittet at se verden i en andens perspektiv - i dette afsnit analyseres elevernes indlevelsesevne.

Potentialet i Raftehegn

Vi vælger som sagt at arbejde med novellen Raftehegn af Kim Fupz Aakeson, fordi vi synes, den passer godt ind i vores forløb og idé omkring det karakteristiske og tidstypiske ved en nyere ungdomsnovelle.

Østergren-Olsen forklarer, hvordan man som litteraturunderviser skal udvælge tekster, der balancerer mellem lærerens valg og elevernes erfaringer og argumenterer for, at man skal læse både tekster, der er lette og svære at leve sig ind i, og som kræver større eller mindre litterær indsigt (Østergren-Olsen, 2012).

Raftehegn er en novelle, som umiddelbart handler om en dreng, der skal hjælpe sin far med at bygge et hegn. På overfladen virker novellen tilforladelig, men under overfladen er den foruroligende. Novellen drejer sig blandt andet om angst, magt, fortællinger og brud, men det bliver skrevet i et hverdagsprog, hvor temaerne ikke bliver nævnt eksplicit og uden fordømmelse. Der står meget mere mellem linjerne end på linjerne (Henkel, 2013, s. 25).

Når vi ser på, hvad eleverne synes om valget af teksten, ser vi, at størstedelen af eleverne skriver, at de synes teksten er "god", "fin", "fin nok" eller "meget god". Der er også nogle elever, der skriver "kedelig", "gentagende", eller "kedelig, handlede meget om hegnet". De elever, der synes, den er kedelig, er altså ikke blevet stilladseret nok i undervisningen og ender derfor i den kategori, som Østergren-Olsen kalder for kedsomhedszonen, og vi må gå ud fra, at læsningen ikke bibringer eleverne ny indsigt eller erkendelse. Teksten er udfordrende, med sine mange tomme pladser, og hvis eleverne ikke kan udfylde disse, medfører det måske, at de har kedet sig i tekstens univers (Østergren-Olsen, 2012, 153-159).

Derudover er der andre elever, der synes, at teksten er god, og som direkte siger, at de synes, den er "sjov at analysere", og at de "godt kunne lide at man skal læse mellem linjerne". Her må vi altså gå ud fra, at eleverne rammer engagementszonen og synes godt om at skulle udfylde de tomme pladser, som teksten fordrer.

Alt efter om eleverne bliver engagerede, frustrerede eller keder sig, handler om hvor store krav teksten stiller til elevernes indlevelse og litterære indsigt. Teksten er tæt på elevernes livsverden, idet den er nutidig og handler om en dreng/pige på deres egen alder. Den handler om en familie, og derfor kræver det måske ikke så meget litterær indlevelse. Men herefter stopper ligheden formentlig med elevernes verden, idet det er en dystre familie, som ikke passer ind i normen. Nogle elever har opnået en indsigt og en erkendelse ved at skulle udfylde de tomme pladser, og nogle elever har kun opnået kedsomhed og frustration.

Hertil kan vi også kigge på Gibbons kernekriterier for udfordrende undervisning, nemlig videnskonstruktion, dyb forståelse gennem dybere kommunikation samt værdi udenfor skolen. Vi forsøger os med, at eleverne skal tilegne sig viden gennem aktiv konstruktion, fx ved at besvare spørgsmål i en litteraturcirkel og ved selv at lave en meddigtning. De elever, der ikke koncentrerer sig om meddigtningen og aldrig får afleveret den, er de samme elever, som skriver, at de synes novellen er kedelig. Det kan altså være, fordi de aldrig får mulighed for at lave en videnskonstruktion. Dette hænger muligvis sammen med, at de aldrig får en dyb forståelse for teksten, men tværtimod kun et overfladisk bekendtskab - måske fordi de ikke får mulighed for at udfylde de tomme pladser, fordi de allerede er frustrerede over teksten. Det kan desuden også hænge sammen med, at de ikke kan se værdien uden for en skolesammenhæng. Det kan ydermere

vise, hvordan de tre kernekriterier hænger sammen og påvirker hinanden, og at hvis én halter, så halter hele undervisningen og oplevelsen med teksten også (Østergren-Olsen, 2013, s. 153-159). Hertil kan man også koble Sylvi Pennes undersøgelse, som påviser, at elever er påvirket af den populærkulturelle dramaturgi, og at de er vant til spænding og action i den underholdning, som de selv dyrker. Dette kan også være begrundelsen for, at eleverne kalder novellen for "kedelig" - simpelthen fordi den ikke er af samme action kaliber, som de måske er vant til uden for skolen (Penne, 2013).

Når vi kigger på de elever, som rammer engagementszonen, så har de netop nået en dybere forståelse og forstået, at der er noget, der kradser under det - på overfladen - kedsommelige og ensartede arbejde med hegnet. De formår at læse med fordobling, og de kan formentlig også koble novellens livsverden til den rigtige verden. Da vi i interviewet spørger en elev, om der er en specifik tekst, som har givet ham en ny forståelse for noget, nævner han "Ja, det der med Raftehegn og ægteskabet, og hvordan det virkelig kan gå galt." Her kobler han altså novellens dilemma til den virkelige verden. Det samme må vi formode om den elev, der i sin evaluering svarer på, om han kan sætte sig ind i fortællerens sted, og som skriver: "Jeg ville nok ringe til politiet og anholde faren."

Når vi analyserer på, hvordan eleverne tager imod novellen, kan vi også vende vores blik mod Jan Tønnesvang. Han forklarer netop, hvordan det er i feltet mellem de ydre og indre betingelser, at elevens identitet dannes (Tønnesvang, 2009, s. 100). Når man vælger en novelle ud (ligeegyldigt hvor god eller dårlig den er), så vælger man, at 25 elever skal læse den. De har alle sammen forskellige indre betingelser, og ét er, at de på den måde vil læse den forskelligt, danne forskellig betydning og fortolke den forskelligt. Et andet er, at de helt fra starten kan have ganske forskellige betingelser til at læse den overhovedet. Deres indre betingelser består fx af deres opvækstbetingelser og tidligere erfaringer, og her kan det selvfølgelig være svært for læreren at sørge for, at alles indre betingelser er i overensstemmelse med novellen. Det er lærerens ansvar at sørge for, at de ydre betingelser åbner op for litteraturen, da hun selvklart ikke kan gøre noget ved de indre betingelser.

Hvis vi kigger på vores begrebsafklaring i forhold til oplevelse, må vi ud fra denne del af analysen sige, at nogle af eleverne har åbnet sig op for litteraturen, mens nogle af eleverne ikke har formået

at åbne sig op for litteraturen - eller ikke fået mulighed for det - og dermed ikke har fået en meningsfuld læseoplevelse.

Kan et møde mellem tekst og læser skabe oplevelse og indsigt?

Ayoe Henkel kalder det for et møde, Klafki kalder det for den dobbelte åbning. Pointen er den samme: det er i mødet med noget udenfor sig selv at barnet skal opnå noget - en oplevelse, en erkendelse, en indsigt, en ny forståelse for noget. Når vi siger oplevelse, henviser vi til den begrebsafklaring, vi lavede i begyndelsen af opgaven: den måde hvorpå læseren åbner sig mod litteraturen, og dennes mulighed for at litteraturen bliver en del af deres dannelsesproces (Høeg i Clausen, Nielsen og Fanø, 2016, s. 13-18).

Men hvordan sørger man for, at dette sker? Hvordan sørger man for, at mødet mellem tekst og læser bliver meningsfuldt og åbner op for noget nyt?

Illum Hansen foreslår, at man benytter sig af opgavetyper, der skal skærpe læserens opmærksomhed på teksten og dens fiktive verden, hvis elever skal føres ind i teksten (Illum Hansen, 2004, s. 41).

Vi forsøger os netop med denne opgavetype, når eleverne skal udvælge et vigtigt stykke, hvor de skal skrive: 1) hvad der reelt foregår, 2) hvad der ikke står direkte, men som efterlades som "spor" eller "huller" i teksten, 3) hvordan de har udfyldt disse huller, og 4) hvor i teksten de finder belæg for det. Her forsøger vi altså at kombinere det elementære - den tekst eleverne står overfor - med det fundamentale - elevernes subjektive måder at udfylde de tomme pladser på. Det er en måde, hvorpå vi netop forsøger at koble tekstens under- og overbestemthed, og altså lade eleverne udfylde de tomme pladser, samtidig med at vi tvinger dem til at tage stilling til tekstens mønstre. Det er en opgave, vi specifikt vælger, fordi der er mange tomme pladser i novellen, og vi gerne vil gøre eleverne opmærksomme på dette, samtidig med at gøre dem opmærksomme på, at de selv er med til at konstruere tekstens betydning.

Stort set alle elever vælger det samme stykke, hvilket giver god mening. I løbet af novellen er der en anspændt og trykket stemning, men det er først i dette stykke, at det bliver tydeligt, at der er noget helt galt. At faren slår moderen, står der ikke direkte, men han hamrer med døren, han råber, hun falder og græder.

Til spørgsmålet om hvad der ikke bliver fortalt direkte i teksten, skriver langt de fleste elever, "at moderen bliver slået", hvilket er et rigtig godt bud på episoden.

Når eleverne skal svare på, hvordan de selv har udfyldt disse huller - det som Illum Hansen kalder for tekstens mønstre - skriver de fx at: "Faren føler sig bedre", "at det ikke er første gang" eller at "de har et anspændt forhold". Dette er alle sammen elevernes egne udfyldninger af de tomme pladser - tekstens underbestemthed. Det er også alle sammen bud, der er rettet mod tekstens mønstre og tekstens overbestemthed, idet de er baseret på, hvad der reelt står skrevet i novellen. Netop når de skriver: "De har et anspændt forhold", viser dette, hvordan der er vekselvirkning mellem elevernes subjektive udfyldninger af tomme pladser, men at disse er baseret på tekstens mønstre, og bliver altså til et samspil mellem det læserorienterede og det værkorienterede. Dette mønster er tydeligt i løbet af novellen, hvor moderen ofte blot svarer "nå", når faren siger noget, når hun går, fordi de kommer ind og spiser, når hun peger på gulvet, fordi de har drysset savsmuld, og når hun fryser og holder om sig selv med begge arme. Dette er altså alle begrundelser i teksten for udfyldningen, der lyder på: "De har et anspændt forhold". Når eleverne skal skrive, hvordan de har udfyldt de tomme pladser med begrundelse fra teksten, skriver de fleste dog enten meget ukonkret, og ikke tekstnært, og der er også flere, der blot skriver: "Vi læste mellem linjerne", eller "brugte vores fantasi". De har altså svært ved at argumentere for, hvordan og hvorfor de udfyldte disse huller, som de gjorde.

Det er ifølge Illum Hansen vigtigt at fokusere på tekstens over- og underbestemthed - for netop at holde fokus på både værk og læser. Klafki er enig, når han siger at subjektet kun opnår selvbestemmelse og tanke- og handlefrihed, når det har et opgør med et objekt, som ikke stammer fra subjektet selv - men derimod stammer fra en objektivering af menneskelig kulturaktivitet (Klafki, 2001, s. 34). Hvis eleverne altså kun læser tekstens underbestemthed, og kun læser teksten ud fra dem selv og deres egen tolkning, uden at have værkets egen intention og overbestemthed in mente, har de ikke et opgør med objektets egen virkelighed. Klafki mener altså, at hvis den kategoriale dannelse skal foregå, så er subjektet nødt til at forholde sig til den objektiverede virkelighed. Dermed er det selvfølgelig ikke sagt, at skønlitteratur har en objektiv virkelighed, men skønlitteraturen har en tydning af en virkelighed, som eleverne skal tage højde for. Man kan altså

argumentere for, at eleverne har åbnet sig op for teksten, mens det er omstridt, om teksten har åbnet sig for eleverne.

Klafki og Illum Hansen er altså enige i, at eleverne er nødt til at forholde sig til tekstens tyding af virkeligheden - dens overbestemthed - hvis de skal kunne tilegne sig tankefrihed eller indsigt.

Her kan man analysere på de spørgsmål, som eleverne skal forholde sig til. Da de har et godt greb om, hvordan de individuelt har udfyldt de tomme pladser (fx "de har et anspændt forhold"), men ikke kan skrive direkte hvor i teksten, de ved det fra, kan det være at spørgsmålet var for svært eller for simpelt - fx når de svarer, at de "læste mellem linjerne". Eleverne ved jo godt, at det er det de gør, men de er ikke klar over, hvordan de konkret læser mellem linjerne. Hvordan de altså kobler det allerede læste og tekstens mønstre til deres tolkninger.

Ayoe Henkel forklarer yderligere ved hjælp af Louis Jensen, hvordan litteratur skal kunne skabe indsigt og forståelse. Hertil kan man analysere på, hvordan én elev som allerede nævnt siger, at han synes at Raftehegn har givet ham en ny forståelse for "ægteskabet og hvordan det virkelig kan gå galt". På trods af at han måske kun har fokuseret på tekstens underbestemthed, frem for overbestemthed, har han altså stadig nået en erkendelse af, hvordan denne tekst kan repræsentere noget ude i virkeligheden.

Muligheder og udfordringer i en litteraturcirkel

Skardhamars tilgang til litteratursamtale er som nævnt i ovenstående teori struktureret af læreren og forberedt grundigt, så det i undervisningssituationer kan give gevinst. Når vi ser på, hvordan vi vælger at strukturere en litteratursamtale i form af øvelsen litteraturcirkel, hvor eleverne skal svare på spørgsmål struktureret og udarbejdet af os selv, skal det forarbejde som vi har lavet på forhånd, helst give gevinst. Planen med denne øvelse kan vi sætte i forbindelse med Skardhamars pointe om, at eleverne først er villige til at se og høre tekstens reelle betydning, før de kan tolke på den. I vores litteraturcirkel har vi forinden undervisningen forberedt relevante spørgsmål til teksten Raftehegn, således at eleverne kan blive mere observante og dermed få en klar forståelse af teksten.

Når vi ser på, hvordan eleverne indgår i dialog med teksten og forholder sig til de andres udsagn, får de muligvis en klarere forståelse af tekstens indhold. Eleverne giver hver især deres bud på,

hvad der står mellem linjerne og kommer fx med udsagn som: "... jeg tror at faren bliver misbrugt". Som Skardhamar udtrykker det, skal teksten gerne ramme eleverne, således at de bliver i stand til at bruge det som en erfaring. Pointen ifølge Skardhamar er, at det ikke er tekstens betydning, der ligger i teksten, men det afgørende er de arbejdsmetoder, eleverne indgår i, som skaber tekstens forståelse (Skardhamar, 2006, s. 46). Derfor er det vigtigt, at øvelsen tager udgangspunkt i, hvordan elevernes læsning af teksten kommer i spil, således at eleverne bliver udviklet som litteraturlæsere og gør dem klogere på selve tekstens indhold. Når vi ser på vores dialogiske arbejde med eleverne, bliver der ikke arbejdet frem mod en fælles og entydig konklusion, men i stedet mod formålet, at elevernes mange stemmer, kommer til udfoldelse. Med dette in mente ses det tydeligt, hvordan vi prøver at skabe en litterær samtale, som skal åbne elevernes horisont ved at stille spørgsmål som: "... faren siger, 'du er med på den her, vi er sammen om det her med hegnet', hvad kan man læse ind i det"? Ifølge Skardhamar kan dette spørgsmål bl.a. være med til at engagere eleverne i samtalen, da vi forsøger at opfriske en af personerne i teksten. Vi forsøger at bringe eleverne tilbage ind i teksten, når samtalen har tendens til at blive en smule vag. Eleverne vil ofte have glæde af at begynde en litteratursamtale med direkte, personlige spørgsmål, som knytter forbindelse mellem læseren og teksten (Skardhamar, 2006, s. 93).

I arbejdet med teksten står det ganske klart, at eleverne har forskellige opfattelser og vurderinger, som de har læst. De husker hver især forskellige detaljer og episoder og bliver af dette enten tændt, provokeret eller muligvis kedet af forskellige momenter. Et vigtigt element at bide mærke i, er elevernes opfattelser af en bestemt episode fra teksten, hvor det gøres klart at faren yder vold mod moderen, og det falder os derfor let at spørge eleverne, hvad de mener om netop denne episode. Et gældende spørgsmål som bliver stillet i øvelsen lyder således: "Hvad får du lyst til at spørge om, når du læser Raftehegn?", hvor en elev dertil svarer: "Hvorfor faren slår moderen?". Dette elevsvar vælger vi således at bygge videre på, og tager dermed indholdet af det eleven siger alvorligt. Derudover bliver der stillet refleksionsspørgsmål, som udgør hovedfasen af analysesamtalen. Dette lokker, ifølge Skardhamar, ræsonnement og refleksion over det, som ligger mellem linjerne i teksten, frem (Skardhamar, 2006, s. 95). Målet med dette er at træne eleverne til at beskrive og forklare personernes udsagn og handlemåde, analysere karaktertræk, konflikter og løsninger. Derfor bliver der i litteratursamtalen yderligere spurgt: "Hvorfor tror I at faderen slår

moderen"? Eller "hvordan tror i at moderen føler?". Refleksionsspørgsmålene giver anledning til at eleverne kan lægge vægt på personerne og deres psykologi. Dermed fokuserer eleverne på det at være menneske sammen med andre mennesker – med de konflikter som jalousi, misundelse, egoisme osv. skaber.

Thomas Illum Hansen fremhæver i forlængelse af refleksionsspørgsmål, det væsentlige ved brug af elevorienterede spørgsmål. Disse spørgsmål skal relatere teksten til elevernes egen verden. Det er derfor væsentlig, at vi spørger eleverne til de erfaringsområder, som tekstens forudsætter et vist kendskab til. Fx forudsætter Raftehegn et kendskab til det at yde vold i hjemmet, som er et kendskab, der rummer forskellige mulige fortolkninger i elevernes videre arbejde (Illum Hansen, 2004, s. 47). Man skal selvfølgelig tænke over, hvilke slags spørgsmål man stiller, og det ville ikke være hensigtsmæssigt at spørge ud i klassen: "Har nogle af jer en voldelig far?" Man kan derudover spørge fx.: "Har du selv oplevet at føle dig alene i dit hjem?" Dette er dog stadig et meget personligt spørgsmål, og siden dette foregår i vores praktik, føler vi ikke at vores relation er stærk nok til et sådant spørgsmål. Vi går derfor direkte til identifikationsspørgsmålene, som fx lyder på: "Hvordan ville du have gjort...?" (Illum Hansen, 2004, s. 47). Her kan vi kigge på en diskussion, der foregår, hvor eleverne fokuserer meget på, hvorfor faren mon slår moderen. En elev foreslår, om faren mon selv er blevet slået som barn, og om fortælleren nu også vil slå sit barn som voksen. Det er altså en måde eleverne har knyttet teksten til en virkelighed de kender, hvor de forestiller sig, at dette kan foregå. I diskussionen, hvor de fortsat diskuterer, hvorfor faren mon slår moderen, forsøger vi at spørge dem, hvordan de mon tror det er at leve i et hjem, hvor dette foregår. Hertil er der ingen, der svarer. Dette er en måde, hvorpå vi forsøger at få eleverne til at interessere sig for, det som vi synes, er det interessante i teksten - nemlig hvordan fortælleren er splittet og alene i sit hjem og sit liv. Dette er dog tydeligvis ikke det, som eleverne finder interessant, da de er meget fokuserede på denne begrundelse, der mon kunne lægge til grund for, at nogen slår deres koner. Dette er et tegn på, at de er forundret over tekstens indhold, og dermed udvikler de en evne til også selv at stille relevante spørgsmål. I forbindelse med dette er det ifølge Hansen vigtigt, at det er læreren, som har det faglige overskud til at kunne opsummere elevernes diskussioner og kvalificere deres spørgeteknik. Dette forsøger vi at gøre, men eleverne er meget fokuserede på det tekstnære, og det som er mest fremmede for dem. Når vi stiller et åbent og autentisk

spørgsmål, som fx.: "Hvad undrer du dig mest over i teksten?" må vi også være forberedte på at elevernes undren forankres i noget andet end vores undren og interesse.

Hertil kan vi også koble Kristine Kabels undersøgelse (Kabel, 2016). Hun påviser netop, hvordan elever forholder sig til, hvordan personer i skønlitteratur agerer, ikke ud fra affektivt sprogbrug, men ud fra deres eget værdigrundlag. Eleverne kan ikke "lægge fra sig" at faren slår moderen, fordi det er så menneskeligt forkert for dem, og det er ud fra denne menneskelige værdi, at de baserer en del af deres tekstforståelse og tolkning. De fokuserer altså rigtig meget på personernes handling, som også Kabel er enig i. Derfor er det måske sværere for dem at koncentrere sig om fortællerens "ikke-handling" - netop fordi han ikke rigtig gør noget eller tager stilling til noget. Dette er naturligvis en vigtig handling, men den er meget mere utydelig end farens handling.

Hvis vi kigger på Tønnesvang og hans kobling af kvalificering og selvbestemmelse, kan man sige at litteraturcirklen er god, fordi den netop lader elevernes selvbestemmelse og personlige stillingtagen være i højsæde. Dog kan det være, at deres egen selvbestemmelse ikke spiller direkte sammen med det, som vi ser som kvalificering i stoffet. Måske kunne man have fundet en bedre balance mellem kvalificering og selvbestemmelse ved at være mere tekstnære i litteraturcirklen, så fokus blev på tekst også, og ikke blot på oplevelse (Tønnesvang, 2002, s. 42).

Gennem Illum Hansen og Elfs forskning af litteraturundervisning, kan vi kategorisere litteraturcirklen som værende medvirkende til elevernes demokratiske dannelse. Illum Hansen og Elf forklarer netop hvordan sociokognitive undersøgelser af dialogbaseret undervisning bidrager til dette, samt hvordan elevernes oplevelser kan skabe en overgang til analytisk refleksion. Det er netop hvad vi forsøger at gøre i litteraturcirklen, der vandrer mellem værket og læserens oplevelse af denne (Illum Hansen og Elf, 2017).

At se verden i en andens perspektiv

Nussbaum forklarer i hendes teori om narrativ fantasi, at læseren skal have mulighed for at se verden med en andens øjne, og dermed udvikle evnen til at leve sig ind i, hvordan mennesker, der lever på anderledes måder end en selv, oplever verdenen (Nussbaum refereret i Clausen, Nielsen og Fanø, 2016, s. 22). I forlængelse af denne teori kan vi fokusere på evalueringsspørgsmålet: "Kan du sætte dig ind i fortællerens sted?" som bliver stillet til eleverne i undervisningen. Spørgsmålet

har nemlig en klar evne til at få eleverne til at kunne skifte perspektiv og dermed få indlevelse i en anden persons psyke. Det er også i litteraturlæsningen, at eleverne netop får denne indsigt, når de lever sig ind i og kan se sig selv i de fiktive personers liv og levevilkår. Denne kompetence mener Nussbaum desuden er væsentlig for, at eleverne skal kunne udvikle sig som dannede mennesker i samfundet (Nussbaum refereret i Clausen, Nielsen og Fanø, 2016, s. 22). Det ses tydeligvis at en elev har reflekteret over teksten, og sat det i forbindelse til sit eget liv ved at skrive: "Ja, nogenlunde, det er bare lidt svært når man ikke selv har prøvet det". Hvor en anden elev tilmed har prøvet at leve sig ind i personernes sted: "Altså lidt, jeg kan jo tænke at han har det svært og dårligt, men jeg har jo ikke selv oplevet det". Det kan dog være svært for eleverne at svare på denne type spørgsmål, da det ses, at en stor del af eleverne har tendens til enten at svare ja eller nej. Men det er, hvad man forudsætter, hvis man stiller lukkede spørgsmål, som egentlig har til sinde at åbne elevernes forståelse. Dog er der en enkelt elev, som svarer således: "Jeg ville nok ringe til politiet og anholde faren", hvor eleven ikke blot har tænkt over, at kunne sætte sig ind i fortællerens sted, men også over hvad han selv ville gøre. Vi kan derfor til dels konkludere at undervisningen lever op til danskfagets formål ved netop at fremme elevernes indlevelsessevne. Men om eleven så også har oplevet en forståelse af sig selv er svært at svare på. I denne refleksionsproces over de opstillede evalueringsspørgsmål, hvor der tages forbehold for tanker, følelser og handlinger, kan der nås frem til nye erkendelser i forbindelse med elevernes indlevelsessevner.

Ved at stille et identifikationsspørgsmål skaber det et engagement og indlevelse hos eleven. Det forekommer dog anderledes i et mere autentisk evalueringsspørgsmål: "Hvordan tror du fortælleren har det?" Her får eleverne en chance for at udforme egne synspunkter, og læreren har ikke et direkte facit (Skardhamar, 2006, s. 91). Der skabes et rum for individuel refleksion, som kan være med til at udvikle elevernes personlige, sociale og kulturelle kompetencer, så eleverne lærer at reflektere over litteraturen, som samtidig understøtter deres evne til at reflektere over deres eget liv.

Der er en generel tendens til, at det er lettere for eleverne at sætte ord på, når de får spørgsmålet om, hvordan fortælleren har det, frem for direkte at sætte sig ind i vedkommendes sted. Her skriver alle elever, at de tror vedkommende har det dårligt, er ked af det, splittet og utilpas.

Enkelte elever skriver også, at det er normalt for ham, og at han dermed er vant til det - hvilket viser stor litterær indsigt, da det både er en analytisk og fortolkende tilgang til personens følelser gennem sproget i novellen.

Med dette in mente, må vi ty os til de meddigtinger som eleverne i undervisningen skal udarbejde. Hensigten med disse meddigtinger er at styrke elevernes sproglige forståelse af teksten og deres indlevelse i fortællerens følelser i teksten. Dette gør, at eleverne får en mulighed for indlevelse, ved at bevæge sig ind i fiktionen, hvor de skal sanse, opleve og udfolde sig i overensstemmelse med tekstens personer og problemstillinger. I elevernes meddigtinger skriver en specifik elev således i forbindelse med indlevelse: "... og jeg er bange, jeg er bange for at det var min far der slår min mor igen", og en anden elev skriver: "Jeg løber ud med en blanding af raseri og ydmygelse". Dette er to gode eksempler på, at den enkelte elev selv konstruerer sin forståelse af virkeligheden. Det giver desuden en god indsigt i elevernes forståelse af teksten. Meddigtingerne har til hensigt at undersøge, i hvor høj grad eleverne fornemmer tekstens stemning og tone. Langt de fleste meddigtinger består af en klar stemning med mange følelser, hvor eleverne har fået en idé om teksten som helhed. Som eleven der skriver: "Jeg løber ud med en blanding af raseri og ydmygelse". Her opstår en refleksionsproces over følelser og tanker, som kan skabe en ny erkendelse for eleven i forhold til tekstens temaer og handlinger.

Desuden er det tydeligt, at eleverne undervejs i deres meddigtinger bliver medskabende, men med en klar forståelse for tekstens indhold og tema.

Det kan være en svær proces for eleverne at skulle leve sig ind i teksten, som lægger op til dybere refleksion, da teksten bærer præg af følelsesmæssig kompleksitet, som kræver indlevelse på et højere niveau end blot identifikation med hovedpersonerne. Her synes vi især, det er interessant, at kigge på en af meddigtingerne, hvor en elev skriver: "Jeg ville savne mor. Også far, tror jeg." Når man har med en fortælling at gøre, hvor en af personerne gør noget, man kan betragte som "ondt", nemlig at faren slår moderen, så er det nemt at kategorisere ham som "ond". Hvad mange af eleverne også gør i meddigtingen, fx er der en, hvor han har slået moderen ihjel. Men her ser vi altså et eksempel på en elev, som har givet sit bud på den kompleksitet, der kan finde sted i et familieforhold, og en forståelse af at verden ikke er så sort/hvid, som fortællinger nogle gange får den til at tage sig ud. Dette kan måske hænge sammen med klasserumsdiskussionen, hvor vi netop

taler om den splittelse, der kan finde sted, når man føler sig fanget mellem sine forældre. Hertil kan vi også tilkoble Illum Hansen og Elfs forskning indenfor litteratur, som viser hvordan en psykisk-kognitiv vinkel inden for litteraturlæsning skaber empati (Illum Hansen og Elf, 2017). Eleverne formår at udvise empati overfor især fortælleren, men også overfor de resterende familiemedlemmer, endda også overfor dem, som ville være nemme at karakterisere som "onde". Når vi ellers kigger på elevernes meddigtninger, er det ikke blot fortælleren som de lægger vægt på, det er snarere en indlevelse i tekstens helhed. Da vi i forvejen under denne klasses Diskussion har gjort eleverne opmærksomme på tekstens handling, har eleverne under deres meddigtninger gjort sig tanker om, hvordan en verden kan være fremmed for dem selv. Hvis vi vender tilbage til spørgsmålet: "Kan du sætte dig ind i fortællerens sted", gør en elev det klart, at han ikke har oplevet sådan en episode selv: "Altså lidt, jeg kan jo tænke at han har det svært og dårligt, men jeg har jo ikke selv oplevet det". Med denne udtalelse kan vi se, at eleven har fået øjnene op for en anderledes verden, og hans egen måde at være i den på, hvor han har kunne konkludere, at verden kan være anderledes end sin egen (Bundsgaard og Oksbjerg, 2012, s. 26). Det kan derfor siges, at eleverne gennem deres litterære møde med det fremmede, har fået styrket deres evne til refleksion. Og med hensyn til tekstvalget med Raftehegn er det muligt, at vi har formået at udvælge en litterær tekst, som har bidraget til at udfordre eleverne på disse områder (Bundsgaard og Oksbjerg, 2012, s. 27).

Opsummering

Det første, vi kan konkludere ud fra denne analyse, er, at vi ikke kan konkludere noget. Dette er selvfølgelig sat på spidsen, men når man har med et så fænomenologisk område at gøre, kan der være noget om snakken. Vi kan med kuglen for panden dog konkludere følgende: den litteraturpædagogiske tilgang til Raftehegn fremmer nogle elevers personlige oplevelse, indsigt og erkendelse. Dette konkluderer vi ud fra fx den elev, der skriver: "Jeg ville savne mor. Også far, tror jeg". Og den elev der siger: "Ja, det med Raftehegn, og ægteskabet, og hvordan det virkelig kan gå galt." Samt de elever der siger, at de godt kunne lide novellen, fordi det er sjovt at læse mellem linjerne. Her ser vi både eksempler på læseoplevelser, indlevelse i et komplekst familieforhold samt erkendelse om noget nyt. Dette er dog kun tre udsagn, og i klassen gik der 24 elever. Nogle

af disse elever, siger, at de synes, den er "kedelig" eller "handler meget om hegnet", og hertil må vi konkludere at vi enten 1) ikke har stilladseret de litteraturpædagogiske aktiviteter, så de har åbnet op for litteraturen eller 2) at eleverne simpelthen ikke har opnået det vi ønskede, fordi litteratur og litteraturoplevelser er uforudsigelige, og vi i princippet ikke kan tvinge personlige oplevelser og erkendelse frem hos den enkelte.

Diskussion

Dannelse eller kompetence?

Denne opgave fokuserer på dannelsesbegrebet, især med henblik på Klafkis kategoriale dannelse. Klafki er en af de mest brugte inden for dannelse i skolen, men hvordan ser det egentlig ud ude i folkeskolen? Spiller dannelse en stor rolle, og bør det det? Man kan næsten ikke diskutere dannelse, uden at komme ind på (dets modpart?) kompetence. Undervisningsministeriet berører begge områder - i formålet både for folkeskolen, hvor der direkte står, at folkeskolen skal fremme elevernes alsidige dannelse (Undervisningsministeriet, 2006), samt i formålet for danskfaget, hvor eleverne skal udvikle deres personlige og kulturelle identitet (Undervisningsministeriet 2019). Samtidig berører Undervisningsministeriet i høj grad kompetenceområdet med de fire kompetenceområder indenfor dansk med dertilhørende færdigheds-og vidensmål (Undervisningsministeriet (a), 2017).

Det er derfor ikke mystisk, hvis dansklæreren er i tvivl om, hvordan hun skal udvikle sin undervisning. Men behøver de to områder at stå i modsætning til hinanden?

Jeppe Bundsgaard har som redaktør på bogen "Kompetencer i dansk" (Bundsgaard, 2009) givet sit besyv til diskussionen. For Bundsgaard hænger kompetencebegrebet bl.a. sammen med, at eleverne skal udvikle sig til selvstændige, dannende borgere, der kender til fælles og egne udgangspunkter. Han mener netop, at en kompetencetilgang skal finde sin begrundelse uden for skolen, og at skolens formål skal være at uddanne hele mennesker, der kan bidrage til samfundets udvikling og have et grundlag for at leve et godt liv: "Kompetence er med andre ord ikke en modsætning til dannelse, det kan fungere som et redskab til at konkretisere og operationalisere idealet om dannelse" (Bundsgaard, 2009, s. 9). Men hvad mener Bundsgaard konkret med denne kompetencetilgang? Dette besvarer han selv meget klart, da han forklarer, at uddannelse skal

skabe mennesker, der er oplyste, som kan tænke rationelt og som kan håndhæve deres egen autonomi. Og for at være borger, der kan deltage i demokratiske diskussioner og beslutningsprocesser, skal man være i stand til at diskutere rationelt og deltage i udvikling af forslag - man skal altså have kompetencer (Bundsgaard, 2009). Problemet med Bundsgaards ideal om at kompetencer er lig med dannelse, kommer Birthe Sørensen ind på (Sørensen, 2013). Hun mener, at problemet ligger i, at de kompetencer, som Bundsgaard og co. kommer ind på, ikke blot er vejledende for læreren, men at de skal styre tekstvalget og tekstpædagogikken, så man bagefter kan undersøge, om eleverne nu også har udviklet disse ønskede kompetencer. "Teksten skal for alt i verden ikke vælges ud fra sin egen værdi, men ud fra sin nytteværdi", kritiserer hun (Sørensen, 2013). Hun fortsætter med at kritisere, at teksten skal svare på relevante spørgsmål, der rejses i fællesskab og spørger: "Hvad hvis teksten ikke giver svar, men i stedet stiller spørgsmål?" (Sørensen, 2013). Man kan være enig med Sørensen, især når man ser på slutningen af Lorenzens kapitel i Kompetencer i dansk, som omhandler mødet med den fiktive verden, hvor han skriver, hvordan fiktionen er én stemme blandt mange andre i det senmoderne samfund - en vigtig stemme, som kan være et middel til at udvikle kompetencerne (Lorenzen, 2009, s. 46) Det bliver altså helt tydeligt her, at litteraturen skal bruges som et middel og ikke et mål i sig selv. Med alt det som litteraturen kan og skal, kan man diskutere det faktum, at den her er blevet negligeret til et middel i Lorenzens kapitel (Lorenzen, 2009, s. 46). Og hvordan det er litteraturen, der skal hjælpe eleverne med at opnå kompetencer, og ikke kompetencerne der skal hjælpe eleverne med at forstå litteraturen. Den stærke tilslutning til kompetencer bliver for Sørensen problematisk, idet hun mener, at litteraturen skal åbne op for, at både lærere og elever får en ny erkendelse, og hun mener ikke, at elever i logbøger tydeligt vil kunne give udtryk for, hvilken kompetence de nu har udviklet (Sørensen, 2013).

Bundsgaard benytter sig af Klafkis syn på dannelse, når han siger, at det drejer sig om, at elever kan udvikle en fornuft, som gør dem i stand til at deltage i samfundet (Bundsgaard, 2009). Men kan dette kun opnås ved hjælp af en kompetencetilgang? Birthe Sørensen mener, at skønlitteraturen skal være et "helle", hvor man indbyder til åben dialog mellem tekst og elever, der skal lære elever, hvordan tekstens æstetik hænger sammen med dens indhold. Peter Kemp mener ikke at dannelse og kompetence hænger sammen, og han forklarer hvordan skolen foruden

sit faglige perspektiv, skal være et sted for godt kammeratskab og hjælpsomhed eleverne imellem. Selvom man ikke er fagligt dygtigt, kan man stadig blive en god og ansvarlig samfundsborger - og det er det dannelse skal dreje sig om (Kemp, 2015, s. 103).

Hans Hauge er meget utvetydig i sin kritik af Bundsgaards bog: "Litteratur er reduceret til et middel, der skal opbygge især seks ud af i alt tolv kompetencer. Hvordan man kommer fra Grundtvigs salmer, Jeppe Aakjærs digte og Frank Jægers noveller til disse kompetencer, er et mysterium" (Hauge, 2013). Med al det potentiale der ligger i skønlitteraturen i et litteraturpædagogisk perspektiv, kan man være tilbøjelig til at give ham ret. Især hvis man er enig med Henkel, Illum Hansen, Skardhamar, Peter Høeg og Louis Jensen om, at skønlitteratur kan åbne op for en ny indsigt og fremme indlevelse og oplevelse.

Perspektivering

Hvad er det skolen skal?

Det dannelsesperspektiv, som vi har anlagt i denne undersøgelse, lægger sig delvist op af folkeskolens formålparagraf. Formålparagraffen lyder på, at folkeskolen skal udvikle elevernes alsidige dannelse og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, således at eleverne kan udvikle fantasi og erkendelser (Undervisningsministeriet, 2006). Det er altså her tydeligt, at det ikke kun er danskfaget, der lægger op til dannelse, oplevelse, indlevelse og indsigt, men det er derimod formålet med overhovedet at gå i skole. Samtidig er formålet også at give elever kundskaber og færdigheder, så de bliver forberedt til videre uddannelse og livslang læring (Undervisningsministeriet, 2006). Heri ligger der måske et lille paradoks mellem uddannelse og dannelse.

Thorkild Thejsen tager os med til begyndelsen af skolens formål med de tre skolelove, der blev udformet i 1814. De lød bl.a. på, at elever skulle dannes til "gode og retskafne mennesker i Overensstemmelse med den evangeliskchristelige Lære" samt "bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i samfundet" (Thejsen, 2017, s. 29). Dette dobbelte formål: at danne til gode mennesker, og uddanne til nyttige borgere, er ifølge Thejsen det mest kontinuerlige formål i folkeskolen gennem tiden (Thejsen, 2017, s. 29). Efterfølgende har formålparagraffen gennemgået større og mindre ændringer, til den har nået

den udformning, den har i dag. Den sidste ændring var i 2006, hvor statsministeriet, med Anders Fogh Rasmussen i spidsen, beder en kommission med bl.a. Professor Niels Egelund, om at "sammenholde folkeskolelovens nuværende formålsparagraf med målet om en folkeskole i verdensklasse" (Thejsen og Ravn citeret i Thejsen, 2017, s. 25). Egelund lægger især vægt på, at kundskaber og færdigheder fylder for lidt, og at disse bør indgå i livslang læring og ikke blot i forhold til elevernes egen udvikling. Dette leder til at formålsparagraffen går fra: "... tilegne kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling" til "... giver eleverne kundskaber og færdigheder der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere" (Undervisningsministeriet, 2006). Og hvad ligger der i denne ændring? Der ligger fx det i det, at Martin Henriksen, som var med til at ændre den, synes, at der i "fremme tilegnelse" lå noget "blødt pjat". At skolen har en tvungen opgave, og derfor siger han: "Der skal ikke arbejdes hen imod noget eller fremmes noget. Læreren skal gøre det, de får besked på" (Henriksen citeret i Thejsen, 2017, s- 37). Derudover sker der også en ændring fra at skolens "undervisning bygges på åndsfrihed, ligeværd og demokrati" til at "skolens virke skal være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati", og til det siger Martin Henriksen: "Skolens hovedformål er først og fremmest at give færdigheder og kundskaber - ikke at gøre dem til gode demokratiske borgere. Det er selvfølgelig okay, men det er et biprodukt. Demokratisk dannelse er ikke skolens vigtigste opgave" (Henriksen citeret i Thejsen, 2017, s. 39-39). Ove Kaj Petersen mener, at ændringerne i paragraffen viser, at det nu blot er folkeskolens formål at uddanne unge, kompetente individer med færdigheder, der gør dem klar til arbejdsmarkedet, og at skolen, i stedet for at danne til at deltage i demokratiet, nu udvikler "soldater" til konkurrencestaten (Petersen refereret i Thejsen, 2017, s. 39).

Man kan med rette koble ændringen i formålsparagraffen til de nye fælles mål, der blev obligatoriske for alle lærere at følge i 2014. Her får både kompetencebegrebet, og ikke mindst viden og færdigheder, en opprioritering, da målstyret undervisning og læringsmål bliver hovedpointerne for det nye paradigmeskifte. Intentionen fra politikernes side er at gøre det helt klart, hvad det skal kunne forventes, at hver elev skal kunne på hvert enkelt klassetrin - elevens læringsudbytte skal være tydeligere (Rasch-Christensen, 2015, s. 10). Lise Vogt forklarer, hvordan kompetencer, viden og færdigheder netop skal være rammen for den danske kvalifikationsramme

for livslang læring. Og at danske og udenlandske kvalifikationer nu skal kunne sammenlignes ved denne ramme (Vogt, 2015, s. 16-18). Hun forklarer desuden også, hvordan dannelsesbegrebet i de nye mål går ud på, at man kan læse, skrive og regne (Vogt, 2015, s. 20).

Da målstyret undervisning og obligatoriske læringsmål ruller ud, bliver det mødt med kritik, og Rasmussen, Hedegaard og Simonsen kritiserer paradigmeskiftet, og siger at læreren bliver reduceret til en lydlig soldat i konkurrencestaten, som gennem resultatvurdering skal måle på sine elever og selv blive målt. At man med målbare læringsmål ikke støtter udviklingen af den demokratiske, myndige, oplyste, kreative og solidariske borger, som en friere undervisning bygget på samtale og samvær fremmer (Hedegaard, Rasmussen og Simonsen, 2015, s. 80-81).

I foråret 2017 blev de bindende færdigheds- og vidensmål gjort vejledende, og dermed bliver der lempet gevaldigt på den målstyrede og læringsmålstyrede undervisning, som var bindende for læreren i knap fire år (Undervisningsministeriet, (b) 2017).

Dette giver klart lærerne mere frihed, men betyder det, at elever ikke længere skal måles, vejes og vurderes på deres viden og færdigheder? Lene Tanggaard, som er bekymret for kreativiteten i skolen, mener ikke, at det er målstyringen, der er problemet i sig selv. Hun mener derimod, at der i skolen generelt er en for snæver fortolkning af, hvad kreativitet er, og en forestilling om at kreative læreprocesser kan styres og reguleres. Hun slår netop et slag for at se værdien i det "unyttige", og for at alt ikke behøver være et middel for noget. Hun ser en stor udfordring i, at det er blevet svært at holde fast i, at den danske skole gerne må være forskellig fra resten af verden, og hun synes at det er nødvendigt at diskutere forholdet mellem den danske skoletradition og den globaliserede OECD-skolediskurs (Tanggaard, 2017, s. 89-98).

Peter Kemp siger også, at de nye reformer, der prægede både folkeskolen og læreruddannelsen i 2013, har nedprioriteret dannelsesbegrebet i ekstrem grad, og han kritiserer ikke bare målstyringen, men hele ånden i dem. Han forklarer, at skolen efter reformen er styret af konkurrenceideologi, og at dannelsesidealet kun handler om kompetencer, der fremmer teknisk og videnskabelig dygtighed (Kemp, 2015).

Fremadrettede handlemuligheder

- Husk "unyttigheden"!

Det vi rent konkret vil tage med os ud i vores virke som lærere, er at forsøge at huske på, hvor vigtig "unyttigheden" i litteraturen er. Oplevelser, indlevelse og indsigt må ikke reduceres til afkodning og læseforståelse. Vi håber på, at når vi først er færdiguddannede og skal forholde os til PISA tests, nationaltests, forventninger fra forældre og ledere, at vi fortsat bevarer vores kærlige syn på litteratur og dens måde at fremme dannelse på.

- Udfordre vores litterære perspektiv

Det er også vigtigt at huske på, at vores litterære perspektiv går ud fra vores egen verden, og vi gerne vil udfordre perspektivet ved at nytænke læsning af litteratur. Litteratur kan både være ældre skønlitteratur, nyere ungdomsromaner, SMS-noveller, folkeviser og rapsange. Eleverne kan have vidt forskellige præferencer og læseoplevelser, og vi vil gerne imødegå så mange af dem som muligt. Vi vil også gerne udfordre vores måde at læse litteraturen på, så vi måske rammer nogle forskellige læringsstile- og profiler. Er der forskel på, om eleverne selv læser, om vi læser højt, om vi hører mindful musik imens, om der er slukket lys? Det alt sammen overvejelser, man kan have med sig i sin litteraturdidaktik for at afprøve forskellige tiltag.

Konklusion

Kernen i danskfaget er litteratur, og det er netop i mødet med litteraturen, at der opstår muligheder for eleverne. Målet med arbejdet med litteraturundervisningen er b.la. at bibringe eleverne oplevelse og indsigt, de kan tage med sig og bruge til noget andet. Hvis denne proces skal opnås, har læreren en vigtig rolle i at være bevidst om valg af relevant litteratur. Hun skal derfor inden arbejdet med forskellig litteratur gøre sig klart, hvad det er, hun ønsker, at eleverne skal udvikle og have en oplevelse af. Netop det, at en nyere tekst ligger nær elevernes begrebsverden, kan være en vigtig forudsætning for, at eleverne reflekterer over det, de læser, og dermed forbinder det med noget, de kender, eller som ligger nær deres begrebsverden (dermed ikke sagt at man ikke skal læse ældre litteratur - tværtimod!) Når dette bliver aktuelt i undervisningen, kan eleverne reflektere over det, de læser, med indlevelse og indsigt, og dermed kan de forbinde det med noget, de kender, eller som ligger nær deres begrebsverden. Men man må altså også tage udgangspunkt i elevernes læringsstile og elevernes individuelle forskelle og behov for at finde ud

af, hvordan litteraturen åbner op for meningsfulde læseoplevelser hos eleverne. På denne måde kommer litteraturen til at få en væsentlig rolle for udviklingen af elevernes personlige og alsidige dannelse. For når eleverne indlever sig i litteraturens verden og danner en bevidst mening om teksten gennem læsning med fordobling, er litteraturen med til at danne elevernes egen identitet. Pointen er den, at det er i mødet med noget, at eleverne skal opnå noget - en oplevelse, en indsigt og en indlevelse. Men gør litteraturen så også dette? Vi må erkende, at litteraturen er uforudsigelig, og at læreren dermed også må erkende, at hun ikke kan forudse, hvordan litteraturen skaber oplevelser og indlevelse for eleverne. Det er lærerens ansvar at sørge for, at de ydre betingelser skaber litteraturpædagogiske rammer, som åbner op for litteraturen - dog er netop oplevelse, indsigt og erkendelse personlige og uforudsigelige! Det er jo netop det, der gør, at det er en oplevelse! Man kan altså ikke "knække en litteraturforståelse" ligesom man kan knække en læsekode, men man kan som lærer sætte sig grundigt ind i både litteraturen og elevernes verden, og på den måde skabe de bedste betingelser for et møde, der fremmer oplevelse, indlevelse og indsigt.

Litteraturliste

Aagerup, L. og Wilaa, K. (2016): Lærerens undersøgelsesmetoder. Latvia: Hans Reitzels Forlag

Aakeson, K. (2012): Räftehegn. I: Jeg begyndte sådan set bare at gå. Gyldendal.

Bjørndal, C. (2003): Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning. (s. 82-99) Aarhus: Klim

Bundsgaard, J. (2009): Kompetencer i dansk. København: Gyldendal.

Bundsgaard, J. og Oksbjerg, M. (2012): Hvad skal vi med skønlitteraturen? I: D. Ostergren-Olsen og L. Herholdt: Litteraturlyst og læring (s. 23-33). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Cepos: (2018): Pisa - danske elever klarer sig godt i matematik men jævnt i læsning og naturvidenskab. Lokaliseret den 28/5 2019 på: <https://www.cepos.dk/abcepos/pisa-danske-elever-klarere-sig-godt-i-matematik-men-mere-jaevnt-i-laesning-og-naturvidenskab>

Clausen, C., Nielsen, J. og Fanø, S. (2016): Oplevelse og nærvær - i litteraturundervisningen. (s. 13-21) Riga: Høst og Søn.

Hedegaard, K., Rasmussen, T. og Simonsen, S. (2015): Kan man have noget imod målstyret undervisning? I: V. Boelt, M. Jørgensen, I. Maibom, T. Rasmussen, A. Sønderberg: Målstyret undervisning. (s. 70-83). Aarhus: Kvan.

Henkel, A. (2009): At læse med fordobling - om litteraturpædagogik. I: A. Skyggebjerg, A. Henkel, J. Fibiger og L. Rasmussen: Stjernebilleder. Børnelitteratur - teori og metode. Bind I (s. 40-54). Danmark: Daneklærerforeningens Forlag 2009.

Kathrine Friis Vilmar (282152059)

3. juni 2019

Sofie Heidemann Pedersen (202142023)

Professionsbachelorprojektet

Henkel, A. (2011): Billeder af ungdomsliv - temaer og tendenser i den nye ungdomslitteratur. I: A. Henkel et al.: Stjernebilleder - ungdomslitteratur - indføring og læsninger. Bind III (s. 24). Danmark: Dansk lærerforeningens Forlag 2011.

Henkel, A. (2013): Sammen om at læse litteratur - lærerens ressourcebog. Letland: Gyldendal Uddannelse.

Illum Hansen, T. (2004): Procesorienteret litteraturpædagogik. Danmark: Dansk lærerforeningens Forlag A/S, 2004.

Illum Hansen, T og Elf, N. (2017): Kvaliteter i Dansk og Matematik - delrapport 2. Lokaliseret den 21/5 2019 Læremiddel:

<http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf>

Kabel, K. (2016): En diskret involverethed - hvordan analyserer og fortolker udskolingselever litteratur? Tidsskriftet: Viden om læsning (nummer 20). Lokaliseret den 22/5 2019 på Viden om læsning: http://www.videnomlaesning.dk/media/1968/20_kristine-kabel.pdf

Kemp, P. (2015): Løgner om dannelse. København: Tiderne Skifter Forlag

Klafki, W. (2001): Dannelsesteori og didaktik - nye studier (3. udgave). Aarhus: Klim.

Kragh, O. (2017): Talemåder og ordsprog fra hele verdenen. Danmark: Lindholm og Ringhoff.

Lorenzen, R. (2009): Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive. I: J. Bundsgaard. Kompetencer i dansk. (s. 46) København: Gyldendal.

Kathrine Friis Vilmar (282152059)

3. juni 2019

Sofie Heidemann Pedersen (202142023)

Professionsbachelorprojektet

Mottelson M. og Muschinsky, L. (2017): Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier. Bosnia og Herzegovia: Hans Reitzels Forlag.

Nabe-Nielsen, B. (2001): Introduktion til den danske udgave. I: W. Klafki (2001): Dannelsese teori og didaktik - nye studier (3. udgave). (s. 17-19) Aarhus: Klim.

Penne, S. (2013): Elevene, litteraturen og lærebøgerne i norsk på ungdomstrinnet. Lokaliseret den 22/5 2019: <file:///Users/SofieHeidemann/Downloads/1037270PDF.pdf>

Rasch-Christensen, A. (2015): Mål for elevers læring. I: V. Boelt, M. Jørgensen, I. Maibom, T. Rasmussen, A. Søndberg: Målstyret undervisning. (s. 10). Aarhus: Kvan.

Rickmann, C. (2011): Ungdomslitteratur i undervisningen - værk læsning og litteraturpædagogik. I: : A. Henkel et al.: Stjernebilleder - ungdomslitteratur - indføring og læsninger. Bind III (s. 88) Danmark: Dansk lærerforeningens Forlag 2011.

Skardhamar, A. (2006): Litteraturundervisning - teori og praksis. København: Gyldendal.

Sørensen, B. (2013): Kompetencer og dannelse i det litteraturpædagogiske arbejde. Lokaliseret den 20/5 2019 på Folkeskolen: <https://www.folkeskolen.dk/523295/kompetencer-og-dannelse-i-det-litteraturpaedagogiske-arbejde>

Tanggaard, L. (2017): Skolens formål - mellem målstyring og kreativitet. I: V. Boelt, M. Jørgensen, I. Maibom, T. Rasmussen, A. Søndberg: Folkeskolens formål. (s. 89-98). Aarhus: Kvan.

Thejsen, T. (2017): Skolens dobbelte formål - folkeskolens formål gennem tiderne. I: V. Boelt, M. Jørgensen, I. Maibom, T. Rasmussen, A. Søndberg: Folkeskolens formål. (s. 24-44). Aarhus: Kvan.

Kathrine Friis Vilmar (282152059)

3. juni 2019

Sofie Heidemann Pedersen (202142023)

Professionsbachelorprojektet

Tønnesvang, J. (2002): Selvet i pædagogikken - selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik. (s. 47) Aarhus: Klim.

Tønnesvang, J. (2009): Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab. (s. 92-100). Aarhus: Klim.

Undervisningsministeriet (2006): Folkeskolens formål. Lokaliseret den 19/4 2019 på uvm:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet (a) (2017): Dansk - områder. Lokaliseret den 20/5 2019 på emu:

<https://arkiv.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/dansk>

Undervisningsministeriet (b) (2017): Lempelse af fælles mål. Lokaliseret den 20/5 2019 på uvm:

<https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/lempelse-af-faelles-maal/lempelse-af-bindinger-i-regelsaettet-om-faelles-maal>

Undervisningsministeriet (2019): Dansk - formål. Lokaliseret den 26/4 2019 på emu:

<https://www.emu.dk/grundskole/dansk/formal>

Vogt, L. (2015): Meningen med de nye Fælles Mål. I: V. Boelt, M. Jørgensen, I. Maibom, T. Rasmussen, A. Søndberg: Målstyret undervisning. (s. 16-28). Aarhus: Kvan.

Østergren-Olsen, D. (2012): Gode tekster og stilladserende litteraturundervisning. I: D. Østergren-Olsen og L. Herholdt: Litteraturlyst og læring (s. 147-161). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag A/S

Bilag

Bilag 1 - undervisningsplanen

Dato/lektioner	TEMA	INDHOLD	AKTIVITETER	EVALUERING
d. 19/3 2019 Lektion 5+6 (halvanden time)	Opbygning og fortæller: - Læsning af novellen - Arbejde med berettermodellen Arbejde med personkarakteristik	Opsumering: hvad handlede berettermodellen om? - Læsning af novellen Raftehegn af Kim Fupz-Aakeson Aktivitet: litteratursirkel - Gå i dybden med teksten - Arbejde med berettermodellen Arbejde med personkarakteristik	Eleverne læser individuelt eller to og to novellen Raftehegn af Kim Fupz-Aakeson Øvelse: litteratursirkel: - Eleverne skal i en rundkreds skiftevis trække en seddel med dertilhørende spørgsmål som bliver læst højt - Der svares i fællesskab i cirklen på spørgsmålet Opsamling i plenum Gruppearbejde: - Eleverne udvælger et stykke fra novellen som de synes er vigtig for fortællerens historie - Eleverne fokuserer på fortælleren og dertilhørende fokuspunkter samt spørgsmål Gennemgang af berettermodellen - Vi gennemgår berettermodellen på tavlen og kigger på novellens opbygning Eleverne skal i slutningen af timen evaluere i udleverede logbøger	Evalueringsspørgsmål: - hvilken oplevelser havde du med at læse Raftehegn? - Hvordan tror du fortælleren har det? - Kan du sætte dig ind i hans sted?
d. 21/3 2019 Lektion 7+8 (halvanden time)	Fortolkning og meddigtning: - Arbejde med novellen Raftehegn - Arbejde med berettermodellen Individuel skrivning	Resumé: hvad handlede novellen om? - Berettermodellen: hvordan skal novellen placeres i berettermodellen? Aktivitet: gå på spørgsmåls-trappen Skriveopgave: skriv videre på novellen	Resumé: - Vi opsummerer på klassen hvad novellen Raftehegn handler om, hvilke personer der er i den, hvilken konflikt der er i den og hvordan den slutter Gennemgang af berettermodellen - Vi gennemgår berettermodellen på tavlen og kigger på novellens opbygning - Alle får en berettermodel og skal placere novellen i modellen med dertilhørende overskrifter - Vi laver en fælles berettermodel på Smartboardet, med fokus på elevernes egen berettermodel Skriveopgave: eleverne skal individuelt skrive videre på novellen - Eleverne skal fortsætte med at skrive, fra hvor novellen slutter og fokusere på: 'hvad sker der nu'? - Der er opsat forskellige kriterier til opgaven på tavlen: jegerperson, stemning, personer, billedsprog osv. Opgaven skal være færdige i slutningen af timen.	Læreren evaluerer på elevernes udarbejdede meddigtninger

Bilag 2 - interviews

Interviews med fem forskellige elever. Navnene er anonymiseret.

1: Interview med Cecilie

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'lyrik'?

Altså jeg synes det var ret spændende og at få genopfrisket de forskellige former for det.

Føler du, at du har fået noget ud af det?

At der er sådan... når man skulle skrive et digt, at det ikke behøvede at rime, men at der fandtes andre former for et digt.

Var der noget specifikt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

Jeg kan huske, den der... hvor det er hvor de snakkede om en der hedder Paris Hilton, det var egentlig den jeg lagde ret meget mærke til.

Jeg også godt da vi arbejdede med 'jeg bliver aldrig', der hvor vi ligesom skulle være fortælleren.

Fik du noget ud af det?

Nogle af tingene har vi jo arbejdet med før, men det er godt at få det genopfrisket lidt. Så vi skal ligesom, bare lære det igen agtigt.

Kan du nogle tænke, når du har læst en novelle eller et digt, at det giver dig en ny forståelse af noget?

Ja, meget med digtene, at man skulle prøve at læse mellem linjerne, eller prøve at tænke over dem, før man siger 'ej det giver ikke mening'. Det gjorde jeg nemlig meget før, men jeg har lært at man skulle prøve at læse digtet lidt anderledes. Det gør noget andet ved digtet at læse mellem linjerne.

2: Interview med Elina

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'lyrik'?

Jeg synes det har været sjovt nok. Men det var nogle gange hvor jeg ikke rigtig forstod de der ting... så, det ved jeg ikke om det har noget med det at gøre? Men... ja, jeg synes det har været fint

Føler du, at du har fået noget ud af det?

Ja, det der med billedsprog, besjæling og sådan noget, fordi... jeg forstod ikke helt hvad det der metafor var i starten, men efter så forstod jeg det godt.

Får du nogen oplevelse ud af det?

Hmm, altså jeg læser ikke så mange digte... måske lidt af den der hvor han sagde: jeg kan godt li' jeg kan godt...

Det bedste og det værste?

Ja den. Ja jeg tror mest med den, den var meget sjov synes jeg.

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'noveller'?

Jo, jeg tror jeg mere kan lide noveller end digte.

Ja, hvordan kan det være?

Jeg kan bedre lide det, når det er sådan en historie.

Fik du noget ud af det?

Vi læste en med Lars, den hed oktober nat (gyser). Jeg kan lide at det lige pludseligt er 'mindblowing'.

Var der noget specifikt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

Jeg kunne godt lide det der hvor vi selv skulle skrive videre. Det synes jeg var ret sjovt... men jeg synes også at det var ret sjovt at gøre det der med litteraturcirklen, fordi så fik man også andres mening om historien, og så kunne man tænke sådan: *'Nåårh, var det dét der skete, hvis man havde fået det helt forkert'*.

Hvordan synes du at klassen har arbejdet med disse 'emner'?

Da vi skulle lave det der, øhm, 'det bedste' og 'det værste' og vi så skulle læse dem højt sammen 3, det synes jeg var meget sjovt

Kan du nogle tænke, når du har læst en novelle eller et digt, at det giver dig en ny forståelse af noget?

Hmm, ja den med hemmeligheder tror jeg, fordi det der med at faren gjorde det der, var moren utro, så tænkte jeg sådan, hvis det var mig, så havde jeg sagt det til min mor med det samme. Men sådan... jeg ved det ikke? På en måde så tænker jeg også på dem, at det giver mening at han venter med at sige det, ikke fordi jeg selv vil afpresse, men mere sådan, at faren selv skulle sige det... det tænkte jeg på i hvert fald

3: Interview med Emma

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'lyrik'?

Altså jeg synes det var meget godt ik, men jeg kunne ikke... altså, jeg kendte ikke så meget til det. Sådan som digte og sådan noget, men da vi arbejdede med rap og sådan noget, altså jeg hører ret tit musik. Det gør jeg hver dag.

Så du interesserede dig egentlig for det du kendte i forvejen?

Ja.

Følte du så at du fik et større kendskab til det, da du arbejdede med det?

Ja, det gjorde jeg.

Fik du noget ud af det at arbejde med det, evt. noget specifikt?

Altså, det gjorde jeg vel, men jeg ved ikke om jeg kan komme i tanke om noget specifikt? Men jo, det gjorde jeg

Kan du huske hvad vi lærte om?

Altså b.l.a. vi havde jo øhm, den dag hvor vi snakkede så meget om rap og så var der digte og noveller som vi har om lige nu, og bare alt muligt med strofer og vers... alt sådan noget.

Var der noget bestemt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

Altså, jeg har aldrig sådan der, tænkt at... det der med digte ik, jeg har aldrig tænkt at jeg skulle læse et digt, men sådan der, måske skulle jeg begynde at læse et digt, fordi det er sådan der interessant og sådan noget.

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'noveller'?

Altså, øhm... det har vi også haft noget om med Lars, øh, men det var også fint... altså jeg kan godt blive sådan rigtig frustreret nogle gange, fordi at jeg ikke kan sådan, skrive noget ordentligt, eller hvis jeg ikke kan finde på noget, eller sådan noget.

Var der noget specifikt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

Altså, jeg kunne godt lidt det der i *Raftehegn*, fx, der var meget sådan... altså først så tænker man, at det kommer bare til at være en helt normal novelle, og sådan noget ik. Men så lige pludselig er der sådan en 'dark turn'. Og så lige pludselig... sådan plottet... er helt noget andet, end man troede det ville være.

Så det overraskede dig lidt?

Ja.

Var der noget du tænkte du gerne ville have lært, som vi ikke fik gennemgået?

Hmm, det ved jeg faktisk ikke? Nej... nej det ved jeg ikke?

4: Interview med Kasper

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'lyrik'?

Det var meget spændende, jeg synes vi fik læst nogle gode tekster og fik et godt indblik i lyrik.

Føler du, at du har fået noget ud af det?

ja, jeg lærte nogle forskellige genre og sådan noget, og det forløb med musik var meget spændende.

Var der noget specifikt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

Øhm, nej med jeg synes det var rap, hvor man hørte en sang og jo nogle gange egentlig ikke tænker over teksten. Det synes jeg var meget spændende at dykke ned i.

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'noveller'?

Også meget spændende. Og tale om hvad det egentlig er der bliver skrevet i dem, for nogle gange står det meget indirekte.

Så du kan godt lide at dykke ned i dem og finde ud af hvad der står mellem linjerne?

Ja, præcis.

Fik du noget ud af det?

Ja, jeg har lært meget om teksterne og det vi har læst og forfattere.

Var der noget specifikt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

Den vi læste med *Raftehegn*, ja den synes jeg var meget spændende, men det var fedt at læse mellem linjerne og det der til sidst, med hvad han skulle gøre.

Hvordan synes du at klassen har arbejdet med disse 'emner'?

Jeg tror vi har haft et godt samarbejde, og jeg tror de fleste synes det har været spændende... især det der med lyrik.

Kan du nogle tænke, når du har læst en novelle eller et digt, at det giver dig en ny forståelse af noget?

Ja, det der med *Raftehegn* og ægteskabet og hvordan det virkelig kan gå galt.

5: Interview med Milan

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'lyrik'?

Jeg synes det var spændende, men jeg synes godt kunne være mere sjovt, f.eks. hvis i puttede mere aktivitet ind, og mere bevægelse.

Føler du, at du har fået noget ud af det?

Ja, det der med strofer og vers, jeg vidste ikke at linjer var vers, eller at strofer var vers.

Var der noget specifikt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

En af de der rap ja, jeg kan ikke huske hvad det var. Det var et eller andet med at han var dum. Den var ekstra spændende fordi det var en rap. Og det var sjovt, det kan sige.

Hvordan synes du, at det har været at arbejde med forløbet 'noveller'?

Det synes jeg ikke var så sjovt, fordi der ikke var så meget bevægelse. Jeg kunne godt det der hvor vi inde i en cirkel (litteraturcirkel) der med. Hvor vi fik nogle ord og så skulle vi, fortælle om ordene. Kunne godt lide at vi fik lov til at stå op. Det var ligesom at vi kom mere i dybden med novellen, så vi forstod mere.

Fik du noget ud af det?

Ja, det der med at den plejer at have en åben slutning, og hvordan man opbygger den og det der.

Var der noget specifikt du fandt interessant/spændende at arbejde med?

Nej

Kan du nogle tænke, når du har læst en novelle eller et digt, at det giver dig en ny forståelse af noget?

Ja, det der med at man nogle gange er nødt til at læse mellem linjerne for at forstå historien fx i *Raftehegn*. Det har jeg tænkt meget over.

Bilag 3 - lydobservation af litteratursamtalen

Udvalgte dele af lydobservation af litteratursamtale, afgrænset, når eleverne taler om oplevelse, indlevelse eller indsigt.

Elev 1 (*trækker spørgsmål*): Hvordan er slutningen i *Raftehegn*?

Læreren: Så vi har et hegn... hvem står på den ene side, og hvem står på den anden side?

Elev 1: Faren og datteren

Læreren: Du tror det er en datter?

Elev 2: Jeg troede det var en dreng?

Læreren: Jeg læste det også som det var en dreng.

Elev 1: Jeg tror det er en metafor for en split op?

Læreren: Ja, det tror jeg du har en god pointe i, at vi ligesom har lidt en splittelse... at vi har et hegn hvor faren står på den ene side og drengen på den anden side

Læreren: Så hvad tænker I om det?

Elev 4: Ja, at det er en metafor for en split op.

Læreren: Hvordan split op?

Elev 4: Måske har datteren ikke særlig meget lyst til at være sammen med sin far, men gør det alligevel

Elev 1: Jeg tror det var en opdeling af familien, de føler sig ikke som en familie, så han gør det ikke frivilligt, han gør det kun fordi han vil tjene penge

Elev 5: (*trækker spørgsmål*): Hvordan er fortælleren i *Raftehegn*?

Læreren: Hvordan har vedkommende det?

Elev 5: Ret ligeglad...

Læreren: Så hvordan er forholdet fx til faren?

Elev 5: Ikke så godt

Læreren: Men hvad er det egentlig der foregår der, med moren og faren og fortælleren?

Elev 2: Er det ikke bare at faren er rimelig voldelig og psykopat og bliver ved med at slå moren?

Læreren: Ja, jeg tror der er noget med at faren slår moren

Elev 2: Det kan være at drengen er lidt ligeglad med den information, fordi måske sker det ofte

Elev 1: Det kan også være at fortælleren bekymrer sig for sin mor, men han tør ikke at sige noget for ellers slår faren ham

Læreren: På et tidspunkt siger faren "*du er med på den her, vi er sammen om det her*", altså hegnet... hvad kan man læse ind i det?

Elev 2: At moren ikke vil have det

Læreren: Ja, hegnet var i hvert fald ikke morens idé

Elev 3: Sådant mellem linjerne kan man læse at faren... barnet står mellem moren og faren, og faren prøver at trække ham med

Elev 1: Og så var der også et symbol det der med, at han ville have ham over hegnet, over på sin side

Elev 6 (trækker spørgsmål): Hvad får du lyst til at spørge om i teksten?

Elev 6: Hvorfor faren gør sådan noget

Elev 2: Jeg tror moren bliver misbrugt

Elev 6: Hvad har moren gjort ham?

Læreren: Det er ikke sikkert at hun har gjort ham noget

Elev 6: Hvorfor moren bliver sammen med faren?

Elev 7: Jeg vil gerne vide hvor mange penge han får for at lave det der hegn

Elev 6: Måske hvordan fortælleren synes moren er

Elev 7 (trækker spørgsmål): Hvordan er indledningen i Räftehegn?

Elev 7: Den starter in medias res

Læreren: Men er der nogen indledning? Hvad betyder det at en historie starter brat?

Elev 2: Det er ligesom at du ikke læser fra starten af... måske er du gået forbi 10 linjer

Læreren: Hvad gør det for jeres oplevelse af at læse den?

Elev 2: At man ikke bliver præsenteret til personerne

Læreren: Og hvad sker der så når man kommer direkte ind i historien?

Elev 2: Man bliver forvirret

Elev 7: Man bliver mere interesseret for at finde ud af, hvad det var de var i gang med. Det gør at man får lyst til at læse den

Elev 8 (trækker spørgsmål): Hvordan er stemningen i *Räftehegn*, og hvad er det der skaber den?

Elev 3: Den er sådan lidt dårlig men der er også... de snakker ikke så meget, som om de er ligeglade med hinanden

Elev 2: Den er meget trykket... det er meget det samme omkring regnet der spiller en stor rolle, men det er ikke så vigtigt, det ville være vigtigere at snakke om hvordan familien havde det

Elev 3: Der er opstemt stemning, de føler sig fanget

Læreren: Hvordan tror i at stemningen er hvis man er i et hus, hvor ens far slår ens mor?

....

Elev 9 (trækker spørgsmål): Hvad får du ikke at vide i *Räftehegn* som du synes er vigtigt for at forstå den?

Elev 9: Hvorfor faren slår moren? Og hvorfor barnet føler sig utilpas?

Læreren: Men tror I at når folk slår deres partnere, at der så altid er en grund?

Elev 9: Altså... det ved jeg ikke?

Læreren: Man kan godt læse lidt at faren bliver sur på moren over at hun ikke støtter op om det der hegn

Elev 9: Men det er jo plat? Der må være mere bag det?

Læreren: Kan man godt slå nogen af god grund?

Elev 9: Egentlig ikke, fordi man burde ikke slå nogen

Læreren: Nej... så uanset hvis vi vidste hvorfor det var, hvad ville det så gøre hvis vi vidste at moren var dum?

Elev 2: Jeg tænker lidt at det kunne være fordi... normalt ville man jo mest bare bruge det hvis man havde fået noget igen. Men det skal jo starte et eller andet fra.. det kan også være at det går ud over nogen, men at det i virkelighed er noget andet... det kan være han er blevet sur over noget med arbejdet, og så går det ud over moren.

Elev 3: Det er måske noget med social arv... det kan også være at hans far slog hans mor, så det normalt

Elev 11 (trækker spørgsmål): Hvilke personer møder vi i Rafftehegn, er der nogen som er særlig interessante?

Elev 11: Moren og faren og barnet

Læreren: Hvem er interessante?

Elev 11: Faren... måske lidt moren fordi man hører ikke så meget om hende

Elev 1: Jeg tænker også lidt moren, man vil gerne vide lidt mere om hende... i stedet mest faren... og så ville jeg gerne se det fra sønnens side

Elev 6: Det gør vi jo allerede... det er jo en jeg-fortæller

Elev 11: Jeg tror hun mener... hvordan han egentlig har det derhjemme

Læreren: Det synes jeg er et rigtig god pointe. Hvad er det egentlig han føler? Hvad siger han omkring at faren går ind og moren vælter og græder?

Elev 11: Jeg kan ikke huske det, men jeg tror ikke han siger særlig meget

Elev 1: Er det ikke mere berettende?

Læreren: Vi snakker mere om hegnet og hvad der sker... vi snakker ikke så meget følelser.

Elev 11: Måske er det også i familien, at de ikke gider at snakke om hans følelser

Læreren: Nej... fordi hvilke følelser er der mange af?

Elev 5: Kærlighed

Læreren: Hvordan tror du moren føler f.eks.?

Elev 11: Der er en meget anspændt stemning og sådan noget

Elev 3: Ligesom det vi snakkede om tidligere... at det er noget som er gået i arv... så kan det være at de ikke har haft en tæt familie, der kunne snakke om alt med hinanden

Læreren: Jeg tænker også på en sætning, der hvor han slår sig over fingeren, så første gang gør det rigtig ondt og kan ikke tænke på andet, og anden gang er det fint nok, der kommer han videre

Elev 3: Anden gang havde han set sin mor blevet slået, så det betyder ikke så meget

Elev 11: Det kan være han oplever, at han ikke kan gøre nogen forskel, lige meget hvor ked af det han bliver... han kan ikke gøre noget ved det

Læreren: Der er også noget hverdag over det siden han siger: "Hun græder som hun plejer".

Elev 12 (trækker spørgsmål): Hvordan oplever du novellen?

Elev 12: Jeg oplever den meget presset... men jeg føler også at det gør noget for novellen

Elev 2: Det kan også være at sønnen ikke er så gammel, så han fatter ikke helt hvad det er der sker

Læreren: Ja, det kan være han tror det er helt normalt... for han har ikke prøvet andet

Elev 2: Og så begynder han at slå sin kone...

Læreren: Så er det i hvert fald en ond cirkel

Elev 13 (trækker spørgsmål): Hvad er vigtigt i *Raftehegn*?

Elev 13: At hans far slår hans mor... de har det ikke så godt sammen

Elev 8: Jeg tror de hygger sig...

Læreren: Hvorfor?

Elev 8: Han kan måske godt lide hans far og hygger sig med ham

Læreren: Hvordan tror du så han har det når han også slår hans mor

Elev 8: Jeg tror han bliver ked af det

Elev 12: Enten kunne det være at han så heller ikke ville kunne lide moren, eller også kunne man tænke at han synes det var synd for moren

Læreren: Så kunne man føle sig sådan lidt opsplittet, og stå der med et ben på hver side...

Bilag 4 - artefakter

Svar på spørgsmål til teksten fra elevernes logbøger:

Hvad fortælleren reelt fortæller?	<ul style="list-style-type: none">- Han fortæller bare om, dem der sidder sammen indtil at faren går ind og slår moderen.- Fortælleren fortæller hvordan de spiser frokost, og hvordan faren efter går ind til moren og råber af hende. Bagefter lader han som ingenting.- Han snakker om raftehegn og der der sker inde i soveværelset.- Han smider kniven og smækker døren - han råber noget af de sædvanlige. Moren græder, han kommer ud rolig og han snøftede, de spiste uden at sige meget. Han slog i bordet med flad hånd.- Processen af at bygge et raftehegn.- Han fortæller mest af alt om hvordan hegnopsætningen går.- De hamrer søm i, og han ser en skygge i vinduet.- Der står at "han smed kniven og gik ud, jeg hørte ham slå døren op ind til
--	---

	<p>soveværelset. Jeg hørte ham knalde den i.</p> <ul style="list-style-type: none">- Jeg hørte ham råbe noget af det sædvanlige, jeg hørte da hun faldt og da hun begyndte at græde."- Snakker generelt bare om hegnet og virker lidt ligeglad.- Han snakker om raftehegnet. Det der sker inde i soveværelset.- Fortælleren fortæller om hegnet og lidt om hans mor- At han har hans far skal bygge et raftehegn- At det er normalt for hans familie og at han ikke gør noget ved det.- At det er normalt for ham, og han ikke ved hvad skal gøre ved det.
Hvad fortælleren ikke fortæller, men efterlader som spor eller huller i teksten:	<ul style="list-style-type: none">- At det nok ikke er første gang hun bliver slået og han nok var lidt ligeglad.- Fortælleren efter et spørgsmål om hvorfor faren slår moren.- Det der skete inde i soveværelset.- Han er aggressiv, sur, brutal, han slår moren, han opfører sig normalt, han har en kort lunte, han har fået nok.- Hvordan han har det, baggrundshistorien- Ikke rigtig noget- Han bliver bedre til raftesømning og at moren står og kigger og drengen fatter at der er noget galt- At faren slår moren og at han er psykopat- Om moren der bliver slået- Hvad der sker i soveværelset.- Om moren der bliver slået- Hvorfor moren bliver slået- At faren udøver vold på moderen- At faren udøver vold på moderen eller at de tit skændes
Hvordan I selv har udfyldt disse huller under læsningen:	<ul style="list-style-type: none">- At det ikke var første gang.- Jeg tror faren gør det, fordi han føler

	<p>sig bedre og fordi moren siger nej.</p> <ul style="list-style-type: none">- At moren bliver slået og anspændt stemning.- Kan man ikke- Jeg tænkte, der stod jo "hun". Jeg regnede ud at det nok var moren.- Sådan tænker man altså, man kan bare regne det lidt ud.- Ved ikke helt- Moren bliver slået, der er anspændt stemning- Fordi moren måske ikke vil have et hegn eller fordi hun vil gøre oprør mod faren, fordi hun bliver slået for meget- Læste mellem linjerne og at de tit skændes- Læse mellem linjerne og bruge vores fantasi
<p>Hvor i teksten der er begrundelse for jeres udfyldninger:</p>	<ul style="list-style-type: none">- Den side hvor bliver slået og de spiser rødbedemadder.- Man ved at moren bliver slået, fordi der står "hun faldt" og da hun begyndte at græde.- Side fire begrundelser, der hvor faren går ind på værelset.- Ved at læse mellem linjerne.- Nul udfyldninger- Moren bliver slået- Ved ikke helt- Han går ind på værelset og han kan høre hende falde og græde- Faren og moren har et anspændt forhold

Evaluerings spørgsmål fra elevernes logbøger:

<p>Hvilken oplevelse havde du med at læse novellen?</p>	<ul style="list-style-type: none">- Kedeligt- Jeg synes den var god- Det var fint nok- Den var fin, men lidt gentagelig- Fin nok men at han har oplevet det før og at det ikke var noget nyt- Altså den var meget god, det var bare chokerende da der blev fortalt om moren
--	--

	<ul style="list-style-type: none">- Jeg synes den var lidt kedelig, da den handlede meget om hegnet- Det var en rimelig sjov novelle at analysere men læseoplevelsen var kedelig- Den var god- Fint nok, meget forvirrende- Den var lidt spøjs/mærkelig- Den var god, jeg kan også godt lide, at man skal læse mellem linjerne
Hvordan tror du fortælleren har det?	<ul style="list-style-type: none">- Sørgeligt- Splittet og måske skyldfølelse for han ikke gør noget- Han har det svært- Skidt- Ikke godt og han må være meget utilpas- Jeg tror enten han er ked af det, eller så er han vant til det- Jeg tror han føler sig splittet- Rimelig ok. Han synes det er normalt.- Trist og dårligt- Han er forvirret og har det mærkeligt- Dårligt, usikker, måske lidt bange for faren
Kan du sætte dig ind i hans/hendes sted?	<ul style="list-style-type: none">- Nej- Ved det ikke- Mæh- Jeg ville nok ringe til politiet og anholde faren- Nej fordi min mor bliver ikke slået- På nogle af tingene måske- Nope- Ja- Ehm, ja nogen, det er bare lidt svært, når man ikke selv har prøvet det- Altså lidt, jeg kan jo tænke at han har det dårligt, men jeg har jo ikke oplevet det

Udvalgte dele af meddigtninger, hvor der står noget om indlevelse:

De stod bare der, det gjorde jeg også. Jeg vil ikke lyve det var ret akavet, også selvom de begge skabte problemer havde de det mærkeligste måder at løse dem på og nogen gange blev det aldrig løst. Men det kunne jeg måske bedre lig end at de bare tilgav hindanden og så

blev uvenner igen. "skal du ikke ind?" jeg gik hen mod min far og kiggede på ham blidt. "n-når j-ja, jeg ventede bare på dig." han stoppede med at kigge på min mor og førte blikket på mig. Det falske smil han gav mig kendte jeg alt for godt, de gjorde det begge to meget ofte. Han lagde hans hånd om mig og vi gik ind af bagdøren...

men mor og far var der ikke, men jeg kan høre nogen bomb, og jeg er bange, jeg er bange for at det var min far der slår min mor igen, jeg prøver at rejse mig op men jeg falder ned på gulvet, for jeg er helt ud mattet. Jeg rejser mig lidt mere stabilt op, og mit hoved dunker, bombene bliver højere, og jeg bliver helt vildt bange, jeg samler alt min energi, og går hurtigt ind i soveværelset. Jeg stivner ved synet af min mors blodige øje og min far der ligger slatten med på gulvet.

Jeg ville med. Ud, væk herfra, væk fra hegnet, der omkransede haven som et ståltrådshegn om et fængsel. Jeg kunne vel godt blaffe, så kunne jeg sætte mig på bagsædet, og se den endeløse vej flyve forbi. Gad vide hvor de kørte hen, måske til et sommerhus, der kunne jeg vel godt bo. Måske havde de et ekstra værelse, det har sådan nogle. Jeg ville savne mor. Os far tror jeg.

Jeg havde aldrig tænkt over hvordan min far opførte sig. Han var så. Ligeglad. Jeg besluttede mig for ikke at gå tilbage endnu, jeg ville prøve at finde en vej væk fra min far. Jeg ville redde min mor.

Jeg ville ikke rigtig ud på marken i mørket. Jeg ville bare gerne inden for, ind til mor. Jeg var sulten og træt. Og jeg ville ikke være alene med ham mere. Jeg var på vej indenfor, men han stoppede mig. Han spurgte hvor jeg skulle hen. Jeg svarede at jeg skulle tisse selv om jeg ikke skulle. Jeg gik bare ind til mor.

. Han elskede jo dem begge to, men selvfølgelig synes han det var synd for mor selvom han ikke helt vidste hvad der foregik inde i værelset, men han var jo ikke dum. Han rejste sig op og begyndte at bevæge sig længere ind i skoven. Han kunne ikke klare et sekund mere i et hus. Han havde bare lyst til at flygte væk fra det hele.

Han skulle ikke have lov at styre mig længere, tænkte jeg for mig selv, men jeg kunne jo heller ikke gå tilbage til det skvat af en mor, hun stod bare der, så sig dog noget, tænkte jeg. Hun grad og grad og gik bare rundt i køkkenet og mumlede for sig selv hele dagen, men jeg kan jo heller ikke leve med en far der slå, tænk hvis han begyndte at slå mig. Tankerne kørte rundt i hovedet på mig, hvad skulle jeg nu gøre. Somme tider havde jeg bare lyst til at skride fra det hele. Væk hjemmefra. Væk fra mor og far. Væk fra det hele. Jeg gik mod marken, jeg vidste egentlig ikke hvad jeg lavede her, men jeg vidste i hvert fald at jeg ikke skulle tilbage. Pludselig følte jeg mig svimmel, det må være alle de tanker der gør det... Jeg lagde mig ned i kornmarken og kiggede bare op. Det begyndte at regne. Men jeg var ligeglad, Jeg følte en kulde, men jeg havde bare brug for at lægge, at lægge der i regnen var det bedste lige nu...

Jeg løber ud med en blanding af raseri og ydmygelse. Fuck fuck fuck!