

Afgangsprojekt, PD i dansk.

iPads i litteraturundervisningen

"Findes der en app til litteraturundervisningen?"

Litteraturredidaktik med multimodale udtryksmuligheder.

Lone Nielsen

Maj, 2013

Indhold

Indhold	0
1. Indledning - Findes der en app til litteraturundervisning?	2
1.1. Problemformulering	4
1.2. Metode og teori:.....	4
2. Det litteraturdidaktiske <i>Hvorfor</i>:	7
3. En kognitiv litteraturanalyse af <i>Røv og gulvsand</i>	8
3.1. Den topologiske indgang:.....	8
3.2. Den metonymiske indgang:	10
3.3. Den metaforiske indgang	12
4. Det litteraturdidaktiske <i>Hvordan</i>:	16
4.1. En litteraturdidaktik der kan bringe romanen i spil:	16
4.2. At arbejde ekspressivt og multimodalt med <i>Røv og gulvsand</i> :	17
4.3. At udtrykke sig ekspressivt og multimodalt er at skabe repræsentationer:	18
4.4. En sammenfattende model for det litteraturdidaktiske design:.....	21
5. Konklusion:	21
6. Perspektivering:	23
Litteraturliste:	25
Bilag 1: Anita Krumbachs: <i>Røv og gulvsand</i> - i 7. classes litteraturundervisning	26
Bilag 2: Eksempel fra [] og [] genlæsningsfase	36

1. Indledning - Findes der en app til litteraturundervisning?

På lærerværelset glimter iPads på bordene, og over dem og madpakkerne sidder vi og viser hinanden diverse trænings-, værktøjs- og andre apps, som kan bruges i fagene og på tværs af fagene. Biologilæreren fortæller om - og viser med stor begejstring - en "dissektionsapp", hvor man i tynde lag kan "skrælle" sig ind i en frø, en gris etc. En danskkollega udbryder i samme begejstrede leje: "Det er smart, findes der også sådan en til litteraturanalyse?"

I disse måneder udleveres iPads i tusindvis til elever og lærere på Sorø kommunes skoler, hvor jeg er ansat. Lærerne først og derefter eleverne. Der er ingen tvivl om, at denne nye virkelighed, hvor hver elev sidder med egen funktionsdygtig tablet, giver fagene, lærere og elever nye muligheder og nye udfordringer. iPads er ikke skabt med henblik på undervisning og bestemte fag. Den er derimod et *funktionelt læremiddel* (Hansen 2010). Det vil sige en teknologi, der giver adgang til et indhold og muliggør nogle arbejdsformer, som kan anvendes i relation til et fagligt indhold.

Ovenstående situationsbillede illustrerer, i alt sin enkelthed, fint, hvad der er på spil hos os lige nu. Med et trylleslag har kommunalbestyrelsen med sin beslutning om iPads til alle, åbnet for porten til en jungle af nye muligheder og apps, der kan - og ikke kan - bruges til alt mellem himmel og jord. Buzzwords som "the flipped classroom", "Blended learning", "SAMR-modellen" m.v. flyver rundt i lokalet, og vi skiftevis begejstres og forvirres over denne nye verden, der skal implementeres i et tempo, der ikke altid levner tid til fordybet refleksion.

Det ligger nærmest implicit, at min kære og højt agtede kollegas udsagn i en begejstringens rus ikke kom til at stå uimodsagt. "Kan litteraturen og litteraturundervisningens væsen reduceres til en app...", "Kan litteraturundervisning foregå 1:1"... , "Hvad vil målet med at undervise i litteratur være, hvis det "bare" handler om "at skrælle teksten af" i en "analyse-app" etc. Den beskrevne situation viser dermed også, at der med de nye muligheder åbnes for diskussioner og refleksioner over fag, fagsyn, didaktik og læring som sjældent set på mit lærerværelse før.

I arbejdet med denne opgave giver jeg mig tid til den fordybelse og refleksion over, hvordan jeg kan designe et konkret litteraturundervisningsforløb, til min konkrete klasse, med et konkret værk med konkrete litteraturdidaktiske udfordringer og muligheder - og hvor jeg tænker, at iPads kan være med til at understøtte og kvalificere det litteraturdidaktiske arbejde.

I mit forløb er det centralt for mig, at det er litteraturen som fagets indhold af kernestof og ikke iPads, der er omdrejningspunktet. Det er ligeledes centralt, at teksten ikke blot opfattes som en "genremæssig"

genstand, men snarere forstås som et perspektiv på verden, som vil i dialog med læseren, og som føjer noget nyt til vores erfaring.

Det litterære omdrejningspunkt i forløbet vil være Anita Krumbachs kortroman, *Røv og gulvsand*, som føjer sig til rækken af nyere æstetisk-realistisk børnelitteratur. Romanen er rig på tomme pladser¹. Den er skrevet i et konkret og sprogøkonomisk sprog. Igennem registreringer af personernes handlinger og dialoger formidles indblikket i hovedpersonen Aksels liv. Eksempelvis ekspliciteres hans trivsel, i hans families totale opløsning, ikke. I stedet træder konkrete situationsklip, og gennem meget usagthed og sanseforankret betydningsdannelse, dannes under overfladen billeder af emotionelle tilstande hos Aksel. Det er dermed et umiddelbart vanskeligt tilgængeligt værk for eleverne, der udover encyklopædisk og forståelsesmæssig kompetence for at afkode det, kræver en veludviklet social kompetence og evnen til at sætte sig ind i andres følelsesliv.

Hvis man forsøger overfor andre at sætte ord på, hvad *Røv og gulvsand* handler om og tematiserer, så sidder man tilbage med en fornemmelse af, at "noget" undslipper. Det er præcis dette "noget" forløbet skal handle om: Hvordan litteratur i kraft af at være ordkunst, som defineret i *Fælles Mål – Dansk 2009* (s. 52) knytter sig til sansninger, fornemmelser og erfaringslag med forankring i kroppen (Henkel 2012:190). Mine litteraturredidaktiske overvejelser går derfor på, hvordan jeg skaber rum for, at eleverne levendegør teksten og fornemmer og arbejder med dette "noget".

Samtidig kræver litteraturarbejdet med *Røv og gulvsand* blik for de stilistiske virkemidler og et begrebsapparat til at indfange og fastholde de sammensatte strukturer, som romanen er præget af.

Litteraturredidaktisk vælger jeg at tage udgangspunkt i den kognitive litteraturredidaktik, da netop denne tilgang bygger på, og giver, et begrebsapparat til at indfange disse kropsligt forankrede sansninger, fornemmelser og erfaringslag, både i de receptive og produktive faser.

Med iPads i hænderne kan der på sekunder trækkes lyd, billeder, tekst, modeller, film, hjemmesider etc. ind i undervisningen, så det er tilgængeligt for alle. De mange produktions- og værktøjsapps åbner for nye muligheder og udfordringer i kraft af nye valg, når vi skal udtrykke os. Der åbnes herved på en ny måde for muligheden for at overveje, om formidlingen bedst formuleres med ord, eller det med fordel kan kombineres med billeder, billedserier, lyd, figurer etc. På modtagersiden har dette længe været en del af den tekstlige hverdag i de nye medier. Det "nye" er, at disse udtryksformer også let kan tages i brug, når vi selv skal formidle os. Dermed kan de semiotiske ressourcer, som iPads giver adgang til åbne for nye muligheder for at udtrykke betydning – også i litteraturundervisningen.

Omdrejningspunktet i opgaven bliver således, at udarbejde et bud på et didaktisk design for et konkret litteraturundervisningsforløb, hvor litteraturen tages alvorligt som litteratur, og hvor anvendelsen af ekspressive og multimodale udtryksformer supplerer de mere klassiske repræsentationsformer i arbejdet med at åbne eleverne for teksten og teksten for eleverne.

¹ Forstået som hos Hansen (2004) s. 207

1.1. Problemformulering

Dette fører mig frem til følgende problemformulering:

- Hvilke litteraturdidaktiske muligheder indeholder Anita Krumbachs: *Røv og gulvsand*, når den analyseres med afsæt i den kognitive litteraturtilgang med fokus på topologi, metonymi og metaforer?
- Hvordan udfoldes disse litteraturdidaktiske muligheder i forhold til en litteraturundervisning, hvor de ekspressive og multimodale udtryksmuligheder, som iPads giver, er medvirkende til at understøtte og kvalificere dette?

Indholdet i denne opgave vil, i forhold til ovenstående, ligge i tråd med en bevægelse væk fra it som et redskab i undervisningen (EVA 2009) til multimodale semiotiske ressourcer integreret i det didaktiske design af det faglige indhold.

1.2. Metode og teori:

At besvare min problemformulerings spørgsmål handler i bund og grund om, hvordan fagets *Hvorfor*, *Hvad* og *Hvordan* kan formuleres i forhold til en undervisning i en konkret moderne æstetisk-realistisk skønlitterær tekst. Problemformuleringens to spørgsmål handler om henholdsvis det fagdidaktiske *Hvad* og *Hvordan*. Disse to forhold er dog underordnet et *Hvorfor*. Disse tre fagdidaktiske begreber vil derfor fungere som en ramme for min besvarelse af problemformuleringen².

I **første del** af opgaven vil jeg derfor reflektere over det primære spørgsmål i et litteraturdidaktisk forløb - hvad de skal lære og have ud af mødet med litteraturen og litteraturundervisningen. Her reflekteres altså over det litteraturdidaktiske *Hvorfor*, som vil komme til at stå som rammen for de øvrige litteraturdidaktiske niveauer.

Anden del indeholder en fænomenologisk og kognitiv analyse af det litterære omdrejningspunkt i opgaven, Anita Krumbachs: *Røv og gulvsand*, hvor de tre kognitive greb topologi, metonymi og metaforer tages i anvendelse.

De begreber der knytter sig til teorien, vil blive begrebsafklaret undervejs.

Formålet er at indkredse de litteraturdidaktiske muligheder og udfordringer, som romanen indeholder.

Sammenfatningen af denne analyse vil på den måde fungere som en delkonklusion, nemlig en konklusion på problemformuleringens første spørgsmål – og den besvarer således det litteraturdidaktiske *Hvad*.

Opgavens **tredje del** omhandler det didaktiske *Hvordan*. I dette afsnit vil jeg reflektere over, hvordan jeg kan angribe og tilrettelægge et forløb omkring en tekst med de fremstillede litteraturdidaktiske muligheder (og udfordringer), med det formål som det didaktiske *Hvorfor* satte op, og hvor de ekspressive og multimodale muligheder som iPads giver, er med til at understøtte og kvalificere dette. Denne del af opgaven vil præsentere sig i tre dele, mod en besvarelse af problemformuleringens anden del.

² Forstået i forhold til en snæver fagdidaktisk definition, jf. Steffensen, Bo (2005:22).

Først vil jeg, med udgangspunkt i min analyse af det valgte litterære udgangspunkt, argumentere for den gevinst, jeg ser ved at lade sig inspirere af kognitive teorier til at forny litteraturredidaktikken. Jeg vil reflektere over, hvad der kræves af en litteraturredidaktik for, at den kan sætte romanen og dens litteraturredidaktiske muligheder i spil med fokus på det didaktiske *Hvorfor*. Til at besvare dette spørgsmål vil jeg præsentere Illum Hansens fænomenologisk inspirerede faseopdelte model for litteraturarbejdet.

Derefter vil jeg, med baggrund i den kognitive og fænomenologiske tradition, argumentere for, at de ekspressive og multimodale muligheder kan bruges til at udfolde tekstens sprog til et rummeligt og tidsligt udfoldet billede – og dermed understøtte og kvalificere det litteraturredidaktiske arbejde.

Med baggrund i Kress og Selanders model for design af en formel læringssekvens, hvor læring ses ud fra et designorienteret, multimodalt perspektiv, vil jeg se nærmere på, hvilken betydning det kan få for elevernes læring og mit litteraturredidaktiske design, når eleverne i meningsskabende processer omformer, genskaber og re-designer informationer fra teksten til andre repræsentationsformer- også med iPads.

Således forankret vil jeg sammenfatte elementerne i dette afsnit til en visuel model, som kan danne udgangspunkt for min tilrettelæggelse af et konkret didaktisk design for en litteraturundervisning, der udnytter de ekspressive og multimodale muligheder, som iPads giver, til at understøtte og kvalificere det litterære arbejde. Didaktisk design er her forstået ud fra Selander og Kress, både som de rammer læreren skaber omkring elevernes læring og de muligheder der gives eleverne for at lære sig stoffet, men også det eleverne selv gør for at bearbejde og forstå stoffet.

Konklusionen byder på en argumenterende uddybning af modellen, med udgangspunkt i opgavens fremstillede undersøgelse, teori og refleksion, og afsluttes med at sættes i forhold til en lille praksissekvensobservation. Praksissekvensen stammer fra min egen klasse, hvor forløbet i skrivende stund gennemføres (forsinket af en måneds lockout). Denne sekvens og observation er valgt beskrevet, fordi jeg i denne læringssekvens overhørte hele drengenes dialog. Den kan ikke garanteres at være eksemplarisk, og observationen opfattes ikke som en ydre realitet, men henviser til mig som betragter og opfatter af noget (Andersen 2007: 403). Alligevel bidrager den med et blik på, om den teoretiske ramme har potentialer i min skolevirkelighed.

Multimodalitet og begrebsafklaring

Som en overordnet ramme for opgaven står teorierne om multimodalitet. Når man tænker multimodalitet tænker man med semiotik som afsæt. En multimodal tekst er en tekst, der anvender flere repræsentationsformer til at skabe betydning i et samlet udtryk. Repræsentation betyder, at et tegn står for noget andet. Repræsentationsformer betegner således de måder, hvorpå vi normalt repræsenterer noget (f.x ord, billeder og lyd).

I teorien om multimodalitet tages udgangspunkt i de forskellige slags ressourcer, som er tilgængelige til at tolke verden med og skabe mening (Selander og Kress: 23). Enhver kommunikativ ytring anskues således i forhold til alle potentielle valg blandt de ressourcer, der er til rådighed. Semiotiske ressourcer ses således som en overordnet ressource, hvorfra man kan vælge at anvende bestemte dele til at udtrykke den ønskede betydning i en bestemt kommunikativ sammenhæng. Et eksempel kan være valget af skrifttyper.

I denne opgave, og i teorien om multimodalitet, anskues de forskellige repræsentationsformer dermed som kommunikative eller semiotiske ressourcer. Antagelsen er, at når man får adgang til nye semiotiske ressourcer, så åbner det nye muligheder for at udtrykke betydning. Der kan i de forskellige teorier skelnes forskelligt mellem repræsentationsformer og modaliteter³. I det daglige anvendes begreberne dog ofte synonymt, hvilket jeg også vælger at gøre i det følgende, hvor multimodal henviser til anvendelsen af flere samtidige modaliteter eller repræsentationsformer.

³ Se Illum Hansen 2010

2. Det litteraturdidaktiske *Hvorfor*:

Problemformuleringens to spørgsmål handler om henholdsvis det fagdidaktiske *Hvad* og *Hvordan*. Disse to forhold er dog underordnet et *Hvorfor*. Det primære spørgsmål i en litteraturdidaktisk refleksion er selvfølgelig, hvad de skal lære og have ud af mødet med litteraturen og litteraturundervisningen. Dette spørgsmål besvarer det fagdidaktiske *Hvorfor*.

I Fælles Mål - Dansk 2009 har litteratur og andre udtryksformer fået meget plads. Allerede i fagets formål gøres det klart, "at undervisningen skal udvikle elevernes udtryks- og læseglæde og kvalificere deres **indlevelse og indsigt** i sprog, litteratur og andre udtryksformer (Fælles Mål – Dansk 2009:3).

Formålet lægger således op til, at litteraturundervisningen må give eleverne mulighed for at leve sig ind i tekstens univers og gennem faglige greb opnå større indsigt i teksten og sig selv som menneske.

I mit litteraturdidaktiske design er det et overordnet mål, at eleverne får læst *Røv og gulvsand* med indlevelse og indsigt, forstået som ovenfor. De øvrige mål for forløbet er underordnet, og kan relateres til dette. Det fordrer, at litteraturen ses som et perspektiv på verden, som vil i dialog med sin læser, og som føjer noget nyt til vores erfaring. Det hænger godt i tråd med et fænomenologisk og kognitivt tekstsyn, der tildeler litteraturen en særlig udsigelseskraft og erkendelsespotentiale. I denne tradition ses litteraturen som en mulighed for at se sig selv som en anden, opfatte andre mennesker som anderledes end en selv og dermed opnå et ydre perspektiv på sig selv⁴. Litteraturen ses også som en måde, hvorpå vi lærer empati, forstået som evnen til at genkende og forstå andres følelser⁵. Hvis disse forhold skal tages alvorligt, stiller det krav til den tekst, der skal arbejdes med, og ikke mindst til hvordan der skal arbejdes.

Dette litteraturdidaktiske *Hvorfor* vil være udgangspunktet for hele forløbet, og de øvrige valg og fravalg i forhold til de to øvrige niveauer *Hvad* og *Hvordan*, vil være underordnet dette og kunne føres tilbage hertil.

⁴ Jf. Husserls fremmederfaring

⁵ Dette forhold er på forbilledlig vis demonstreret af Maria Nikolajeva igennem en detaljeret diskussion af C.S Lewis' *Løven, heksen og garderobeskabet*, i artiklen "Kunsten at læse tanker: en kognitiv tilgang til børnelitteratur" (Nikolajeva: 2012)

3. En kognitiv litteraturanalyse af *Røv og gulvsand*

Følgende byder på en litteraturanalyse af Anita Krumbachs kort-roman *Røv og gulvsand* ud fra den kognitive litteraturtilgangs greb og modeller. Jeg har valgt at benytte de tre kognitive indgange: den topologiske, den metonymiske og den metaforiske indgang, da jeg mener, at de alle bidrager væsentligt til at analysere de skemaer i teksten, der er med til at styre interaktionen mellem læser og tekst. Målet er at afdække de litteraturdidaktiske muligheder – altså det fagdidaktiske *Hvad*.

3.1. Den topologiske indgang:

Tekstens topologi analyseres først, fordi der er tale om almene kognitive strukturer, der har betydning for tekstens tid, rum og stemning (Hansen 2011:96). Samlet set kan man beskrive topologien som det træk ved sproget, der skitserer billeder, skaber og udvikler rum i teksterne, og gør det muligt for læseren at tegne skitser af tekstens indhold. Målet er at forstå den topologi i teksten, der er med til at styre oplevelsen (Hansen 2011:121).

Min topologiske analyse, analysen af den kropslige erfaring i form af billedskemaer, tager i første omgang afsæt i op/ned billedskemaet.

Den lille fjordby, som fortællingen udspiller sig i, præsenteres allerførst i fortællingen igennem Henning og Aksels køretur hjem fra skole på Hennings fødselsdag.

"Bilen kører op ad skrænten. Hæver sig over byens smalle gader, hvor husene står tæt. Længere ude glimter fjorden. En smal strimmel hav, der vokser sig større i takt med bilens opstigen.....Solen glimter i et glaseret tegltag på toppen af skrænten. (Krumbach 2013: 12-13 – mine fremhævninger)

I denne korte fremstilling af fjordbyen aktiveres op/ned-billedskemaet, og det er tydeligt, at denne opstigen gennem byen lige såvel er en socialklasseopstigning. Turen ender "på toppen" med fjordudsigt, hævet over almuen. Fra denne position starter den egentlige fortælling. Med det indledende kapitel om Hennings nervesammenbrud in mente, sidder jeg tilbage med en fornemmelse af, at det her fra kun kan gå ned ad bakke – og det er præcis hvad det gør.

Nærmest kapitel for kapitel skildres Hennings sociale deroute, og kan følges som en nedstigning til romanens udgangsposition. Understøttet af op/ned billedskemaet styrer Henning således med sin nedtur direkte mod afgrunden. Som læser starter du for enden af trappen, og bliver således vidne til hvordan Henning trin for trin kommer ned i mod dig.

Trods det faktum, at romanen er bygget op over hovedpersonens fars vej mod afgrunden og hans families totale opløsning, gør de afmålte og præcise sætninger, den sceniske fremstilling og de hurtige, morsomme og humoristiske dialoger, at fortællingen på en gang virker som grotesk på grotesk og samtidig usentimental og morsomt registrerende.

Et eksempel på dette forhold, som trækker på det kognitive billedskema figur/baggrund, hvor den morsomme og hurtige dialog sættes i forgrunden og skaber opmærksomhed i en ellers alvorlig situation, er følgende scene, kort efter at Henning er blevet fyret:

"Guleroden er opfundet, Aksel! Skipper klasker et bundt gulerødder i bordpladen.

– Og rugbrødet! Du flyder ud som din far! Hun ryster på hovedet. Ser væk.

- Guleroden! Aksel bider eftertænksomt i en kiks. Var det ikke den samme fyr, der opfandt skælshampooen, Skippenip?

- Ja, din talemuskel er i fin form, Aksel, men der er andre muskler i kroppen.

Aksel tømmer glasset med kakao. Ryster på hovedet. – Jeg fik dem jo fjernet, da jeg var fem. Kan du ikke huske, jeg var snottet hele tiden?

- Mandlerne, Aksel! Ikke musklerne! Lad for guds skyld være med at spille smart! Jeg orker det ikke. (Ibid:26)

Scenen og dialogen efterlader et lille smil på læserens læber. Aksel er hurtig og rap i replikken, og det er dette forhold, der umiddelbart står i forgrunden og bliver tydeligst for læseren. I baggrunden står scenens alvor, hvor det senere bliver klart, at Skipper er bedst til medgang, og at Aksel egentlig er ramt af en form for spiseforstyrrelse, som tager til i takt med Hennings nedtur.

Situationen omkring Aksels trøstespisning og vægtproblem løber igennem fortællingen som et parallelspor til selve handlingen og Hennings nedtur. Først i et af de sidste kapitler, hvor Aksel er gået til læge med maveproblemer, titter sammenhængen med hans trivsel frem i et lille glimt: *"Aksel lægger en hånd på maven. - Jeg har bare ondt i maven hele tiden"*(Ibid: 61, l.12-13). Her bliver det tydeligt for læseren, hvor meget de mange små "mellemmåltider" bestående af chokolade, kiks og chips, som vi har været vidne til, egentlig har udviklet sig til: *"Det var dog kolossalt! Du har taget 12 kilo på siden februar, det skulle nok kunne give lidt mavekneb"* (Ibid: s.62, l.10-13). Her bliver vi eksplicit gjort opmærksomme på sammenhængen mellem "mellemmåltiderne" og Aksels trivsel: *Har du det godt, Aksel? Trives du?* (Ibid: s.62, l. 17). Her fra flyttes fokus dog hurtigt til lægen, som med sine fejlantagelser og groteske opførsel, kommer til at fremstå som en latterlig parodi på en læge (Ibid: 62-62), og dette ender med at stå i forgrunden og trænge Aksels trivsel i baggrunden.

På samme måde trækkes i figur/baggrund skemaet, da Aksel opsøger sin lærer, Ebba Helbak, som selv har opfordret ham til at komme og tale med hende under fire øjne (Ibid: 45,l.17-19). Da han forsøger nøgternt at indvie hende i sagerne: *"Min hund er flyttet, og min mor... min far er blevet fyret... jeg tror han er ved at blive drunker"*(Ibid: 51, l.19-21), er hendes bidrag at læse op for Aksel i en bog om fedthalemus, og sammenligne dem med selve livets mening (Ibid: 52 – 53). Det fremtræder nærmest latterligt og ironisk, og bidrager igen snarere til, at læseren trækker på smilebåndet over hende, end mærker Aksels afmagt.

I den topologiske analyse har jeg med op/ned skemaet fået skabt et overblik over tekstens tid, rum og stemning i og med "nedstigningen", der viser far-Hennings deroute, og som samtidig strukturer fortællingen i tid og rum. Hertil er også Aksels trivsel knyttet, som jeg viste med Aksels spiseforstyrrelse.

At noget fremhævet altid ses på baggrund af noget, der ikke er fremhævet, er et elementært kognitivt forhold. I ovenstående så vi eksempler på, hvordan teksten styrer læserens opmærksomhed ved i afgørende situationer at trække på humor og grotesk ironi, således at man som læser kommer til at trække på smilebåndet, mens Aksels trivsel og situationens alvor trænges lidt i baggrunden.

3.2. Den metonymiske indgang:

De metonymiske træk analyseres som andet trin, da det er dem der får mig til at aktivere de begrebsskemaer, der styrer min dannelse af inferenser. Den metonymiske genlæsning stiller skarpt på, hvordan de tre typer af begrebsskemaer:

- Stereotyper, som indeholder prototypisk viden om mennesker.
- Scripts, som indeholder prototypisk viden om begivenhedsforløb.
- Og scenarier som indeholder prototypisk viden om steder

udnyttes i teksten som enten en udbygning, modificering eller nedbrydelse af mine begrebsskemaer (Kaspersen 2009:114).

Fortællingen starter med en præsentation af scenariet: En kuperet dansk fjordby i tre lag.

Skole, butikker og gågade placeret i dalen og fremstillet som en klaustrofobisk beholder, hvor husene står tæt: ”- Du ved, jeg ikke kan få luft i den her armhule af en by” (Krumbach 2013: 12, l. 7-8).

Uden om centrum er et mere kuperet landskab til den øvre middelklassens villaer: *Bilen kører op ad skrænten. Hæver sig over byens smalle gader, hvor husene står tæt. Længere ude glimter fjorden. En smal strimmel hav, der vokser sig større i takt med bilens opstigen.* (Ibid: 12, l.21-24) *Solen glimter i et glaseret tegltag på toppen af skrænten. Villaerne breder sig på højderyggen adskilt af tætte hække.* (Ibid: s. 13, l. 10-13)

Udenom, og tættest på fjorden, findes kvarteret for de pengestærke, hvorfra handlingen udspringer: *...ned ad den lange indkørsel, der fører skråt tilbage mod fjorden. Ned gennem alléen med de spinkle træer, som endnu ikke kan stå selv.* (Ibid: s. 13, l. 18-19). Her findes store villaer med tårne, smedejernsporte (Ibid: 32) og statuer (Ibid:38).

Fortællingen er bygget op omkring scriptet for en social deroute. Det mest bemærkelsesværdige i den sammenhæng er den ekspresfart, hvori den foregår. Vi følger far-Henning fra hans liv som succesrig forretningsmand i overhalingsbanen, igennem fyring, skilsmisse, stigende alkoholforbrug, depressionslignende tilstand, tvangsauktion og afslutningsvis hvordan han, efter et anfald af total kortslutning og nervesammenbrud, indlægges på lukket afdeling.

Med Aksel som hovedperson følger, med faderens sociale deroute, scriptet for hvordan børn har det, når deres forældre rammes. Denne del af fortællingen er, i og med den sceniske fremstilling, meget implicit. Ganske få steder i fortællingen åbnes der for et ganske lille indblik i den del, men det efterlades samtidig i skyggen bag en grotesk ironisering over inkompetente voksne i afgørende roller, som jeg viste med figur/baggrund skemaet ovenfor. Der trækkes dog også, i ironien over såvel læreren som lægen, på den læsendes begrebsskema for henholdsvis stereotypen en lærer og en samtale med en lærer og en læge og et lægebesøg. Begge områder som vi har en almen viden om, og metonymisk trækker ind som baggrundsviden.

Det kan vel siges, at scriptet for hvordan et barn som vidne til en forælders deroute og sammenbrud har det, er en del af fortællingens kerne. Ikke desto mindre viser ovenstående, at fremstillingsformen og den måde at bruge figur/baggrund skemaet stiller store krav til den infererende læser og dennes empatiske kompetence.

Med fortællingens persongalleri udnyttes i den grad læserens prototypiske viden om mennesker, og de inferenser man må danne i sit møde mellem disse og personfremstillingerne.

De stereotype voksenaktører optræder samlet som inkompetente til deres roller i Aksels liv, og fremstår alle lettere parodiske. Det handler om voksne, om hvem man ikke kan sige meget andet, end at de biologisk har nået en alder, hvor de ikke længere kan kaldes børn. Det er tydeligvis ikke i deres kompetencer og evne til at tage ansvar, drage omsorg og have et videre perspektiv som forældre, papforælder, lærer eller læge, at romanens voksne fremstår.

Tages de enkeltvis er billedet nærmest sarkastisk. Fremstillet udelukkende igennem showing får vi et persongalleri af forskellige voksne stereotyper, som ikke levner meget håb for fremtiden. Vi kan alle kende den mennesketype, de hver især refererer til, og vores forventning til disse typer og vores begrebsskema for den rolle de "burde" spille, er medspiller i vores dannelse af inferenser under læsningen.

I Aksels mor, damefrisøren Skipper, møder vi eksemplet på den meget overfladiske og "facadefikserede" voksne. Startende med et hint ved havefesten, hvor hun lige "klipper Aksel til" (Ibid: s.15, l. 5-15), og dermed hentyder til, at det nok mere handler om, at det tager sig godt ud og bibringer mere velstand til familien end om at fejre sin mand, er vi i gang: *I dag skal være perfekt, Aksel. For fars skyld!* (Ibid: 15, l.14-15). Fortællingen igennem opbygges fokus på denne egenskab og stereotypen forstærkes og overrasker ikke mine begrebsskemaer, før hun til sidst går så vidt, at hun ønsker at presse Aksel ind i formen med en fedmeoperation.

Trods det forhold at Skipper fint følger mit begrebsskema for typen af "udenpå og facadefikserede" mennesker, er hun jo dog Aksels mor. Det forhold stiller under læsningen begrebsskemaet for en mor, overfor den som Skipper fremtræder som. Det gør det ekstra tydeligt, at der er langt imellem det, man håber og ønsker af en mor, og det som Skipper tilbyder Aksel.

Med Aksels far, Henning, forholder det sig lidt anderledes end fremstillingen af de øvrige voksne i persongalleriet. Han introduceres som prototypen på den lidt for smarte og hurtigsnakkende sælgertype med store armbevægelser, som følger sine egne love - uden hensyn til resten af verden: "*Du spærrer det hele, far! Du må ikke holde her!*

- *Hvor står det?*

- *Det er et fortov! Foran en skole! På planeten jorden, hvor der bor andre end Henning!* (Ibid: s.11, l.6-9)

.....*Henning dytter af en flok skolebørn, der springer til siden. Presser sig op ad skolens plankeværk* "(Ibid: s.12, l.1-3).

Dette billede forstærkes af den "noget for noget" form, han benytter, da han skal forære Aksel et nyt lokomotiv til modeltogbanen, og kræver at få opkaldt den plads, der var tiltænkt som rådhusplads, efter sig: "*Hvor er Hennings plads?.....Hvad ville den her by være uden "The Henning-Donations?.... Money rules, amatører.*(Ibid: 23-24).

Dette billede ændrer sig dog i takt med scriptet for "begivenhedsforløbet deroute". Han mister gradvis sin "styrke", bliver mismodig og mister til sidst helt grebet om sig selv og sin tilværelse. Dermed minder han i slutningen mere om prototypen på en kriseram, der ikke magter at løse hverdagslivets problemer og konflikter.

Modsat Skipper viser Henning dog flere gange takter, der nærmer sig forestillinger om en fader. Han interesserer sig for sønnens hobby (Ibid: 21), han spørger til hvordan hans dag er forløbet (Ibid:36) og han er tydeligvis ulykkelig over udsigten til sønnens operation (Ibid: 74).

Med tekstens udsagn er der, i forhold til de voksne stereotyper der er skildret, ikke meget stræbværdigt i at blive voksen. Det eneste lyspunkt i persongalleriet, ud over Aksel, er hans ven Gregers. Han følger på alle måder mit begrebsskema for en god og trofast barndomsven.

Med den metonymiske genlæsning har jeg forskudt fokus til de begrebsskemaer og den specifikke baggrundsviden, jeg som læser inddrager og medtænker under læsningen, og som har været styrende for min dannelse af inferenser. Her har jeg trukket på begrebsskemaet for scenariet en dansk fjordby, med et kvarter for de pengestærke, scriptet for en social deroute og ikke mindst scriptet for hvordan et barn, der er vidne til en forælders nedtur, har det. Denne del er, i og med romanens fremstillingsform og brug af figur/baggrund skemaet, meget implicit, og stiller dermed store krav til læserens empatiske kompetence og til litteraturdidaktikken.

I mødet med de voksne i romanens persongalleri har jeg trukket på begrebsskemaet for de typer, som de hver især nærmest sarkastisk er fremstillet som. Samtidig stilles disse prototypiske begrebsskemaer dog overfor de begrebsskemaer, jeg har for, hvad jeg kunne håbe og ønsker af voksne i disse roller i Aksels liv.

Samlet set er den eneste fortrøstning i persongalleriet - og i Aksels tilværelse - hans gode ven Gregers.

Med den stramme og økonomiske fremstilling er romanen udpræget metonymisk og tematiserer vores prototypiske forestillinger. I litteraturarbejdet kan dette bidrage til en refleksion over, hvad der styrer dannelsen af inferenser og dermed sætte vores vante forestillinger til debat.

3.3. Den metaforiske indgang

Tekstens metaforiske træk analyseres som tredje og sidste trin, fordi topologi og metonymi ligger til grund for fortolkningen af betydningsoverførsler (Hansen 2011:99), der fører til litterære fordoblinger. I den kognitive metafor-teori skelner man imellem hverdagens begrebsmetaforer, som det er grundtesen at hele vores sprog og tankegang bygger på, og litteraturens billedmetaforer. I begge henseender er metaforen et greb, der overfører betydning fra et sted til et andet.

Beskrivelsen af det danske "Fjordby landskab" der åbner fortællingen, gestalter den "nedtur" som far-Henning skal igennem. Den bygger på en op-ned-orientering, genereret ud fra metaforen "TILSTANDE ER STEDER" (Davidsen 2011:36). Det er særligt den generelle metafor, GODT ER OP og DÅRLIGT ER NED, der bygges på. Med beskrivelsen af byen kan læseren næsten føle dette landskab, og dermed den efterfølgende nedtur, som herved bliver taktile og sanselig. Den indledende metafor GODT ER OP og DÅRLIGT ER NED, har dermed en overordnet og styrende effekt på oplevelsen af teksten, både fordi den indleder fortællingen, fordi den fungerer som fortolkningsramme for teksten, og fordi det er en meget tydelig og direkte metafor. Den indeholder desuden, som tidligere nævnt, et billedskema - op/nedskemaet - som fremhæver en kropslig erfaring, der henviser til en rummelig erfaring snarere end de konkrete handlinger. Nedtur er også en metafor, der kombinerer LAV STATUS ER NEDE med LIVET ER EN REJSE. På den måde er de to metaforer med til at strukturere fremstillingen af tid og rum i fortællingen

Metaforer skaber en kognitiv forståelse ud fra sammenligninger. Når Skipper sammenligner familiens tilværelse med et billede:

"Hvordan skal det her nogensinde lykkes? Hvad hjælper det, jeg knokler med huset, når I ØDELÆGGER billedet"(Krumbach 2013: s. 36, l. 5-7),

så fremhæver hun et særligt aspekt ved tilværelsen, som hun ser det. Sammenligningen udtrykker en begrebsmæssig fortolkning, og trækker en række konkrete sanselige betydningsdele med ind i forståelsen af Skippers måde at anskue familielivet på. Et billede er noget man betragter - en kunstig fremstilling der kan redigeres i. Hermed forstærkes og nærmest understreges den prototype, som Skipper igennem sine øvrige handlinger er fremstillet som.

Med flere af romanens korte konkrete kapiteloverskrifter kan der også argumenteres for en litterær fordobling, og en tolkning som metafor for kapitlets indhold. Eksempelvis kan nævnes kapiteloverskriften "Morgen" (Ibid: s. 31), som kan betyde ny start og nye håb. Og det er præcis dette håb, der for en kort stund gives, da Henning denne morgen sidder klar til at generobre sine kunder og sit liv.

I kapitlet "Bøfsandwich" (Ibid: s. 34), opleves Aksel nærmest som bøffen, klemt mellem de to brød - i skikkelse af hans forældre. "Edelweis" (Ibid: s. 38) er overskriften på et kapitel, hvor begrebsmetaforen LIVET ER EN PLANTE, direkte ekspliciteres, da Beder sammenligner Skipper med blomsten Edelweis, som har brug for lys og luft og som ville dø af et liv i skyggen. Udtrykket "Lys i mørket" (Ibid: s. 55), som er en kapiteloverskrift, bruges også i den daglige tale i overført betydning, og udtrykker, at der er håb trods tristhed. Desværre hvirvler det konkrete klistermærke, som giver lyset, ned i det grå vand og forsvinder.

I kapitlet "Guds fri natur" (Ibid:56), som fungerer som en fortælling i fortællingen, trækkes overordnet på metaforen LIVET ER EN REJSE i og med Bing Bangs livsfortælling. Der bruges udtryk direkte relateret til denne metafor som: *"Dengang jeg var Poul, fulgte jeg den slagne vej"*(Ibid:58, l.15), *"Da Jette sparkede mig ud, mistede jeg fuldstændig orienteringen"* (Ibid:58,l.18), *"Det er ikke alle veje, der er synlige for det blotte øje, drenge.....Det betyder ikke at de ikke findes"*(Ibid:59 nederst). Denne metafor raffineres og konkretiseres yderligere af, at Bing Bang undervejs "illustrerer" sin fortælling med sine fingre langs skinner og landskab på modeltogbanen. Dette kapitels udsagn udtrykker, med reference til metaforen LIVET ER EN REJSE, et vist håb for, at også Aksel, trods omstændighederne, finder den vej, som ikke nødvendigvis er synlig for det blotte øje. Måske er det netop denne vej han finder ved til slut at drage ud i verden med sin ven Gregers.

Med den metaforiske genlæsning er jeg gået et skridt videre og har analyseret den metaforiske overførsel og dannelse af betydninger i teksten, som fører til litterære fordoblinger (Hansen 2011:128).

De enkelte metaforer fremhæver forskellige aspekter ved det begreb der metaforiseres, som eksemplet med Skippers sammenligning af livet som et billede viste, og som flere af kapiteloverskrifterne også bidrager til.

Livet er metaforiseret på mange måder. Jeg viste, hvordan der i *Røv og gulvsand* er trukket på metaforerne TILSTANDE ER STEDER og LIVET ER EN REJSE. Der er en grundlæggende litteraturdidaktisk pointe i at synliggøre de velkendte metaforer, som læseren ikke nødvendigvis får øje på (Davidsen 2011: 33). Ved at forstå fortællingen i denne metaforiske ramme bliver indholdet ikke blot mere tilgængeligt, det bliver sammenlignet med velkendte erfaringer, og gør det muligt at tale om så abstrakte begreber som liv og menneske. Her Aksel og hans liv.

3.4 Delkonklusion – tekstens litteraturredidaktiske muligheder:

I det følgende vil jeg kort sammenfatte de litteraturredidaktiske muligheder, som jeg ud fra de tre kognitive greb: topologi, metonymi og metaforer, har afdækket i det foregående. Første del af min problemformulering lød på at afdække tekstens litteraturredidaktiske muligheder. Dette afsnit vil derfor fungere som en delkonklusion på denne første del af problemformuleringen.

Den topologiske genlæsning lægger op til, at elevernes arbejde med tekstens tid, rum og stemning kunne tage udgangspunkt i en visualisering af byens op/ned skema, Hennings trinvis nedtur, evt. kombineret med en kurve over Aksels vægtstigning og eksempler på hans trøstespiseri – og dermed trivsel. En tredje mere positiv linje, der kan trækkes, er udviklingen i Gregers og Aksels venskab.

Figur/baggrund skemaet brugt på humor og ironi/alvor kan på mange måder visualiseres, og kan ligeledes åbne for forskellige former for kreativ variation, der kan gøre alle opmærksomme på, og sikre at alle fanger, både ironien og den bagvedliggende alvor.

Den metonymiske genlæsning lægger op til, at eleverne arbejder særligt med de scenarier, scripts og stereotyper der er styret af de specifikke begrebskemaer, som eleverne trækker på i deres arbejde med teksten. Det kan give god mening at aktivere deres forforståelse og supplere med filmklip og billeder af ting der kan virke fremmede på eleverne f.x. marmorstatuer, Venus, Märklintog og modeltogbaner, vagabonder m.v.

I analysen viste jeg, hvordan scriptet for hvordan et barn som vidne til en forælders nedtur har det, var en del af fortællingens kerne. Samtidig viste jeg, hvordan fremstillingsformen og måden at bruge figur/baggrund skemaet på kunne vanskeliggøre denne del for læseren. Det stiller store krav til den infererende læser og dennes empatiske kompetencer. Derfor er det relevant, at eleverne sætter ord på hvordan det mon må være at opleve det som Aksel gør – skilsmisse, faderens nedtur, ny papfar, udsigten til en operation der ændrer ens udseende etc.

I forbindelse med persongalleriet er det oplagt at arbejde med forventningerne til de stereotyper der fremstilles, og ikke mindst i forhold til den prototypiske forestilling man kan have til disse personers roller i Aksels liv. I arbejdet med det metonymiske niveau kan man pakke tekstens stramme og økonomiske fremstilling lidt ud, og tematisere og debattere vores prototypiske forestillinger i og med en refleksion over, hvad der styrer dannelsen af inferenser.

Den metaforiske genlæsning lægger op til, at eleverne arbejder med såvel begrebsmetaforen GODT ER OP og DÅRLIGT ER NED som LIVET ER EN REJSE, som begge er med til at strukturere fremstillingen af tid og rum i fortællingen og giver en metaforisk ramme, der kan gøre indholdet mere tilgængeligt. Samtidig gør det det muligt at tale om så abstrakte begreber som liv og menneske, og forholde det til tekstens udsagn om Aksel og hans liv.

Samtidig er det relevant, at eleverne arbejder med de fremhævede aspekter ved det begreb der metaforiseres, som eksemplet med Skippers sammenligning af livet som et billede viste, og som flere af kapiteloverskrifterne også indbyder til.

Ved at arbejde med den metaforiske overførsel og dannelse af betydninger i teksten, i forbindelse med metaforer, er det muligt direkte at arbejde med litterære fordoblinger i undervisningen.

I analysen, med brug af de kognitive greb, har jeg nu undersøgt, hvordan topologi, metonymi og metaforer har direkte betydning for forståelsen af teksten og dens indhold, og dermed hvilke litteraturdidaktiske muligheder disse tre greb viste i forhold til en tekst som *Røv og gulvsand*. Analysen, sammenfatningen og delkonklusionen danner udgangspunkt for det litteraturdidaktiske design, og er dermed med til at sikre, at de aktiviteter der iværksættes i den efterfølgende undervisning, omkring læsning med indlevelse og indsigt, peger ind i og bearbejder den litterære tekst.

4. Det litteraturdidaktiske *Hvordan*:

Problemformuleringens anden del omhandler det fagdidaktiske *Hvordan*. Dette *Hvordan* er selvfølgelig styret af det fagdidaktiske *Hvorfor* og *Hvad*, som jeg har redegjort for i det foregående. I dette afsnit vil jeg reflektere over, hvordan jeg skal angribe og tilrettelægge undervisningen i en tekst med de fremstillede litteraturdidaktiske muligheder (og udfordringer), med det formål at skabe mulighed for indlevelse og indblik.

4.1. En litteraturdidaktik der kan bringe romanen i spil:

Jeg viste i analysen af romanen, hvordan den kognitive litteraturtilgang bygger på, og giver et begrebsapparat til at indfange de kropslige forankrede sansninger, fornemmelser og erfaringslag, som romanen udnytter. Jeg viste hvordan, der i denne tilgang i tekstillæsningen indgås forbindelse mellem de kognitive skemaer og modeller som forfatteren brugte, da hun skrev teksten, og de skemaer og modeller som læseren stiller med. Begge er krops- og erfaringsbaseret. Der inddrages dermed både tekstiagttagelser og læsererfaringer, og bygges således bro imellem en fokusering alene på tekstens betydningsstrukturer eller en fokusering alene på læserens reception og konstruktion af betydning i læseprocessen. Disse forhold er det centralt for mig at sætte i spil i litteraturdidaktikken og heri ligger den helt afgørende gevinst ved at lade sig inspirere af kognitive teorier til at forny litteraturdidaktikken. Det litteraturdidaktiske udgangspunkt, som kan bidrage til målopfyldelsen, er dermed, som allerede antydnet i min problemformulering, den kognitive litteraturdidaktik.

At bringe *Røv og gulvsand* i spil i en litteraturundervisning der giver eleverne mulighed for at leve sig ind i tekstens univers og gennem faglige greb opnå større indsigt i teksten og sig selv som menneske, fordrer en litteraturdidaktik, der tager elevernes mulighed for indlevelse alvorligt, veksler mellem at sætte henholdsvis tekst og læser i forgrunden, for at skabe grobund for ny indsigt og ny erkendelse.

Mit litteraturdidaktiske design vil bygges op over Illum Hansens fænomenologisk inspirerede faseopdelte model for litteraturarbejdet, idet det stilladserer elevernes proces og gør den synlig ved at inddele den i faser. I denne model gives der i gennemlæsningsfasen plads til elevfokuseret, erfaringsbaseret og oplevelsespræget læsning, der stimulerer en konkretiserende læseproces. I genlæsning og fokuslæsning anvendes de kognitive begreber, som kan stimulere eleverne til at gå ned i sprækkerne imellem deres skematiserede vaneforestillinger og tekstens udfordringer af dem, og arbejdet i disse faser skal stimulere til en abstraherende fortolkningsproces, som vist i figuren:



Figur 1: Den kognitive analysemodel (Illum Hansen 2011:106).

De litteraturdidaktiske muligheder, som afdækkedes i analysen, er med til at sikre, at de aktiviteter der iværksættes i forløbet, peger ind i og bearbejder den litterære tekst i arbejdet med at læse romanen med indlevelse og indsigt.

4.2. At arbejde ekspressivt og multimodalt med Røv og gulvsand:

I anden del af problemformuleringen ligger implicit, at de ekspressive og multimodale muligheder som iPads giver, kan være med til at understøtte og kvalificere det litteraturdidaktiske arbejde. Underforstået er disse muligheder underordnet og styret af det fagdidaktiske *Hvorfor og Hvad*.

I arbejdet med dit didaktiske design er det et omdrejningspunkt, at de semiotiske ressourcer iPads giver adgang til, åbner nye muligheder for at udtrykke betydning, og at dette kan udnyttes til at eleverne kan udtrykke deres sansninger, reaktioner og forståelser i mødet med romanen ekspressivt og multimodalt.

Dette hænger godt i tråd med den kognitive litteraturtilgang, som lægger særlig vægt på at fremhæve det sanselige og forestillingsmæssige ved sproget og litteraturen.

Ifølge en kognitiv og fænomenologisk teori har den litterære læsning form som en samsansning, fordi de forskellige sanser spiller sammen og får læseren til at konkretisere litteraturens forestillingsbilleder på en kropslig og sanselig måde. Det betyder, at den litterære læsning generelt er kendetegnet ved en sammenhæng mellem en sproglig, en billedlig og en kropslig repræsentation (Illum Hansen 2012: 5). Når litteraturarbejdet ansues ud fra dette perspektiv, betyder det, at elevernes kropslige og sanselige erfaringer af verden spiller en afgørende rolle for deres oplevelse og forståelse af teksten.

Tager man afsæt i denne kognitive og fænomenologiske teori om, at den litterære læsning generelt er kendetegnet ved en sammenhæng mellem en kropslig, en billedlig og en sproglig repræsentation, kan tredelingen føres tilbage til en af semiotikkens grundlæggere C.S Pierces skel mellem ikoniske, indeksikalske og symbolske tegn. Pierces tegnbegreb bygger på den antagelse, at alle menneskets tankeprocesser har karakter af dannelsen af en kæde tegn. Tegnet er ifølge Pierce forbindelsesmidlet i tænkningen og den viden vi tilegner os. Tegnet er det, der formidler alle vores sansninger og gør det muligt for os at omforme dem til viden. Hver eneste kommunikation og kognition er en fortolkning af tegn, som må tilføje noget nyt til det tegn, det fortolker.

Illum Hansen har med link til denne tradition udarbejdet en skematisk oversigt, der kan skabe en systematik, der inddeler multimodalitet i litteraturundervisningen i seks forskellige repræsentationsformer ud fra deres funktion:

Repræsentationsform	Kropslig	Genstandsmæssig	Billedlig	Diagrammatisk	Sproglig	Symbolsk
Typier	Gestik/mimik/kinæstese (kropslig fornemmelse for egen tilstand og bevægelse)	Anskuelsesmæssig/eksperimentel	Visuel/auditiv, statisk/dynamisk, animeret/ikke-animeret	Statisk/dynamisk, animeret/ikke-animeret, 2.dimensional/3.dimensional	Tale/skrift	Fag- og sagsspecifikke notationssystemer
Eksempler	Læseteater, statuesamling, fornemmelse af et bogstavs artikulationssted...	Kirke, præstegård, proprietærgård, parkanlæg, historiske byrum, vinduer, døre, hjul...	Foto, film, maleri, tegnefilm, ikoner, skulptur, lydbillede...	Aktantmodel, forløbsmodel, modelskitse...	Prosatekst, digt, opgavetekst, billedtekst, faktaboks, biografi, klassesamtale, syntetisk tale...	Talnotation (fx decimalsystemet), koordinatsystemet, tonale notationssystemer i musik...
Funktion	Forankrer forståelsen i en kropslig oplevelse og fornemmelse	Forankrer forståelsen i oplevelse af og interaktion med genstande	Skaber identifikation og konkret billedlighed ved at kombinere flere lighedstræk og repræsentere sanseskaliteter	Skaber præcision og abstrakt lighed ved at isolere enkelte lighedstræk og repræsentere struktur og relationer	Pakker informationer og danner grundlag for sammenhængende forståelse. Basis er det naturlige hverdagsprog	Pakker informationer og danner grundlag for repræsentation af generelle lovmæssigheder. Basis er et kunstigt symbolsprog

Gradvis abstraktion



Figur 2: Fra Hansen 2011, s. 6

Man kan i forhold til Illum Hansens skematiske oversigt ovenfor sige, at litteraturundervisningen altid har været multimodal i den forstand, at billeder, diagrammer, symboler, oplæsning og dramatisering er blevet anvendt til at repræsentere og perspektivere litteraturens indhold. Det er min tanke, at mødet mellem det nye og det etablerede kan udfordre til at blive endnu mere bevidste om, hvordan der arbejdes med tekster i klasserummet, og åbne for en udvidelse af denne kompetence til de nye mulige udtryksformer.

I forhold til Illum Hansens systematik vil det at bringe iPads ind i undervisningen hovedsageligt give større mulighed for at recipere og producere billedligt, diagrammatisk og sprogligt, og ikke mindst i en kombination af disse repræsentationsformer – altså multimodalt. Det virker oplagt, at disse tilgængelige ressourcer får indflydelse på de aktiviteter, der kan foregå i litteraturundervisningen.

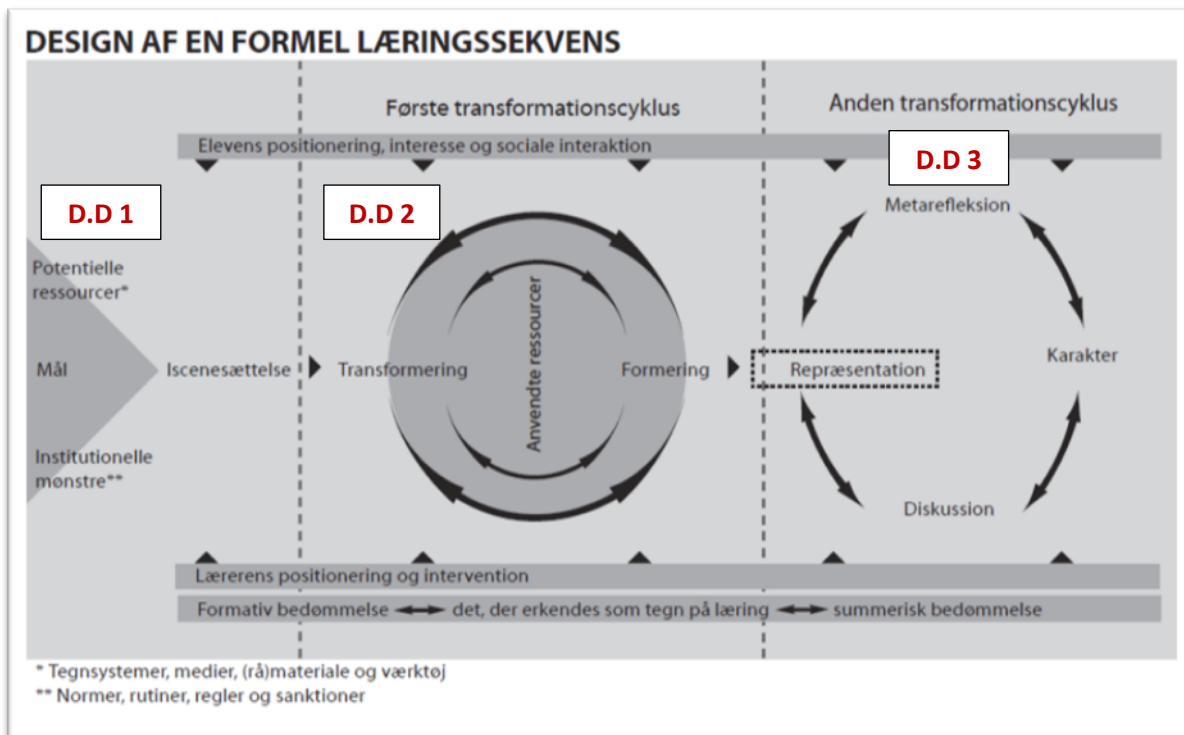
4.3. At udtrykke sig ekspressivt og multimodalt er at skabe repræsentationer:

I arbejdet med mit litteraturdidaktiske design hentes inspiration fra Kress og Selanders læringsteori. I Kress og Selanders teori om multimodalitet videreføres Pierces semiotiske tradition. Men fremfor at fokusere på tegnet som sådan, fokuserer de snarere på tegnbruget eller tegnskabelsen. Ifølge Selander og Kress kan læring forstås som en designet, multimodal aktivitet (Selander og Kress: 48). Hermed ses læring som en multimodal, kommunikativ og tegnskabende aktivitet i en stadig igangværende proces i en mængde af mikrosituationer.

I det litteraturdidaktiske design vil jeg således lægge op til, at eleverne i alle litteraturarbejdets faser får mulighed for at designe og re-designe teksten, dele af teksten og informationer fra teksten i selvstændige meningsskabende processer. Eleverne får dermed mulighed for at arbejde aktivt med at skabe multimodale repræsentationer. Eleverne arbejder med såvel transformation som transduktion⁶. Når eleverne i meningsskabende processer omformer, genskaber og re-designer information og når de selv skaber repræsentationer, så viser de, ifølge Kress og Selander, hvordan de opfatter "verden", og elevernes tegn og repræsentationer bliver dermed tegn på deres læring.

Jeg vil tage udgangspunkt i og inspireres af Kress og Selanders model for et design af en formel læringssekvens i mit litteraturdidaktiske design.

⁶ Transformation er, når eleverne re-designer information inden for samme repræsentationsformer. Transduktion sker derimod fra et sæt af repræsentationsformer til et andet. (Kress og Selander 2012).



Figur 3: Fra Kress og Selander 2012, s. 99

Ifølge dette er:

Didaktisk Design 1 (D.D 1) forstået som en kontekstuel indramning som forudsætning for aktiviteterne og iscenesættelsen af en aktivitet. Det drejer sig om de målsætninger, hensigter og forventninger, der opsættes for læringssekvensen. De potentielle ressourcer betegner de semiotiske ressourcer, som er tilgængelige i form af tegnsystemer, medier, materialer og værktøj, som selvfølgelig har betydning for, hvordan man kan arbejde, hvilken slags information man skal arbejde med, og hvilke slags repræsentationer der kan skabes for at vise forståelse. Iscenesættelse handler om, hvordan undervisningsaktiviteten, ud fra mål og ressourcer, konkret gennemføres (Selander og Kress: s. 59 – 61). Således inspireret vil hver fase af litteraturarbejdet i det litteraturdidaktiske design målsættes for at sætte rammerne for transformeringen og transduktionen, og for at disse mål kan blive udgangspunktet for metarefleksion, diskussion og evaluering i "anden transformationscyklus".

Didaktisk Design 2 (D.D2) forstået som den første transformationscyklus, hvor eleverne ved hjælp af forskellige ressourcer arbejder med information og gestalter deres forståelse. Det drejer sig om den lærendes tegnskabende aktivitet, hvor *transformering* og *gestaltning* kan ses som en transformationscyklus, hvor der udvælges, bearbejdes og på ny måde kombineres information i udformningen af en repræsentation.

I det litteraturdidaktiske design vil eleverne i alle litteraturarbejdets faser få mulighed for i en meningskabende proces at udtrykke deres opfattelse af "verden" ved at kombinere, bearbejde og omforme "information" i udformningen af en repræsentation - ved hjælp af de semiotiske ressourcer de tilbydes i denne fase. En repræsentation kan i denne forbindelse være en animation, en tegneseriesekvens, en præsentation i *Key-note* eller *Explain me everything* etc. Der arbejdes således i alle faser med transformation og transduktion og skabelse af repræsentationer. Repræsentation betegner en mere

færdigbearbejdet fiksering af elevens forståelse af et fænomen i denne fase af litteraturarbejdet, end de mere skitseagtige gestalter, som bearbejdes hen ad vejen. Repræsentationen udgør også overgangen til anden transformationscyklus.

Didaktisk Design 3 (**D.D 3**) forstået som den anden transformationscyklus hvor der reflekteres, diskuteres og evalueres over repræsentationen og læreprocessen.

I det litteraturdidaktiske design vil dette indtænkes ved, at eleverne præsenterer deres repræsentationer i fortolkningsfællesskabet, som kan være teams eller hele klassen.

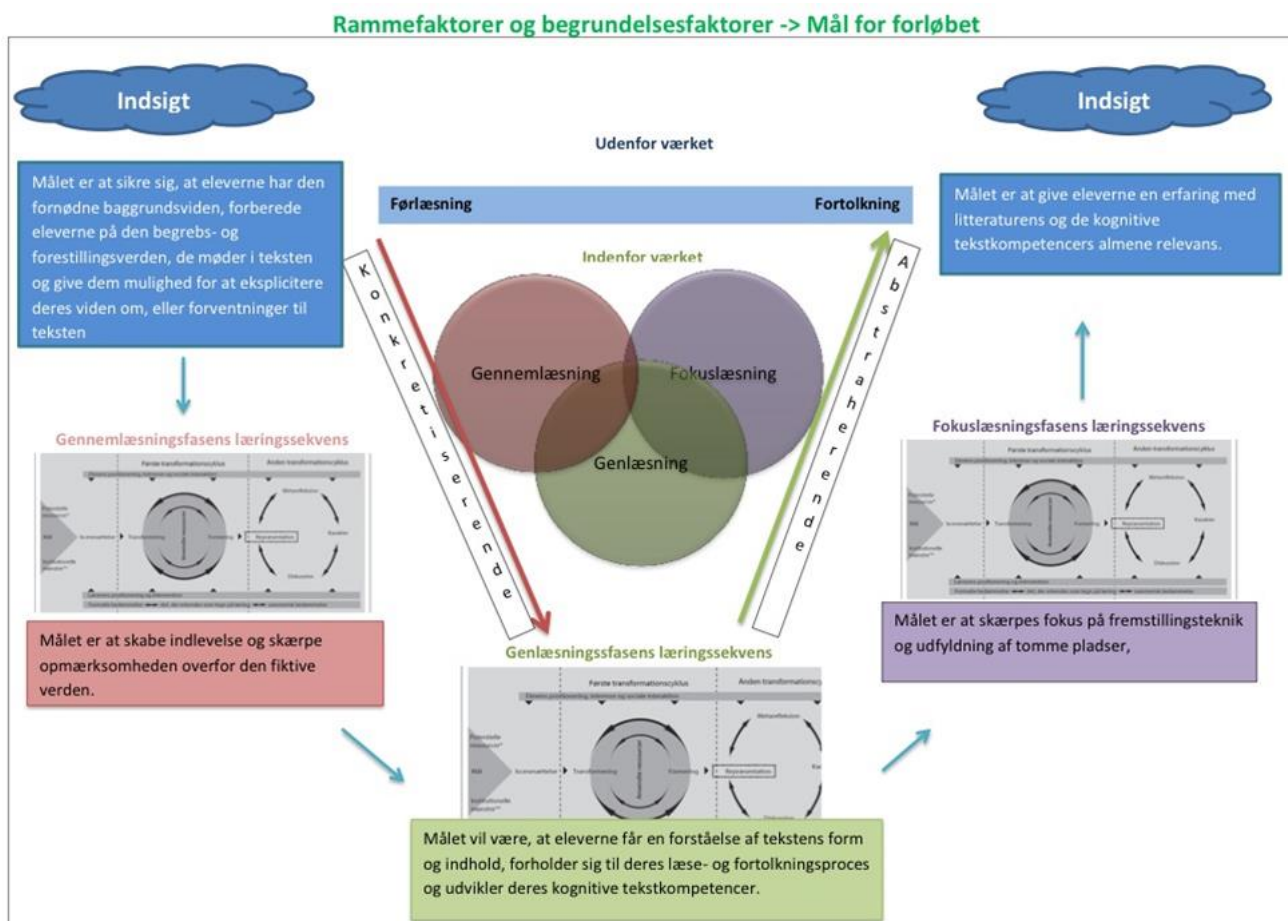
En repræsentation i form af et multimodalt produkt vil naturligvis ikke forholde sig 1:1 til teksten. En transformation eller transduktion vil række ud over teksten, og vise hvordan eleven har sanset tekstens "verden", der vil være truffet nogle valg og fravalg, også i forbindelse med valg af teknologi og hvordan de forskellige repræsentationsformer anvendes og spiller sammen. Dette sammen med målet for den litteraturdidaktiske fase, vil være udgangspunktet for metarefleksionen og diskussionen.

I denne fase vil de kognitive greb også tages i brug, denne gang i forhold til elevernes præsentationer. Den kognitive bearbejdning manifesterer sig i tekster af alle slags. I en visualisering vil man f.x. se, at nogle elementer bliver fremtrædende, mens andre træder i baggrunden (figur/baggrundskemaet), nogle aspekter er centrale mens andre er mere perifere (center/periferskemaet), nogle aspekter tages for givne og andre forklares eller beskrives mere indgående (det metonymiske niveau) osv. Fortolkeren er dermed også kognitivt begrænset, og det kan åbne for nye fortolkninger, samtidig med at de tre metaforiske greb kan bibeholde fokus på forholdet mellem teksten og læserens kognitive skemaer.

I mit litteraturdidaktiske design tænker jeg, at anden transformationscirkel, med metarefleksionen og diskussionerne omkring fremlæggelserne af repræsentationen, vil danne udgangspunkt for eksistentielle spørgsmål.

4.4. En sammenfattende model for det litteraturredidaktiske design:

På baggrund ovenstående fremstillede teori, refleksion og undersøgelser har jeg udarbejdet en oversigtsmodel for mit didaktiske design, som visualiserer og illustrerer, hvordan de enkelte dele indtænkes i forløbet. Modellen tager sig således ud, og i nedenstående konklusion vil den uddybes nærmere.



5. Konklusion:

Jeg har på baggrund af opgavens fremstillede teori, refleksion og undersøgelser udarbejdet et litteraturredidaktisk design til litteraturundervisningen i 7. klasse omkring *Røv og gulvsand*, hvor jeg vil hævde, at de ekspressive og multimodale muligheder som iPads giver, er med til at understøtte og kvalificere det litteraturredidaktiske arbejde med at læse romanen med indlevelse og indsigt (Bilag 1). Det didaktiske design er bygget op over den model, som jeg præsenterede i det forrige. I denne konklusion vil jeg præcisere delene i modellen, og afslutte med at sætte teorien ind i min konkrete praksis.

Det litteraturredidaktiske udgangspunkt i designet, som skal bidrage til målopfyldelsen, er den kognitive litteraturredidaktik. Denne tilgang bygger på, og giver et begrebsapparat til at indfange de kropslige forankrede sansninger, fornemmelser og erfaringslag, som romanen udnytter.

Jeg viste, hvordan der i en tekstlæsning indgås forbindelse mellem de kognitive skemaer og modeller som forfatteren brugte da hun skrev teksten, og de skemaer og modeller som læseren stiller med. I undervisningen inddrages der dermed både tekstiagttagelser og eleverfaringer, og bygges således bro imellem en fokusering alene på tekstens betydningsstruktur eller en fokusering alene på læserens reception og konstruktion af betydning i læseprocessen.

Det litteraturdidaktiske design er bygget op over Illum Hansens fænomenologisk inspirerede faseopdelte model for litteraturarbejdet, som stilladserer elevernes proces og gør den synlig ved at inddеле den i faser. I denne model gives der i gennemlæsningsfasen plads til elevfokuseret, erfaringsbaseret og oplevelsespræget læsning, der stimulerer en konkretiserende læseproces. I genlæsning og fokuslæsning anvendes de kognitive begreber, som kan stimulere eleverne til at gå ned i sprækkerne imellem deres skematiserede vaneforestillinger og tekstens udfordringer af dem, og arbejdet i disse faser skal stimulere til en abstraherende fortolkningsproces.

Ifølge en kognitiv og fænomenologisk teori har den litterære læsning form som en samsansning, fordi de forskellige sanser spiller sammen og får læseren til at konkretisere litteraturens forestillingsbilleder på en konkret og sanselig måde. Det er et omdrejningspunkt i designet, at de semiotiske ressourcer iPads giver adgang til og som åbner nye muligheder for at udtrykke betydning, kan udnyttes til at eleverne kan udtrykke deres sansninger, reaktioner og forståelser i mødet med romanen ekspressivt og multimodalt, og at dette, i arbejdet med de kognitive greb, kan understøtte arbejdet med romanens konkrete og sprogøkonomiske fremstillingsform, de mange tomme pladser, usagtheden og den sanseforankrede betydningsdannelse.

Med inspiration fra Kress og Selanders læringsteori, hvor læring forstås som en multimodal, kommunikativ og tegnskabende aktivitet, vil eleverne i forløbet - i alle litteraturarbejdets faser - få mulighed for at designe og re-designe teksten, dele af teksten og informationer fra teksten i selvstændige, meningskabende processer. Eleverne får mulighed for at arbejde aktivt med at skabe multimodale repræsentationer. Eleverne arbejder med såvel transformation og transduktion. Forløbet er ligeledes inspireret af Kress og Selanders model for design af formel læringssekvens, hvor hovedelementerne indtænkes i alle litteraturarbejdets faser.

Således vil hver fase af litteraturarbejdet målsættes for at sætte rammerne for transformeringen og transduktionen, og for at disse mål kan blive udgangspunktet for metarefleksion, diskussion og evaluering i "anden transformationscyklus".

I alle litteraturarbejdets faser får eleverne mulighed for, i en meningskabende proces, at udtrykke deres opfattelse af "verden" ved at kombinere, bearbejde og omforme "information" i udformningen af en repræsentation, ved hjælp af de semiotiske ressourcer som de tilbydes i denne fase. Der arbejdes således i alle faser med transformation og transduktion og skabelse af repræsentationer.

Elevernes repræsentationer vil derefter danne udgangspunkt for den "anden transformationscyklus", som omfatter metarefleksion, diskussion og evaluering. I forløbet foregår dette ved, at eleverne præsenterer deres repræsentationer i fortolkningsfællesskabet, som kan være teams eller hele klassen.

Hvordan de enkelte faser mere konkret tænkes udmøntet i undervisningen kan ses af det udarbejdede litteraturdidaktiske design (bilag 1)

Inden det sidste punktum sættes for denne konklusion, vil jeg forsøge at gå endnu tættere på, om jeg er på vej til at lykkes med en forbindelse imellem de litteraturdidaktiske niveauer *Hvorfor, Hvad og Hvordan*, som er fremstillet igennem opgaven som et svar på problemformuleringen. Med et lille situationsklip fra makkerparret ■■■■ og ■■■■ læringssekvens i genlæsningsfasen (bilag 2), vil jeg zoome ind på, konkretisere og eksemplificere om de litteraturdidaktiske muligheder, som jeg viste romanen indeholder, også i praksis udnyttes i min konkrete litteraturundervisning, og hvorvidt de ekspressive og multimodale muligheder som iPads giver, er med til at understøtte og kvalificere arbejdet med at læse romanen med indlevelse og indsigt – også i et blik i praksis.

Det lille situationsklip viser, at drengene i deres arbejde med repræsentationen, i form af et interaktivt humørbarometer, arbejder intenst i meningsskabende processer med en transduktion af informationer fra teksten til repræsentationsformer som diagram, billeder og tekst. Med det kognitive greb topologi i centrum forsøger drengene at skitsere et billede, der skaber og udvikler et centralt rum i teksten, og konkretiserer således litteraturens forestillingsbilleder. Drengene lever sig tydeligt ind i tekstens univers, og gennem det faglige greb opnår de en større indsigt i teksten. I sprækken imellem deres begrebsskemaer, som de drøfter med hinanden, og tekstens udnyttelse af begrebsskemaer kan der også skabes grobund for en ny indsigt og ny erkendelse.

Mit litteraturdidaktiske design på baggrund af opgavens fremstillede teori, refleksion og undersøgelser, hvor:

- de litteraturdidaktiske muligheder jeg fandt i analysen af teksten tages alvorligt
- de ekspressive og multimodale muligheder som iPads giver, er med til at understøtte og kvalificere arbejdet med at læse romanen med indlevelse og indsigt,

viste sig at fungere i det lille praksiseksempel for de to konkrete elever, i denne lille konkrete situation.

Mere kan jeg vist ikke være bekendt at konkludere ud fra dette lille eksempel. Eksemplet viser dog, at der er perspektiver i at lade de ekspressive og multimodale muligheder som iPads giver, være medvirkende til at understøtte og kvalificere det litterære arbejde med at læse litteratur med indlevelse og indsigt.

6. Perspektivering:

Arbejdet med denne opgave er mundet ud i et litteraturdidaktisk design.

Mit begrebsskema for design indebærer kreative og innovative processer, og i tanken om iPads i undervisnings- og læringsammenhænge forbindes også forestillingen om, at teknologien vil tvinge os til at forny praksis.

I den proces som arbejdet med denne opgave har været, har jeg flere gange reflekteret over og været i tvivl om, om der egentligt var noget nyt på bedding her, om det her fremstillede i virkeligheden bare handler om at sætte strøm til alt det vi ”plejer” at gøre i litteraturundervisningen.

Det er dog blevet mere klart for mig, at teknologien jo ingenting er i sig selv, men selvfølgelig må forankres i den kontekst hvori den indgår. For min måde at arbejde med *Røv og gulvsand* i litteraturundervisningen betyder det, at det ”nye” selvfølgelig forankres og står på skuldrene af det eksisterende. Vigtigheden af dialog, klassesamtale og fortolkningsfællesskab forsvinder ikke, og ikke alle teknologier behøver at være

digitale. Litteraturundervisning kan og skal ikke reduceres til en 1:1 app. Det handler snarere om at medtænke fokus på de nye muligheder teknologien byder på som producent, og udnytte denne nye mulighed for at lade eleverne være aktive skabere af deres egen forståelse, tolkninger og udtryk og indtænke dette i hele den didaktiske tilrettelæggelsesproces. Det giver til gengæld god mening – også i litteraturredidaktikken.

Modellen for mit didaktiske design er litteraturredidaktisk og i forhold til en specifik roman i en specifik klasse, men for mig er den mere end det. Den vil kunne overføres til andre litteraturredidaktiske forløb og dermed få betydning for mit litteraturredidaktiske arbejde fremover. Modellen vil også kunne danne udgangspunkt for en undervisning, som integrerer danskfagets litteratur og mediedimension, hvor eleverne udvikler deres multimodale tekstkompetence⁷, uden at miste litteraturen af syne.

Men først og fremmest er den et billede på en refleksion over fagdidaktiske spørgsmål i forhold til en del af mit fag, hvor iPads kun er en del af svaret på det fagdidaktiske *Hvordan*, og er helt underordnet *Hvorfor og Hvad*.

⁷ Jf. Anna Løvland – i Gissel 2011, kap 2.

Litteraturliste:

Andersen, Heine m.fl. (red.) (2007, 4. udg): Klassisk og moderne samfundsteori, Hans Reitzels forlag.

Davidsen, Helle Munkholm (2011): Kognitiv litteraturanalyse, Dansk lærerforenings forlag.

Gissel, Stig Toke (2012): Mediedidaktik i teori og praksis, Hans Reitzels forlag.

Hansen, Thomas Illum (2009): Procesorienteret litteraturpædagogik, Dansk lærerforenings forlag

Hansen, Thomas Illum (2010): Læremiddelanalyse – multimodalitet som analysekategori, I: Tidskriftet Viden om læsning, nr. 7, marts 2010.

Hansen, Thomas Illum (2011): It og multimodalitet i litteraturundervisningen – i lyset af en kognitiv litteraturredidaktik, Dansk lærerforenings forlag. Sidst set 20.05.13 på:
(http://mit.dansklf.dk/Boeger_og_undervisningsforloeb/boeger/~media/PDF/Undervisningsforloeb/Laereruddannelsen/Artikel%20-%20Thomas%20Illum%20Hansen%20-%20It%20og%20multimodalitet.ashx)

Hansen, Thomas Illum (2011): Kognitiv litteraturredidaktik, Dansk lærerforenings forlag.

Henkel, Ayoe Henkel: Læserorienterede arbejdsformer. I: Jørgensen, Martin (red.): Videre i teksten – litteraturpædagogiske positioner og muligheder, Hans Reitzels forlag, 2012

Johansen, Blok Martin: Når stoffet sparker igen – nyere billedbøger og lyst til at læse litteratur. I: Østergren-Olsen og Herholdt, Lene (red.)(2012): Litteraturlyst og læring, Dansk psykologisk forlag.

Kaspersen, Peter (2009): Litteraturredidaktik på kognitivt grundlag, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Kaspersen, Peter: Litteratur og kognition. I: Jørgensen, Martin (red.): Videre i teksten – litteraturpædagogiske positioner og muligheder, Hans Reitzels forlag, 2012

Kress, Gunther og Staffan Selander (2012): Læringsdesign i et multimodalt perspektiv, Frydenlund.

Kress, Gunther: Repræsentation, læring og subjektivitet: Et socialemiotisk perspektiv. I Bjerg, Jens (red.)(2003, 3. udg.): Pædagogik – en grundbog til et fag, Hans Reitzels forlag .

Krumbach, Anita (2013): Røv og gulvsand, Høst og Søn.

Nikolajeva, Maria: Kunsten at læse tanker: en kognitiv tilgang til børnelitteratur, I: Østergren-Olsen og Herholdt, Lene (red.)(2012): Litteraturlyst og læring, Dansk psykologisk forlag.

Pierce, Charles S (1995): Semiotik og pragmatisme, Samlerens Bogklub

Rienecker, Lotte og Jørgensen, Peter Stray (2011, 5. udg.): Den gode opgave, Samfundslitteratur.

Steffensen, Bo (red.) (2005): Fælles mål i folkeskolen, Forlaget samfundslitteratur.

Tønnesen, Elise Seip (red.)(2012): S sammensatte tekster – Børns tekstpraksis, Klim

Bilag 1: Anita Krumbachs: *Røv og gulvsand* - i 7. klasses litteraturundervisning

Et litteraturdidaktisk forløb med iPads.



(http://pub.uvm.dk/2006/naturfag/start_udviklingsarb.html)

Forløbet er planlagt over kvalitetsstjernen. Kvalitetsstjernen er en planlægningsmodel, som både giver overblik og fleksibilitet, så forløbet kan justeres undervejs i forbindelse med løbende evaluering.

1: Status:

Romanen *Røv og gulvsand* er valgt ud fra en betragtning om, at der med dens konkrete og sprogekonomiske fremstillingsform, som gør den rig på tomme pladser, usagthed og sanseforankret betydningsdannelse, åbnes for litteraturdidaktiske muligheder, som kan understøttes af en litteraturundervisning, hvor de ekspressive og multimodale muligheder, som iPads giver, kan være med til at understøtte og kvalificere dette.

At inddrage denne roman i undervisningen kræver refleksion over flere forhold, som må indtænkes i det litteraturdidaktiske arbejde

Stine Rienholdt Hansens læsevaneundersøgelse, foretaget i februar 2010 (Klarskov, Anna Skyggebjerg m.fl.: s.7), har blandt andet indkredset hvilke genrer børnene foretrækker at læse, hvis de selv skal vælge. Realistiske bøger om børn og unges problemer ligger meget lavt hos både piger og drenge. Så i denne omgang vælges teksten ikke umiddelbart som en motivationsfaktor – men måske snarere som et ønske om at udfordre eleverne med ”den gode anderledeshed”.

Ydermere gør det at romanen er nutidig og tæt på elevernes genkendelige hverdagsmiljø - og dermed har en kortere afstand mellem det fortalte og elevernes egen erfaringsverden - at jeg som lærer skal være opmærksom på vanskelighederne ved at etablere den fordoblende litterære læsning⁸. Der skal litteraturdidaktisk arbejdes bevidst med, at eleverne ikke alene betjener sig af den mindste afvigelses princip (Hansen 2011: 95).

Romanen er ikke bare realistisk, den er (i lighed med meget andet børnelitteratur i tiden) også barsk! Den er et udsagn om, at den verden, barnet vokser op i, kan være smertefuld, grusom og til tider forekomme helt meningsløs (Blok Johansen 2012.: 167). Ved at drage denne roman ind i undervisningen tager jeg således også

⁸ Møller, Hans Henrik m.fl.: Kapitel 5, hvor en case med novellen Globryllup af Helle Helle i en 8. klasse demonstrerer dette forhold.

stilling i sagen om, hvorvidt jeg tænker, at denne litteratur tager livsmodet fra børn⁹ - eller om jeg oplever barnet som robust, således at dette barske indblik i en anden verden og indblikket i hvad barndommen også kan indeholde, kan bidrage til, at eleven udvikler en mere nuanceret forståelse af både sig selv og sin omverden. Her melder jeg mig enig med dette citat af Martin Blok Johansen: *"Gennem det gennemførte trøsteløse og fortvivlende bliver barnet præsenteret for en mulig verden, en smertefuld og grusom verden, og derigennem kan barnet få indblik i en radikalt anderledes tilværelse og således blive tilbudt en mere nuanceret forståelse af både sig selv og omverdenen."* (Blok Johansen 2012:197). Det er netop en af litteraturens styrker, at den kan tage læseren med til steder, dilemmaer og handlinger, som de ikke havde forestillet sig at overvære/deltage i. Det smertefulde og grusomme eksisterer jo i forvejen. Fortællingen trækker det bare frem i lyset.

Et andet spørgsmål der rejser sig er, hvad børnene så siger til den litteratur i undervisningen, der øjensynligt af æstetiske årsager har stor appel til de voksne formidlere, og hvordan dette kan imødegås litteraturredaktisk. Debatten om hvorvidt denne litteratur er for børn, har til tider raset, og skitseret et sammenstød mellem på den ene side en pædagogisk opfattelse af børnelitteratur, og på den anden side en æstetisk opfattelse af børnelitteratur (Thomsen2002:41).

Ved at vælge *Røv og gulvsand* som indholdselement i litteraturundervisningen opfatter jeg eleven som et aktivt og litterært myndigt væsen, der i forhold til litteraturen skal udfordres – og med denne tekst bliver udfordret. Det kræver sin læser at udnytte det potentiale der er til stede i den. Sammen med andet nyere børnelitteratur er denne kortroman rig på tomme pladser. *Røv og gulvsand* er skrevet i et meget konkret og sprogekonomisk sprog, hvor læseren formidles indblik i Aksels liv overvejende igennem registreringer af personernes handlinger og dialoger. Eksempelvis ekspliciteres Aksels trivsel, i hans families totale opløsning, ikke. I stedet træder konkrete situationsklip, og gennem meget usagthed og sansforankret betydningsdannelse dannes under overfladen billeder af emotionelle tilstande hos Aksel. Dette forhold stiller meget store krav til den infererende læser og dennes empatiske kompetence, og der må arbejdes bevidst med at synliggøre disse forhold.

På samme måde indeholder romanen ikke en forløsning, konkluderende afslutning og en opbyggelig morale, men indeholder derimod en flertydig udgang – og ikke en slutning. Det bliver dermed en litteraturredaktisk udfordring at åbne bogen og læse den undersøgende i forhold til de mange tematikker den kan anspore til og ikke tilstræbe en entydighed i fortolkningen. Samtidig kræver litteraturarbejdet med *Røv og gulvsand* blik for de stilistiske virkemidler og et begrebsapparat til at indfange og fastholde de sammensatte strukturer, som romanen er præget af.

2: Kvalitetskriterier – det er vellykket når

Forløbet er vellykket, når eleverne får læst *Røv og gulvsand* med både indlevelse og indsigt. Det vil sige, at litteraturundervisningen må give eleverne mulighed for at leve sig ind i tekstens univers og gennem faglige greb opnå større indsigt i teksten og sig selv som menneske. Det må fordr en litteraturredaktik, der tager elevernes mulighed for indlevelse alvorligt, veksler mellem at sætte henholdsvis tekst og læser i forgrunden og dermed skaber grobund for ny indsigt og ny erkendelse, hvor tekstens verden, som en verden for sig, forbindes med den fysiske og elevernes verden.

⁹ Jvf. K.E Løgstrups kritik af Bent Hallers *Katamaranen* (i *Børnesoldater* i klassekampen. I *Politikken*, 9.11.1977, 2. sek., s. 5-6)

3: Mål – Hvad vil vi opnå

Målet med forløbet er:

- At elevernes kropslige og sanselige erfaringer bliver sat i spil i forhold til deres oplevelse og forståelse af teksten.
- At åbne mod elevernes forståelse af teksten, forståelse af omverdenen og deraf refleksion over almene eksistentielle spørgsmål.
- At reflektere fælles og individuelt over den almenmenneskelige viden, begreber og de menneskelige forestillinger, der er tekstens kerne.
- At eleverne forholder sig åbent og dialogisk til teksten og diskuterer den i et fortolkningsfællesskab
- At eleverne i arbejdet med de kognitive greb får et begrebsapparat til at indfange og fastholde de sammensatte strukturer, som romanen er præget af.
- At eleverne igennem tegnskabende aktiviteter, med en vifte af semiotiske ressourcer, får mulighed for at transformere og gestalte deres forståelse af ”verden” i forhold til det sanselige og forestillingsmæssige ved værket.
- At elevernes ekspressive og multimodale repræsentationer, i metarefleksion og diskussion, er medvirkende til at sætte fokus på forholdet mellem teksten og læseren.

I forhold til Fælles mål arbejdes med

Trinmål - 9. klasse

Det talte sprog:

Undervisningen i forløbet skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- fremlægge og formidle stof med indsigt i, hvilken form der passer til situationen, og hvilke hjælpemidler der bedst støtter hensigten.
- lytte aktivt og forholde sig åbent, analytisk og vurderende til andres mundtlige fremstilling.

Det skrevne sprog – læse:

Undervisningen i forløbet skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- læse sprogligt udviklende tekster
- bruge ordforklaring, opslagsværker, ordbøger og søgning på internet som et naturligt redskab til forståelse af ord og fagudtryk

Det skrevne sprog – skrive

Undervisningen i forløbet skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:

- Layoute tekster, så det fremmer kommunikation og vidner om æstetisk bevidsthed.

Sprog, litteratur og kommunikation:

Undervisningen i forløbet skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- gøre rede for samspillet mellem tekst, genre, sprog, indhold og situation
- fortolke, vurdere og perspektivere tekster og andre udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk forståelse
- gøre rede for og beherske betydningen af sproglige og stilistiske virkemidler
- vurdere og perspektivere værdier og værdiforestillinger i andres udsagn samt i tekster og andre udtryksformer
- udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i komplekse produktioner samt i dramatisk form

4: Handlingsplanen – Hvad skal bidrage til målopfyldelsen:

Det litteraturdidaktiske udgangspunkt i forløbet, som skal bidrage til målopfyldelsen, er den kognitive litteraturdidaktik, da denne tilgang bygger på, og giver et begrebsapparat til at indfange de kropslige forankrede sansninger, fornemmelser og erfaringslag, som romanen udnytter. I denne tilgang vil der i en tekstlæsning indgås forbindelse mellem de kognitive skemaer og modeller som forfatteren brugte da hun skrev teksten, og de skemaer og modeller som læseren stiller med. Der inddrages dermed både tekstiagttagelser og eleverfaringer, og bygges således bro imellem en fokusering alene på tekstens betydningsstrukturer eller en fokusering alene på læserens reception og konstruktion af betydning i læseprocessen.

Forløbet vil bygges op over Illum Hansens fænomenologisk inspirerede faseopdelte model for litteraturarbejdet, som stilladserer elevernes proces og gør den synlig ved at inddele den i faser. I denne model gives der i gennemlæsningsfasen plads til elevfokuseret, erfaringsbaseret og oplevelsespræget læsning, der stimulerer en konkretiserende læseproces. I genlæsning og fokuslæsning anvendes de kognitive begreber, som kan stimulere eleverne til at gå ned i sprækkerne imellem deres skematiserede vaneforestillinger og tekstens udfordringer af dem, og arbejdet i disse faser skal stimulere til en abstraherende fortolkningsproces, som vist i figuren:



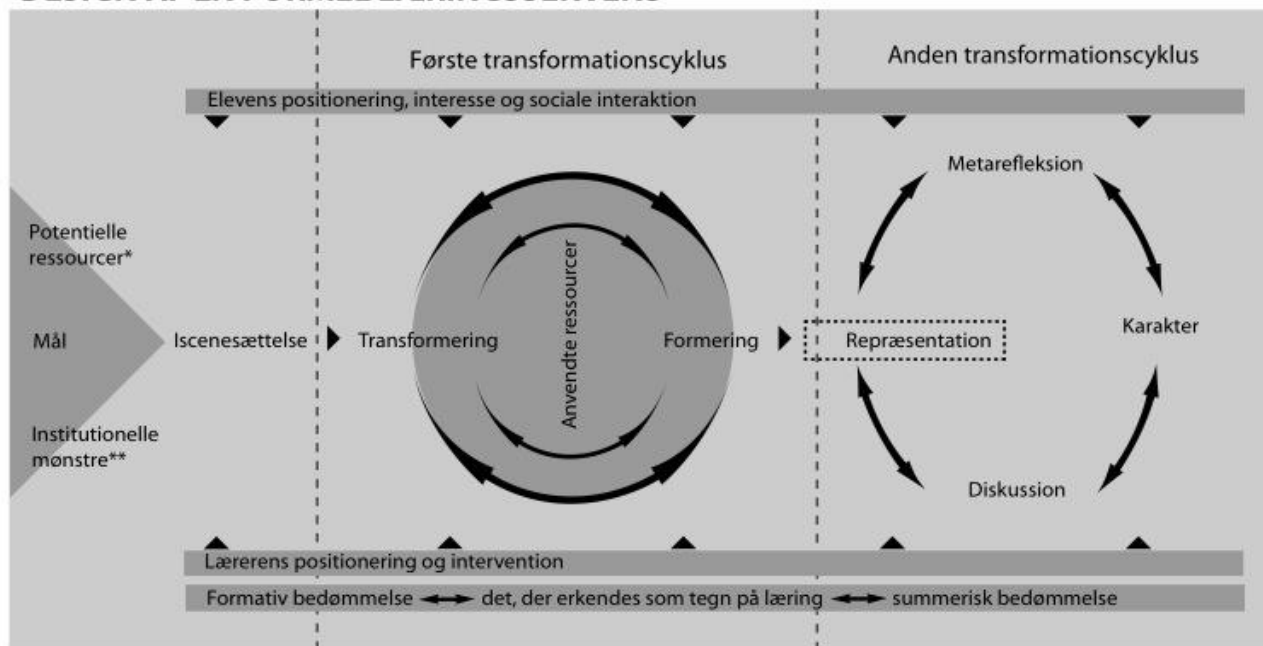
Figur 1: Den kognitive analysemodel (Illum Hansen 2011:106)

Ifølge en kognitiv og fænomenologisk teori har den litterære læsning form som en samsansning, fordi de forskellige sanser spiller sammen og får læseren til at konkretisere litteraturens forestillingsbilleder på en konkret og sanselig måde. Det er et omdrejningspunkt i forløbet, at de semiotiske ressourcer iPads giver adgang til og som åbner nye muligheder for at udtrykke betydning, kan udnyttes til at eleverne kan udtrykke deres sansninger, reaktioner og forståelser i mødet med romanen ekspressivt og multimodalt, og at dette i arbejdet med de kognitive greb kan understøtte arbejdet med romanens konkrete og sprogekonomiske fremstillingsform, de mange tomme pladser, usagtheden og den sanseforankrede betydningsdannelse.

Med inspiration fra Kress og Selanders læringsteori, hvor læring forstås som en multimodal, kommunikativ og tegnskabende aktivitet, vil eleverne i forløbet, i alle litteraturarbejdets faser, få mulighed for at designe og re-designe teksten, dele af teksten og informationer fra teksten i selvstændige, meningskabende processer. Eleverne får mulighed for at arbejde aktivt med at skabe multimodale repræsentationer. Eleverne arbejder med såvel transformation og transduktion. Transformation er, når eleverne re-designer information inden for samme repræsentationsformer. Eleverne transformerer fx romanen, når de læser og skriver overskrifter til teksten. Transduktion sker derimod fra et sæt af repræsentationsformer til et andet. Et eksempel på transduktion kan være at lave en billedserie ud fra handlingsforløbet. Når eleverne i meningskabende processer omformer, genskaber og re-designer information og når de selv skaber repræsentationer, så viser de hvordan de opfatter "verden", og elevernes tegn og repræsentationer bliver dermed tegn på deres læring.

Forløbet er ligeledes inspireret af Kress og Selanders model for design af formel læringssekvens, hvor hovedelementerne indtænkes i alle litteraturarbejdets faser:

DESIGN AF EN FORMEL LÆRINGSSEKVEN



* Tegnsystemer, medier, (rå)materiale og værktøj

** Normer, rutiner, regler og sanktioner

Figur 2: Design af en formel læringssekvens (Kress og Selander 2012:99)

Således vil hver fase af litteraturarbejdet målsættes for at sætte rammerne for transformeringen og transduktionen, og for at disse mål kan blive udgangspunktet for metarefleksion, diskussion og evaluering i ”anden transformationscyklus”.

I alle litteraturarbejdets faser får eleverne mulighed for, i en meningsskabende proces, at udtrykke deres opfattelse af ”verden” ved at kombinere, bearbejde og omforme ”information” i udformningen af en repræsentation, ved hjælp af de semiotiske ressourcer som de tilbydes i denne fase. En repræsentation kan i denne forbindelse være en animation, en tegneseriesekvens, en præsentation i værktøjsappsene *Key-note* eller *Explain me everything* etc. Der arbejdes således i alle faser med transformation og transduktion og skabelse af repræsentationer.

Elevernes repræsentationer vil derefter danne udgangspunkt for den ”anden transformationscyklus”, som omfatter metarefleksion, diskussion og evaluering. I forløbet foregår dette ved, at eleverne præsenterer deres repræsentationer i fortolkningsfællesskabet, som kan være teams eller hele klassen.

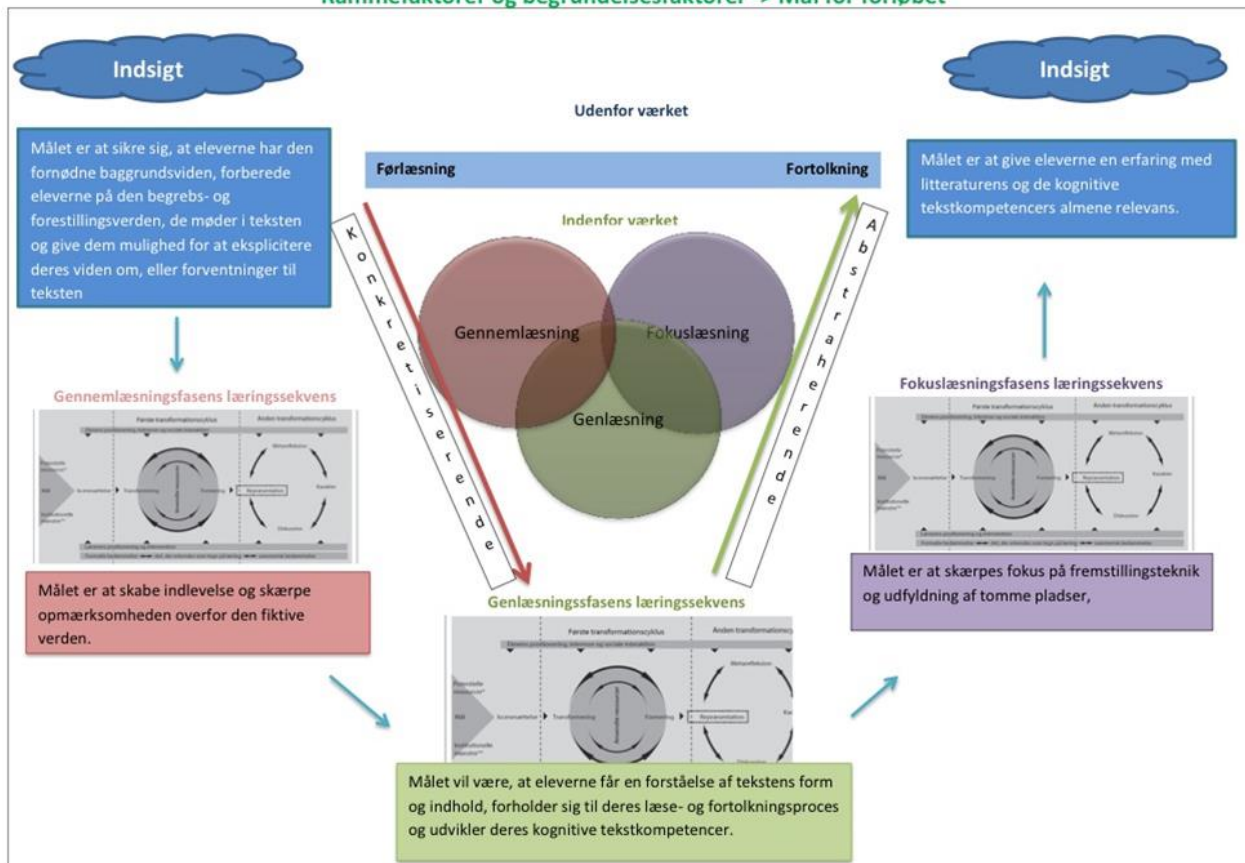
En repræsentation i form af et multimodalt produkt vil naturligvis ikke forholde sig 1:1 til teksten. En transformation eller transduktion vil række ud over teksten, og vise hvordan eleven har sanset tekstens ”verden”, der vil være truffet nogle valg og fravalg, også i forbindelse med valg af teknologi og hvordan de forskellige repræsentationsformer anvendes og spiller sammen. Dette sammen med målet for den litteraturredidaktiske fase, vil være udgangspunktet for metarefleksionen og diskussionen.

I denne fase vil de kognitive greb også tages i brug, denne gang i forhold til elevernes præsentationer. Den kognitive bearbejdning manifesterer sig i tekster af alle slags. I en visualisering vil man f.x. se, at nogle elementer bliver fremtrædende, mens andre træder i baggrunden (figur/baggrundskemaet), nogle aspekter er centrale mens andre er mere perifere (center/periferskemaet), nogle aspekter tages for givne og andre forklares eller beskrives mere indgående (det metonymiske niveau) osv. Fortolkeren er dermed også kognitivt begrænset, og det kan åbne for nye fortolkninger, samtidig med at de tre metaforiske greb kan bibeholde fokus på forholdet mellem teksten og læserens kognitive skemaer.

Der lægges i forløbet op til, at eleverne arbejder sammen og kommunikerer med hinanden, og at elevernes indbyrdes kommunikation er bærende for læreprocesserne både i de små aktiviteter, i udarbejdelse af repræsentationer og i metarefleksion, diskussion og evalueringsfasen. Med denne tilgang kommer alle elevers stemmer i spil og kan danne udgangspunkt for samtalen i det store fortolkningsfællesskab.

Ud fra ovenstående vil forløbet således skitseres ud fra dette didaktiske design:

Rammefaktorer og begrundelsesfaktorer -> Mål for forløbet



5: Hvordan skal evalueres

Elevernes læring kan evalueres løbende gennem forløbets repræsentationer og metarefleksion, diskussions og evalueringsfaser (som beskrevet ovenfor). Den løbende evaluering giver mulighed for at justere forløbet undervejs.

Repræsentationerne gemmes i Portfolio-mapperne til en afsluttende evaluering.

Det faseopdelte litteraturarbejde:

Nedenfor vil kort redegøres for, hvad der er i fokus i enkelte faser af litteraturarbejdet med *Røv og gulvsand*.

1) Førlæsning:

Førlæsningen er den fase, der går forud for læsning af teksten.

Her er **målet** at sikre sig, at eleverne har den fornødne baggrundsviden til at læse teksten, forberede eleverne på den begrebs- og forestillingsverden, som de møder i teksten og give dem mulighed for at ekspliciterer deres viden om, eller forventninger til teksten.

Konkret vil der arbejdes med, hvad eleverne ved om genren og forfatteren (De har tidligere læst *Et mærkeligt skib* af samme forfatter). Hvilke forventninger eleverne har til teksten, hvilke associationer omslaget og bagsideteksten giver, og ikke mindst hvad vi skal bruge teksten til.

Derefter vil oplæses frem til s. 25, og der kan hentes billeder og filmklip af f.x. Venus, marmorstatuer, Märklintoge og modeltogbaner m.v. for at styrke de konkrete billedmæssige forestillinger.

Par på tid: Er der noget i historien indtil nu der har overrasket dig? Hvad tror du der kommer til at ske?

2) Gennemlæsning:

I denne fase gælder det elevernes umiddelbare oplevelse af teksten og at koble til tekstens horisont.

Målet vil være at skabe indlevelse og skærpe opmærksomheden overfor den fiktive verden.

Oplæg, opgaver og aktiviteter må dermed have form som indlevels-, identifikations- og forventningsaktiviteter.

I denne læringssekvens vil der derfor arbejdes med disse 3 spørgsmål:

HVAD: - Springer i øjnene
 - Forundrer
 - Forekommer vigtigst . } – i forhold til den fiktive verden i *Røv og gulvsand*.

Der vil arbejdes med såvel individuelle ”tænk og udtryk opgaver”, makker-, team og klasse Popplets og dialoger. Arbejdet i denne fase vil afsluttes med, at eleverne ud fra de foregående aktiviteter og diskussioner, i arbejdet med transformation og transduktion til forskellige tegnverdner, over de tre hovedspørgsmål, udarbejder en repræsentation i form af et ”postkort” med repræsentationsformerne tekst og billede. I anden transformationscyklus vil repræsentationerne fremlægges for teamet, og metarefleksionen og diskussionen vil gå på, hvad den enkelte har valgt ud, og hvad der dermed særligt fangede.

Til denne læringssekvens kan arbejdes med disse værktøjsapps:



3) Genlæsning:

I denne fase arbejdes der analytisk med afsæt i teksten.

Målet vil være, at eleverne får en forståelse af tekstens form og indhold, forholder sig til deres læse- og fortolkningsproces og udvikler deres kognitive tekstkompetencer.

Oplæg, opgaver og aktiviteter må dermed have form som refleksions-, forundrings- og fortolkningsaktiviteter.

Ud fra en opsamling, i forhold til den foregående fase, på elevernes oplevelse med tekstens topologi (tid, rum og stemning) og dens metonymier (i form af elevernes begrebsskemaer og inddragelse af specifik baggrundsviden), vil der med de analytiske greb graves et spadestik dybere i denne fase.

I arbejdet med teksten topologi vil fokus være på, hvad der sanses i den fiktive verden – og hvordan.

Der vil arbejdes med visualiseringer af op/ned skemaet og Hennings trinvis nedtur.

Dette kan kombineres med et udtryk over Aksels vægtstigning og trivsel.

Figur/baggrund skemaet af udvalgte scener, hvor humoren og ironien træder i forgrunden for scenens alvor, kan ligeledes visualiseres.

Til at udtrykke dette, vil ”mappen” med de mange billedapps igen være nyttig. Ligesom der med tegneserieapps, kan laves tableauer til at fremstille figur/baggrund. Diagrammer, oversigter m.v. kan laves i flere værktøjsapps eksempelvis *Key-note*.

I de metonymiske opgaver og aktiviteter arbejdes der med udgangspunkt i disse spørgsmål:

Hvad fortælles ikke?

Hvad forties?

Hvad får vi ikke at se, høre og føle?

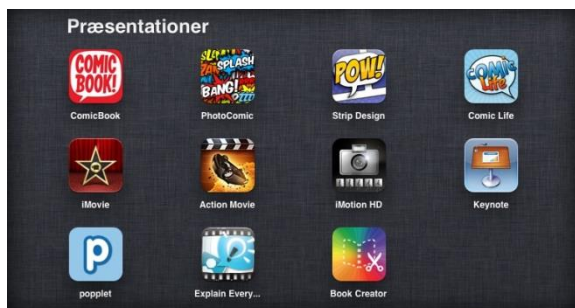
Hvordan forestiller jeg mig...?

Hermed kommer fokus på tekstens stramme og økonomiske fremstilling, og de begrebsskemaer for scenarier, scripts og stereotyper, som eleverne trækker på i deres arbejde med teksten.

I forbindelse med persongalleriet er det oplagt at arbejde med forventningerne til de stereotyper, der er fremstillet, og ikke mindst i forhold til den prototypiske forestillinger eleverne har til disses roller i Aksels liv. Hertil kan repræsentationer tælle ”videodagbøger”, *Explain me everything*, Animationer, tegneserier m.v.

I arbejdet med tekstens metaforiske niveau, vil fokus selvsagt være på, hvorledes ting, personer og handlinger i teksten tillægges ekstra betydning og dermed fordoblinger. Der vil arbejdes med begrebsmetaforen GODT ER OP og DÅRLIGT ER NED samt LIVET ER EN REJSE. Det kan give god mening at lade eleverne lave forskellige kreative variationer over den metaforiske overførsel og dannelse af betydninger i teksten.

Disse apps kan bruges i læringssekvensen: Billedmappen som ovenfor +



4) Fokuslæsning:

I denne fase skærpes fokus på fremstillingsteknik og udfyldning af tomme pladser, hvor svarene ikke er givet på forhånd, fordi de ikke relaterer sig til en færdig fortolkning, men til en konkret læseoplevelse.

Eleverne vælger individuelt eller i makkerpar en af tekstens iscenesatte situationer at fordybe sig i, og med udgangspunkt i disse spørgsmål laves en repræsentation:

Hvordan er den udvalgte scene iscenesat?

Hvorfor oplever jeg situationen som jeg gør?

Hvorfor udfylder jeg de tomme pladser på en nærmere bestemt måde?

I denne læringssekvens sættes der ikke begrænsninger på hvilke værktøjs apps eleverne kan arbejde med. Dermed er deres design af transformation og transduktion ikke bundet af værktøjernes eventuelle mangler. De får mulighed for at vælge værktøjer ud fra hvad og hvordan de vil repræsentere – og ikke omvendt. Ydermere vælger eleverne selv hvilke repræsentationsformer, der skal indgå.

5) Fortolkning:

I denne fase tematiseres de generelle sammenhænge, og **målet** er at give eleverne en erfaring med litteraturens og de kognitive tekstkompetencers almene relevans.

Opgaverne og aktiviteterne vil dermed være overførings-, kontekst- og perspektiveringsopgaver.

Der vil ud fra arbejdet i de foregående faser samles op på, hvilke tematiske sammenhænge klassens samlede iagttagelser indkredser, hvilke fortolkninger der synes mulige og ikke mindst, hvor grænsen for fortolkningerne går.

At den litterære tekst er blevet til reflekteret erkendelse, kan eksempelvis vises ved, at eleverne producerer et materiale på baggrund af de indtryk arbejdet har efterladt og den betydning det har haft for eleverne. Om de blevet mere kompetente læsere, har taget stilling, og om de kan formidle deres opfattelse, kan dermed blive omdrejningspunktet for denne sidste metarefleksion, diskussionen og evaluering.

Bilag 2: Eksempel fra [redacted] og [redacted] genlæringsfase

[redacted] og [redacted] har allerede i gennemlæringsfasen været optaget af Henning og hans nedtur og været opmærksomme på, hvordan han ændrer personlighed. De forsøger i genlæringsfasen at få hold på, hvad der sker med Henning undervejs. I arbejdet med hvad der sanses i den fiktive verden, og hvordan¹ bestemmer de sig for at lave et "interaktivt humørbarometer" for Henning i applikationen *Key-note*.

De to drenge er fra gennemlæringsfasen opmærksom på nogle centrale steder i teksten, hvor Hennings situation og dermed humør ændrer sig, og nogle scener som har gjort særlig indtryk på dem – f.x. kapitlet *Nye Venner* (Krumbach 2013:41). Undervejs i arbejdet med "humørbarometeret" går de helt tæt på teksten i de scener de vil "værdisætte", og reflekterer i en dialog med hinanden om, hvor højt Hennings humør er på en skala fra 1 – 100, hvor 90 er udgangspunktet ved surprisepartyet. I denne dialog er drengene både i dialog med deres egne og hinandens begrebsskemaer samt tekstens brug af begrebsskemaer. De er enige om, at der er sket en udvikling i Hennings humør i kapitlet *Nye venner* i forhold til den tidligere scene i kapitlet *Frikadeller*, men i første omgang er de lidt uenige om, om de skal værdsætte Hennings humør højere eller lavere nu.

[redacted] ser kapitlets overskrift *Nye venner* som en indledning til noget mere positivt end indledningen til den tidligere scene med den deprimerede Henning på sofaen med en øjensok. Han fæstner sig også ved, at Henning sidder i skrædderstilling i sofaen. En stilling der i hans begrebsskema signalerer kontakt og balance og han fæstner sig ved, at Henning agerer glad.

[redacted] er mere opmærksom på, at der er indtruffet en ligegyldighed i Hennings adfærd. Han fæstner sig ved, at standerlampens skærm sidder skævt, at Henning er begyndt at ryge, at cigaretten "dingler i hans ene mundvig" og at scenen "lugter" af fulde folk. Han ser det som det ultimative ligegyldighedstræk, at Henning tilbyder Aksel at ryge. Drengene får en interessant samtale om hvad ligegyldighed er. Er det mere eller mindre positivt end at være deprimeret? Drengene ender med at udtrykke deres overvejelser i repræsentationen med en stiplede linje i både positiv og negativ retning.

"Det interaktive humørbarometer" er som præsentation interaktivt på den måde, at der kan trykkes på kasserne med kapiteloverskrifter. Ved tryk ryger man videre til en side, hvor drengene har indsat billeder, som udtrykker stemninger fra kapitlet sammen med citater, som de har fundet centrale for Hennings tilstand i kapitlet.

