

Nr. 20 · 2016



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM LITERACY



TEMA:
Litteraturdidaktik
og -pædagogik

Viden om Literacy nr. 20, september 2016

Redaktører: Henriette Romme Lund, Charlotte Skafte-Holm, Lene Storgaard Brok (ansvarshavende).

Opsætning: Nanna Madsen
Korrektur: Kirsten Fobian Kovacs
Illustrationer: Katrine Clante

Tidsskriftet udgives med støtte fra
Undervisningsministeriets Tips- og Lottomidler.

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt
Videncenter for Læsning.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden
tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.
Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på
institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale
med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer,
der er nævnt i aftalen.

ISSN nr. 2245-2761

Nationalt Videncenter for Læsning
Campus Carlsberg
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Læsning i alle fag
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Læsning, ordforråd og ordkendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Læsning og multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jordan læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre - hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem - Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturredidaktik og -pædagogik

Der sker et eller andet, når det handler om skønlitteratur. Måske bliver man smittet, for en sproglig finurlighed fylder fingrene, der pludselig gerne vil skrive ord som brombær, henslængt, betonbygning, mælkeskæg og kuglefisk – endda lige midt i en seriøs indledning til et tidsskrift.

Skønlitteratur kalder i det hele taget på oplevelse af sprog. Ligesom den kalder på en udforskning af andre verdener, sig selv og – ikke mindst og når teksten er bedst – den totale opslugthed. Det kan de fleste nok genkende.

I skole og dagtilbud er skønlitteratur ikke udelukkende noget, der ”bare er” og skal opleves, den ”skal” også noget med sin læser.

En metode som dialogisk læsning har sat børns sproglige udvikling i fokus, når der er læsestund i dagtilbuddet, mens litterær dannelse længe har været årsagen til, at vi læste skønlitteratur i skolen. I dag er dannelsen stærkt suppleret med et fokus på kompetencer. Eleverne skal blive dygtige til at kommunikere i forskellige genrer og situationer og forstå den litterære værktøjskasse, med alt hvad det indbefatter af aktantmodel, narrative strukturer og plot. En udvikling nogle jubler over, andre begræder.

I dette tidsskrift spørger vi ”Hvad skal litteratur i skole og i dagtilbud?”

Vi spørger, fordi vi ved, den skal noget. Men vi spørger åbent og tager dermed ikke stilling til, om det er dannelse, sproglig udvikling eller kompetencer, der er argumentet for skønlitteraturen.

14 skribenter giver deres svar. Af disse introducerer nogle metoderne undersøgelsesorienteret læsning og stedsbaseret læsning. For begge gælder, at teksten skal komme helt ind på kroppen af den læsende. Andre skribenter har set på eleverne, og hvad der kendetegner deres læseprocesser samt deres forhold til litteratur.

En skribent giver et historisk rids af den rolle, børnebogen har spillet i dagtilbud, mens andre sætter børnelitteraturen under lup. Hvilke kriterier kan vi anvende til at vurdere dens kvalitet? Spørger én. Og hvordan skal vi forstå den børnelitterære app, der har meldt sig på banen? Spørger en anden.

Endelig tager vi på tur i tiden. En skribent beskriver skolens litteraturundervisning fra 1800-tallet, hvor den bestod af små moraliserende tekster, til i dag, mens en anden inviterer til en fiktiv samtale, hvor prominente personer fra både 1800- og 1900-tallet samt det 21. århundrede diskuterer litteratur, dannelse og kompetencer.

Det er blot et rids af indholdet. Fælles for de 14 skribenter er, at de italesætter, undersøger og diskuterer skønlitteratur i skole og dagtilbud. For også at give plads til litteraturen – som det hele i bund og grund handler om – lader vi en lille billedfortælling sno sig mellem artiklerne. Det er illustratoren Katrine Clante, der står bag, og via sine billeder præsenterer hun en tavs men særdeles ordrig fortælling. Vi har med andre ord skruet ned for talen og op for oplevelsen – plottet, det må I selv skrive frem.

Rigtig god læselyst

Henriette Romme Lund og Charlotte Skafte-Holm
Redaktører

- HENRIETTE ROMME LUND OG CHARLOTTE SKAFTE-HOLM
1 Indledning
- KATRINE CLANTE
3 Billedfortælling (s. 3, 17, 26, 35, 83, 91, 97, 105 og 109)
- NINA BERG GØTTSCHE
4 Læsning af litterære tekster i en skolediskurs – syv elevers perspektiv
- PERNILLE DAMM MØNSTED PJEDSTED
10 At sætte sig i den andens sted med stedet – litteraturens og stedets dannelsepotentiale
- KRISTINE KABEL
19 En diskret involverethed. Hvordan analyserer og fortolker udskolingselever litteratur?
- STINE REINHOLDT HANSEN
28 Indlevelse og refleksion. En undersøgelsesorienteret tilgang til Litteraturundervisningen
- THOMAS ILLUM HANSEN
37 Når tekster finder sted. Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik
- HENRIETTE LANGKJÆR
45 Litteraturundervisning i indskolingen
- BODIL CHRISTENSEN
52 Om man giver op eller kæmper videre. Den slags
- KELD GRINDER-HANSEN
60 Litteraturundervisningen i danskfaget gennem 200 år
- CAROLINE SEHESTED
66 Billedbøger og tekster for børn i danske daginstitutioner – et historisk tilbageblik
- AYOE QUIST HENKEL
72 Materialitet og månemaskine – den børnelitterære app i et læsekulturperspektiv
- ANNA KARLSKOV SKYGGEBJERG
84 Forskellighed og kvalitet i børnelitteratur. Vil læseren mon foretrække en dyrefabel, en zombiefortælling eller en grafisk roman om hverdagen?
- MARIANNE ESKEBÆK LARSEN
92 Børnelitteratur ftw – Diskussion af børnelitteraturens rolle i dagtilbud
- LENE STORGAARD BROK
98 Til fiktiv samtale om dannelse og kompetencer
- SØREN EEFSEN
106 Anmeldelse af Narrativitet – mellem sprog, handling og selv





Læsning af litterære tekster i en skolediskurs

- syv elevers perspektiv

NINA BERG GØTTSCHE, LEKTOR PÅ
LÆRERUDDANNELSEN, VIA UC OG PH.D.-STUDERENDE PÅ
AARHUS UNIVERSITET, DPU

Den fagdidaktiske forskning i læseforståelse centrerer sig i disse år om faglig læsning (Bremholm, 2013; Nielsen, 2010; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010), mens danskfagets litterære læsning ikke har så stor bevågenhed. I denne artikel præsenteres de foreløbige resultater af en empirisk undersøgelse i mit igangværende ph.d.-projekt af syv elevers møde med en litterær tekst. Gennem 'think-aloud' som metode tænker syv elever højt om deres læseproces under læsning af en litterær tekst. Af studiet fremgår det, at eleverne kender til og forsøger at anvende læseforståelsesstrategier, men bremses af forskellige årsager. Samtidig indikerer studiet, at læsning for de syv elever er uløseligt knyttet til en skolekontekst og medieres af den måde, hvorpå eleverne positionerer sig selv i denne skolekontekst. Læsning opleves og italesættes således indenfor en skolediskurs.

At forstå sig selv som læser

"Hvad tænker du om dig selv som læser, hvis du skulle prøve at beskrive det?"

Dette spørgsmål har jeg stillet syv elever som indledning til en undersøgelse af, hvordan forskellige elevprofiler italesætter deres møde med en litterær tekst. Og sådan lyder repræsentative svar fra nogle af de syv elever:

S: "Jeg er nok *ikke* den, som sådan *læser allerbedst*, det er nok det, jeg tænker først."

A: "En der ligger på *en gennemsnitskarakter på 2 eller 4.*"

Al: "Jeg tror, jeg er *svag*. Jeg læser nok ikke så stærkt, og, og jeg kan godt sådan blive distraheret, hvis der er sådan andre lyde og sådan noget, så er der pludselig noget, der er mere spændende."

A: "Jeg vil beskrive mig som en, der nemt godt kan gå ud af en bog, sådan, æh, nemt blive fanget af den dog, men det er ikke altid, det lige holder til slutningen (...) hvis jeg læser en bog, så er det tit, øh, sådan at jeg kommer halvvejs i den, og så *giver jeg op.*"

De syv elever oplever alle læsevanskeligheder, hvilket naturligt kommer til syne i deres svar, når de skal beskrive sig selv som læsere. Der er ingen af de syv elever, der italesætter læsning som en aktivitet på linje med andre aktiviteter, man naturligt udfører i løbet af en dag. Det, der

derimod er bemærkelsesværdigt, og som går igen hos alle syv elever, er, at deres syn på og oplevelse med læsning i alle henseender medieres af skolen som kontekst. De italesætter ikke først og fremmest en personlig oplevelse af læsning og ulemperne ved, at læseprocessen er svær. De italesætter sig selv i en skolediskurs, hvor man enten kan være stærk eller svag, ligge højt eller lavt på karakterskalaen, og hvor man må finde sin plads i relationen til både lærere og de andre elever ved enten at gøre sig usynlig og undgå at tiltrække sig opmærksomhed eller ved aktivt at positionere sig som et menneske, for hvem læsning er blevet uinteressant i kraft af skolens prioriteringer. Dette vil blive uddybet i det følgende.

De italesætter sig selv i en skolediskurs, hvor man enten kan være stærk eller svag, ligge højt eller lavt på karakterskalaen.

Spørgsmålet og elevernes svar stammer fra den indledende empiriske undersøgelse i mit ph.d.-projekt, som bærer titlen ”Eksplicit litteraturundervisning i et inkluderende perspektiv”. Ph.d.-projektet har som formål at undersøge ud fra hvilke didaktiske principper, man kan skabe en litteraturundervisning, som kan inkludere elever med læseforståelsesvanskeligheder og give dem bedre deltagelsesmuligheder. Eleverne, som deltager i den nævnte undersøgelse, er derfor udvalgt, fordi de i skolesystemet kategoriseres som havende en svag tekstforståelse (målt gennem den nationale test i læsning i 8. klasse) og af deres dansklærer vurderes til at have vanskeligt ved at forstå litterære tekster. I det følgende anvender jeg formuleringen ”med og i læseforståelsesvanskeligheder” for at understrege, at læsevanskeligheder her anskues både som iboende og relationelt betinget.

Litteraturundervisning og elever med og i læseforståelsesvanskeligheder

I Danmark hviler den typiske litteraturundervisning (med god grund¹) på et receptionsæstetisk grundlag (Hansen, 2015; Sørensen, 2008), hvor den fortolkende klassesamtale er i centrum, og hvor en induktiv tilrettelagt undervisning fore-

trækkes, dels i respekt for de litterære teksters egenart, dels i respekt for elevernes forskellige forforståelser. Imidlertid er det ikke alle elever, der profiterer af den åbne og induktive undervisning. Særligt elever med og i læseforståelsesvanskeligheder har brug for en eksplicit og direkte undervisning, fordi de ikke af sig selv anskuer læsningen som et problemløsningsarbejde (Elwér, 2012; Bråten, 2007; NRP, 2000). Fra den kognitionspsykologiske læseforskning ved vi, at der i gennemsnit sidder omkring 15 % med læseforståelsesvanskeligheder i hver klasse (Elwér, 2012). De er, i modsætning til den kompetente læser, kendetegnet ved at have vanskeligt ved at gribe læseprocessen aktivt an. Af ’think-aloud’-studier, hvor gode læsere rapporterer deres tanker undervejs i læseprocessen, fremgår det, at en kompetent læser holder sig tekstens hovedidé for øje. Han reflekterer sin læsning i forhold til det, han forudsiger, og danner hypoteser ved at trække på sin baggrundsviden. Hans personlige engagement driver læsningen og sidst, men ikke mindst, så infererer han på baggrund af den baggrundsviden, han har, hvilket også sætter rammen for hans metakognitive muligheder (Presley & Afflerbach, 1995, p. 99-103). Elever med og i læseforståelsesvanskeligheder er derimod karakteriseret ved at være passive læsere. De har begrænsninger i arbejdshukommelse, ordforråd og komplekse kognitive processer såsom at danne indre forestillingsbilleder og inferenser samt at overvåge egen læseproces. De taber let modet og stiller sig tilfredse med deres eget forståelsesudbytte (standard of coherence). Når de elever møder den gængse litteraturundervisning, hvor selve læseprocessen i yderste konsekvens anskues som elevens private sag, fordi læseoplevelsen vægtes som indgang til en åben dialog i et fortolkende fællesskab, så giver det ringe deltagelsesmuligheder.

Der er således gode grunde til at sammenkoble viden fra både den kognitive læseforskning og den receptionsæstetiske litteraturteori og -pædagogik i bestræbelsen på at give alle elever adgang til litteraturens dannelsespotentiale. *Læs litteratur med forståelse – en guide til en inkluderende undervisningsmetode* (Gøtttsche & Svendsen, 2014) er et didaktisk bud på en sådan tænkning.

Imidlertid er der også et andet vigtigt perspektiv, som spiller en rolle, når elever

med og i læseforståelsesvanskeligheder skal gives bedre deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen, nemlig hvad de selv-samme elever italesætter dels om læsning af litterære tekster, dels om litteraturundervisning. Det forsøger min indledende empiriske undersøgelse at tilvejebringe viden om.

Et elevperspektiv på læsning og litteraturundervisning

Undersøgelsen er designet med afsæt i 'think-aloud' som forskningsmetode (Pressley & Hilden, 2004), men kombineret med kvalitative interview både med de syv elever og deres danskklærere for at klargøre rammerne for den litteraturundervisning, eleverne har deltaget i, og deres oplevelse af litteraturundervisningen². 'Think-aloud' er anvendt i den kognitionspsykologiske læseforskning som forskningsmetode siden starten af 1900-tallet til at indfange, hvad den gode læser gør under læseprocessen. Helt konkret beder man kompetente læsere læse en tekst og tænke højt om deres læseproces undervejs. Pressley og Afflerbach har med afsæt i 40 'think-aloud'-studier kortlagt et meget omfattende repertoire af læseforståelsesstrategier, som viser sig hos den kompetente læser under højt-tænkningen. På den baggrund konkluderer de, at 'think-aloud' er en velegnet metode til at opsamle viden om læseprocessen hos den ældre, gode læser. I min undersøgelse er metoden imidlertid anvendt på elever, som ikke i skolen lykkes med deres læsning i tilstrækkelig grad. Jeg beder for så vidt elever, som kan have vanskeligt ved at udtrykke sig præcist verbalt om deres læseproces, om netop at reflektere over en læseproces, som også er verbal. Man kunne derfor forvente, at de syv elever ville være meget fåmælte, og at undersøgelsen primært ville pege på fraværet af læseforståelsesstrategier. I imidlertid viser det sig, at på trods af at elevernes forklaringssevne er udfordret netop pga. deres sprogforståelse, så er viljen til at udtrykke sig om læsning og læseprocessen bestemt ikke svækket, snarere tværtimod. Studiet giver mange eksempler på anvendelse af forskellige læseforståelsesstrategier, men fordi studiet tillige er kombineret med et kvalitativt interview, kommer der noget andet og mere til syne end tanker omkring selve læseprocessen, som kan kaste lys over et bredere elevperspektiv på læsning af litterære tekster³.

Afkodning viser sig at være den komponent i læseprocessen, som fylder allermost for eleverne, når de skal tænke højt om deres egen læsning.

I det følgende præsenterer jeg gennem eksempler analysens to hovedspor, nemlig kortlægning af læseprocessen (herunder både komponenter og læseforståelses- og copingstrategier) samt kortlægning af en skolediskurs. I undersøgelsen viser det sig, at særligt seks temaer træder frem i de to hovedspor. Fire temaer centrerer sig om det første spor, nemlig afkodning, sprogforståelse, indre billeder/ inferensdannelse samt metakognition, mens to temaer omhandler det andet spor, nemlig skolen som kontekst og elevernes positionering i den kontekst.

Afkodning

Afkodning viser sig at være den komponent i læseprocessen, som fylder allermost for eleverne, når de skal tænke højt om deres egen læsning. I undersøgelsen beder jeg eleverne højt-læse første afsnit af den tekst, deres højt-tænkning skal ske ud fra. For hovedparten af de syv elever går afkodningen trægt, og flere gange oplever jeg, at jeg end ikke opfatter, at eleverne er gået i gang med læsningen, fordi de stoppes allerede af titlen. En elev formulerer meget tankevækkende, at for ham opleves læseprocessen som en opgave i multitasking. Han har forinden forklaret mig, at han ser teksten som en film for sig, når den læses højt, og jeg spørger ind til, om det også har at gøre med, at jeg stopper op og beder ham tænke højt undervejs, hvortil han svarer:

AG: "Nej, nej, jeg vil også gøre det hvis, øh, der var en, der læser imens, for så har jeg tid til at tænke, så skal jeg ikke sidde og fokusere på to ting, jeg skal ikke multitasking."

For ham optager afkodningen så meget mental plads, at han har mindre overskud til aktivt at anvende læseforståelsesstrategier, såsom at danne sig indre billeder, eller med elevens egne ord at se teksten som en film for sig. Det er kendt i den kognitionspsykologiske læseforskning, at afkodningen er den væsentligste

komponent i læseforståelsen, og den beskrives ofte som en flaskehals for forståelsen (Perfetti, Landi and Oakhill, 2007, p. 240), og således opleves det også for de fleste af de syv elever i undersøgelsen.

AG: "...jeg koncentrerer mig om noget helt andet, når jeg læser nogen gange, øh, som f.eks. om det der ord, det er stavet rigtigt, hvad betyder det der ord, og så glemmer jeg ligesom lidt, hvad det hele handler om, så..."

Af ovenstående citat fremgår det, at det ikke alene er omkodningen fra bogstav til lyd, der udgør en flaskehals for læseforståelsen. Sprogforståelsen spiller en væsentlig rolle i afkodningen, for succesfuld læsning handler også om at opnå en flydende afkodning, og det kræver en sprogforståelse, der kan matche den tekst, man læser (Lundberg, 2000, p. 59).

Sprogforståelse

Generelt er det tydeligt, at eleverne mangler overbegreber og må lede længe efter et præcist udtryk for det, de gerne vil formidle, ofte fordi de mangler abstrakte begreber. Det giver samtaler, hvor eleverne langsomt kredser sig ind på en tanke; ofte ved at forklare gennem eksempler. Eleverne støder også jævnlige ind i ord, de ikke kender. Det vigtige er imidlertid, at elevernes sprogforståelse ikke *hindrer* dem i forståelsesprocessen. De omgår ikke problematikken gennem tavshed, men gennem opfindsomhed, som spænder lige fra faste vendinger, der får nye udtryk, ala "nu fik du i hvert fald en indflydelse i, hvordan min hverdag den er" til ord, der opfindes til lejligheden f.eks. for at kompensere for manglen på abstrakte begreber. Her opfinder en elev eksempelvis ordet "bagting" i manglen på et begreb for det at bære nag.

M: "for det kan godt være moren, hun har været så flabet over for ham, det er der jo ikke nogen, der ved, det kan jo godt være sådan en *lille bagting* ikk'."

Undersøgelsen viser således, hvordan sprogforståelsen for eleverne er en udfordring, men ikke en hindring for deres læseforståelse.

Inferensdannelse, indre billeder og metakognition

At skabe indre billeder og danne inferenser er helt centralt, når man skal forstå litterære tekster. For alle elever gør det sig gældende, at de enten anvender læseforståelsesstrategier, der hjælper dem i denne proces, eller er bevidste om nødvendigheden af at anvende forståelsesstrategier.

En elev formulerer sig således:

A: "Jeg elsker altid, når der er nogen, der læser højt for mig, fordi så kan jeg sidde og tænke, og så kan jeg sidde og køre min egen film inde i hovedet. Når jeg læser, så kører den slet ikke på samme måde, så derfor synes jeg ikke, det er særlig sjovt at læse heller ikke."

For eleven her er det tydeligvis afkodningskompetencen, der står i vejen for at kunne læse aktivt og med forståelse, men samtidig viser citatet også, at eleven formår at tænke metakognitivt og er bevidst om sin egen læseproces.

En anden elev er mere søgende omkring anvendelsen af læseforståelsesstrategier, men hun fornemmer, at man må forholde sig aktivt:

S: "Ja, øhm (pause), jeg ved ikke rigtigt, hvad jeg sådan tænker til den, altså (pause), jamen, er *han*, er det en søn eller er det... det ved jeg ikke rigtigt (pause), det var måske et godt spørgsmål, hvem det er, *han* er (pause) det tror jeg, det er det, jeg tænker."

Eleven tænker tydeligvis læsning i en skolekontekst, og elevernes syn på sig selv som læsere forstås generelt ud fra denne kontekst.

Dermed tegner der sig et billede af, at selvom elevernes læseforståelse er udfordret, når det kommer til at skabe indre billeder og danne inferenser, så er der i deres italesættelser ikke tegn på fravær af en aktiv læseindstilling. Derimod ser det ud som om, der ofte er noget andet i læseprocessen, der stiller sig i vejen for, at et strategiarbejde lykkes. Det kan som i eksemplet

ovenfor være forhold, der har med læseprocessens sproglige komponenter at gøre, eksempelvis afkodning, men forhindringen kan også ses i lyset af den måde, eleverne italesætter sig selv som læsere på, som formes stærkt af en skolediskurs og virker ind på deres forståelse af sig selv som læsere og dermed deres handlemuligheder.

At positionere sig som læser i en skolediskurs

Igennem alle de syv samtaler knyttes læsning først og fremmest til skolen som kontekst. Eksempelvis spørger jeg eleverne om, hvad der får dem til at læse, og en elev svarer:

A: "Det er, når læreren siger det (vi griner begge lidt)".

F: "Så det er mest i forbindelse med skole?"

A: "Ja (F: ja).

F: "Læser du i din fritid?"

A: "Ja, lidt en gang i mellem (F: ja), hvis læreren har sagt, vi skal læse, så læser jeg".

Eleven tænker tydeligvis læsning i en skolekontekst, og elevernes syn på sig selv som læsere forstås generelt ud fra denne kontekst. For eleverne giver det sig udslag i mange forhold; væsentligst er relationen til de andre elever og lærerne.

For de syv elever er det vigtigt ikke først og fremmest at blive opfattet som elever med og i læsevanskeligheder. Flere elever taler om et *os* og et *dem* og er smerteligt bevidste om altid at være dem, der sinker de andre. De må hele tiden prioritere for at kunne være en del af den fælles undervisning, ved f.eks. at acceptere at det ikke er muligt at nå at læse en tekst til ende, inden undervisningen starter, at læse for hurtigt i forhold til det tempo, de ved er påkrævet for at forstå det læste eller slet og ret ved at undlade at læse. Igennem de syv samtaler tegner der sig således et billede af, hvad man med et begreb fra den britiske lingvist og diskursanalytiker Norman Fairclough kan forstå som en skolediskurs (Fairclough, 2008, p. 17). Elevernes læseridentitet skabes så at sige af en skolediskurs, hvor dikotomier som stærk/ svag, inklusion/eksklusion, med/ikke med, *os/dem* dominerer.

Der er stor forskel på, hvordan eleverne positionerer sig i denne skolediskurs. Nogle elever positionerer sig i overensstemmelse med skolediskursen og forsøger at gøre mindst mulig væsen af sig selv for ikke at tiltrække sig opmærksomhed. Andre elever tager ansvaret for læsevanskelighederne på sig og oplever sig selv som både årsag til og løsning på vanskelighederne. En elev formulerer det eksempelvis således:

A: "Jeg bruger mit hoved, fordi det er mit eneste værktøj, så (pause). Jeg føler selv, at øh, det, at jeg har hvert fald øh, IQ nok til at forstå en tekst, men jeg tror bare, som jeg selv sagde her først, jeg har nok fucket det lidt op med ikke at få læst og alt det der, fordi jeg er gået så meget op i min sport, som jeg har gjort."

Eleverne er således fælles om at italesætte en skolediskurs, som læsning opleves igennem, men er vidt forskellige i deres måde at positionere sig på i denne diskurs.

Andre elever positionerer sig i opposition til skolediskursen og italesætter sig som et menneske, for hvem læsning er blevet uinteressant i kraft af skolens prioriteringer;

AG: "Jeg synes virkelig ikke, det er så svært at finde nogen gode bøger at læse i skolen, altså det er virkelig ikke så svært, der er så mange af dem, men de (lærerne) vælger bare at gå uden om dem, og det synes jeg altså godt, de kunne gøre bedre."

Eleverne er således fælles om at italesætte en skolediskurs, som læsning opleves igennem, men er vidt forskellige i deres måde at positionere sig på i denne diskurs.

Afslutning

De syv elevsamtaler viser, som vi har set, hvordan elevernes højtænkning under oplæsning af en litterær tekst giver syn for forskellige læseforståelsesstrategier, men også copingstrategier, når læsningen giver for store udfordringer. Derudover viser elevernes italesættelser sig også at kunne anskues ud fra en skolediskurs, som

kommer til syne gennem måden, eleverne formulerer sig på. En skolediskurs, hvor elevernes identitet som læsere skabes gennem dikotomier som stærk/svag, langsom/hurtig, ude/inde.

Det sætter eleverne i en særlig situation i litteraturundervisningen, fordi de ser ud til at stride med en dobbelt dagsorden, idet de både skal forholde sig til deres egen læseproces, som er vanskelig, og bruge kræfter på at positionere sig i en skolediskurs, hvor vanskelighederne let kommer til at blive det karakteristisk, omgivelserne identificerer dem med. De syv samtaler viser således, hvordan læseforståelsesvanskeligheder ikke alene kan opfattes isoleret som sproglige vanskeligheder, men ligeledes må forstås og håndteres gennem den skolediskurs, som er elevernes virkelighed.

Noter

- 1 Når jeg mener, det er med god grund, hænger det sammen med, at litterære tekster som teksttype netop er kendetegnet ved at stille store krav til læserens inferensdannelse og evne til at skabe indre billeder; litterære tekster har med teoretikeren Wolfgang Iser's ord mange tomme pladser, som i læseprocessen vil blive udfyldt forskelligt af forskellige elever. Derfor må tekstreceptionen spille en væsentlig rolle i lærerens didaktiske overvejelser.
- 2 I denne artikel medtages ikke resultater fra interview med lærerne.
- 3 Når der i det efterfølgende refereres til data, er det med udtrykket 'elevsamtaler', som dækker over både elevernes 'think-aloud' under læsning og det efterfølgende kvalitative interview.

Referencer

Bremholm, J. (2013). *Veje og Vildveje til Læsning som ressource. Teksthændelser i naturfagsundervisning med og uden læseguide. Et interventionsstudie om literacy i naturfag i udskolingen*. Aarhus Universitet, DPU.

Bråten m.fl. (2007). *Leseforståelse*. Cappelen's Forlag.

Elwér, Å. (2012). "Specifikke læseforståelsesproblemer". I: Samuleson, S., *Dysleksi og andre*

vanskeligheder med skriftsproget. Dansk Psykologisk Forlag.

Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.

Gøttsche, N. B. & Svendsen, H. B. (2014). *Læs litteratur med forståelse. Guide til en inkluderende undervisningsmetode*. Gyldendal.

Hansen, T. I. (2015). *Dansk. Klim*.

Lundberg, I. (2000). *Sprog og læsning. Læseprocesser i undervisningen*. Alinea.

National Reading Panels Rapport (2000). <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>

Nielsen, B. (2010). *Danskfaget i praksis – mål og evaluering*. Daneklærerforeningens forlag.

Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2007). "The Acquisition of Reading Comprehension Skill". I: Snowling, M. J. & Hulme, C., *The Science of Reading. A Handbook*. Blackwell Publishing.

Pressley, M. & Hilden, K. (2004). "Verbal Protocols of Reading". I: (eds.) Dune, M., *Literacy Research Methodologies*. The Guilford Press.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*. Routledge.

Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (red.) (2010). *Faglig lesing i skole og barnehage*. Novus forlag.

Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget – Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Daneklærerforeningen.



At sætte sig i den andens sted med stedet

- litteraturens og stedets dannelsespotentialer

PERNILLE DAMM MØNSTED PJDSTED, PH.D.-STUDERENDE
AARHUS UNIVERSITET/UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT

Tak til Vejle arrest for åbenhed og kvalificerende forklaringer. Tak til det lokale autoværksted for imødekommenhed og en åben port i en travl hverdag.

Denne artikel introducerer en ny måde at læse og fortolke hovedværker på i folkeskolen. En måde der ikke er forankret i en akademisk lærebogsdiskurs, men i stedet udvikler fortolknings- og læseoplevelser via fysiske oplevelser af steder, som har betydning for handlinger i den litteratur, der læses af eleverne.

Den ofte akademiserede forståelse af arbejdet med lærebøger og hovedværker i skolen har et væsentligt potentiale, men den kritiseres for ikke at være autentisk og reproducere indhold fra en tekst til en anden (Blikstad-Balas, 2015, s. 78-81).

Så hvad sker der med eleverne – deres læseoplevelse, læseforståelse og dannelsesproces, hvis de steder, der har betydning for handlinger i værkerne, bliver en del af læseoplevelsen? Hvis vi i danskundervisningen i folkeskolen så at sige

læser og oplever værket med hele kroppen og verden, ved fysisk at opleve de steder, der har betydning for handlinger i værket.

Indledningsvis argumenteres i artiklen for inddragelse af steder, når der læses hovedværker i skolen med henblik på stedets og litteraturens dannelsespotentialer. Herefter følger en kort analyse af værket *"Pragtfuldt, pragtfuldt!"* af Kim Fupz Aakeson. Værket analyseres på baggrund af den stedbaserede fortolkningstilgang. Artiklen afrundes med en beskrivelse af, hvordan idéen til denne stedbaserede fortolkningstilgang forskningsmæssigt skal undersøges i praksis som en del af mit igangværende ph.d.-projekt.

Argumenterne for stedet

Hvorfor skal vi overhovedet inddrage steder, når vi læser litteratur i skolen?

Handlingen i den udvalgte bog; *Pragtfuldt, pragtfuldt!* foregår hovedsagligt på et autoværksted og på en politistation. Repræsentationer og forståelser af både politistationen og autoværkstedet er mange, og ofte præsenteres stederne i værkerne ud fra lærernes eller tekstbøgernes forståelse af steder. Men hvilke betydninger kan det have for fortolkningsprocessen og læseoplevelsen, hvis eleverne oplever et autoværksted og en politistation, mens de læser og fortolker?

Eleverne skal ikke opleve stedet for at 'tjekke', om gengivelsen af eksempelvis autoværkstedet stemmer overens med forfatterens beskrivelse heraf. Nærmere handler oplevelsen af stedet om på en anden og med en mere kropslig sanseoplevelse at kunne sætte sig i hovedpersonens sted.

”Steder er ikke blot, steder sker.”

Et af flere argumenter for, at eleverne oplever de steder, der har betydning for handlinger før, under og efter læsningen, kan findes inden for neurovidenskab. Her med opdagelsen af spejlneuronernes betydning for vores evne til at sætte os i andres sted. Professor i neurobiologi, Theresa Schilhab, beskriver, at vi næsten oplever neuralt det samme, som den iagttagende person oplever (Schilhab, 2007, s. 58). Hvilket aktualiserer en kropslig tilgang til læring, hvor elever lærer igennem deres interaktion med det fysiske og sociale miljø, idet deres spejlneuroner medierer mellem det iagttagede og eleven selv (Schilhab et al., 2008, s. 305-307).

I forlængelse heraf inddrages den amerikanske filosof og professor Edward Casey, der hævder: ”Steder er ikke blot, steder sker” (Casey, 2010, s. 114). Hermed mener Casey, at stedet påtager sig egenskaberne fra dem, der har tilegnet sig det. Kobles teorien om spejlneuroner med forståelsen af steder som noget, der sker, kan det at anvende stedet, når vi læser hovedværker i skolen, medføre, at eleverne ved at opleve stedets egenskaber – ved at spejle sig i disse – neuralt kan sætte sig i den andens sted. Derved kan eleven få et førstepersonsperspektiv på både stedet og de handlinger, der udspiller sig i værkerne, hvor stedet er involveret. Reinhard Stelter, der er psykologi- og sportsprofessor, beskriver, at kropsliggjort viden fra ”first-person approach” kan være basis for personlig og social meningsdannelse. Det er igennem forståelse af andres erfaringer, at vi kan danne grobund for velfungerende læring (Stelter, 2008, s. 45).

Et andet argument for at anvende stedet, når vi læser hovedværker i skolen, kan findes hos historieprofessor Tim Cresswell i bogen ”Place”. Cresswell forstår stedet som en måde at se, kende og forstå verden på. Stedet handler om at stoppe op, være til stede og blive involveret

(Cresswell, 2015, s. 18,35). I forlængelse heraf bliver det væsentligt, at elever oplever steder, idet stederne muliggør forståelse og erkendelse af verden.

Hvad kan litteraturen og stedet i forhold til vores evner til at sætte os i den andens sted og derved dannes?

Professor i litteraturhistorie Anne-Marie Mai præsenterer en stedbaseret tilgang, der vægter forfatterens- og værkets skabelsessted, hvor litteraturen er blevet skabt, formidlet, læst og videregivet (Mai, 2012, s. 45). Mais vedkommende tilgang til stedet afgrænses fra min tilgang, der vægter handlingens sted – steder der har betydning for handlinger.

Stedet handler om at stoppe op, være til stede og blive involveret.

I kultur- og litteraturforsker Louise Mønsters inspirerende redegørelse for det komplekse begreb sted kobles stedet til dets litterære potentiale, ”Hvis vi anlægger en specifik stedlig vinkel på litteraturen, bliver vi ikke bare klogere på os selv, men også på verden. At de to ting hænger sammen, tillader stedet os nemlig ikke at glemme” (Mønster, 2009, s. 370). Mønster udfolder en række forståelser af litteraturen og stedet, hvor litteraturen anvendes af forfattere som et medie for overvejelser om stedet (Mønster, 2009, s. 370), hvilket også afviger fra denne artikels forståelse af stedet. Mønsters artikel afrundes med, at emnet endnu ikke har fået den opmærksomhed, det fortjener, og at vi må studere litteraturen i lyset af stedet for at skabe refleksion over menneskets relation til omverdenen.

Relationen til omverdenen er indenfor denne stedbaserede tilgang essentiel, da eleverne dannes ved: ”At erkende sit eget i det fremmede, at føle sig hjemme i det, er åndens grundbevægelse; dens væren består i, at man vender tilbage til sig selv fra det andet” (Gadamer, 2007, s. 19). Hermed er dannelse ikke fremmedgørelse i sig selv, men det at vende hjem til sig selv, hvilket forudsætter fremmedgørelse (Gadamer, 2007, s. 19).

Så hvordan kan vi arbejde med stedet i litteraturundervisningen?

Som tidligere beskrevet handler stedet om at stoppe op, være til stede og involveres for at kunne se, kende og forstå verden. Hvordan kan det faktisk ske i litteraturundervisningen i skolen?

Hertil inddrages forståelse af feltarbejde (Hastrup, 2010, s. 55-80 & Nielsen, 2006) og kvalitative metoder, der i skolen ofte bliver relateret til projektarbejdsformen i 9. klasse. Det betyder i denne stedbaserede fortolkningstilgang, at eleverne skal opleve stederne med logbøger, diktafon og snaplog. Snaplog er en visuel metode indenfor kvalitativ forskning, hvor snapshot og logbog sammentænkes (Bramming m.fl., 2009). Eleverne bliver i forlængelse heraf introduceret til både interview og observationsmetoder.

De stedteoretiske begreber bliver i denne artikel:

- "at stoppe op"
- "være til stede"
- "involveres".

I de efterfølgende afsnit præsenteres den anvendte bog *Pragtfuldt, pragtfuldt!* kort. Herefter introduceres en analyse af de steder, der har betydning for handlinger: autoværkstedet og politistationen. Analysen foretages med udgangspunkt i ovenstående stedteoretiske punkter og de indledende beskrivelser af stedet.

I analysen forsøger jeg at sætte mig i elevernes sted ved selv at opleve de steder, der har betydning for handlinger i værket.

Stedbaseret fortolkningstilgang af værket *Pragtfuldt, pragtfuldt!*

Værkets socialrealistiske tema fortælles af hovedpersonen Morten, der vokser op på familiens autoværksted, som ligger i forlængelse af deres hus. Morten starter sin personvognsmekanikeruddannelse som 15-årig på TEC og kommer i praktik på farens autoværksted (Aakeson, 2015, s. 88). Værket handler om at finde sig selv og at blive voksen, mens man som ung er påvirket af voksne, deres holdninger og handlinger. Med få, men maleriske ord beskriver Morten en barn- og ungdom med tab af moren, venskaber,

familiære øjeblikke, sex, druk, vold og en far, som begår mord på familiens ven Polak, der af faren kaldes østabemekanikeren, og som også arbejder på autoværkstedet. Efter mordet ender faren i fængsel. Morten fortæller om sine besøg i fængslet og oplevelser med selv at drive autoværkstedet.

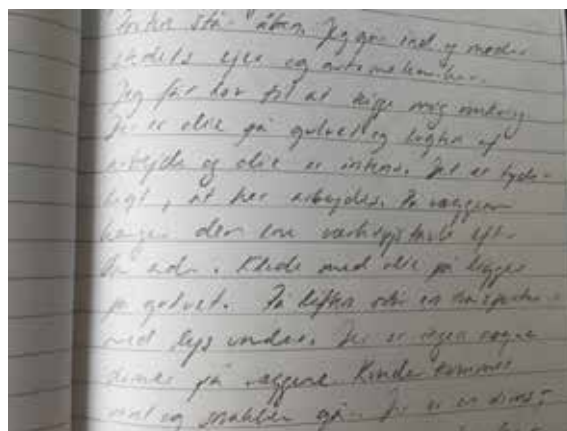
Oplevelser på steder, der har betydning for handlinger: autoværkstedet

"At stoppe op"

I bogen beskrives autoværkstedet således: "Værkstedet havde kun en enkelt grav. Og en stor lift. Der var et værkførerbur lige indenfor... Jeg havde set ham ligge og bakse og rumstere, når det skulle være, fylde værkstedet med udstødning så det rev i øjnene" (Aakeson, 2015, s. 19).

Værkstedet bekrives af fortælleren, Morten, ved både at beskrive rummet – graven, liften og udstødningsgassen, men også ved at beskrive handlingerne på stedet, jævnfør Caseys forståelse – værksteder er ikke blot, de sker. Det vil sige, at stedet påtager sig egenskaberne fra dem, der har tilegnet sig det og omvendt (Casey, 2010, s. 114).

Så i mit forsøg på at sætte mig i Mortens sted drog jeg ud på det lokale autoværksted med min logbog i hånden for at se, kende og forstå Mortens verden. Eleverne skal, i det stedbaserede fortolkningsforløb, løbende skrive i deres oplevelses- og læselog kombineret med snaplog, hvorfor jeg har forsøgt at gøre det samme.



Fotografi af logbogsnoter af oplevelse på autoværksted.

”Være til stede”

Travlhed og kundskab er nogle af de første ord, jeg tænker på, idet jeg står nærmest midt i værkstedet. Den tekniske snilde, hvormed der arbejdes og bliver skabt med hænderne, er tankevækkende – værkstedet emmer af egenskaber fra en mekaniker, der har tilegnet sig stedet. Automekanikeren er venlig og lidt hektisk – bilerne holder på rad og række, og flere kommer til. Kunderne snakker jovialt med mekanikeren, der tørrer fingrene i en klud og tager imod dæk af en mand. De snakker om noget, jeg ikke rigtig forstår, det er indforstået og en anelse kort for hovedet. Men jeg forstår, at der er travlt – arbejdet må koordineres. Systematikken kommer bag på mig. Lugten er god – lidt ligesom på en tankstation. Der er ikke nøgne damer på væggene – som jeg havde forstillet mig, kun ting, der relaterer til arbejdet. Jeg forstår nu, hvad en lift er – der holder en transporter over en lift, og der er lys under. Graven er ikke lige til at se...



Snaplog fra autoværkstedet

”Involveres”

Jeg spørger mekanikeren, hvor længe han har haft stedet, og om sådan et lille sted kan blive ved med at løbe rundt. ”Siden 1989”, svarer han. Han fortæller, at han aldrig har haft så travlt, og det helt uden at gøre reklame. Det er svært at

fortsætte snakken, for både manden med dæk henvender sig, og to kunder kommer ind, og mekanikeren snakker nu med dem. Jeg forstår nu, hvor vigtig snakken med kunderne er, når mekanikeren ikke reklamerer. Jeg lister udenfor – betragter værkstedet i alt dets enkelhed, som det livsværk det er.

Den lokale mekanikers handlinger kan på ingen måde sammenlignes med farens handlinger i værket, hvilket bestemt heller ikke er hensigten med den stedbaserede tilgang.

I værket fortæller Morten, at han gik direkte ind på TEC som personvognmekaniker, hvor faren gør et stort nummer ud af at køre på ham: ”Uha, Teknisk Erhvervsskole Center, uha, fint skal det være, Teknisk Erhvervsskole Center, bare du ikke bliver for fin til at komme tilbage til det lille værksted” (Aakeson, 2015, s. 88).

Det bliver tydeligt – både i værket – for Morten og hans familie og på det lokale autoværksted – at værkstedet er en måde at se, kende og forstå verden på.

Den lokale mekanikers handlinger kan på ingen måde sammenlignes med farens handlinger i værket, hvilket bestemt heller ikke er hensigten med den stedbaserede tilgang – at måle fortælleunivers mod virkelighed. Derimod er hensigten med den stedbaserede tilgang at forstå og kende stederne og deres egenskaber for at kunne sætte sig i den andens sted med værket.



Snaplog fra autoværkstedet

Og autoværkstedet vækker en form for genklang, en forståelse for farens motiver, når han drikker øl med kunderne og forstår verden ud fra det lille værksted. Faren håner Morten for hans uddannelse på det *fine* TEC, og faren og Polak griner ad Morten, der kun betros idiotarbejde til idioterne, som faren siger (Aakeson, 2015, s. 20). På trods af at Morten har lært at punktsvejse på det store pladeværksted på TEC, tjekker faren kontinuerligt Mortens arbejde og kommer med hånende bemærkninger og befalinger om, hvordan tingene skal gøres.

I og med at jeg på værkstedet oplevede mekanikere systematiske arbejder, den tekniske snilde, kan jeg på mange måder sætte mig i farens sted. Hans forståelse er, at en mekaniker lærer på værkstedet – mesterlære – og ikke på en fin skole, samt ønsket om at være noget bestemt for sin søn – en automekaniker, der på sin egen hånende, dømmende og umoralske måde værner om sit livsværk.

Oplevelsen overskrider enhver betydning, af den viden, jeg havde om at være besøgende i et fængsel.

Oplevelser på steder, der har betydning for handlinger: politiarrest

Morten ser sin far slå Polak ihjel med et vandrør. Faren vil have Morten til at lyve for sig, sige at lyset var slukket i autoværkstedet, at det var selvforsvar. Morten fortæller den historie til betjentene, som hans far siger, han skal fortælle. Faren kommer i arresten, og Morten får besøgstilladelse. Morten har en pose småkager med, men betjenten siger, at han ikke må have posen med ind, for den har været åbnet. Han kan lægge småkagerne i metalskabet sammen med mobil, nøgler og jakke. De venter på, at en dør går op (Aakeson, 2015, s. 93).

”At stoppe op”

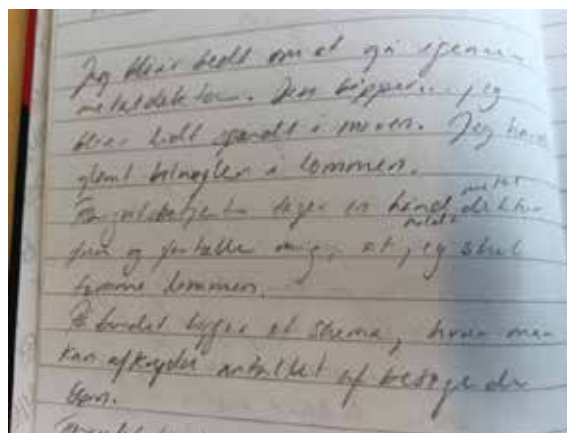
Med intentionen om igen at sætte mig i Mortens sted aftaler jeg med den lokale arrest, at jeg gerne vil være besøgende.

Jeg bliver mødt af en låst dør med samtaleanslag. Jeg bliver summet ind efter at have for-

klaret mit ærinde og ventet på en godkendelse. Døren lukker bag mig, og klikket fortæller mig, at den igen er låst. Det er lidt mærkeligt at være låst inde. Det næste, der møder mig, er en metal-detektor.



Snaplog fra arrest



Logbogsnoter af oplevelse i politiarrest

Jeg bliver ført hen ad en gang og vist ind i et besøgslokale.

”Være til stede”

I besøgslokalet er der et vindue med udsigt til noget grønt. Min forestilling om lukkede, mørke rum eller rum, hvor det er en murstensvæg, man kigger ind i, har ikke sammenhæng med dette



Snaplog af besøgsoplevelse i arrest

besøgsrum. Betjenten fortæller, at alt samvær skal overvåges, såfremt sagen ikke er afsluttet og stadig efterforskes.

”Involveres”

Døren lukkes og låses – min mave slår lidt knuder. Min eneste kontakt med omverdenen er en opkaldeknop. Jeg kigger mig omkring, det emmer ikke ligefrem af noget hyggeligt.

Der er tre stole... og jeg tænker på Mortens beskrivelse af besøgsoplevelsen, som han havde glædet sig til. Han sidder overfor sin far:

”Jeg så over på betjenten, han gloede lige ud i luften. Jeg tænkte på de ting man tænker på når man glori lige ud i luften, kunders biler, mærkelige drømme med grimme, nøgne mennesker, re-

servelede, Malenes hvide kød når hun gungrer af sted, hajer, film man har set, eksplosioner, mad på tallerkner. Alt det der” (Aakeson, 2015, s. 108).

Selvom Morten havde glædet sig til at se sin far, fortæller han i bogen, at: ”Vi havde en hel time, det var alligevel længe... Der var kun gået et kvarter” (Aakeson, 2015, s. 96).

En time kan pludselig føles som meget lang tid, for hvad snakker man om, når der sidder en betjent og glori ud i luften? Kan man med tiden ignorere tilstedeværelsen af en anden, når man endelig har mulighed for at se et familiemedlem? Morten ser og forstår verden gennem stedets egenskaber – han bliver særligt bevidst om tiden, rammerne for samtalen og betjentens tilstedeværelse.

Oplevelsen er endnu et eksempel på, at steder sker. At stedet er en måde, man kan forstå verden på.

Mine sanseoplevelser på stedet virker som en katalysator for nuancer – min forståelseshorisont udvides i oplevelsen af både værket og stedet. Jeg bliver bevidst om, hvad det vil sige at være låst inde i et rum – at forestille mig Mortens oplevelse, mens jeg fysisk oplever stedet – de følelser, jeg får, kan ikke sammenlignes med noget, jeg har hørt om eller set i fjernsynet. Oplevelsen overskrider enhver betydning, af den viden, jeg havde om at være besøgende i et fængsel.

At kunne sættes sig i den andens sted med stedet og litteraturen

Der hersker ingen tvivl om, at mit førstepersonsperspektiv på stedet – særligt oplevelsen i arresten – medvirker til, at jeg koblet med læseoplevelsen kan sætte mig i Mortens sted. Den fremmedgørelse, som den sammensatte sted- og læseoplevelse repræsenterer, er hævet over enhver viden, jeg havde i forvejen. Ligeledes er sted- og læseoplevelsen med til, at jeg selvoverskrider og derved dannes. Spørgsmålet bliver, om sted-læseoplevelsen – førstepersonsperspektivet – kan komplementere den akademiske sproglige tekstbogsdiskurs (Blikstad-Balas, 2015, s. 78), der hersker i skolen i dag?

Konklusionen på mine oplevelser af de steder, der har betydning for handlinger, er, at stedet og værket sammen kan skabe en indsigt, der understøtter målet om at kunne sætte sig i den andens sted.

Den stedbaserede fortolknings-tilgangs fortsatte virke

På baggrund af denne stedbaserede fortolknings-tilgang udvikles et undervisningsforløb, der testes i to 8. klasser i efteråret 2016. I forløbet, der handler om identitet, skal eleverne før og efter oplevelserne arbejde med personkarakteristik af hovedpersonerne i værkerne.

Formålet med ph.d.-projektet er at undersøge min tese om, at elevers involvering i de steder, der har betydning for litteraturens handlinger, kan have betydning for læseoplevelsen og fortolkningsprocesen. Desuden at inspirere de elever til at læse, der udfordres af førnævnte akademisk- sproglige tekstbogsdiskurs. Tesen synes at blive bekræftet på baggrund af mine egne oplevelser med litteraturen og stederne. Spørgsmålet bliver, om denne nye måde at læse og forstå litteratur på i folkeskolen kan udvide elevernes læse- og forståelseshorisont, så de kan sættes sig i den andens sted for at vende tilbage til sig selv?

Referencer

Aakeson, K. F. (2015). *Pragtfuldt, pragtfuldt!* Gyldendal.

Blikstad-Balas, M. (2015). Skolens nye literacy. Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgængelig i klasserommet? 01 Learning Tech. Læremiddelforskning i Skandinavien – status og perspektiv. Læremiddel.dk

Bramming, P., Hansen, B., & Olesen, K. G. (2009). Snaplog – en performativ forskningsteknologi eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 11 årg. Nr. 4, 2009.

Casey, E. S. (2010). Hvordan kommer man fra rummet til stedet på ganske kort tid. Anne-Marie Mai og Dan Ringgaard (red.) *Sted*. Aarhus Universitetsforlag.

Cresswell, T. (2015). *Place. An Introduction*. Second Edition. Blackwell.

Gadamer, H. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. udgave. Academica.

Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Mai, A.-M. (2012). Hvad litteraturen gør ved stedet. (red.) På sporet af den tabte tid – tid, sted og hjemstavn i det moderne samfund. Udgivet af Museum Sønderjylland.

Mønster, L. (2009). At finde sted – En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. *Edda 04/2009* (Volume 109). Side 357-371.

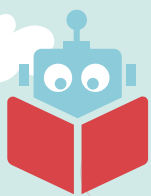
Nielsen, L. (2006). *Mine projekter*. Gyldendal.

Schilhab, T. (2007). Biologhistoriske forudsætninger for læring (red.) Nervepirrende pædagogik – en introduktion til pædagogisk neurovidenskab. Akademisk Forlag.

Schilhab, T., Juelskjær, M., & Moser, T. (2008). Post Scriptum – On “Learning bodies” (red.) Learning Bodies. Danish School of Education Press.

Stelter, R. (2008). Learning in the light of the first-person approach (red.) Learning Bodies. Danish School of Education Press.





Læsemotoren

Gør læsning til en leg med
Danskfagets nye interaktive
læseværktøj

Prøv gratis

I samarbejde med læseforsker Stig Toke Gissel fra Syddansk Universitet har Clio Online udviklet et helt nyt digitalt læseværktøj, der stilladserer den enkelte elevs læsning. Læsemotoren til 1.-3. klasse findes på Danskfaget Indskoling, hvor du også finder læsemotorforløb og komplette årsplaner til 2016/2017.

Prøv gratis på Danskfaget.dk/indskoling

Clio Online





En diskret involverethed

Hvordan analyserer og fortolker udskolingselever litteratur?

KRISTINE KABEL, LEKTOR, ZAHLE UCC OG PH.D.-STIPENDIAT, DPU, AARHUS UNIVERSITET

Når elever analyserer og fortolker litteratur i udskolingens danskfag, indebærer det en sproglig stillingtagen. I denne artikel viser og diskuterer jeg, hvordan elever i litteraturundervisning i udskolingens danskfag især forholder sig til de litterære figurer som lyslevende personer, og at de desuden udviser en diskret involverethed ved at forholde sig til personerne på en måde, hvor de selv er tilbageholdende og kun indirekte inddrager egne værdisæt.

Pointerne bygger på mit ph.d.-projekt "Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskoling", hvor jeg har undersøgt, hvordan elever skriver, reflekterer over skrivning og inviteres til at skrive, når de arbejder med specifikt noveller i skolefaget dansk.

Danskfaget i skolen har traditionelt fokus på professionelle tekster og elevers analyse og fortolkning af disse. Men ofte er elevernes analyser og fortolkninger ikke i sig selv genstand for sproglig opmærksomhed og diskussion i danskundervisningen. Ved at kigge på, hvad der karakteriserer udskolingselevers tekster om tekster, kan vi blive klogere på, hvordan vi støtter elevers fagspecifikke literacy og dermed deres læring og vidensproduktion i danskfaget. Det kræver, at der også udvikles et håndterbart metasprog til at indfange,

hvad det specifikke er, når elever i udskoling forholder sig skriftligt til for eksempel noveller. Samtidig er de måder, elever skriver tekster om tekster på, dynamisk foranderlige. Danskfaget medskabes også af de elever, der til enhver tid er, og faget omformes i interaktion med samfundet, med faglige trends og med skiftende opfattelser af, hvad der er vigtigt. At støtte elevers fagspecifikke literacy handler derfor også om løbende diskussioner i praksisfeltet af, hvad der egentlig er værdsat og hvorfor, når elever analyserer og fortolker tekster.

I mit ph.d.-studie (2013-2016) har jeg foretaget feltarbejde i litteraturundervisning i tre 8. klasser i tre forskellige skoler i og omkring København¹. Jeg undersøger elevernes sprogbrug, når de analyserer og fortolker noveller skriftligt. Som en del af det specifikke har jeg fokus på de deltagende elevers stillingtagen i disse tekster om tekster, forstået som deres dobbelte forholden sig: En forholden sig til den tekst, der analyseres og fortolkes, og en forholden sig til andre konkrete eller potentielle udsagn om samme tekst (fx Martin & White, 2005). Det sidste finder for eksempel sted, når flere mulige fortolkninger diskuteres, men også når elever sprogligt lukker for andre mulige udsagn ved at formulere fortolkninger som facts, eller omvendt åbner for dialog ved for eksempel at skrive: "Som jeg ser det, er temaet forældres omsorgssvigt".

Jeg interviewer i studiet også de deltagende elever om, hvad de gør i litteraturundervisning,

om deres bud på, hvorfor de gør, hvad de gør i klassen, samt om hvilken sprogbrug de forbinder med analyse- og fortolkningsarbejdet. Desuden observerer jeg den nære undervisningskontekst forstået som de novelleforløb, hvor eleverne skriver deres analyser og fortolkninger. Jeg undersøger her, hvordan eleverne inviteres til at skrive deres tekster om tekster, og hvilke sproglige ressourcer til at kunne gøre dette, der synliggøres af læreren.

Kombineret litteratur- og literacyundervisning i grundskolen

Socialesemiotikeren Gunther Kress argumenterer for at kombinere "an English and literacy classroom" (Kress, 2010, p. 233). Det vil sige kombinere undervisning i det, der også kaldes language 1-fag, som engelsk i England og dansk i Danmark, og literacyundervisning. Det samme argument ligger bag mit studies ønske om at udvikle viden, der ikke kun kaster lys over et underbelyst felt nationalt, men også bidrager med viden, der kan støtte elevers adgang til læring og vidensproduktion i danskfagets litteraturundervisning. Når jeg pointerer en sammenhæng mellem fagspecifik literacy, læring og vidensproduktion, forstår jeg literacy inden for en socialesemiotisk tradition, hvor begrebet ikke alene snævert refererer til skriftsprogsfærdigheder. Med begrebet refererer jeg således til den betydningskabende proces, som blandt andre elever deltager i, når de producerer mundtlige og skriftlige tekster, og når de lytter til eller læser mundtlige og skriftlige tekster i litteraturundervisningen i danskfaget. Betydningssskabelse kan ske i omgang med ressourcer fra flere forskellige semiotiske systemer, men i mit studie fokuserer jeg på verbalsproget, altså mundtlige og skriftlige tekster produceret med bogstavlyd og bogstaver, fordi eleverne i de tre klasser især har skrevet analyser og fortolkninger, hvor det verbalsproglige har været dominerende. Yderligere fokuserer jeg alene på elevers skriftlige analyser og fortolkninger. Andre semiotiske systemer er for eksempel visuelt sprog (fx tegninger) og symbolsprog (fx tal).

Lingvisten Ruquiya Hasan (1996; 2011) har pointeret, at hvis elever ikke blot skal tilegne sig 'literacy repertoires', der gør dem i stand til at agere i forskellige situationer, men også skal

have mulighed for at vælge, hvordan de vil gøre, så kan undervisning støtte det, hun kalder refleksiv literacy, eller den refleksive dimension ved literacy. Elevers refleksive literacy kan støttes ved i danskfagets litteraturundervisning at rette opmærksomhed mod forskellige mulige måder at formulere sig på i for eksempel skriftlige analyser og fortolkninger, og desuden ved at lægge op til elevers refleksion over betydningsforskelle og en dynamisk relation mellem sprogbrug og kontekster. Hvordan skaber elever stillingtagen i skolen? Når de gør det ene eller det andet, hvad både afspejler og medskaber deres sprogbrug så?

Literacy er derved ikke kun noget, elever har, men noget, som pædagogiske praksisser i danskfagets litteraturundervisning både kan være med til at muliggøre og begrænse.

At udvikle viden, som kan bruges til at støtte elevers fagspecifikke literacy, handler således om at udvikle viden, der kan bruges til at støtte det, som Mary Macken-Horarik (1997) har beskrevet som elevers semiotiske selvstændighed og uafhængighed i skolefag. Andre teoretikere taler parallelt hermed om muligheden for i undervisning at støtte elevers 'liberating literacies' (Gee, 2012; Penne, 2014). Studiets forståelse af literacy underbygges af blandt andet et større kvantitativt randomiseret 'controlled trial' (RCT)-studie af effekten ved arbejdet med et integreret meningsfuldt metasprog i udskolingens specifikt i forhold til de tekster, elever skal skrive. Debra Myhill et al. (fx 2012) viser med deres studie en positiv effekt ved, at læreren arbejder eksplicit med elevers fagspecifikke sprogbrug. En effekt dels på kvaliteten af elevers skriftlige tekster ved at støtte elevers adgang til "a repertoire of possibilities", dels på elevers metasproglige opmærksomhed. Literacy og herunder også den refleksive dimension ved literacy er derved ikke kun noget, elever har, men noget, som pædagogiske praksisser i danskfagets litteraturundervisning både kan være med til at muliggøre og begrænse. Det stiller krav om netop et håndterbart og meningsfuldt, det vil sige relevant, metasprog. Det stiller også krav om en litteraturdidaktik, hvor elever gennem aktiviteter i undervisningen på en integreret måde får synliggjort et fagspecifikt sprog i

danskfagets litteraturundervisning, får mulighed for at reflektere over dette og får stillet opgaver, hvor der reelt er et mulighedsrum for måder at bruge sprog på.

Forskellige eksempler på analyser og fortolkninger

I min undersøgelse ser jeg nogle markante ligheder i elevers skriftlige analyser og fortolkninger. Jeg ser også nogle markante forskelle, som udsiger noget centralt om danskfagets litteraturundervisning på dette tidspunkt i uddannelses-systemet, men i det følgende vil fokus være på lighederne.

Lighederne nuanceres og tydeliggøres, både når de refleksioner, elever gør sig i studiets interviews, inddrages, og når den nære undervisningskontekst inddrages. Derved fremviser studiet nogle stærke billeder af danskfagets litteraturundervisning i udskoling. Billederne er centrale for at kunne diskutere, hvad der tæller i omgangen med litteratur og hvorfor, og for at kunne støtte elevers adgang til et mulighedsrepertoire af fagspecifikke sproglige ressourcer.

At eleverne forholder sig til personer i litteraturen ses også i de deltagende elevers skriftlige analyser og fortolkninger, hvor de særligt vælger at forholde sig til dem som personer af kød og blod.

Lighederne optræder på tværs af de tre klasser, selvom de analyse- og fortolkningsopgaver, eleverne stilles, er forskellige. I den ene klasse skriver eleverne analytiske fremstillinger bygget op over et resume, tre selvvalgte analysepunkter og en vurdering til sidst. I den anden klasse skriver eleverne undervisningsmaterialer til en 7. klasse på skolen med spørgsmål til den fælles læste novelle i klassen samt korte argumenterende tekster om deres valg af spørgsmål. I den tredje klasse skriver eleverne manuskripter til en litteratursamtale a la programmet Smagsdommerne med Adrian Hughes som vært, der blev sendt frem til år 2015 på DR K. Eleverne formulerer her deres analyser og fortolkninger i en

samtale på skrift mellem en vært og tre gæster, der diskuterer den i klassen fælles læste novelle.

I det følgende zoomer jeg ind på to markante ligheder, nemlig at litteraturundervisning i udskolingens danskfag, sådan som denne eksemplificeres med studiets tre cases, dels handler om at forholde sig til de litterære figurer som lyslevende personer, dels handler om at udvise det, som jeg i studiet betegner en diskret involverethed.

Elevers forholden sig til litterære figurer

I studiets elevinterviews fremhæver stort set alle eleverne, at det de gør, når de analyserer og fortolker litteratur, er at forholde sig til personer i litteraturen. Det kan lyde sådan her, hvor interviewer ('I') spørger en elev ('E'):

I: "Når nu I (...) analyserer og fortolker en tekst i dansk. Hvad kigger I så på? Nu har I nævnt nogle ting med narrativt forløb og personer og sådan noget. Hvad kigger I på normalt?"

E: "Meget personer. Personkarakteristik. Vi analyserer, hvordan de er og deres væremåder, og hvad de, hvordan de snakker og sådan noget. Det kommer vi meget ind på, især personerne (griner)."

At eleverne forholder sig til personer i litteraturen ses også i de deltagende elevers skriftlige analyser og fortolkninger, hvor de særligt vælger at forholde sig til dem som personer af kød og blod. Hvis de vælger at analysere formtræk, er det for at kunne sige mere om personerne. Som en elev skriver som argument for de spørgsmål, hun har stillet i det undervisningsmateriale, hun har været med til at producere:

Vores spørgsmål er meget fokuseret på, hvordan personerne er, og hvordan de opfører sig. Derfor har vi mange spørgsmål, hvor man mest skal beskæftige sig med personkarakteristik.

Vi har valgt dette, da vi mener, at det kan hjælpe med at forstå personerne i teksten. Det, syntes vi, er vigtigt, da det dermed også er nemmere at forstå temaet.

I elevernes analyser og fortolkninger viser denne involverethed i de litterære figurer sig også, især gennem en markant interpersonel sprogbrug, hvor eleverne vælger dels affektiv sprogbrug i tredje person, det vil sige vælger at analysere personernes indre følelsestilstand, og dels og især vælger sprogbrug, der bruges til at bedømme, hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden. Disse valg viser sig også i de temaer, eleverne udpeger, som er nominaliseringer af denne type interpersonel sprogbrug, fx ensomhed og omsorgssvigt.

Handler det om at begrunde ned i teksten eller om at begrunde eksplicit ned i eget værdiunivers og diskutere, hvordan analyser og fortolkninger ikke kun fremkaldes af teksten, men også af ens egen bagage?

I interviewene begrundede eleverne det ikke, når de bliver spurgt, hvorfor de har dette fokus på personerne. De udpeger heller ikke eksempler på sproglige ressourcer, der er i spil i forhold til at tage stilling til personerne i litteraturen. Empati gennem indlevelse i den anden i litteraturen gives som et bud på et formål af én elev. De fleste fremhæver imidlertid, at de analyserer og fortolker litteratur for at forstå teksten bedre, og dernæst fremhæver en stor gruppe, at det handler om at lære, at den samme tekst kan forstås forskelligt. De forbinder dermed litteraturundervisning med at leve sig ind i den anden i klasseværelset og at lære, at mennesker har forskellige meninger. Som en elev ('E') siger:

E: "Det er meget sjovt at se, at man tænker så meget forskelligt. Den samme tekst, men alligevel kommer der så mange forskellige svar."

I: "Hvorfor var det meget sjovt?"

E: "Det var bare underligt at tænke på, at når man læser fuldstændigt de samme ord, så kommer der så meget forskelligt frem."

I sidste ende handler det om demokrati som styreform, fremhæver enkelte elever.

Trods denne involverethed i de litterære personer og elevernes påpejning af, at det er dem, de har fokus på, så inviteres eleverne i den observerede litteraturundervisning ikke til at forholde sig til personerne i de fælles læste noveller, ligesom der ikke synliggøres sprogbrug direkte til at gøre dette. Det er imidlertid det, eleverne gør, og det er det, de siger, de gør, men derudover retter de ikke opmærksomhed mod det i interviewene, ligesom læreren ikke retter opmærksomhed mod det i klasserummet. Jeg tolker det som et samlet, stærkt billede af, at det at forholde sig til personer i litteraturen er en integreret, selvfølgelig praksis på dette tidspunkt i uddannelsessystemet.

Elevers diskrete involverethed

Det andet markante træk er, at elevernes involverethed i personer i litteraturen kommer diskret til orde i deres tekster om tekster. At de er involveret i personerne, ses således også ved, at det kun er her, når eleverne forholder sig til personerne, at de selv kommer på banen ved at begrunde deres evalueringer af de litterære figurer ikke kun ned i teksten med eksempler fra novellerne, men også ned i eget værdiunivers. Det sker imidlertid på en tilbageholdende eller netop diskret måde. Der er således stort set ingen eksempler på affektiv sprogbrug i første person (fx "jeg kan godt lide"), men når eleverne forholder sig til, hvad der er menneskeligt normalt og menneskeligt i orden, bringer de egne værdier ind i negativ relief. Det sker efter samme sproglige mønster, som det for eksempel ses her i en passage i en elevtekst:

*moren har svigtet total efter farens død (...)
fx da hun siger til sine rige venner at han
har nok i sig selv og ingen venner har, helt
uden den mindste eftertænksomhed, og hun
sætter på intet tidspunkt spørgsmålstejn
ved sin egen rolle i Edwards liv.*

Først formuleres en direkte holdning til, hvad der er menneskeligt i orden, formuleret med negativ valør: "svigtet totalt", derefter bringer eleven egne værdier på banen indirekte gennem negationerne "helt uden" og "på intet tidspunkt": Eftertænksomhed og det at overveje sin rolle i andres liv tildeles gennem de sproglige valg i teksten en positiv valør.

Denne diskrete involverethed ses i alle elevernes analyser og fortolkninger på tværs af de tre klasser i studiet. Der er i den ene klasse enkelte eksempler på en markant involverethed, hvor eleverne dels vælger affektiv sprogbrug i første-person, dels direkte ekspliciterer egne værdier. Det sidste sker i et eksempel som her, hvor en elev diskuterer en hovedpersons handlinger og tanker som udtryk for en depression:

Min holdning til dette er at han burde have søgt hjælp, inden han var kommet så vidt. Jeg tror, at han forsøgte at finde den bedst mulige løsning på sit problem. Men ifølge min mening er at flygte fra problemerne den helt forkerte udvej.

Noget andet, der også kun er enkelte eksempler på, er, at eleverne diskuterer forskellige fortolkninger. I interviewene siger de som beskrevet, at et formål med at analysere og fortolke er at lære, at den samme tekst kan fortolkes forskelligt. Men hvordan gøres det på skrift? Sproglige ressourcer til at forholde sig til andre potentielle eller konkrete udsagn om en tekst er raffinerede interpersonelle sproglige ressourcer, der hører til som noget af den specifikke sprogbrug i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, hvis denne har det formål, som eleverne selv fremhæver. Skal eleverne kun omgås litteratur på denne måde i et mundtligt fortolkningsfællesskab, eller skal de gennem undervisningen også støttes i at gøre det på skrift?

Hvorfor udviser elever en diskret involverethed?

Lingvisten Mary Schleppegrell (2004) har fremhævet, at en større viden om sprogbrug i fag, både hvad elever gør, og hvad de inviteres til at gøre, også kan bidrage til at støtte elever ved at lægge op til en diskussion i praksisfeltet (blandt dansklærere, læreruddannere, forlagsmedarbejdere og danskidaktiske forskere) af, hvad der egentlig er værdsat. På den måde er fagspecifik sprogbrug på mikroniveau dynamisk forbundet med spørgsmålet om, hvorfor elever i udskolingen skal analysere og fortolke litteratur. Handler det om at begrunde ned i teksten eller om at begrunde eksplicit ned i eget værdiunivers og diskutere, hvordan analyser og fortolkninger ikke kun fremkaldes af teksten, men også af ens

egen bagage? Komparative svenske undersøgelser af elevers skriftlige analyser og fortolkninger viser nationale forskelle mellem måder at skabe betydning på i disse tekster i language 1-fag i udskolingen (fx Sjöstedt, 2013). Når det i mit studie er markant, at eleverne forholder sig diskret involverende til personer i litteraturen, så kan der spørges, hvorfor det blandt andet ser sådan ud i Danmark?

I et overgangsperspektiv er det et spørgsmål, om en markant involvering vil være værdsat i ungdomsuddannelsens litteraturundervisning.

Den optagethed af novellernes personer, som er en del af den diskrete involverethed og ligeledes ses reflekteret af de deltagende elever i interviews, er interessant. I studiet tolkes det som nævnt som en selvfølgelig, integreret praksis, men hvor hører den til? Er denne optagethed mere overordnet dynamisk forbundet med en social praksis, der kan være specifik for alderstrinnets måder at læse litteratur på i og uden for skolen, eller måske med måder at læse litteratur på uden for skolen i alle aldre som en social praksis knyttet til genstandsfeltet litteratur². Eller kan involveretheden tolkes som elevernes opmærksomhed på, hvad der tæller i disciplinen, det vil sige forbundet med socialt genkendelige måder at læse noveller på i litteraturundervisning i danskfaget på dette tidspunkt i uddannelsessystemet. Selvom det at forholde sig til personer i fiktionen således kan ses som en praksis uden for skolen, er den også blevet dyrket i danskfaget i grundskolen med forskellige begrundelser. Arbejdet med identiteter optræder som centralt i de seneste Forenklede Fælles Mål, og dette styringsdokument bygger videre på de tidligere styringsdokumenter (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2013). Elevers indlevelse i litterære figurer som personer af kød og blod begrundes blandt andre af filosofen Martha Nussbaum (1997; 2010). Hun løfter litteraturundervisning i skolen til et politisk demokratisk niveau ved at fremhæve, at kritiske og reflekterende læsninger af litteratur i skolen kan bidrage til at udvikle narrativ 'imagination', som indebærer, at elever kan leve sig ind i mennesker, der er forskellige fra dem

selv og få øje på, at man alligevel trods forskelle ligner sine medmennesker. Det bidrager til at udvikle elever til verdensborgere, der kan opere med sensitivitet og empatisk forståelse.

Når de deltagende elever i studiet stort set ikke involverer sig selv gennem affektiv sprogbrug i førsteperson, så ser jeg det som et billede på noget specifikt for danskfagets litteraturundervisning i udskolingen. Det kan være fordi, det opfattes som mindre legitimt, at eleven sætter sig selv i centrum på denne måde i litteraturundervisningen på dette tidspunkt i uddannelses-systemet. Der er desuden som nævnt kun enkelte eksempler på, at elever direkte diskuterer egne værdier. I et overgangsperspektiv er det et spørgsmål, om en markant involvering vil være værdsat i ungdomsuddannelsens litteraturundervisning. Fund fra studiet *Faglighed og skriftlighed* peger på, at denne måde at skrive analyser og fortolkninger på ikke vil ses så tydeligt i gymnasiets danskfag (fx Krogh & Piekut, 2015). Den diskrete involvering kan derved måske være typisk i udskolingen som en overgang fra et relativt større fokus på elevers holdninger og egne værdier tidligere i skolesystemet til et relativt mindre legitimt fokus på dette senere. I udskolingen kan en markant involvering med andre ord være ved at blive omformet til noget mere behersket. Ønsker vi det?

Noget andet, der også kun er enkelte eksempler på, er, at eleverne diskuterer forskellige fortolkninger. At gøre det kan også løftes til et politisk demokratisk niveau. Filosofen Jacques Rancière (1999) definerer demokratibegrebet til at rumme og fastholde dissens, det vil sige uenigheder, forskellige synspunkter. Med denne forståelse bliver en begrundelse for at analysere og fortolke litteratur og andre fiktive tekster i skolen, at det potentielt kan udgøre et rationale for demokrati, for så vidt undervisningen skaber mulighed for, at elevers forskellige fortolkninger udfoldes i forhold til hinanden. Det kan være en begrundelse for at støtte elevers fagspecifikke literacy netop i forhold til at bruge og reflektere over de nuancerede interpersonelle sproglige ressourcer, der er centrale for dette. Udgangspunktet ligger lige for, fordi det sproglige mønster for, hvordan elever indirekte bringer sig selv på banen, er markant tydeligt. Det skaber mulighed for pædagogiske praksisser, der udfordrer eleverne i forhold til

det værdiunivers, som deres måder at forholde sig til personer i litteraturen på også fremkaldes af.

Perspektiver

At støtte elevers literacy i danskfagets litteraturundervisning i udskolingen kræver en viden om, hvad der karakteriserer for eksempel elevers analyser og fortolkninger. Mit studie viser nogle markante ligheder, som kan danne udgangspunkt for i undervisningen at støtte elevers mulighedsrepertoire og refleksion over fagspecifikke sproglige ressourcer til at forholde sig til den anden i teksten og den anden i klasserummet. Det vil sige aspekter af den dobbelte forholden sig, jeg har fremhævet som central i elevers tekster om tekster. De markante ligheder tegner billeder af danskfagets litteraturundervisning i udskolingen, der også kan bidrage til at støtte elever i literacyovergange på langs i danskfaget og på tværs, mellem forskellige fag i udskolingen. Konkret bidrager studiet med viden, der gør det muligt at undersøge og tage højde for forskelle internt i danskfaget mellem trin, herunder mellemtrin og udskoling og udskoling og ungdomsuddannelser. Desuden med viden, der i et klasseteam kan skabe grobund for samtaler om, hvad der i hvert fag lægges vægt på, når elever omgås professionelle tekster i et givent fag. Som det sidste danner lighederne udgangspunkt for at diskutere i et praksisfelt, hvad der egentlig skal være værdsat, og hvordan der kan udvikles en litteraturdidaktik, som indarbejder studiets viden ud fra en forståelse af vigtigheden af at kombinere litteratur- og literacyundervisning.

Noter

- 1 Artiklen bygger på og gengiver dele af ph.d.-afhandlingen.
- 2 Denne praksis kan undersøges empirisk, og den kan udledes af omfattende forsknings-traditioner for at diskutere litteraturens egenart, og hvad litteraturen kan. I en dansk sammenhæng er det senest gjort med Marianne Stidsens (2015) doktordisputats *Den ny mimesis*. Se også Lene Storgaard Broks artikel "Til fiktiv samtale om dannelse og kompetencer" i dette nummer af Viden om Literacy.

Referencer

Gee, J. P. (2012). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (4 ed.). London: Routledge.

Hasan, R. (1996). Literacy, Everyday Talk and Society. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. New York: Addison Wesley Longman.

Hasan, R. (2011). Literacy Pedagogy and Social Change: Directions from Bernsteins Sociology [2007]. In J. J. Webster (Ed.), *Language and Education: Learning and Teaching in Society. The Collected Works of Ruqiyah Hasan* (Vol. 3). London: Equinox.

Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af eleveres skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på*. (Ph.d.). København: Aarhus Universitet.

Kress, G. (2010). A Grammar for Meaning-Making. In T. Locke (Ed.), *Beyond the Grammar Wars*. New York: Routledge.

Krogh, E., & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*(15), 1-42. doi: 10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10

Macken-Horarik, M. (1997). Relativism in the Politics of Discourse. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Cresskill: Hampton Press.

Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005): *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2013). *Fælles Mål for faget dansk*. <http://www.emu.dk>; Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling.

Myhill, D. A., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27(2), 139-166. doi: 10.1080/02671522.2011.637640

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2010). Cultivating Imagination: Literature and the Arts *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95-120). Princeton: Princeton University Press.

Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. In B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Eds.), *Literacy og fagdidaktik i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus Forlag.

Rancièrè, J. (1999). *Disagreement: Politics and Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Schlepppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Sjöstedt, B. (2013). Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. (PhD), Malmö Högskola, Malmö.

Stidsen, M. (2015). *Den ny mimesis*. København: U Press.



ET 100% DIGITALT LÆSETRÆNINGSPROGRAM

Hastighed, koncentration og motivation ved læsning.

Over 10.000 elever på mere end 200 skoler har det sidste år gennemført programmet med en gennemsnitlig forøgelse af læsehastigheden på 56%.

Programmet bygger på mere end 30 års forskning og erfaring med læsning og læring.

FRONTREAD
er en app til pc, mac og
Ipad, der øger dit
overblik og læsetempo.

FrontRead henvender sig til:

- Grundskolens mellem -og udskolingstrin
- Ungdomsuddannelserne
- Videregående uddannelser
- - og også til dig, der ønsker at få styrket dine generelle læsekompetencer

Vi kommer gerne ud til dig og giver en grundig præsentation.



Den store mængde information, vi møder dagligt, stiller store krav til os som læsere. Det kan være svært at nå det hele. Men vi kan alle forbedre vores læsevaner, så vi bliver hurtigere og bedre læsere.

KONTAKT OS OG LÆR MERE: +45 2682 1500
WWW.FRONTREAD.DK / INFO@FRONTREAD.DK


FRONTREAD™



Indlevelse og refleksion

En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning

STINE REINHOLDT HANSEN, PH.D., ADJUNKT HOS
LÆREMIDDEL.DK, UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT

Læsning i skolen og læsning i fritiden ses ofte som to separate størrelser. Den ene form for læsning forbindes typisk med pligt og krav om en bestemt videnstilegnelse, den anden med lyst og et umiddelbart behov for at blive både underholdt og bekræftet. Med afsæt i viden om børns læsepræferencer samt en kognitiv og undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturlæsning skitseres her nogle tanker i forhold til, hvordan man kan styrke engagementet i skolens litteraturlæsning med afsæt i tekstens umiddelbare appel.

Elever kan opleve litteraturlæsning i skolen som en fremmedartet og uvedkommende aktivitet, der ikke rigtig siger dem noget. Det kan også være noget af en udfordring at skulle bygge bro mellem litterære tekster og den omverden, børn og unge føler sig fortrolige med. Det omfatter bl.a. forskellige digitale og sociale medier, tv-serier, musik og bestemte former for litteratur, som mere eller mindre bekræfter universer, de kender.

Min pointe er i forlængelse af det, at man ved at benytte sig af en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturlæsning muligvis kan engagere elever i litteraturlæsning på ny. Der er ikke nødvendigvis tale om at inddrage tekster og

medier, som børn og unge lettere kan forholde sig til. Det kan man også gøre, men i denne sammenhæng er tilgangen til litteraturen det centrale. Tanken er, at man med en kognitiv funderet langsomlæsning kan inddrage eleverne på en måde, så deres umiddelbare oplevelse af teksten anerkendes og bringes i spil. Derved bliver det også muligt at koble nogle af de appelstrukturer, som kendetegner børns fritidslæsning sammen med appelstrukturer, man tilstræber at identificere i danskundervisning i skolen.

På baggrund af min ph.d.-afhandling *Når børn vælger litteratur – Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser* (Hansen, 2014) vil jeg indledningsvis skitsere, hvad der kendetegner børns læsning i fritiden set i relation til læsning, der foregår i skolen. Derefter skitseres nogle grundlæggende principper for en kognitiv baseret, undersøgelsesorienteret litteraturlæsning. Tilgangen eksemplificeres med nogle analytiske nedslag i Jesper Wung-Sungs roman *Zam* (Wung-Sung, 2015).

Tanken er, at man med en kognitiv funderet langsomlæsning kan inddrage eleverne på en måde, så deres umiddelbare oplevelse af teksten anerkendes og bringes i spil.

Appelstrukturer i børns fritidslæsning

En central pointe i min afhandling om børns læsevaner er, at alle børn på tværs af alder, køn og etnicitet foretrækker at læse serier i fritiden. Serier er bl.a. kendetegnet ved gentagelse og genkendelse, og deres appel består for en stor del i tilfredsstillelsen ved at vende tilbage til velkendte universer og personer. Serielæsning er således forbundet med en vis fortrolighed. Derudover viste afhandlingens læsevaneundersøgelse overordnet, at humor, gys og fantasy var foretrukne kategorier eller genrer i børns fritidslæsning. En del litteratur inden for disse kategorier appellerer først og fremmest ved at tilbyde mulighed for umiddelbar identifikation og indlevelse.

Samtidig viste mine kognitive analyser, at flere af de populære bogserier også indeholdt aspekter, der lagde op til en dybere refleksion. Fx i forhold til visse former for humor og ironi, der kræver blik for brud på det forventede. Det kunne også være tekster, der indeholdt beskrivelser af følelsesmæssig kompleksitet, som krævede indlevelse på et højere niveau end blot identifikation med hovedpersonerne. I forlængelse af det opregnede jeg, med afsæt i forfatteren og semiotikeren Umberto Eco (Eco, 1990), to forskellige læserpositioner:

- 1. ordenslæseren, som forholder sig empatisk og lader sig gribe af plot og identifikationspunkter uden at forholde sig analytisk og kritisk distancerende
- 2. ordenslæseren, som indtager en refleksiv læserposition med et kritisk analytisk forhold til tekstens form og/eller indhold.

Det er en central pointe i afhandlingen, at disse læserpositioner ikke nødvendigvis er koblet til bestemte læsere, men at der netop er tale om forskellige læserpositioner, som det er muligt for én og samme læser at indtage. Ofte vil fritidslæsning dog primært være plottrevet, svarende til en læser på 1. niveau, og bøgerne appellere, fordi de kan imødekomme læserens umiddelbare behov for bekræftelse og genkendelse. Omvendt arbejder man i skoleregi netop med en opfattelse af, at litteraturlæsning i skolen kan og bør: ”få eleverne til at søge indsigt i verdener, som de knap nok vidste eksisterede, men som det er vigtigt, de lærer at

kende” (Kaspersen, 2012, s. 36). Det afstedkommer typisk en tilgang til litteraturlæsningen, hvor man først og fremmest arbejder hen mod et reflekteret andenordensperspektiv, der rækker ud over den umiddelbare indlevelse og oplevelse.

Spørgsmålet er, om man ikke kan arbejde processuelt i forhold til litteraturlæsning i skolen, så man dels aktiverer begge læserpositioner, dels, i kraft af en undersøgelsesorienteret og kognitivt funderet tilgang, kan få universer, der umiddelbart forekommer fremmede eller uvæsentlige, gjort mere vedkommende og interessante at arbejde med.

En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning

I det følgende vil jeg skitsere nogle hovedprincipper i en undersøgelsesorienteret litteraturtilgang baseret på et kognitivt grundlag. Fordelen ved denne tilgang er, at den i højere grad inddrager eleverne, så det, der umiddelbart appellerer til dem, bringes i spil. Meningen er, at deres oplevelser og forståelser af teksten skal iværksættes fra starten, så de ikke har følelsen af, at de skal ”regne den ud”, og at læreren sidder inde med den endegyldige tolkning. I stedet skal deres nysgerrighed vækkes, og de skal opleve, at deres umiddelbare indtryk er væsentlige bidrag til en fælles litteratursamtale. Det handler om, som lærer, ikke at lade sig styre af en på forhånd vedtaget tolkning af en given tekst. I stedet skal elevernes egne oplevelser af teksten gøres til afsæt for en tolkning. Dette kan ske ved at gøre teksten til genstand for undersøgelse, så man får eleverne med helt tæt på i forhold til hvilke forestillinger de konkrete ord og sætningskonstruktioner afstedkommer.

Det handler om, som lærer, ikke at lade sig styre af en på forhånd vedtaget tolkning af en given tekst. I stedet skal elevernes egne oplevelser af teksten gøres til afsæt for en tolkning.

Det betyder ikke, at alle tolkninger er lige gode, men at læreren er klædt på til at tilrettelægge en

åben fortolkningsdiskussion, der gør det muligt at anlægge forskellige perspektiver på teksten og diskutere ud fra elevernes egne læsninger og ikke blot ud fra lærerens tolkning.

Fire overordnede principper

Neden for oplistes fire centrale principper, som gør sig gældende i en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning i skolen:

1. En undersøgelsesorienteret tilgang forsøger at tildele en førsteordenslæser betydning og vægt.
2. En undersøgelsesorienteret tilgang i et førsteordensperspektiv går ud på at undersøge den verden, man bevæger sig ind i.
3. Med en undersøgelsesorienteret tilgang lægger man sig ikke fast på én enkelt tolkning
4. En undersøgelsesorienteret tilgang tillader en selvstændig andenordenslæsning, der ikke bare overtager andres andenordenslæsning. Fx en lærers eller en lærebogs mesterfortolking.

En måde at nærme sig teksten på er, i forlængelse af disse principper, at arbejde med fælles menneskelige opfattelser af vaner og mønstre. I min afhandling arbejder jeg bl.a. med *begrebs-skemaer* som et samlet udtryk for måder, vi mennesker organiserer vores viden på i bevidstheden (Hansen, 2014, s. 142). Skemaerne omfatter således vaner og mønstre, vi deler med hinanden, og bestemte fælles forventninger, vi har til, hvordan vores omverden er indrettet. Det er forhold, der også præger vores måde at læse og tolke tekster på. Skemaerne varierer, fordi de er kulturelt, socialt og erfaringsmæssigt bestemte, men de er samtidig noget, vi deler med hinanden. Derfor kan disse forestillinger og forventninger også bruges som fælles afsæt for litteraturlæsning, og det har den fordel, at eleverne kan opleve at have de samme grundlæggende forudsætninger for at læse en tekst, som læreren har.

Begrundelse for valg af bogen *Zam*

Med brug af bl.a. begrebs-skemaer vil jeg i det følgende udfolde de fire ovenstående principper for en undersøgelsesorienteret litteraturlæsning i skolen. Det sker konkret med nogle analytiske nedslag i Jesper Wung-Sungs roman *Zam* (Wung-Sung, 2015). Der er flere grunde til, at valget netop faldt på denne bog. *Zam* har en

zombie som hovedperson, og for skoleelever kan der være en umiddelbar appel i at tage afsæt i et velkendt gyserelement, selvom den traditionelle opfattelse af en zombie udfordres og nyfortolkes i denne roman. Netop nyfortolkningen og evnen til at tviste og udvide et velkendt univers er med til at tilføre litterær kvalitet til værket, fordi den umiddelbare forventning udfordres og tvinger læseren til at reflektere nærmere over teksten. Forfatteren appellerer således både til en første- og en andenordenslæser, fordi han gør tekstens umiddelbare appel til et virkemiddel, samtidig med at han er god til at kommunikere mellem linjerne. Hvordan det kommer til udtryk, vil jeg illustrere nedenfor.

Samtidig benytter Wung Sung sig med sit særlige zombie-plot af et litterært greb, der giver teksten potentiale i forhold til at sætte fokus på aktuelle samtidsproblematikker. I bogen lader han en zombie have eksistentielle kvaler ved at befinde sig på grænsen mellem at være levende og død, og på den måde italesætter han indirekte problematikker omkring det at føle sig udenfor og splittet mellem to kulturer. Det giver mulighed for at arbejde med flere perspektiveringer i forlængelse af litteraturlæsningen, som har afsæt i en umiddelbar læseoplevelse. Derudover er *Zam* en af de nyere udgivelser, der er tilgængelig på flere CFU'er, og som derfor er blevet brugt i litteraturundervisningen af flere lærere. Den har således også allerede været genstand for flere didaktiske overvejelser. Før principperne søges udfoldet og til orientering for læsere, som ikke kender bogen, gives her et kort resumé:

Zam er historien om en zombiedreng, hvis højeste ønske er at leve som et menneske. Handlingen udspiller sig i et miljø, hvor mennesker og zombier lever side om side, men hvor zombier i stadigt stigende grad afskæres fra den øvrige omverden, eller udelukkes, fordi de er til fare for menneskene. Zombier er levende døde, der spiser levende mennesker, og Zams familie er ægte zombier. Deres eneste drivkraft er trangen til endnu et levende væsen, de kan sætte tænderne i. De er uden intellekt, uden sammenhængende sprog og uciviliserede på alle måder. *Zam* forsøger derimod at civilisere sig: Han børster tænder, reder sit hår, bruger deodorant, og han er holdt op med at spise menneskekød. Den instinktive trang til menneskekød fremprovokeres

dog en dag i skolen, hvor Zam er udsat for grov mobning og derfor ender med at bide struben over på en anden elev. Det fører til bortvisning fra skolen og en endnu sværere kamp for Zam i forhold til at leve og opføre sig som menneske. Bogen slutter med, at Zam er på flugt efter at være stukket af fra en lejr, hvor alle zombierne har været indespærret. Han er ikke lykkedes som menneske, men flere ting tyder på, at han muligvis er kommet overens med at være den zombie, han er.

At arbejde med afsæt i teksten og dens umiddelbare appel

Med afsæt i en undersøgelsesorienteret tilgang følger her nogle forslag til og refleksioner over, hvordan man bl.a. kan arbejde med bogen. Disse tanker er udviklet med inspiration fra Thomas Illum Hansen og kan med fordel læses i sammenhæng med hans artikel "Når tekster finder sted" i dette tidsskrift.

Meningen med de følgende øvelser er, at de skal skærpe elevernes opmærksomhed på teksten, og på hvordan den skaber grundlag for bestemte billeder og forestillinger. Det kan ske ved at tage afsæt i elevernes umiddelbare oplevelse af teksten og ved at få dem til at italesætte, hvilke billeder, ord og sætningskonstruktioner der ligger til grund for deres opfattelser. Inden læsning af hele teksten og som start på arbejdet med bogen scannes de første tre sider til og med sætningen: "Et øjeblik håber Zam, at det, der er sket, ikke er sket" (s. 9). Eleverne må ikke se selve bogen endnu. I stedet skal de læse teksten på disse første sider og fundere over, hvad den handler om. Hvad deres umiddelbare indtryk er. Begrundelsen for at starte på netop denne måde er, at det giver eleverne mulighed for at tage afsæt i en umiddelbar oplevelse af bogens univers, som kan skabe grundlag for det videre arbejde, uden at de fra begyndelsen har gjort sig tanker om, hvad det hele 'i virkeligheden' handler om.

Historien begynder med et velkendt og umiddelbart realistisk scenarie. På de tre første sider erfarer læseren, at hovedpersonen Zam befinder sig på en skole, og at han er blevet kaldt på kontoret, hvor han er omgivet af fire lærere, fordi han har gjort noget forkert. Man ved således endnu ikke, at der er tale om en zombie-historie. I stedet er hovedpersonen skildret sympatisk og fattet:

"... Zam tænker, at idrætslæreren måske er med, fordi han er i træningsdragt og kan tage 100 armbøjninger i ribberne. Han skal nok holde Zam, hvis han går amok. Zam har ikke tænkt sig at gå amok. Han har ikke så meget som overvejet at gå amok. Han tvivler på, han har det i sig. Men samtidig er det umuligt at forklare, at det, der skete med Oscar i frikvarteret, slet ikke er ham. Derfor nøjes Zam også med at sørge for ikke at gøre en eller anden bevægelse, der kan misforstås. Han går så pænt, som han overhovedet kan." (Wung-Sung, 2015, s. 8).

Umiddelbart virker det som en urimelig magt-balance. De voksne er overlegne, både i antal og hvad fysikken angår. Inspektørens kontor er i sig selv en velkendt autoritær manifestation af, hvem der bestemmer, og et sted man kan blive sendt hen, hvis man skulle have glemt det.

Under denne indledende øvelse kan man således arbejde med, hvilke begrebsskemaer eleverne kan få øje på i teksten. Dvs. hvilke forestillingsverdner, der åbner sig for dem. Vi befinder os på en skole, en elev er kaldt på kontoret, fordi vedkommende har gjort noget forkert. Hvad forbinder eleverne umiddelbart med dette scenarie? Er de voksnes vurdering af situationen mon retfærdig? Hvem føler man sympati for og hvorfor? Hvilke ord og sætninger leder dem til deres konklusioner? Husk, at eleverne på dette tidspunkt endnu ikke ved, at der er tale om en zombie-historie. Historiens bratte overgang og skift til netop det scenarie skal de i stedet arbejde med senere.

At arbejde med forsideillustrationen

Efter arbejdet med de tre første sider kan eleverne få udleveret en kopi af bogens forsideillustration i farver. Eller den kan vises på whiteboard. Når denne øvelse foreslås her, og inden de har læst mere end de tre første sider, er det for at undgå, at deres tolkning af forsiden bliver forfarvet af den videre handling.

I grupper eller sammen på klassen kan eleverne her tale om, hvad de umiddelbart kommer til at tænke på, når de ser på forsidens forskellige elementer. Hvis man ønsker at arbejde undersøgelsesorienteret, bør man undlade at forholde sig til hele bogomslaget, fordi man, ved læsning af

bagsidens gengivelse af historien, er i fare for at få ødelagt den umiddelbare oplevelse af forsiden og det videre arbejde med teksten.

Med en undersøgelsesorienteret tilgang er det således vigtigt ikke allerede fra starten at bede eleverne pejle efter en mesterfortolkning af værket. I stedet skal de på dette tidspunkt blot være i proces og have fokus på en her og nu oplevelse.

I relation til forsiden kan man starte med at lade eleverne reflektere over, hvilke tanker de umiddelbart får, når de ser på illustrationen. Hvad betyder farvesammensætningen, og måden titlens bogstaver er udformet på? Hvilken stemning medfører den samlede illustration og hvorfor? En måde at strukturere arbejdet på er ved at lade eleverne arbejde med hvilke begrebsskemaer og forestillingsverdner, de læser ind i illustrationen? Her kan de fx være opmærksomme på kontrasten mellem lys og mørk, drengen og egernet, biddet i kanten af bogen, samt hvad drengens mørke, triste og tillukkede udseende signalerer. For at tydeliggøre illustrationens udtryk, kan de evt. sætte ord på, hvordan en fuldstændig modsat forside ville se ud, og hvilke andre begrebsskemaer de ville forbinde hermed. Dette vil skærpe elevernes bevidsthed om, hvad forskellige farver og udtryk symboliserer, og hvorfor de gør det.

Med en undersøgelsesorienteret tilgang er det således vigtigt ikke allerede fra starten at bede eleverne pejle efter en mesterfortolkning af værket. I stedet skal de på dette tidspunkt blot være i proces og have fokus på en her og nu oplevelse. Det vil sandsynligvis styrke elevernes oplevelse af, at deres umiddelbare indlevelse og oplevelse af bogen er helt central for det videre arbejde og ikke en tolkning, som læreren allerede ligger inde med.

At arbejde med skift i handlingen

En anden måde at arbejde undersøgelsesorienteret på i litteraturundervisningen er ved at have fokus på stemningsskift i den tekst, man arbejder med. Dvs. steder i teksten, hvor der

pludselig sker noget uventet, og man fx ændrer sit syn på personerne, eller handlingen tager en overraskende drejning. Konkret kan man under læsningen bede eleverne om kort at notere sig, når der sker sådanne grundlæggende stemningsskift i handlingen. Hvor lader man sig bare rive med af fortællingen, og hvor stopper man op og undres?

Man kan både arbejde med disse skift undervejs og efter endt læsning. Meningen er under alle omstændigheder at få elevernes opmærksomhed skærpet i forhold til, hvordan teksten bearbejder læserens forestillingsevne. Herunder hvilke opfattelser og forestillinger bestemte ord og sætningskonstruktioner afstedkommer. Med fokus på stemningsskift arbejder man således med at udfordre den umiddelbare førsteordenslæsning af teksten, fordi stemningsskiftet gør, at man må stoppe op og påbegynde en reflekteret andenordenslæsning: Hvad skete der her? Hvorfor skete det? Hvad betyder det?

I *Zam* er det oplagt at arbejde med sådanne stemningsskift, fordi handlingen er bygget op om skismaet mellem at være civiliseret menneske og uciviliseret zombie. Som zombie, der for alt i verden gerne vil være menneske, er hovedpersonen Zam placeret midt imellem de to poler, og det medfører hos Wung Sung en til tider overraskende nyfortolkning af begge ellers meget adskilte begrebsskemaer. I historien byttes der således flere gange rundt på forholdene, så zombier netop opfører sig mere civiliseret end mennesker, og mennesker omvendt opfører sig både dyrisk og følelsesmæssigt afstumpet. Samtidig trækker forfatteren bevidst på vores stereotype forestillinger om både zombier og mennesker, og derfor opleves de pludselige skift ekstra virkningsfulde. I forlængelse af det kan eleverne under læsningen kort notere for sig selv, hvornår de oplever henholdsvis: indlevelse og afstand, empati og distance i teksten. Fokus på disse skift i teksten, og hvilke forestillinger de medfører, kan efterfølgende danne grundlag for en mere overordnet diskussion af emner som næstekærlighed, gensidig respekt og tolerance, eller fx hvem der har ret til at dømmes, hvad der er rigtigt og forkert.

Et konkret eksempel på, hvordan man kan arbejde med sådanne skift, kan gives i forlængelse

af de allerede foreslåede øvelser. Efter af have arbejdet med forsideillustrationen kan eleverne vende tilbage til teksten, de har læst, og læse resten af side 9 færdig. Her afsløres det, hvorfor Zam er i problemer, og at det skyldes et overgreb i form af et dødeligt bid:

"...Et øjeblik håber Zam, at det der er sket, ikke er sket. Så løfter Oscar hovedet, så man kan se det store hul i hans strube. Hans trøje er mørk af blod, og øjnene er uklare og farveløse. Oscar smiler svagt til dem og blottes tænderne. Han er død, men ikke-død. "Åh Gud!" Siger matematiklæreren. Jeg vænner mig aldrig til det." Zam er flov og stolt på samme tid. Han har bidt ham, men det er et helt perfekt bid. Præcist og dybt..." (Wung-Sung, 2015, s. 9).

I bogen svarer det til 12 linjer, som grundlæggende ændrer tekstens budskab om, hvad der er på færde. Forestillingen om en elev, der demonstrativt og måske uretfærdigt sættes på plads på skoleinspektørens kontor, afløses af en meget detaljeret beskrivelse af det bid, Zam har påført en anden elev.

Det afgørende i øvelsen er at få eleverne til at forstå, hvordan en tekst kan bearbejdes og modellere vores fantasi, så den fremkalder bestemte billeder.

Bestemte ord og udbrud giver helt bestemte forestillinger. Derfor kan man arbejde med, hvor i teksten stemningen ændrer sig, og hvilke ord og sætninger der er afgørende for dette skift. Man kan igen tale om begrebsskemaer, der krydser hinanden, og fx stille spørgsmål til, hvad eleverne forbinder med skabninger, der bider andre mennesker. Er de troværdige? Generelt og her i teksten. Hvorfor/hvorfor ikke? Som lærer kan man søge at sætte fokus på, hvilken effekt det har, at to så forskellige begrebsskemaer som skolen og zombieverdenen pludselig hører til i én og samme verden. Det afgørende i øvelsen er at få eleverne til at forstå, hvordan en tekst kan bearbejdes og modellere vores fantasi, så den fremkalder bestemte billeder. Hvordan forfatteren i virkeligheden manipulerer med vores

bevidsthed for at opnå en bestemt virkning.

Eleverne vil efter den ovenstående øvelse have aktiveret både en første- og en andenordenslæsning. Ved læsning af de første tre sider lader man sig føre med af teksten, fordi hovedpersonen beskrives, så læseren føler sig fortrolig med ham. Zam virker sympatisk, og scenariet med inspektørens kontor er et velkendt, men ubehageligt sted at være blevet sendt hen, hvis man har gjort noget forkert. Derfor har man umiddelbart medfølelse med fortælleren, og man oplever ham som troværdig og tillidsvækkende, fordi han virker ydmyg og angrende. Men da læseren konfronteres med Zams angreb på en anden elev, sker der et brud på forventningerne til teksten, og der opstår et naturligt behov for at stoppe op og tænke over, hvad der foregår.

Afsluttende refleksioner over første- og andenordensperspektiv

Artiklens udgangspunkt var skellet mellem skole- og fritidslæsning. Undervejs har jeg søgt at vise, hvordan en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturlæsning i skolen giver mulighed for at koble fritidslæsningens umiddelbare indlevelse med skolelæsningens mere reflekterede tilgang til litteraturlæsning

Førsteordenslæsning bliver typisk aktiveret ved empati, identifikation og indlevelse i personer i teksten. Den umiddelbare appel eller invitation til indlevelse kan ske ved at noget skildres meget direkte og som vist ovenfor fx afskyvækkende.

Andenordens reflekteret læsning aktiveres omvendt ved, at den umiddelbare førsteordenslæsning afbrydes af uventede hændelser eller ting i teksten, som man undres over. Fx ved skift i stemningen, eller hvis teksten rummer intertekstuelle referencer, som enten bliver opdaget af eleverne selv, eller som læreren gør eleverne opmærksom på.

Arbejdet med intertekstuelle referencer fordrer en reflekteret andenordenslæsning. Vil man holde fast i den undersøgelsesorienterede tilgang, bør man derfor vente med at gå i dybden med referencer til andre tekster, til den første gennemlæsning er gennemført, og man har et

erfaringsmæssigt grundlag for at arbejde videre med en andenordensrefleksion i forbindelse med en genlæsning.

Det væsentlige ved en undersøgelsesorienteret tilgang er, at man ikke lader en intertekstuel reference stå i vejen for elevens egen umiddelbare oplevelse af teksten ved den første gennemlæsning. Slutninger og sammenligninger med andre tekster skal gerne opstå på en måde, så eleverne oplever, at det har afsæt i en førsteordenslæsning, de selv har været med til at skabe.

Det er netop muligheden for at læse på flere niveauer, der gør den undersøgelsesorienterede tilgang interessant. Den understøtter både eleven i at læse teksten på egne præmisser, i kraft af et umiddelbart og fremadrettet indlevelsesperspektiv, og den kan, med hjælp fra en lærer, danne grundlag for et mere kritisk reflekterende og ofte tilbageskuende analytisk perspektiv. Tekstens umiddelbare appel til læseren handler i denne optik ikke om, at indholdet skal gengive eller bekræfte det sprog og de tematikker, skoleelever normalt forbinder sig med. Apellen handler her om teksters evne til at aktivere en umiddelbar indlevelse eller oplevelse, der med lærerens hjælp kan fungere som et selverkendt og dermed givtigt afsæt for en senere refleksion.

Referencer

Eco, U. (1983). *Om spejle og andre forunderlige fænomener*, Odense 1990.

Hansen, T. I. (2008). "Fænomenologisk læsning". I Fibiger, J. (red.), *Litteraturens tilgange*. Gylling: Academica.

Hansen, T.I. (2016) "Når tekster finder sted. Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik", *Viden om Literacy nr. 20*, Nationalt Videncenter for Læsning.

Hansen, S. R. (2014). *Når børn vælger litteratur – Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*, ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, DPU.

Kaspersen, P. (2012). "Hvorfor læse litteratur?" *Videre i teksten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wung-Sung, J. (2015). *Zam*. København: Høst & Søn/ROSINANTE & CO.







Nyhed: Nu udkommer bestsellerforfatteren Pauline Gibbons på dansk

STYRK SPROGET, STYRK LÆRINGEN

– sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum

Oversat fra *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*

– *Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*

Hvordan skal man som lærer arbejde for at styrke læringen for alle elever i et sammensat og multikulturelt klasserum? Hvordan kan man som lærer sikre, at undervisningen både er sprogligt og fagligt udviklende?

Disse spørgsmål giver Pauline Gibbons svar på i denne længe ventede oversættelse af Gibbons' klassiker, som nu udkommer i en ny udgave på dansk.

STYRK SPROGET, STYRK LÆRINGEN – sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum

Pauline Gibbons · 2016

Vejl. pris: 289 kr.

Styrk sproget, styrk læringen er en håndbog til alle lærere og studerende på læreruddannelsen, der gerne vil rustes bedre til arbejdet med elever med dansk som andetsprog.

Fagredaktion:

Katja Vilien, Ruth Mulvad, Helene Türkmen og Mette Ginman

I serien LÆRERPROFILER I DANSK er der udgivet otte hæfter, som introducerer til danskfaget i læreruddannelsen.



Læs mere om de otte hæfter her:

<http://www.samfundslitteratur.dk/lærersprofiler>

Vejl. pris: 98 kr.

2016



Tegneserier og tekstlæsning

Rikke Platz Cortsen og Mette Jørgensen · 2015

Vejl. pris: 229 kr.



Narrativitet - mellem sprog, handling og selv

Bettina Perregaard · 2016

Vejl. pris: 225 kr.



Lærers kommunikation – en studiebog til praktikken

Peter Fregerslev, Merete Munkholm og Henrik Balle Nielsen · 2016

Vejl. pris: 198 kr.



Mellem tekster – kultur og identitet i klasserummet

Helle Rørbech · 2016

Vejl. pris: 248 kr.



Når tekster finder sted

Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik

THOMAS ILLUM HANSEN, PH.D., LEDER AF LÆREMIDDEL.DK OG CENTER FOR ANVENDT SKOLEFORSKNING, UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT.

Med afsæt i et fænomenologisk tekstbegreb præsenteres en undersøgelsesorienteret tilgang til tekst- og talehandlinger, hvor det kognitive scenariebegreb spiller en central rolle som bindeled mellem tekst, situation og kontekst i undervisningen. Der argumenteres for en langsomheds didaktik, hvor arbejdet med scenarier åbner for en eksplorativ tilgang til kulturens tegn og tekster, der på mange måder minder om en undersøgelsesorienteret tilgang inden for naturfag og matematik. Argumenterne bliver konkretiseret med eksempler på analyser og scenarieøvelser, der tildeler stedet, anskuelsen og det kropsligt situerede perspektiv en vigtig betydning i undervisningen.

Scenarier åbner for eksperimenter og undersøgelser, hvor lærere og elever i langt højere grad kan bringe deres egne erfaringer i spil.

Hvorfor er det vigtigt at arbejde med scenarier og forestillinger i danskundervisningen? Det er det, fordi scenarier og forestillinger gør arbejdet med sprog og tekster konkret og nærværende. Scenarier åbner for eksperimenter og undersø-

gelser, hvor lærere og elever i langt højere grad kan bringe deres egne erfaringer i spil, end det er tilfældet ved de former for undervisning i sprog og tekster, der har et overvejende fokus på grammatik og regler for genrer og sprogbrug. En metodisk brug af scenarier skaber således rum for en undersøgende tilgang og en form for langsomhed, hvor man giver sig tid til at stoppe op og undersøge sprog og tekster med afsæt i det konkrete forestillingsindhold, man danner, mens man interagerer med teksterne og er i dialog med andre.

Grundlaget for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik af denne art er en fænomenologisk tilgang til sprog, tekster og erkendelse, der definerer et scenarie som en situeret og retningsbestemt forestilling. Det vil mere præcist sige, at det er en forestilling, der rammesætter, anskueliggør og tilskriver betydning til tid og rum ud fra målorienterede handlinger i et kropsligt forankret perspektiv, som både kan være fortids-, nutids- og fremtidsvendt. Således erindrer vi i kraft af scenariebaserede hukommelsespakker. Vi opfatter og afkoder aktuelle hændelser, situationer og landskaber som typificerede scenarier. Og vi forholder os til fremtiden som forskellige mulige scenarier, der skabes og tolkes i lyset af det reservoir af scenarier, som danner horisonten for vores forståelse. På den baggrund vil jeg give eksempler på, hvordan man kan arbejde med sprog og tekster som tegn, der aktiverer og levendegør scenarier i sprogbrugernes forestillinger, og som i kraft heraf relaterer til deres erfaringsdannelse.

Det vil jeg gøre med særligt henblik på danskundervisning, hvor tekster finder sted i mere end en forstand. Dels er en tekst ikke en statisk størrelse fastholdt i skrift, men en dynamisk størrelse, der aktiveres og bringes til live, når vi læser, skriver og kommunikerer. Dels har en tekst hjemme et sted i verden, dvs., at dens betydningsdannelse bliver abstrakt og uvedkommende, hvis den ikke forstås i relation til en nærmere bestemt situation og samfundsmæssig kontekst. I dette tidsskrift præsenterer Stine Reinholdt Hansens artikel ”Indlevelse og refleksion – En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning” et konkret eksempel på, hvordan man ud fra en undersøgelsesorienteret didaktik kan arbejde med Jesper Wung Zungs roman *Zam* i danskundervisningen.

Ytringer er opskrifter på scenarier

Det første eksempel er taget fra den kognitive sprogvidenskab, hvis sprogsyn i kortform er karakteriseret ved, at sproglige ytringer først og fremmest bliver opfattet som opskrifter på, hvordan man opfatter og forholder sig til scenarier eller aspekter af et scenarie. Det viser sig på flere niveauer fra billeddannende udtryk (hun har form som et timeglas), over hverdagsudtryk (osten ligger på bordet) til mere abstrakte beskrivelser (rentefaldet udeblev på trods af det store pres mod den danske krone). Fælles for disse eksempler er, at sætningerne skaber scenariske forestillinger med figurer i forhold til en baggrund. Selv om der kun er tale om ansatser til eller aspekter af et scenarie, gør figur/baggrundforholdet, at ytringerne skaber en forestilling med et perspektiv og en dynamik, der kan udfoldes som scenarie. Det kunne være digteren T.S. Eliot, der fremstiller sin elskede hustru med udgangspunkt i timeglasmetaforen, eller en person, der guides til at finde en ost i køkkenet.

Inden for den kognitive sprogvidenskab har lingvisten Leonard Talmy gennemført en større systematisk undersøgelse af, hvordan sproglige mønstre fungerer kognitivt som udtryk for opmærksomhedsfelter med et dynamisk forhold mellem figur, baggrund og omgivelser. I udgangspunktet er der en særlig opmærksomhed over for bevægelse frem for stilstand og over for det fremmede og ukendte frem for det fortrolige

og velkendte. Det kognitive argument er, at vi basalt set danner scenariske forestillinger ved at percipere bevægelse i forhold til stilstand. Vi har således en tendens til at fremhæve den mest ukendte og bevægelige genstand i et scenarie frem for en mere kendt og statisk baggrund, fx ”osten ligger på bordet” og ”cyklen står bag hækken”. Det forekommer mærkeligt at bytte rundt og sige, at ”bordet understøtter osten” eller at ”hækken er foran cyklen”.

At arbejdet med sprog og tekster i skolens fag bør have form som en anskuelserundervisning, hvor lærer og elever tydeliggør de scenarier, der gør ytringer meningsfulde. Ellers risikerer vi at behandle sproget som et kropsløst system.

Eksemplet med rentefald ville Talmy analysere som et eksempel på fiktiv bevægelse og et forhold mellem modsatrettede kræfter. Pointen er, at vi forstår et forhold mellem to forskellige rentesatser metaforisk som fald eller stigning, og at det støtter forståelsen at tilskrive forholdet en fiktiv bevægelse. Andre eksempler på fiktiv bevægelse er ”indhegningen følger vejen” eller ”bakken rejser sig brat foran os”. De modsatrettede kræfter viser sig ved, at vi typisk forstår et scenarie på baggrund af et kontrafaktisk scenarie, dvs., at tingene havde forholdt sig modsat. Fx kunne rentefaldet meget vel have været et faktum. Der er en modsætning mellem på den ene side en rente, der har en tendens til at ligge fast, og på den anden side et pres mod den danske krone. Styrkeforholdet falder fx på et givet tidspunkt ud til fordel for den faste rente, men sprogliggørelsen af presset mod den danske krone vækker forestillingen om, at det omvendte styrkeforhold kunne være tilfældet, hvis presset øges, eller tendensen svækkes.

Har man først blik for, at sprog bruges til at danne scenarier i kontrast til mod-scenarier, bliver man opmærksom på det i udtryk, hvor man ellers let ville overse det. Fx udsagnet: ”der var en saglig og civiliseret debat om skolens fremtid”, hvor udtrykket ”civiliseret” vækker den modsatte

forestilling, nemlig at skoledebatten ofte antager ikke-civiliserede former. Talmys analyser af denne art tolker jeg som et første argument for, at arbejdet med sprog og tekster i skolens fag bør have form som en anskuelsesundervisning, hvor lærer og elever tydeliggør de scenarier, der gør ytringer meningsfulde. Ellers risikerer vi at behandle sproget som et kropsløst system, der består af abstrakte elementer, strukturer og regler.

Kognitive skemaer

Det kognitive grundlag for dannelsen af scenarier er kognitive skemaer, idet de anvendes til at organisere den situerede forestilling – både sansekonkret i forbindelse med perception og imaginært i forbindelse med indbildningskraftens projektion. Skemabegrebet blev allerede introduceret af den tyske filosof Immanuel Kant i *Kritik der reinen Vernunft* (1781) som et kognitivt bindeled, der forbinder sansning og forstand. Sidenhen blev det videreudviklet inden for den fænomenologiske tradition, hvor skemabegrebets betydning for projektion blev udfoldet i relation til litteraturteori. Således udviklede den polske filosof Roman Ingarden en omfattende tekstteori ud fra skemabegrebet. I *Das literarische Kunstwerk* (1931) beskriver han udførligt, hvordan en tekst og dens fremstillingsform kan forstås som en skematisk konstruktion. Han skelner skarpt mellem skemaer på den ene side og det indhold, de fremstiller, på den anden side. Det repræsenterede indhold i en tekst er ifølge Ingarden nødvendigvis underbestemt, dvs. kendetegnet ved ubestemte steder pga. ”tomme pladser” i kognitive skemaer, som læseren må udfylde og konkretisere. Denne pointe er også relevant for en mere generel forståelse af scenariers kognitive funktion, fordi skemaers funktion i tekster kan bruges til at belyse, hvordan skemaer på tilsvarende vis rammesætter og styrer menneskers slutninger (inferens) og måder at tilskrive betydning på i forbindelse med perception.

Skemabaserede scenarier i danskundervisningen

Som eksempel vil jeg skitsere, hvordan man kan arbejde kognitivt med scenarier i dansk. Rammen for denne skitse er den didaktik for danskfaget, jeg har præsenteret i *Dansk* (2015) i

publikationsserien *Mål og midler*. Den er kendetegnet ved at forstå danskfaget som spændt ud mellem to grundlæggende forskellige typer af situationer og kompetencer, der præger faget. Dels en fortolkningssituation, defineret ved en hermeneutisk værk/publikum-relation, og en fortolkningskompetence, der udvikles i omgangen med æstetiske tekster og kunstværker. Dels en kommunikationssituation, defineret ved en kommunikativ afsender/modtager-relation, og en kommunikationskompetence, der udvikles i omgangen med praktiske tekster og talehandlinger.

Denne indbyggede dobbelthed i faget afspejler sig også i scenariernes didaktiske funktioner. På den ene side anvendes scenarier fra skolens omverden til at skabe eller genskabe kommunikationssituationer. Det sker enten gennem *repræsentation af kommunikation* med eller *simulering* af aktører i scenarier, der hører hjemme i en bestemt kontekst. Tre typer af koblinger til omverdenen, der ofte vil blive understøttet af digital teknologi. Scenariernes kontekstafhængige karakter skyldes, at praktiske tekster er defineret ved deres funktioner i bestemte samfundsmæssige sammenhænge, fx om der er tale om politiske, journalistiske, uddannelsesmæssige eller kommercielle tekster. Således er det afgørende at kende den relevante kontekst for at forstå scenarier, der fx vedrører en henvendelse til kommunen, en fremlæggelse til en eksamen eller en politisk tale.

En undersøgelsesorienteret tilgang til tegn og tekster kræver tid til at formulere og afprøve hypoteser, antagelser, kvalificerede gæt og eksplorative spørgsmål.

På den anden side anvendes fiktive scenarier i æstetiske tekster og kunstværker til at skabe mere eller mindre fortolkningskrævende situationer og fremmederfaringer. Det sker enten gennem konkretion (den fænomenologiske betegnelse for en scenarioskabende læsning), dramatisering eller produktion af fiktive scenarier. Til forskel fra praktiske tekster er æstetiske tekster mere uafhængige af den aktuelle kontekst. Det viser sig ved, at deres genre (fx digt, novelle, roman eller dogmefilm) ikke er defineret ved

deres funktion i en kontekst, men derimod ved æstetiske træk ved teksternes form og æstetiske virkning på publikum. Det gælder fx kortprosa, haikudigte og fantastiske fortællinger. Den relevante kontekst i forhold til fiktive scenarier er således snarere den fremstillede kontekst, fx om scenarierne er fremstillet som en del af en større historisk kontekst, der kalder på en hermeneutisk tolkning af forholdet mellem nu og da.

Dette grundlæggende skel mellem scenariers didaktiske funktioner gør, at tekster finder sted på ret forskellige måder i danskundervisningen. I relation til praktiske tekster og talehandlinger skabes scenarier ved at aktivere kognitive skemaer med afsæt i bestemte kontekster i skolens omverden. Det sker fx, når man simulerer en avisredaktion i klassen med bestemte roller, rekvisitter og handlesekvenser. De praktiske tekster og talehandlinger er typisk del af en åben, uafsluttet kommunikation, der gør det vanskeligt at afgrænse den relevante kontekst. Man kan således blive ved med at udfolde, præcisere og inddrage nye skemaer, hvilket er blevet tydeligt med digitale diskussionsfora og blogindlæg.

I relation til æstetiske tekster og kunstværker skabes scenarier derimod ved at aktivere forskellige typer af kognitive skemaer med afsæt i teksten eller værket selv. Det sker fx, når man ser film eller læser skønlitteratur, der fremstiller en verden, som principielt set er afgrænset af tekstens æstetiske ramme. Denne afsluttede værk-karakter gør, at man har brug for nærlæsningsstrategier, så man kan begrunde sin oplevelse og forståelse af teksten og inddrage viden fra konteksten på tekstens præmisser.

Lad teksten finde sted

Fælles for de to grundsituationer i danskundervisningen, den æstetisk-hermeneutiske og den praktisk-kommunikative, er, at det kræver tid og en klar prioritering af scenariers betydning for tekst- og talehandlinger at lade teksterne finde sted. Det kræver med andre ord en langsomhedens didaktik, som jeg med inspiration fra "inquiry-based science education" (Østergaard, Sillasen, Hagelskjær & Bavnthøj, 2010, s. 25 ff.) vil betegne som en undersøgelsesorienteret tilgang til tekst- og talehandlinger. Det forunderlige er nemlig, at hvis man giver sig tid til at arbejde

med scenarier i dansk, så åbner man for en eksplorativ tilgang til kulturens tegn og tekster, der på mange måder minder om en undersøgelsesorienteret tilgang inden for naturfag. Det vil jeg give et par eksempler på.

Det kan anbefales at arbejde med scenarier som omdrejningspunkt for længere forløb, fordi en undersøgelsesorienteret tilgang til tegn og tekster kræver tid til at formulere og afprøve hypoteser, antagelser, kvalificerede gæt og eksplorative spørgsmål. Det kan fx være en undersøgelsesorienteret tilgang til æstetiske tekster, hvor man lader den æstetiske oplevelse af fiktive scenarier være det udgangspunkt, man til stadighed vender tilbage til og udfolder i forbindelse med en undersøgelse af tekst og kontekst. Denne tilgang har jeg tidligere betegnet "procesorienteret litteraturpædagogik" for at betone, at der er tale om en refleksiv proces, der er forankret i en førstpersonlig oplevelse (Hansen, 2004). En undersøgelsesorienteret tilgang til praktiske tekster og talehandlinger vil til sammenligning have en mere projektorienteret karakter, fordi den kommunikative kobling til en kontekst uden for skolen lægger op til virkelighedsnære problemstillinger, fx at man simulerer en avisredaktion i klassen eller løser en kommunikativ opgave for andre, fx producerer en web-folder til det lokale museums kommende udstilling.

Man kan imidlertid også arbejde mere afgrænset med scenarieøvelser i dansk. Det kan fx være ekfrase på klassen, hvor man i en struktureret klassesamtale sætter ord på et billede, alle kan se. Ved at sætte ord på en billedlig fremstilling af rumlige positioner, retninger og handlinger bliver man bevidst om, hvordan man kan rekonstruere og gengive scenarier sprogligt. Det fælles udgangspunkt kan også være de scenarier, eleverne danner i deres forestillinger, når de læser eller hører en tekst, fx:

John var på vej til skolen. Han var ængstelig for matematiktimen. Han håbede, han havde klassen under kontrol i dag.

Mange vil opleve et fald i læsehastigheden ved den tredje sætning. Det har de to kognitive lingvister Garrod og Sanford (1990) dokumenteret i en undersøgelse af inferens og læsehastighed. Den kognitive forklaring er, at læseren aktiverer be-

stemte kognitive skemaer og danner prototypiske scenarier ud fra den mindste afvigelses princip, som løbende må revideres under læsningen. Ordene skole, ængstelig og matematik optræder ofte i sammenhæng med en prototypisk problematik, der handler om at have vanskeligt ved matematik. Derfor opfattes de som signalord, der får læseren til at foretage en forlæns konkretiserende inferens og aktivere bestemte kognitive skemaer for rollefordeling (ængstelig elev og autoritær matematiklærer) og kausalitet (har man ikke løst sine hjemmeopgaver i matematik tilfredsstillende, kan man få problemer i undervisningen, og denne risiko medfører ængstelighed). Scenariets betydning for læserens prototypiske inferenser og sammenkædning af sætninger bliver tydelig, hvis man tilføjer en fjerde sætning, der bryder markant med skemaet for matematikundervisning: "Undervisning var ikke en normal del af en pedels job".

Man kan udvide denne type scenarieøvelser med teksteksempler, der skifter betydning i forskellige kontekster. Det kan fx være infomercials og reklamer forklædt som nyhedsartikler. Man kan også præsentere titlen på R. Broby-Johansens digt BORDELPIGE DRÆBER UFØDT som en overskrift fra en af formiddagsbladene spisesedler. Som overskrift giver den anledning til andre inferenser, end når man analyserer sætningen som del af et digt. En omvendt øvelse er at tage en passage fra en vejrudsigt og præsentere den som et digt:

*Udbredt tåge
over middag
med udsigt til opklaring
hen på eftermiddagen.*

Som digt giver teksten anledning til en læsning med fordobling, hvor man begynder at tillægge tåge, opklaring og dagens cyklus betydning som en kognitiv metafor, der kan anvendes om en begyndende forståelse, et forhold mellem mennesker eller andre former for udvikling struktureret af de samme skemaer. Eksempelvis bygger verbaladjektivet "udbredt" på et skema for volumen og fiktiv bevægelse (brede sig i alle retninger), og inden for teksten sker der en modstilling mellem udbredt og opklaring, ikke-sigtbarhed og sigtbarhed, der sammen med skemaerne for grænse, overgang og cyklus åbner for mange mu-

lige tolkninger. Modstillingen hænger sammen med, at æstetiske tekster ofte læses ud fra den højeste spændings princip (at man tillægger modsætninger en ekstra betydning) som modvægt til den mindste afvigelses princip. Man slutter altså ikke kun ud fra vanemæssig brug af skemaer og den mindste afvigelses princip, men åbner for en litterær fordobling ud fra en kreativ tolkning af skemaer og den højeste spændings princip.

Det metodiske greb, jeg anvender i scenarieøvelser, har jeg udviklet som en særlig form for nærlæsningsstrategi, der er kendetegnet ved langsamlæsning som metode og synliggørelse af inferenser. I relation til æstetiske tekster har jeg kaldt strategien for fænomenologisk langsamlæsning og fokuslæsning (Hansen, 2008, s. 115 ff. & 2011, s. 113 ff.), mens jeg har lanceret den som faglig langsamlæsning i relation til fagtekster (Hansen, 2011, s. 176 f.). Det lille skift fra fænomenologisk til faglig langsamlæsning markerer, at langsamlæsning fungerer forskelligt i relation til forskellige typer af tekster.

Den fænomenologiske langsamlæsning nedsætter læsetempoet med henblik på at danne konkrete scenarier, samtidig med at man registrerer, på hvilke måder teksten og den fortløbende aktivering af kognitive skemaer har indflydelse på læseproces og scenariedannelse. Denne tilgang adskiller sig markant fra en udbredt formalistisk tendens til at analysere sprog og tekster som systemer, der er kendetegnet ved bestemte formelle træk, fx genretræk, fremstillingsformer, metaforer, synsvinkler, fortælleforhold eller grammatiske træk. Fælles for formalistiske tilgange er, at deres udgangspunkt er en undersøgelse af formelle træk ved tekster med henblik på at forklare teksterne på den baggrund. I undervisningen vil det typisk komme til udtryk som forholdsvis lukkede opgaver, hvor elever først skal redegøre for og analysere en række formelle træk, inden de får lov til at fortolke teksten.

Eksempler på formalistiske opgaver med fokus på genretræk finder man fx i det prisvindende læremiddel *Vild med dansk* (Ammitzbøll, Østergren-Olsen & Poulsen, 2007, s. 126 og 130)¹:

Lav en liste over tekstens magiske elementer og en over tekstens realistiske elementer.

*Find træk fra folkeeventyrene i tekstuddraget.
Find beviser på, at tekstuddraget er fantasy.*

Til sammenligning prioriterer den fænomenologiske langsomlæsning læserens fortrolighed med sprog og verden som grundlag for dannelsen af kognitive scenarier. Ved at tage udgangspunkt i kognitive scenarier frem for sproglige systemer får man en mere åben og eksperimentel tilgang til tekster. I undervisningen vil det komme til udtryk som spørgsmål og opgaver, der stilles til scenarier og udfyldning af tomme pladser, fordi læsere er tilbøjelige til at udfylde tomme pladser ud fra kognitive skemaer. Tag for eksempel første strofe i Johannes V. Jensens digt "Envoi":

*Nu breder Hylden
de svale Hænder
mod Sommermaanen.*

Mange vil opleve en nærhed mellem det kosmiske og det jordiske (hyld, hænder og sommermåne) og en harmonisk stemning, hvilket hænger sammen med den scenariske forestilling om månens bløde belysning, en sval temperatur og en åben, ikke-stræbende gestus (brede). Som den danske litterat Jørn Vosmar har gjort opmærksom på, ændres denne forestilling brat, hvis man skifter verbet "breder" ud med verbet "strækker". For en formalistisk betragtning er denne udskiftning et skift inden for et sprogsystem med et begrænset antal mulige valg. For en kognitiv, fænomenologisk betragtning er det et skift, der vedrører aktiveringen af forskellige kognitive skemaer. Hvor verbet "breder" angiver en favnende åbning, der gør hylden til mål for månens belysning, dér gør verbet "strækker" månen til mål for hyldens stræben, hvilket giver et helt andet, mere modsætningsfyldt scenarie.

Fælles for den faglige og den fænomenologiske langsomlæsning er et ønske om at skabe aktive læsere og synliggøre inferens på baggrund af kognitive scenarier og skemaer i undervisningen.

Den faglige langsomlæsning nedsætter ligeledes læsetempoet, men forskyder fokus fra tekstin-

terne til teksteksterne relationer. Det kan ske ved, at man udvælger en relevant og overskuelig passage i en fagtekst eller praktisk tekst (fx en side, et dobbeltopslag eller et skærmbillede). Dernæst planlægges undervisningen ved at dele passagen op i afsnit og visuelle klynger (dvs. tekst- og billedelementer, der udgør en afgrænset enhed). Opdelingen sker ud fra en analyse af forudsete problemer, tomme pladser og centrale pointer. På den baggrund kan man gennemføre en "faglig langsomlæsning" på klassen, dvs. en læsning, der synliggør afsenderen og tydeliggør, hvordan man drager slutninger (infererer) på en måde, som er relevant i forhold til tekstens kontekst. Det kan fx være ved at sætte ord på sine egne slutninger, pege på tomme pladser og stille kritiske spørgsmål til forfatteren. Man kan også vælge at inddrage eleverne i en samtale om teksten ud fra forundringsspørgsmål (stillet til tomme pladser), udfordringsspørgsmål (stillet til forfatterens autoritet) eller vurderingsspørgsmål (stillet til fremstillingen som helhed).

Fælles for den faglige og den fænomenologiske langsomlæsning er et ønske om at skabe aktive læsere og synliggøre inferens på baggrund af kognitive scenarier og skemaer i undervisningen, så inferens ikke forbliver et skjult fænomen. Forskellen er, at den fænomenologiske langsomlæsning vægter forholdet mellem kognitive scenarier og den æstetiske tekst, mens den faglige langsomlæsning vægter forholdet mellem kognitive scenarier og kontekst. Det hænger sammen med, at æstetiske tekster fungerer som forholdsvis selvstændige tekster i undervisningen, der knytter an til en større kontekst via almene temaer og problemstillinger (fx forholdet mellem liv/død, ung/gammel eller land/by), mens praktiske tekster og fagtekster er mere direkte forbundet med sags- og samfundsmæssigt bestemte kontekster, der er definerende for deres genre (fx en avisleder eller en nyhedsartikel).

Fra kropsløs kognitivismen til kropslig kognitivitet

Kritikken af den formalistiske tilgang til sprog og tekster er nært forbundet med kritikken af en kropsløs og kontekstløs tilgang til kognition. Man kan således iagttage en sammenhæng mellem de to tendenser i læreplaner og læremidler. På den ene (objektorienterede) side reduceres undervis-

ningens indhold og genstandsfelter til formelle træk, der kan behandles og formidles mere eller mindre uafhængigt af konkrete situationer og kontekster. Det gælder tydeligvis undervisning i regler for orddannelse (morfologi), sætningsopbygning (syntaks), sætningssammenhænge (kohæsion og fremstillingsformer) og tekstkonstruktion (tekstlingvistik og strukturalistisk genre-teori). Der har været funktionelt orienterede modstrømninger, men der er en tendens til formalisme, som kan forklares med, at formalisme er beslægtet med en tilgang til kognition, der ikke tager højde for krop og kontekst. På den anden (subjektorienterede) side reduceres mål med undervisning til færdigheds- og vidensmål, der kan trænes og tilegnes mere eller mindre uafhængigt af konkret kontekst, hvilket bl.a. har den effekt, at en konkretisering heraf ofte vil opleves som et pseudo-scenarie.

Problemet er, at den krops- og kontekstløse tilgang til sprog og tekster indebærer, at teksterne ikke finder sted i undervisningen.

Fælles for formalisme og kropsløs tilgang til kognition er en abstraktion og en løsrivelse fra kontekster, der har en række instrumentelle "fordele". Det er lettere at systematisere læreplaner og masseproducere læringsobjekter og tests, hvis man behandler viden og færdigheder som modulariserbare elementer, der kan gøres til genstand for mikro-distribution (salg og spredning af færdigheds- og vidensmoduler) og selvrettende opgaver, hvor svaret er givet på forhånd. Dette gælder ikke kun simple grammatikøvelser, men også masseproduktion af opgaver om synsvinkler og fortælleforhold i litterære tekster eller definerede træk ved nyhedsartikler. Det er sjældent et åbent spørgsmål, når der stilles opgaver i, om en litterær tekst eksempelvis har 1. personfortæller og indefrasyn. Til gengæld er det et åbent spørgsmål, hvor meget tekstforståelse en elev opnår ved at løse denne type opgaver. Problemet er, at den krops- og kontekstløse tilgang til sprog og tekster indebærer, at teksterne ikke finder sted i undervisningen.

Alternativet er en kropsbevidst scenariedidaktik, der sætter fokus på forholdet mellem tekst, scena-

rier og kontekst. Fælles for de skitserede øvelser er, at lærere og elever med afsæt i deres kropslige forestillingsevne skal arbejde med deres inferenser og udfyldning af tomme pladser. Det er nemlig på den baggrund, at man åbent og undersøgende kan analysere formelle træk ved tekster (ordvalg, metaforer, sætningsopbygning, m.m.) som kognitive funktioner, der har betydning for såvel det indhold, man forestiller sig, som den kontekst, man forstår det ud fra. En sådan tilgang er som beskrevet ofte præget af længere procesorienterede og/eller projektorienterede forløb, der fungerer som modvægt til en udbredt overfladeviden om tekster, men som eksemplerne med scenarieøvelser gerne skulle vise, kan man tilrettelægge en varieret tilgang til tekster med både længere forløb og kortere øvelser, der lader teksterne finde sted i undervisningen.

Noter

- 1 Se Dorthe Carlsen (under udgivelse) for en dybtgående analyse og kritik af læremidlet *Vild med dansk*, der vandt Undervisningsministeriets undervisningsmiddelpris i 2009.

Referencer

- Ammitzbøll, L., Østergren-Olsen, D., & Poulsen, H. (2007). *Vild med dansk*, København, Gyldendal.
- Cook, G. (1994). *Discourse and Literature*. Oxford.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus.
- Garrod, S. C. & Sanford, A. J. (1990). Referential Processes in Reading: Focussing on Roles and Individuals. I: Flores, G. B. d'Arcais, Rayner, K. and Balota, D. (Eds.), *Comprehension Processes in Reading*. Hillsdale, N.J., LEA, s. 465-484.
- Hansen, S. R. (2016): "Indlevelse og refleksion – En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning", *Viden om Literacy nr.20*, Nationalt Videncenter for Læsning
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More Than Cool Reason*. Chicago.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1994). "Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories", *Poetics* 22.

Skriftsproglig udvikling

Her i efteråret udkommer helt nye digitale prøver til 6.-8. klasse i prøvesystemet *Skriftsproglig udvikling* af Lene Møller og Holger Juul.

Prøvesystemet kan bruges til at afdække elevernes læse- og stavefærdigheder fra 0.-8. klasse.

Tilmeld dig vores nyhedsbrev for at modtage seneste nyt om, hvornår de enkelte prøver er tilgængelige.

Du er også velkommen til at ringe eller skrive ind for at høre nærmere.

Hogrefe Psykologisk Forlag A/S
Kongevejen 155
2830 Virum
+45 35 38 16 55
info@hogrefe.dk
www.hogrefe.dk

 hogrefe

Seminos, E. (1997). *Language and World Creation in Poems and Other Texts*.

Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London/New York: Routledge.

Turner, M. (1996). *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Østergaard, L. D., Sillasen, M., Hagelskjær, J., & Bavnøj, H. (2010). "Inquiry-based science education – har naturfagsundervisningen i Danmark brug for det?", *Mona* 4.



Litteratur- undervisningen i indskolingen

Lærerens oplæsning og litteraturundervisningen bør i højere grad være en del af danskfaget i indskolingen

HENRIETTE LANGKJÆR, SKOLELEDER, LÆSEVEJLEDER
OG DANSKLÆRER PÅ BREDBALLE PRIVATSKOLE

Fælles Mål har opprioriteret litteraturundervisningen i danskfaget ved at gøre fortolkning til et selvstændigt kompetenceområde. Med denne artikel ønsker jeg dels at sætte fokus på, at litteraturundervisningen skal fylde i begynderundervisningen på lige fod med de andre danskfaglige kompetenceområder, dels at pege på, hvorfor lærerens oplæsning er en vigtig del af danskfaget, hvor også den nyere børnelitteratur bør inddrages.

Danskfaget i indskolingen

Der er siden indførelsen af de nationale læsetest i anden klasse sket en skævvridning af danskfaget på begyndertrinnet. Der har været stort fokus på elevernes tilegnelse af afkodningsfærdigheder, og det har medført, at andre områder af danskfaget er blevet nedprioriteret tidsmæssigt. Lærerne har følt sig presset til at gennemføre en undervisning, hvor der har været fokus på de målbare elementer af danskfaget. Det er min erfaring som læsevejleder, at de længere forløb med littera-

turarbejde i indskolingen, som tidligere kunne udmøntes i små skuespil og andre kreative udtryk, er forsvundet ud af danskundervisningen. Jeg mener, at der skal være fokus på de færdighedsmæssige elementer af danskfaget, men at det må være tydeligt for enhver dansklærer, at en fælles læsebog, der træner afkodningsfærdigheder, ikke kan dække litteraturundervisningen. Med denne artikel ønsker jeg at komme med nogle konkrete forslag til, hvordan der kan arbejdes med litteratur i indskolingen baseret på den procesgang, der er indlejret i kompetenceområdet fortolkning. Det beskrevne forløb er et tænkt eksempel på, hvordan læringsmålene i kompetenceområdet fortolkning kan bringes i spil ved lærerens oplæsning af litteratur, altså et forsøg på at konkretisere målene. Forløbet er altså ikke endnu gennemført i praksis.

Det må være tydeligt for enhver dansklærer, at en fælles læsebog, der træner afkodningsfærdigheder, ikke kan dække litteraturundervisningen.

Kompetenceområdet fortolkning

I de reviderede Fælles Mål er danskfagets kompetenceområder inddelt i fire faglige områder: læsning, fremstilling, kommunikation og fortolkning. Hvert enkelt kompetenceområde bygger på en række videns- og færdighedsområder, som målene indordnes under. Der er indenfor kompetenceområdet fortolkning indtænkt en proces-tankegang i overskrifterne i videns- og færdighedsområderne. I min litteraturundervisning vægter jeg at prioritere den skitserede arbejdsproces og udvælge de relevante områder og mål. Færdigheds- og vidensområderne er inddelt i følgende overskrifter, som skitserer en arbejdsproces med litterære tekster:

Oplevelse og indlevelse – hvilket er elevens første møde med teksten. Litteraturlæsning i indskoling vil basere sig på lærerens oplæsning, da de færreste elever i 0.-2. klasse har tilstrækkelige afkodningsfærdigheder til at læse litterære tekster. Lærerens oplæsning er en motiverende faktor for elevernes egen læsetilgængelsesproces, fordi den kan åbne for oplevelser, indsigt, forståelse/empati, fantasi, forestillingsevne, sproglig nysgerrighed og viden og på den måde bane vejen for elevernes læselyst. Her samtales der om, hvad der umiddelbart optager eleverne i denne første oplevelse af teksten. Disse iagttagelser skal indgå i det videre arbejde med teksten.

Undersøgelse – i denne arbejdsfase er der fokus på at gå i dybden i teksten. Genlæsning af bestemte passager som langsom læsning. Det kan være ord/begreber, sprogmonstre, komposition, personkarakteristika, tema, dannelse af indre billeder. Her vil læreren være styrende og udvælge de relevante passager på baggrund af elevernes iagttagelser i den første fase. Her er der tale om et dobbelt blik, for dels skal elevernes umiddelbare iagttagelser samt de områder, som læreren vil have fokus på at lære eleverne, også indgå, så der er tale om en vekselvirkning mellem disse to aspekter.

Fortolkning – eleverne kan komme med bud på, hvad teksten vil fortælle, og hvad den har givet dem at tænke over, og finde begrundelser for disse svar med eksempler fra teksten.

Vurdering – her går vi ud af teksten og vurderer på tekstens samlede budskab og fremstillings-

form. Her skal der være plads til forskellige vurderinger af teksten, da alle har forskelligt grundlag at vurdere ud fra.

Perspektivering – her sættes tekstens tema i relation til eget og andres liv. Det vil også være her, andre scenarier og nye handlemuligheder/løsningsmuligheder kan bringes i spil i undervisningen.

Det er op til læreren, eleverne og teksten, hvor meget de forskellige faser skal fylde i arbejdet med den konkrete tekst. Hvilke faser kalder den enkelte tekst på? Hvad er eleverne mest optagede af? Hvad skal eleverne lære ved at arbejde med teksten? Hvad vil læreren have i fokus?

Lærerens oplæsning er en motiverende faktor for elevernes egen læsetilgængelsesproces, fordi den kan åbne for oplevelser, indsigt, forståelse/empati.

Konkret eksempel på et litteraturforløb i indskoling

Jeg har valgt bogen *Magnolia af Skagerrak* skrevet af Bent Haller som oplæsningsbog. Bogen er en tankevækkende og samtidig intens beskrivelse af fire børns sommerferieoplevelser hos deres bedsteforældre. Bogen handler om hovedpersonen Magnolia, hendes dominerende, men også kærlige storebror og deres to kusiner, som alle fire er på sommerferie i bedsteforældrenes sommerhus ved Skagerrak. Mormor står for alt det praktiske, og morfar, som er svensker, søger som Emil fra Lønneberg tilflugt i skuret, hvor han snitter træfigurer, når der opstår problemer. Magnolia følger troligt efter, når de andre børn skal ned for at fiske. Det er Magnolia, som en aften fanger en mærkelig fisk. Hun vil smide fisken i havet, men den bliver ved med at skylle op på stranden igen, og pludselig begynder den at tale! Den fortæller historien om "Lille Klump", en mærkelig skabning, der prøver at finde ud af, hvor blandt havets fisk den hører til.

"Lille Klumps" fortælling er et eventyr og spejler Magnolias egen følsomhed og søgen efter at være en del af fællesskabet. Samtidig antyder den kær-

lighedsbåndet til og savnet efter moderen – for Magnolia har for længe siden hørt en lignende historie om, at hendes mor som barn havde en sten, der lignede ”Lille Klump”. På den måde bliver der lagt op til samtale om, at der findes mere mellem himmel og jord.

Børnenes forældre er taget på ferie i Norge, fordi Magnolias mor har været syg og skal komme til kræfter. Man fornemmer i børnehøjde, hvordan det er at savne og vente uden at have så mange ord for det.

Bogen er velegnet til at arbejde med kompetencemålet for fortolkning, dels fordi eleven kan forholde sig til velkendte temaer gennem samtale, og dels fordi den rummer et eventyrligt univers, som lægger op til fortolkende og tankevækkende samtaler. På det realistiske plan er temaet sommerferie hos bedsteforældrene og den stemning af sol, sommer og uendelighed, der er forbundet hermed. Men under (hav)overfladen lurer de svære sider ved fiskens og menneskets tilværelse og livsforløb, søgen efter at høre til og knytte bånd, gruppens handlinger over for det at være anderledes, sorgen ved at blive forladt og blandt andet det savn og den sorg, børn kan føle, når deres forældre bliver syge. De voksnes verden kan være præget af travlhed og stress, som kan være med til at gøre de voksne syge på måder, som umiddelbart ikke kan ses.

Jeg vil foreslå, at bogen læses højt i følgende syv afsnit:

1. s. 5-21. Personerne, deres indbyrdes forhold og stedets natur præsenteres, og Magnolia fanger den underlige klumpede fisk.
2. s. 23-43. Magnolia redder fiskens liv, da hun sætter den tilbage i havet, hvor den kommer fra, så den kan svømme hjem til sig selv og sin familie. Magnolia opdager, at fisken kan tale, og den har mest lyst til at dø i fred.
3. s. 43-57. Magnolia opsøger fisken, der nok en gang er skyllet op på stranden. Fisken spørger, om hun vil høre dens historie.
4. s. 57-84. Fiskens mærkelig livshistorie fortæles.
5. s. 84-99. Fisken udtrykker, at den er nået til vejs ende, og dens eneste ønske er at dø der på stranden. Magnolia bliver trist ved tanken om, at nogen frivilligt har lyst til at dø.

6. s. 99-125. Magnolia vil hjælpe fisken til at dø, for dyr må ikke lide, men da hun ankommer til stranden, så er fisken forvandlet til en sten.
7. s.125-143. Magnolia maler den forstenede fisk, og den får nyt liv. Børnene bliver hentet af deres forældre. Sommerferien i sommerhuset slutter.

Læringsmål for forløbet

Færdigheds- og vidensområdet

OPLEVELSE OG INDLEVELSE

Eleven kan lege med sprog, billeder og fortælling. Eleven har viden om enkel poetisk sprogbrug og billeder. (Fælles Mål fase 1).

Her følger de uddybende mål, som jeg har defineret indenfor dette videns- og færdighedsmål i forhold til arbejdet med bogen.

- Eleverne kan finde naturbeskrivelser og danne indre forestillingsbilleder af sommerferiestemningen og stedet. (Magnolia har samlet en masse kæruld og spørger mormor, om hun ikke kan strikke en trøje af dette. I fortællingen om Magnolia er der sanselige beskrivelser af naturen f.eks. s. 8-11, hvor lille Magnolia sækker bagud, fordi hun er optaget af de små fine stedmoderblomster, der kan vokse i klitterne, eller s. 33-38, hvor Magnolia er nede ved bækken for at redde fisken).
- Eleverne kan finde talemåder og forstå deres betydning. (Forfatteren omskriver sprogets talemåder til fiskenes talemåder tilpasset livet i havet. På den måde skabes der sprogligt en sammenhæng mellem menneskenes og havets verden på en humoristisk måde. F.eks. ”Den historie fik sandelig fiskeben at gå på”, ”Da de ikke ved haleoprækning kunne blive enige...”, ”Ørnehajen spruttede, som havde den fået et fiskeben galt i halsen...”).
- Eleverne kan tilegne sig nye begreber og ord (blomsternes og fiskearternes navne).

Aktivitet:

Eleverne skal i afsnittene s. 57-83 lytte efter talemåderne. Læreren gør opmærksom på første eksempel. Herefter samles der op, og talemåderne, de rigtige og dem fra fiskens verden, skrives på tavlen. Herefter tales om betydningen af disse talemåder.

Eleverne skal lytte til lærerens oplæsning af s. 8-9 samt side s. 33-38. Herefter skal de selv tegne et billede af de beskrevne steder og stemningen. Hvilke blomster- og dyrenavne er med i historien? (herved udvides elevernes ordforråd og begrebsverden).

Eleven kan følge forløbet i en fortælling. Eleven har viden om begyndelse, midte og slutning. (Fælles Mål fase 2)

De uddybende mål, som jeg har defineret indenfor dette videns- og færdighedsmål i forhold til arbejdet med bogen, er:

- Eleverne kan inddele bogen i forskellige afsnit, så de får overblik over fortællestrukturen (realistisk fortælling, magisk fortælling, sammenkobling af de to verdener).
- Eleverne kan dramatisere deres egen afslutning på historien.

Aktivitet:

Læreren har på opslagstavlen lavet en handlingslinje på de syv afsnit. Eleverne skal efter hver oplæsning genfortælle og samtale i klassen om, hvad de har hørt. Herefter tegner og skriver eleverne om personer og episoder i de forskellige dele af historien. Sammen findes der et overskrift til kapitlet. Læreren skriver den overskrift, som eleverne har diskuteret sig frem til. Eller vælger det bedste af elevernes forslag ud fra hvilket forslag, der rammer det mest centrale i afsnittet. Dette gøres for, at eleverne på den måde får et overblik over fortællingens opbygning i indledning, midte og afslutning, og samtidig kan de fastholde handlingsforløbet og vende tilbage til det senere i arbejdsprocessen. Det vil via denne aktivitet også blive tydeligt for eleverne, at der i den realistiske historie er indlejret en eventyrlig fortælling (fiskens livshistorie).

Når bogen er læst færdig, skal eleverne lave deres eget lille rollespil over, hvordan det forløber, når børnene møder deres far og mor. Hvad siger Magnolia til sin mor? Hvad viser hun hende? Hvad siger moren? Er hun blevet rask? Osv. Dette for at eleverne aktivt bruger deres viden om personerne til at leve sig ind i disse, forstå deres handlingsmønstre og dermed opnå en dybere forståelse af personerne.

UNDERSØGELSE

Eleven kan udpege centrale elementer. Eleven har viden om tema, genre, forløb og personskildring. (Fælles Mål fase 2)

De uddybende mål, som jeg har defineret indenfor dette videns- og færdighedsmål i forhold til arbejdet med bogen, er:

- Eleverne kan beskrive hovedpersonerne og deres indbyrdes forhold for at kunne identificere sig med hovedpersonerne og bedre forstå deres handlinger og tanker.
- Eleverne kan skelne mellem de realistiske kapitler og de magiske kapitler i bogen. I den magiske verden under havet fortæller forfatteren igennem fisken om alle de besværligheder, der kan optræde i et liv (det er til at bære i en børnebog, fordi det er fisken, der fortæller om de problemer, der kan optræde i et liv som fisk). I afslutningen af bogen blandes de to verdener, da det viser sig, at fisken har et tilhørsforhold til Magnolias mor, og dermed er det også en understregning af, at der i den virkelige verden kan ske nogle uforklarlige og underfundige hændelser, og for at tydeliggøre, at fiskens liv har sammenhæng med menneskenes liv som et billede på det svære i tilværelsen.

Eleverne tænker historien igennem og sætter ord på hvilke passager af teksten, som de er mest optaget af. Herefter tegnes denne passage.

Aktivitet:

Eleverne skal på klassens handlingsfrise udpege hvilke kapitler af bogen, der foregår i en realistisk verden, og hvilke dele, der foregår i en magisk verden, og hvordan det viser sig. Eleverne skal tegne disse episoder, så det fremgår hvilke dele af handlingen, der foregår i en magisk verden (havet med talende fisk), og hvilke dele der foregår i en realistisk verden, således at de forskellige universer omsættes fra verbalt sprog til et visuelt udtryk.

Eleverne skal også forholde sig til, hvordan hovedpersonen Magnolia forandrer sig i løbet af historien? Det kan man sætte fokus på ved at

genlæse beskrivelsen s. 86, efter Magnolia har hørt fiskens historie.

Endelig skal eleverne finde bogens hovedpersoner og bipersoner og begrunde, hvorfor de udgør henholdsvis det ene og det andet. Magnolia, storebror, morfar, mormor, far, fisken og mor tegnes og hænges op på væggen. Eleverne beskriver personerne og kommer med eksempler på handlinger fra historien, der kan underbygge deres forslag. Læreren skriver deres iagttagelser rundt om billederne af personerne.

FORTOLKNING

Eleven kan finde hovedindhold. Eleven har viden om hovedindhold. (Fælles mål fase 1)

De uddybende mål, som jeg har defineret indenfor dette videns- og færdighedsmål i forhold til arbejdet med bogen, er:

- Eleverne kan deltage i en klassesamtale om en teksts temaer, og hvad teksten drejer sig om.
- Eleverne kan arbejde med metoden litteratursamtalen (Aidan Chambers Book Talk). Grundspørgsmål er:
 1. Var der noget, du godt kunne lide i novellen/bogen?
 2. Var der noget, du ikke kunne lide ved novellen/bogen?
 3. Var der noget, der undrede dig?
 4. Var der noget, du kom til at tænke på, som minder om andre bøger og film?
- Eleverne kan komme med eksempler på, hvordan moren og fiskens liv er/kan være forbundet? (Her er der helt konkret tale om, at moren engang har ejet denne fisk og i overført betydning, at der kan være en sammenhæng med morens sygdom og fiskens liv).
- Ligeledes kan eleverne komme med bud på intertekstualitet. Der er eksempelvis referencer til både Emil fra Lønneberg (Astrid Lindgren) og Den Grimme Ælling (H.C. Andersen) i form af tematikkerne om at være født anderledes, blive udsat for mobning og ikke at kunne finde et ståsted i livet.

Aktivitet: Klassesamtale.

VURDERING

Eleven kan udtrykke egen opfattelse af teksten. Eleven har viden om måder at begrunde sin opfattelse på. (Fælles Mål fase 2)

De uddybende mål, som jeg har defineret indenfor dette videns- og færdighedsmål i forhold til arbejdet med bogen, er:

- Eleverne kan udpege de passager i bogen, som de er mest optaget af, og hvor bogen er mest spændende, samt forklare og begrunde hvorfor.

Aktivitet:

Eleverne tænker historien igennem og sætter ord på hvilke passager af teksten, som de er mest optaget af. Herefter tegnes denne passage. Tekststedet findes, og nogle linjer derfra afskrives. Herefter fortæller eleverne på skift om deres bedste sted i historien og forklarer, hvorfor netop dette sted er særligt for dem.

PERSPEKTIVERING

Eleven kan sætte tekstens tema i relation til andres liv. Eleven har viden om måder at sammenligne tekster med andres liv på. (Fælles Mål fase 1)

De uddybende mål, som jeg har defineret indenfor dette videns- og færdighedsmål i forhold til arbejdet med bogen, er:

- Eleverne kan sætte temaet sommerferie i relation til deres eget liv. Hvor og med hvem vil du helst på sommerferie? Eleverne kan på skift fortælle om deres bedste sommerferie og begrunde, hvorfor den var den bedste.
- Eleverne kan sætte citatet: *"Magnolias mor og far var taget på fjeldvandring ved Jotunheim i Norge, for at se om det kunne kvikke mor lidt op. Hun havde nemlig været syg, selv om man ikke kunne se det på hende"* i relation til andres liv og deltage i samtale om, hvad der sker med en familie, når de voksne bliver syge. Hvad kan man som barn gøre, hvis man ikke har bedsteforældre til at tage over? (Klasselæreren, sundhedsplejersken, børnetelefonen....).
- Desuden kan de samtale om forskellige former for sygdom samt det sørgelige i, at nogle, i det-

te tilfælde fisken, blot ønsker at dø. Bent Haller gør det tåleligt, fordi det er en fisk, der har disse ønsker for sit eget liv. Ligeledes undres Magnolia over, at nogen kan føle således, når hun selv springer glad og frisk ud af sengen hver morgen.

Aktivitet: Klasesamtale

Det er selvfølgelig op til den enkelte lærer og elevgruppe, hvor fokus skal lægges i forløbet, og om nogle områder skal udelades. Vi skal som lærere vælge, fortolke og konkretisere målene, klæde målene på og samtidig lade litteraturen fylde og styre målene ind efter vores og elevernes oplevelse af litteraturen.

Litteraturundervisningen er blevet opprioriteret i hele skoleforløbet i de nye Fælles Mål, da fortolkning er blevet et kompetenceområde, som du ikke kan komme udenom i indskolingen.

Årsplanen

Forfatteren Astrid Lindgren mener, at det at læse litteratur er:

”At komme langt ud i den vide verden – og dybt ind i os selv.”

Kurt Thybo, pædagogisk danskonsulent, sagde engang, at en dansklærer bør læse en ny børnebog om ugen, fordi både forældre og lærere har en tendens til at vælge litteratur, som de allerede kender. Jeg satte mig selv det mål, men må erkende som dansklærer, at jeg ikke har kunnet leve op til det i en travl hverdag. Men jeg vil alligevel have det for øje, da det var en fantastisk god, tankevækkende og bevægende oplevelse at læse Bent Hallers bog. Vi skal som dansklærere indarbejde lærerens oplæsning i vores årsplanlægning, så vi på den måde sikrer, at vi kommer omkring mange forskellige genrer i vores valg af oplæsningsbøger.

Litteraturundervisningen er vigtig, da det som tidligere nævnt er et fagligt område, der skubbes til side, hvis vi bliver presset på tid. Litteraturlæsningen er vigtig for vores dannelse som mennesker.

Jeg mener personligt, at litteraturundervisningen er blevet opprioriteret i hele skoleforløbet i de nye fælles mål, da fortolkning er blevet et kompetenceområde, som du ikke kan komme udenom i indskolingen.

Samtidig skal vi til stadighed opfordre forældre til at prioritere godnatlæsningen/oplæsning. Godnatlæsningen kan fortsætte, også efter at børnene selv har lært at læse, hvis vi er gode til at finde forskellige typer af oplæsningsbøger. Det er et vigtigt, at vi har forældrene med, da mange undersøgelser har påvist, at forældrenes engagement i og interesse for læsning styrker børnenes læsekompetencer og læselyst. Læs f.eks. om forskningsprojektet READ, som Børn og Unge i Aarhus Kommune har gennemført i samarbejde med TrygFondens Børneforskningscenter ved Aarhus Universitet og VIA University College. Her er et oplagt samarbejdsområde mellem skole og hjem, som kan udbygges. Forældrene kan ved de årlige forældremøder besøge skolens bibliotek/læringscenter, hvor bibliotekaren kan præsentere nye børnebøger til oplæsning.

Referencer

Andersen, H.C. (2003), *H.C. Andersen – samlede eventyr og historier*, Høst og Søn

Haller, Bent (2015), *Magnolia af Skagerak*, København, Høst og Søn/ROSINANTE & CO.

Hansen, T. I. (2011), *Kognitiv litteraturdidaktik*, København, Dansklærerforeningens Forlag.

Lindgren, Astrid (2008), *Emil fra Lønneberg*, Gyldendal

Online referencer

Aidan Chamber's Book Talk, <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer/ffm/dansk/1-2-klasse/fortolkning/fortolkning/fase-2#>

Fælles Mål (maj 2015) <http://www.emu.dk/omraade/gsk-1%C3%A6rer>

<http://www.dr.dk/nyheder/regionale/oestjylland/laes-med-dit-barn-det-betaler-sig>

READ - sammen om læsning
<http://www.aarhus.dk/read>

Dansk som **andetsprog**

Screening avu

– dansk som andetsprog

Screening avu flytter fokus fra rettelser til målrettet indsats.

1. Slip for rettelser
2. Få testresultater og visuelt overblik online
3. Arbejd målrettet med evaluering og indsatsområder

I **Screening avu – dansk som andetsprog** finder du bl.a. tests til ordstilling, sætningsanalyse, lytteforståelse og læseforståelse.

Materialet er udviklet og gennemtestet af erfarne avu-lærere.

screening.systeme.dk



Alverdens dansk – dansk som andetsprog

Alverdens dansk er en ny grundbog til dansk som andetsprog på avu. Gennem aktiverende lytte-, skrive- og læseøvelser træner kursisterne den grundlæggende kommunikation i dagligdagen.

Den sproglige sikkerhed styrkes gennem enkle og klare grammatiske introduktioner og øvelser.

iBog® alverdendansk.systeme.dk

10 videoklip | 15 lydfiler | 25 interaktive opgaver | ca. 125 opgaver

Bog 144 sider





Om man giver op eller kæmper videre. Den slags

AF BODIL CHRISTENSEN, LEKTOR I DANSK OG MASTER I BØRNLITTERATUR

Nora og Ella er på flugt fra "den store feber", der har ramt hele Sverige. I bogen "Som om jeg var helt fantastisk" fortæller forfatteren Sofia Nordin om tiden efter den store feberdød. Nora og Ellas familier, venner og naboer er døde som alle andre. Kun få mennesker er i live rundt om i det forladte Sverige. Nu er de på vej nordpå, hvor de har hørt, at der er en fungerende radiostation et sted. Undervejs taler de en aften om, hvordan man overlever, og hvilke kompetencer man skal have for at kunne klare sig i den forladte verden. Her lyder en kommentar fra Nora: "Om man giver op eller kæmper videre. Den slags" –det er afgørende for, hvorvidt man magter at leve og klare sig igennem.

"Om man giver op eller kæmper videre. Den slags" kan også være svaret på, hvorvidt børn og unge magter at få et godt, robust liv i det stadig mere komplekse og diagnosefyldte ungdomsliv, der er rammen om deres hverdag. Det kan også være svaret på, hvorfor man skal læse gode bøger i fritiden og i danskfaget.

Min pointe er, at litteraturen kan være medvirkende til, at børn og unge får et værktøj, hvormed de kan klare hverdagens og fremtidens udfordringer.

Vandmærket for dette finder jeg i Aaron Antonovskys salutogenetiske idé om "oplevelsen af sammenhæng" (Søgaard, 2002), i Karen Wistofts forskning indenfor "robusthed" (Wistoft, 2012) og i Rasmus Willigs samfundsanalyse (Willig, 2016).

Det særligt børnelitterære afsæt findes hos Knud Ejler Løgstrups klassiske tese om børnelitteraturen som et sted, hvor livsmødet hos børn fastholdes (Bugge, 2014). Martha Nussbaums "inner eye" (Nussbaum, 2012) følger Løgstrup i forhold til at belyse litteraturens mulighed for at fremme empati og indføling hos læseren, således som også David Kidd og Theory of Mind-tænkningen gør.

Litteraturen kan være medvirkende til, at børn og unge får et værktøj, hvormed de kan klare hverdagens og fremtidens udfordringer.

Børn og unges litteraturlæsning (om den sker på skærm eller papir) har altså nogle helt særlige

kvaliteter i forhold til at give læseren råstyrke og robusthed. Samtidig kan læsningen give danskfaglige kompetencer, æstetiske oplevelser og et indblik i en verden, man ikke vidste, fandtes.

Artiklen tager særligt afsæt i folkeskolens danskundervisning, men naturligvis er målet for danskundervisere og litteraturlæsere, at litteraturlæsning vil være en livslang glæde for de fleste.

Læsning af litteratur er en kompliceret proces. Først skal man lære at læse, hvad der står på linjerne, dernæst skal man kunne læse mellem linjerne, og endelig lærer man måske at forstå, hvad der er bag linjerne.

Læsning kræver nogle kognitive kompetencer, men i den fortsatte læsning kan man med fordel fokusere på meningen og meningssammenhængen, når læserutinen skal styrkes.

Artiklen fokuserer først kort på, hvorfor det giver mening at lære at læse på, mellem og bag linjerne, dernæst er det oplevelsen af sammenhæng, robusthed, empati og begrebsforståelse, der sættes fokus på. Her inddrages en række eksempler fra den nyere børne- og ungdomslitteratur.

Konklusionen tager udgangspunkt i folkeskolens litteraturundervisning. Det er folkeskolen, der danner rammen om litteraturlæsningen.

Læsefærdighed: Derfor skal man lære at læse

Sådan er virkeligheden jo. Uden en vis læsehastighed og uden en rimelig læserutine bliver enhver "lystlæsning" i elevernes verden noteret under "u-lystlæsning".

Det skal give mening, at man lærer at læse. Indlysende, tænker de fleste af os, men den helt banale konklusion af Carsten Elbros klassiske læseforskning (Elbro, 2001) viste, at børn, der er vokset op med bøger, lærer at læse. De har

netop set meningen med at lære at læse. Læsning kræver nogle kognitive kompetencer, men i den fortsatte læsning kan man med fordel fokusere på meningen og meningssammenhængen, når læserutinen skal styrkes.

Hvis bøger skal være læsbare og læseværdige, så gælder det, skriver Torben Weinreich:

".. at der i værket vælges en grad af sproglig sværhedsgrad, af referencer til en uden for teksten værende virkelighed og endelig ved at teksten – samtidig med at den hele tiden refererer til sig selv – lægger op til forskellige mulige læsninger, men altså ikke enhver form for læsning"

(Weinreich, 2004)

Enhver læser er en unik læser, der har sin egen målestok for "gode bøger", men Weinreichs klassiske femdeling af kompetencer i forhold til litteraturlæsning er en god rettesnor. De fem kompetencer er læsekompetencen (man skal kunne afkode og forstå tekstens grundlæggende udsagn), konventionskompetencen (børn skal være fortrolige med "hvor finder man bøger og hvordan læses de"), den encyclopædiske kompetence (man skal have en vis viden om verden for at begribe teksten), den intertekstuelle kompetence (alle tekster indskrives sig i et forhold til eller slægtskab med (næsten) alle andre tekster i verden) og endelig den retoriske kompetence (metaforer, stilistiske virkemidler, ironi, humor og alt det vigtige, der står mellem og på linjerne).

Argumentet for at lære at læse (og at lære at blive en god læser) kan man også finde i undersøgelsen "Hvad skaber en lystlæser" (2007), der for mig at se viste et paradigmeskifte i forhold til forståelsen af børns litteraturlæsning. Undersøgelsen markerer tydeligt, at man ikke (udelukkende) læser bøger for "underholdningens skyld", det gælder også, at man skal læse bøger for at blive klogere på sig selv og verden. Undersøgelsen¹ er fra 2007, og her blev meget læsende elever på mellemtrinnet spurgt, hvorfor man skulle læse bøger. "Det skal man for at blive klogere", svarede en læser – nok på manges vegne. For man bliver ikke blot klogere på at læse, man bliver også klogere på verden og sig selv.

At læse mellem linjerne. Man må lære at se med ”den andens øjne”

Litteratur kan stille de spørgsmål, man ikke kan finde svaret på, men litteraturen kan også give indblik i de dilemmaer, ”de andre” (og læseren selv) må forholde sig til. Man må kunne forestille sig andres liv, hvis man skal kunne sikre, at magten ikke forvaltes blindt og uden empati og indsigt. Det er ”mentalisering”, der her tales om (videnskab.dk, 2013).

Journalisten Rasmus Kragh Jakobsen redegør på videnskab.dk² for forskning i, hvad skønlitteratur gør ved os rent psykologisk. Han refererer til forskeren og psykologen David Comer Kidd fra The New School for Social Research i New York, USA, der mener, at man ved læsning af god skønlitteratur i blot 10-15 minutter får øget sin evne til at forstå andre menneskers tanker og følelser. Noget som kan gøre os til mere empatiske og bedre fungerende mennesker. Processen hedder *Theory of Mind*, og det kan oversættes til ”evnen til at sætte sig i en anden persons sted og forstå dennes følelser, tanker og motiver”. Theory of Mind er blandt andet afgørende for, at vi kan navigere i de komplekse sociale sammenhænge, vi lever i, og det er den evne, der giver os følelsen af empati, der hjælper med at binde os sammen i store grupper. Denne evne til at sætte sig i andres sted forstærkes signifikant, når man læser kompleks skønlitteratur.

Der er tale om en signifikant forstærkning, når der læses kompleks skønlitteratur (ikke faglitteratur, ikke triviallitteratur og ikke krimier med genkendelige plot). Det er kompleksiteten i ”skønlitteraturen”, der er den afgørende faktor.

Filosoffen Martha Nussbaum (interview i Politiken, 2013) giver sit bud herpå:

”Selvfølgelig er det vigtigt, at unge mennesker har et arbejde og føler medbestemmelse på den førte politik. Men hvis du aldrig er blevet trænet i at forestille dig, hvordan dine medborgere har det, og kan finde ud af at argumentere med respekt, vil demokratiet i sidste ende fejle.”

Det er helt på linje med den danske filosof Knud Ejler Løgstrup, der i et essay om Jakob Knudsens opdragelsestanker (Bugge, 2009) skriver:

”Saadan taler vi jo ogsaa om at forsøge paa at sætte os i den Andens Sted, se Tingene med hans eller hendes Øjne, ud fra deres Situation – men det kan jo ikke ske uden ved Fantasiens Hjælp; den skal til for at forstaa det andet Menneske.”³

Når Løgstrup taler om ’fantasien’, så mener han fiktionens evne til at skabe forestillinger og indre billeder hos læseren.

Børnelitteraturforskeren Maria Nikolajeva har ligeledes forsket i dette. I sin artikel ”Kunsten at læse tanker: en kognitiv tilgang til børnelitteratur” forklarer hun:

”Gennem fiktion kan yngre læsere opleve andre menneskers følelser...”

(Nikolajeva, 2012, s. 35).

Det er en særdeles vigtig social færdighed, at man formår at sætte sig ind i andre menneskers følelser. Intet samfund kan opretholde en velfærdsmodel, uden at der hos alle er forståelse for, at andre ser verden fra deres perspektiv. I fiktionslæsning kan man som læser ”øve sig” i andres perspektiver ”helt gratis” og uden de omkostninger, det ville medføre at afprøve misbrugsperspektivet, det kriminelle perspektiv eller et diagnose-perspektiv i den ”virkelige verden”.

Fiktionslæsningen kan give en robusthed overfor de tilfældigheder, livet nu engang møder den enkelte med. Robusthed handler om at blive god til at klare livets udfordringer i stort og småt: udfordringer i forhold til andre mennesker; klare opgaver, som er svære; kunne holde fast i et mål, der skal nås, og klare fristelser, som man ikke har godt af. Robusthed handler også om at gøre det nemmere at lære nyt og huske, kunne træffe fornuftige beslutninger og forebygge konflikter, usikkerhed og pres i hverdagen (Wistoft, 2012).

Her er litteraturlæsningen en styrke.

Den kulturelle dannelse får man bedst gennem litteraturen eller gennem andre kunstneriske udtryksformer.

Derfor må man lære at læse, hvad der står bag linjerne

Sprog er ikke blot et redskab, man aftaler at bruge i en bestemt sammenhæng – som i bøger. Det er noget, der bruges hver dag og i alle relationer med flere eller færre ord. Det vanskelige er, at der gerne skal være en vis overensstemmelse og en vis fælles forståelse mellem brugerne af samme sprog (Hastrup, 2004). Det er – blandt meget andet – noget af det, børn skal have lært, når de vokser op i et multikulturelt samfund. Hvis man vil være en del af samfundet, skal man kende de regler, der gælder (ellers kan man jo heller ikke hverken overholde dem eller overtræde dem!). Sprogreglerne er sjældent i fokus, det går jo af sig selv. For det meste. Tror vi. Men det gælder ikke alle. I skolen, i fritidslivet og hjemme skal børn have lært at begå sig i verden. Skolen skal ikke vakle i bestræbelserne på at give en almindelig sproglig dannelse videre til den opvoksende ungdom. Det vil gøre hverdagen mere farverig, festlig og fredelig for alle i skolen, hvis der sættes klare rammer her. Det kan man gøre med tre vinkler på sprogbrugen. For det første må man sætte klare rammer og give tydelige retningslinjer: Hvilken genre skal bruges i denne kommunikation. Hvilket sprog skal man tage frem? Det er en del af den sociale kompetence, at man ved, hvad der ”passer sig” – også sprogligt. For det andet må man jo give børn et sprog, der er til at tale med. Det kan være svært at bruge sproget nuanceret, hvis man aldrig har hørt andet end morgen-tv og aldrig læst noget mere indviklet end Lizzy McGuire-bøgerne. Eleverne skal læse noget lyrik af Grundtvig og Kingo (Velan!! Så kan man sige: ”Gak Ormesæk” i stedet for at sige: ”Skrid din ...”). Det ville gøre dagen lidt sjovere for lærerne og de andre elever. Og de skal læse Benny Andersen, Anne Sofie Hammer, Kim Fupz Aakeson og Jesper Wung-Sung. Og Halfdan Rasmussen. For det tredje så må man vide, at æstetikken i sproget findes overalt. I elevernes vittigheder, i Simpson, hos standupkomikerne og hos mange af de nye (og gamle) forfattere. Og sproget bruges ofte kreativt i sms og mail og på messenger, og den digitale indflydelse på sprogbrugen genfindes også i børne- og ungdomslitteraturen, hvor der eksperimenteres og leges med sprog.

Skal man have overskud til at sætte spørgsmålstegn ved vedtagne konventioner og regler, så gælder det, at man først skal have den sikkerhed,

der ligger i, at man kender den kultur, man er en del af (Tinggaard Svendsen, 2006). Fællesskabet er et sikkerhedsnet, der sikrer, at man tør begive sig ud på dybere vand. Faglighed er såvel det brede kulturkendskab (og kanonlistens forfattere) som det specialiserede og mere dybtgående kendskab til enkelte områder. Kulturen er altid i bevægelse, og vi er altid i færd med at blive dem, vi endnu ikke er. Flexibilitet er en nødvendighed. Fællesskabet må være etableret, før nogen kan tænke nyt herom. Det er et grundlag for at kunne forholde sig frit og nytænkende til den globale verden.

Den kulturelle dannelse får man bedst gennem litteraturen eller gennem andre kunstneriske udtryksformer, og det er urimeligt overfor uddannelsessøgende, hvis ikke de får muligheden for at få indblik i hele den begrebsforståelse, der ligger i litteraturen.

Oplevelsen af sammenhæng, robusthed, empati og begrebsforståelse gennem litteraturlæsning

Alle bøger kan læses med andre mål for øje. De nedenstående titler sætter dog særligt fokus på netop det, litteraturen også giver læseren mulighed for: oplevelsen af sammenhæng, tilegnelse af en vis grad af robusthed, mulighed for medfølelse og empati med andre mennesker og endelig giver litteraturlæsning en kulturel ballast.

Oplevelsen af sammenhæng

Antonovsky (Søgaard, 2002) påpeger, at der er dokumentation for, at følelsen af sammenhæng øges, når man har tillid til, at verden er begribelig, har tillid til egen handlekraft, kan håndtere følelsesmæssige problemer, kan samarbejde med andre, ser problemer som udfordringer, og i det hele taget er i stand til at finde den mestringstrategi, der er bedst egnet i den aktuelle sammenhæng. Her kan litteraturen give læseren mulighed for at gennemleve kritiske situationer og følelsesmæssige udfordringer; og litteraturen kan vise mulige mestringstrategier i disse kriser. Litteraturvalget her kunne være Dorte Karrebæks billedbog ”Da Gud var dreng”, hvor verdens tilblivelse er Guds store problem. Hvad var der før, der blev lys? Karrebæk giver ikke et svar, men

det er en billedbog for børn og voksne, der kan give mange samtaler om verdens mening. John Boynes "Drengen på toppen af bjerget" fortæller om drengen, der bliver en mønster-Hitlerjugend. Hvem har skylden for sorger, vi påfører andre gennem livet? Bogens svar er klart: Vi må alle stå til ansvar for vores handlinger, men det bliver en nuanceret diskussion, når man skal tale om Pierrots forvandling til Pieter. Det kunne også være Bent Hallers "Magnolia af Skagerrak", der i et stille og fredeligt sommerunivers lader generationerne tale sammen om de mange svære oplevelser, der ligger bag såvel børn som voksne.

Robusthed

Karen Wistoft (Wistoft: 2012) definerer "robusthed" således:

"Robusthed handler om at blive god til at klare livets udfordringer i stort og småt; udfordringer i forhold til andre mennesker; klare opgaver, som er svære; kunne holde fast i et mål, der skal nås, og klare fristelser, som man ikke har godt af. Robusthed handler også om at gøre det nemmere at lære nyt og huske, kunne træffe fornuftige beslutninger og forebygge konflikter, usikkerhed og pres i hverdagen."

Man må have drømme for sin fremtid, håb om uddannelse og om at klare sig godt i verden, og man må have en strategi, der kan føre til (nogle af) disse mål og drømme. Her kan litteraturen vise den verden, man ikke vidste fandtes. I litteraturen kan man møde mønsterbryderen (Morten Papes "Planen" om en drengs opvækst i boligområdet Urbanplanen i København, er et vokseneksempel) og fremtidsscenerier, man ikke selv kunne forestille sig. Litteraturvalget kunne være: Ronnie Andersens "Akavet", hvor drengen med social angst lader læseren få indblik i, hvordan verden ser ud, når man har en akavet tilgang til alt. Bogens meget "akavede" layout med teksten "den forkerte vej" fuldender konceptet. Kan de skæve eksistenser i "Akavet" klare sig i verden, så kan jeg måske også, – sådan tænker forhåbentlig mange læsere. Anne Sofie Hammers "Paris Belinda Hansen" har noget så sjældent som en hovedperson, der er pige og fra socialklasse fem. Navnet siger en del, men Paris Belinda Hansen er ukuelig i sin tilgang til verden. Man skal ikke lade sig stække af manglende kul-

turel kapital, den kan man selv være med til at opbygge. Kim Fupz Aakesons "Pragtfuldt, pragtfuldt!" giver stemme til en automekanikerlærling fra Slagelse. De fylder ellers ikke meget i bøgerne, men på værkstedet er der også rigeligt af udfordringer. Det er der også derhjemme, hvor alkohol og psykisk ustabilitet præger familielivet. Der kommer ingen for at klare livet for disse hovedpersoner. De må finde styrken i sig selv. Robusthed indbefatter også, at man erkender, at man til tider må kæmpe på trods af dårlige odds. Sociale, personlige, økonomiske og kulturelle barrierer må til tider overvindes. Det kan man læse om i Conrad Fields to bøger: "Minusmand" og "Plusmand" og i Mette Eike Neerlins "Hest, hest, tiger, tiger", hvor pigen med hareskår og den psykisk syge søster også finder sig en vej gennem verden.

Empati og forståelse

Empati og forståelse for andre får man, når man kan se med Nussbaums begreb "the inner eye". Det er således vigtigt, at børn (og voksne med) ser, at der er flere måder, hvorpå problemer kan tackles. Man behøver ikke følge strømmen, man kan vælge en anden løsning. I Martha Nussbaums bog "The new religious intolerance", der på alle måder er blevet særdeles aktuel, spørger hun (og forsøger at give et svar herpå), hvorledes man som borger i et multikulturelt samfund får givet rum til tolerance overfor andre grupper. Det kunne være religiøse grupper (Nussbaum er især optaget af antisemitisme og jødernes særlige stilling), men det kunne også være tolerance overfor alle, der er "anderledes" end flertallet. Indblik i og forståelse for andres liv, følelser og værdier kan man få gennem litteraturen. Her kunne gode titler være: Patrick Ness' "Monster", der giver et indblik i hvilke tanker og følelser, man som barn gennemlever, når ens mor er dødeligt syg af kræft. Jesper Wung-Sungs "Ud med Knud" viser drengen Williams komplekse syn på sin kræftsygdom og de konflikter, det rummer. Endelig er der Özlem Cekics' serie om pigen Ayse, der har et langt mere lyst hverdagsbillede, men hvor kulturforskelle diskuteres.

Begrebsforståelsen

Begrebsforståelsen er en del af den kulturelle kapital. Når Bourdieu beskæftiger sig med begrebsdannelse, forklarer han netop, hvordan den primære socialisering (der oftest foregår i

hjemmet) er med til at styrke børnenes begrebsforståelse. Er børnene med i et dialogisk fællesskab i hjemmet, hvor sproget betyder noget for relationerne, så giver det en større beherskelse af, hvad Bourdieu kalder det symbolske mesterskab. Det symbolske mesterskab er det, der gør mennesker i stand til at danne begreber. Skal man have overskud til at sætte spørgsmålstejn ved vedtagne konventioner og regler, så gælder det, at man først skal have den sikkerhed, der ligger i, at man kender den kultur, man er en del af. Fællesskabet er et sikkerhedsnet, der sikrer, at man tør begive sig ud på dybere vand. Faglighed er såvel det brede kulturkendskab (og kanonlisterne forfattere) som det specialiserede og mere dybtgående kendskab til enkelte områder.

Her kan man anbefale serien ”På ryggen af”, hvor nyere danske forfattere skriver ”på ryggen af” klassikere. Det er Cecilie Ekens ”For evigt din” med afsæt i H. C. Andersens ”Snedronningen”, det er Bent Hallers ”Skyld”, hvor Steen Steensen Blichers ”Hosekræmmeren” er forlægget. Det kan også være Gyldendals udødelige klassikere, der nu (igen, igen) er nyskrevet af nyere danske forfattere (Astrid Heise-Fjeldgren, Kim Langer, Daniel Zimakoff og Bjarne Reuter) i serien ”Gyldendals udødelige. Eller det kan være Øyvind Torseters ”Muledrengen”, hvor et gammelt norsk folkeeventyr gendigtes med stor loyalitet overfor forlægget, men med humor og illustrationer, der trækker en linje mellem folkeeventyrets kulturelle baggrund blandt sæterbønder bl.a. til nutidens arkivskabe og labyrintiske veje til forståelse af kærlighedens hjerte.

Mange andre titler kunne være nævnt. Den rette bog til den rette læser er det en glæde at finde frem til. Hjælpen kan man få på de respektive ”Center for Undervisningsmidler”, på forlagernes undervisningsportaler, på www.bogbotten.dk (et uafhængigt site med anmeldelser og gode links, redigeret af MA i børnelitteratur Merete Flensted Laustsen), på www.dansklf.dk, Dansk lærerforeningens hjemmeside – og mange andre steder.

Folkeskolens danskundervisning og god litteratur

”Elevne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog

og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.”

Således lyder det i danskfagets formål. Heri indgår litteraturen og elevernes forståelse heraf, som kilde til udvikling af både personlig og kulturel identitet. Arbejdet med litteratur baner bl.a. vej for udvikling af indlevelsessevne og æstetisk, etisk og historisk forståelse. Litteraturlæsning i folkeskolen skal udvikle og (ud)danne mennesker.

Litteraturlæsning og litteraturundervisning handler om det, der sker mellem bogen og læseren, og det der sker, når der samtales herom.

Dannelse ses som en af skolens allervigtigste opgaver og er derfor væsentlig i mange sammenhænge. Dette understreges i folkeskolens formål, hvori der står:

”§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”

Denne del af folkeskoleloven understreger skolens ansvar for den personlige udvikling hos børn og unge.

Litteraturundervisning er således meget, meget mere end det, der er nævnt i Forenklede Fælles Mål. Litteraturlæsning og litteraturundervisning handler om det, der sker mellem bogen og læseren, og det der sker, når der samtales herom. Når man arbejder med genreproblematik, sprog, stilistiske virkemidler, komposition, tema og plot, så er det for at kvalificere denne litteratursamtale. Derfor er dette "rugbrødsarbejde" også vigtigt i litteraturlæsningen. Man må blot aldrig miste målet for at læse bøger. Her kunne Løgstrup få ordet, Nussbaum kunne citeres, eller der kunne bringes nogle overvejelser fra litteraturpædagogikken. I stedet giver vi ordet til Amalie på 14 år (en læser, der har skrevet på Josefine Ottensens facebookside), thi hun siger det kort og præcist:

"Jeg elsker at læse, fordi det er et andet liv, som man kan opleve igen og igen. Der er mange mennesker, der siger at man kun har et liv, men hvis man læser bøger, kan man have tusinde forskellige liv, hvor man får fantastiske oplevelser, som man aldrig ville have oplevet, hvis man kun havde et liv."

Det er derfor, man skal læse bøger. Og når vi søger at ruste den yngste generation til mødet med verden, og når vi søger at give dem en vis robusthed overfor de tilskikkelser, denne verden måtte møde dem med, og når vi bestandig søger at give dem blik for andre menneskers ve og vel, så er det den engelsksprogede børnebogsforfatter Russell Hoban, der får ordet:

"Hver ny generation af børn skal nødvendigvis have det at vide: Der findes en verden, her gør man sådan og sådan og sådan lever man."

Måske er vores store og bestandige frygt, at en generation af børn vil sige: Dette kan ikke være verden, det er ikke noget, det er ikke en måde at leve på."

Bøger kan være en vej hertil. Naturligvis kan man også tale med andre, rejse i verden med åbent sind og hjerte, se gode film og dramatik, men bøgerne giver en mulighed, der også i 2016 er i høj kurs:

Ella, der begyndte sin flugt i indledningen til denne artikel, nåede ikke i mål. Hun er fortsat

på vej. På vej mod et liv, hvor hun måske hører hjemme. På bogens sidste sider er det Ella, der kører og styrer motorcyklen mod nord og det mulige sted, hvor pesten ikke er nået til. Hun har taget styringen. Hun har et mål, om end det er noget diffust, hvor hun er på vej hen. Hun har ikke givet op.

"Lidt efter lidt kommer daggryet. Så holder jeg en pause og spiser morgenmad og ser på solopgangen. Så kører jeg videre."

Noter

- 1 Undersøgelsen Hvad skaber en lystlæser kan hentes på <http://issuu.com/gentoftebibliotekerne/docs/hvadskaberenlystlser>
- 2 <http://videnskab.dk/kultur-samfund/ny-forskning-laes-en-god-bog-og-bliv-et-bedre-menneske>
- 3 Fra "Jakob Knudsens opdragelsestanker" i Edvard Petersen (red.): Julebogen 1948 udgivet af Kirkeligt Samfund, s. 67-89 (her fra Bugge, 2009, s. 306).

Referencer

- Andersen, R. (2014). *Akavet*. Høst og søn.
- Bertelsen, M. B. (2016). *Lad os læse*, Bachelorprofessionsprojekt, Læreruddannelsen Aalborg, u.p.
- Bidstrup, L. (2015). *Overlevernes by*. Høst og søn.
- Boyne, J. (2016). *Drengen på toppen af bjerget*. Høst og søn.
- Bugge, D. (2009). *Løgstrup og litteraturen*. Klim.
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup og skolen*. Klim.
- Bøgh Andersen, K. (2005). *Djævelens lærling*. Høst og søn.
- Christensen, B. (2007). "At læse er at se". I: *Billedromaner i brug*. Dansk lærerforeningen.
- Eike Neerliin, M. (2015). *Hest, hest, tiger, tiger*. Høst og søn.
- Eken, Cecilie (2012): *For evigt din*, Gyldendal

Elbro, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal.

Fields, C. (2013). *Minusmand*. Gyldendal.

Fields, C. (2014). *Plusmand*. Gyldendal.

Haller, B. (2015). *Magnolia af Skagerrak*. Høst og søn.

Haller, Bent (2012): *Skyld*, Gyldendal

Hammer, A. S. (2014). *Paris Belinda Hansen*. Høst og søn.

Hastrup, K. (2004). *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Aarhus Universitetsforlag.

Karrebæk, D. og Sankt Nielsen (2015). *Da Gud var dreng*. Høst og søn.

Katznelson, N. m.fl. (2015). *Unge motivation i udskolingen* (1. udgave). Aalborg Universitetsforlag.

Ness, P. (2015). *Monster*. Gyldendal.

Nikolajeva, M.. (2012). *Kunsten at læse tanker: en kognitiv tilgang til børnelitteratur*. I: Østergren, Dorte og Herholdt, Lene (red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 34-42, 1. udgave, 1. oplag). Danmark: Forfatterne og Psykologisk Forlag.

Nordin, S. (2015). *Som om jeg var helt fantastisk*. ABC forlag.

Nussbaum, M. C. (2012). *The new religious intolerance, overcoming the politics of fear in an anxious age*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Søgaard, U. (2002). *Mønsterbrud*. Billesø og Blatzer.

Tinggaard Svendsen, G. (2006). *Social kapital*. Hans Reitzels Forlag.

Torseter, Ø. (2016). *Muledrengen*. Høst og søn.

Weinreich, T. (2004). *Tekst – og læsekompetencer*. I: Weinreich, T., *Børnelitteratur – mellem kunst og pædagogik* (2. udgave, s. 81-93). København: Roskilde Universitetsforlag.

Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd, mental sundhed i skolen*. Hans Reitzels Forlag.

Willig, R. (2016). *Afvæbnet kritik*. Hans Reitzels Forlag.

Wung Sung, J. (2014). *Ud med Knud*. Høst og søn.

Aakeson, K. F (2015). *Pragtfuldt, pragtfuldt*. Gyldendal.

Avisartikler

Politiken: Verdenskendt filosof: ”Kære europæere, I smadrer jo de værdier, jeres kontinent står på”, 20.10.2013.

Kristeligt dagblad 30.11 2011: ”Fra forskning til folket”.

Information 11. august 2012: Martha Nussbaum og den nye religiøse intolerance.

Internethenvisninger

www.bogbotten.dk

<http://videnskab.dk/kultur-samfund/ny-forskning-laes-en-god-bog-og-bliv-et-bedre-menneske>

<https://issuu.com/gentoftebibliotekerne/docs/hvadskaberenlystlser>

<http://www.folkeskolen.dk/581638/den-ser-godt-nok-kedelig-ud-den-bog>

<https://www.kristeligt-dagblad.dk/liv-sjael/det-moderne-menneske-skal-vaere-som-vippedukken>



Litteratur- undervisningen i danskfaget gennem 200 år

KELD GRINDER-HANSEN, UDDANNELSESHISTORIKER,
PH.D., TIDLIGERE SKOLECHEF OG CHEF FOR DANSK
SKOLEMUSEUM, DIREKTØR FOR ANDELSLANDSBYEN
NYVANG

Litteratur har altid været del af danskundervisningen. I 1800-tallets første halvdel indgik litteraturen i form af små moraliserende tekststykker i faget læsning, men underordnet den overordnede færdighedstræning. I anden halvdel af 1800-tallet blev læsebogen introduceret med teksteksempler fra bl.a. samtidens førende digtere. Efter nederlaget i 1864 kom litteraturlæsningen til at indgå som et centralt led i den nationalromantiske dannelse i skolen. Læsebogen kom (i utallige skikkelser) til at rumme en litterær kanon over 1800-tals litteratur, som forblev nærmest uforandret frem til 1960'erne på trods af betydelig kritik i den pædagogiske debat. I 1970'erne kom opgøret med den nationalromantiske litteratur, og litteraturen kom til at indgå som ét element i det udvidede tekstbegreb og den socialrealistiske tilgang til læsning i danskfaget. I 1980'erne reintroduceres litteratur som et dannelseselement i danskfaget, og siden har litteraturen været et centralt

element i danskfaget, siden 2004 også i form af den danske litteraturkanon.

Vi starter ved skoleanordningerne i 1814, hvor skolens hovedfag var skrivning, læsning, regning og religion. Dansk eksisterede ikke som et selvstændigt fag før efter skoleloven af 1899. Den egentlige litteraturundervisning spillede i de første årtier af 1800-tallet en meget beskeden rolle i læsefaget. Læsning var først og fremmest et færdighedsfag, hvor det ifølge 1814-anordningen for landsbyskolen skulle påses, "at Børnene læse rigtigen, tydeligen og saaledes, at det kan skiønnes, at de vel forstaae Meningen". Læsning skulle ifølge en af tidens pædagogiske lærebøger G.P. Brammers Lærebog i Pædagogik og Didactic (1838) give børnene redskaberne til at forstå den hellige skrift og de bøger, som man havde brug for i det borgerlige liv. De tekstbøger, eleverne skulle lære at læse efter, var præget af læresætninger af dyb kristen/moralsk karakter og opbyggede småtekster af tvivlsom litterær kvalitet. Det gjaldt ikke mindst tidens ABC'er, hvor det i øvrigt er bemærkelsesværdigt, hvor svære teksterne i virkeligheden var.

De egentlige læsebøger var alle efter tysk forbillede. Den berømteste var den tyske godsejer og pædagog F.E. von Rochows (1734-1805) *Børneven-*

nen, der første gang blev oversat til dansk i 1777. Den indeholdt både fortællinger og belærende stykker og småvers puttet ind mellem prosastykkerne. Fra 1830'erne gav den spirende nationale vækkelse næring til et opgør med de eksisterende læsebøger, hvor man begyndte at se læsebøgerne som et middel til nationalhistorisk opdragelse og inkorporerede tekststykker af mere eller mindre litterær karakter, samtidig med at der i stigende grad blev taget hensyn til, at læsebøgerne rent faktisk skulle læses af børn.

Læsebogstoffet indgik som et centralt led i den nationalromantiske oprustning i skolen. Sprog, historie og litteratur blev identitetsskabere for danskheden.

Peder Hjort (1793-1871), der var lektor på Sorø Akademi, udarbejdede i 1839 som den første en dansk læsebog med danske tekster af danske forfattere. *Den danske Børneven* satte standarden for de danske læsebøger frem til slutningen af 1800-tallet. Det var et encyklopædisk værk ”for Borger- og Almueskoler i fire dele: Poesi-Natur-Historie-Religion” på i alt 587 sider. Det var ideen, at eleverne i løbet af deres syvårige skolegang skulle stifte bekendtskab med livets fire vigtigste dimensioner i den nævnte rækkefølge. Det er bemærkelsesværdigt, at Peder Hjort mener, at digtningen bør komme først. Argumentet var, at digtningen var oprindelig, smuk, den bragte alt på overskuelig, fast form, og børnene kunne hurtigt blive fortrolige med digtningen og holde af den. *Den danske Børneven* skulle ”for Dreng og Piger fremstille eksempler af de Voxnes Liv til Beundring eller Berigtigelse til Morskab, med et Ord til Forædling, eller Dannelse”. Med andre ord skulle den ikke blot være en læsebog, men også en lærebog, som skulle bibringe eleverne en bred almindelig dannelse. Læsebogen indeholdt et bevidst litteraturudvalg med tekster fra en række af samtidens bedste danske forfattere: B.S. Ingemann (1789-1862), Chr. Winther (1796-1876), Chr. Willster (1797-1840) og ikke mindst H. C. Andersen (1805-75). Dertil var der en række tekster af folkelig art som molbohistorier og digte for børn. Eksempelvis blev digtet *Konen med æggene*, som generation efter generation af skoleelever har læst sig igennem, skrevet direkte til *Den danske*

Børneven af H.C. Andersen, ligesom Chr. Wilsters læsebogsklassiker *Bonden og hans Søn*, bedre kendt under digtets første linje: *En Bondeknøs, som hedde Hans*, blev lanceret her.

Med *Den danske Børneven* var stilen lagt for den danske læsebog, der i de følgende mere end 100 år kom til at fungere som hjørnestenen i litteraturundervisningen i skolen. Efter tabet af Slesvig-Holsten i 1864 kom sagn og mytologi til at spille en voksende rolle i undervisningen som supplement til læsningen af tidens førende danske og norske forfattere. Læsebogstoffet indgik som et centralt led i den nationalromantiske oprustning i skolen. Sprog, historie og litteratur blev identitetsskabere for danskheden. Undervisningen i modersmålet blev nu knyttet til en forestilling om en årtusinde gammel forankring af danskheden i landet og sproget selv. Kærligheden til modersmålet skulle udvikles gennem øget kendskab til fædrelandets litteratur og historie og til den danske natur og nationalt betydningsfulde lokaliteter (Borup Jensen, 1995). Fra slutningen af 1800-tallet og i de første årtier af 1900-tallet dukkede der en lang række læsebogssystemer frem, der alle indeholdt den samme nationalromantiske cocktail af tekster, også selv om nogle af læsebøgerne rettede sig direkte mod landsbyskolen. Læsebøgerne indeholdt små fortællinger fra dansk mytologi, oldtid og historie, digte og korte historier som H.V. Kaalunds *Fabler* og skolemanden Christen Kolds (1816-70) *Historien om lille Mis* og tekstuddrag fra en række af 1800-tallets førende danske forfattere: Adam Oehlenschläger (1779-1850), Steen Steensen Blicher (1782-1848), H.C. Andersen (1805-1975) m.fl. samt norske fortællinger (1818-85). De danske læsebøger holdt sig nærmest uforandrede langt op i det 20. århundrede, uden at nyere forfattere fra Det Moderne Gennembrud som Herman Bang (1857-1912) og Henrik Pontoppidan (1857-1943) eller senere forfattere fandt vej ind læsebøgerne (Winge, 1974). I *Bekendtgørelsen angaaende Undervisning i Mellemskolen* fra 1904 blev det nye danskfag kort og godt beskrevet som et dannelsesfag og nationallitteraturen som dets særlige fag:

”Dansk skal være Mellemskolens Hovedfag; gennem Undervisningen heri modtager Barnet Hovedparten af sin almindelige Aandsudvikling og Dannelse... Ved Udgangen af

Skolen skal Eleverne have læst og tilegnet sig en Del værdifulde Værker af den danske (dansk-norske) Skøn-litteratur”.

I 1918 betonedede skoleinspektør P.A. Fossing, som selv i øvrigt var medforfatter til en af tidens mest benyttede læsebøger *Børnenes danske læsebog* (1906 f.), i et foredrag, at det er ”en Hovedopgave for den danske Læsebog, at den skal være Bærer af et Stof, der skal være fælles for alle danske Børn og gennem disse føres videre fra Slægt til Slægt”. Han brugte udtrykket ”det central Kulturstof” om læse bogens indhold (Fossing, 1919). I 1946 kunne seminarielæreren Johannes Rolver i afsnittet om mundtlig dansk i *Haandbog for unge Lærere* endnu engang fastslå litteraturens centrale placering i skolens dannelsesprojekt. I læsebogen er ”et litterært stof, fra Smaabørnsdige til store Værker, som er barnenære Udtryk for dansk Væsen og Aand ... Børn kan i Digtningen hente uerstattelige Værdier for deres Personlighedsudvikling... Litteraturen er først og fremmest Formidler af danske Aandsværdier” (citeret i Borup Jensen, 1995). Helt op i begyndelsen af 1960’erne kunne man i forordet til en ny læsebog se anført, at bogen rummer ”Stof fra den kulturarv af gammel og nyt som en læsebog naturligt bør bringe” (Hoffmann Jensen m.fl., 1961).

Der var indbygget en overordentlig træghed i forandringen af de danske læsebøger. Den nationalromantiske kanontænkning dominerede læsebøgerne langt op i 1960’erne. Det var ikke, fordi det havde skortet på kritik af litteraturundervisningen i folkeskolen. Den progressive skolemand Axel Dam (1868-1936) kritiserede allerede i 1904 det fastlagte litteraturudvalg i folkeskolen og påpegede, at den enkelte lærer skulle gives mulighed for at vælge den litteratur, som han mente ville passe til netop den klasse, han ville benytte den i og dermed med større sandsynlighed fange børnenes interesse for at læse og forstå teksterne (Dam, 1904). Det var en fagdidaktisk tankegang, der var langt forud for sin tid, og som først for alvor slog igennem over 60 år senere. Skolemanden Kristjan Kjær angreb i 1921 ligeledes litteraturundervisningen for at bygge på gammeldags undervisningsmetoder og basere sig på uaktuelle tekster:

”I Skolens Litteraturundervisning sidder Katekisationen endnu i Højsædet, man

skal altid gaa ud fra Elevernes nærmeste Forestillingskreds. Men i litteraturundervisningen naar Skolerne aldrig til at berøre den Litteratur, der er skabt i Barnets egen Tid! Ja, Eleverne gaar oven i Købet med den Forestilling, at det er en Forbrydelse at læse de Bøger, deres samtid har skrevet. Bøger, der i Tidens Sprog, taler om Tidens Mennesker. I vor Litteraturundervisning giver vi vore Elever Afsmag for Klassikerne, fordi vi gør dem til Katekismus.”

(Kjær, 1921)

”Dannelse viser sig i, hvad man har faaet ud af det, man har læst, ikke i, hvad man har læst”.

Kritikken af at læsebøgerne var statiske i deres tekstudvalg og ikke inddrog nye tekster voksede i mellemkrigstiden. I Rapporten fra Skolebogskommissionen fra 1933 luftedes der også en utilfredshed med de eksisterende læsebøger på markedet. De medtog digte, der ”i æstetisk henseende stod højt”, men sprogligt og indholdsmæssigt lå over børnenes forudsætninger, og så domineredes læsebøgerne af tekster fra 1800-70.

Litteraturforskeren og seminarieførstanderen Georg Christensen (1877-1966) gik skridtet videre i kritikken og tog et opgør med den hidtidige litteraturundervisning i folkeskolen, og ikke mindst hvad dannelsesaspektet af den skulle være. Han konstaterede i en artikel kort og fyndigt: ”Dannelse viser sig i, hvad man har faaet ud af det, man har læst, ikke i, hvad man har læst” (Christensen, 1936), og i en senere artikel slår han et slag for at gøre litteraturundervisningen interessant ved at gøre den relevant for eleverne:

”Hvor Undervisningen for at give Udbytte forudsætter en sindets Medleven, der er Kedelighed katastrofal, fordi den lukker for Modtageligheden... Det gælder ikke om at læse moderne Litteratur, men om at læse Litteratur moderne.”

(Christensen, 1938)

Lærerne, der skulle udføre Christensens visioner i praksis ude i klasseværelserne, var imidlertid generelt dårligt rustede til at løfte denne

opgave. Siden midten af 1800-tallet havde de kommende lærere ganske vist haft litteraturkundskab som fag på seminarierne, og i 1889 kom der nye bestemmelser for skolelærereksamen, hvor det bl.a. krævedes af seminaristerne selv at læse værker af såvel ældre som nyere forfattere og derigennem opbygge et personligt og selvstændigt forhold til litteraturen. Men med hensyn til egentlige fagdidaktiske overvejelser om litteraturundervisningen stod det skralt til, og Christensens moderne tanker om, at litteraturundervisningens udgangspunkt skulle tages i elevernes møde med teksten og ikke i lærerens forståelse af den, var en fremmed tankegang for de fleste lærere i 1930'erne og slog først bredt igennem i danskundervisningen 40 år senere.

Elevernes læselyst som et bærende princip for litteraturundervisningen i skolen bliver først officielt formuleret i *Den blå betænkning* fra 1960, der samtidigt anbefaler inddragelse af børne- og ungdomslitteratur og betoner den ”værdifulde forbindelse mellem skolens læseundervisning og elevernes fritidslæsning”. Sidstnævnte tankegang var ikke ny og havde været fremført tidligere i den offentlige debat om litteraturundervisningens rolle i danskfaget, men nu fik den en blåstempling som et pejlemærke for faget. Kampen mod læsebogen med den ensidige fokusering på digtning og finlitterære tekster var indledt og banede vej for det bredere og mere funktionelle syn på sprog og tekster, der kom til at dominere i danskfagets læseundervisning i 70'erne. Danskundervisningen skulle nu tage udgangspunkt i elevernes egne sproglige og sociale forudsætninger, og de tekster, man læste i skolen, skulle have en umiddelbar relevans for elevernes egen verden. Med dette udgangspunkt blev der taget et markant opgør med alt traditionelt lærebogsmateriale, herunder læsebogen, som blev kritiseret for dens fokus på finlitteratur og nationale klassikere. For kritikerne af den hidtidige folkeskole blev den klassiske læsebog set som et udtryk for en ”skjult læseplan”, der udelukkende henvendte sig til middelklassens børn og derved blev led i den gamle skoles funktion som sorteringsmekanisme. Mange af de elever, der efter 1972 skulle gå ni år i skole, kunne ikke genkende sig selv i læsebogens tekster, lød argumentet. Som konsekvens heraf blev læsebogen sendt på pension, og i stedet for læsningen af den traditionelle skønlitteratur ind-

drog lærerne socialrealistiske tekster om arbejdsliv, kønsroller og samfundsforhold, som eleverne kunne spejle deres eget liv i. Tekststudiet var bredt – det blev i undervisningsvejledning Dansk 76 betegnet som det udvidede tekstbegreb – og bestod af mange former for tekster hentet fra aviser, temahefter, debatbøger, også tegneserier, reklamer og triviallitteratur fandt vej ind i læseundervisningen sammen med en ny socialrealistisk præget børnelitteratur. Den helheds- og temabaserede undervisning vandt frem. I stedet for at anvende én grundbog stykkede lærerne egne tekstkompendier sammen skræddersyet til de enkelte temaforløb indenfor rammerne af det, som er blevet karakteriseret som ”klippe-klistrepædagogikken” (Dansk Skolehistorie bind 5, s. 137-41).

Danskfagets formål var nu først og fremmest at give eleverne en social dannelse. Faget var primært et sprog- og kommunikationsfag, og den klassiske skønlitteratur havde mistet sin centrale position som dannelsesfaktor. I undervisningsvejledningen Dansk 76 talte man ikke længere om, at eleverne skulle stifte bekendtskab med den gode litteratur. Litteraturen blev betragtet på linje med andre former for tekster som udtryk for ”en henvendelse med en hensigt” (Borup Jensen, 1995). 1970'erne blev tiåret, hvor den rationelle og hverdagsorienterede kommunikation kom til at dominere i danskfaget, og hvor skønlitteraturens forskellige genrer havde trange kår.

Christensens moderne tanker om, at litteraturundervisningens udgangspunkt skulle tages i elevernes møde med teksten og ikke i lærerens forståelse af den, var en fremmed tankegang for de fleste lærere i 1930'erne

1980'erne indvarslede et opgør med socialrealismen i danskfaget. Nu skulle der også arbejdes med elevernes begrebsdannelse og deres fantasi. I faghæftet Dansk 84 bringes litteraturen igen på banen som dannelsesobjekt, idet ”eleverne skal udvikle deres sans for perspektiver og værdier samt deres udtryks- og læselyst gennem en oplevelse og analyse, forståelse og vurdering af ældre

og nyere digtning såvel som andre udtryksformer” (Dansk 84, formålsparagraffen, stk. 2).

Arbejdet med relationen mellem udtryk og indhold gøres til omdrejningspunkt i faget, og fortællinger, myter og ikke mindst børnelitteraturen med Astrid Lindgrens og Bjarne Reuters bøger som de mest populære, fik en central placering i danskfagets litteraturlæsning. Børnelitteraturen var ikke blot en måde at nå børnene på; den var også med til at binde det hele sammen og ophæve skellet mellem elevernes skole og fritidsliv. Interessen for børnelitteraturen i danskundervisningen var således i tråd med samtidens optagethed af børns egen kultur og ønskerne om at skabe helhed i deres liv (Dansk Skolehistorie, bind 5, s. 137-41).

I stedet for at anvende én grundbog stykkede lærerne egne tekstkompendier sammen skræddersyet til de enkelte temaforløb indenfor rammerne af det, som er blevet karakteriseret som ”klippe-klistre-pædagogikken”.

I kølvandet på 1990’ernes internationale læseundersøgelser har der i de seneste par årtier været fokus på at forbedre elevernes læsetekniske og sproglige færdigheder og megen energi er blevet investeret i at styrke elevenes læselyst. I 2003 lancerede Kulturministeriet, Undervisningsministeriet og Velfærdsministeriet en stort anlagt Læselystkampagne, hvor der blev oprettet læseklubber landet over og arrangeret lokale events, der skulle vække læselysten hos børnene og gøre det sejt at læse bøger. I de små klasser blev det almindeligt, at skolerne bad forældrene om at læse med deres børn 15 minutter om dagen, og mange skoler arrangerede læseuger, eller læsebånd, hvor alle elever skulle starte hver skoledag med at læse 20 minutter i en bog. I denne proces har megen opmærksomhed i danskfaget samlet sig om sproget og de læsetekniske færdigheder, der skal opøves, for at kunne mestre det, og der har – måske ganske naturligt – være mindre opmærksomhed på litteraturundervisningens placering i danskfaget. I hvert fald kan man konstatere, at sproget er overordnet litteraturen i *Fælles Mål*

for Dansk fra 2009, hvor det med en noget klodset formulering hedder: ”Sproget er danskfagets overordnede kerne, og litteraturen er fagets midtpunkt, uden at man derfor til hver en tid skal beskæftige sig med litteratur eller referere alt til det kunstneriske udtryk” (Fælles Mål for Dansk, 2009, s. 62). Det hedder endvidere, at der i danskfaget ”arbejdes med gensidigt supplerende måder at undersøge, forstå og anvende sproget på ved at læse, skrive, tale, lytte, producere multimediale tekster, undersøge og fortolke litteratur og andre æstetiske tekster samt ved at kommunikere med krop, stemme og sprog”. I den nyeste mål- og rammestyring af danskfaget *Forenklede Fælles Mål for Dansk* fra 2016 spiller litteraturundervisning en ganske fremtrædende dannelsesmæssig rolle i de overordnede fagmål. Eleverne skal i faget dansk ”fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet”, og i stk. 2. hedder det, at eleverne skal ”udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation”. Siden 2004 har litteraturen imidlertid også på en anden måde indtaget en særlig position i danskfaget. I dette år indførtes ”den danske litteraturkanon”, hvor eleverne gennem skoleforløbet skal stifte bekendtskab med folkeviser som genre, samt 12 mandlige og to kvindelige forfattere – alle af noget ældre dato. Udformningen af en sådan litterær kanon tager sit udgangspunkt i et klassisk, nationalromantisk dannelsesideal, der strækker sine rødder tilbage til 1830’erne og kun har været fraveget i en godt 30-årig periode fra 1970’erne og frem til 2004. Litteraturen er i dag tilbage som et centralt dannelseselement i danskfaget, som vel er underordnet fagets overordnede fokus på sprog, men som indgår som et anerkendt og betydningsfuldt element, der trækker klare tråde tilbage i den danske skolehistorie.

”Sproget er danskfagets overordnede kerne, og litteraturen er fagets midtpunkt, uden at man derfor til hver en tid skal beskæftige sig med litteratur eller referere alt til det kunstneriske udtryk.”

Referencer

Brammer, G. P. (1838). *Lærebog i Pædagogik og Didaktik udarbejdet især med Hensyn til det danske Amueskolevæsen*. (Revideret version 1847 og igen 1861).

Borup Jensen, T. (1995). Dansk – færdighedsfag eller dannelsesfag? I: *Skolefag i 100 år*. Danmarks Lærerhøjskole, s. 13-32. Christensen, G. (1936). *Litteraturlæsning i den praktiske mellemskole*.

Christensen, G. (1938). *Skolen og den moderne Litteratur*.

Dam, A. (1904). Om Danskundervisningens Stof. *Vor Ungdom*.

Dansk 76, undervisningsvejledning.

Dansk 84, undervisningsvejledning.

Dansk litteraturs KANON (2004).

Gjerløff, A. K., og Jacobsen, A. F. (2014). Da skolen blev sat i system. I: *Dansk skolehistorie*, bd. 3.

Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E., og Ydesen, C. (2014). Da skolen blev sin egen. I: *Dansk skolehistorie*, bd. 4.

De Coninck-Schmith, N., Rasmussen, L. R. og Vyff, I. (2015). Da skolen blev alles – tiden efter 1970. I: *Dansk skolehistorie*, bd. 5.

Fossing, A. (1919). En ny Form for den danske Læsebog. *Vor Ungdom*.

Fælles Mål for Dansk (2009).

Forenklede Fælles Mål for Dansk (2016).

Hansen, O. (1898). *Opdragelseslære*.

Hjort, P. (1839). *Den danske Børneven*.

Hoffmann Jensen, Bro Mikkelsen og Sørensen, V. (1961). *Læs rigtigt*.

Leksikon for Opdragere I-II (1953).

Rochows, F.E. von (1777) *Børnevennen*

Winge, M. (red.) (1974). *Danske læsebøger 1900-1959*.

Winge, M. (red.) (1979). *Danske Læsebøger 1960-1975*.



Billedbøger og tekster for børn i danske daginstitutioner

- et historisk tilbageblik

CAROLINE SEHESTED, CAND.MAG. I LITTERATURHISTORIE OG ÆSTETIK & KULTUR, MASTER I BØRNELITTERATUR OG LEDER AF AFDELING LÆRING, HELSINGØR KOMMUNES BIBLIOTEKER.

Det lader ikke til, at der på noget tidspunkt er blevet sat spørgsmålstegn ved, om billedbogen skulle anvendes i den pædagogiske praksis. I stedet har både teoretikere og praktikere overvejet, hvordan og til hvad bogen har skullet bruges i forhold til opdragelsen af det lille barn. I denne historiske gennemgang vil jeg se på, hvorvidt bogen i det pædagogiske arbejde har skullet bruges til at viderebringe viden og læring, eller om den har skullet inspirere til fantasi og kreativ tænkning hos det lille barn. Op igennem historien har debatten svinget frem og tilbage mellem disse to yderpoler, og ofte er begge positioner smeltet sammen.

Opdragelsestekster for børn før daginstitutionen

Den første danske børnebog, man kender til, er Niels Bredals *Børne Speigel* (1568). Den er rettet

til en barnelæser og er en række tekststykker, der angiver korrekt opførsel bl.a. under måltidet. (Weinreich, 2006, s. 15). At bogen kan bruges til at opdrage børn, vil være et synspunkt i den pædagogiske debat helt op til nutiden.

Med Rousseau bliver den voksnes opdragelsesopgave at sørge for at tilrettelægge de helt rigtige rammer, for at barnet har de optimale udviklingsmuligheder.

Et andet synspunkt er, at bogen kan bruges til at stimulere barnets kreativitet og fantasi. Et eksempel på dette er værket *Orbis Pictus*, som Johann Comenius skrev i 1658. Nogle kalder den for den første billedbog for børn med meget smukke illustrationer, og man kan se den som en del af ABC-genren. Billederne udgør en stor del af værket, de benævnes med tekst, og forbogstaverne fremhæves og opfordrer børnelæserne til selv at tegne videre ud fra bogen (Weinreich, 2006, s. 52).

De to ovennævnte bøger taler ud fra hvert sit børnesyn. Enten ser man barnet som et ufærdigt

væsen, der er på vej mod voksenlivet, og som skal opdrages af den voksne (*Børne Spiegel*), eller også ser man barnet som et individ, der er i sig selv, og som den voksne skal stimulere og udvikle (*Orbic Pictus*).

Al opdragelse tager udgangspunkt i opdragerens menneske- og børnesyn, og målet med anvendelsen af billedbogen afhænger af både forfatters og formidlers måde at se barnet på (Sehested, 2009, s. 13). Enten ser man barnet som værende på vej mod voksenlivet og med behov for voksnes anvisninger, rammesætning og opdragelse, eller også ser man barnet og barndommen som noget, der er og hviler i sig selv, og hvor den voksnes rolle bliver at stimulere og støtte barnet i dets naturlige udvikling. En af de pædagogiske tænkere, der påvirker pædagogikken i 1800-tallet, er Rousseau, der i 1762 skriver sit opdragelsesværk *Emile*. Han påvirker synet på, hvad et barn er og kan. Før ham har bl.a. John Lockes syn på barnet som en tom tavle, den voksne har skullet fylde ud, været dominerende. Med Rousseau bliver den voksnes opdragelsesopgave at sørge for at tilrettelægge de helt rigtige rammer, for at barnet har de optimale udviklingsmuligheder, bl.a. ved at sørge for at barnet er i et så naturligt miljø som muligt. Det betyder også, at den voksne skal sørge for at møde barnet på barnets niveau.

Tekster for børn i de første pasningstilbud

De første pasningstilbud for børn i Danmark blev kaldt asyler og opstod i forbindelse med industrialiseringen. Det første asyl blev dannet i 1828, primært som aflastning for kvinderne, der fik brug for pasning, mens de arbejdede på fabrikkerne. Dagligdagen på asylerne fulgte et stramt skema, bl.a. var der afsat tid til, at børnene kunne få læst fortællinger op og samtale om dem med de voksne. Det var tekster med et moralsk mål, og børnene lærte gennem teksterne at skelne mellem ret og forkert. Der blev læst genrer som bibelfortællinger, eventyr og sagn, alle med det formål at forberede børnene til den senere skolegang (Lauridsen, 2014, s. 17).

Samtidig blev man i oplysningens ånd mere og mere optaget af, at sang og musik kunne have en god effekt på opdragelse af barnet (Christensen, 2005, s. 91), og Ingemanns *Morgensange for Børn*

(1837) er skrevet til asylerne, hvor sang også var på dagsskemaet. Nogle af de første tekster, som det lille asyldbarn har mødt, kan således have været *Nu titte til Hinanden* og *I Østen stiger Solen op*.

I biedermeierperioden blev der også lavet materialer til hjemmet, så mødre gennem såkaldte forstandsøvelser kunne være med til at forberede deres børn til skolen.

I perioden 1820-1880, også kaldet biedermeier, hylledes fantasien og eventyret, og det nye børnesyn, der følger med Rousseaus tanker, prægede denne periode. Pædagogerne skulle følge barnet og møde barnet på dets eget niveau. Nye genrer opstod, og gamle genrer blev genopfundet – eventyr, fabler, rim og remser for børn. H.C. Andersens kunsteventyr (1835-43), Kaalunds fabler for børn (1845) og Krohns Peters Jul (1870) er alle udgivelser til børn fra denne periode.

Bøger blev stadig set som en del af forberedelsen til skolelivet, men i biedermeierperioden blev der også lavet materialer til hjemmet, så mødre gennem såkaldte forstandsøvelser kunne være med til at forberede deres børn til skolen. Det var bl.a. billedbøger for de tre til syvårige børn om tal, form og måleforhold, som samtidig skulle udvikle sproget. I forordet til Niklaus Bohnys *Billedbog til Forstandsøvelser for Børn* (1865) skriver forfatteren til mødrene, at da det er en vanskelig sag at undervise sit barn, vil denne bog være en hjælp (Weinreich, 2006, s. 281). Man kan således tale om handlingsanvisende pædagogisk litteratur til børn og voksne.

Den første frie børnehave i Danmark blev oprettet i 1871 og var inspireret af Friedrich Fröbels tanker om pædagogik. I den frøbelske pædagogik var der fokus på hjemmet og det hjemlige. I børnehaven satte pædagogerne børnene til hjemlige sysler og til emnearbejder, hvor man brugte billedbøger og anskuelsestavler. Hedevig Bagger, der var med til at skabe en af Danmarks første børnehaver, beskriver i *Den danske Børnehave* (1885), at nogle af beskæftigelsesformerne er anskuelsesundervisning og eventyrfortælling (Lauridsen, 2014, s. 35). Målet var, at barnet gennem dialog og

visualisering hellere skulle opdrages til selvstændighed end, som tidligere, til at opføre sig korrekt (Lauridsen, 2014, s. 27).

Billedbogen, en vej til barnets indre

I begyndelsen af 1900-tallet blev pædagogikken og børneopdragelsen mere og mere inspireret af psykoanalysen, og man begyndte at anse eventyret som en særlig god genre til at nå barnets indre sjæleliv med. I 1918 udgav den tyske udviklingspsykolog Charlotte Bühler sit værk *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*, som handler om, at et barns læseliv udvikler sig gennem forskellige faser, og at forskellig litteratur er god til forskellige aldre (Weinreich, 2006, s. 317).

At billedbogen stadig var et naturligt element i børneopdragelsen, ses også hos Emma Gad, der i sin bog *Takt og Tone (1918)* skriver, at børn skal have en kulturel opdragelse, og at billedbøger dertil er særlig godt at præsentere barnet for (Weinreich, 2006, s. 313).

I 1920'erne og 1930'erne blev den frøbelske vækstpædagogik og dens vægtning af at udvikle barnet til selvstændighed gennem hjemlige sysler udfordret af reformpædagogikken. Barnet skal ifølge reformpædagogikken guides af den voksne og mødes af kreative tilbud for derigennem at kunne lære at udtrykke sig som et selvstændigt og selvforvaltende menneske. Reformpædagogikken har et antiautoritært fokus – barnet skal tages alvorligt, og barnet skal møde en viden om samfundet, som sætter det i stand til at tage selvstændige beslutninger om det samfund, som det er en del af. Børnehaven skal ikke længere skærme barnet fra omverdenen, men inddrage barnets omverden i opdragelsen.

I 1930'ernes reformpædagogik var man fortsat meget optaget af psykoanalysen i det pædagogiske arbejde med børnene i daginstitutionerne. Billedbogen blev brugt til bearbejdning af traumer som sygehusbesøg, død og forklaring af seksuelle emner. Derudover kom hverdagslivet i fokus i billedbøgerne, man så bogen som en hjælp til sproglig udvikling, og fortsat skrev man billedlitteratur, der i særlig grad dyrkede former, farver og tal.

Billedbogen som oplysende medie

I 1930'erne blev danske billedbogsforfattere inspireret af den russiske billedbog. Man så bogen som en mulig kilde til opdragelsen til et nyt samfund. Byen og teknikken var i fokus i disse bøger (Christensen, 2003, s. 131). Man så bogen som et oplysende medie, der kunne være med til at opdrage barnet til at gøre oprør mod autoriteterne og til at gennemskue samfundets mekanismer. Egon Mathiasen, der i høj grad var inspireret af de russiske kunstnere og deres billedbøger, anså bogen som en mulighed for, at barnet kunne møde kunsten og fantasien, og at billedbogen kunne være med til at opdrage barnet til at være fredselkende og tolerant. Bare tænk på *Frederik har en rutebil*, der dyrker mangfoldigheden i form af forskellige hudfarver og har et moralsk budskab til barnet om, at alle mennesker, trods forskellighed i hudfarve, er ens (Weinreich, 2006, s. 494; Christensen, 2003, s. 178).

Den gode billedbog til børn var den bog, der indeholdt genkendelighed og mulighed for identifikation – kvalitetskriterier, der stadig går igen hos formidlere af billedbøger.

1940'erne var i høj grad optaget af psykologien og fasetænkningen. Man anså den rigtige litteratur for den, der var tilpasset barnets kunnen på både billed- og sprogsiden. Indholdet skulle tage udgangspunkt i barnet og passe til det formål, man havde med bogen (Christensen, 2003, s. 135). Den gode billedbog til børn var den bog, der indeholdt genkendelighed og mulighed for identifikation – kvalitetskriterier, der stadig går igen hos formidlere af billedbøger.

Palle alene i verden fra 1943 af Jens Sigsgaard er et rigtig godt eksempel på, hvorledes en bog tager udgangspunkt i barnet og det genkendelige. Bogen er blevet til på baggrund af interview med over 1.000 børn i alderen 5-8 år, som er blevet spurgt om, hvad de ville gøre, hvis de fik mulighed for at gøre lige det, de ville (Weinreich, 2006, s. 488). Samtidig har den også det opdragende aspekt i sin moralske udsigelse af, at det ikke altid er lykken at få lige det, som man ønsker sig.

Den pædagogiske debat i 1950'erne var meget præget af, hvad der var god og dårlig litteratur for børnene, og især tegneserien ansås for et farligt medie for barnet. Faktisk var bogen og fritidslæsning ikke helt velset på dette tidspunkt – læsning var OK, men for meget læsning var ikke godt, og det var bestemt ikke ligegyldigt, hvad barnet læste. Det skulle helst være af kvalitet, hvilket på det tidspunkt var alt andet end den kulørte litteratur, og helst litteratur med en form for didaktisk indhold (Weinreich, 2006, s. 500).

Pædagogen C.C. Kragh-Müller så børnebøger som et vigtigt element i barnets personlighedsudvikling og ytrede sig i et debatoplæg fra 1952 om, at det derfor var vigtigt, at bogen omhandlede realistiske emner. Udformningen af billedbøgerne blev i 50'erne inspireret af pædagogiske strømninger fra USA. Bogen *Trine kan* (1955) tager udgangspunkt i den nære hverdag og arbejder med identifikation og genkendelighed. Bogens illustrationer er så realistiske som muligt, idet det er fotos af Trine, der udgør billedsiden (Christensen, 2005, s. 149). Ifølge ph.d. og leder af Center for Børnelitteratur Nina Christensen ”ses bogen som et middel til at være med til at udvikle og stimulere barnet sprogligt og motorisk og som et vigtigt redskab til at lære barnet at indgå i et socialt fællesskab” (Christensen, 2003, s. 149).

Angsten for tegneserien i den pædagogiske debat i 1950'erne afholdt dog ikke kunstnere og illustratører fra at blive inspireret af det nye medie, og i 1960'erne er billedbogens udtryk præget af det legende og fantasifulde. *Cykkelmyggen Egon* (1967) af Flemming Quist Møller låner træk fra tegneseriernes udtryk, f.eks. ”den grafiske rutsjebane”, hvor illustrationerne i et forløb i læseretningen viser en bevægelse fra et sted til et andet (Weinreich, 2006, s. 532). Detaljerigdommen i illustrationerne er stor i *Cykkelmyggen Egon*, og der er hentet mange naivistiske træk, som har referencer til den barnlige streg. Det legende og fantasifulde finder vi også i *Halfdans ABC* (1967) af Halfdan Rasmussen, som bygger på og leger med sproglige udtryk hentet fra et barns verden (Weinreich, 2006, s. 532).

Barnet som forfatter og kompetent læser

I 1970'erne indtog erfaringspædagogikken den pædagogiske scene, og barnet og dets dagligdag

kom atter i centrum. Her begyndte også livet i daginstitutionen at blive et emne i billedbøgerne. Billedbogen blev brugt til at bevidstgøre barnet om f.eks. forplantningens mysterier i *Sådan får du et barn* (1971) eller døden i *Musen Malle* (1973), begge af Per Holm Knudsen, og til at fortælle barnet om verden, således at barnet gennem denne viden kunne være med til at ændre på samfundsordenen. Et eksempel på dette kunne være om forurening i *Røgen* (1970) af Ib Spang Olsen.

Fra 1980'erne begyndte sprogarbejdet at fylde mere og mere i daginstitutionen. Inspirationen var fra sociolingvisten Basil Bernstein.

Med 1980'ernes kreativitetspædagogik opfordrede pædagogerne børnene til at skabe deres egne billedbøger. Det var en form for poetisk leg, hvor børnenes udtryk og fortællinger blev ligestillet med voksne forfattere. Med kreativitetspædagogikken opbyggede man miljøer fra bøgerne bl.a. i form af efterfølgende mulighed for udklædning og dramalege. Børnene skulle gøre sig egne erfaringer og udvikle deres egne identiteter via æstetiske læreprocesser. De billedbøger, der er skrevet af voksne, har ifølge Nina Christensen ”fokus på barnets subjektive oplevelsesverden og følelsesliv inden for familiens rammer” (Christensen, 2003, s. 263). Bogen skal i 1980'erne underholde og udvikle individet og ikke undervise barnet i samfundsforhold eller forhold, der ligger uden for det nære og det individuelle.

Fra 1980'erne begyndte sprogarbejdet at fylde mere og mere i daginstitutionen. Inspirationen var fra sociolingvisten Basil Bernstein. Man begyndte at få øje på, at der var klasseulighed i forhold til det sprog, man lærte i sin opvækst, og at pædagoger kunne være med til at understøtte barnets sproglige udvikling, så det fik større mulighed for at udvikle selvstændighed og komme ind på videregående uddannelser (Lauridsen, 2014, s. 75). Børnelitteraturen styrkes hermed som et didaktisk virkemiddel til at nå et samfundsmæssigt mål – at alle skulle have lige vilkår for at modtage undervisning, og at pædagogerne skulle og kunne være med til at udligne de sociale skel.

I 1990'erne arbejdede mange danske institutioner ud fra selvforvaltningspædagogikken. Barnet sås som et kompetent væsen, der bl.a. gennem børnemøder kunne være med til at beslutte og bestemme regler for institutionens hverdagsliv. I 1990'erne gennemgik billedbogen en stigende grad af voksengørelse. Bogens æstetik og indhold beskæftigede sig med det grænseoverskridende, og barn-voksen-forholdet vendes i mange af bøgerne på hovedet. Et af de mest omdiskuterede værker fra denne periode er Dorte Karrebæks bog *Pigen, der var god til mange ting* (1994) om en pige, der bor i en dysfunktionel familie, hvor pigen er den voksne, og hvor forældrene opfører sig som børn. Ved slutningen vælger pigen at flytte for sig selv og tage ansvar for sit eget liv, for forældrene gør det ikke.

Inklusionspædagogik og dialogisk oplæsning

Fra 00'erne og frem til nu er inklusions- og relationspædagogikken i fokus i daginstitutionerne. Bøger bliver i høj grad brugt til at stimulere sproget for at udligne sociale skel. Billedbogen bruges som et redskab til at mestre sproget. I 2007 udkom logopæd Mette Nygaard Jensens bog *At læse med børn* om dialogisk oplæsning, og den satte skub i en massiv bølge af dialogisk oplæsning i de danske institutioner. Metoden er inspireret af amerikansk forskning og har også nogle ganske gode målbare resultater i forhold til udvikling af barnets sprog og ordforråd.

Samme år udkom Anne Petersens *Den tilsidesatte bog* (2007). Denne undersøgelse omhandler pædagogers brug af bøger i daginstitutionerne, og den viser at bøger primært bliver brugt i dagens yderpositioner, og at pædagogerne ikke træffer et særligt velovervejede valg af de bøger, de bruger i deres pædagogiske praksis. Det er primært bøger, som de selv kender til fra deres egen eller deres børns barndom.

I 2009 udkom *Pædagogens grundbog om børnelitteratur* af undertegnede, en bog, der guider pædagogerne til at arbejde med billedbogen som mere end et redskab til udvikling af sproget og som mere end underholdning i ydertimerne. Billedbogen kan være med til at stimulere og udvikle barnet på mange måder, og bogen tager udgangspunkt i pædagogernes arbejde med lære-

planer. (Samme tankegang ligger også bag bogen *Billedbogen i børnehaven – en praksisguide* (2013) også af undertegnede).

Billedbogen bruges mere og mere som et redskab til, hvordan barnet kan opdrages til at forstå, at der er flere forskellige former for familier og seksualitet.

Billedbogen i det pædagogiske arbejde i daginstitutionen ses altså primært som et middel til at udvikle sproget og til dels som et redskab til at udvikle barnets identitet med mulighed for spejling i bogen og i fællesskabets samtale om bogens indhold.

Litteraturpædagogik i daginstitutionen – fremadrettede tendenser

Hvilke tendenser er der i de litteraturpædagogiske tanker i forhold til billedbogen og børn i daginstitutioner i fremtiden?

Billedbogen bruges mere og mere som et redskab til, hvordan barnet kan opdrages til at forstå, at der er flere forskellige former for familier og seksualitet. Lærebøger til pædagoguddannelsens modul C, som netop omhandler køn, seksualitet og mangfoldighed, anviser, hvorledes pædagoger og pædagogstuderende kan være med til at lave analyser, der får øje på ulighed i forhold til kønnet i bøgerne, og dermed få en bevidsthed omkring valget af billedbøger til børnene. Billedbogen er tilbage i positionen som et redskab i opdragelsen af barnet – barnet skal gennem læsning af billedbøger få øje på uligheder i samfundet.

Samtidig er der øget fokus på den digitale billedbog. Det er nyt og ukendt land for mange, og ud over at pædagoger og andre voksne kan have en lidt angstfyldt tilgang til dette nye medie – som de også havde det til bøgerne, tegneserien, tv, video, computerspil og mobiltelefoner – så er der også en nysgerrighed over for, hvad man kan bruge dette nye medie til i arbejdet med børnene.

Lige nu ser jeg flere af de pædagogiske tilgange, som er nævnt i denne artikel, i spil i forhold

til den digitale billedbog – altså at den digitale billedbog både bruges i en indlæringspædagogisk og en kreativitetspædagogisk kontekst. Der findes digitale billedbøger, hvis formål er at lære barnet om bogstaver, tal, former og farver, og der findes masser af muligheder for, at børn kan kreere deres egne billedbøger på tablets.

Billedbogsforfattere, illustratorer og multimedie-designere arbejder sammen om projekter, som undersøger, hvad den digitale børnebog kan som nyt medie, og det bliver interessant at følge hvilken litteraturpædagogik, der skal udvikles til dette nye medie i fremtiden – dog er det nok ret sikkert, at debatten i forhold til disse nye typer bøger vil bølge frem og tilbage, om børn har godt af at blive stimuleret til fantasi og kreativitet, eller om det er bedre at anvende den nye, digitale billedbog til at opdrage barnet til et moralsk tænkende væsen, der dannes til at passe ind i den voksnes verden.

Referencer

Christensen, N. (2003). *Den danske billedbog 1950–1999*. Roskilde Universitetsforlag.

Christensen, N. (2005). *Barnesjælen. Børnelitteraturen og det romantiske barn*. Høst & Søn.

Lauridsen, S.K. (2014). *Børn og daginstitutioner i 180 år*. Dansk Pædagogisk Forum.

Sehested, C. (2009). *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*. Høst & Søn.

Sehested, C. (2013) *Billedbogen i børnehaven – en praksisguide*, Gyldendal Uddannelse

Weinreich, T. (2006). *Historien om børnelitteratur. Dansk børnelitteratur gennem 400 år*. Branner og Korch.



Materialitet og månemaskine

- den børnelitterære app i et læsekulturperspektiv

AYOE QUIST HENKEL, LEKTOR I DANSK VED LÆRERUDDANNELSEN I SILKEBORG, VIA UC, OG PH.D.-STUDERENDE VED CENTER FOR BØRNELITTERATUR, AARHUS UNIVERSITET

Artiklen baserer sig på mit ph.d.-projekt, hvor jeg undersøger børne- og ungdomslitteraturens aktuelle æstetiske udvikling i et digitaliseret og medialisert tekstlandskab med henblik på at udlede litteraturdidaktiske konsekvenser heraf.

Når vi åbner en børnelitterær tekst, vil det i dag af og til være i form af en digital tekst, som fx en app indlejret i en tablet-computer. Det stiller nye spørgsmål til, hvordan vi begriber og forstår børnelitteratur og læsekultur. Når børnelitteratur realiseres i nye formater og medier, bliver det aktuelt at se på den enkelte teksts måde at være tekst på, dvs. dens materialitet. Med teoretisk forankring hos litteratur- og teknologiprofessor N. Katherine Hayles vil et materialitetsperspektiv for det første tematisere tekstens indre egenskaber som tekst, for det andet tematisere tekstens fysikalitet og for det tredje dens måde at være i samt interagere med verden på. Hensigten med at anvende materialitet som indgang til at forstå den børnelitterære apps læsekulturelle rækkevidde er dermed at se på såvel tekstinterne som teksteksterne dimensioner med særligt henblik på at forstå dens kontekst:

Hvordan den skaber dialog mellem tekst og læser og er indlejret i en social verden.

Artiklen bygger på den iagttagelse, at den børnelitterære tekst som æstetisk artefakt er under forandring qua den digitale udvikling, at det medie, teksten realiseres i, ikke er neutralt, men spiller en central rolle i betydningstilskrivelsen, og at læsekulturen får nye forudsætninger, når litteratur flytter ind i digitale devices. Materialitetsperspektivet kan udpege nogle niveauer og aspekter, der kommer i spil, når børnelitteratur realiseres som apps, og det kan indfange nogle af de paradoksale tilstande, den børnelitterære app befinder sig i, som fx opstår i forholdet mellem materialitet og immaterialitet og i den ambivalente bevægelse mellem forskellige formater, genrer og medier.

Et aktuelt eksempel på konkretisering af nogle af disse ambivalenser er appen *Sofus & Månemaskinen* produceret af Malte Burup, Kasper Sebastian Brandt Jensen, Pelle Skovmand og Mikkel Vedel (2015), der ifølge appstore er målrettet 6-8-årige. Appen bevæger sig mellem computerspillet og den børnelitterære fortælling ved at give sig ud for at være både en bog og en app bl.a. ved at have "kapitler" og "bladre-funktion" som i en bog og en "menu" med rod i appformatets og interfacets logik. Interface skal her forstås som grænse- og kontaktfladen mellem tabletcomputeren og læseren, der befordrer en særlig dialog mellem tekst og læser. *Sofus & Månemaskinen* inkorporerer ambiguitet mellem den stærke tradition for nonsenslyrik i børnelitteratur og (animations-)filmen, mellem børnelitteraturens fortællinger

om en protagonist på rejse og computerspillets queststruktur og mellem transparens og metabevsthed om mediet. Endelig er den et eksempel på den både åbenlyse og subtile relation mellem tekst, læser, teknisk device og kontekst, som læsning af børnelitteratur kan foregå i, og som materialitetsperspektivet kan belyse.

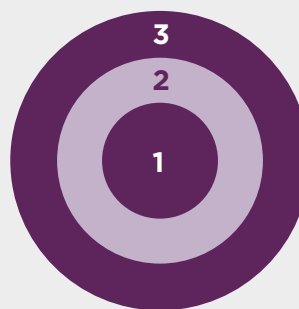
Når børnelitteratur realiseres i nye formater og medier, bliver det aktuelt at se på den enkelte teksts måde at være tekst på, dvs. dens materialitet.

Dette fokus på den litterære teksts fysiske gestaltning og væren-i-verden imødekommes af den orientering mod materialitet, som i de senere år har været fremherskende i især arkæologi-, kultur- og antropologiforskning (fx Miller, 2006; Bille og Sørensen, 2012; Munster, 2014). Selvom det kræver stor varsomhed at anvende begreber som paradigmeskift og -vendinger, er denne udvikling blevet kaldt 'den materielle vending' og ses som et modsvar til den såkaldte sproglige vending. Den materielle vending er optaget af materialitetens betydning for meningstilskrivelse, på forhold mellem fx ting/artefakter, krop/sanser og teknologi/medier, og bidrager med perspektiver på forholdet mellem artefakt, læsehandling og betydningsfrembringelse, når det i dette tilfælde drejer sig om realisering af børnelitteratur i form af en app i en tabletcomputer.

Materialitet er langtfra et entydigt begreb, og forskningen i materialitet er vidtforgrenet og har rødder i forskellige forskningstraditioner. N. Katherine Hayles efterlyser studier af litteraturens materialitet og pointerer i sin bog *Writing Machines*, at den litterære kritik altovervejende har set og ser litteratur som "immaterial verbal constructions" (Hayles, 2002, s. 19). Ud over forskning i kunstbøger og konkret poesi har bogen som et fysisk objekt været underbelyst ifølge Hayles, og hun iagttager, at fremvæksten af elektronisk litteratur gør det endnu mere oplagt og presserende at placere det litterære artefakts materialitet centralt i de litterære studier. Som digitale artefakter har børnelitterære apps deres egen måde at være tekster på og dermed deres egen specifikke materialitet ved at integrere fx skrift, billede, lyd, musik, film, animation og ikke

mindst interaktion og ved at blive realiseret i et interface. Hayles har udviklet en særlig dybde ved at understrege litteraturens materialitet – både papirbaseret og digital – og den materielle betydning af interfacet (Hayles, 2002; 2004; 2008), og hendes teori vil være den gennemgående teoretiske reference kombineret med generel teori om materialitet og børnelitteratur. På den baggrund udkrystalliserer jeg i det følgende tre niveauer, som kan belyse den børnelitterære apps materialitet med *Sofus & Månemaskinen* som det analytiske eksempel: 1) appens indre egenskaber som tekst, 2) appens fysikalitet og 3) appens måde at være i verden på.

Tre materielle aspekter af den litterære app



1. De indre materielle egenskaber, appens "krop"
2. Appens fysikalitet – et program indlejret i en tabletcomputer og dennes interface
3. Appens måde at være i verden på – materialitetens kulturelle rækkevidde

Model over den børnelitterære apps materialitet, udarbejdet af Ayoe Quist Henkel på baggrund af litteratur- og teknologiprofessor N. Katherine Hayles' materialitetsperspektiv.

Indre materielle egenskaber – den børnelitterære apps krop

Sofus & Månemaskinen handler om skovgnofen Sofus, der bor på skovplaneten Goya. Han samler på skrot og er lige i gang med at bygge et lokum, da der sker noget: Månemaskinen går i stå, og så kan solen ikke mere skinne "Når månen står stille, kan solen ikke lyse / og alle Goyas dyr og

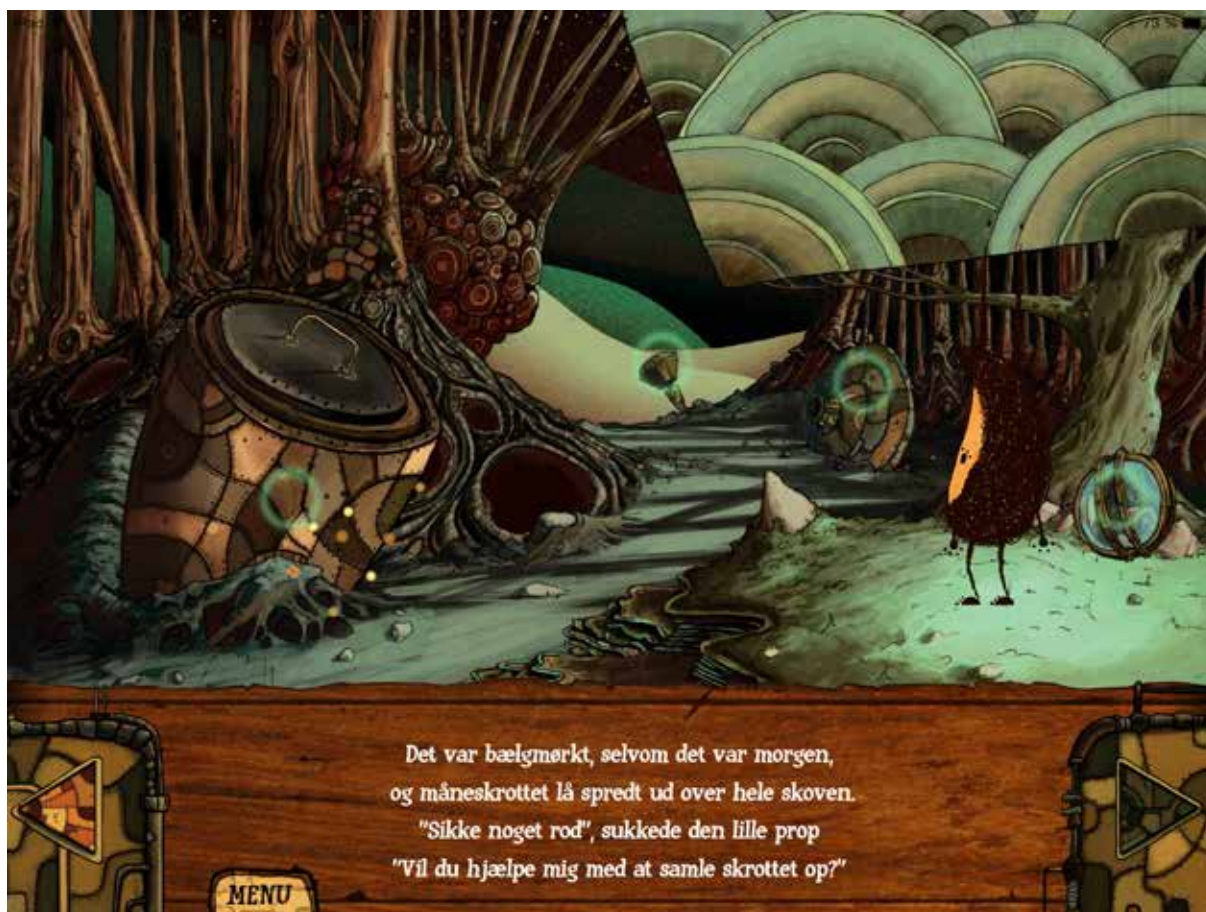


Illustration 1: Screenshot fra Burup m.fl. Sofus & Månemaskinen (2015).

planter vil fryse”. Det er alvorligt: Det drejer sig om overlevelse og om eksistens. Om lys vs. mørke. Om liv vs. død. Skrot falder fra månemaskinen, og med læserens hjælp, det vil sige, ved at læseren med fingerspidserne tager fat i skrotdele (illustration 1), får Sofus samlet skrottet sammen, og det viser sig, at delene kan blive til en rumraket, som han bygger sammen med læseren (illustration 2). Han flyver afsted til månen og må i bedste eventyrstil gå igennem en række prøvelser. Han får også en ven og hjælper i robotten Zum-Zum.

Appens indre materialitet er karakteriseret ved, at forskellige udtryksformer arbejder sammen om at fortælle historien om Sofus og hans rejse til månen. Skrift, billeder, animationer, lyd, musik og forskellige former for interaktion integreres i historiefortællingen. Det ses eksempelvis i sekvensen gengivet med et screenshot i illustration 1, hvor lyduniverset består af såvel

oplæsning, et instrumentalt guitarmusikstykke, en foruroligende spacelyd og suggererende cikadesang, hvorved universet på en og samme tid henlægges til såvel et ukendt fremtids- og fantasylignende univers og associeres med en for de fleste velkendt middelhavsverden. Skrotdele, der er visuelle repræsentationer af noget yderst materielt, lokker læseren til berøring i kraft af grønne cirkler, som kontinuerligt dukker op, og fortællingen kan ikke fortsætte, før læseren har samlet alle delene og dermed berørt disse hotspotmarkører. Hvis man berører rodhullerne på skærbilledet, som ikke er fremtrædende eller med nogen form for markører, dukker nogle blomster op akkompagneret af en ny spacelyd, og de forsvinder igen ved berøring. Disse blomster inviterer til en legefuld digression, idet de ikke har funktion i forhold til fortællingens narrative fremdrift. Disse to forskellige former for ”hotspots”, i form af både grønne fiktionsbrydende cirkler og blomsterne, som læseren ikke bliver gjort opmærksom på, men som fremkommer ved tilfældig berøring af skærmen, medfører, at *Sofus & Månemaskinen* i en vis grad materialiserer sig som det, Espen Aarseth har betegnet som

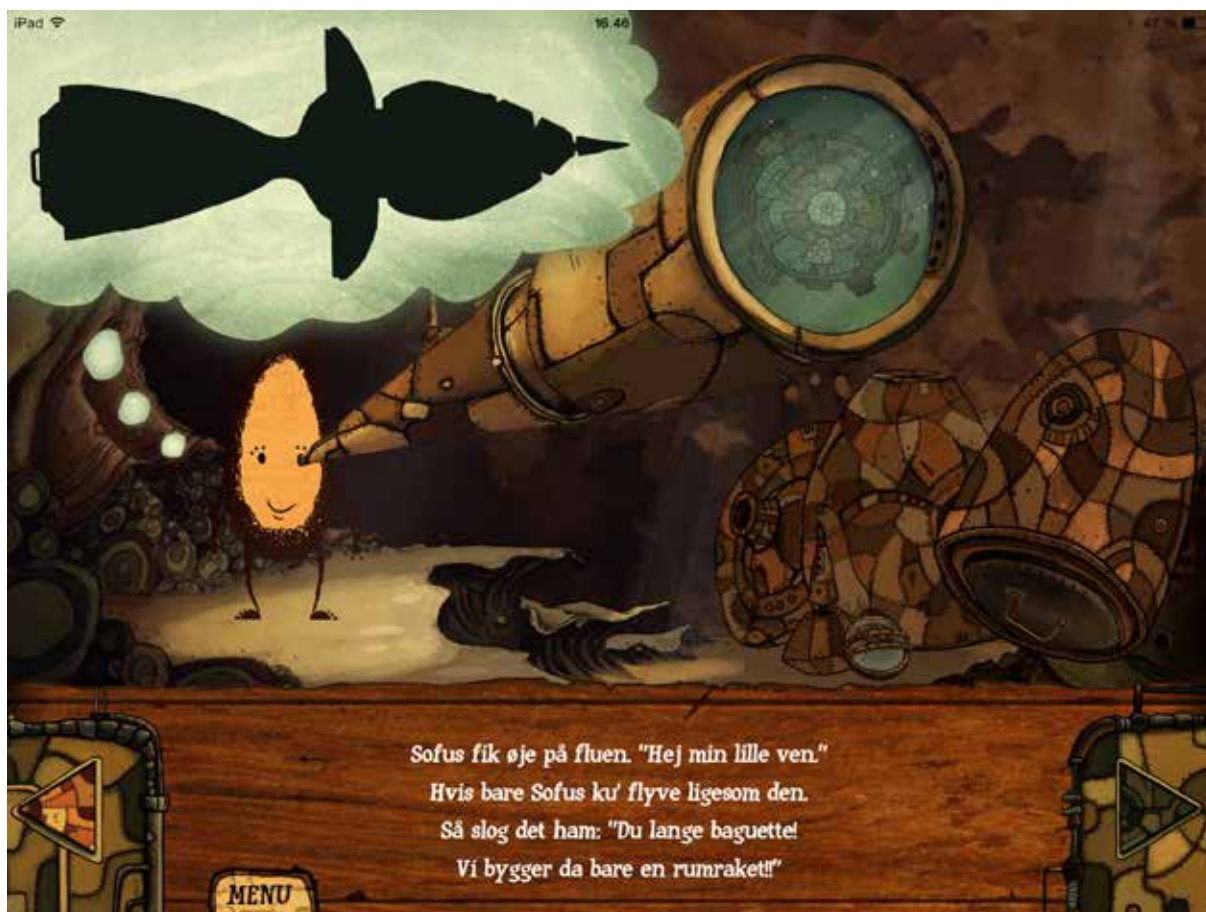


Illustration 2: Screenshot fra *Burup m.fl. Sofus & Månemaskinen* (2015).

"ergodisk litteratur" (Aarseth, 1997). Ergodisk litteratur inviterer til "nontrivielle læseveje", idet læseren i nogle tilfælde er med til at afgøre, hvad der skal ske, eller hvornår noget skal ske, ligesom læseprocessen bliver mindre lineær.

I berøringen bliver det imidlertid tydeligt for læseren, at det ikke er materielt manifesterede håndtag og knapper, men netop visuelle og virtuelle repræsentationer heraf, der berøres .

Ifølge Hayles er bogen som objekt en "materiel metafor", og med dette begreb vil hun sætte fokus på "the traffic between words and physical artifacts" (Hayles, 2002, s. 22). Hun peger på, at litteratur i bogform er indlejret i fysiske og histo-

riske konventioner, der er skabt gennem 500 års bogtrykkerkunst, der fx strukturerer definitionen af en side, læseretning osv. Det har medført, at vi har et naturaliseret forhold til konventionerne for at læse litteratur. En børnelitterær app som *Sofus & Månemaskinen* indoptager sådanne bogfunderede konventioner, samtidig med at den spiller op imod bogens konventioner ved fx at forholde sig frit til konventionerne for forside og titelblad og ved at indoptage interaktive og spilæstetiske elementer. På flere opslag skal læseren hjælpe Sofus med at samle ting, ryste en raketdel ned, tænde lys, få ham igennem en labyrint m.m., og meget ofte henvender han sig på metafiktional vis direkte til læseren og beder om hjælp: "Hej med dig / har jeg ikke set dig før / vil du ikke være sød / og åbne min dør?". På et tidspunkt er der en lille spilsekvens, hvor læseren skal tabe spillet for at få Sofus videre (!). Dette er en ironiseren over spilformatet og en leg med læseren/spilleren: Vedkommende afkoder straks, at det er et spil, og at vedkommende har fire liv (illustration 3 og 4), hvorefter spilelementet øjeblikkeligt tilbagekaldes, idet læseren ikke kan gå videre/læse videre, før vedkommende har tabt. Ap-



Illustration 3: Screenshot fra Burup m.fl. *Sofus & Månemaskinen* (2015).

pen tematiserer dermed på det indre materielle niveau, dvs. på det form- og indholdsmæssige niveau, det selvfølgelige og udforsker formatet.

Appens fysikalitet – et program i et interface i en tabletcomputer

Det kan måske fremstå som paradoksalt at tale om den digitale teksts materialitet, eftersom den fra et ydre perspektiv kan karakteriseres som værende immateriel: Den er indlejret i et teknisk device, en tablet, og har dermed ikke samme stoflighed og egen unikke materialitet som fx en fysisk bog, hvor konkrete fysiske aspekter som format, tykkelse og papirkvalitet står centralt. Den børnelitterære apps materialitet er dermed mere subtil, idet den lagres som et computersoftwareprogram og realiseres på en berøringsafhængig flade, dvs. i et særligt interface.

Den børnelitterære app har således som digitalt artefakt sin egen måde at være tekst på og dermed sin egen materialitet ved at integrere fx skrevet tekst, billeder, lyd, animation og interaktion og ved at blive aktualiseret i et interface. Hayles skriver om interfacets materielle henvisning til læseren, at ligegyldigt hvor transparent interfacet er, så vil alene denne umiddelbarhed positionere læseren i en specifik relation til den fiktive verden (Hayles, 2002, s. 107). Tabletcomputerens særegne fysikalitet medfører særlige materielle vilkår for en app som *Sofus & Månemaskinen*. Den forlener til berøring, og qua dens glatte og sømfrie overflade opstår transparens og umiddelbarhed, der som pointeret af Hayles er centralt for meningsskabelsen, eksempelvis når en del af læseakten henlægges til fingerspidsernes vandring hen over siderne, fx som i illustration 5, hvor håndtag og kontakter umiddelbart inviterer til berøring. I berøringen bliver det imidlertid tydeligt for læseren, at det ikke er materielt manifesterede håndtag og knapper, men netop visuelle og virtuelle repræsentationer heraf, der berøres. Et interface forekommer at være særligt disponeret for at prætere materialitet



Illustration 4: Screenshot fra *Burup m.fl. Sofus & Månemaskinen* (2015).

og gennemsigtighed, som så straks tilbagekaldes. I sekvenser som den nævnte er læserens interaktion med teksten intuitiv, hvorimod den i andre tilfælde bliver tematiseret visuelt i form af handlingsanvisende elementer som de tidligere omtalte grønne hot-spot-cirkler eller helt konkret i form af en ikonisk gengivelse af en tablet-computer, der lægger sig ovenpå billedsiden (se illustration 6).

Tabletcomputeren er et nyt materielt vilkår for at læse litteratur, og den digitale tekstualitet får materiel betydning, der af og til genererer en fysisk handling i læseprocessen.

Disse to forhold, hvoraf det ene er integreret og intuitivt og det andet tematiseres, tilføjer et ekstra lag af metabevindstthed om læsehandling-

en og -processen, som medfører, at den omtalte transparens og umiddelbarhed kontrasteres af sekvenser, hvor selvsamme transparens dekonstrueres. Dermed fremkommer små fiktionsbrud, hvor fiktionen får friktion og netop tematiserer sin materialitet ved at gøre opmærksom på det medie, den bebor. Den moderne mediekulturs veksel mellem transparens og umiddelbarhed (immediacy) og hypermediering (hypermediacy) er indgående beskrevet af Bolter og Grusin med deres understregning af remedieringens dobbelte logik (Bolter og Grusin, 2000). Ambivalensen mellem på den ene side transparens og på den anden side gøren opmærksom på sig selv og sin egen medieskabthed ser ud til at være radikaliseret og endnu mere påtrængende i den litterære apps materialisering, hvor medierefleksivitet og metabevindstthed har særligt gode betingelser.

Appens måde at være i verden på – materialitetens læsekulturelle rækkevidde

På dette tredje og overordnede niveau belyser materialitetsperspektivet den børnelitterære

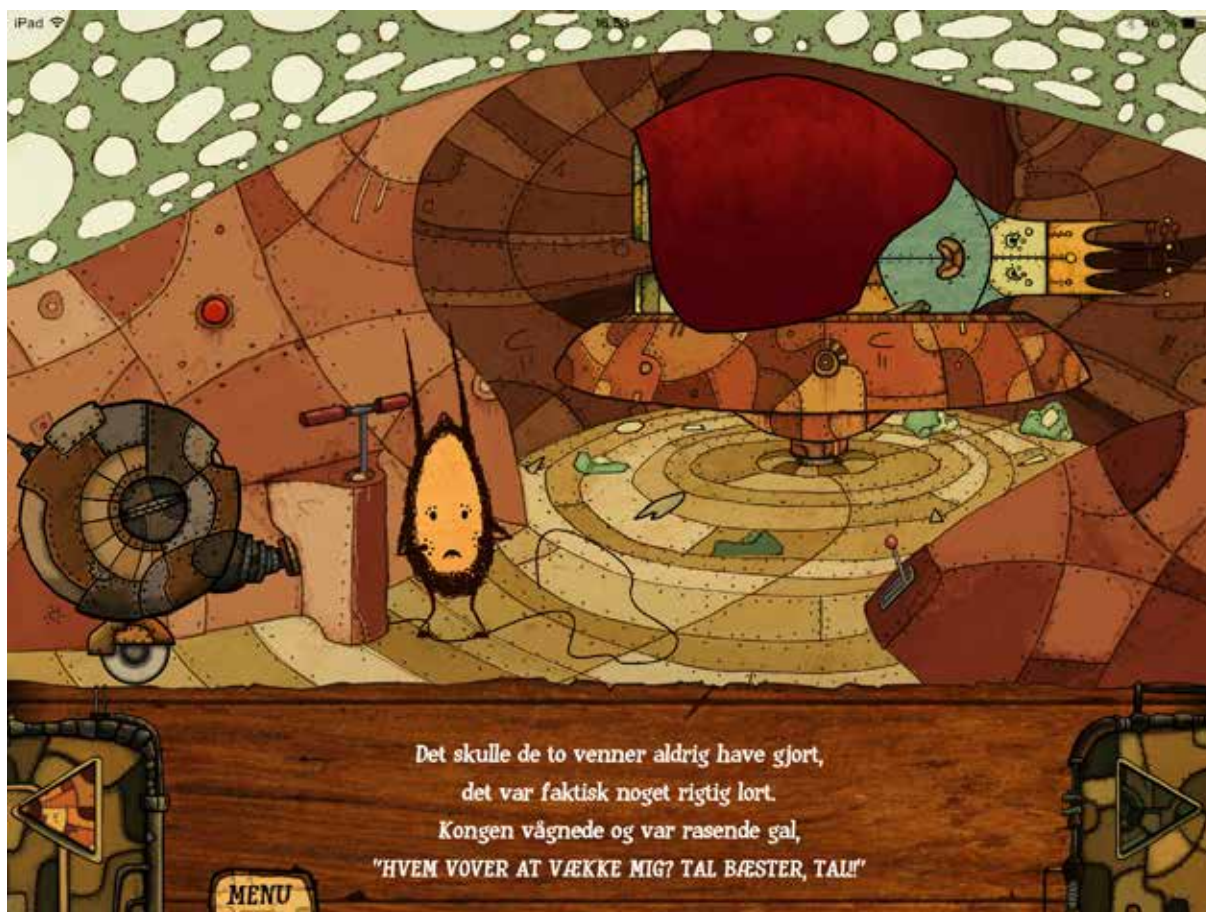


Illustration 5: Screenshot fra *Burup m.fl. Sofus & Månemaskinen* (2015).

apps placering i et generelt (læse)kulturperspektiv. Ved at fokusere på forholdet mellem menneske og ting, læser og artefakt, og hvordan disse dimensioner og relationer er indlejret i en kulturel ramme, bliver det relevant at se på, hvordan en app bærer betydning og skaber betydning. Læser og materiel artefakt ses med materialitetsforskningen som værende i kontinuerlig interaktion og gensidigt konstituerende, sådan at man principielt ikke kan isolere hverken læseren, appen eller konteksten, men netop er optaget af, hvordan sociale og materielle fænomener hører sammen og definerer hinanden.

Selv den mest neutrale bog, ifølge Hayles, "positions the reader in a specific material relationship with the imaginative world evoked by the text" (Hayles, 2002, s. 107). Den børnelitterære app positionerer sin læser i en anderledes læsesituation, fx da forventningerne til at sidde med

en tablet ikke nødvendigvis er litteraturlæsning, men også da læseren må anvende både sin visuelle, auditive, taktile og eventuelt kinæstetiske sans i læseprocessen, og da læsesituationen og -konteksten fx kan være, at man er flere sammen, frem for at læsning er en individuel aktivitet. På den måde kan den børnelitterære app tematisere og synliggøre det at læse litteratur, som vi ellers har et naturaliseret forhold til. Tabletcomputeren er et nyt materielt vilkår for at læse litteratur, og den digitale tekstualitet får materiel betydning, der af og til genererer en fysisk handling i læseprocessen, fx når læseren skal hjælpe Sofus og hans ven igennem et rørsystem (se illustration 7).

Tabletcomputeren er ikke blot en død ting og en app ikke blot et stykke software, men en proaktiv ting, der skaber sin kontekst og læser, og dermed på sæt og vis er virkelighedskonstruerende.



Illustration 6: Screenshot fra *Burup m.fl. Sofus & Månemaskinen* (2015).

Appens hybride tekstualitet og brede kulturelle referencehorisont kommer også til udtryk ved dens måde at placere sig imellem andre tekster på. Dels eftersom den intertekstuel har tydelige referencer til både forfatteren og illustratoren Shaun Tans børnelitterære univers og til et computerspil som *Machinarium*. Dels eftersom appen inviterer sin læser til en særlig interaktion med teksten og gør eksplicit opmærksom herpå. Med andre ord bliver fiktionslæsningens læserkontrakt tematiseret, meget konkret og konstant gjort til genstand for tematisering. Både med direkte og metafiktionelle læserhenvendelser, som er kendt fra bl.a. H.C. Andersens eventyr, og igennem direkte opfordringer til at tage del i fortællingen og hjælpe Sofus, fx med at bygge måneraketen, ryste raketdele ned fra et træ, tænde og slukke kontakter og stearinlys osv., fordi Sofus ikke selv kan og har brug for hjælp. Læserkontrakten bliver på den måde italesat, konkret og særlig påtrængende – såvel på det verbalsprog-

lige niveau som i interfacet, idet den trekantede bladreknap instruerer om tid for bladrning. Den svenske billedbogsforsker Ulla Rhedin (Rhedin 1992: s. 18) har med begrebet "the drama of the turning page" fra den amerikanske billedbogsforsker Barbara Bader pointeret, hvordan læseakten i billedbøger er en fysisk og spændingsskabende aktivitet. Dette "drama" bliver i appen konkretiseret og ofte italesat, fx når et vers slutter med en pageturner som "for pludselig skete der noget rigtig skørt."

På den verbaltekstlige side henvender teksten sig med forskellige personlige pronominer som "du", "I" og det inkluderende "vi" til læseren (se fx illustration 8 og 9). Flere gange er henvendelsen til læseren i form af et "du derude", og dermed skaber appen en forestilling om "inde" og "ude" af fortællingen, der understreger dens materielle vilkår: At den er situeret i noget specifikt materielt og dermed skaber noget specifikt relationelt. På billedsiden henvender appen sig også til læseren, idet Sofus fx vinker til, kigger ud på og blinker til læseren. Desuden henvender den sig igennem konkrete opfordringer til læse-

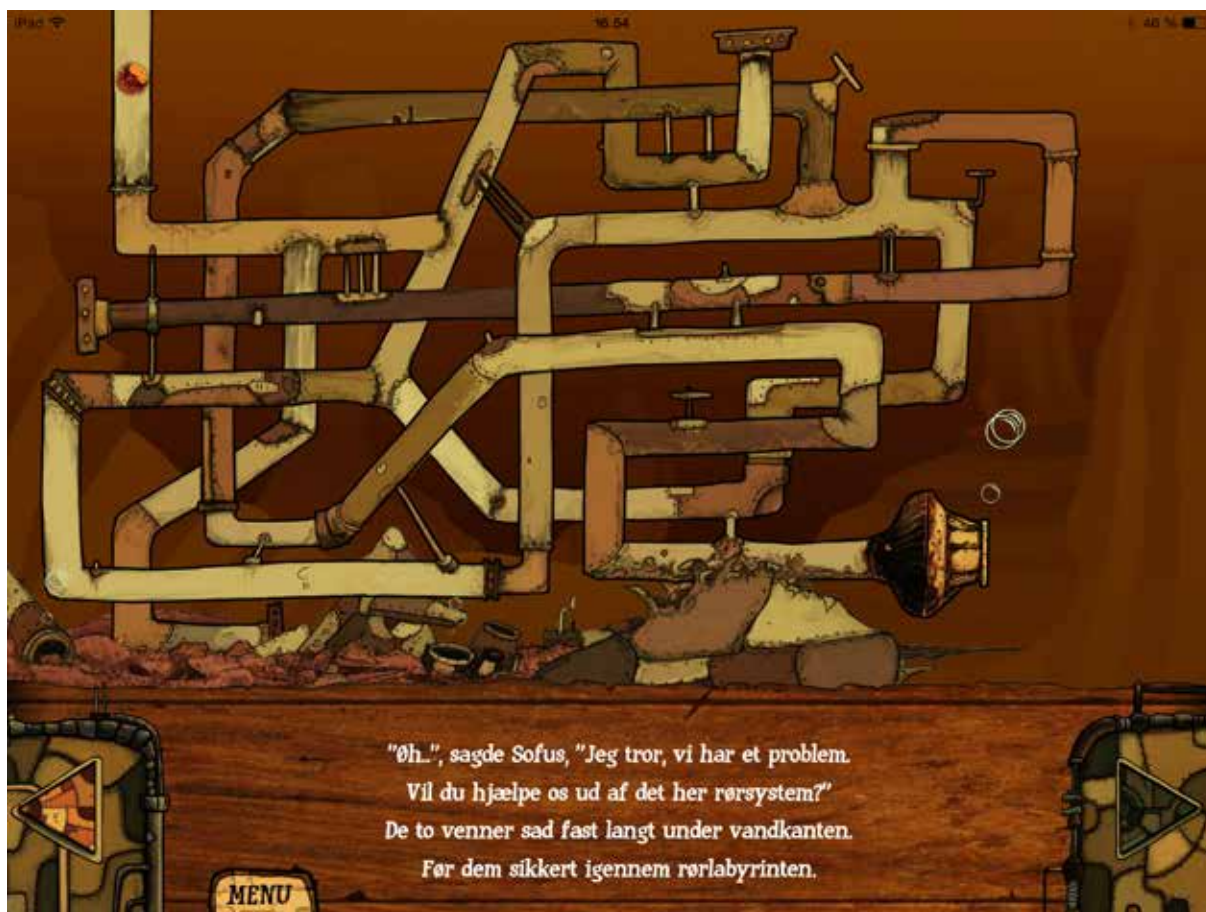


Illustration 7: Screenshot fra *Burup m.fl. Sofus & Månemaskinen* (2015).

ren om at interagere (se fx illustration 9). På den måde bliver den digitale materialitet og dermed interfacets multisensoriske henvendelse betydningsbærende for appen, der fremstår som et aktivt fænomen, der igennem sin indlejrede og i eksemplerne her ganske konkrete medierefleksivitet møder sin læser med specifikke forventninger om blandt andet fysisk samarbejde i læseprocessen. De nævnte metafiktive elementer bliver en form for tekstuelle modhager, der tematiserer litteraturlæseprocessen og fiktionens status som fiktion.

I det hele taget er tabletcomputeren og appformatet et kulturelt og medialt fænomen for læsning med vidtrækkende betydning, som vi nok kun har set konturerne af.

Den børnelitterære app genererer en særlig læsehandling og besidder igennem materialiteten en særlig kulturel signifikans. Tabletcomputeren er ikke blot en død ting og en app ikke blot et stykke software, men en proaktiv ting, der skaber sin kontekst og læser, og dermed på sæt og vis er virkelighedskonstruerende. Et stykke software i en tabletcomputer inkorporerer fx forventninger om berøring, spil og interaktion og medierer og faciliterer dermed en særlig social handling. Så på den ene side skaber mennesket materialiseringer, og på den anden side skaber disse materialiseringer deres mennesker og læsere.

Afslutning

Læserens forventninger til børnelitteratur og til appformatet udfordres og tematiseres i læsningen af *Sofus & Månemaskinen*: På den ene side besidder den en lineær fortælling og strukturering efter bogens konventioner om kapitler og sider med "bladre-effekt", og på den anden side indoptager den spilæstetiske og interaktive elementer og lader udtryksformer som billede, animation og musik have afgørende betydning.

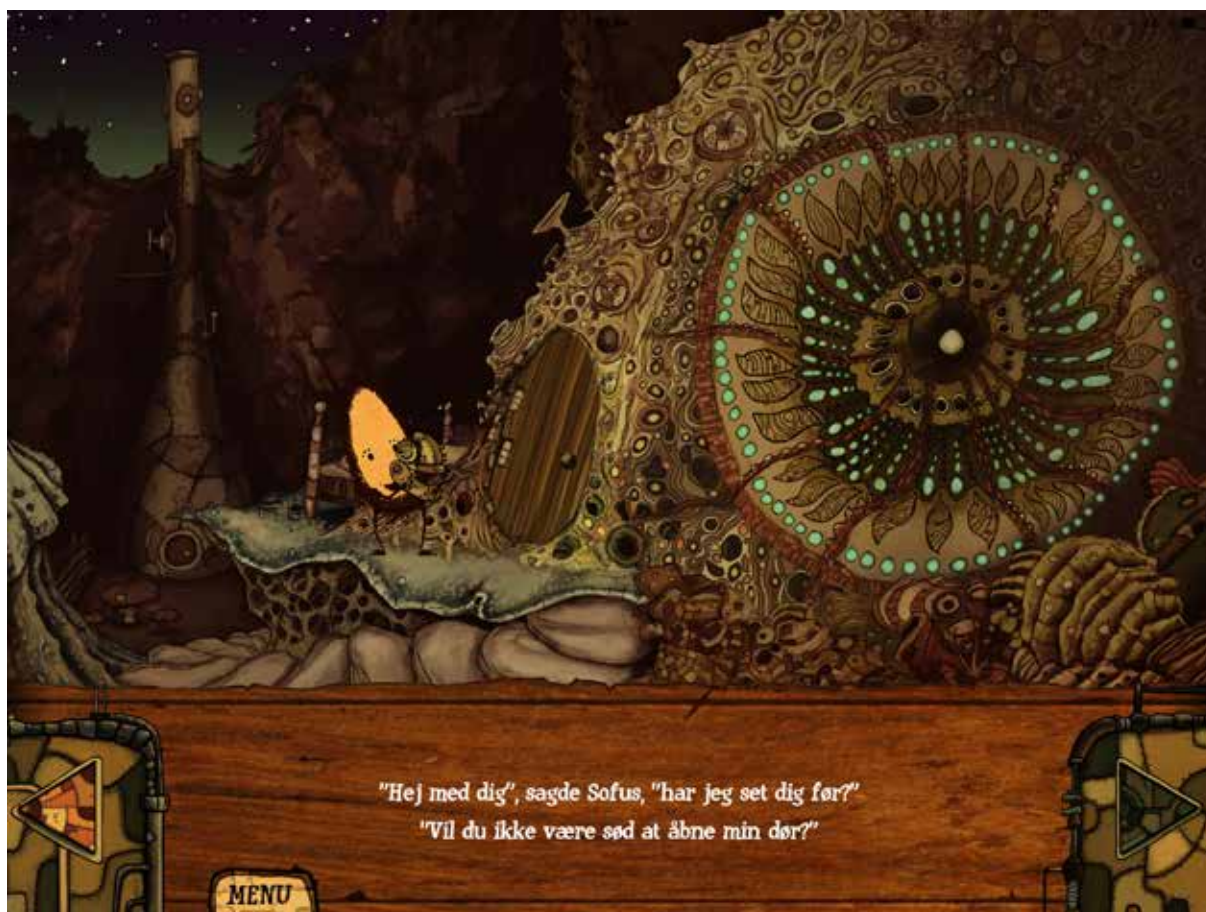


Illustration 8: Screenshot fra *Burup m.fl. Sofus & Månemaskinen* (2015).

Det skaber vekslen mellem narrativ fremdrift og legefuld stilstand skabt særligt igennem billedernes og musikkens rumlighed og spilelementer. I det hele taget så destabiliserer den børnelitterære app skrevne og uskrevne konventioner for litteratur – hvis det er sådanne forventninger læseren går til teksten med – omvendt kunne det også være forventninger om spil og interaktion.

Den indre materialisering af appen er karakteriseret ved, at skrevet tekst, billeder, animationer, lyd, musik og forskellige former for interaktion arbejder sammen om at fortælle om, hvordan lyset vinder over mørket og om vigtigheden af venskab. Læsningen er henlagt til en vekslen mellem statiske, dynamiske og interaktive elementer og mellem intuitivt at forlede læseren til berøring og påtrængende at kræve dette. I en børnelitterær app som denne er forholdet mellem interfacet og den teknologi, hvormed det er indskrevet, kompleks og betydningsbærende. I appen bliver

der leget med og metafiktivt gjort opmærksom på de teknologiske funktionaliteter og læserens positionering, fx i form af handlingsanvisende ikoner eller italesættelsen af ”inde” og ”ude” af fortællingen, og interfacet lader læseren erfare koblingen mellem de forskellige kodede lag.

Sofus & Månemaskinen eksemplificerer, hvordan der i en børnelitterær app eksperimenteres med fortælleformer og æstetiske virkemidler, ligesom der hentes impulser fra såvel den almene popkultur som fra klassiske og eksperimenterende strømninger indenfor (børne)litteratur, animation, billedkunst og musik. En børnelitterær apps materialitet har i kraft af indre tekstegenskaber, fysikalitet ved at være et softwareprogram indlejret i en tabletcomputer og dens måde at være i verden på afgørende indflydelse på realiseringen og læsningen af børnelitteratur. Tabletcomputeren er et anderledes materielt vilkår for at læse litteratur, der denaturaliserer læseprocessen og forandrer læsesocialiseringen. I det hele taget er tabletcomputeren og appformatet et kulturelt og medialt fænomen for læsning med vidtrækkende betydning, som vi nok kun har set konturerne af.

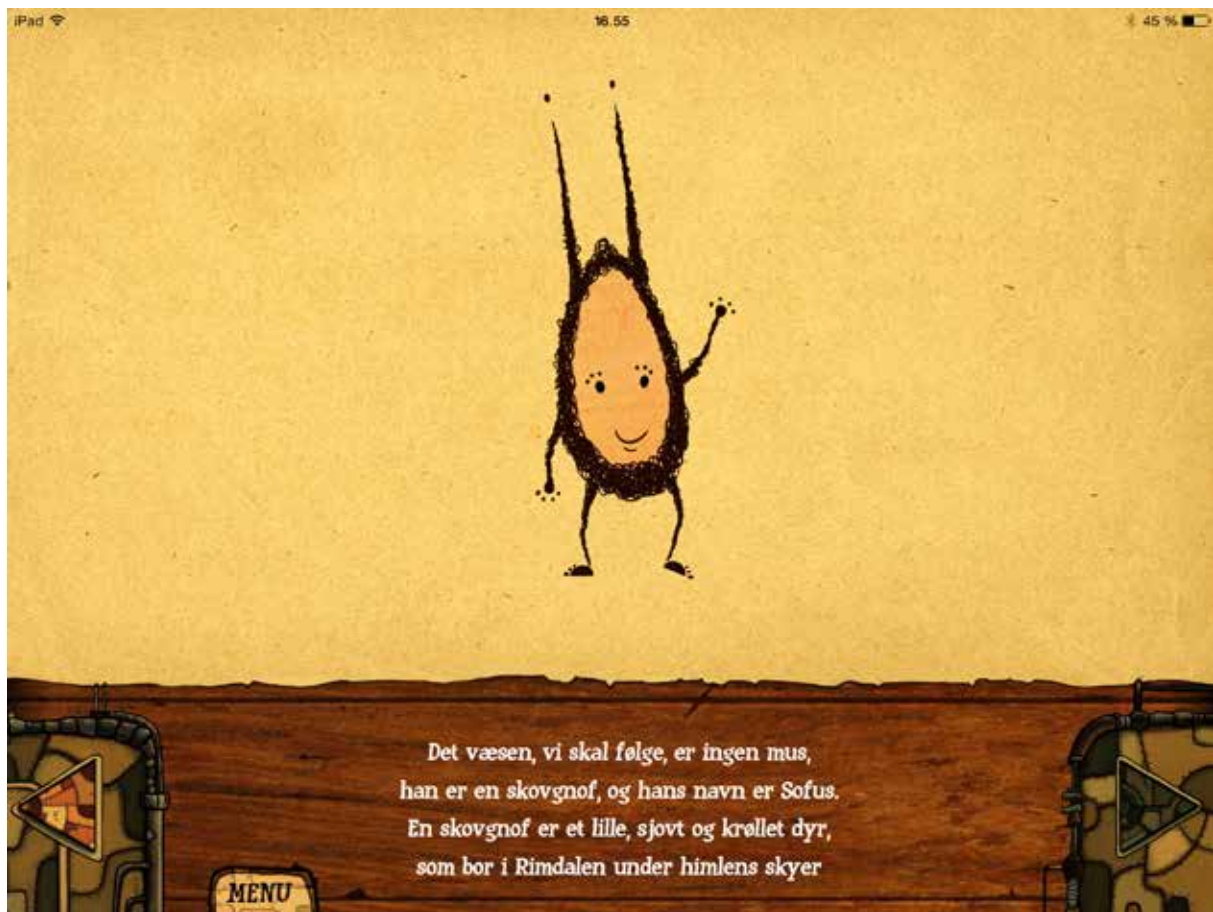


Illustration 9: Screenshot fra Burup m.fl. *Sofus & Månemaskinen* (2015).

Referencer

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.

Bille, M. og Sørensen, T. (2012). *Materialitet – en indføring i kultur, identitet og teknologi*, Samfundslitteratur.

Bolter, J. og Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. Cambridge/London: The MIT Press.

Burup, M., Jensen, K., Skovmand, P. og Vedel, M. (2015). *Sofus & Månemaskinen*, The Outer Zone.

Hayles, N. K. (2002). *Writing Machines*. Cambridge: MIT Press.

Hayles, N. K. (2004). "Print Is Flat, Code Is Deep: The Importance of Media-Specific Analysis". *Poetics Today* 25.1, s. 67-90.

Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Indiana: University of Notre Dame Press.

Miller, D. (2006) "Materiality. An Introduction". I: Miller, D. (red.), *Materiality*. Durham and London: Duke University Press.

Munster, A. (2014). "Materiality". I: Ryan, M.-L., Emerson, L. and Robertson, B. J. *The Johns Hopkins Guide to Digital Media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Rhedin, Ulla. *Bilderboken. På väg mot en teori*. Stockholm: Alfabeta, 1992. Print.

Artiklen er baseret på en mere udfoldet artikel "Exploring the materiality of literary apps for children", som er under udgivelse.





Forskellighed og kvalitet i børnelitteratur

Vil læseren mon foretrække en dyrefabel, en zombiefortælling eller en grafisk roman om hverdagen?

ANNA KARLSKOV SKYGGEBJERG, PH.D., LEKTOR
I BØRNELITTERATUR, DANMARKS INSTITUT FOR
PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE, AARHUS UNIVERSITET

Dagligt udfordres lærere, pædagoger, bibliotekarer, læringskonsulenter, studerende og andre litteraturformidlere i valget af litteratur til børn og unge i forbindelse med læsning i skolen, daginstitutionen, læseklubben, på uddannelsesinstitutionen og i hjemmet. Formålet med læsning kan være mangfoldigt selv inden for samme kontekst, og børnelitteratur byder ind med mange typer af tekster til forskellige formål. Denne artikel indeholder en introduktion til børnelitteratur som et bredt genstandsfelt omfattende diversitet i målgruppe, medier og indhold. Børnelitteratur defineres som omfattende skøn- og faglitterære udtryk til børn og unge inden for både tekst-, billed- og lydmedier samt blandinger heraf (Reynolds, 2011). Derefter diskuteres en række kriterier for tekstvalg, og forskellige funktionelle og litterære vurderingsparametre bliver gennemgået. Afslutningsvis fremhæves tre eksempler på nyere børnelitteratur, der i foråret 2016 blev indstillet til

Blixenprisen ud fra en litterært orienteret fundats, men som også vil kunne leve op til nogle af de funktionelle kriterier, der ofte bringes i spil i relation til henholdsvis undervisning og fritidslæsning.

Når vi taler om børn, er der imidlertid en tendens til at glemme, at smag og behag er forskellig, og at børnelæsere har forskellige læseformål og præferencer, og at disse præferencer oftest skifter over tid.

De fleste voksne mennesker vedkender sig, at smag og behag er forskellig, også når det kommer til valg af læsestof. Nogle mennesker læser meget, andre mindre. En gruppe af voksne, især veluddannede kvinder, læser mest skønlitteratur, andre er til faglitteratur, og atter andre holder sig til avisen eller den daglige nyhedsopdatering på telefonen (Bak, 2012). Man kan være krimilæser, lyrikelsker eller tegneseriefan, men langt de fleste mennesker skifter dog mellem forskellige medier, former og genrer efter situation og formål. Spredningen inden for læseinteresser og

litterære præferencer er common sense, når vi taler om voksne, og staten blander sig sjældent i voksne menneskers smag og valg. Kulturministeriets *Danmark Læser*-kampagne kan dog siges at være en undtagelse, for her har det været et eksplicit formål at få danskere, voksne såvel som børn, til at læse mere skønlitteratur (Balling og Kann-Rasmussen, 2015).

Forskellige læsekontekster stiller forskellige krav til tekstvalget, men man kan med fordel forsøge at bygge bro mellem divergerende læsererfaringer og læsekulturer.

Når vi taler om børn, er der imidlertid en tendens til at glemme, at smag og behag er forskellig, og at børnelæsere har forskellige læseformål og præferencer, og at disse præferencer oftest skifter over tid. Det er ikke altid legitimt for et barn at sige, at han eller hun udelukkende vil læse om fodbold eller heste, eller at han eller hun egentlig bare foretrækker at sidde med en biografi om idolet Christopher. Selv når det gælder fritidslæsning i hjemmet, er der en tendens til at desavouere børns egne valg. Ved uddelingen af Blixen-priserne i maj 2016 sagde konferencieren Martin Krasnik, at "børn har en ringe smag, og som forælder erfarer man hurtigt, at der findes virkelig meget dårlig børnelitteratur". Udtalelsen faldt i forbindelse med introduktionen til uddelingen af prisen for årets børne- og ungdomslitterære udgivelse, hvilket selvsagt var en manifestation af, at der ikke blot findes dårlig børne- og ungdomslitteratur, men at der faktisk også findes prisværdig litteratur. Prisen gik til Rasmus Bregnhøjs både billed- og tekstmæssigt fabulerende dyrefabel *Opfindelser, strikkede huer og en dum kat* (2015), hvilket jeg vender tilbage til. Foreløbig er det ganske interessant at reflektere lidt over Krasniks udsagn, som måske blot sigter til en almen kendt forældreerfaring, hvor eksempelvis en oplæsningssituation kan blive ganske akavet, når et barn har valgt en bog, som mor eller far ikke synes om. Men måske kan man også tillade sig at identificere en lidt dybere holdning til relationen mellem børn, voksne og børnelitteratur i udsagnet: Børn er per definition ikke i stand til at foretage litterære valg, og det er voksnes opgave at guide dem til at udvælge læ-

sestof, der kan udvikle og forfine deres smag. En sådan holdning viser på den ene side ansvarlighed og omsorg for børn, fordi voksne ønsker for børn, at de skal møde kvalitet og kende bestemte typer af litteratur, og på den anden side lades der hånt om børns muligheder for at definere egne ønsker og behov for litteratur, idet de hverken anskues som vidende eller kompetente.

Som børnelitteraturforsker og -formidler er jeg hverken tilhænger af en total styring og målretning af børns litterære valg eller af en selvforvaltning, som indbefatter voksnes ligegyldighed i forhold til børns læsning og læsestof. Jeg mener, at voksne – især professionelle som danskklærere, læringskonsulenter, bibliotekarer og pædagoger – bør være bevidste om at stille mange forskellige typer af litteratur til rådighed for børn og være åbne over for en dialog med børn om deres præferencer. Det gælder, hvad enten det drejer sig om litteratur til skole- eller fritidslæsning. Forskellige læsekontekster stiller forskellige krav til tekstvalget, men man kan med fordel forsøge at bygge bro mellem divergerende læsererfaringer og læsekulturer. I en undervisningssituation kan man eksempelvis erfare, at nogle former for populærlitteratur har overraskende fællestræk med kanonlitteratur (Skyggebjerg, 2013). Danske børn læser meget anderledes i fritiden end i skolen, og mange børn står af på danskundervisningens litteraturlæsning, selvom de faktisk læser meget i fritiden. Børnenes identitet som læsere bekræftes ikke altid i undervisningen, hvilket må siges at være ærgerligt og kontraproduktivt for deres kompetenceudvikling (Reinholdt Hansen, 2014). Samtidig viser undersøgelser, at danske skolebørn scorer dårligt i eksempelvis PIRLS-undersøgelserne, når det kommer til et bredt litteratur- og genrekendskab (Mejding og Rønberg, 2012). Disse faktorer er åbenlyse argumenter for at advokere for et bredt litteratur- og kvalitetsbegreb, som begrundet tilstedeværelsen af mange typer af tekster i skolen såvel som i fritiden.

Børnelitteratur er i sig selv et ganske vidt begreb. Tidligere har der været en tradition inden for forskningen for at definere børnelitteratur alene som skønlitteratur (Weinreich, 2004), men den britiske børnelitteraturprofessor Kimberley Reynolds påpeger, at børnelitteratur inkluderer alle typer af tekster, som enten er skrevet (inklusive tegnet og fortalt) og udgivet til børn eller er skrevet til

voksne og derefter tilpasset eller formidlet til børn (Reynolds, 2011). Fællesskabet ligger udelukkende i en barneadressat, hvilket i sig selv har en spændvidde fra den helt uerfarne til den meget erfarne læser. Børn opfattes ifølge FN's børnekonvention som mennesker mellem 0 og 18 år, dvs. både børn og unge. I Reynolds' definition inkluderer begrebet børnelitteratur eksempelvis ældre og nyere pegebøger, illustrerede folkeeventyr, ABC'er, fagbøger, letlæsningsbøger, romaner, digtsamlinger, dagbøger og ungdomslitteratur, for nu blot at nævne nogle få formater og genrer. Endvidere er børnelitteratur også grafiske romaner, e-bøger, lydbøger, fan-fiction og andre former for litteratur, der udvikles og/eller virker i interaktionen mellem flere medier, og inden for det børnelitterære felt finder man glidende overgange mellem merchandise, legetøj og litteratur, og man finder tillige et stort gråzonefelt mellem litteratur for unge og voksne. Alt sammen er tekster, der kan anvendes af læsere til forskellige formål, og som kan fungere mere eller mindre vellykket til formålet. Med opsummeringen af denne bredde inden for det børnelitterære felt synes det ret evident, at man ikke kan tale om børnelitteraturen i bestemt ental og ikke kan tage temperaturen på samtidig børnelitteratur ved at kategorisere den som værende enten god eller dårlig. Af de ca. 2.000 børnelitterære titler, der hvert år udgives i Danmark, kunne en del være skrevet, illustreret eller redigeret anderledes, men kvaliteten afhænger også af øjnene, der ser, og af den sammenhæng, som litteraturen skal fungere i. I de følgende afsnit vil jeg forsøge at identificere nogle områder og kriterier, som man som voksen formidler kan bruge som inspiration til de daglige og faglige refleksioner over litteraturvalg til og med børn.

Funktionskriterier

Når man taler om kriterier for valg af litteratur, kan man skelne mellem forskellige typer af kriterier, som knytter sig henholdsvis til afsender, værk og modtager (Christensen, 2008). Jeg foretrækker i denne korte artikel blot at skelne mellem funktionskriterier og litterære kriterier. Funktionskriterierne, som gennemgås først, omfatter overvejelser over læserens beskaffenhed, læsesituationen og formålet med læsningen.

Det er en selvfølgelighed, at børns alder og kognitive niveau spiller en betydelig rolle for, hvad de

overhovedet kan læse eller koncentrere sig om at få læst op. Når det er sagt, er aldersbestemmelser på litteratur ofte et ganske overfladisk redskab og kan være direkte misvisende. Billedbøger er ofte markeret med et aldersspænd på 3-6 år, og ingen vil påstå, at en 3-årig og en 6-årig har samme kapacitet, ligesom en 9-årig og en 12-årig ikke har det. Dertil kommer, at billedbøger i dag produceres for alle aldersgrupper. Man må altså se på det enkelte barn/den enkelte børnegruppe sammen med den konkrete litteratur og derudfra tage stilling til, om mødet tegner til at blive vellykket. Mindre børn kan være mere åbne over for eksperimenterende litterære udtryk, end voksne tror. Undersøgelser har således vist, at indskolingsbørn ikke skræmmes af flertydige tekster om nok så alvorlige emner (Blok Johansen og Møller Daugaard, 2012). Når det er sagt, er der samtidig en tendens til, at børnelitteratur "synker nedad" i alder, idet stadig yngre børn læser bøger som *Gummi-Tarzan*, *Skammerens datter* eller *Harry Potter*. Det kan være rimeligt at overveje, om fx *Harry Potter*-bøgerne er bedst placeret i indskolingen, på mellemtrinnet eller i udskolingen – eller måske alle tre steder afhængigt af kontekst og formål. Alder spiller naturligvis sammen med mange andre elementer såsom personlighed og læsererfaringer: Er den konkrete læser optaget af spænding eller bange for uhygge, er der tale om en allerede dedikeret fantasylæser med kendskab til genrens koder, eller er han eller hun først ved at stifte bekendtskab med denne genre?

Læsekonteksten er et andet vigtigt element at tage stilling til. For det første kan det være relevant at overveje, om barnet skal læse den valgte litteratur alene, eller om det skal læse den sammen med andre og i givet fald hvem. Læser man sammen, kan konteksterne være højst forskellige: Der kan være tale om en oplæsnings-situation i hjemmet, fritidshjemmet eller skolen, en læseklub på biblioteket eller en undervisningssituation. De forskellige kontekster kalder som nævnt på forskellige typer af litteratur og ikke mindst på forskellige behandlinger af litteraturen. Det kan godt være, at de ovennævnte eksempler kan fungere i alle kontekster, men det vil sandsynligvis være forskellige elementer i bøgerne, som har størst emfase. Hvis formålet med at læse højt af *Harry Potter* er at formidle en god oplevelse, vægtes flow og spænding i litteraturen, mens didaktiske kontekster kalder

på muligheder for at bryde læsningen op og tale om interessante indholdsmæssige eller formelle elementer af den ene eller den anden slags. Det kunne være hovedkarakterens udvikling, hans møde med onskaben, genrens forvaltning af realitet og magi eller noget helt fjerde.

Til litteraturundervisning vælges ofte børnelitteratur, som er præget af tydelige kunstneriske ambitioner og i sin form minder om genre- og sprogeksp eksperimenterende litteratur for voksne.

Det fører til overvejelser over de forskellige formål, man kan have med sin læsning, og som forskellige litteraturtyper kan være med til at opfylde. Herunder nævnes blot nogle få eksempler på, hvilke formål litteraturlæsningen kan tjene. Nogle læsesituationer er primært præget af fællesskabende, kontemplative eller eskapistiske formål. Man ønsker med læsningen at grine sammen, fordybe sig eller bare komme til at tænke på noget andet end dagligdagens rutiner og pres, hvilket både er legitimt og kan siges at være overordentlig vigtigt i en tid med stress blandt både børn og voksne. Madpakkælæsning i skolen og læsning ved sengetid har typisk disse formål. Mange genrer vil egne sig hertil, men typisk ville man vælge episk litteratur, dvs. litteratur med en stærk og fængende fortælling, og ikke litteratur med et stort indhold af tabuoverskridende emner og avancerede fortælle tekniske skift.

Et andet formål med litteraturlæsning kan være læsetræning forstået som forfinelse af både teknik, hastighed og forståelse. Her må man selvfølgelig vurdere både barn og litteratur individuelt, men typisk vil det være formålstjenligt at læse inden for kendte genrer og formater og motivere barnet ved at lade det vælge litteratur efter allerede etablerede interesser. Børn har i flere læsevaneundersøgelser givet udtryk for, at de ville læse mere, hvis de fik lov til at vælge litteratur efter emner og interesser, som matchede deres øvrige liv (Reinholdt Hansen, 2014). Et tredje formål med litteraturlæsning er det, man med en fællesbetegnelse kunne kalde for udvikling af litteraturfaglighed, hvilket her forstås

meget bredt og henviser til det, som foregår i litteraturundervisningen i skolen. Inden for dette formål er der adskillige, mere specifikke delmål, som kendes fra styredokumenterne i danskfaget, dvs. generelle analyse- og fortolkningskompetencer, kendskab til bestemte genrer og forfatterskaber, litteraturhistorisk forståelse og udvikling af selvstændig stillingtagen i relation til tekster og andre æstetiske produkter. I valget af litteratur må litteraturdidaktikeren tage hensyn til, hvilket forløb teksten skal indgå i, hvordan den passer til andre tekster, og hvad specifikt denne tekst byder ind med i forhold til delmålet. Til litteraturundervisning vælges ofte børnelitteratur, som er præget af tydelige kunstneriske ambitioner og i sin form minder om genre- og sprogeksp eksperimenterende litteratur for voksne. Der kan være gode grunde til at vælge denne type litteratur, der lyder betegnelsen ”kompleks børnelitteratur” (Kampp, 2002). Skal eleverne for eksempel arbejde med genreblandinger, avancerede kompositionsformer og originale metaforer, vil tekster af forfattere som Louis Jensen, Oscar K. og Anita Krumbach absolut have deres berettigelse. Men vigtigt er det, at det ikke blot er den komplekse litteratur, som kan bruges i litteraturundervisning. Kronologiske fortællinger i serieformat vil fx kunne bidrage til at udvikle kompetencer angående karakteropbygning og plotudvikling.

Litterære kriterier

Som det allerede er fremgået, betragtes litterær værdi i denne artikel ikke som en absolut størrelse. Det er ikke det samme som at sige, at alt har lige gyldighed, eller at man slet ikke kan tale om eller opstille litterære kriterier. Som anden litteratur kan børnelitteratur være mere eller mindre relevant, velfortalt og sammenhængende i udtryk og indhold. Flere danske dag- og fagblade bringer dagligt, ugentligt eller månedligt anmeldelser af børnelitteratur med udgangspunkt i primært litterære kriterier. Når der uddeles priser, sker det også ofte efter fundatser, som vægter de litterære kriterier højt. Den allerede omtalte Blixen-pris bliver efter fundatsens ordlyd givet til ”nyskabende børne- eller ungdomslitteratur, der i sin form eller tematik udfordrer, bevæger og vækker til eftertanke”. Her lægges stor vægt på nybrud i den kunstneriske udformning, men også på den angivelige effekt, som værket vil skabe. Interessant er det, at de litterære kriterier

kommer til at pege henimod funktionskriterierne og det angivelige mål, nemlig at læseren skal rystes til eftertænkning.

Gennem tiden har flere litteraturforskere og -formidlere forsøgt at opstille kriterier for, hvad god børnelitteratur skal indeholde. Mest berømt er Sven Møller Kristensens artikel "Børnebogen kunstnerisk set" (1969), som stadig kan siges at være relevant som et indslag i diskussionen om kvalitet. Inspireret af den dominerende litteraturvidenskabelige retning i samtiden, nykritikken, har Kristensen i denne artikel opstillet en række kunstneriske kriterier, som kan bruges i vurderingen af børnelitteratur. Kriterierne knytter sig i Kristensens optik til begreberne: enhed, intensitet og kompleksitet. Enheden vedrører værkets sammenhæng, konsistens og konsekvens. Hænger handlingen, litteraturens personer og idéer sammen, er et af de spørgsmål, som Kristensen stiller. Med intensitet henviser Kristensen til det lidt udefinerbare begreb "kunstnerisk kraft", der hænger sammen med værkets omgang med og engagement i emnet, den sproglige præcision og balancen mellem stof og udtryk. Det sidste kriterium, kompleksiteten, omhandler mangfoldigheden af personer, temaer, idéer og livsopfattelser og for eksempel også kombinationer af alvor og humor. Det efterspørges, at børnelitteratur kan aktivere sin læser til selv at tage stilling til dilemmaer ved fx at vise en situation fra flere synsvinkler (Kristensen, 1969).

På trods af næsten 50 års afstand til artiklen er det svært på et helt overordnet niveau at være uenig i pointerne. Hænger et børnelitterært værk ikke sammen, har det ikke noget på hjerte, og skaber det ikke rum for læseren til at reflektere, vil man kunne sætte spørgsmålstejn ved relevansen. Går man imidlertid længere ind i Kristensens tekst, vil man kritisk kunne diskutere, hvordan de enkelte kriterier skal fortolkes i forhold til konkrete værker og deres samtid og hvor mange af kriterierne, der skal være opfyldt, for at værket er kunstnerisk vellykket, og man vil kunne spørge, om eksempelvis kompleksitetskriteriet altid behøver at være i spil. Kristensen skriver ud fra et rent skønlitterært børnelitteraturbegreb, og man vil kunne indvende, at opstillingen og prioriteringen af kriterier i høj grad er medie- og genrefølgende og derfor bør tilpasses efter, om der fx er tale om billedfortællinger,

tekst- eller lydbøger, og om genren er fagbog, letlæsning, eventyr, realisme, historisk roman, lyrik eller noget helt syvende. Man kan kritisere Kristensen for ikke at være synderligt optaget af børnelitteraturens forandringer og et givent værks relationer til en litterær tradition eller til det omkringliggende samfund. Han prioriterer heller ikke adresseringen af barnets livsverden særlig højt, selvom han faktisk skelner mellem at skrive om børn og for børn, hvor begge dele ofte er tilfældet i børnelitteratur, men kun det sidste opfattes som konstituerende for denne litteratur. Men hvad vil det egentlig sige at skrive for børn? Det er som allerede nævnt et meget vidt begreb, som vil kræve en nærmere afklaring og diskussion, der efter min opfattelse bedst kan foregå på den enkelte teksts præmisser og i lyset af den sammenhæng, som litteraturen er tiltænkt. I stedet for at foreslå en præcisering af Kristensens forsøg på at opstille faste kriterier vil jeg således hellere pege på en pragmatisk tilgang, som både tillader sensibilitet over for værk, læser og kontekst.

Hvad er god børnelitteratur?

Det korte svar på det spørgsmål er, at god børnelitteratur ikke kan bestemmes, uden at man opstiller en kontekst for bestemmelsen. Betegnelsen god børnelitteratur hænger sammen med hvad, hvem og hvornår; både i forhold til funktionen og i forhold til den litterære vurdering, som på sin side også er afhængig af en kontekstualisering i forhold til eksempelvis medie- og genrevalg, til samtiden og til anden litteratur.

Voksne, der arbejder med børnelitteratur, er nødt til at orientere sig i feltet for at kunne stille tekster til rådighed, og samtidig er de nødt til at kende til læserne og være bevidste om kontekster og læseformål.

Jeg har et par gange omtalt Blixenprisen 2016, hvor jeg sad med i udvalget, som skulle indstille værker til prisen for årets børne- og ungdomslitterære udgivelse. Det skete ud fra en fundats, hvor kriterierne primært var litterære og beto-

nede kunstnerisk nyskabelse, men også pegede frem mod funktionskriterier omhandlende litteraturens evne til at fremprovokere følelser og refleksion. De tre værker, som vi i udvalget valgte at indstille, var Hanne Kvists *Dyr med pels – og uden* (2016), Jesper Wung-Sungs *Zam* (2015) og Rasmus Bregnhøis *Opfindelser, strikkede huer og en dum kat* (2015). De tre værker lever alle op til fundatsen ved at være nyskabende og appellere til refleksion, men de er samtidig meget forskellige i genre, tekstligt og visuelt udtryk, tematikker og adressering af barnelæseren, og de indbyder til højst forskellige anvendelser, om end det faktisk er fælles for dem, at de umiddelbart synes at have potentiale både i en undervisnings- og en fritidslæsesituation.

Dyr med pels – og uden er en fortælling i både tekst og billeder, begge dele af Hanne Kvist. Bogen handler om en halvstor dreng, som lever et helt almindeligt og ret rodet liv i en sammenbragt familie. Han søger efter sin egen plads i familien, som ikke altid forstår ham, og han drømmer intenst om at få en hund, hvilket bringer ham i flere udfordrende situationer. Teksten udmærker sig ved en autentisk dialog, og billederne viser reelle situationer, men tolker også hovedkarakterens følelser. Humor og alvor følges ad, og en læser på mellemtrinnet vil kunne genkende bogens univers, men også identificere de groteske og humoristiske sider. Mens *Dyr med pels – og uden* tilhører den hverdagsrealistiske tradition, er Jesper Wung-Sungs *Zam* indskrevet i populærkulturen ved at tilhøre zombieroman-genren. *Zam* er fortællingen om den anderledes zombie Zam, som udelukkes fra både menneskers og zombiers fællesskab. *Zam* kan læses som en spændingsroman om zombier, men den kan også læses som en højaktuel allegori over det at være fremmed og anderledes i en verden, der lukker sig om sig selv. Også denne roman giver altså en mellemtrinslæser rum for at fortolke og reflektere alene eller i fællesskab med andre.

Rasmus Bregnhøis *Opfindelser, strikkede huer og en dum kat* er en billedbog med affinitet til myldrebøger, hvor illustrationerne indbyder læseren til at gå på opdagelse i de utroligt mange detaljer. Fortællingen har form som en dyrefabel, der primært handler om venskab, men også om fjendskab, og hvordan man på opfindsom vis kan komme ondskab til livs. Det visuelle univers har spor efter

Storm P., Richard Scarry og Sven Nordqvist, men samtidig er Rasmus Bregnhøis formsprog ganske unikt. Bogen kan læses med et kontemplativt og underholdende formål, men den kan også anvendes i en undervisningskontekst, hvor eksempelvis karakterernes moralske valg kan drøftes, og hvor det visuelle sprog kan diskuteres. Indskolingselever kan gå på opdagelse i illustrationerne og identificere særlige træk, herunder hilsner til de nævnte forgængere. Bogen lægger op til fabulering og medskabelse i måden, hvorpå den selv fortæller med på en tradition inden for både fabelgenren og billedbogen.

Med disse eksempler er det forhåbentlig endnu en gang understreget, at vurderingen af kvalitet i børnelitteratur berører mange forskellige områder, ikke bare bestemte træk i teksten, og at børnelitteratur kan tage sig ud på adskillige måder. Voksne, der arbejder med børnelitteratur, er nødt til at orientere sig i feltet for at kunne stille tekster til rådighed, og samtidig er de nødt til at kende til læserne og være bevidste om kontekster og læseformål. Det kan lyde ganske uoverskueligt, men området er rigt, og der er garanti for underholdende og tankevækkende indhold til de kollegiale sparringssamtaler.

Litteratur

Bak, L. (2012). *Danskernes kulturvaner 2012*. Epinion, Kulturministeriet.

Balling, G. og Kann-Rasmussen, N. (2015). "Ikkelæsning som «problem» i dansk kulturpolitik – En analyse af læsekampagnen Danmark Læser". *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, Hæfte 2, 250-266.

Johansen, M. B. og . Daugaard L. M. (2015). "Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog". *Nordic Journal of Child-lit Aesthetics*, vol. 3.

Christensen, N. (2008). "Om børnelitteratur, tekstbegreber og vurderingskriterier. Et essay". *Nedslag i børnelitteraturforskningen 9*, Roskilde Universitetsforlag. 12-33.

Hansen, S. R. (2014). *Når børn læser litteratur. Læsevaneundersøgelser perspektiveret med kognitive analyser*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.

Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum: en undersøgelse på narratologisk grundlag af relationen mellem den implicite fortæller og den implicite læser i nyere, kompleks børnelitteratur efter 1985 med inddragelse af litteraturdidaktiske refleksioner*. Ph.d.-afhandling, DPU.

Kristensen, S. M. (1969). "Børnebogen kunstnerisk set". I: Kristensen, S. M. og Ramløv, P. (red.), *Børne- og ungdomsbøger. Problemer og analyser*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.

Mejding, J. og Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011. En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Reynolds, K. (2011). *Children's literature. A very short introduction*. Oxford University Press.

Skyggebjerg, A. K. (2013). "Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag? tekstbegreber i og uden for mellemtrinnets litteraturundervisning." *Cursiv* nr. 12. 181-196.

Weinreich, T. (2004). *Børnelitteratur – mellem kunst og pædagogik*. København: Roskilde Universitetsforlag.





Børnelitteratur

ftw

Diskussion af børnelitteraturens rolle i dagtilbud

MARIANNE ESKEBÆK LARSEN, CAND.MAG. OG LEKTOR
VED PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC

Med udbredelsen af den strukturerede højtlesningsmetode dialogisk oplæsning synes børnelitteraturen for alvor at indtage de danske dagtilbud. Jeg vil i det følgende på baggrund af egne og andres undersøgelser diskutere børnelitteraturens rolle i dagtilbud, samt om litteraturen med den dialogiske læsning reduceres til et instrument i sprogpædagogikkens tjeneste, eller om metodens udbredelse tværtimod vil styrke den litteraturpædagogiske praksis.

I 2008 tager daværende Styrelse for Bibliotek og Medier initiativ til et pilotprojekt inspireret af det engelske Bookstart. Caroline Sehested og Lena Basse, der på daværende tidspunkt begge underviser på pædagoguddannelsen i Hillerød, er projektledere, og jeg evaluerer projektet foruden at indgå i diskussioner om bogvalg og læsemetode. 'Den levende bog' har fokus på små børns møde med bøger i hjem og dagtilbud, og over en periode på otte uger modtager 109 familier og fire daginstitutioner fem boggaver. Både forældre og personale bliver oplyst om bogvalg og oplæsningsmetode, der er inspireret af dialogisk oplæsning.

Den dialogiske oplæsningsmetode går ud på gennem gentagen læsning at gøre barnet til aktiv medfortæller ud fra et bevidst fokus på tekstens – gerne for barnet ukendte – ord¹. Metodens ophavsmand er den amerikanske forsker G.J. Whitehurst, som påviser, at samtale-

baseret oplæsning er en mere afgørende faktor end læsehypighed, når det gælder udvikling af sprog- og læsefærdigheder. Audiologopæd Mette Nygaard Jensen er den første i Danmark, som laver et kontrolleret forsøg med dialogisk læsning i projektet "Dialogisk oplæsning i dagtilbud" (Jensen, 2005). Hun sammenligner to grupper af børn, som får læst højt via hhv. principperne i dialogisk oplæsning og almindelig højtlesning. I første del af projektet er der fokus på ordforrådet, bl.a. ved at pædagogen spørger ind til specifikke ord og senere stiller åbne, fortolkende spørgsmål. Anden del af projektet har fokus på den fonologiske opmærksomhed, hvor børnene, motiveret af en robotdukke, skal udtale udvalgte ords stavelser. Resultatet viser, at forløbene styrker børns ordforråd og deres sproglige opmærksomhed med hensyn til ords lydlig struktur.

Virkeligheden er, at mange institutioner ikke har mulighed for at tage på biblioteket.

I 'Den levende bog' vælger vi at benævne oplæsningsmetoden 'billedbogssamtalen', da den indeholder både sproglige og litterære tilgange til oplæsningen. Det litterære fokus handler om at udvikle børnenes forståelse af litteratur og at anerkende den litterære læseoplevelse. Bl.a. ved at forstå og inddrage børns tilgang til illustrationerne, at stille tekstnære såvel som åbne spørgsmål og at styrke forståelsen af billedbogen som genre/medie. Den sproglige tilgang har fokus på ordforråd, sprogbrug og sproglig bevidsthed. Både forældre og pædagoger opfordres til at udføre læsningen efter principperne i metoden, dog er

pædagogerne det primære sigte. Forældrene får udleveret en inspirationsfolder, hvor metoden beskrives, og hvor Hillerød bibliotek har udarbejdet en bogliste med anbefalede titler.

Da læselystprojektet 'Den levende bog' initieres, er dialogisk oplæsning relativt nyt. Sådan er det bestemt ikke længere. Sprog- og læseprojekterne SPELL, LæseLeg², Sprogpakken, Sprog-gaven³ samt forlagskoncepterne Sprogkufferter (Carlsen) og Filur (Gyldendal) beskæftiger sig alle med dialogisk oplæsning, og uanset forskelle i tilgang siger omfanget noget om kendskabet. Metodens succes skyldes især det øgede politiske fokus på børns sprogfærdigheder i relation til senere læsefærdigheder og dermed uddannelsesmuligheder.

Pædagogen som litteraturformidler og sprogpædagog

I min artikel "Litteratur og læreplaner. En diskussion af børnelitteraturens placering i pædagogiske læreplaner for dagtilbud" konkluderer jeg, at pædagogisk praksis overordnet set er præget af en manglende refleksion over bogudvalg, hvilket betyder, at den nyere børnelitteratur er underrepræsenteret. Man hylder det frie valg, men ofte er der ikke så meget at vælge imellem, og nogle steder er bøgerne uden for børns rækkevidde (Larsen, 2006)

Underviser Anne Petersen fra pædagoguddannelsen VIA har undersøgt bogkorpus i de danske daginstitutioner i *Den tilsidesatte bog* (2005), og hun problematiserer, at nyere børnelitteratur er fraværende⁴. Samlingen består af ældre klassikere og en masse såkaldt mainstreambøger. En nyere undersøgelse af Justin Markussen-Brown fra Syddansk Universitet i forbindelse med SPELL konkluderer, at selvom 89 % af de danske børnehaver gør et større antal bøger tilgængelige for børnene, så har 78 % af børnehaverne kun 0-1 alfabetbøger til hele børnehaven. Ca. 4 % af børnehaverne har ikke bøger tilgængelige for børnene overhovedet. Ca. 12 % af børnehaverne har et bibliotek med bøger til hjemlån. Heraf er der kun to institutioner, der har en stor samling af bøger på andre sprog end dansk⁵. Så medmindre daginstitutionerne har et tæt samarbejde med bibliotekerne, er bogkorpus i daginstitutionerne mangelfuldt.

I min kortlægning fra 2006 konkluderer jeg endvidere, at bøger primært anvendes til rekreative og disciplinerende formål. Læsemetodiske overvejelser er fraværende. Det er væsentligt, at bogen er solid og holdbar, og mindre om den er et interessant værk. Brugsværdien er i højsædet, og udgangspunktet er ofte afklaring af et emne, som et barn kan være optaget af foruden samvær og ydertimer. Jeg konkluderer, at billedbøger kan opfylde mange af læreplanernes temaer, men det kræver en aktiv pædagogisk indsats, der indeholder genfortælling, genlæsning samt en kreativ bearbejdelse af fortællingen (gerne via tegning) foruden en indsigt i børns billedperception og i billedbogen som sådan (Larsen, 2006). Genfortælling styrker børns narrative kompetencer, og genlæsning har betydning for børnenes litterære dannelse, da det øger opmærksomheden på billedbogen som et skabt værk og på tekstens struktur, hvilket øger forståelsen af fortællingen. Derudover kan genlæsning i dialogisk form styrke barnets sprog. Genlæsning implicerer derfor, at de læste bøger vælges med omhu og med fokus på kvalitet.

Alt dette kræver kompetente litteraturformidlere, og man må derfor spørge, om pædagoguddannelsen 'leverer'?

Alt dette kræver kompetente litteraturformidlere, og man må derfor spørge, om pædagoguddannelsen 'leverer'? Jeg hører ofte fra ældre undervisere, at litteratur tidligere var mere fremtrædende i uddannelsen. Den nuværende pædagoguddannelse er fra 2014. En væsentlig forskel på den tidligere såkaldte 2007-uddannelse og den nye er skiftet fra fag til moduler. Tidligere ville den pædagogstuderende formentlig møde børnelitteratur og litteraturpædagogik i faget 'Dansk, kultur og kommunikation'. Man kan ikke sige noget om, hvorvidt litteratur ikke har en plads i den nye uddannelse, for de enkelte UC'er har deres egen studieplan, som er en mere konkret udmøntning af bekendtgørelsen, og det er muligt, at der undervises i børnelitteratur i et af de moduler, hvor der er fokus på sprog og kommunikation. Eller i moduler, der har fokus på digital kultur, hvor underviseren kan inddrage digital børnelitteratur. Min egen erfaring er dog, at litteraturen er udfordret dels pga. moduleringen og

det forhold, at de færreste endnu kan overskue uddannelsen, og således hvor hvad skal placeres, og dels fordi kultur synes at være blevet hensat til valgmodulerne.

Litteraturvalg og sprogstimulering

Evalueringen af *Den levende bog* viser, at det er muligt forholdsvist hurtigt og med små midler at synliggøre den nyere børnelitteratur. I betragtning af den perifere position, den almindeligvis indtager blandt pædagoger og forældre, er det interessant. Evalueringen viser også, at man ikke lykkes med at ændre selve højlæsningssituationen, hvilket bl.a. har at gøre med projektets korte tidsforløb (Larsen et al., 2008), men formentlig også med den brugsorienterede forståelse af litteraturen. Ikke desto mindre er pædagogernes faglighed blevet styrket i forhold til en større bevidsthed om bogvalg og børnelitteratur. Mere aktuelle erfaringer jf. SPELL viser, at det kan lade sig gøre at få både forældre og pædagoger til at læse målrettet og systematisk. Og at en systematisk tilgang til sprogarbejde kan styrke børns sprogudvikling⁶.

En af erfaringerne fra *Den levende bog* var, at bibliotekets bogliste ikke har nogen betydelig effekt på læsning hjemme og i dagtilbud. Igen skal det understreges, at projektet kun løb over ca. otte uger, og at hovedfokus var på bog-gaverne. En afledt, positiv effekt af projektet var, at pædagogerne igangsatte forskellige læsefremmende tiltag. At boggaver er en direkte og effektiv formidlingsform, er senere blevet bestyrket af Kulturministeriets projekt *Bogstart*, som *Den levende bog* var en forløber for. I forlængelse heraf kan man diskutere, hvordan man kan sikre et stærkt samarbejde mellem bibliotek og daginstitution, hvis virkeligheden er, at mange institutioner ikke har mulighed for at tage på biblioteket, og de udsatte familier ikke kommer på biblioteket?

I kortlægningen af børnelitteraturens placering er en af pointerne, at litteraturvalg sjældent er del af projekterne, og det har tilsyneladende ikke ændret sig i den forstand, at udvalget ikke foretages af formidlerne selv (Larsen, 2006). Det gælder hverken SPELL, Sproggaven eller Læse-Leg, der alle har kanonlister. Det er forståeligt, at

en pædagog, som har mange andre arbejdsopgaver, ikke kan forventes at holde sig orienteret om den nyeste og mest sprogstimulerende børnelitteratur. De af mine meritstuderende, som arbejder med børnelitteratur, mener ikke, at deres kollegaer generelt set ved nok om den litteratur, de skal lave dialogisk oplæsning ud fra. Bl.a. er det vanskeligt for dem at finde tid til at forberede sig. I så fald er projekterne en hjælp, da de fastlægger titler og faciliterer bøger. Omvendt er det en reduktion af litteraturpædagogikken, eftersom litteraturvalg er en didaktisk overvejelse.

Måske har børnelitteraturen aldrig været så fremtrædende i de danske daginstitutioner netop i kraft af udbredelsen af dialogisk oplæsning!

I SPELL er fokus på systematik og teknikken i oplæsningen, i 'Sproggaven' på early literacy og en mere ensartet dialogisk oplæsning. Det er tilsyneladende kun LæseLeg, der også understøtter læsning med blik på illustrationer, handling etc. og de dannelsesmæssige perspektiver, hvor læsning også handler om at blive klogere på sig selv, hinanden og omverdenen. Alle tre tager afsæt i muligheden for at forbedre børns uddannelsesmuligheder via et stærkere sprog, og alene qua præsentationen af bøger og hyppig læsning vil projekterne alt andet lige tilføre børn kulturel kapital.

Man kan diskutere, om et for ensidigt fokus på sprog uden mulighed for indflydelse på bogvalg og metode giver en ureflekteret og udvendig tilgang til børnelitteratur i daginstitutionerne? Er der tale om en instrumentel brug af bøger, idet litteraturen primært handler om sprogstimulering og mindre om den litterære læseoplevelse? Med udgangspunkt i de pædagogiske læreplaner kunne man også vægte litteraturens mulighed for at udvikle barnets alsidige personlige udvikling, sociale kompetencer og forståelse for kulturelle udtryksformer. Samtidig er det rimeligt at påpege, at måske har børnelitteraturen aldrig været så fremtrædende i de danske daginstitutioner netop i kraft af udbredelsen af dialogisk oplæsning! Eftersom praksis er præget af et noget tilfældigt og lemfældigt bogkorpus jf. Petersen og Brown (her fraregnet de institutioner

der har et tæt samarbejde med biblioteket) og læsning tilsyneladende primært har et rekreativt og disciplinerende formål (Larsen, 2006 og 2008). I den optik er dialogisk læsning en styrkelse af børns møde med nyere børnelitteratur og mulighed for hyppig læsning.

Jeg foreslår derfor en større bevidsthed omkring hhv. den rekreative, performative og metodiske læsning, som dog kan overlappe hinanden i praksis.

Positioner og perspektiver

Sammenfattende kan man opstille to positioner, som udbredelsen af dialogisk oplæsning peger på. På den ene side kan man kritisere en litteraturpædagogik, hvor manualer styrer læsningen. Bl.a. viser evalueringen af SPELL og Fart på sproget, at der er større læringsudbytte, når pædagogerne selv planlægger aktiviteterne. I den optik er den standardiserede instruktionspædagogik, der p.t. ruller ud over landets daginstitutioner med projektet 'Fremtidens Dagtilbud' bekymrende. Ligeledes bliver litteraturen reduceret til et sprogværktøj og ikke anerkendt som et formål i sig selv, hvis pædagogen primært terper ordforrådsøvelser og stavelser. I forlængelse af *Den levende bog* argumenterer jeg for, at al højtlesning ikke behøver at være metodisk, men at det må være muligt at skabe rum i institutionerne for flere slags læsninger (Larsen et al., 2008). Jeg foreslår derfor en større bevidsthed omkring hhv. den rekreative, performative og metodiske læsning, som dog kan overlappe hinanden i praksis (Ibid.). I den performative læsning er selve litteraturoplevelsen i centrum og børnene er primært lyttende. Pædagogen har læst bogen igennem inden og overvejet toneleje og evt. brug af forskellige stemmer. Eksempelvis er der mulighed for en bred variation af karikerede sociolekter i serien om 'Iqbal Farooq' af Manu Sareen. Den performative læsning er dog ikke kun forbeholdt de åbenlyst dramatiske værker. Også værker af lyrisk karakter vil være velegnede og historier med eksistentielle tematikker som fx *Da Gud var dreng* af Madam Nielsen og Dorthe Karrebæk (2016). Børnene kan forlade

oplæsningen efterfølgende uden opfølgende spørgsmål, hvilket nogle af mine studerende har erfaret ved læsning af *Da Gud var dreng*. Her vil pædagogen i første omgang give børnene mulighed for (tavs) undren og refleksion, men kan naturligvis følge op med samtaler og videre bearbejdning af det læste. Den rekreative læsning er forbeholdt måltiderne og ydertimerne op til afhentning, hvilket som nævnt tidligere lader til at være en udbredt praksis.

På den anden side er eksempelvis ordforrådsøvelser og fokus på fonetik med til at styrke barnets sprog og senere læsefærdigheder, og et stort og varieret ordforråd kan styrke læseoplevelsen. Samtidig kan man med en systematisk tilgang forhåbentlig undgå, at de udsatte børn falder fra, og kun de, som allerede kender koderne, profiterer af litteratur og læsning jf. Matthæuseffekten. Den dialogiske oplæsning, hvor der er fokus på samtale og gentagelse sikrer desuden, at barnet rent faktisk forstår historien – under forudsætning af at pædagogen formår at inddrage barnets egne erfaringer.

Uanset hvilken position man indtager, er det slående, at hverken praksis eller projekter har nogen synderlig opmærksomhed på billedbogens materialitet og medialitet, herunder samspillet mellem tekst og billede. Derved overser man en stor del af billedbogens betydning. Derudover vil det være ønskeligt, om praksis og projekter støtter op omkring en mindre firkantet 1:1 tematisk læsning og således i højere grad anerkender, at litteratur er en symbolsk repræsentationsform med stort dannelsesmæssigt potentiale.

Noter

- 1 Metoden indebærer, at den samme bog læses flere gange. Første gang uden afbrydelser. Derpå flere på hinanden følgende gange, hvor pædagogen inddrager børnene og gentager og udvider deres svar. Pædagogen stiller åbne spørgsmål, sådan at børnene kan komme med længere, uddybende svar. Pædagogen skal arbejde systematisk med ordkendskab og kan eksempelvis på forhånd udvælge nogle ord, som børnene ikke kender, som man så vender tilbage til og forklarer. Mette Nygaard Jensens projekt havde til formål at øge ordforrådet og den fonologiske opmærksomhed, hvorfor op-

- læsningen bl.a. var organiseret omkring at få børnene til at udtale ordene i stavelser. Fire billedbøger blev læst op tre til fire gange om ugen i tre til fem uger i mindre grupper. Hver billedbog blev læst tre gange, første gang uden afbrydelser og efterfølgende gange som en vekselvirkning mellem oplæsning, spørgsmål og børnenes egne fortællinger
- 2 If. Maryfondens årsberetning 2015 har ca. 1.000 daginstitutioner i landet købt adgang til LæseLeg.
 - 3 <http://www.videnomlaesning.dk/projekter/sproggaven/> Sproggaven er et tiltag, der har til formål at kvalificere og systematisere det sprogunderstøttende pædagogiske arbejde i dagtilbud, således at 0-6-årige børns sprogfærdigheder og literacy-kompetencer styrkes, og ad den vej det enkelte barns chance for uddannelse og et godt liv øges. Tiltaget iværksættes i alle dagtilbud i Fredensborg kommune.
 - 4 Man kan problematisere at undersøgelsen ikke hviler på noget talmateriale, og at det ikke tydeligt fremgår, hvorvidt biblioteksbøger er en del af korpus.
 - 5 <http://videnskab.dk/kultur-samfund/danske-bornehaver-er-ikke-gode-nok-til-udvikle-bornenes-sprog>
 - 6 Undersøgelse af SPELL og Fart på sproget: http://www.emu.dk/sites/default/files/SPELL_og_Fart_pa_Sproget.pdf. Man har målt på fire læringsområder: lydlig opmærksomhed, skriftsprogskompetencer, ordforråd og narrative kompetencer.

undersøgelse af pædagogers litteraturopfattelse og læsevaner". I: *Nedslag i børnelitteraturforskningen 9*, Center for Børnelitteratur, Roskilde Universitetsforlag.

Petersen, A. (2005). *Den tilsidesatte bog. En undersøgelse af børnelitteratur i daginstitutioner fra Falster til Hirtshals*. Del af projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud. Learning Lab Denmark.

Referencer

Jensen, M. N. (2005). *Dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Et forskningsprojekt under projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud. Learning Lab Denmark.

Larsen, M. E., Basse, L. og Sehested, C. (2008). *Den levende bog. Rapportering og evaluerende undersøgelse*. Center for Børnelitteratur.

Larsen, M. E. (2006). "Litteratur og læreplaner. En diskussion af børnelitteraturens placering i pædagogiske læreplaner for dagtilbud". I: *Nedslag i børnelitteraturforskningen 7*, Center for Børnelitteratur, Roskilde Universitetsforlag.

Larsen, M. E. (2008). "Højtlesningens ABC. En





Til fiktiv samtale om dannelse og kompetencer

LENE STORGAARD BROK, LEDER AF NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

”Fiktive Samtaler” er et iscenesat møde mellem personer, hvor der foretages en efterrationaliseret og konstrueret samtale. En fiktiv samtale er en tænkt, konstrueret dialog mellem stemmer.

Jeg vil gerne invitere til en samtale om dannelse og kompetencer – nærmere bestemt litterær dannelse og litterære kompetencer, for der er megen debat om den sag for tiden. Min invitation gælder såvel nulevende som afdøde forfattere og samfundsdebattører, ligesom jeg inviterer dokumenter og politiske stemmer til at tage ordet. Derfor er det en fiktiv samtale, I vil møde i min salon. En genre, som andre tidligere har eksperimenteret med, og som har den fordel, at man som ordstyrer – og skribent – kan iscenesætte det fulde møde.

Jeg er derfor glad for, at et fornemt selskab har placeret sig i de tunge stole her i min salon. Til højre for mig sidder N.F.S. Grundtvig. Han levede godt nok i 1800-tallet, men han har meldt sig med en replik til debatten, fordi han altid har været optaget af menneskets udvikling, uddannelse og dannelse. Det samme gælder Georg Brandes, der gerne står ved stærke

synspunkter. Han tør forholde sig til litterær kvalitet og siger både forfattere, borgerskab og universitets smagsdommere ret imod. Kanonudvalget fra 1992 har også sat sig i stolene. De har i samlet flok udpeget den klassiske litteratur, der har potentiale til litterær dannelse, og som vi derfor læser i skolen. Og fra nyere tid er det ”en skikkelse” som ”DeSeCo”, der jo til daglig fremstår i format af et OECD-dokument, men som i dagens anledning tager form af en person. DeSeCo er et betydningsfuldt dokument om kompetencer, som uddannelsesansvarlige må forholde sig til.

Disse stemmer fra en historisk fortid blander sig med vores værdiforståelser og skolepolitiske strømninger i dag. Endelig er jeg glad for at have modtaget besøg af Marianne Stidsen, der er nylået doktor i litteratur – i 2015 – med afhandlingen *Den ny mimesis*. Hun har dugfriske holdninger til litteraturens betydning for mennesket, og det glæder jeg mig til at høre om.

Så nu vender jeg mig først mod Dem, Hr. Nicolaj Frederik Severin Grundtvig. Jeg ved, at De særligt interesserer Dem for, hvad dannelse er, og det vil jeg gerne høre om. Hvad betyder dannelse for Dem?

Grundtvig: (Hvisker noget om, at han har sagt det, han vil sige, tidligere, nemlig i: *Tale i Danske Samfund den 4. maj 1841*, og at han taler om Bondens stilling i samfundet i forhold til Professorens)

”...om han (Bonden red.) end hverken kunde synge eller vidste ret Beskeed med Danmark i forrige Tider, dog havde aabent Øre for Alt hvad man fortalde ham derom og kunde godt gjøre Sammenligning, ønskede at hans Børn maatte faae hvad Kundskab og Indsigt han fattedes, forsaavidt det lod sig forene med en virksom og fornøiet Bondestilling, see, da vilde vi ikke blot sige, han var en meget dannet Bonde, men at der var mere ægte Dannelse i hans Huus end i mangt et Pallads og kanske paa hele Studiegaarden, naar Forelæsningerne er bedst i Gang, thi ogsaa den Lærde er udannet, naar han ikke veed Rede til andet end sine Bøger og sit Professorskab.”

Lad mig forstå Dem ret: De mener altså, at dannelse ikke er forbeholdt den lærde på universitetet, men at en simpel bonde kan være lige så dannet som det menneske, der er ansat ved den samfundsinstitution, hvor man bedriver forskning på højeste videnskabelige niveau. Kan De komme nærmere ind på, hvad De mere konkret mener med dannelse?

”Saa veed jeg dog godt at Dannelsen sidder hverken i Betrækket paa Væggene eller i Sophæen, og skiøndt jeg f. Ex. ikke kan nægte, jeg ønskede Danske Samfund en lidt kiønnerne Stue at samles i end denne er, saa veed jeg dog paa mine Fingre det er falsk Dannelse at lægge Vægt paa saadanne Smaating; thi om det var i en Lade, vi samledes, saa, naar jeg blot kunde taale Trækken, vilde jeg netop sætte en Ære i at den kunde være Vuggen for en bedre Dannelse end al Verdens Skoler, Universiteter og Paladser, og det er vort Samfund visselig, naar det der kan fæste Rod at man først maae være dygtige, nyttige Mennesker før der kan være Spørgsmaal om ægte Dannelse og at da bestaaer den først og fornemmelig i, at vi kan udtrykke os rigtig og flydende om Alt hvad vi har oplevet, tænker og føler, og dernæst kan med Deeltagelse sætte os ind i andre menneskelige Stillinger end vor egen og i Alt hvad der angaaer vort Fæderneland og det Borgerlige Selskab hvortil vi hører, thi dette er en Dannelse.”

Så dannelse er altså evnen til indlevelse og indsig i andre menneskers måder at forstå verden

på. Det at kunne lytte til andre, forstå hvad de siger, og at man derudfra kan udtrykke sig i et sprog, om det man har oplevet, tænkt og følt. En form for perspektiv, man kan udvikle, lige meget om man er bonde eller universitetsprofessor. Dannelsen overskrider i Deres forståelse stand og klasse.

Men hvad mener De om dannelse Hr. Georg Brandes, og hvad mener De om litteraturens potentiale for dannelse, for den kommer hr. Grundtvig jo ikke så meget ind på?

At vi kan udtrykke os rigtig og flydende om Alt hvad vi har oplevet, tænker og føler, og dernæst kan med Deltagelse sætte os ind i andre menneskelige Stillinger end vor egen.

Georg Brandes: (Brandes citerer sig selv fra forelæsningen den 3. november 1871: *Hovedstrømningen i det 19de Aarhundredes Litteratur*).

”Det vil vel neppe være vanskeligt at opnaae Enighed om, at den danske Litteratur ingensinde i dette Aarhundrede har befundet sig i en saadan Hendøen som i vore Dage. Den poetiske Production er saagodt som fuldstændigt standset, og intet Problem af almindelig human eller social Natur formaaer at vække nogen Interesse eller fremkalde anden Discussion end Dagspressens og Døgnlitteraturens. En stærk original Productivitet have vi ikke nogensinde besiddet, nu er en næsten fuldstændig Mangel paa Tilegnelse af fremmed Aandsliv traadt til, og den aandelige Døvhed har som Døvheden hos den Døvstumme medført Stumhed.

Det, at en Litteratur i vore Dage lever, viser sig i, at den sætter Problemer under Debat. Saaledes sætter f. Ex. George Sand Ægteskabet under Debat, Voltaire, Byron og Feuerbach Religionen, Proudhon Eiendommen, den yngre Alexander Dumas Forholdet mellem de to Kjøen og Emile Augier Samfundsforholdene. At en Litteratur Intet

sætter under Debat er det samme som, at den er ifærd med at tabe al Betydning. Det Folk, som frembringer den, kan da længe nok troe, at al Verdens Frelse vil komme fra det, det vil see sig skuffet i sin Forventning; det bliver ikke mere et saadant Folk, som styrer Udvikling og Fremskridt, end Fluen gjorde det, da den mente at drive Vognen frem, fordi den nu og da gav dens 4 Heste et ubetydeligt Stik.”

Hr. Brandes, som jeg hører Dem, peger De på litteraturens kvalitet i kraft af dens evne til at sætte problemer til debat, og jeg forstår, at De er kritisk overfor tidligere tiders litteratur, der ikke har gjort dette. Litteratur skal udfordre sine læsere, og derfor efterlyser De en samfunds- og problemorienteret litteratur, der kan få os til at diskutere ægteskab, religion, ejendom, køn og samfundsforhold.

Derfor bør vi nu vende os mod den litteratur, der læses i dag i skolen, og spørge til, hvilke tanker vi bør gøre os om kvaliteten af den litteratur, vore elever møder for at blive (ud)dannede. Uddannelser har vel også en dannelsesopgave, og så er det jo herligt, at der her i vores salon sidder det samlede kanonudvalg fra 1992. Til stede er lektor, dr.phil. Hans Hauge, inspektør Annie Brink-Koch, lektor cand.mag. Klaus P. Mortensen, lektor cand.mag. Alma Rasmussen, skoleinspektør Jens Raahauge, kritiker mag.art. Erik Skyum-Nielsen og fagkonsulent mag.art. Peter Olivarius. I har i jeres anbefalinger til Undervisningsministeriet peget på, hvad skønlitteratur og dannelse skal bidrage med i skolen, og hvad er det egentlig, I mener?

Kanonudvalget anno 1992 taler i kor: (De citerer sig selv fra udgivelsen *Dansk litteraturs kanon. Skønlitteratur i skolen*. Undervisningsministeriet, 1994, s. 14):

”Litteraturlæsning kan (...) blive en indøvelse i at forstå det som ikke umiddelbart er forståeligt: det som virker anderledes, fremmed, for ikke at sige uvedkommende eller ligefrem frastødende. I tilegnelsen af traditionen, ved arbejdet med de klassiske tekster, opstår der gradvis en erfaring med at overskride det tilvante og opdage en anden læsemåde og forståelsesform end

selvspejlingens. Denne vækst i evnen til at sætte sig ud over sin medbragte forståelsehorisont er uløseligt forbundet med det forhold at bevidstheden om det andet virker bevidstgørende tilbage på ens eget udgangspunkt, hvad der så igen yderligere skærper ens sans for det anderledes som anderledes. Forvaltet på denne måde bliver traditionen ikke en dødvægt, men et potentiale, og anvendt i den her beskrevne pædagogiske hensigt vil den ikke lukke sig om sig selv, men tværtimod lægge op til inddragelse af andre tekster end blot de danske og nordiske.

Som modsætning til den instrumentaliserende litteraturundervisning kunne man på denne baggrund skitsere én der ligner litteraturen selv derved, at den på tværs af kulturelle forskelle åbner et felt hvor der groft sagt kan tales om mennesket. Et område hvor eleverne får lejlighed til at møde tidligere tiders mennesker såvel i spejl som ved konfrontation, såvel med indlevelse som med saglig distance. Et sted hvor fremmedhed er tilladt, ja, hvor selve vilkåret hedder distance, men hvor der ikke af den grund er ubehageligt at færdes.”

I siger, at litteraturen åbner for, at vi kan komme til at tale om mennesket. Jeg forstår det sådan, at litteraturen skal ”ruske” sin læser, og som Brandes siger – få os til at forholde os til de problemer, der er i vort samfund.

Som modsætning til den instrumentaliserende litteraturundervisning kunne man på denne baggrund skitsere én der ligner litteraturen selv derved, at den på tværs af kulturelle forskelle åbner et felt hvor der groft sagt kan tales om mennesket.

Men når vi nu har valgt os en kanon for skolen, og en gruppe af forskere har udpeget disse kanoniske tekster som klassikere, der kan udfordre vores litterære dannelse, hvad er det så, der sker, når man nu i dag i stedet begynder at tale om at

udvikle litterære kompetencer? Er det ikke en instrumentalisering af den litterære dannelse, der finder sted, når man går over til at bruge andre begreber om det, litteraturlæsning skal føre til? Jeg fornemmer, at dansk litteraturundervisning er underlagt et vist pres udefra. Så nu vender jeg mig mod Dem, DeSeCo. De er et internationalt dokument, udformet på engelsk af OECD, og derfor vil jeg spørge Dem: Hvad betyder kompetencer, og hvad vil det sige at udvikle litterære kompetencer?

Reflectiveness involves not just the ability to apply routinely a formula or method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience, think, and act with a critical stance.

DeSeCo fra OECD: (Rømmer sig og siger, at man kan læse mere i dokumentet: *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* – men i første omgang vil dette dokument gerne pege på følgende):

“(Our red.) project’s conceptual framework for key competencies classifies such competencies in three broad categories. First, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language. They need to understand such tools well enough to adapt them for their own purposes – to use tools interactively. Second, in an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others, and since they will encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able to interact in heterogeneous groups. Third, individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and act autonomously.

These categories, each with a specific focus, are interrelated, and collectively form a basis for identifying and mapping key

competencies. The need for individuals to think and act reflectively is central to this framework of competencies. Reflectiveness involves not just the ability to apply routinely a formula or method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience, think, and act with a critical stance.”

Så DeSeCo, De mener, at vi skal udvikle kompetencer, fordi vi interesserer os for mennesket, og for at individet skal blive reflekterende. Men jeg synes, De taler lidt udenom. De taler jo om de generelle kompetencer alle skal have i dag for at klare sig i et moderne samfund. Men hvad med litteratur og litterær dannelse, hvad mener De om det?

“At the centre of the framework of key competencies is the ability of individuals to think for themselves as an expression of moral and intellectual maturity, and to take responsibility for their learning and for their actions.

An underlying part of this framework is reflective thought and action. Thinking reflectively demands relatively complex mental processes and requires the subject of a thought process to become its object. For example, having applied themselves to mastering a particular mental technique, reflectiveness allows individuals to then think about this technique, assimilate it, relate it to other aspects of their experiences, and to change or adapt it. Individuals who are reflective also follow up such thought processes with practice or action. Thus, reflectiveness implies the use of metacognitive skills (thinking about thinking), creative abilities and taking a critical stance. It is not just about how individuals think, but also about how they construct experience more generally, including their thoughts, feelings and social relations. This requires individuals to reach a level of social maturity that allows them to distance themselves from social pressures, take different perspectives, make independent judgments and take responsibility for their actions.”

Hmm, nu begynder det at dæmre for mig. Måske taler d’herrer og d’damer om noget af det samme,

men har forskellige perspektiver og forskelligt sprog for det. Siger De, DeSeCO, på en måde det samme som Grundtvig og Brandes? De taler om refleksiv tænkning. Er det ikke i familie med Grundtvigs idé om, at ægte dannelse består i, at vi kan udtrykke os rigtigt og flydende om alt, hvad vi har oplevet, tænker og føler og dernæst med deltagelse kan sætte os ind i andre menneskelige forhold end vore egne. Og ligner denne måde at formulere krav til mennesket på samtidig det, som Georg Brandes efterlyser ved litteraturen? Han søger en litteratur, der kan udfordre tanken og ud-danne os til at styre udvikling og fremskridt?

Vi taler altså her i salonen om både dannelse, kompetencer og litterær dannelse, og måske taler vi i virkeligheden om, hvordan litteraturen kan være løftestang for, at vi mennesker bliver reflekterende mennesker, der kan tage vare på eget liv?

Litteraturen er bedst, når den er en fri menneskeundersøgelse. Jo mere den graver sig ned i alle aspekter i det menneskelige, desto mere relevant er den også i et dannelses-perspektiv.

DeSeCo: (Citerer fra *The PISA-definition*):

“Reading literacy (is red.) the capacity to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society.”

DeSeCo-dokumentet forholder sig ikke i nærværende citater til litterær dannelse. Dokumentet taler om ”reading literacy”, ”mathematical literacy” og ”scientific literacy”, og om at vi skal udvikle bestemte kompetencer, for at vi kan lære noget. Men sådan som jeg forstår Dem, DeSeCo, så betyder det, at man i skolen skal opøve mange forskellige kompetencer, og det kan man blandt andet gøre ved at læse og forstå mangeartede skrevne tekster – herunder også skønlitteratur.

Men hvad sker der, hvis vi ikke forholder os eksPLICIT til litterær dannelse? Er der ikke særlige

kvaliteter, som litteraturen tilbyder os mennesker? Og som ikke kan betegnes som kompetencer, der kan sidestilles med læsekompetence, regnekompetence, science-kompetence? Her må De Marianne Stidsen, doktor i litteratur, på banen. De har netop fået tildelt en doktorgrad i litteratur for afhandlingen: *Den ny mimesis*, 2015 og i indledningen til afhandlingen – på side 5 – står der:

”Vi litteraturforskere (...) har simpelthen (...) ikke været ferme nok til at give nogle kvalificerede bud på, hvordan den senmoderne litteratur og kunst indgår i vor tids store fortællinger (...), og hvad den kan sige os. Vi har ikke været ferme nok til at trække en streg i sandet og sige: Dette er betydningsfuldt, dette tilføjer erkendelsen af det senmoderne menneskeliv en vigtig facet. Se det! Læs det!”

”Svaret på denne tilstand er, som jeg ser det, at genvinde blikket for de historisk betingede fællesmenneskelige spørgsmål som litteraturen og kunsten til syvende og sidst handler om – også i dag. Hvilket bestemt ikke må forveksles med, at de kunstneriske bestræbelser så skal underlægges de mere kommercielle mediers rå markedsvilkår og ”sælge flere billetter”. Endsige at de skal spændes for et eller andet spejderagtigt opbyggeligt ideologisk projekt. I stedet handler det om at finde tilbage til resterne af den vilje til fælles idé samtale, som vel var et af de mest opløftende træk ved den borgerligt-humanistiske kultur, sådan som den rullede sig ud op gennem 1800-tallet og en del af 1900-tallet.”

Det lyder spændende fru Stidsen, vil De uddybe dette citat?

Marianne Stidsen: (Gentager hvad hun har udtalt til en journalist i Politiken den 20. december 2015 i artiklen: *Stidsen er en kulturradikal jeronimus*):

”Når jeg siger dannelse, taler jeg ikke om sådan en spejderagtig opbyggelighed. På dette punkt er jeg helt enig med modernisterne og avantgardisterne: Gud forbyde at litteraturen skulle spændes for et eller andet opbyggeligt projekt. Hvad enten det

er etisk eller politisk. Det er jeg meget modstander af. Litteraturen er bedst, når den er en fri menneskeundersøgelse. Jo mere den graver sig ned i alle aspekter i det menneskelige, desto mere relevant er den også i et dannelseperspektiv. Ikke fordi litteraturen skal indeholde fine og pæne ting, men fordi den giver et dybere indblik i os selv og kan løfte os civilisatorisk.”

Det kalder på nye spørgsmål Fru Stidsen: Hvad mener De med, at litteraturen kan løfte os civilisatorisk? Og at der ikke er tale om en spejderagtig opbyggelighed? Hvad er det, De efterlyser, at vi gør med litteraturen og litteraturlæsningen i dag?

Litteraturen giver os først og fremmest et sprogligt rum, som vi kan tale om det ”indre” og ”dybde” i. Om hvordan eksistens ”føles” og ”opleves” af den enkelte. Indeni.

Marianne Stidsen: (Citerer her fra selve doktorafhandlingen: *Den ny Mimesis* 2015 b.1, s. 23)

”Litteraturanalyse og litteraturlæsning er blevet en sport for specialister – og derved for den magtfulde klasse. De ikke-magtfulde ja, de læser fortsat lidenskabeligt efter indholdet (og eliten gør det måske i virkeligheden også i smug, når den et øjeblik skal slappe af fra at være elite og blot være ”mennesker”). Det vil sige: De læser bøger, hvorom litteraterne ikke på forhånd har sagt, at de handler om ingenting, og at de er blotte og bare sprogspil.”

”Denne udemokratiske fastholdelse af klasseforskelle, hvor litteraturen bliver til noget, der spreder i stedet for at samle, gør sig i øvrigt også gældende i uddannelsessystemet og på ungdomsniveau. For selvom børn og unge i dag stadig læser skønlitteratur i skolen og i gymnasiet også i et land som Danmark (...) så er der ikke mange, og slet ikke dem, der ikke i forvejen har forudsætninger for det, som bagefter frivilligt kaster sig ud i læsningen af kunstneriske fiktionstekster. Grunden kan meget vel være, at

disse mere eller mindre er blevet reduceret til – med Todorovs udtryk – ”eksercerplads for formel analyse”. Beskæftigelsen med litteraturens indholdsside, med dens prætekst, med det den handler om, med dens mimetisk-affektive dimension, med dens udsagn, om man vil, som dybest set er den dybeste grund til, at de fleste mennesker læser litteratur (...), er der ikke meget tilbage af. Og det betyder, at det er dem som i forvejen entrer uddannelsessystemet med kulturel kapital dvs. eliten, der kan finde behag i også frivilligt at kaste sig over en mere avanceret skønlitterær bog i deres fritid. De andre de har for længst vendt skønlitteraturen ryggen. Fordi man ikke har fortalt dem, at den ud over at sætte formen på spil også handler om noget, der vedrører dem.”

Mener De, at vi skal føre samtalen om litterær dannelse og litterære kompetencer derhen, hvor vi kan komme til at tale om indholdet i litteraturen og dermed komme til at tale om det, der vedkommer os som mennesker?

Marianne Stidsen: (Citerer fra doktorafhandlingen, *Den ny Mimesis* 2015 bind 2, side 481 og 484):

”Litteraturen giver os først og fremmest et sprogligt rum, som vi kan tale om det ”indre” og ”dybde” i. Om hvordan eksistens ”føles” og ”opleves” af den enkelte. Indeni. Dengang som nu. Den giver os sprog for det, som ellers bliver hjemløst i vores kultur.”

”(Min afhandling red.) har som sagt forsøgt at bidrage til en drejning af humaniora tilbage til dette moderne videnskabsområdes oprindelige kerneinteresse: mennesket.”

Og hermed slutter vi samtalen om dannelse og kompetencer. Der bliver stille i salonen. Vi må lige sunde os, for med Marianne Stidsens afslutningsreplik er der lagt op til en ny debat om måden, vi i dag kan tale om litterær dannelse på.

Grundtvig minder os om, at dannelse ikke er knyttet til sociale klasser, og Brandes bidrager med, at vi får blik for også at kræve af den litteratur, der skrives, at den faktisk har en kvalitet, som udfordrer vores tænkning og sætter nutidens problemer til debat. Kanonudvalget peger

på, at vi gennem litteraturen kan møde en andethed, som vi ellers aldrig vil erfare, og DeSeCo-dokumentet vælger at formulere det i kompetencer og fremsætte formuleringer, der peger på, hvad mennesket må gøre og forholde sig til for at blive et tænkende, reflekterende individ – i moderne tid. Det kan måske også forstås som dannelse? Marianne Stidsen trækker os derhen, hvor jeg personligt også gerne selv vil slutte salonsamtalen, nemlig hvorvidt vi kan komme til at tale om litteraturens indhold som et spejl for mennesket.

Så på den ene side har mine gæster måske talt forbi hinanden i denne samtale, fordi de lægger forskellige blikke på litteratur, dannelse og kompetencer. På den anden side har alle vel i bund og grund talt om det samme.

Referencer

Brandes, G. (1871). *Hovedstrømninger i det 19de Aarhundredes Litteratur*, 3. november 1871. <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/georg-brandes-om-hovedstroemninger-i-1800-tallets-litteratur-1871/>

DeSeCo-dokumentet. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionof-competenciesdeseco.htm>

Grundtvig, N.F.S. (1841). *Om Dannelse* Tale i ”Danske Samfund” 4. maj 1841.

Idskov, C. J. (2015). *Stidsen er en kulturradikal jeronimus*. Politiken, 20. december 2015.

Stidsen, M. (2015). *Den ny mimesis*. Bind I og II. Upress.

Undervisningsministeriet (1994). *Dansk litteraturs kanon. Skønlitteraturen i skolen. Kvalitet i uddannelse og undervisning*.





Anmeldelse af Narrativitet – mellem sprog, handling og selv

Bettina Perregaard (2016): *Narrativitet – mellem sprog, handling og selv*. København. Samfundslitteratur.

SØREN EEFSEN, LEKTOR I DANSK, LÆRERUDDANNELSEN
UCC

I de gamle Fælles Mål for danskfaget fra 2009 var der noget, der hed "Det talte sprog". Det er gledet ud i målene fra 2014, hvor kompetencemålet kommunikation har taget dets plads. Det kan vel være det samme, tænker de fleste. Og ja, det kunne man godt tænke, hvis det ikke var, fordi andre tegn også pegede på, at noget er ved at forsvinde.

Mads Haugsted, forsker og underviser på Danmarks institut for Pædagogik og Undervisning på Aarhus Universitet, den danske mundtlighedsdidaktiks enmandshær i en årrække og forfatter til en lang række skrifter om mundtlighed, har nemlig ikke udgivet artikler efter 2013. Mundtlighedsinteresserede danskere skal derfor en tur til Norge for at tanke op.¹ I Norge er der væsentlig større interesse for dette område. Literacy-begre-

bet søger at åbne vores øjne for mange forskellige former for betydningsproduktion, men sættes typisk i forbindelse med læsning og skrivning og ikke mundtlighed.² Og endelig så reducerer den voldsomt populære genrepædagogik typisk mundtligheden til at være et forstadie på vej til skrivningen i en bestemt genre.³ Mere diplomatisk udtrykt så prioriterer den skriftligheden frem for mundtligheden.

Der er derfor al mulig grund til at hilse Bettina Perregaards bog *Narrativitet – mellem sprog, handling og selv* velkommen, hvis man interesserer sig for mundtlighed, og man er ansat i fx folkeskolen eller læreruddannelsen. Man kan ikke se det på titlen, men Perregaards bog handler om den mundtlige fortælling, og hun får i løbet af et par hundrede sider tilført denne genre nyt blod, så man efter endt læsning føler sig opløftet på ny, klar til at give sig i kast med at fortælle og at undervise i at fortælle og ikke mindst i at indsamle mundtlige fortællinger.

Bogens indhold

Bettina Perregaard kommer vidt omkring i sin bog. Der indledes med en definition af, hvad det narrative er for en størrelse. Herefter indkred-

ses det narrative i bogens første kapitel med udgangspunkt i fortællingens parallel til livet og dets afslutning. Efterfølgende kobles selvet på fortællingen. Forholdet mellem selvet og fortællingen angribes efterfølgende i et afsnit, der perspektiverer relationen mellem selv og fortælling ud fra forskellige videnskabsteoretiske positioner. Forskellige andre dimensioner behandles i kapitlerne, der følger, blandt andet ”Tiden, rummet og perspektivet”, ”Handlingen”, ”Det narrative og det poetiske”. Bogen afsluttes med en indkredsning af forskellige begreber, der har med det narrative at gøre, fx tid, rum, plot, fortæller og vendepunkt.

Perregaards bog handler om den mundtlige fortælling, og hun får i løbet af et par hundrede sider tilført denne genre nyt blod, så man efter endt læsning føler sig opløftet på ny, klar til at give sig i kast med at fortælle og at undervise i at fortælle og ikke mindst i at indsamle mundtlige fortællinger.

Bettina Perregaard er lektor i dansk sprog ved Københavns Universitet, men det ville man ikke kunne gætte ud fra bogen, hvis man ikke vidste det. Bogen angriber i udpræget grad sit emne tværfagligt. Centrale teoretikere undervejs i bogen er fx William Labov (sociolingvist), Michael Bamberg (professor i psykologi) og Dell Hymes (lingvist-antropolog). Dette tværfaglige greb er nødvendigt, fordi fortællingen altid er spundet ind i noget andet. Dette andet er først fremmest selvet, som er forbundet med fortællingen via fortælleren, men også tiden, stedet og det aktive eller passive forhold, fortælleren har til sit materiale. Alle disse elementer bliver der klogt reflekteret over i Perregaards bog. Når man trækker den psykologiske dimension ind i at fortælle, så følger en række spørgsmål automatisk, der har med selvets status i forhold til fortællingen at gøre: Hvorfor fortæller vi i det hele taget? Hvad har de mundtlige fortællinger, vi går rundt og fortæller, med vores identitet at gøre? Eksisterer vores identitet delvist eller overhovedet ud over de fortællinger, der omkranser den?

Nogle af de diskussioner, Perregaard trækker frem og forholder sig til i bogen, er langhårede og svære at forstå uden det store kørekort i fx psykologi eller fænomenologi, andre er lige til at anvende i omgangen med fortællinger. De direkte anvendelige begreber sættes i spil i bogens sidste kapitel, hvor Perregaard gør en lang række begreber direkte brugbare for den narrative analyse, men det gælder også tidligere i bogen, hvor William Labovs bud på, hvad der konstituerer en fortælling, fremlægges og anvendes. Det drejer sig kort fortalt om kategorierne ”indleder”, ”orientering”, ”handlingssekvens”, ”evaluering” og ”afslutter”. Denne fortællemodel har, så vidt jeg kan se, sneget sig ind i dansk sammenhæng flere steder, bl.a. i den på læreruddannelsen så populære bog *Læreren som sproglig vejleder*.⁴ Mere ukendt for de fleste er nok den vinkel, Labov lagde på indsamlingen af mundtlige fortællinger. Oplægget til de fortællere, Labov indsamlede fortællinger fra, var: ”Were you ever in a situation where you were in serious danger of being killed, where you said to yourself ”This is it”? Og Labov er også faderen til noget, der kan minde om et relevanskriterium for fortællingen, dens ”reportability”: Er fortællingen vedkommende, dramatisk og med en tydelig pointe? Den mundtlige fortælling skal og må ikke være kedelig.

Bogens modtager

Carsten Rønn, der er ansat ved Læreruddannelsen VIA UC, deklarerer uden tvivl i stemmen på Samfundslitteraturs hjemmeside, at Perregaards bog vil blive brugt i valgmoduler og i modulet Specialpædagogik på læreruddannelsen. Det er en interessant udmelding, for det fremgår ingen steder i bogen, at den henvender sig specifikt til læreruddannelsen, og at den primært hører de såkaldte PL-fag til (PL står for Pædagogik og Lærerfaglighed). Snarere skifter bogen flere gange perspektiv i forhold til sin læser. I et indledende kapitel tiltales vi alle hjerteligt med et gentaget du over flere afsnit. Senere er vi passive tilhørere til Perregaards komplicerede monolog om fortællingens teoretiske forgreninger. I det afsluttende brugsrettede kapitel (som har potentiale til at blive en kommende klassiker i artikelbaser?) er vi tættere på fortælleren igen, men uden den direkte tiltale. Hvis man skal tale om et underforstået ”du” i Perregaards bog, er det nok Perregaards studerende på universitet,

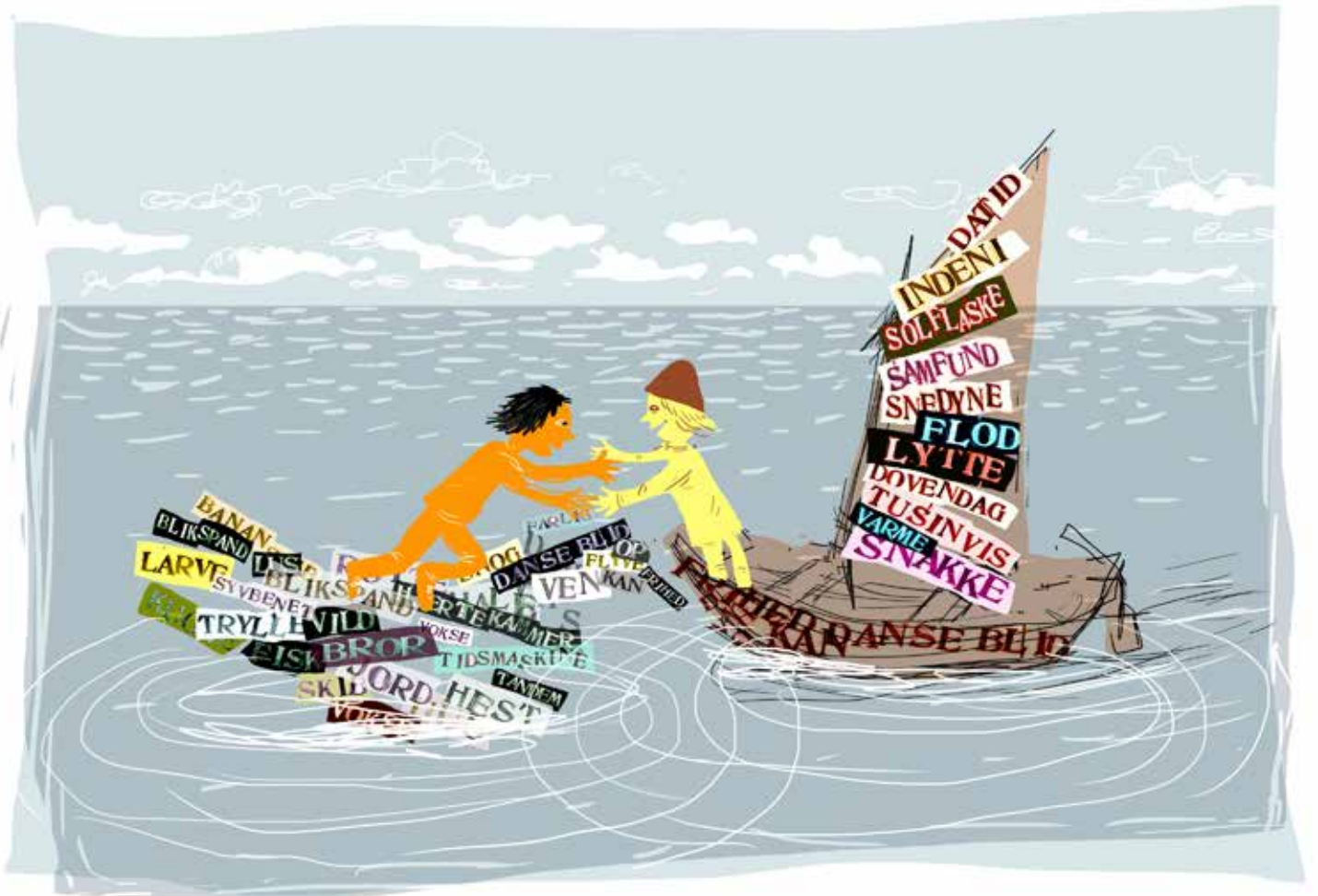
som også har leveret store dele af det materiale, der analyseres i løbet af bogen. Som dansklærer på læreruddannelsen eller lærer i folkeskolen vil man have gavn af at læse bogen bagfra og starte med det anvendelsesrettede kapitel og bruge resten af bogen som inspiration, og som studerende på læreruddannelsen støder man nok kun ind i dette kapitel i en artikelbase, mens resten af bogen er for kompliceret.

Hvorfor fortæller vi i det hele taget? Hvad har de mundtlige fortællinger, vi går rundt og fortæller, med vores identitet at gøre?

Som en rigtig mundtlig fortælling tillader bogen sig nogle afstikkere for at være varierende og ikke kede sine læsere. Der bliver plads til diskussioner med socialkonstruktivister, beundrende bemærkninger om fænomenologi, skråsikre udmeldinger om litteratur (Knausgård skriver ikke autofiktion! Basta!), men under det hele løber en livlig strøm af viden om og formidling af den mundtlige fortælling, der kan tappes fra af alle os, som føler, at vandhullet ellers var ved at løbe tør. For den viden om fortællingen og især om den mundtlige del af slagsen er en af de vigtigste kilder til identitetsdannelse og viden om andre menneskers måde at forstå sig selv på og bør derfor ikke glemmes eller reduceres til tilfældige kommunikationsstrømme i folkeskolen eller på læreruddannelsen.

Noter

- 1 Det kan de blandt andet gøre i Frøydis Hertzberg og Sylvi Penne (2015): *Muntlige tekster i klasserommet*, 2. udgave, Oslo.
- 2 Se fx Lene Herholdt, Henriette Romme Lund og Klara Korsgaard (2012): "Hvad er literacy egentlig?" (forord) in *Viden om Læsning*, nr. 12.
- 3 Se fx Britt Johansson og Annika Sandell Ring (2015): *Lad sproget bære – Genrepædagogik i praksis*, 2. udgave, København.
- 4 Martin Jørgensen og Ole Pedersen (2005): *Læreren som sproglig vejleder*, 2. udgave, København.



29. SEPTEMBER 2016

Sprog- og literacypædagogik i dagtilbud

Nationalt Videncenter for Læsning og VIA University College inviterer til en dag, som både introducerer til og lægger op til diskussion af literacy-pædagogik i børnehaven.

3. NOVEMBER 2016 (FLERE DATOER)

Sprogbaseret pædagogik og SFL - for dig, der er i gang og gerne vil videre

Foreningen for SFL i Professionerne og Nationalt Videncenter for Læsning inviterer til et kursus, hvor du får en dybere forståelse af sprogbaseret pædagogik og SFL i såvel teori som praksis.

Tilmelding til alle arrangementer på
videnomlaesning.dk

Scan og læs
tidsskriftet

