

Undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik

Af Sacha S. K. Hansen, cand.mag. i dansk med tilvalg i psykologi. Udgivet på metodebogen.dk af Forlaget Dansksiden.dk, januar 2020. © Forfatteren og forlaget.

Indholdsfortegnelse:

Indledning	1
Resumé.....	2
Metodeintroduktion	3
Didaktikken: Otte designprincipper	4
Metodikken: Syv strategier	6
Ind i teksten:	7
Inden for teksten:.....	8
Ud af teksten:.....	9
Undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik i praksis	9
Lærervejledning til novellen <i>Polterabend</i>	10
Lærervejledning til novellen <i>NETTO og fakta</i>	19
De sidste to lektioner	28
Metodens muligheder og begrænsninger	28
Plusser:	28
Minusser:.....	30
Folkeskolens, gymnasiets og KiDM's strategi for arbejdet med litteratur	32
Referenceliste	33

Indledning

Denne artikel bygger på undertegnedes kandidatspeciale på Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet, d. 31. maj 2019. Specialet har titlen "En empirisk undersøgelse af sammenhængen mellem kvalitet i litteraturundervisningen og en undersøgelsesorienteret tilgang i gymnasieskolen."

Specialet tager teoretisk udgangspunkt i projektet Kvalitet i Dansk og Matematiks (KiDM) undersøgelsesorienterede litteraturpædagogik, som bygger på en række forundersøgelser og

pilotafrøvninger i matematik i folkeskolens 4.-5. klasse og litteraturundervisningen i dansk i 7.-8. klasser. Projektets formål er at undersøge, hvordan man kan skabe bedre kvalitet i undervisningen gennem en undersøgende tilgang. Projektet er udført af forskere ved Nationalt Videncenter for Læremidler (bl.a. Nikolaj F. Elf, Stig Toke Gissel, Thomas Illum Hansen, Tina Høegh, Ane Qvortrup m.fl.) i perioden 2017-2019 og pågår fortsat.

Mit speciales empiriske undersøgelser drejede sig om at afprøve den undersøgelsesorienterede litteraturpædagogik i praksis i en 1.g-classes litteraturundervisning i dansk på stx.

Resumé

Artiklen her indledes med en definition af undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik som en elevcentreret vinkling af litteraturundervisningen, der har fokus på elevernes varierede oplevelser og forståelser af konkrete tekster og ikke på en mestertolkning af teksterne.

Dernæst gennemgås de otte såkaldte *didaktiske designprincipper*, som KiDM-projektet opererer med. Disse udgør den pædagogiske ramme for den undersøgelsesorienterede tilgang og består af følgende principper: Engagement, dialogisk fællesskab, undersøgelsesorienteret forløb, styret åbenhed, faglig rammesætning, varieret progression, multimodal produktion og mestring af fortolkning.

Det undersøgende arbejde med konkrete æstetiske tekster i undervisningen er styret af syv *strategier*. De kan opfattes som en slags vejledning for den tekstanalytiske proces' før-, under- og efterfase. De syv strategier, som beskrives nærmere i andet afsnit af artiklen, hedder hhv. forforståelse, oplevelse, opdagelse, afprøvning, uddybning, fortolkning og perspektivering. Artiklens hoveddel udgøres af en grundig gennemgang af mit eksperimenterende forsøg på implementering af den undersøgelsesorienteredes litteraturpædagogik i praksis i en 1.g's danskundervisning.

Sluttelig overvejes den undersøgelsesorienterede litteraturpædagogiks muligheder og begrænsninger. Her konkluderes på den ene side, at klassens lærer og elever fandt processen kreativ, varieret, relaterbar, inkluderende og meningsfuld. På den anden side opdagedes for det første, at det faktisk ikke er så let som elev at være reelt undersøgelsesorienteret i grupper, da der ofte kan være tendens til, at man kommer til at diskutere, hvad der er 'rigtigt' og 'forkert', frem for

at føre samtaler præget af nysgerrighed og reel interesse for hinandens synspunkter. At være undersøgende og gensidigt respektere hinandens umiddelbare oplevelser og fortolkninger af en tekst er således noget, man skal øve sig i at blive god til. For det andet syntes klassens elever og lærer, at det undersøgende forløb til tider var lidt for langsomt og for skematisk, når de syv strategier skulle følges hver gang.

Metodeintroduktion

Undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik er i dansk og i undervisningsmæssig sammenhæng sidste skud på stammen i den receptionsteoretiske (modtagerstyrede) litteraturpædagogik, som er inspireret af Umberto Eco (f. 1932) og Roland Barthes (1915-80) teorier om læserens rolle og åbne og lukkede tekster, de tyske litteraturforskere Hans Robert Jauss (1921-1997) og Wolfgang Iser (1926-2007) *receptionsteori* om teksters 'tomme pladser' og af amerikansk såkaldt *reader-response-kritik*, bl.a. repræsenteret ved en litteraturteoretiker som Stanley Fish (f. 1938), der forfægter det synspunkt, at der ikke er nogen fortolkninger, der er mere rigtige end andre. I dansk sammenhæng kan den undersøgelsesorienterede litteraturpædagogik opfattes som en videreudvikling af Thomas Illum Hansens *procesorienterede litteraturpædagogik* og også som tydeligt beslægtet med Bo Steffensens *læserstyrede litteraturpædagogik*. Begge disse 'metoder' kan du læse artikler om på metodebogen.dk.

En litteraturundervisning, der bygger på den undersøgelsesorienterede pædagogik, er kendetegnet ved sine undersøgende samtaler i et kreativt læringsrum, hvor elevernes egne oplevelser af tekster er i centrum. Det er elevernes oplevelser, nysgerrighed og opfindsomhed, der fungerer som afsæt for, hvilken retning arbejdet med litteraturen skal tage. Undervisningen er dog stadig præget af en vis struktur (jf. de syv strategier, se nedenfor) og lærerstyring, så det faglige fundament sikres. Sidstnævnte sikres bl.a. ved, at læreren sørger for, at de opgaver, som eleverne arbejder med i hver fase af den undersøgelsesorienterede læringsproces, har faglig relevans og substans, og ved, at læreren konstruktivt intervenserer, hvis eleverne vurderes at være på vej ad et irrelevant sidespor.

Undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik kan betragtes som en del af en større bevægelse i uddannelsessystemet, der bygger på den antagelse, at elever lærer mest og bedst, hvis de får lov at være aktive aktører i deres egen læringsproces (Loyens & Rikers, 2011, s. 361). Eleverne betragtes altså ikke som passive informationsmodtagere, men derimod nærmere som skabere af viden (Wallace & Husid, 2017, s. 9-10).

Elevernes rolle som aktive aktører i netop litteraturundervisningsmæssig sammenhæng fremmes bl.a. ved, at de selv får lov til at udfylde *de tomme pladser* i de æstetiske tekster, de undersøger, og efterfølgende argumenterer for deres fortolkninger i dialoger med klassekammerater og lærer. Der findes altså ikke rigtige og forkerte fortolkninger, men kun velbegrundede og dårligt eller utilstrækkeligt begrundede fortolkninger. Desuden sikres engagerende og motiverende aktivering ved brug af metodiske værktøjer i undervisningen som brainstorming på klassen, højtlesning og 'højtænkning' i grupper eller par, løbende og efterfølgende peer feedback (peer review), hvor eleverne forholder sig aktivt til og reflekterer over form og indhold i hinandens 'undersøgelsesresultater' samt ikke mindst udførelse af produktive opgaver i form af med-, om- eller gendigtning, skrivning af blogindlæg, oprettelse af fiktiv profil eller gruppe på et socialt medium, kreative digitale produkter som egenproducerede billedshows, lyd- og videooptagelser, animationer, andre multimodale produkter og/eller fysiske produkter i form af produktion af tegninger, malerier, skulpturer, installationer, teater, bevægelse, spil, placher osv.

Didaktikken: Otte designprincipper

KiDM opererer med otte didaktiske designprincipper, der gør sig gældende for design af forløb og opgaver. Disse principper har til formål at fremme en dialogbaseret og undersøgende tilgang til litteraturen (KiDM, 2017a, s. 97).

Alle otte principper vil nu blive præsenteret:

1. Engagement

Eleverne skal engageres gennem tekster og forløb, som giver plads til oplevelse, fordybelse og virkelyst.

2. Dialogisk fællesskab

Eleverne skal have mulighed for at analysere og fortolke tekster på baggrund af deres egne oplevelser med teksterne. Dertil bør gruppearbejdet bære præg af aktiv lytning og undersøgende samtaler.

En undersøgende samtale er karakteriseret ved en positiv tone, åbenhed og spørgelyst. Denne samtaletype adskiller sig fra både den akkumulerede og den disputerende samtale, da den undersøgende samtale er mere kritisk og udfordrende end den akkumulerede, hvor målet blot er at nå til enighed, mens den er mindre konkurrencepræget end den disputerende, hvor samtalepartnerne er i defensiven over for hinanden (Dawes, Mercer & Wegerif, 2000; KiDM, 2017a, s. 107).

3. Undersøgelsesorienterede forløb

Undervisningen skal inddeles i undersøgelsesorienterede forløb, der forholder sig åbent over for elevernes egne undersøgelser, hvormed der naturligt forekommer et mindre fokus på tekstens genre, tema og historiske perspektiv.

4. Styret åbenhed

En styret åbenhed bør præge spændingsfeltet mellem teksternes styrende træk og tomme pladser for at sikre, at tekstens særpræg kommer i spil, samtidig med at undervisningen stadig bærer præg af at være undersøgelsesorienteret (KiDM, 2017a, s. 97).

Der bør finde lærerintervention sted, når læreren vurderer, at det giver mening, for at sikre, at tekstens styrende træk bliver behandlet.

5. Faglig rammesætning

Eleverne skal kende til fagbegreber og strategier, der styrker dem i at arbejde selvstændigt, undersøgelsesorienteret og reflekteret.

6. Varieret progression

Variation i undervisningen er væsentlig. Der bør således veksles mellem træning i faget, analyse og fortolkning samt perspektivering af teksterne til elevernes omverden.

7. Kreativ og multimodal produktion

Eleverne skal have mulighed for at skabe konkrete, kreative (skabende) og multimodale egenproduktioner.

8. Mestring af fortolkning

Lærere og læremidler skal agere forbilleder ved at eksemplificere, hvordan det er muligt at udfylde tomme pladser, udvikle sin tekstforståelse og mestre en undersøgelsesorienteret tilgang til litteratur (ibid. s. 98).

Ved 'mestring af fortolkning' forstås ikke, at lærerne skal levere en mestertolkning – tværtimod. Lærere og læremidler har i stedet til opgave at give et godt *eksempel* på, hvordan tekstens tomme pladser kan udfyldes.

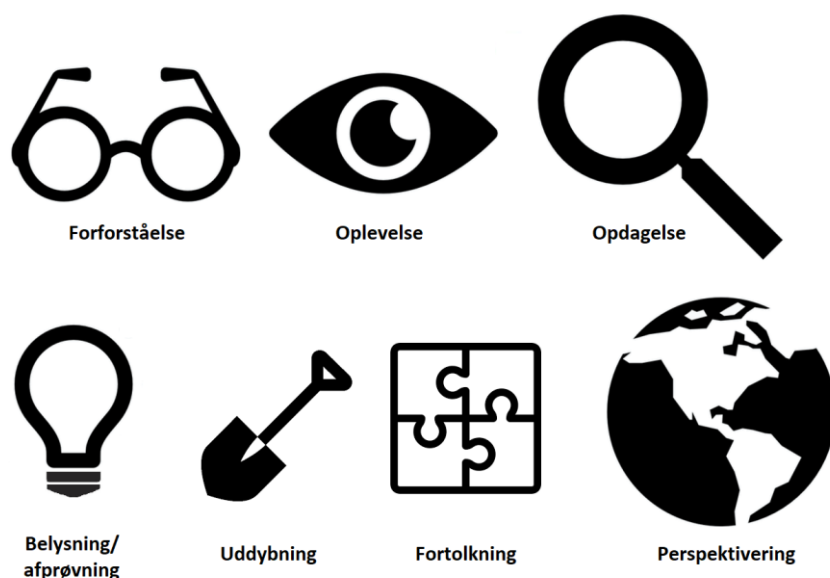
Et kendetegn for en undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik er således, at forskellige tolkninger kan være gode svar på det samme spørgsmål. Tømmefingerreglen er nemlig, at så længe der kan argumenteres overbevisende for tolkningen med afsæt i teksten, er tolkningen 'holdbar'. En undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik bygger således på den præmis, at der på den ene side ikke findes nogen 'rigtig' mestertolkning, men på den anden side er der dog nogle tolkninger, der kan argumenteres mere overbevisende for end andre.

Metodikken: Syv strategier

KiDM har udviklet syv strategier, som skal overskueliggøre læringsprocessens faser og fungere som vejledning i, hvordan en undersøgelse af æstetiske tekster kan gribes an med henblik på at udvikle elevernes fortolkningskompetence (KiDM, 2017a, s. 110). Disse strategier er væsentlige for elevernes arbejde med litteraturen, da de stilladserer arbejdet med teksterne. Det er vigtigt, at strategierne introduceres ved starten af et undervisningsforløb, så 'stilladset' synliggøres for eleverne. (KiDM, 2017b, s. 4).

Strategierne illustrerer, at arbejdet med litteratur overordnet set består af tre faser: *Før* (ind i teksten), *under* (inden for teksten) og *efter* (ud af teksten), hvor forforståelse og perspektivering henholdsvis befinder sig før og efter mødet med teksten, mens de resterende fem strategier befinder sig under læsningen af teksten (KiDM, 2017a, s. 42).

Hver strategi har sit eget ikon, der symboliserer handlingen bag strategien:



I det efterfølgende afsnit (fra s. 9) følger en præsentation af den undersøgelsesorienterede litteraturpædagogik i praksis i en 1.g på stx. Præsentationen består af lærervejledninger med tilhørende elevopgaver, som er designet på baggrund af de syv strategier.

Ind i teksten:



Første strategi kaldes **forforståelse**. Denne strategi udføres inden teksten læses, da eleverne skal forberede sig på at møde andre måder at anskue verden på gennem teksten. Her gælder det om at forholde sig åbent over for den litterære tekst og de øvelser eller opgaver, der er nødvendige at løse for at kunne nærme sig teksten og indstille sig på den.

Inden for teksten:



Anden strategi kaldes **oplevelse**. Denne strategi indbefatter, at læsningen af teksten betragtes som en oplevelse, hvor tekstens verden erfares og mulige tolkninger holdes åbne. Eleverne skal give sig tid til oplevelse, forståelse og indlevelse uden at drage konklusioner.



Tredje strategi kaldes **opdagelse**. Denne strategi udføres under eller efter læsningen af teksten. Her skal eleverne studere tekstdele nærmere, overveje mulige sammenhænge og give et bud på, hvordan tekstens elementer hænger sammen.

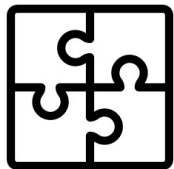


Fjerde strategi kaldes **belysning og afprøvning**. Denne strategi tager forbehold for, at litteratur kan opleves og forstås forskelligt. Derfor udføres denne strategi sammen med andre elever fra klassen, hvor forståelser af teksten belyses og afprøves i forhold til hinanden med fokus på en behagelig dialog, som bærer præg af aktiv lytning og undersøgende samtaler.



Femte strategi kaldes **uddybning**. Denne strategi fordrer, at eleverne går i dybden med udvalgte tekststeder, som er interessante at undersøge nærmere. Derudover analyseres større

sammenhænge, så det er muligt at klarlægge, hvilke elementer i teksten der medvirker til, at den opleves, som den gør.



Sjette strategi kaldes **fortolkning**. Denne strategi fordrer, at eleverne samler de forskellige dele i deres undersøgelse og forsøger at skabe sammenhæng mellem dem, hvorefter de vil kunne give et bud på en samlet fortolkning af teksten.

Ud af teksten:



Syvende strategi kaldes **perspektivering**. Denne strategi fordrer, at eleverne bevæger sig ud af teksten, da formålet er, at de skal forbinde teksten med deres eget liv og deres omverden. I den forbindelse diskuteres tekstens kvalitet og relevans (ibid. S. 47).

Undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik i praksis

I nedenstående afsnit vil jeg præsentere to lærervejledninger fra forløbet i 1.g-klassen. De indeholder opgaver baseret på de syv strategier til henholdsvis *Polterabend* og *NETTO og fakta*, som begge er noveller fra Jan Sonnergaards novellesamling *Radiator* (2011).

Vi brugte cirka to lektioner á 1,5 time på hver af de to noveller.

Efter titlen på hver øvelse følger en parentes, der angiver den estimerede tid for den pågældende øvelse.

PS: Det er dog vigtigt at understrege, at tiden blot er vejledende, da der kan være behov for mere tid til nogle øvelser og mindre til andre. Da et undersøgelsesorienteret forløb jo bygger på elevernes induktive tilgang, er det ikke altid muligt at planlægge på forhånd, hvor lang tid en øvelse tager at udføre, hvis den skal udføres med et læringsmæssigt givtigt resultat. Som rettesnor for tidsforbruget kan man tage udgangspunkt i det undersøgelsesorienterede pædagogiske princip om, at hvis eleverne skal have tilstrækkeligt udbytte af et forløb, skal de have tilstrækkelig tid til at fordybe sig i både tekst og arbejdsopgaver.

Til venstre for strategiikonet vises et ikon, som angiver, om øvelsen skal udføres alene, i par, i grupper med fire deltagere eller i plenum.



Lærervejledning til novellen *Polterabend*

1. Forforståelse: Før eleverne læser novellen (10 minutter)



Start forløbet med at skrive "polterabend" på tavlen. Lad eleverne associere over ordet: Hvad omfatter en polterabend? Hvordan forløber en polterabend sædvanligvis? Hvad tror eleverne, at teksten handler om?

Tal om svarene på klassen.

Formål:

- At kickstarte elevernes umiddelbare interesse for det kommende arbejde ved at give lov til at brainstorme om et lystbetonet og måske morsomt emne
- At indstille sig på så småt at skulle i gang med undersøgelsen af den bestemte novelle ved at tilegne sig en vis forforståelse for, hvad novellen tematisk kredser omkring

2. Oplevelse: Lærers eksemplificering af, hvordan man kan sætte ord på sin første oplevelse af bestemte afsnit i novellen (10 minutter)



Nu skal du som lærer læse første del af "Polterabend" højt for eleverne (s. 81 til øverst på s. 82, til og med sætningen "(...) og Simon og Eva vidste jo godt, at der ville være en eller anden form for arrangement i dag"), mens du oplever-og-tænker-højt (Think-and-Feel-Aloud).

Du må godt stoppe op i din læsning og tænke højt, men du kan også vente, til afsnittet er slut. Imellem – eller efter – oplæsningen skal du fortælle eleverne, hvad du tænker om det læste og reflektere højt over dine umiddelbare oplevelser og iagttagelser i dette 'første' møde med teksten.

Formål:

- "At fungere som en model, der tydeliggør, at det er vigtigt at forholde sig til sin egen personlige respons og sætte ord på tanker og følelser som afsæt for videre analyse" (KiDM, 2017b, s. 11).

3. Oplev og gå på opdagelse i novellen (30 minutter)



I følgende opgave skal eleverne opleve-og-tænke-højt, mens de læser novellen "Polterabend". Den ene elev læser novellen højt og tænker og føler højt, mens den anden elev noterer respons i et fælles Google Docs-dokument. De skal, ligesom du selv gjorde, stoppe op ved hvert enkelt afsnit og fortælle deres makker om, hvad de tænker og føler. Husk gerne eleverne på, at ingen respons er forkert.

Overvejelsespunkter:

- Hvad føler du?
- Hvad tænker du, om det du lige har læst?

- Hvad tror du, at novellen handler om?
- Hvordan tror du, at novellen ender?

Formål:

- At skabe sammenhæng mellem oplevelse og analyse
- At aktivere eleverne ved at give dem lov til at udfylde tomme pladser på helt egne præmisser uden lærerindblanding

4. Belysning/afprøvning: Prøv jeres tolkning af med hinanden (20 minutter)



Gå sammen med en anden gruppe, og lad de to elever fra hver gruppe, der har noteret respons, præsentere, hvad de har noteret. Disse to elever må nu også gerne fortælle, hvordan de tolkede historien. Eleverne taler om, hvordan tolkningerne stemmer overens og adskiller sig fra hinanden med udgangspunkt i teksten. Alle fire elever må gerne byde ind.

Formål:

- At blive udfordret på egen tolkning
- At få indsigt i, at der findes andre måder at tolke en tekst på
- At lære at argumentere for egen tolkning med udgangspunkt i teksten

5. Uddybning: Grav dybere i teksten



Opgave a: Hvad handler *Polterabend* om? (45-60 minutter)

Eleverne skal to og to besvare følgende spørgsmål. Der samles op på klassen. Ingen svar er forkerte, men det er vigtigt, at eleverne forsøger at argumentere så overbevisende som muligt for deres påstande med udgangspunkt i teksten.

1. Hvad fortæller Simons udseende og handlemåder om ham?
2. Hvad fortæller vennernes handlemåder om dem?
3. Hvad kendetegner det fysiske og sociale miljø i novellen?
4. Hvilken effekt har det, at *Polterabend* har kombineret indre og ydre synsvinkel?
5. Hvilken type fortæller er der tale om, og hvad er fortællerens rolle i forhold til de øvrige karakterer i novellen?
6. Hvilke træk i *Polterabend* passer med novellegenrens typiske kendetegn?

Formål:

- At skærpe elevernes opmærksomhed over for indhold, som kan hjælpe eleven med at afklare, hvad *Polterabend* egentlig handler om
- At udpege og argumentere for relevant indhold i novellen ved at nærlæse passager
- At dokumentere for eleverne, hvordan anvendelse af danskfaglige begreber i analytisk praksis kan være med til at 'åbne' for betydninger i en tekst og dermed udvide oplevelsen af den.

Opgave b - Bonusopgave: At arbejde særskilt med ord (15 minutter)

Eleverne skal to og to analysere sprogbrugen i novellen. Ordskyen nedenfor viser ordene i novellen. Jo større ordene er, des flere gange er de brugt i teksten. De hyppigst anvendte ord på dansk er udeladt, for ellers ville ord som "og", "på" og "at" fylde mest:



Ved at kigge på de ord, der er størst, skal eleverne overveje, hvorfor netop de ord er store.

Saml op på klassen.

PS: Denne opgave kunne i højere grad fastholde elevernes aktivitetsniveau, hvis de selv fik lov til at lave ordskyen og derefter besvare opgaven.

Formål:

- At give eleverne en forståelse for, hvad ordvalg og ordvalgsfrekvens har af betydning for en given tekst
- Fælles fokusering

6. Fortolkning af teksten (20 minutter)



Eleverne skal forestille sig, at Simons ven Jesper modtager en sms fra Simons kæreste Eva, hvor hun skriver følgende:



Eleverne skal nu to og to opdigte Jespers svar til Eva og sende sms'en til lærerens tlf.nr. De må gerne bruge emojis og andre symboler. Derefter skal de vise sms'en til en anden gruppe, og begrunde, hvorfor de skrev den sms, de gjorde.

Formål:

- At udfylde en tom plads: Hvad er der sket med Simon? Vælger Jesper at fortælle sandheden? osv.
- At fastholde elevernes interesse for forløbet ved at lade dem digte med og give plads til brug af deres viden om kommunikation pr. sms (herunder brug af sms-sprog)

Her er eksempler på nogle af elevernes sms'er:

iMessage
i dag 13.06

Hej Eva
Jeg vil ikke skrive det over SMS,
har du mulighed for at vi kan
mødes og snakke om det?
Svar hurtigt, Jesper.

iMessage
i dag 13.09

Hej Eva, Simon har det sgu helt
fint, han er bare lidt væk lige nu.
Han skal nok blive god til
brylluppet, lad ham bare være,
så han kan nyde dagen og have
det sjovt. Ses snart 😊

iMessage
i dag 13.10

Hej Eva, vi hygger os rigtig
meget med simon. Vi er lige
taget på en bar der ligger ved
storkespringvandt hvor vi skal
have en øl, for så at gå videre på
diskotek. Hans telefon er løbet
tør for strøm så han kan ikke
ringe dsv.
Mvh Jesper

Tekstbesked
i dag 13.11

FUUÅK KAOS. Jeg ved ikk hvs
der skerr.. ved ikk om somin er
okay!! detn er hel helt hel gal. DE
andre tagert vist til Riget nu!!
Mød os derine

iMessage
i dag 13.12

Hej Eva
Ja alt er okay meget okay
Jeg er træt
Alt for mange øl
Hjælp Eva 🍺
Simon er okay han rigtig sjov
Eva vil du ikke være med til at
drikke øl med mig????
Tak Jepser

Eba hvor er du henne?

Simon og mig savne dig, især
mig

EBBBBAAA!!

undskyld jeg drik for meget

7. Perspektivering (20 minutter)



a. Hvad ville du gøre?

Eleverne skal reflektere over og derefter give deres bud på følgende spørgsmål:

1. Hvad ville du have gjort, hvis du var i Simons situation?
2. Hvad ville du have gjort, hvis du var i jeg-fortællerens situation?
3. Hvis du har oplevet noget lignende eller kan relatere til novellen på en anden måde, må du meget gerne byde ind med dine egne erfaringer.

b. Perspektivering til i dag

Eleverne skal reflektere over, og derefter give deres bud på, hvordan "Polterabend" kan siges at være relevant i dag?

Formål:

- At perspektivere teksten til eleven selv og dennes livsverden, herunder elevens personlige erfaringer med et eksistentielt emne som kærlighed, så hun tilegner sig eller får bekræftet en forståelse for, at også litterære, opdigtede tekster i visse tilfælde kan bidrage til en udvidet forståelse af en læsers egen livssituation.
- At perspektivere teksten til samfundet/omverdenen, så eleverne tilegner sig eller får bekræftet en forståelse for, at også litterære, opdigtede tekster i visse tilfælde kan bidrage til en udvidet forståelse af det samfund/den omverden, en læser er en del af.

c. Bonusopgave: Kreativ udfoldelse (30-60 minutter)



Eleverne skal lave en kreativ udfoldelse af deres tolkning af "Polterabend". De har følgende valgmuligheder at vælge mellem:

- At digte videre på novellen:
 - Hvad sker der med vennerne?
 - Hvad sker der med jeg-fortælleren?
 - Hvordan reagerer Eva, når hun finder ud af, hvad der er sket?
 - Osv. (læreren kan formulere flere konkrete spørgsmål eller bede eleven selv finde på to eller tre flere spørgsmål).
- At gendigte slutningen på novellen. Hvordan kunne novellen i stedet have sluttet?
- At tegne en forside til novellen
- Andet, såfremt du som lærer accepterer elevens selvstændige forslag til kreativ udfoldelse

Formål:

- At fastholde elevens aktivitetsniveau
- At motivere eleven ved at give plads til at 'lege' med at digte selv eller på anden måde udfolde sig kreativt og skabende
- At synliggøre, hvordan litteratur kan inspirere til anden form for kommunikation og kreativ udfoldelse

Lærervejledning til novellen *NETTO og fakta*

1. Forforståelse: Før du læser novellen (10 minutter)



Start forløbet med at skrive "NETTO og fakta" på tavlen. Lad eleverne associere over ordet: Hvilke betydninger gemmer der sig bag disse ord? Kan det forstås på flere måder? Hvad tror eleverne, at teksten handler om?

Tal om svarene på klassen.

Formål:

- At signalere fra starten, at dette forløb fordrer elevernes medvirken for at blive en god og lærerig oplevelse, ved at de fra første færd skal deltage aktivt
- At indstille sig på så småt at skulle i gang med undersøgelsen af den bestemte novelle ved at tilegne sig en vis forforståelse for, at novellen – ligesom titlen - arbejder med dobbelt- eller flertydighed

2. Oplev og gå på opdagelse (hjemme)

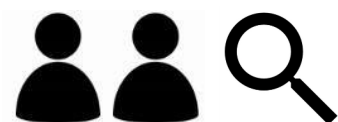


Eleverne skal læse novellen hjemme. Mens de læser, skal de skrive de ting ned, som hovedpersonen Jesper Nielsen er utilfreds med. Derudover skal de også bemærke, hvad der karakteriserer Jesper Nielsen og Christoffer.

Formål:

- At få kendskab til novellen
- At forberede eleverne på hvilke fokuspunkter, der forekommer i nogle af de kommende opgaver. Dermed stilladseres arbejdet med novellen også for eleverne, da ovenstående fokuspunkter er nogle af novellens styrende træk, som bør behandles.

3. Opdagelse (30 minutter)



a. Forståelser af talemåder

Novellen indeholder flere talemåder. Derfor skal eleverne tænke over, hvad de tror, der menes med følgende, samt hvorfor disse anvendes i den pågældende kontekst:

”Vi fødes som originaler og dør som kopier” (s. 172).

”Kun døde fisk flyder med strømmen” (s. 180).

Sidste linje i novellen

Derefter skal de tale om, hvad de tror, der menes med den sidste sætning i novellen: ”Der er kraftedeme meget sand i Sahara”. Hvad er sandet og Sahara udtryk for? Skal det tolkes positivt eller negativt?

Formål:

- At dykke længere ned i novellen for at opnå en udvidet forståelse
- At opnå kendskab til forskellige talemåder og deres betydning

4. Belysning/afprøvning: Prøv jeres tolkning af med hinanden (20 minutter)



Eleverne skal nu finde sammen fire og fire.

a. Forståelser af talemåderne

Eleverne skal nu præsentere deres forståelser af de to ovenstående talemåder. De skal forholde sig undersøgende til det hinanden siger, lytte aktivt og gå i dialog med hinanden om deres forståelser. De behøver ikke nødvendigvis at nå til fuld enighed om, hvad talemåderne er udtryk for, og hvorfor de bruges i den pågældende kontekst.

De to talemåder:

”Vi fødes som originaler og dør som kopier” (s. 172).

”Kun døde fisk flyder med strømmen” (s. 180).

b. Sidste linje i novellen

Eleverne skal nu, på baggrund af deres forståelse af den sidste linje i novellen, lave samme øvelse som ovenstående.

Sidste linje:

”Der er kraftedeme meget sand i Sahara”

Formål:

- At blive udfordret på egen tolkning
- At få indsigt i, at der findes andre måder at tolke en tekst på
- At lære at argumentere for egen tolkning med udgangspunkt i teksten

5. Uddybning: Selvvalgt opgave - Kronik eller fiktiv Instagram-profil (30-60 minutter)



Eleverne skal vælge, om de vil skrive en kort kronik om et af de emner, som Jesper Nielsen er utilfreds med i samfundet eller oprette en fiktiv Instagram-profil til enten Jesper Nielsen eller Christoffer. Hvis firemandsgrupperne ikke ønsker at lave samme opgave, må de gerne danne nye grupper. Grupperne skal bestå af 2-4 elever.

Kronik:

Grupperne skal tale om, hvad gruppemedlemmerne hver især har noteret hjemme, at Jesper Nielsen er utilfreds med i samfundet. Derefter skal de udvælge et tema, som de gerne vil arbejde videre med.

Herefter skal de skrive en kort kronik, hvor de forestiller sig, at de er Jesper Nielsen. I kronikken skal de:

- a. Beskrive en konkret situation, hvor temaet er omdrejningspunktet
- b. Undre sig og sætte spørgsmålstegn ved temaet
- c. Udtrykke synspunkter og anderledes måder at opfatte temaet på
- d. Komme med løsningsforslag

Kronikken må gerne indeholde tegninger eller billeder.

Instagram-profil:

Grupperne skal vælge, om de vil lave Jesper Nielsens eller Christoffers fiktive Instagram-profil. Profilen skal bestå af opslag i form af billeder (eller videoer), som tydeliggør, hvem karakteren er som person. Opslagene skal også gerne belyse karakterens syn på samfundet og sit eget liv. Grupperne må gerne både tage billeder selv og finde billeder på nettet.

Formål:

- At arbejde kreativt med novellen og derved få nye indsigter i denne
- At opnå større indsigt i, hvem Jesper eller Christoffer er som person
- At have mulighed for at illustrere egen tolkning

Ingen elever valgte at skrive en kronik, men her vises eksempler på billeder fra Jesper Nielsens Instagram-profil:





jespnielsenelskerfakta • Følg

jespnielsenelskerfakta Haha, i told you so #nettoogfakta



Vær den første, der synes godt om dette.

FOR 10 MINUTTER SIDEN

Tilføj en kommentar ...

...



jespnielsenelskerfakta • Følg

jespnielsenelskerfakta lykken er... #nettoogfakta



1 Synes godt om

FOR 23 MINUTTER SIDEN

Tilføj en kommentar ...

...



jespnielsenelskerfakta • Følg

jespnielsenelskerfakta #tb #backthen
#godegamledage #nettoogfakta



1 Synes godt om

FOR 15 MINUTTER SIDEN

Tilføj en kommentar ...

...



megetsandisahara • Følg

megetsandisahara Hvorfor er sund og god
mad altid så dyrt?! Få styr på jeres lort
Danmark #nettoogfakta

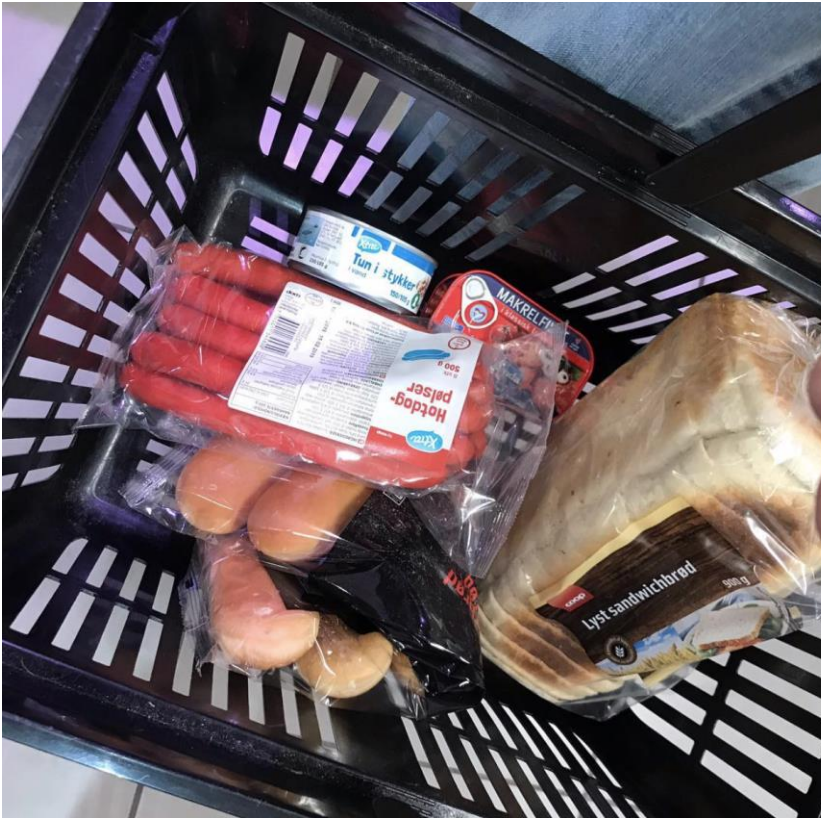


Vær den første, der synes godt om dette .

FOR 3 MINUTTER SIDEN

Tilføj en kommentar ...

...



jespnielsen12 • Følg

jespnielsen12 #nettoogfakta



Vær den første, der synes godt om dette.

FOR 6 MINUTTER SIDEN

Tilføj en kommentar ...

...



jespnielsenelskerfakta • Følg

...



jespnielsenelskerfakta Ihh tak
#nettoogfakta

12 u.



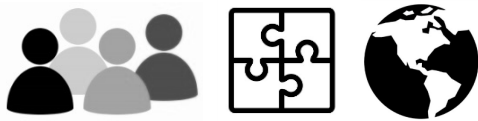
1 Synes godt om

29. JANUAR

Tilføj en kommentar ...

Slå op

6. Perspektivering (30-60 minutter)



Hvorvidt der findes egentlige fattige i Danmark, er der uenighed om i befolkningen. Den ene halvdel af klassen skal læse artikel 1a og 1b, mens den anden halvdel skal læse artikel 2a og 2b (se links til artiklerne nedenfor).

Eleverne skal herefter lave en kort og mundtlig argumentationsanalyse, hvor de finder påstand, belæg og hjemmel for synspunkterne i artiklen. Efterfølgende mødes hele klassen i en debat om fattigdom, som tager udgangspunkt i artiklerne. Til slut skal de vurdere, hvilke argumenter der er overbevisende, og hvilke der er mindre overbevisende.

Artikler, der taler *for*, at der findes egentlige fattige i Danmark:

- Artikel 1a: *"Fattige kontanthjælpsmodtagere får ikke råd til medicin, fordi andre i verden har det dårligere"*: kortlink.dk/wn7s
- Artikel 1b: *"De fattige er blevet fattigere, og vi taler grimmere om dem"*: kortlink.dk/248hm

Artikler, der taler *imod*, at der findes egentlige fattige i Danmark:

- Artikel 2a: *"Minister: Folk på kontanthjælp er jo ikke fattige"*. kortlink.dk/wp5b
- Artikel 2b: *"Vi har luksus her i Danmark: Fattige har 117.000 kroner at leve for"*. kortlink.dk/wp5m

Formål:

- At perspektivere teksten til samfundet
- At tilegne sig indsigt i, at en vurdering af, om der findes fattige i Danmark, er en værdipolitisk diskussion
- At få en fornemmelse af, hvordan det aktuelt står til med Danmarks fattigste

De sidste to lektioner

Ved andensidste lektion fik eleverne mulighed for at arbejde kreativt med en af Jan Sonnergaards noveller fra *Radiator*, som de selv valgte. Tre af grupperne valgte at arbejde med én af de noveller, vi havde arbejdet med i klassen, mens de to resterende grupper valgte at læse og arbejde med en ny. Jeg gav i den forbindelse grupperne forslag til, hvordan de kunne udfolde deres valgte novelle kreativt, hvilket fire af grupperne valgte at lade sig inspirere af, mens den sidste gruppe valgte at tænke i andre baner. Ved sidste lektion fremlagde grupperne deres kreative arbejde, hvilket resulterede i følgende produkter:

- En book-trailer til *Radiator*
- Et fiktivt interview med Jesper Nielsen
- Et fiktivt interview med hovedpersonen i *Fallit*
- Et digt, der remedierer handlingen i *NETTO og fakta*
- En planche med billeder af, hvordan de forestiller sig, at hovedpersonen i *Sex* føler gennem novellen

Metodens muligheder og begrænsninger

En kort opsummering af det undersøgelsesorienterede forløb i 1.g-klassen fra både mit perspektiv, min fortolkning af læreplanen samt klassens elever og dansklærers feedback:

Plusser:

Højt engagement i form af virkelyst og rum for oplevelse:

- Eleverne udviste særligt virkelyst gennem høj aktivitet ved plenum- og gruppediskussioner og et stort engagement ved de kreative opgaver. Det kan bl.a. skyldes, at eleverne fandt forløbet relatérbart og meningsfuldt, og at de varierede opgaver samt den åbenlyse medinddragelse og aktivering af eleverne var med til at fastholde interessen og motivationen. Dertil var klassens dansklærer god til at skabe rum for oplevelse ved ikke at affeje nogle tolkninger, men ved i stedet at undersøge den enkelte tolkning.

Eleverne var dygtige til at fremhæve væsentlige iagttagelser og fortolkninger og at dokumentere og begrunde disse med udgangspunkt i teksten:

- Selvom nogle elever var uenige om, hvorvidt hovedkarakteren var en mand eller en kvinde, eller hvilken relation fortælleren havde til de øvrige karakterer, var størstedelen af uenighederne forankret i en begrundet og velovervejet tvivl. I de fleste tilfælde omhandlede uenighederne nogle af tekstens styrende træk, hvormed uenighederne ofte endte ud i frugtbare diskussioner. Disse diskussioner ville ikke have fundet sted, hvis klassens dansklærer havde håndhævet, at hendes egen tolkning var den eneste (eller mest) rigtige, da dette ville have ekskluderet de elever, der havde en anden tolkning.

Eleverne var dygtige til at reflektere over deres udfyldning af tomme pladser og til at argumentere for denne udfyldning med udgangspunkt i teksten:

- En frugtbar diskussion kræver, at eleverne er i stand til at reflektere over egne tolkninger for at kunne argumentere for disse. Dette var klassens elever meget dygtige til, samtidig med at de formåede at føre undersøgende plenumsamtaler, hvor de accepterede hinandens tolkninger, selvom de ikke altid var ens.

Undervisningen var præget af en styret åbenhed og selvstændige undersøgelser:

- Undervisningens styrede åbenhed befandt sig mellem tekstens styrende træk og tomme pladser, hvilket var et spændingsfelt, som eleverne fandt sig godt til rette i. De var dygtige til at få øje på tekstens styrende træk, mens deres udfyldning af tomme pladser var funderet i velovervejede refleksioner.

Kreativ tilgang, som eleverne mestrede i høj grad:

- I og med at en undersøgelsesorienteret litteraturpædagogik implicerer et mere induktivt, multimodalt og undersøgende forløb, forekommer det naturligt, at forløbet kan karakteriseres som kreativt. Dette var et element, som eleverne tog godt imod og mestrede i høj grad.

Klassens elever og dansklærer roste forløbet for at være kreativt, varieret, relaterbart, inkluderende og meningsfuldt:

- *I en spørgeskemaundersøgelse, hvor eleverne skulle give feedback på forløbet, skrev de bl.a. følgende:*
 - Elev 1: Det var en helt ny måde for mig at læse og forstå på, og jeg fandt den sjovere, da det meste gav mening hele tiden.
 - Elev 2: Det var ret sjovt at lave alle de kreative øvelser, som SMS, Instagram-profil og en booktrailer. Mega vellykket at lave så varieret undervisning.
 - Elev 3: (...) Der var meget variation i undervisningen. Vi fik både mulighed for at bruge vores kreative og faglige evner til analyserne.

Minusser:

Gruppesamtalerne kunne ofte karakteriseres som værende enten akkumulerende¹ eller disputerende² frem for undersøgende:

- Dette skyldes formentlig, at grænsen mellem den undersøgende samtale og de andre to typer er hårfin. En anden grund til dette kan også være, at en undersøgende samtale er en samtaletype, der tager tid at lære at mestre. I stedet for at forsøge at afslutte en given opgave ved at nå frem til ét endegyldigt svar hurtigst muligt, er et af formålene med en undersøgelsesorienteret tilgang at føre dialogiske og undersøgende samtaler, som er præget af nysgerrighed og interesse for modpartens synspunkter og tolkninger.

For nogle elever var det vanskeligt at se læringspotentiallet i arbejdet med en medieplatform som Instagram:

- Instagram er en medieplatform, som flere af eleverne anvender i fritiden, hvorved det kan være svært at se læringspotentiallet, da de forbinder Instagram med noget, der hører sig til uden for skolen. Derfor hævder Hanghøj et al. (2014), at det kan være fordelagtigt at gøre arbejdet med it fagligt meningsfuldt ved fx at eksplicitere læringsmålene, så eleverne bliver bevidste om, at der ligger didaktiske overvejelser bag. Selvom Instagram er en velkendt

¹ I den akkumulerede gruppesamtale er eleverne orienteret mod at dele med hinanden og forstå hinanden, men de forholder sig ikke kritisk til hinandens synspunkter eller argumentation. Eleverne supplerer hinandens oplysninger og bekræfter hinanden i, at de mener det samme.

² I den disputerende samtale opfatter gruppemedlemmerne samtalen som en konkurrence, der skal vindes. Det drejer sig om at overtale og overtrumfe andre og forsvare egne synspunkter.

medieplatform for eleverne, kræver selve opgaven stadig, at de forholder sig til novellen og karakteren, og reflekterer over, hvad den pågældende karakter potentielt ville have lagt ud på Instagram (se opgaven s. 22: "Uddybning: Selvvalgt opgave - Kronik eller fiktiv Instagram-profil" under "Lærervejledningen til *NETTO og fakta*"). Eleverne synes dog i høj grad også at mestre dette.

Klassens elever og dansklærer synes, at forløbet til tider var langsommeligt og skematisk grundet de syv strategier:

- For at gøre et undersøgelsesorienteret forløb mindre langsommeligt og skematisk er der to muligheder: Den ene mulighed er at undersøge, om strategierne kan gøres mere implicite, så dansklæreren blot bruger dem som sin rettesnor, frem for at eksplicitere dem for eleverne. Den anden mulighed er at undersøge, om eleverne blot skal vænne sig til forløbets langsommelighed og lære strategierne at kende, så de automatiseres. Langsommeligheden er nemlig en forankret del af den undersøgelsesorienterede tilgang, da eleverne i større grad arbejder induktivt. Som udgangspunkt bliver eleverne nemlig guidet mindre, da de skal udføre deres egne undersøgelser frem for fx at besvare en række lukkede spørgsmål, som læreren har udformet. Det bevirker også, at det tidsmæssigt ikke er muligt at arbejde med lige så mange tekster, da arbejdet med teksterne tager længere tid end i den klassiske litteraturundervisning.

Ovenstående refleksioner over den undersøgelsesorienterede metodes muligheder og begrænsninger belyser, at den undersøgelsesorienterede tilgang skabte overvejende god kvalitet i litteraturundervisningen i 1.c med et par forbehold såsom forløbets langsommelighed og de skematiske syv strategier. Undersøgelsens resultater kan dog ikke generaliseres til at gøre sig gældende for alle gymnasieklasser, da der var tale om en overvejende kvalitativ undersøgelse baseret på ikke-sandsynlighedssampling³. Til gengæld kan resultaterne illustrere mønstre og

³ Et *ikke-sandsynlighedssamplet studie* er kendetegnet ved, at dets indsigter ikke formelt antages at gælde for andre end den undersøgte gruppe. I modsætning til *studier med sandsynlighedssampling*, hvis indsigter antages at kunne generaliseres fra det undersøgte sample til en andre kontekster og/eller andre personer ud over den undersøgte gruppe.

tendenser for, hvor tilgangen kan og ikke kan skabe bedre kvalitet i litteraturundervisningen i gymnasieskolens danskfag.

Folkeskolens, gymnasiets og KiDM's strategi for arbejdet med litteratur

KiDM's designprincipper og strategier synes til en vis grad at være ækvivalente med både Fælles Mål for folkeskolens litteraturredaktik og læreplanerne for de fleste gymnasiale retninger. Således står der om litteraturredaktikken i folkeskolens danskundervisning:

Mødet med tekster kan gøre os klogere på andres måder at tænke på. Dette møde kan være med til at udvikle identitet. Litteraturundervisningen skal give mulighed for at være aktiv og medskabende. Derfor er *undersøgelse, fortolkning, perspektivering og vurdering* vigtige begreber. (Kilde: emu.dk/grundskole/dansk/litteraturredaktik, 2019. min fremhævnings af 'strategier').

Beslægtet hermed står der i vejledningen til læreplanen fra 2019 for Dansk A på stx fra 2019:

Danskfagets identitet er undersøgelse og produktion af dansksprogede tekster med udgangspunkt i et udvidet tekstbegreb. Fagets kerne er sprog og litteratur, som dog konsekvent gøres til genstand for elevers nysgerrige og kritiske undersøgelse af tekster i udvidet forstand. Centralt i faget står den intensive tekstlæsning, som gennem undersøgelsesorienterede strategier som *oplevelse, opdagelse, afprøvning, analyse og fortolkning* etablerer et møde med kultur- og bevidsthedsformer i Danmark, Europa og den øvrige verden fra oldtiden til i dag. (Kilde: uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/dansk-a-stx-vejledning-marts-2019.pdf, s. 3, min fremhævnings af 'strategier').

Som det ses, fremhæves:

- fire strategipunkter i folkeskolens litteraturredaktik (*undersøgelse, fortolkning, perspektivering og vurdering*)
- fem strategipunkter i vejledningen til dansk i gymnasiet (*oplevelse, opdagelse, afprøvning, analyse og fortolkning*)

- og i KiDM's litteraturredidaktiske plan syv strategier (*forforståelse, oplevelse, opdagelse, afprøvning, uddybning, fortolkning og perspektivering*).

Det kan selvfølgelig være lidt forvirrende, at antallet af strategier og ordvalget ikke er fuldstændig overensstemmende (og hvorfor mon det egentlig ikke er det?), men grundlæggende er det en fælles pointe, at det helt centrale for undervisningen i litteratur er den elevfokuserede undersøgelsesorienterede tilgang. Det anses således som en betingelse for læringsmæssig succes i litteraturundervisningen, at eleverne motiveres til aktiv deltagelse og medvirken i alle undervisningsforløbs faser. Og det er helt centralt for elevernes motivation og engagement, at de i praksis oplever, at deres fortolkninger, deres udfyldelse af teksters tomme pladser – så forskellige de end måtte være - opfattes som rimelige og holdbare, såfremt de kan begrunde deres påstande med vægtige og dermed overbevisende argumenter.

Referenceliste

- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together*. Birmingham: Questions Publishing.
- Hanghøj, T. C., Hautopp, H., Jessen, C., & Denning, R. (2014). *Proceedings of the European Conference on Games-based Learning*, 1, 182-190.
- KiDM. (2017a). Elf, N. F. & Hansen, T. H.: [Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen](#). Odense: Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler.
- KiDM. (2017b). Illum Hansen, T., Elf, N. F. & Gissel, S. T.: [Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning](#). Odense: Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler.
- Loyens, S. M. M. & Rikers, R. M. J. P. (2011). Instruction based on inquiry. I: Mayer, R. E & Alexander, P. A. (Red.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (s. 361-381). New York: Routledge.
- Sonnergaard, J. (2011). *Radiator* (3. udg.). København: Gyldendal.
- Wallace, V. & Husid, W. N. (2017). *Collaborating for inquiry-based learning, school librarians and teachers partner for student achievement* (2. udg.). Santa Barbara, California Denver, Colorado: Libraries Unlimited.
- Undervisningsministeriet. (UVM, 2017). [Læreplan, dansk A, STX](#). Undervisningsministeriet. Styrelsen for undervisning og kvalitet.
- Undervisningsministeriet. (UVM, 2019). [Læreplan, dansk A, STX, vejledning](#). Undervisningsministeriet. Styrelsen for undervisning og kvalitet.

Artikel af Sacha S. K. Hansen, cand.mag. i dansk med tilvalg i psykologi. Udgivet på [metodebogen.dk](#) af Forlaget Dansksiden.dk, januar 2020. © Forfatteren og forlaget.