



Lad litteraturen virke!

TOM STEFFENSEN, DOCENT, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE OG THOMAS ILLUM HANSEN, DOCENT OG FORSKNINGSCHEF, UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE

Litteraturen skal virke i eleven, hvis undervisningen skal have virkning. Så enkelt kan man formulere hensigten med den undersøgende tilgang til litteraturundervisning, som vi vil præsentere i denne artikel. Centralt står John Deweys erfaringsbegreb og pædagogiske tænkning, der lægger op til en kontekstbaseret og dynamisk forståelse af, hvornår og hvorfor elever engagerer sig i undervisningen. Den dynamiske motivationsforståelse overskrider traditionelle psykologiske opfattelser af læselyst som en statisk størrelse, eleven bringer med sig. Det empiriske grundlag for vores refleksioner er storskalaprojektet *Kvalitet i dansk og matematik*, hvor vi sammen med læreruddannere og dansklærere eksperimenterede med at udvikle undersøgende litteraturpædagogik i folkeskolens overbygning.

Undersøgende litteraturundervisning

Undersøgelsesbegrebet har en stærk tradition i matematik og naturfagene med forbindelser til international litteratur om såkaldt *inquiry-based learning* (Albrechtsen & Qvortrup, 2017). *Inquiry-based learning* bygger på konstruktivistisk læringsteori og bruges om undervisning, hvor observation, undring, hypoteseafprøvning og konstruktion står centralt. I de humanistiske fag er der ikke samme tradition for stringent anvendelse af undersøgelsesbegrebet, og spørgsmålet er derfor, hvad det vil sige at foretage undersøgelser i danskfagets litteraturundervisning, hvordan læreren kan fremme en undersøgende tilgang til læsning af litterære tekster, og hvad undersøgelsesorienteret undervisning betyder for elevernes udvikling af engagement i litteraturundervisningen.

” Det overordnede fund fra den kvantitative undersøgelse er, at undersøgende undervisning har en positiv effekt på elevernes litterære fortolkningskompetence.

Det var især disse spørgsmål, vi var optagede af i projektet, *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM-projektet). I projektet udviklede en gruppe af dansksdidaktiske forskere og udviklere sammen med en gruppe lærere under ledelse af Thomas Illum Hansen en række teoretiske principper for undersøgende undervisning (Hansen & Gissel, 2021; Gissel & Steffensen, 2021) og et konkret indsatsmateriale med tekster og undersøgende aktiviteter, der er udgivet i sin helhed på www.kidm.dk.¹ Eksperimentet med undersøgende litteraturundervisning, der blev gennemført med 2.306 udskolings elever i indsatsgruppen, blev evalueret med både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Det overordnede fund fra den kvantitative undersøgelse er, at undersøgende undervisning har en positiv effekt på elevernes litterære fortolkningskompetence. Litterær fortolkningskompetence indebærer, at eleverne ikke blot er i stand til at forbinde og uddybe tekstens

1 Lærere, studerende mv. kan bestille login til KiDM.dk ved at sende en mail til post@laeremiddel.dk.

informationer, men kan skabe globale meningssammenhænge i teksten, der overskrider det bogstavelige niveau (Hansen et al., 2020). Analysen af de kvantitative spørgeskemadata viser samtidig, at det desværre ikke har været muligt at dokumentere en forøgelse i elevernes motivation for litteraturundervisning med kvantitative målinger (Hansen et al., 2020, s. 135). Dette resultat udgør et tilsyneladende paradoks, som også inviterer til en refleksion over, hvad det er for aspekter af motivation, der er muligt at indfange med et spørgeskema om undervisningen. De spørgsmål, eleverne har svaret på i vores spørgeskema, er i sagens natur på et meget generelt niveau. Hensigten med dem er at sammenfatte elevernes mange forskellige oplevelser, sindstilstande og aktiviteter i undervisningen til overordnede tilkendegivelser på en graderet skala. Vi spørger eksempelvis: ”Har du i de seneste fem måneder glædet dig til at skulle have dansk?”, hvortil eleverne kan svare ”i meget høj grad”, ”i høj grad” osv. Ved at spørge på den måde konstrueres en forståelse af motivation som en målbar størrelse i den enkelte elev over en længere tidsperiode, som vi også kender det fra kvantitative undersøgelser af læselyst. Denne måde at undersøge motivation på vil vi supplere, perspektivere og diskutere med afsæt i Deweys æstetiske teori og nedslag i KiDM-projektets kvalitative data nedenfor.

Engagement i læsning – hvad vil det sige?

De fleste store undersøgelser af unges læselyst trækker på et psykologisk motivationsbegreb, der skelner mellem indre og ydre motivation. Den indre læsemotivation handler om de indre drivkræfter som nysgerrighed, involvering eller udfordring, der gør, at elever læser af lyst og ikke tvang. Ydre læsemotivation handler om de ydre grunde, elever kan have til at læse som fx at leve op til voksnes krav eller at få en god karakter (Lund & Skyggebjerg, 2021, s. 13). For John Dewey har vi her at gøre med en falsk modsætning (Brinkmann, 2007). Mennesket er ifølge Dewey aktivt handlende og altid drevet af at skabe sammenhæng i sine erfaringer. Set fra et pragmatisk perspektiv giver det derfor ikke mening at forsøge at analysere motivation isoleret som en indre psykologisk tilstand og drivkraft, man har mere eller mindre af, og som man kan ændre ved at internalisere og kontrollere ydre motivation. Det er også derfor, vi i nogle sammenhænge foretrækker at tale om ”engagement” og ikke ”motivation”, selvom de to begreber er nært forbundne og ofte bruges i flæng (Saeed & Zyngier, 2012). Substantivet ”engagement” er en afledning af verbet ”engagere”, der ifølge ODS blandt andet betyder ”bringe i en forpligtende forbindelse”. Engagementet fremhæver altså forholdet mellem et subjekt og et objekt. Man er altid engageret i *nogen eller noget bestemt*.

I stedet for at skelne mellem ydre og indre motivation opererer vi med inspiration fra nyere almen motivationsforskning (Pless et al., 2015) og litteraturteori (Felski, 2008) med en vifte af såkaldte motivationsformer, der både fremhæver tekstens og kontekstens betydning (Steffensen & Hansen, 2021). For at få viden om det dynamiske aspekt ved motivation har vi derfor i KiDM-projektet observeret undervisningen i nedslag i fire klasser og gennemført en række fokusgruppeinterviews med i alt 29 elever og haft en løbende dialog med dansklærerne. I det følgende vil vi fremhæve nogle af de forhold i den undersøgende litteraturundervisning, som ser ud til at have særlig betydning for elevernes udvikling af litterært engagement.

Den undersøgende holdning kræver italesættelse

Hvis man vil arbejde undersøgende med litteratur, må det første spørgsmål, man stiller sig selv, være, hvor skal lysten til at undersøge komme fra? Ifølge Dewey er en af skolens udfordringer, at eleverne oplever, at den ”attitude of inquiry”, der præger deres praktiske gøremål, sociale liv og lege, ikke er relevant i skolen. Denne udfordring gør sig især gældende i modersmålsfaget, som let kommer til at fokusere på sproget som form uden indhold:

It is not surprising that one of the chief difficulties of school work has come to be instruction in the mother-tongue. Since the language taught is unnatural, nor growing out of the real desire to communicate vital impressions and convictions. (Dewey, 1900, s. 33)

” Flere af de deltagende dansklærere i KiDM-projektet problematiserede især eksamensbekendtgørelsens fokus på genrer, begreber og færdigheder som en barriere for den mere personligt vedkommende og dannende danskundervisning.

Vores forundersøgelse af danskundervisningen bekræfter desværre Deweys karakteristik af modernismefaget som domineret af modtagende og formfokuserede aktiviteter her 100 år senere (Elf & Hansen, 2017). Flere af de deltagende dansklærere i KiDM-projektet problematiserede især eksamensbekendtgørelsens fokus på genrer, begreber og færdigheder som en barriere for den mere personligt vedkommende og dannende danskundervisning (Hansen et al., 2020). I fraværet af naturlige, sociale motiver for at lære noget bliver den eneste grund til at lære at få en god karakter og konkurrere med de andre elever (Dewey, 1900, s. 12). Deweys karakteristik af individuel præstation som den eneste gode grund til at lære i skolen er også genkendelig i dagens folkeskole (Pless et al., 2015). I vores interviews ser vi tydelige tegn på, at netop præstation og eksamen er nogle af de bedste grunde, elever kan give til at arbejde med litteratur. En pige siger: ”Jeg synes, det er vigtigt [litteraturundervisning], fordi vi jo kan komme op i det til eksamen og sådan noget. For vi skal jo ligesom lære at analysere en tekst.”

I KiDM italesatte vi udfordringen med modtagende undervisning og forsøgte som modtræk bl.a. at formulere en ny ”kontrakt” for det undersøgende litteraturarbejde ved at beskrive handlinger og tænkemåder for eleverne i syv såkaldte undersøgende strategier, som vi kalder *forforståelse*, *oplevelse*, *opdagelse*, *afprøvning*, *uddybning*, *fortolkning* og *perspektivering* (www.kidm.dk). Under strategien *oplevelse* får eleven bl.a. følgende retningslinjer: ”Giv dig tid til at opleve tekstens verden”, ”Bemærk mærkværdige ting og stemninger, men vent med at drage konklusioner” og ”Hold dig åben for mange mulige tolkninger”. Pointen med strategierne er både at give eleverne konkrete værktøjer og at skabe et sprog for, hvad det vil sige at arbejde undersøgende med litteraturen.

Æstetiske oplevelser mellem *doing* og *undergoing*

Et centralt element i KiDM-projektet var at sætte fokus på den litterære oplevelsesdimension og lade den være afsæt for videre undersøgelse, analyse og fortolkning. Også i forståelsen af, hvad det vil sige at få en æstetisk oplevelse, er Dewey-inspirationen central. For Dewey er en oplevelse² (*experience*) en hændelse, som gør særligt indtryk, og som man tager del i og investerer energi i.

Mange af de indtryk, vi får som mennesker, er enten så kaotiske eller ordnede og forudsigelige, at vi ikke tillægger dem større betydning, men nogle gange oplever vi verden med en særlig intensitet, energi og afsluttethed, der gør, at vi bagefter kan tale om en oplevelse af *det* måltid, *den* vandretur eller *den* film – Dewey taler her om *an experience* (Dewey, 1934, s. 38). Dewey understreger, at erfaringer dannes i en gensidigt udvekslende transformation mellem et aktivt handlende *doing* og en modtagende *undergoing*, der kommer særligt prægnant til udtryk i den æstetiske erfaring (Dewey, 1934). I den æstetiske oplevelse *perciperer* vi indtrykkene, hvilket betyder, at vi ikke bare ”tager

2 På dansk bruger vi både *oplevelse* og *erfaring* om det engelske *experience*.

ind”, men aktivt arbejder med at forstå, fortolke og arrangere indtrykkene på en ny måde. Derfor er æstetiske oplevelser sjældent kun lystbetonede, skriver Dewey. Det fortolker vi således, at de befinder sig inden for et kontinuum fra en sanselig lyst og tilfredsstillelse af behov i nuet (der bl.a. kan omfatte nydelse, pirring og provokation) til et dyberegående engagement og udvikling af interesser, der varer ved over tid og er forbundet med vedholdenhed, selvbestemmelse og behovsudsættelse. Begge poler er vigtige for en motiverende litteraturundervisning. Derfor har vi brug for at kunne nuancere og beskrive udviklingen fra en umiddelbart fængende læselyst over forskellige former for motivation og læseglæde til et mere varigt og dybdegående engagement og alsidig interesseudvikling. Denne tankegang har en række didaktiske konsekvenser.

” Derfor har vi brug for at kunne nuancere og beskrive udviklingen fra en umiddelbart fængende læselyst over forskellige former for motivation og læseglæde til et mere varigt og dybdegående engagement og alsidig interesseudvikling.

For det første har vi forsøgt at fremhæve den tidlige struktur i den æstetiske oplevelse ved at inddele læsningen af tekster i flere faser med refleksionsspørgsmål og aktiviteter mellem hver fase. Intentionen er, at eleverne skal langsamlæse, dvæle ved indtrykkene fra tekstens dele og ad den vej få øje på, hvordan deres forståelse af teksten udvikler sig fra en oplevelsesorienteret læsning til en refleksivt fortolkningsorienteret dybdeinferens. Med eksempelvis Ronnie Andersens novelle *Plastichjerte*, der har en overraskende slutning, ser den strategi ud til at have virket fremmede for æstetiske oplevelser for nogle elever. En dreng udtrykker sin oplevelse af slutningen sådan: ”Ja, det var meget sådan okay what! Og så lige pludselig, så kom der den der med ’måske kører han i kørestol.’ Det var sådan virkelig Det havde man bare overhovedet ikke tænkt over.”

For det andet har vi søgt at vælge tekster, der både rummer et genkendelses- og et fremmedhedspotentiale. Det ligger i Deweys perspektiv, at en æstetisk oplevelse ikke skaber et radikalt brud med hverdagens livsverdenserfaring, men etablerer kontinuitet og en meningsskabende kobling. I læsningen får eleverne et nyt perspektiv på et fænomen, der er kendt fra en kontekst uden for skolen; de lærer at se det velkendte på en ny og særlig intens måde. Dette perspektiv understreger vigtigheden af at arbejde med æstetiske teksttyper i undervisningen, der hænger tæt sammen med elevernes hverdagsliv, og give eleverne mulighed for at undersøge hverdagsfænomener gennem forskellige æstetiske udtryksformer. I KiDM har vi derfor kombineret læsning af nyere og ældre litteratur med undersøgelser af bl.a. tv-serien *Skam*, computerspillet *Limbo* og sangteksten *Frit land*. Flere elever taler om genkendelighed som en vigtig motivationsfaktor.

For det tredje har vi tilrettelagt alle forløb sådan, at elevernes fokus rettes mod værkets verden, personer, forløb og stemninger og ikke bestemte analysebegreber, de skal lære at anvende korrekt. Dewey peger på, at især yngre børn har deres opmærksomhed rettet mod det personlige, menneskelige og konkrete frem for det abstrakte og intellektuelle. Det er selve fortællingen, der fanger, snarere end analysen (Dewey, 1900, s. 74). Dewey skriver også, at analyse af isolerede formmæssige detaljer ikke har appel til yngre børn – og det udsagn gælder for mange elevers vedkommende hele vejen op til overbygningen, kunne man tilføje. Den fænomenologiske undersøgelse af tekstens tid, rum, stemninger og personer skal naturligvis kobles med brug af litterære begreber, men vores pointe er, at de først skal bringes i spil, når interessen i tekstens verden er etableret.

” Den fænomenologiske undersøgelse af tekstens tid, rum, stemninger og personer skal naturligvis kobles med brug af litterære begreber, men vores pointe er, at de først skal bringes i spil, når interessen i tekstens verden er etableret.

At være aktiv i tanke og krop i sociale fællesskaber

Deweys iagttagelse er, at børn er sociale, kreative og undersøgende i deres hverdagsliv, når de fx indgår i familien og leger. Dewey argumenterer derfor for, at undervisningen skal gribe elevernes naturlige interesser og lade dem udfolde sig i læringsmiljøer, der giver dem nye retninger. Dewey peger på ”saying, making, finding out, and creating” (Dewey, 1900, s. 35) som naturlige impulser hos barnet, der vil komme til udtryk, når barnets miljø giver mulighed herfor. Han fremhæver også fællesskabets betydning. Læring foregår, hvor der er noget, der skal gøres, og som kræver, at deltagerne deler opgaven mellem sig, samarbejder, hjælper hinanden og kommunikerer (Dewey, 1900, s. 11).

I KiDM-projektet trækker vi både på en inspiration fra den læserorienterede pædagogik (Jensen et al., 1994) og mere værkorienterede tilgange, især fænomenologien (Hansen & Gissel, 2021; Gissel & Steffensen, 2021). Undersøgelser af tekst har en stærk kognitiv komponent, fordi eleven i læsningen både skal skabe, opleve og reflektere over den verden, som værket tilbyder (Rosenblatt, 1994). Især refleksionsdelen kan være svær at komme frem til. Vores indsatsmateriale indeholder derfor mange spørgsmål, der skal initiere æstetiske refleksioner hos eleverne. Men undersøgende tænkning kræver en kognitiv anstrengelse, der ikke altid er lystfuld. En elev siger:

De spørgsmål, som man skal besvare, sådan det bliver sådan, lidt, ikke entydigt, men bare sådan, hvad skal man sige. Hvad føler moderen her? Og så altså, det er jo fint nok at snakke om, og man gør sig sikkert også tanker om det, men det er sådan lidt hårdt og virkelig sidde: Hvad er det, moderen laver.

Netop for at vedligeholde motivationen har vi derfor kombineret de inferensdannende refleksionsopgaver med en række ekspressive aktiviteter i vores forløb, der i højere grad initierer undersøgelser og afprøvninger, hvor eleverne skaber og bruger krop og stemme gennem bl.a. dramatisering og oplæsning. Interviewene tyder på, at netop disse aktiviteter har været vigtige for at fastholde elevernes opmærksomhed:

Jeg synes, at alle forløbene har været i det samme niveau af sjov, men så de der små opgaver til – fx at lave teaterstykke, spille spillet Det synes jeg er rigtig sjovt. Der er nogle små ting i hver, som gør det hele sjovt, synes jeg.

De ekspressive aktiviteter har ofte en social komponent, der skaber engagement; men socialt fællesskab kan også opstå i elevernes diskussioner med hinanden og læreren. Flere elevudsagn peger på, at netop det sociale aspekt af litteraturundervisning i skolen ser ud til at være meget vigtigt, hvis der skal ske en ændring i elevernes litterære engagement. Især i én klasse ser det ud til, at læreren lykkedes med at skabe et rum for fælles undersøgelse. Om arbejdet med den meget fortolkningsåbne sangtekst *Frit land* af Carl Emil Petersen fra Ulige Numre fortæller en elev: ”Det var virkelig spændende, da vi sad og debatterede om, at det kunne være det og det. Lyttede til hinandens meninger sammen med læreren og hele klassen. Det var virkelig en fed time.”

Afrunding

Elevengagement er en central forudsætning for undersøgende undervisning. Det lyder måske stort, men det kommer til udtryk i det små. Elevengagement viser sig gennem små tegn og varierer både *mellem* eleverne og *for* den enkelte elev i løbet af undervisningen. Den dynamiske motivationsforståelse bidrager til at få øje på små succeser og mulige mestringserfaringer i undervisningen. I stedet for at fokusere på elevernes generelle mangel på læselyst som et vilkår er det mere konstruktivt at fokusere på de små forskelle, læreren kan skabe ved at invitere eleverne til at være aktivt undersøgende i litteraturundervisningen – og ved at tilrettelægge aktiviteter, der muliggør æstetiske oplevelser.

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S., & Qvortrup, A. (2017). *Undersøgelserbaseret undervisning: et review over nyere forskningslitteratur fra et almindelig perspektiv*. Lokaliseret på: www.kidm.dk
- Brinkmann, S. (2007). Motivation gennem handling og gøremål – et pragmatisk perspektiv. *KvaN*, 78, 91-101.
- Dewey, J. (1900). *The school and society*. Pantianos Classics.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Elf, N., & Hansen, T. I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*. Lokaliseret på: www.kidm.dk
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dansk lærerforening.
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Læremiddel.dk.
- Jensen, T. B., Handesten, L., Hetmar, V., Knudsen, S. V., & Weinreich, T. (1994). *På vej mod en ny litteraturpædagogik*. Kroghs Forlag.
- Lund, H. R., & Skyggebjerg, A. K. (2021). *Børns læselyst: En forskningsoversigt*. Aarhus Universitetsforlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unge motivation i udsko-lingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og uden for skolen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Steffensen, T., & Gissel, S. T. (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Steffensen, T., & Hansen, T. I. (2021). Motivation i litteraturundervisningen. I: Gissel, S. T., & Steffensen, T. (red.), *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 207-222). Akademisk Forlag.

Om forfatterne

Tom Steffensen er ph.d. og docent i danskfagets didaktik på Københavns Professionshøjskole. Han har bl.a. forsket i nabosprogsundervisning, dansk som andetsprog og litteraturundervisning. Han er forfatter til en række artikler om danskidaktik, senest redaktør af antologien *Undersøg litteraturen!* (2021) sammen med Stig Toke Gissel.

Thomas Illum Hansen er ph.d., docent, forskningschef og leder af Anvendt Skoleforskning ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Han har bl.a. forsket i læremidler, digitale teknologier, læsning, litteraturundervisning og kvalitet i undervisningen. Desuden har han skrevet en række bøger om litteraturredidaktik, senest *Kunsten at læse* (2020), *Tilbage til teksten* (2021) sammen med Stig Toke Gissel og bidraget til fem kapitler i *Undersøg Litteratur!* (2021).