

VIA College – Læreruddannelsen i Silkeborg

Fra litteraturundervisning til læseglæde

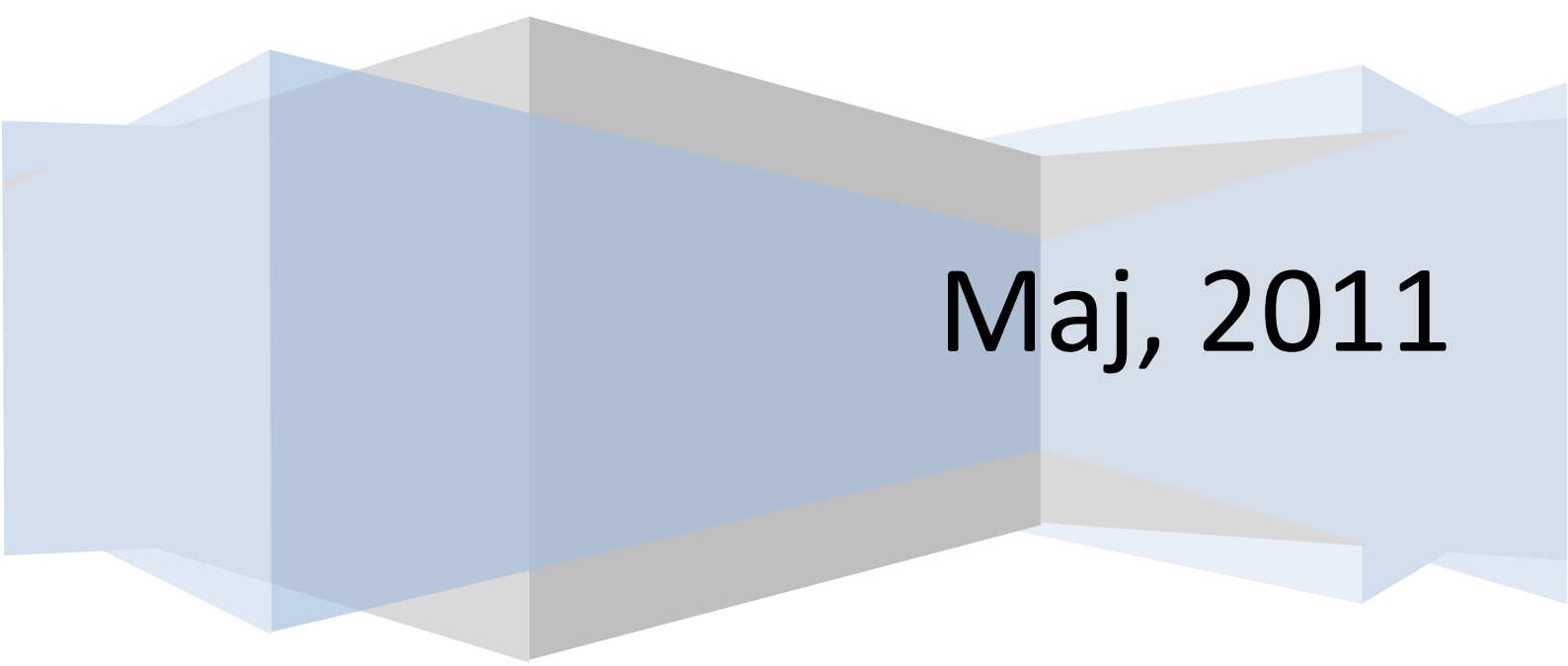
”At komme langt ud i den vide verden –
og dybt ind i os selv.”

(Astrid Lindgren)

Stine Bertelsen, 7270010

Dansk vejleder: Ayoe Qvist Henkel

Pædagogisk vejleder: Bodil Riiskjær



Maj, 2011

Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Metodeafsnit.....	4
Emneafgrænsning.....	4
Hvorfor læse skønlitteratur?.....	5
Det æstetiske dannelsespotentiale.....	5
Dannelse i mødet med det ukendte.....	6
Opsummering.....	7
Hvilke kompetencer kræver det at læse skønlitteratur?.....	7
Torben Weinreich – de fem kompetencer.....	8
Merete Brudholm – de seks delkomponenter.....	8
Læseforståelsesstrategier.....	10
Litteraturpædagogik.....	10
Receptionsteoriene.....	11
Den nye litteraturpædagogik.....	12
Litteraturundervisning på mellemtrinnet.....	13
Resume af <i>Et mærkeligt skib</i>	13
Opgaver i litteraturundervisningen.....	13
Associationskort.....	13
Hvem er du?–kort.....	13
Tegneserie.....	14
Kære dagbog.....	14
Kapitel 16 - meddigtning.....	15
Udvikling af tolkningsredskaber.....	16
Dannelsespotentialet i <i>Et mærkeligt skib</i>	18
Sammenfatning.....	20
Hvordan skabes der læseglæde?.....	20
Fra litteraturundervisning til læseglæde.....	22
Konklusion.....	24
Litteraturliste.....	26
Bilag.....	28

Indledning

En tredjedel af de danske elever, der deltog i den nyeste Pisa-måling, der blev offentliggjort den 7. december 2010 erklærer, at de ikke holder af at læse. Den 4. januar 2011 kunne man ligeledes på blandt andet Politiken.dk læse, at *"Færre danske børn læser for sjov."* Derudover er det jo en realitet, at vi i Danmark med vores score på 495 point i læsning blandt andet halter bagefter de andre nordiske lande.¹ Desuden viser Pisa-tallene, at daglig læsning i fritiden har stor betydning for børns læsefærdigheder. De børn, der ikke læser dagligt i fritiden scorer i snit 39 point lavere i læsning, hvilket svarer til et helt klassetrin.² Det er derfor problematisk, at de danske børn giver udtryk for, at de finder læsning kedeligt og derfor ikke gider læse i fritiden, når der ifølge Pisa-undersøgelsen er en signifikant sammenhæng mellem elevernes læseengagement og læseresultat. Men hvorfor bliver dagens børn ikke fanget af litteraturens verden? Vi lever i dag i et samfund, hvor de elektroniske medier som for eksempel mobiltelefonen, computeren, internettet og ipoden spiller en væsentlig rolle. Disse medier er blevet en naturlig del af børn og unges hverdagsliv – det er her, at de danske børn får indsigt i sig selv og omverden; det er her de bliver udfordret og underholdt. Bogen er derfor med tiden blevet et truet medie, som de fleste børn kun beskæftiger sig med, når de *skal* - og det vil for det meste sige, når de er i skole!

Men er de elektroniske medier, der tiltrækker sig børns opmærksomhed i fritiden, den eneste grund til det manglende læseengagement hos de danske børn? I 2009 vandt Anita Krumbach Kulturministeriets børnebogspris for sin roman *Et mærkeligt skib*. Bogen blev rost som værende stor ordkunst³, og Kulturminister Per Stig Møller udtalte i forbindelse med prisoverrækkelsen:

*"Børn og unge bliver i dag udsat for et bombardement af vitaminfattige mainstream-indtryk fra et utal af medier. Derfor er det vigtigt, at børn bliver præsenteret for litteratur af høj kvalitet"*⁴

Et mærkeligt skib skulle altså være en børneroman, der vidner om litteratur af høj kvalitet; en bog, der virkelig ville kunne røre eleverne og lede dem ind i litteraturens store og fantastiske verden. Men når de danske børn ikke gider læse, hvad nytter det så at udgive stor ordkunst, der kun vil blive læst under tvang i skolen?! Eller indeholder dagens børnelitteratur netop nogle kvaliteter, der kan vække børnenes interesse og motivere dem til at læse mere i fritiden? Eller er den for kompleks? Ved dagens børn overhovedet, hvordan de skal læse skønlitteratur? Besidder eleverne de nødvendige kompetencer for at kunne begå sig i den litterære verden?

I formålet for dansk står der i stk. 2, at danskundervisningen skal *"udvikle elevernes udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i sprog, litteratur og andre udtryksformer."*⁵ Derudover begrundes arbejdet med litteratur således: *"Eleverne beskæftiger sig med litteratur for at få oplevelser og dybere indsigt i sig selv og andre(...)"*⁶ Det er altså lærerens opgave både at tilrettelægge en undervisning, der netop motiverer og kvalificerer de danske elever til at læse samtidig med, at de i mødet med litteraturen skal have mulighed for at udvikle deres selvforståelse. Men hvordan gøres dette på den mest fordelagtige

¹ Rotbøll:3

² Rotbøll:5

³ Hegedahl

⁴ Hegedahl

⁵ Fælles Mål:3

⁶ Fælles Mål:52

måde? Og hvorfor skal eleverne overhovedet beskæftige sig med skønlitteratur? Kan svaret mon findes i litteraturundervisningen? Dette leder mig frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilke kompetencer kræver det at læse skønlitteratur? Hvordan kan man som dansklærer tilrettelægge en litteraturundervisning på mellemtrinnet, der både har til formål at støtte og udvikle disse kompetencer, elevernes selvforståelse såvel som en faglig progression? På hvilken måde kan denne form for litteraturundervisning medvirke til at skabe læseglæde hos eleverne?

Metodeafsnit

Ud fra ovenstående indledning og problemformulering finder jeg det naturligt først at undersøge, hvorfor vi i danskfaget overhovedet skal beskæftige os med skønlitteratur; hvilke kvaliteter og muligheder rummer den for dagens børn? Jeg vil tage udgangspunkt i undervisningsvejledningen fra fælles mål for danskfaget, og blandt andet belyse litteraturens æstetiske dannelsespotentiale. Derudover vil jeg inddrage Wolfgang Klafkis teori om *den dobbeltsidige åbning* samt Bernt Gustavssons dannelsesstanke om *dannelse i mødet med det ukendte*. Herefter vil jeg behandle det første spørgsmål i min problemformulering, hvor jeg vil inddrage Torben Weinreich samt Merete Brudholm, der begge opererer med en række forskellige kompetencer i forhold til det at kunne læse og forstå skønlitteratur. Som jeg også kommer ind på i emneafgrænsningen, vil mit fokus primært omhandle *det meningskabende aspekt* af læsningen. Senere i opgaven vil jeg på baggrund af min egen indsamlede empiri fra mit praktikophold 2010 demonstrere, hvorledes man i sin litteraturundervisning kan være med til at støtte og udvikle disse kompetencer hos eleverne. Men inden da følger et afsnit om litteraturpædagogik, hvor jeg "går bag om" *den nye litteraturpædagogik* med en teoretisk fremstilling af *receptionsteoriene*. Den nye litteraturpædagogik præger i vid udstrækning den danske folkeskoles måde at tænke og udøve litteraturundervisning på, og den dannede ligeledes udgangspunkt for min egen måde at planlægge og gennemføre litteraturundervisning på i praktikken, hvilket også vil fremgå af afsnittet om *Litteraturundervisning på mellemtrinnet*. Dette afsnit indeholder en analyse af det indsamlede empiri, der skal lede frem til et svar på problemformuleringens andet spørgsmål. I det sidste afsnit *Hvordan skabes der læseglæde?*, vil jeg forsøge at give en definition på, hvilke faktorer, der er afgørende for børns læselyst og læseglæde. Her vil jeg anvende to undersøgelser indenfor området gennemført af cand.mag. i litteraturvidenskab og kulturformidling, Henriette Romme Lund. Den første undersøgelse, der er udarbejdet i forbindelse med *smart-parat-svar-quizzen* i 2006, består af kvantitative spørgeskemaer samt kvalitative, halvstrukturerede gruppeinterview. Den anden undersøgelse er fra et *Turbodansk-projekt* i 2010 og indbefatter interview med 24 elever fra 7.klasse. Herefter følger en diskussion, der tager udgangspunkt i problemformuleringens tredje spørgsmål. Her kommer jeg med et udspil til, hvordan og hvorfor litteraturundervisningen kan være en vigtig faktor i forhold til at udvikle en vedvarende læseglæde hos de danske børn. Sluttelig følger en konklusion på bachelorprojektet.

Emneafgrænsning

Der er kun tale om læsning i egentlig forstand, når man både kan *afkode* og *forstå*. Det derfor er væsentligt at pointere, at jeg i denne opgave skelner mellem *læsetræning* og *litteraturundervisning*. Jeg sætter dermed

ikke fokus på læsningens tekniske aspekt, men koncentrere mig primært om selve *læseforståelsen* – altså læsningens meningsaspekt.

I min tilrettelæggelse af en litteraturundervisning på mellemtrinnet tager jeg udgangspunkt i mit praktikophold 2010, hvor jeg fungerede som dansklærer i en 5.klasse på en folkeskole i Skanderborg. Omdrejningspunktet for undervisningen var her Anita Krumbachs roman, *Et mærkeligt skib*. I den forbindelse blev jeg beriget med en samling interessant empiri, som jeg også vil inddrage i denne opgave, hvor jeg finder det fordelagtigt i forhold til at kunne belyse udvalgte områder. Min empiri består blandt andet af elevprodukter, interviews, klassesamtaler og logbogsskrivning.

Hvorfor læse skønlitteratur?

Vi lever som sagt i et samfund, hvor den højteknologiske udvikling med dets mange elektroniske medier er med til at præge børn og unges hverdagsliv. Især internettets mange muligheder har vundet stor indpas, hvor børn allerede som 3-4-årige kan stifte bekendtskab med et univers som for eksempel dr.dk/oline. I dette univers er der både mulighed for at downloade maleark, lære bogstaver og tal, høre online historier og hente podcast. Gennem billeder, lyd, musik og leg bliver børnene underholdt og udfordret. Den interaktion, der forekommer mellem barnet og i dette tilfælde "Oline" kan ses som en stor konkurrent til det traditionelle medie, bogen. For hvorfor sætte sig til at læse en bog måske endda uden billeder, når man blot kan læne sig tilbage og høre en historie på sin ipod samtidig med, at man lige spiller et bilspil på nettet? Hvad er det skønlitteraturen kan bidrage med, og hvorfor spiller litteraturen stadig en væsentlig rolle i danskundervisningen?

Jeg vil i det følgende med udgangspunkt i nedenstående citat uddybe dannelsespotentialer i skønlitteraturen. I undervisningsvejledningen for Fælles Mål 2009 Dansk står der nemlig følgende begrundelse for, hvorfor eleverne skal arbejde med litteratur i skolen:

*"Eleverne beskæftiger sig med litteratur for at få oplevelser og dybere indsigt i sig selv og andre, for at skærpe opmærksomheden over for og glæden ved det digteriske sprog og for at øge deres viden om litteratur og de sammenhænge, litteratur er en del af. Litteraturen giver mulighed for erkendelse gennem æstetiske oplevelser. Samtidig er fiktionstekster karakteristiske ved deres indirekte udtryk. Derfor må de fortolkes."*⁷

Det æstetiske dannelsespotentialer

Litteratur er mere end bare tegn på hvide ark; litteratur er en æstetisk artefakt, der kan gøres til genstand for æstetiske oplevelser. Det æstetiske kan karakteriseres som en særlig erfaringsform, en særlig udtryksform og en særlig kommunikationsform, som mennesker har udviklet. Det æstetiske formsprog kan udtrykke tanker og følelser, som ikke kan sættes på det almindelige sprog. Mødet med det æstetiske sprog kan derfor være udfordrende for mennesket, da kunsten formgiver oplevelser og følelser, der fordrer refleksion over følelsesmæssige dilemmaer i livet. *"Kunst er ikke til for at give svar, men for at stille de rigtige spørgsmål"*⁸, og dermed bliver mødet mellem læseren og den æstetiske litteratur samtidig dannende. Æstetisk dannelse opstår nemlig i den læreproces, hvor man erhverver sig kundskab om verden

⁷ Fælles Mål:52

⁸ Juncker:11

gennem en kombination af sansning, følelser, forestilling og fantasi.⁹ I takt med den stigende æstetiske betydning i vores samfund, hvilket for eksempel ses i forbindelse med samfundets øgede krav om kreativitet og innovation, kan der samtidig plæderes for tre former for nødvendige æstetiske redskaber. For det første har vi brug for *tolkningsredskaber*. Vi befinder os i et informationssamfund, der har stor fokus på underholdning og oplevelser, hvorfor vi dagligt er omgivet af tegn og symboler. Tolkningsredskaberne skal hjælpe os med at forstå verden, og lære os at omgås verden subjektivt. Det andet er redskaber til *udvikling af fantasi og kreativitet*. Det er i den æstetiske produktion, i arbejdet med hoved, hænder og følelse, at kreativiteten udfoldes, hvilket samtidig vil sige evnen til at handle i forskellige situationer. På grund af et evigt foranderligt samfund er det nødvendigt for os at kunne udvikle redskaber, der kan skabe *menings- og identitetsdannelse*. Det æstetiske bliver hermed et øvelsesfelt, hvor den enkelte har mulighed for både at skue ud i verden og ind i sig selv.¹⁰

Litteratur kan altså karakteriseres som en formatering af menneskelige erfaringer i en æstetisk form. De æstetiske oplevelser som eleverne får ved at beskæftige sig med litteratur giver derfor mulighed for erkendelse. Erkendelse vil sige en forståelse og accept af noget nyt; en evne til at opfatte tilværelsen fra nye vinkler. I arbejdet med litteratur i folkeskolen vil eleverne på baggrund af en fokuseret litteraturundervisning højst sandsynligt erhverve sig de førnævnte æstetiske redskaber, der skal være behjælpelige med at nå frem til erkendelse. Litteraturen rummer dermed et dannelsespotentialer, der handler om, hvordan vi kan eller bør udvikle os, så vi får mulighed for at tage hånd om vores eget liv og fremme det gode liv for os selv og andre.¹¹

Dannelse i mødet med det ukendte

“Dannelsens grundtanke kan udtrykkes på den måde, at kundskab og læring begynder hos mig selv, går i en bevægelse ud i verden og slutter hos mig selv igen. Man tilegner sig det hidtil ukendte og forvandler det inden i sig selv til noget kendt. Kundskaben bliver personlig ved, at vi har gjort den til vores egen og tolket den ind i vores hidtidige billede af verden. Ved at lære verden at kende lærer man sig selv at kende.”¹²

Således definerer Bernt Gustavsson en dannelsesstanke, der tydeligt er inspireret af den hermeneutiske cirkel, der ser tolkning, forståelse og kundskab som en konstant igangværende proces, der foregår i en uendelig, spiralformet bevægelse. For at dannes må mennesket forlade sig selv for at finde sig selv; dannelsen forekommer dermed i en stadig bevægelse mellem det kendte og det fremmede.¹³ Den tyske pædagog, Wolfgang Klafki opererer med begrebet *den dobbeltsidige åbning*, hvor verden åbnes for mennesket, og mennesket åbnes for verden. Den dobbeltsidige åbning er dermed et forsøg på at ophæve modstillingen mellem det subjektive menneske og den objektive omverden. Som lærer har man således til opgave at åbne et stof for eleven samtidig med, at man styrker og opmuntrer eleven til at åbne sig for stoffet – og på den måde bliver eleven indvilliget i en større og mere mangfoldig verden.¹⁴ Denne dannelsesstanke kan implementeres i lærerens planlægning, når der skal udvælges stof til litteraturundervisningen. Her er der mulighed for at vælge litteratur, der indeholder faktorer af det ukendte

⁹ Brejnrod:89-90, Juncker:11

¹⁰ Brejnrod: 91-92

¹¹ Brejnrod:189, Fibiger:165

¹² Gustavsson:44

¹³ Gustavsson:42-45, 53

¹⁴ Hermansen m.fl.:129, Graf:45

i forhold til den litteratur, eleverne selv ville vælger. Hermed er der skabt grundlag for, at eleverne i mødet med den "fremmede" litteratur tilegner sig en ny viden og indsigt, som efterhånden grundfæstes i deres selv- og omverdensforståelse.

Da jeg introducerede *Et mærkeligt skib* for min 5.klasse, blev den lynhurtigt vurderet ud fra sin forside, hvorefter den primære kommentar lød: "Den ser kedelig ud." I et interview optaget efter, at bogen var læst færdig, udtalte elev F følgende i forhold til sine tanker om romanen:

*"Altså i starten da det var jeg læste bagpå, der synes jeg det var så lidt... det troede jeg ik' blev så sjov - man ku' ikke helt forstå det. Men så synes jeg det har været meget spændende, da man kom i gang med den. Men hvis det var så en, der stod i boghylden, hvor jeg lige kiggede i en kasse, så tror jeg ikke, at jeg vil ha' taget den frem... på grund at tegningerne."*¹⁵

At åbne elevernes øjne for den litterære verden i en roman, de allerede har stemplet som kedelig, rummer en stor men relevant didaktisk udfordring for læreren. Hvis man i sin undervisning kun beskæftiger sig med stof, eleverne finder sjov og spændende; stof, som de er trygge ved, bliver de jo aldrig udfordret og dannet, og det er derfor nødvendigt at inddrage den, ifølge eleverne, "kedelige" litteratur i sin undervisning!

Opsummering

Så, "hvorfor læse skønlitteratur?" - fordi litteraturen rummer et stort dannelsespotentialer for den enkelte. Ved at beskæftige sig med litteratur bliver eleverne udfordret til at reflektere over egne forudsætninger. I mødet med den litterære verden tilegner de sig en række redskaber, som for eksempel *tolkningsredskaber, redskaber til menings- og identitetsdannelse samt redskaber til udvikling af fantasi og kreativitet*. Disse redskaber gør dem i stand til at begå sig i deres egen foranderlige verden; de får herigennem tillid til egne muligheder og baggrunde for at tage stilling og handle¹⁶ idet, de udvikler erkendelse og bliver klogere på livet og sig selv. Desuden kan vigtigheden af at læse litteratur begrundes ud fra det stadig stigende forbrug af internettet. Den amerikanske forfatter, Nicholas Carr beskriver i sin nye bog, *"The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains"*, hvordan den digitale verden forandrer den menneskelige hjerne og nedbryder vores evne til at koncentrere og fordybe os.¹⁷ En meget kontroversiel udtalelse, men med et interessant perspektiv. For måske kan dette være med til at forklare den manglende læseglæde hos de danske elever; de magter måske ikke at sætte sig til at læse. Hermed bliver litteraturen og bogen som medie et vigtigt redskab i forhold til at træne elevernes evne til koncentration og fordybelse; kompetencer, der spiller en væsentlig rolle for den enkeltes udvikling. Hvis man ikke formår at fordybe sig bliver det svært at reflektere over egne handlemuligheder.

Hvilke kompetencer kræver det at læse skønlitteratur?

Læsningen kan ses som en interaktion mellem en række sproglige og kognitive processer, der arbejder parallelt under læsningen. At læse og forstå en litterær tekst kræver dermed forskellige kompetencer, som nu vil blive præsenteret ved hjælp af Torben Weinreich og Merete Brudholm.

¹⁵ Elevinterview med observationselev F

¹⁶ Jf. Folkeskolens formål

¹⁷ Nyholm:4

Torben Weinreich – de fem kompetencer

Ph.d. og professor i børnelitteratur, Torben Weinreich opstiller fem kompetencer, som han mener, læseren må formodes at være i besiddelse af for at kunne læse og forstå en tekst. De to første kompetencer skiller sig ud fra de øvrige, da de kan karakteriseres som to fundamentale kompetencer, der behandler en form for praktisk viden og kunnen i forhold til det at læse. Den første er *læsekompetencen*, hvor der udelukkende tænkes på en læseteknisk færdighed altså på afkodningsdelen. Den anden kaldes for *konventionskompetencen*. Læseren skal her være fortrolig med de samfundsmæssige normer, der gælder for boglæsning både på et mikro- og makroniveau. Læseren skal for eksempel have *erfaring med*, at teksten læses fra venstre mod højre samt *viden om*, at hvad der står i en bog ikke nødvendigvis stemmer fuldstændig overens med den verden, læseren befinder sig i. Denne kompetence udvikles især i miljøer, hvor der læses meget.

Ud over disse to fundamentale kompetencer, kræves der som sagt yderligere tre, nemlig den *encyklopædiske, intertekstuelle og retoriske kompetence*.

Den *encyklopædiske kompetence* drejer sig om læserens *viden om verden*. Dette gælder alt lige fra sociale normer til forskellige former for paratviden. Hvis ikke læserens viden om verden svarer til værkets encyklopædiske egenart bliver det svært for læseren at forstå den pågældende tekst. Dog er det samtidig vigtigt at prioritere, at der ikke kræves en total overensstemmelse, da enhver læsning også skal ses som en tilegnelse af kompetencer, der kan anvendes ved senere læsning. Den *intertekstuelle kompetence* kan karakteriseres som det at besidde *genrekendskab*. Alle værker henviser på den ene eller anden måde til andre værker, dels gennem valg af genre, tema og motiv. Er læseren derfor fortrolig med for eksempel genrekonventionerne for eventyr, så bliver det ligeledes nemmere for vedkommende at læse og forstå et eventyr, ligesom det bliver lettere at forholde sig til og forstå værker, der bryder med bestemte genrekonventioner. Den sidste kompetence kaldes for den *retoriske kompetence*. Her er der tale om en viden om litterære virkemidler og konventioner, hvor læseren skal have kendskab til metaforer, metonymier, allegorier og til ironi.¹⁸

Merete Brudholm – de seks delkomponenter

Cand.pæd. og lektor i dansk, Merete Brudholm opererer med seks delkomponenter, der repræsenterer kognitive og lingvistiske færdigheder. Disse seks delkomponenter udgør tilsammen en helhed, der har relevans for en god læseforståelse. Læseforståelse kan altså karakteriseres som en kognitiv og lingvistisk proces, der indebærer, at læseren aktivt tolker det skrevne budskab ud fra den viden læseren møder i teksten. Læseforståelse betegnes derfor som en *aktiv meningsskabende proces*.¹⁹ Herunder følger en kort gennemgang af hver af de seks delkomponenter:

Sprogforståelse: Læseren skal anvende tre "standarder" for at evaluere forståelsen af en tekst. For det første er der den *semantiske standard*, der beskæftiger sig med sammenhængen i teksten - med *kohærens* på flere niveauer. Dette gælder blandt andet på et makroniveau, hvor der er fokus på den overordnede sammenhæng mellem større afsnit og på mikroniveau, hvor man koncentrerer sig om sammenhængen mellem sætninger, mellem ord og sætninger eller dannelse af inferenser. Derudover er der den *leksikale standard*, der omhandler læserens forståelse af det enkelte ord i teksten. Man skal som læser forstå

¹⁸ Weinreich(1999):82-84, Weinreich(2007):46-48

¹⁹ Brudholm:27-28

begrebet bag ordet, da ordets betydning ofte hænger sammen med konteksten. Der er altså både tale om kendskab til det *morfematiske princip*, et stort ordforråd samt kendskab til genrer. Til sidst er der den *syntaktiske standard*, som forudsætter, at læseren har en fornemmelse for sætningsopbygning samt en forståelse for sammenligninger og metaforer, da disse er nødvendige for at kunne danne indre forestillingsbilleder.²⁰

Baggrundsviden/forhåndsforståelse: Læseforståelse er både knyttet til den viden vi allerede har *før*, vi har fået et nyt indtryk, til *"tolkningen"* af det nye indtryk samt til *"tilpasningen"* af det nye indtryk til det allerede kendte. Der er i den forbindelse tale om en form for skemateori, der består af systemer af skemaer, hvor vi opbevarer vores viden om ting, personer, handlingstyper osv. Disse systemer udbygges hele tiden med nye skemaer, og gamle skemaer ændres og modificeres efterhånden som ny viden kommer til. Et skema skal forstås som et abstrakt generaliseret "huskesystem", der er organiseret i strukturer om vores viden om verden. Til hvert skema hører ligeledes forventelige handlinger. Den enkeltes samlede viden om verden består således af et utal af skemaer, og en god læseforståelse forudsætter netop et omfattende skemarepertoire, der kan bruges fleksibelt under læsningen. Hvis læseren "mangler et skema" for det teksten handler om, vil han have svært ved at forstå den pågældende tekst.²¹

At kunne danne inferenser – at læse mellem linjerne: Læseforståelse indebærer også evnen til at forstå mere end det, der blot står direkte i teksten; altså det, der står *på* linjerne. Læseren skal også kunne læse *mellem* linjerne, hvilket vil sige, at læseren skal besidde en kompetence til at kunne drage slutninger, som ikke eksplicit er nævnt i teksten. Dette kaldes at danne inferenser. Inferenser kræver, at læseren sammenholder det sproglige materiale med konteksten og ved hjælp af inferenser udfylder tekstens "huller" og dermed opfanger tekstens "underliggende mening" Inferenser er dermed ikke en egenskab ved teksten, men noget, der opstår i læseren afhængigt af dennes baggrundsviden.²²

At kunne danne indre forestillingsbilleder: En tekst er en invitation til læseren om at aktivere sin baggrundsviden for dermed at kunne danne sig indre forestillingsbilleder af det læste. De indre billeddannelser er en vigtig side af den æstetiske oplevelse af teksten, da den både repræsenterer læserens subjektive interesser, herunder viden om verden samtidig med, at den spiller en væsentlig rolle i forståelsesprocessen. De subjektive vurderinger og tolkninger forudsætter således en dybere forståelse hos læseren. Hvis den nødvendige baggrundsviden derimod mangler hos læseren, kan skemaerne ikke aktiveres, de indre forestillingsbilleder kan ikke dannes, og der kan følgelig ikke skabes mening i det læste.²³

Genrekendskab: At have kendskab til de forskellige genrer gør, at læseren danner sig en bestemt forventning til teksten. Der opstår således en kommunikation mellem teksten og læseren; en slags kontrakt, hvor læseren netop på baggrund af sit genrekendskab forventer noget bestemt af en tekst, der for eksempel begynder med "Der var engang...". Ved hjælp af sit genrekendskab formår læseren allerede inden læsningen påbegyndes at danne sig en vis forståelse af teksten, da læseren begrebskema for den aktuelle genre aktiveres.²⁴

²⁰ Brudholm:30-46

²¹ Brudholm:46-49

²² Brudholm:49-50, 77

²³ Brudholm:50-53

²⁴ Brudholm:53-57

At være metakognitiv: Metakognition er viden om egne kognitive processer. At være metabevist betyder, at man som læser er sig bevidst om, hvad man forstår og ikke forstår samt formår at vælge den mest fordelagtige læsemåde i forhold til den tekst, der skal læses. Den vigtigste metakognitive strategi er at være sig bevidst om, hvornår forståelsen bryder sammen; er det på grund af manglende ordforståelse, kompliceret syntaks, manglende baggrundsviden eller noget andet. Den metakognitive læser vil forsøge sig med en anden strategi for at nå til en forståelse af teksten, hvor læseren, der ikke besidder samme metabevisthed vil forholde sig passiv og blot læse videre. At have viden om egen metakognition omfatter tre forskellige former for viden, der kaldes for *deklarativ viden*(HVAD), *procedural viden*(HVORDAN) og *konditionel viden*(HVOFOR og HVORNÅR).²⁵

Læseforståelsesstrategier

Merete Brudholm præsenterer i forbindelse med de seks delkomponenter en række forskellige læseforståelsesstrategier. En læseforståelsesstrategi er en bevidst og målstyret handling, der har til formål at understøtte og udvikle de seks delkomponenter, og som kan udføres før, under og efter læsningen af en litterær tekst. Målet er i sidste ende, at eleverne selv erhverver sig en forståelse for at bruge disse strategier fleksibelt og på egen hånd, når de læser. Det er i den forbindelse vigtigt, at eleverne samtidigt med det nye kendskab til strategierne også får udviklet deres vidensniveauer således, at eleverne ikke kun sidder tilbage med en deklarativ viden om læseforståelsesstrategierne. Det er af stor betydning, at deres procedurale og konditionelle viden også udvikles løbende, så de netop får en bevidsthed om, hvordan og hvorfor/hvornår, de skal anvende de forskellige strategier i deres egen læsning. På den måde dannes der et fordelagtigt grundlag for, at eleverne i deres fritid føler sig kompetente til selv at læse en bog, da de nu har erhvervet sig en indsigt i, hvordan de skal læse og forstå en skønlitterær tekst.²⁶

Litteraturpædagogik

Litteraturpædagogik er en human praksis og skal derfor ikke forstås som et værktøj eller en metode, men som et udtryk for nogle forståelsesformer og holdninger, der er afhængige af nogle foranderlige diskurser. Disse diskurser er blandt andet tidens herskende skolepolitik, den aktuelle forskning i litteratur og litteraturformidling samt lærer-elev-relationen, herunder de skiftende synspunkter på det at bedrive undervisning. Litteraturpædagogik er altså knyttet til praksis, til selve måden at agere på i et undervisningsrum. Det er først i mødet med praksis, at litteraturpædagogikken for alvor bliver til pædagogik, da den altid skal tilpasses den konkrete undervisningssituation samt de konkrete elever. Dermed bliver valget af litteraturpædagogik også et fagdidaktisk valg, da enhver litteraturpædagogisk holdning medfører en række didaktiske tiltag.²⁷ Baggrunden for den *nye litteraturpædagogik*, som i dag præger den danske folkeskole skal ses i forhold til en tekstteoretisk udvikling. En tekstteori søger at give svar på, hvad en tekst er, og især hvordan fortolkningen af den eller meningen med den kommer i stand. En litteraturpædagogik vil derfor mere eller mindre tydeligt afspejle, hvilken tekstteori den bygger på. Den tekstteoretiske udvikling har med tiden rykket sit fokus fra *forfatteren* til *teksten* til *læseren*. Jeg vil i det følgende kort redegøre for receptionsteoriene ved at præsentere de fire teoretikere Wolfgang Iser, Stanley

²⁵ Brudholm:57-61

²⁶ Brudholm: 72-79

²⁷ Møller:36, 60, 86, 207

Fish, Jonathan Culler og Umberto Eco, der hver især har udviklet en teori, der har inspireret den nye litteraturpædagogik og dermed vores tanker om litteraturundervisning.²⁸

Receptionsteoriene

Receptionsteoriene, der blev udviklet i 1970'erne og 80'erne, har primært fokus på læseren og dennes afgørende rolle for selve tekstfortolkningen. Receptionsteoriene er delt i to traditioner; *den kontinentale* og *den anglesaksiske*. Brydningspunktet for de to traditioner omhandler tekstens betydning for fortolkning. Den kontinentale tradition har fået navnet *transaktionsteorier*, og det er blandt andet inden for denne tradition, Wolfgang Iser og Umberto Eco hører til. **Wolfgang Iser** opfatter den litterære tekst som et møde mellem en objektivt eksisterende tekst og en subjektivt medskabende læser. Det er altså både læseren og teksten, der har betydning for tekstens mening. Iser plæderer for, at der i teksten er et element af *ubestemthed*, der dels skyldes, at teksten ikke direkte er en afspejling af den virkelige verden, og dels at den har *tomme pladser*. De tomme pladser opstår mellem de konkrete forestillingsbilleder, som læseren danner sig under læsningen ud fra sprogets abstrakte udtryk. Den litterære tekst siger dermed ikke det hele, og læseren må derfor under læsningen forsøge at skabe mening og sammenhæng ved at udfylde de tomme pladser og skabe relationer mellem forestillingsbillederne. Læseren bliver dermed medskabende, hvilket kan relateres til begrebet *meddigtning*, som vi kender fra den nye litteraturpædagogik.

Umberto Eco er professor i semiotik; videnskab om tegn og symboler. I semiotikken er alle ord og symboler tegn, der skal afkodes. Alle tegn har dermed en betydning(denotation) og en række associationer tilknyttet(konnotationer). En tekst bliver dermed en uendelig kæde af tegn, som læseren skal afkode, og denne opfattelse er grundlaget for Ecos tekstopfattelse. Teksten har dermed en intention, som læseren løbende gør sig forestillinger om og lader sig lede af. Læseren går i dialog med det, som Eco kalder for *præsuppositioner*, der omhandler den implicitte forhåndsviden og den fælles kulturelle horisont, som teksten bygger på. Præsuppositionerne danner rammerne for teksten, og derfor mener Eco, at dialogen mellem tekst og læser primært foregår på tekstens præmisser.²⁹ Ifølge Eco og Isers teorier har teksten altså sin egen betydning, sit eget objektive udsagn. Derfor er der grænser for, hvad læseren kan tolke ind i teksten. Eleverne bør således med baggrund i teksten kunne argumentere for, hvorfor de har valgt at læse teksten på den pågældende måde. Så selvom vægten lægges på elevernes læsninger, sættes der dog stadig grænser for, hvor frit denne tolkning kan udfolde sig.³⁰

Den anglesaksiske tradition er blandt andet blevet kaldt for *konstruktivisme*, og her har teoretikerne Stanley Fish og Jonathan Culler hjemme. **Stanley Fish** opfatter læsningen som en konstruktion af betydning, som læseren foretager, mens han læser. Teksten har mistet sin autoritet, og den bliver dermed kun til, mens den læses. Det gælder derfor ifølge Fish ikke om at udfylde tomme pladser under læsningen, men om at skabe en helt ny betydning fra grunden af. Ligeledes hævder Fish, at fortolkningen af en tekst er en funktion af den konkrete kontekst, som teksten læses i. Det vil derfor sige, at når en tekst læses i for eksempel folkeskolen, er omgivelserne med til at bestemme, hvilken fortolkning, der kommer ud af læsningen. Hverken tekst eller læser kan være uden kontekst, og dermed er de begge et produkt af *fortolkningsfællesskabet*. Et fortolkningsfællesskab er karakteriseret ved, at de enkelte individer deler en forforståelse, der er afhængig af kontekst og kulturelt tilhørsforhold, hvilket vil påvirke fortolkningen i

²⁸ Krabbe:14-16

²⁹ Krabbe:21-23, 25-30, 36-38, Skardhamar:45-48

³⁰ Brudholm:65

samme retning. Dermed er der ifølge Fish lige så mange mulige tolkninger af en tekst, som der findes fortolkningsfællesskaber.³¹

Jonathan Culler er mere tekstorienteret end Fish. Culler introducerer begrebet *litterære konventioner*, der skal ses som en række regler for, hvordan en tekst skal behandles, hvis den skal læses som litteratur, der skal fortolkes. Culler er nemlig af den opfattelse, at en skønlitterær tekst ikke i sig selv er skønlitterær; den bliver det først, hvis læseren vælger at læse teksten på en bestemt måde. Det litterære værk har ifølge Culler en særlig struktur, der er bestemmende for tekstens mening. Denne litterære struktur må aktualiseres gennem læsehandlingen, hvor læseren aktivt må vælge at læse teksten som fiktion, før den kan blive det. Læseren får således en central rolle for fortolkningen.³²

Den nye litteraturpædagogik

En definition på *den nye litteraturpædagogik*, som i dag dominerer den danske folkeskoles måde at praktisere litteraturundervisning på kan lyde som følger:

”En litteraturpædagogisk retning, der fik gennemslagskraft i Danmark i løbet af 1990’erne, og som i dag er den dominerende tilgang til litteraturpædagogik på mange uddannelsesinstitutioner. Den er inspireret af receptionsteoriernes tekstsyn, og i overensstemmelse med dette tekstteoretiske grundlag lægges der vægt på, at læseren spiller en central rolle for fortolkning af en tekst. Hver tekst har derfor ikke én, men flere meninger, dvs. fortolkninger, og dette kommer til udtryk ved, at litteraturpædagogikken bliver åben og rettet mod elevens møde med teksten. Herigennem sigtes der mod, at eleverne skaber deres egne forståelser af tekster.”³³

I Fælles Mål 2009 for dansk udstikkes de formelle rammer for litteraturundervisningen i folkeskolen og her ses det tydeligt, hvor stor en indflydelse den nye litteraturpædagogik har fået. Det er især det læserorienterede tekstsyn, der er kommet i fokus i faghæftet. Dette kommer blandt andet til udtryk i undervisningsvejledningen, hvor det understreges, at *”det er i fortolkningsfællesskabet, i dialogen om den fælles tekst, at tekstlæsning bliver til undervisning. Det er i samtalen om læseoplevelserne, eleverne møder med- og modspil.”³⁴* Vejledningen er selvfølgelig ikke bindende, men den angiver et kraftigt signal om, at litteraturundervisningen skal bygge på den opfattelse, at læseren indgår i et samspil med teksten, hvor læseren har en afgørende betydning for tekstens mening. Andre steder i faghæftet ses det øgede fokus på læseren også i form af en høj prioritering af elevernes subjektive opfattelser af tekster: *”Det er vigtigt, at eleven får mulighed for at reagerer individuelt (...)”³⁵*, *”Ud fra elevernes oplevelse og forståelse af litterære tekster(...) arbejdes der med analyse, fortolkning, perspektivering(..)”³⁶* Som sagt medfører valget af litteraturpædagogik en række didaktiske tiltag. Den receptionspædagogiske holdning, som den nye litteraturpædagogik bygger på, har medført didaktiske tiltag som for eksempel *den varme stol*, *undrespørgsmål*, *meddigtning*, *logbog* m.m. Hensigten med disse tiltag er at styrke elevernes personlige

³¹ Krabbe:30-33, Skardhamar:46, 49, Møller:28

³² Krabbe:33-35

³³ Krabbe:41

³⁴ Fælles Mål:52

³⁵ Fælles Mål:53

³⁶ Fælles Mål:30

forståelse af teksten, og i Fælles Mål bliver især *meddigtning*³⁷ nævnt som en central aktivitet på linje med analyse og fortolkning.³⁸

Litteraturundervisning på mellemtrinnet

Som det vil fremgå af det følgende var jeg i min planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbet om *Et mærkeligt skib* ligeledes inspireret af *den nye litteraturpædagogik*. Denne litteraturpædagogik giver mulighed for en alsidig litteraturundervisning, hvor eleverne både bliver udfordret på det individuelle plan såvel som på det faglige. Jeg vil nu med udgangspunkt i mine egne erfaringer med litteraturundervisning i en 5.klasse på en folkeskole i Skanderborg skitsere forskellige typer af opgaver, der på hver deres måde har til formål at støtte og udvikle de nødvendige kompetencer for at kunne læse og forstå skønlitterære tekster, elevernes selvforståelse samt en faglig progression. Omdrejningspunktet for undervisningen er som sagt Anita Krumbachs roman, *Et mærkeligt skib*, som jeg nu vil give et kort resume af.

Resume af *Et mærkeligt skib*

Romanen handler om drengen Elo, der bor sammen med sin fraværende far. En dag starter der en ny dreng i klassen, Rune. Elo kaster sig hurtigt over Rune og hans familie, og han bliver i en periode en stor del af familiens liv. Elo prøver især at imponere Runes mor, Susanne. Han bruger mange timer på at bygge et træskib til Susanne, der i skønhed langt overgår det skib, som hun tidligere har fået af sin yngste søn, Malte. Elo bliver dog hurtigt alt for påtrængende, og en dag afviser Susanne ham i døren; hun vil ikke længere have Elo ind. I sorg og frustration over afvisningen og det faktum, at Maltes skib betyder meget mere for Susanne, bryder Elo ind i familien hus, hvor han hærger Maltes værelse og tager sit træskib tilbage. Ved romanens afslutning søsætter Elo sit lille skib, en handling, der afføder en antydning af håb for Elo!

Opgaver i litteraturundervisningen

Associationskort

Hver overskrift i romanen består af ét ord som for eksempel *aftensmad, te, idræt, jul*. For at aktivere og bygge videre på elevernes baggrundsforståelse havde jeg med udgangspunkt i Brudholms model, *tankekortet*³⁹ udviklet et *associationskort*⁴⁰, der blev anvendt som en før-læsningsstrategi ved udvalgte kapitler. Eleverne skulle her skrive, hvad de kom til at tænke på/hvad de forbandt med ordet fra overskriften samt hvad de troede kapitlet ville handle om. Denne øvelse hjælper eleverne med at aktivere deres ord- og begrebsforråd, og samtidig får de også udbygget deres skema for begrebet. Kapitlet kan fremstille en ny vinkel på begrebet, som de ikke selv havde tænkt over, og dermed erhverver de sig en ny viden om verden, der efterfølgende kan blive en del af deres baggrundsviden. Denne øvelse kan derfor medvirke til at udvikle elevernes encyklopædiske kompetence.

Hvem er du?–kort

Denne læseforståelsesstrategi, som ligeledes er udviklet af Brudholm⁴¹, kan ses som en forløber for personkarakteristikker. Ved *Hvem er du?*-kortet skal eleverne finde ord, der beskriver personens særlige

³⁷ Fælles Mål:53

³⁸ Møller:89-90, Krabbe: 48-49

³⁹ Brudholm:82

⁴⁰ Bilag 1: Associationskort

⁴¹ Brudholm:126-127

egenskab/personens måde at være på samt eksempler på disse egenskaber. Jeg havde desuden udbygget kortet således, at beskrivelsen af personen også skulle omhandlede en ydre karakteristik, hvor eleverne skulle beskrive, hvordan personen så ud. Strategien fordrer, at eleverne nærlæser teksten og derudover lægge den samtidig op til, at eleverne får øvelse i at læse mellem linjerne. Et eksempel på dette ser vi hos elev M⁴², der har udfyldt et *Hvem er du?*-kort om personen Susanne på baggrund af kapitel 3, *Susanne*⁴³. Elev M beskriver for det første Susanne som *"sød/imødekommende"*. Dette bygger han dels på helhedsindtrykket i forhold til den måde, hvorpå Susanne tager imod Elo, dels ud fra et eksempel fra side 14, linje 2, hvor der står, at Susanne *"smiler til Elo."* Derudover beskriver elev M Susanne som *"ung moragtig"*, da hun i kapitlet anvender udtryk som *"ishockeyfreak"* og *"sorry gutter"*. I sin ydre beskrivelse skriver elev M, at Susanne har *"langt hår – sat op"*. På side 13 i bogen står der: *"Hendes hår er samlet i nakken med en elastik(...)"* Alle tre eksempler viser, at eleven har udnyttet tekstens ledetråde og på baggrund af disse samt sin baggrundsviden fremkaldt sig en indre forestilling om Susanne. Eleven har læst mellem linjerne, og *Hvem er du?*-kortet kan derfor også ses som en øvelse til en videre udvikling af tolkningsredskaber.

Tegneserie

I det omskabende arbejde skal den pågældende handling fastholdes og genskabes i et andet udtryk; det kan for eksempel være i form af en sang, et skuespil eller en tegneserie. De omskabende opgaver skal være med til at samle trådene, og de giver samtidig et indblik i elevernes tekstbevidsthed og tekstfortolkning. Derudover bliver eleverne udfordret i forhold til deres fantasi og kreativitet, når de med udgangspunkt i et af romanens kapitler skal fremstille et nyt produkt, der stemmer overens med selve handlingen.⁴⁴

*Slow motion*⁴⁵ er et kort og overskueligt kapitel, der med sine malende beskrivelser både udtrykker en stemning af stilstand og forventning. De umiddelbare reaktioner⁴⁶ efter oplæsningen af kapitlet lød således:

- *"Jeg synes ikke at man fik noget nyt at vide. Jeg kunne godt ha' undværet det."*
- *"Det er sån lidt kedeligt og trist i det. Der er kun en gammel mand og en hund."*

Selvom eleverne giver udtryk for, at kapitlet virker kedeligt og overflødigt, kan deres reaktion alligevel ses som en særlig måde at forholde sig til noget nyt og ukendt på. Eleverne er oftest vant til, at handlingen altid rykker sig, og det undrer dem derfor, hvorfor dette kapitel er med i romanen; et kapitel, der måske kun beskriver 10 minutter af Elos dag. Ved at bede eleverne om at omskrive kapitlet til en tegneserie (bilag 3) på fire billeder, bliver de endnu engang tvunget til at dykke ned i teksten for at undersøge, hvad der egentlig sker og bliver beskrevet. Derudover stimuleres deres evne til at danne indre forestillingsbilleder.

Kære dagbog

I mit undervisningsforløb om *Et mærkeligt skib* præsenterede jeg også eleverne for to indlevelsesopgaver. Her skulle eleverne leve sig ind i rollen som Elo, hvor de i den ene opgave skulle skrive i Elos dagbog. Denne form for opgave giver for det første eleverne mulighed for at reagere individuelt, da det er deres egen opfattelse af personen, der kommer til udtryk. At skulle sætte sig ind i en anden persons tanker og følelser

⁴² Bilag 2: *Hvem er du?*-kort

⁴³ Krumbach:13-19

⁴⁴ Keinicke: 38

⁴⁵ Krumbach:20-21

⁴⁶ Fra logbogen, onsdag d. 3.november 2010

udfordrer ligeledes eleverne i forhold til deres selvforståelse. Som sagt giver de æstetiske oplevelser, som eleverne stifter bekendtskab med i litteraturen mulighed for erkendelse. Når eleverne derfor lever sig ind i rollen som Elo, vil de typisk reflektere over, hvad de selv ville tænke, føle eller gøre i den specifikke situation. Måske bliver de overrasket - og dermed er der banet vej for en ny indsigt og erkendelse i forhold til dem selv som individer.

Kapitel 16 - meddigtning

Meddigtningsopgaver er som sagt et didaktisk tiltag, der er afledt af receptionsteoriene. Hensigten med denne opgaveform er at styrke elevernes personlige forståelse af teksten. En litterær tekst består primært af en komposition med tredelingen orden(start)-kaos(midte)-orden(slut), hvor den nye postmoderne litteratur dog har en tendens til at efterlade læseren i midten med "kaosset". I *Et mærkeligt skib* er læseren ligeledes ladet tilbage i en form for midte, hvor man som læser sidder tilbage med spørgsmålene: *Jamen, hvad sker der nu med Elo? Opdager Susanne, at det er ham, der har brudt ind og smadret Maltes værelse?* 5.klasses eleverne fra Skanderborg skulle derfor skrive et afsluttende kapitel til romanen. De får hermed mulighed for at bevæge sig ind i fiktionen, hvor de skal sanse, opleve og udfolde sig i overensstemmelse med romanens personer, miljø og problemstillinger. Derudover rummer enhver meddigtningsopgave også et indblik i elevens fortolkning af den pågældende tekst, da fortolkning ifølge hermeneutisk teori indgår som en integreret og uundværlig del af menneskers hverdagsliv og tænkning. Menneskets har så at sige et *hermeneutisk behov* for at tolke og forstå verden⁴⁷, og en meddigtningsopgave vil derfor afspejle elevens indlevelse i og forståelse for fiktionen; altså elevens fornemmelse for situationer, stil og ordvalg samt opfattelse af personerne.⁴⁸ Her følger to eleveksempler på et afsluttende kapitel til *Et mærkeligt skib*:

Hjem

Det øjeblik gik det op for Elo at Susanne Rune Erik og Malte. De var ikke en del af ham. De var en del af skibet men hvorfor skulle det være så ondt mod Elo. Lige meget, han løb alt hvad han kunne. For pludselig var han ved vejen. Granvej, hjem kære hjem. Han løb ind ad døren. "Når der er du jeg har en overraskelse til dig", sagde far. En smuk dame trådte ind i stuen i rød kjole og brunt hår. Det var mor, hun gav far et kys på kinden. Elo stod og måbed men til sidst sagde han "Er i fundet sammen igen.

Dræberen

Elo kigger på klokken. Stønner en gang og løber tilbage til huset. Han lister ind i haven og hører gøen. Det er først nu han ser det, døren er medium rød. Han finder en stor sten og smadrer ruden. Han kravler ind ad hullet. Og finder en kniv frem. "Hold nu kæft kætter" råber Elo. Han når ikke at tænke sig om, han gør det bare. Pludselig sad kniven bare i ryggen af Albert. Elo fik et chok, han hørte skrit uden for.

Meddigtningsopgaverne repræsenterer to typiske tolkningsmuligheder; en lykkelig og en ulykkelig slutning. *Hjem* er et eksempel på den lykkelige slutning, hvor Elo indser, at han ikke længere er afhængig af Susanne og resten af hendes familie. Han giver slip på skibet og alt det, det repræsenterer; der er en antydning af håb og glæde. Kapitlet når sit klimaks, da Elo møder sin mor; nu kan han endelig få den omsorg, han har

⁴⁷ Jensen:234-235

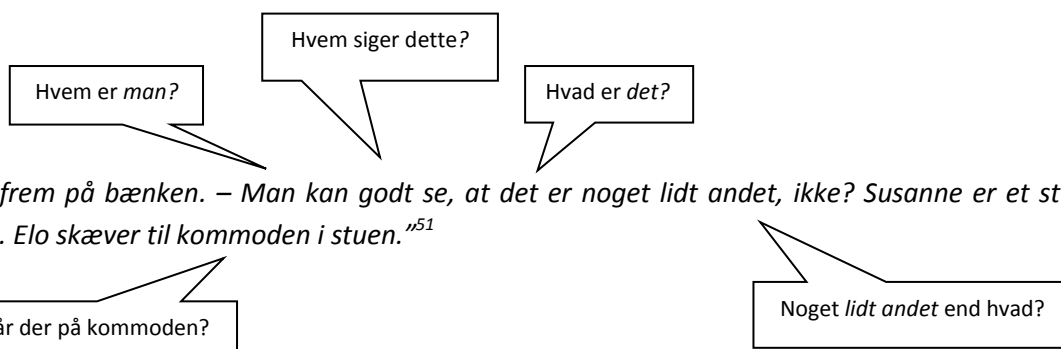
⁴⁸ Keinicke:35,37, Jensen:234, Gustavsson:44

længtes efter og søgt hos Susanne. *Dræberen* er en afslutning, der følger en helt anden tangent. Her fremstår Elo som en dreng, der er ved at gå fra forstanden. Han bryder ind hos Susanne og dræber familiens hund Albert. En handling, der efterfølgende vil få familien til at distancere sig yderligere fra ham. Elo forbliver dermed den ensomme dreng. Hvorfor de pågældende elever har valgt at afslutte romanen således, kan de kun selv svare på! Men i forhold til det *hermeneutiske behov*, kan opgaverne tolkes som elevernes måde at skabe orden i kaosset.

Udvikling af tolkningsredskaber

For at kunne udvikle tolkningsredskaber er det for det første nødvendigt, at eleverne har en forståelse for, *hvad* analyse og tolkning egentlig indbefatter og derudover, *hvordan* og *hvorfor* en tekst skal tolkes; vidensniveauerne skal altså medtænkes som en naturlig del af undervisningen, så de løbende kan udvikles. For at implementere de tre vidensniveauer kan man som lærer benytte sig af de didaktiske redskaber *scaffolding* og *modellering*. *Scaffolding* er et begreb, der er udviklet af den amerikanske psykolog Jerome Bruner, der tydelig er inspireret af den russiske psykolog, Lev Vygotskij og hans teori om *den nærmeste udviklingszone*. Begge teorier omhandler forskellen mellem barnets aktuelle udvikling, som det kan bestemmes i en uafhængig problemløsning og det højere niveau af mulig udvikling, som det kan bestemmes gennem problemløsning under voksen vejledning. I en skolesammenhæng fungerer læreren som en stilladsbygger, der "bygger et stillads" til eleven, som han kan støtte sig til i læringsprocessen. Læringsprocessen ses derfor også som et socialt "projekt".⁴⁹ Ved *modellering* skal læreren vise passende strategier, som eleverne kan internalisere. Læreren fungerer som en model, der for eksempel i forbindelse med tolkningsarbejdet først viser konkrete eksempler på, hvordan man kan anvende tekstens ledetråde til at læse mellem linjerne og derved drage forskellige slutninger om romanens personer eller problemstillinger.⁵⁰

I begyndelsen af undervisningsforløbet om *Et mærkeligt skib* blev eleverne præsenteret for en række konkrete mål, de skulle lære i forbindelse med læsningen af romanen. Det var blandt andet mål som: *at bruge et associationskort, at bruge et Hvem er du?-kort, at læse mellem linjerne*. For at udvikle elevernes vidensniveauer i forhold til at læse mellem linjerne, gennemgik vi udvalgte uddrag fra bogen i fællesskab på tavlen. Her følger et eksempel fra undervisningen, hvor vi gik helt ned på mikroniveau og satte fokus på sammenhængen mellem sætninger og ord og sætninger for at klargøre, hvad der bliver talt om i afsnittet og for derefter at kunne tolke på Elos udtalelser og handlinger i forhold til det konkrete kapitel.



⁴⁹ Hansen:159

⁵⁰ Brudholm:79

⁵¹ Krumbach:42

I forbindelse med spørgsmålet om, hvad Elo mener med, at "det er noget lidt andet" udviklede der sig følgende diskussion⁵², der giver en indsigt i de implicerede elevers kompetence til at danne inferenser. En diskussion, der ligefrem gjorde læreren klogere på teksten!

En elev:	<i>Det er noget lidt andet end Runes skib.</i>
Mig:	<i>Ja, det tror jeg du har ret i. (Jeg skriver derefter Runes skib over lidt andet.)</i>
Elev L:	<i>Stine?</i>
Mig:	<i>Ja?</i>
Elev L:	<i>Det er altså ikke Runes skib. Det er Maltes skib.</i>
Mig:	<i>Nej, jeg mener også det er Runes.</i>
Elev L:	<i>Nej, for der i kapitlet, der siger Malte L.O.R.T. sådan staver man til Rune.</i>
Mig:	<i>Nu bliver jeg faktisk lidt i tvivl. Lad os gå tilbage i teksten og få det afklaret. Slå op på side 16 og 17, så kigger vi på det. - Jeg skimter teksten og læser så højt: "Åh, nej mor, dit skib er helt smadret. Rune pakker forsigtigt et lille grønt skib ud af avispapir. – Den er helt gal! Han rynker brynene. Så trækker han på skuldrene. Nå, nej sådan har det altid set ud." - Hvad tænker I, hvem har lavet skibet?</i>
Elev M:	<i>Malte, for Rune vil da ikke kritisere sit eget skib. (To af pigerne er enige med M)</i>
Mig:	<i>Jamen, synes I ikke, at Rune virker bekymret, da han finder skibet?</i> <i>Vi skimter videre...</i>
Elev L:	<i>Der hvor der står: "Hvad synes du Malte, - mit fine chatol, er det godt nok her?" Så det er Maltes skib for hun spørger ham.</i>
Mig:	<i>Ja, det fik jeg også lige øje på. Du har ret – det er Maltes skib. Godt set piger! I var rigtig gode til at dykke ned i teksten og finde ledetråde, der kunne lede os frem til det rigtige svar – det I gjorde var faktisk at læse mellem linjerne.</i>

Efter opklaringen gik vi videre til spørgsmålet: *Hvorfor har Elo lavet et skib til Susanne?* Et åbent spørgsmål, som eleverne ikke kan aflæse direkte i teksten, og som dermed lægger op til elevernes individuelle forståelse og tolkning af teksten. Modelleringen af dette uddrag fra bogen samt den efterfølgende diskussion gav eleverne et indblik i, hvordan de ved hjælp af inferensdannelse kan erhverve sig en større og mere fyldestgørende indsigt i den litterære verden. De har hermed erhvervet sig nogle redskaber til, hvordan de skal gribe tolkningsarbejdet an. Her følger to eksempler på små tolkningsopgaver, der viser, hvordan eleverne på egen hånd formår at sammenholde deres viden om verden med tekstens kontekst og på den måde tolker sig til meningsfulde svar.

⁵² Fra logbogen, onsdag d. 17.november 2010, 3.-4.lektion

Hvad beskriver dette citat – hvordan har Elo det?

*"Elo står stille. Fliserne er et sart spind over en afgrund. Truer med at briste. Helt stille står han. Trækker ikke vejret."
(Krumbach:48)*

Elevbesvarelser:

- *Elo er nok lidt rystet over at Susanne ikke vil lukke ham ind som hun plejer. Han er lidt trist tror jeg.*
- *Han har det ikke så godt med at Susanne afviser ham.*
- *Han er ked af det, og troede måske ikke at hun nogensinde ville afvise ham. Han er meget meget ked af det.*

Hvad beskriver dette citat?

*"Susannes øjne er et glimt af stål."
(Krumbach:52)*

Elevbesvarelser:

- *At hun står fast i at hun vil have Elo ud.*
- *Hun er ved at blive sur eller hidsig.*
- *Hun ser sur ud.*

Dannelsespotentialer i *Et mærkeligt skib*

Hvis eleverne skal kunne engagere sig i den litterære verden, er det vigtigt, at de kan relatere litteraturen til noget, de kender fra deres eget liv. Samtidig skal de dog også have mulighed for at få oplevelser, der understreger, at livet ikke altid er så let. På den måde fastholdes kompleksiteten i det liv, de lever; på den måde skabes der grundlag for videre udvikling af menings- og identitetsdannelse.⁵³ I Anita Krumbachs roman møder mellemtrinseleverne den jævnaldrende dreng, Elo. Handlingen udspiller sig i et velkendt og realistisk miljø med skolegang, udflugter og familierelationer, men præsenterer samtidig også billedet af en dreng, der kæmper med ensomhed, længsel og misundelse. Og det er netop i romanens "tunge" temaer, at dannelsespotentialer skal findes i denne roman. Dannelse kan virke som et abstrakt begreb for; hvordan skal man konkret forstå *dannelse*? Cand.mag. i dansk og sprogpsykologi Jørn Lund opererer med en dannelsesforståelse, der består af tre elementer: *selvforståelse*, *omverdensforståelse* og *personlig myndighed*. Det særlige ved denne dannelsesforståelse er, at den *personlige myndighed* omhandler en udvikling af personlig dømmekraft og sans for at træffe valg og vide, hvad man vælger til og fra. På den måde bliver dannelse ikke kun en refleksiv proces, men også en handlingsorienteret proces.⁵⁴ *Et mærkeligt skib* præsenterer eleverne for en række aktuelle problemstillinger, der udfordrer dem i forhold til Lunds tre dannelseselementer. Der er tale om problemstillinger som: *Hvordan er det ikke at have kontakt med en af sine forældre? Hvordan kan man hjælpe en klassekammerat, der bliver holdt udenfor? Er man villig til selv*

⁵³ Kampp:43, Juncker:11

⁵⁴ Jacobsen:94-95

at blive mobbet for, at den anden ikke skal være alene? Hvor langt kan man gå i forhold til at blive accepteret?

Spørgsmålet er så, hvordan man kan inddrage romanens dannespotentialer i sin litteraturundervisning; hvordan gøres den tilgængelig for eleverne? Som jeg har demonstreret tidligere er der i form af for eksempel indlevelsels- og meddigtningsopgaver mulighed for, at eleverne i deres refleksionsproces over Elos tanker, følelser og handling når frem til en ny erkendelse i forhold til bogens temaer. Derudover er der en række autentiske spørgsmål, som læreren kan benytte sig af i litteratursamtalen. Disse spørgsmål rummer ikke et svar, der er givet på forhånd, og de er derfor centrale i den dialogiske undervisning, hvor der skal skabes rum for individuel refleksion. Den dynamiske refleksionsproces udvikler individets personlige, sociale og kulturelle kompetencer, så når eleverne lærer at reflektere over litteraturen, understøttes samtidigt deres evne til at reflektere over deres eget liv.⁵⁵ På den måde bliver refleksionen et anvendeligt redskab for menings- og identitetsdannelse i livets uendelige dannelsesproces. De førnævnte autentiske spørgsmål omhandler for det første *identifikationsspørgsmål*, der er med til at skabe engagement og indlevelse. Spørgsmålene kan for eksempel lyde således: *Hvad ville du have gjort, hvis du blev drillet ligesom Elo? Hvad vil du synes om at holde en jul ligesom Elo og hans far? Refleksionsspørgsmålene* åbner op for det implicite mellem linjerne. De giver mulighed for analyse af idé og formsprog i den litterære tekst på det niveau, hvor eleven befinder sig. *Hvorfor vil Elo gerne være sammen med Runes familie hele tiden? Hvorfor laver Elo et skib til Susanne? Hvorfor stjæler Elo sit skib tilbage?* Den sidste spørgsmålstype, som jeg vil nævne er *overføringsspørgsmål*, der sigter mod at knytte en forbindelse mellem fiktionen og virkeligheden med spørgsmål som: *Hvad synes du om slutningen? Tror du, det kunne være sket i virkeligheden? Hvad kunne være virkeligt, og hvad kunne ikke?*⁵⁶ En observationselev fik efter endt læsning stillet spørgsmålet: *Tror du, at historien om Elo kunne være sket i virkeligheden?* Det førte til følgende samtale⁵⁷, der giver et indblik i elevens refleksions- og tolkningskompetence i forhold til Elo og bogens temaer:

Mig:	<i>Tror du, at historien om Elo kunne være sket i virkeligheden?</i>
Elev L:	<i>Mmm, ja...</i>
Mig:	<i>Hvorfor?</i>
Elev L:	<i>Måske ikke så helt præcist vel, men så lidt i den stil – fordi den virker meget realistisk.</i>
Mig:	<i>Og hvad er det for nogen ting, der gør det?</i>
Elev L:	<i>Det er det der med at... altså det der med, at Elo, vores hovedperson, han er ik' så populær – og der er masser af børn, der ikke er populære.</i>
Mig:	<i>Hvis jeg nu siger, at Elo og hans skib de kan minde om hinanden – kan du så følge den tanke?</i>

Forsættes på næste side...

⁵⁵ Kampp:41-42

⁵⁶ Skardhamar:91, 93-96

⁵⁷ Optaget samtale, fredag 03.12.2010

- Elev L: *En lille smule måske... Han har været sån lidt udstødt på en eller anden måde, og det(skibet) bliver ikke rigtig brugt til noget – det ligger bare der, sån lidt reserveagtig. Sån har han vel også haft det – eller det ved jeg ikke, men det tror jeg. Det er sån lidt, hvis man nu siger, at skibet det var ligesom – så blev det givet, det var sån i en god mening, men det var ikke sån rigtig... vedkommende, der fik det var ikke sån rigtig glad for det og det er lidt ligesom Elo. Det er ligesom hans far han, øh ja, jeg ved ik' om det er Elos skyld eller hans fars skyld – vi høre ikke så meget om hans far – vi får ikke en gang at vide, hvad han hedder vel?*
- Mig: *Nej, det er bare" far". Så du tænker det der med, at hjemme ved Elo der... at hans far ikke værdsætter ham nok?*
- Elev L: *Nej, det kan godt være, men det kan også bare være, at Elo ikke værdsætter sin far nok. Altså, han er ligesom lige pludselig over ved Runes familie meget mere end han er hjemme.*

Sammenfatning

Dette var et udvalgt af mulige opgaver, der kan anvendes i litteraturundervisningen. Opgavernes formål er som sagt at støtte og udvikle de nødvendige kompetencer for at kunne læse og forstå skønlitterære tekster; kompetencer som for eksempel den encyklopædiske kompetence, den retoriske kompetence, at kunne læse mellem linjerne, at kunne danne indre forestillingsbilleder osv.. Derudover er formålet også, at eleverne i arbejdet med opgaverne får udviklet deres selvforståelse, at deres horisont udvides, at nye erkendelser opstår. Og sidst men ikke mindst skal opgaverne bidrage til den faglige progression – en progression, der blandt andet skal leve op til fagets trinmål. Spørgsmålet er så om opgaverne har levet op til deres formål. Ud fra den indsamlede empiri, som er inddraget i denne opgave, viser der sig små tegn på elevernes udvikling indenfor de nævnte områder. Ved hjælp af modellering blev eleverne introduceret for, hvordan man læser mellem linjerne – et redskab de senere benyttede sig af, da de var på egen hånd. De færdige tegneserier visualiserer elevernes evne til at danne sig indre forestillingsbilleder. Associationskortet giver et indblik i deres ord- og begrebsforråd samt deres baggrundsviden, der må antages at udvides, når disse inddrages på klassen. Indlevelseshopgaven samt de autentiske spørgsmål udfordrede eleverne på det personlige plan, hvilket kan ses og høres i elevernes refleksioner. Men kan denne form for litteraturundervisning, der i forvejen har et bredt fokus på elevens personlige såvel som danskfaglige udvikling også skabe forudsætning for en vedvarende interesse for den litterære verden; kan den fremme lysten og dermed læseglæden hos de danske skoleelever?

Hvordan skabes der læseglæde?

Cand.mag. i litteraturvidenskab og kulturformidling, Henriette Romme Lund gennemførte i efteråret 2006 undersøgelsen *Hvad skaber en lystlæser?* for Center for Børnelitteratur og Gentofte Bibliotekerne. Undersøgelsen omfattede både spørgeskemaer og interviews, der sætter fokus på børns læse- og biblioteksvaner. De adspurgte var udelukkende børn, der var tilmeldt den landsdækkende *smart-parat-*

sva-quiz⁵⁸, og de udgjorde derfor en skare af særligt læsende børn. Intentionen med den efterfølgende rapport var derfor ikke at drage generaliserende konklusioner, men at beskrive det, som kendetegnede de børn, der deltog i quizen.⁵⁹

Efter endt undersøgelse formede der sig et mønster for, hvad der havde gjort børnene til læsende børn, hvilket var en kombination af følgende tre faktorer⁶⁰:

- 1) **Institutionelt miljø:** Børnene oplever opbakning, fokus og engagement i bøger og læsning på skole og hos deres dansklærer. Skole- og folkebibliotekaren er en stor inspirationskilde for deres læsning, og de er flittige brugere af skole- og folkebibliotek.
- 2) **Privat miljø:** Børnene oplever opbakning til at læse, får inspiration til deres læsning og ser en interesse for bøger hos deres forældre. Hos deres venner er læsningen enten en accepteret interesse eller en interesse, som de deler med dem.
- 3) **Egen lyst og prioritering:** Børnene udviser selv en interesse i at læse, de vælger bogen og læsningen frem for andre medier og aktiviteter og i deres valg af bøger opfører de sig både selvstændigt og lystbetonet.

Henriette Romme Lund har i samarbejde med læsekonsulent Sigrid Madsbjerg ligeledes interviewede en gruppe børn i 7.klasse før og efter deres deltagelse i et *Turbodansk-projekt*, der havde til formål at give dem læselysten tilbage. Det typiske for denne gruppe børn var i modsætning til gruppen fra smart-parat-sva-quizzen, at de kun sjældent oplevede deres forældre læse derhjemme. I projektet blev de undervist i forskellige læsestrategier, hvorefter de blev mere bevidste om, hvordan og hvornår de anvendte strategierne. De kunne nu både styre og skabe overblik over deres læseaktivitet, og læsning virkede nu ikke længere så vanskeligt. Efter endt forløb kunne børnene konkludere, at de havde fået læselysten tilbage, men samtidig afviste de dog, at det havde fået betydning for deres læsning i fritiden; læselysten rakte stadig ikke videre end til læsning i skoleregi.⁶¹

De to undersøgelser viser altså, at både lystlæsere og "læsehedere" oplever læselyst, men at de oplever den vidt forskelligt. Lystlæseren opfatter læsning som fantastisk uanset om det foregår i fritiden eller i skolen. Her er der ikke noget skel mellem lyst og læring. "Læsehaderen" sætter derimod et tydeligt skel mellem fritid og skole, lyst og læring. Henriette Romme Lund konkluderer ud fra dette, at der kan indkredses to former for læselyst; en læselyst, der bølger frem og tilbage mellem de to "rum"; skole og fritid. Og en læselyst, der adskiller de to "rum", og hvor barnet ikke oplever nogen sammenhæng mellem læsningen i skolen og fritiden.⁶² På baggrund af disse undersøgelser har Henriette R. Lund udarbejdet en læselystmodel⁶³, der giver et fyldestgørende overblik over begrebet:

⁵⁸ Smart-parat-sva er en holdkonkurrence, hvor hver klasse stiller med et quizhold af fem elever. Ideen med quizen er, at "Den gode læser" sættes i spil som en rollemodel for sine jævnaldrende klassekammerater. De unge får chancen for at "være på" og vokse i en selvforståelse, der viser, at det er sejt at læse og vide noget.

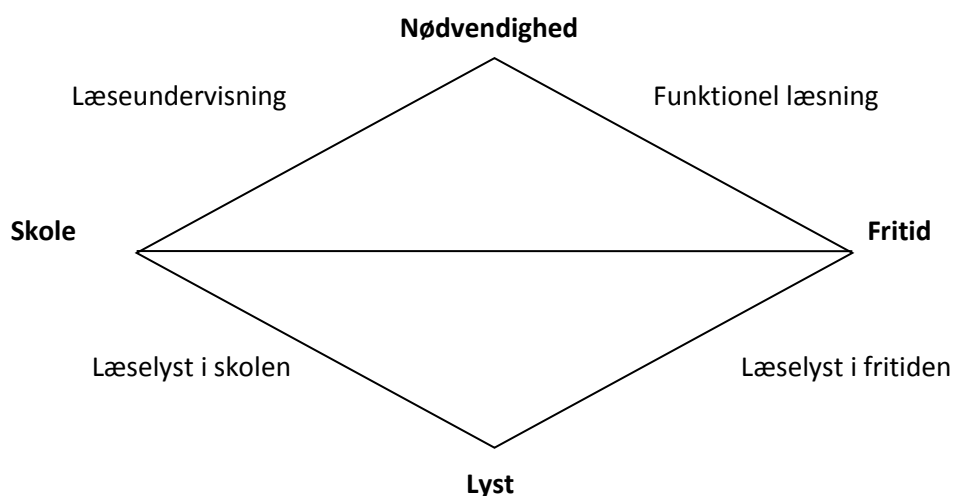
⁵⁹ Lund(2007):6

⁶⁰ Lund(2007):26

⁶¹ Lund(2010):78-80

⁶² Lund(2010):80

⁶³ Lund(2010):81



For at opsummere: De læseglade børn skabes for det første i hjem, hvor bøger og højtlesning er en naturlig del af hverdagen. For det andet skabes de i mødet med nærværende lærere, der selv kan lide at læse, og som giver deres egen læselyst og læseglæde videre til eleverne. Og sidst men ikke mindst, så skal børnene selvfølgelig selv vise interesse for bøgerne; de skal vælge læsningen frem for andre fritidsaktiviteter. Derudover er der en væsentlig forskel på, hvordan henholdsvis lystlæsere og "læsehadere" opfatter begrebet *læselyst*; enten som en naturlig del af skolen og fritiden - eller som en uforenelig del af de to "rum". Den nyeste PISA-måling fra 2010 viser som sagt, at en tredjedel af de danske børn ikke holde af at læse. Et problematisk faktum, da daglig læsning i fritiden har stor betydning for børnenes læsefærdigheder. Det skal der ændres på, men hvordan?! Læselystkampagner er i de seneste år skudt frem med projekter som for eksempel det førnævnte Turbodansk-projekt eller smart-svar-parat-quizen. Derudover kan der også nævnes kampagner som Orla-prisen, DM i oplæsning og Forfatterskolen. Men spørgsmålet er om alle disse kampagner overhovedet kan bane vej for lysten og glæden ved at læse. Hvordan kommer vi udover at "shanghaje" børn til at læse? Hvordan får vi dem til at udforske den litterære verden af egen fri vilje? Hvordan skabes den vedvarende læseglæde?

Fra litteraturundervisning til læseglæde

Læselyst og læseglæde komme primært kun af egen fri vilje, som Henriette Romme Lunds undersøgelse også viser. Vi skal derfor væk fra at "shanghaje" og dunke børnene i hovedet med bøger og tvinge dem til at læse – det er jo ikke vores lyst, der baner vejen til en vedvarende læseglæde, men deres egen! Vi skal i stedet stræbe efter at bringe bogen og barnet tættere på hinanden og håbe, at læseglæden opstår gennem dette møde.⁶⁴ Som dansklærer kan man i sin daglige undervisning være med til at præge barnets institutionelle miljø, hvilket kan have en betydningsfuld indflydelse på barnets egen lyst og prioritering. *Lyst* bliver defineret som en følelse af glæde og tilfredshed. *Læselysten* kan dermed karakteriseres som en forudsætning for *læseglæden*. Lyst kræver motivation, og det er derfor væsentligt at sætte fokus på, hvordan vi i skoleregi kan motivere barnet til at beskæftige sig med bøger. I Henriette Romme Lunds undersøgelse fra 2006 var der for børnene fra smart-parat-svar-quizen en stor prestige i at være klog og

⁶⁴ Weinreich(2003):13-14, Juncker:11-12

vise det til andre – det motiverede dem til at læse.⁶⁵ Børn skal føle sig kompetente til at læse skønlitteratur, de skal vide *hvordan* og *hvorfor*, før det kan fange dem; de skal erfare den litterære verden med alle dens fantastiske oplevelser ellers fravælger de den. Læsekampagnernes problem kan ofte være, at de blot skaber kortvarige resultater, hvor de i stedet skulle skabe forudsætninger. Men hvordan skabes de rette forudsætninger for dagens børn i forhold til en grundfæstet og ægte læseglæde? I den forbindelse ser jeg store muligheder i skolens litteraturundervisning. Her er der som sagt mulighed for at præge elevernes egen lyst og prioritering i deres færden i det institutionelle miljø. Her kan der skabes en transfer fra litteraturundervisningen til elevernes selvstændige læsning gennem kompetenceudvikling og nysgerrighed.

Jeg mener, at den litteraturundervisning som jeg fremstiller i denne opgave, rummer et stort potentiale både i forhold til at gøre eleverne kompetente til at kunne læse og forstå de skønlitterære tekster og i forhold til at skabe en nygerrighed for litteraturens univers. Det er altid vigtigt at gøre sig klart, hvad målet med sin litteraturundervisning er. Er det, at eleverne skal blive teknisk bedre læsere? Er målet oplevelse eller at kunne håndtere forskellige læseforståelsesstrategier? I dette tilfælde er det primære mål, at eleverne ved hjælp af litteraturundervisningen skal udvikle vedvarende læseglæde. For at dette kan lykkes, bliver de sekundære mål med undervisningen for det første, at eleverne udvikler de nødvendige litterære kompetencer, som vi ser fremstillet af Torben Weinreich og Merete Brudholm. For det andet skal eleverne opleve, hvordan litteraturen kan bjergtage dem, så de ikke sanser tid og sted. Derudover skal de erfare litteraturens erkendelsesmuligheder; de skal føle sig beriget og udfordret på en og samme tid. Som jeg har demonstreret i fremstillingen af min litteraturundervisning fra mit praktikophold, blev eleverne gennem eksplicit undervisning samt forskelligartede og kreative opgaver udviklet inden for disse sekundære mål. Dog skal det understreges, at der er tale om en *begyndende udvikling* inden for disse felter. Som vi kender det fra den hermeneutiske spiral, er man nødt til at forstå helheden for at kunne forstå dens enkelte dele, og omvendt. Dette kan ligeledes overføres til læring forstået på den måde, at en ny viden og indsigt hele tiden kan og vil blive udbygget ved inddragelsen af nye perspektiver i forhold til den nuværende viden. Derfor vil et enkelt litteraturforløb, som det jeg gennemførte i Skanderborg ikke være nok i forhold til at udvikle en læseglæde, der bølger frem og tilbage mellem de to "rum"; skole og fritid. En litteraturundervisning med fokus på det primære samt de sekundære mål må derfor være en gennemgående fremgangsmåde i hele skoleforløbet, hvor især *læsningens meningsskabende funktion* skal være i centrum fra begyndelsen, så vi kan bevare den læselyst og læseinteresse, som børnene møder op med første skoledag!

Nogen vil måske tænke, at dette er et meget idealiseret udspil, der kan lyde lidt for enkelt! Litteraturundervisningen har jo længe været en naturlig del af danskfaget – kan det virkelig passe, at svaret i al den tid har været lige for øjnene af os?! Nogen vil måske også være af den overbevisning, at læseglæde ikke kun handler om, hvorvidt børnene evner læsningens meningsskabende funktion, de ser måske afkodningsdelen som den væsentligste faktor. Selvfølgelig skal der ikke slækkes på læsningens tekniske funktion. Men man skal huske på, at fordi børnene formår at afkode teksten, så er det ikke ensbetydende med, at de dermed rummer læseglæde. Litteraturundervisningens sigte er at medvirke til en øget interesse for bogen som medie; for det litterære univers for dermed at inspirere børn til at læse, hvilket som sagt har stor betydning for deres læsefærdigheder. Da mit udgangspunkt for dette udspil blot beror på otte ugers undervisning i én 5.klasse, kan jeg selvfølgelig ikke konkludere, at denne form for litteraturundervisning

⁶⁵ Lund(2007):28

medfører en vedvarende læseglæde hos de danske børn! Dog kan jeg på baggrund af teorier, empiri og analyse redegør for, hvorfor jeg ser det som en mulighed, der er værd at undersøge nærmere. For at anskueliggøre mine begrundelser, opsummerer jeg dem her i punktform.

Litteraturundervisningen kan medvirke til at skabe læseglæde, da:

- det foregår i det institutionelle miljø
- det kan benyttes som en gennemgående fremgangsmåde – læselysten kan bevares
- børnene her har mulighed for at udvikle de nødvendige kompetencer for at kunne læse og forstå skønlitteratur
- de får et indblik i *hvad, hvorfor og hvordan* – deres vidensniveauer udvikles
- de får en følelse af at være ”klog” – de føler sig kompetente
- den skaber nysgerrighed og positive oplevelser
- børnenes selv- og omverdensforståelse udvikles – de erfarer, at de kan ”bruge litteraturen til noget”

Konklusion

I formålet for danskfaget stk. 2 står der, at undervisningen skal udvikle elevernes *læseglæde*. Sammenlignes dette med de nyeste PISA-målinger, fremgår det tydeligt, at dette ikke er lykket! En tredjedel af de danske elever giver her udtryk for, at de ikke holder af at læse; de rummer ingen motiverende læseglæde, og dermed forringes deres læsefærdigheder, hvilket ses i deres lave score i læsning. Derudover går de glip af den litterære verden, der emmer af udfordringer og muligheder i forhold til deres selv- og omverdensforståelse samt deres personlige myndighed. Skønlitteraturen indeholder nemlig et æstetisk dannelsespotentiale, der med sit æstetiske sprog udfordrer mennesket til refleksion over følelsesmæssige dilemmaer i livet. Mødet mellem mennesket og litteraturen medvirker samtidig til udvikling af følgende tre redskaber: *tolkningsredskaber, redskaber til udvikling af fantasi og kreativitet og redskaber til menings- og identitetsdannelse*. Disse redskaber gør dem i stand til at begå sig i deres egen foranderlige verden; de får herigennem tillid til egne muligheder og baggrunde for at tage stilling og handle idet, de udvikler erkendelse og bliver klogere på livet og sig selv.

Torben Weinreich og Merete Brudholm præsenterer en række kompetencer, som de finder betydningsfulde for at kunne læse og forstå skønlitterære tekster. Her er der primært tale om kompetencer, der støtter og udvikler læsningens meningsskabende funktion. Det er blandt andet kompetencer som at kunne læse mellem linjerne, at kunne danne indre forestillingsbilleder, at besidde en viden om verden m.m. Men eleverne skal ikke blot indvies i disse kompetencer på et deklarativt vidensniveau – det er af stor betydning, at deres procedurale og konditionelle viden ligeledes udvikles, så kompetencerne netop bliver en integreret del, som de finder naturligt at trække på, når de selv læser. Når eleverne behersker disse kompetencer bliver det samtidig lettere for dem at beskæftige sig med skønlitteratur – de føler sig kompetente til at give sig i kast med den. Jeg har her i opgaven præsenteret forskellige opgavetyper, der alle har til hensigt at styrke og udvikle disse kompetencer og samtidig også have fokus på litteraturens æstetiske dannelsespotentiale. Opgaverne var inspireret af *den nye litteraturpædagogik*, der bygger på receptionsteoriernes tekstsyn, hvor der lægges vægt på læserens centrale rolle for fortolkning af en tekst. De didaktiske tiltag inden for den nye litteraturpædagogik har

fokus på indlevelse og fortolkning, hvilket også ses i min udformning af en litteraturundervisning på mellemtrinnet.

Læseglæde trives og udvikles i en kombination af tre faktorer, nemlig det *institutionelle miljø*, det *private miljø* og af *barnets egen lyst og prioritering*. Det vil sige, at man som dansklærer primært kan være med til at præge det institutionelle miljø og herved håbe på, at dette smitter af på børnenes egen lyst. Derfor ser jeg et stort potentiale i lade litteraturundervisningen være omdrejningspunkt for børns udvikling af læseglæde. Udfordringen er ofte at skabe en sammenhæng mellem skole og fritid – altså at skabe en læselyst og læseglæde, der formår at bevæge sig mellem disse to rum, så læseglæden netop ikke bliver et fastforankret element, eleverne kun kan forholde sig til i skoleregi. Og det er i den forbindelse, at jeg mener litteraturundervisningen kan gøre en forskel! Ved en analyse af min empiri har jeg selv erfaret, hvorledes eleverne i Skanderborg udviklede sig inden for de nødvendige kompetenceområder samt i forhold til en faglig progression såvel som en spirende erkendelse af egen formåen og væren. Litteraturundervisningen skaber hermed grund for en nysgerrighed, indsigt og kunnen, som eleverne kan føre videre til deres egen selvstændige læsning i fritiden.

Litteraturliste

- Brejtnrod, Poul, *Grundbog i pædagogik. Oplysnings, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*, Gyldendals Lærebibliotek, 1.udgave, 3.oplag, 2008
- Brudholm, Merete, *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?*, Alinea, 1.udgave, 7.oplag, 2008
- Fibiger, Johannes, Litteratur, In: Asmussen, Jørgen; Clausen, Lisbeth Hastrup(red.), *Mosaikker til danskstudiet – en grundbog*, Academica, 1.udgave, 2.oplag, 2007
- Graf, Stefan Ting, Wolfgang Klafkis dannelsesteori – en indføring, In: Graf, Stefan Ting m.fl., *Fylde og form*, Klim, 2004
- Gustavsson, Bernt, *Dannelse i vor tid*, Klim, 2.oplag, 2000
- Hansen, Kirsten Grønbæk, Tænkning og sprog, In: Brørup, Mogens m.fl.(red.), *Den nye psykologi håndbog*, Gyldendal Uddannelse, 2.udgave, 7.oplag, 2006
- Hegedahl, Paul, opdateret 22/03/2010 11.00, *Et mærkeligt skib – Kulturministeriets Børnebogspris 2009*, konsulteret 22/01/2011, <http://www.dknyt.dk/sider/artikel.php?id=47901>
- Hermansen, Mads m.fl., Kapitel 4: Når læreren planlægger undervisning, In: *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*, Alinea, 2005
- Jacobsen, Benny, Folkeskolen i spændingsfeltet mellem dannelseskravet og senmodernitetens børn, In: Boelt, Vibeke m.fl. (red.), *Skolesyn*, Århus, Kvan 74, 2006
- Jensen, Bernard Eric, Hermeneutik, In: Bekker-Nielsen, Tønnes m.fl., *Gads historieleksikon*, Gads Forlag, 4.udgave, 2009
- Juncker, Beth, Børnebogen – et ganske særligt spejl, In: Cranfield, Vibeke(red.), *Læsningens magi – om børn, bøger og læselyst*, København, Biblioteksstyrelsen, 2003
- Kampp, Bodil, Svær børnelitteratur styrker børn, In: Cranfield, Vibeke(red.), *Læsningens magi – om børn, bøger og læselyst*, København, Biblioteksstyrelsen, 2003
- Keinicke, Marianne; Nielsen, Jonna Byskov, *Læs bøger med hoved hænder hjerte*, Dansk lærerforeningen, 2005
- Krabbe, Line; Strøm, Lotte, *Er der en tekst til stede? Introduktion til moderne litteraturpædagogik – baggrund, praksis, aktuelle tendenser*, Akademisk Forlag, 1.udgave, 1.oplag, 2010
- Krumbach, Anita, *Et mærkeligt skib*, Høst & Søn, 1.udgave, 4.oplag, 2010
- Lund, Henriette Romme, *Hvad skaber en lystlæser? Undersøgelse af meget læsende børns læsevaner via spørgeskemaer og interview i forbindelse med Smart-Parat-Svar-quizzen*, Danmarks Pædagogiske Universitet, maj 2007, konsulteret 02.05 2010, http://genbib.dk/files/HvadskaberenlystlserRapport_0.pdf
- Lund, Henriette Romme, *Læselyst – hvad er det?*, In: Madsbjerg, Sigrid; Lund, Henriette Romme(red.), *Læselyst og læring*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010 (Romme Lund 2010)

Lundberg, Ingvar; Herrlin, Katarina, *Det gode læseforløb. Kortlægning og øvelser*, Alinea, 1.udgave, 3.oplag, 2008

Møller, Hans Henrik m.fl., *Litteraturundervisning – mellem analyse og oplevelse*, Samfundslitteratur, 1.udgave, 2010

Nyholm, Sidsel, (2011, 2.april), *Evnen til fordybelse er truet*, Kristelig Dagblad, side 4

Rotbøll, Charlotte og Tine Bak, opdateret 07/12/2010, *Hovedresultater fra PISA 2009*, konsulteret 22/01/2011,

http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF10/101207_PISA_2009_Skolestyrelsens_beskrivelse_af_resultaterne.ashx

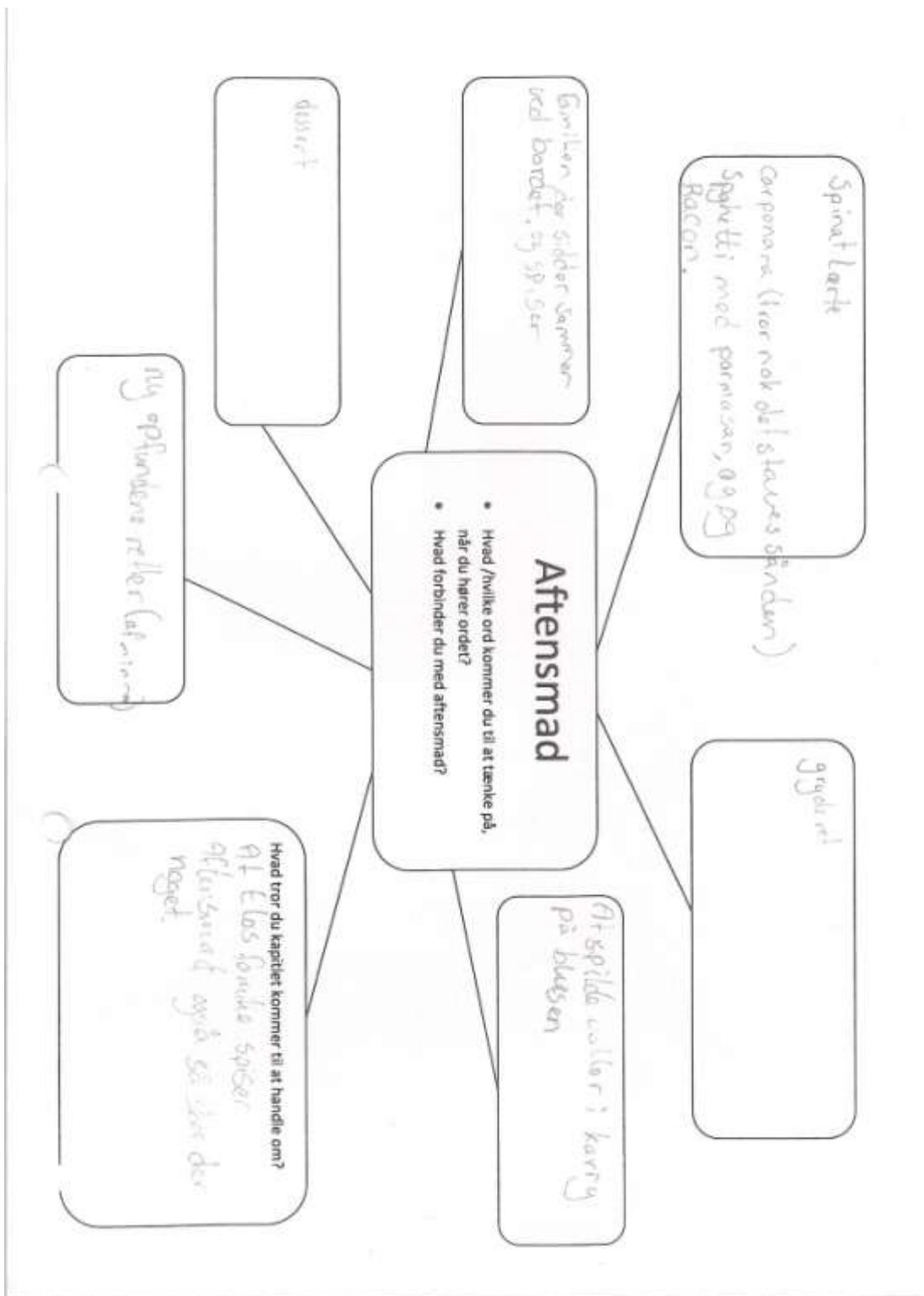
Skardhamar, Anne-Kari, *Litteraturundervisning – teori og praksis*, Gyldendal, 1.udgave, 3.oplag, 2006

Undervisningsministeriet, *Fælles Mål 2009 Dansk Faghæfte 1*, København

Weinreich, Torben, *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*, Roskilde Universitetsforlag, 1.udgave, 1999 (Weinreich 1999)

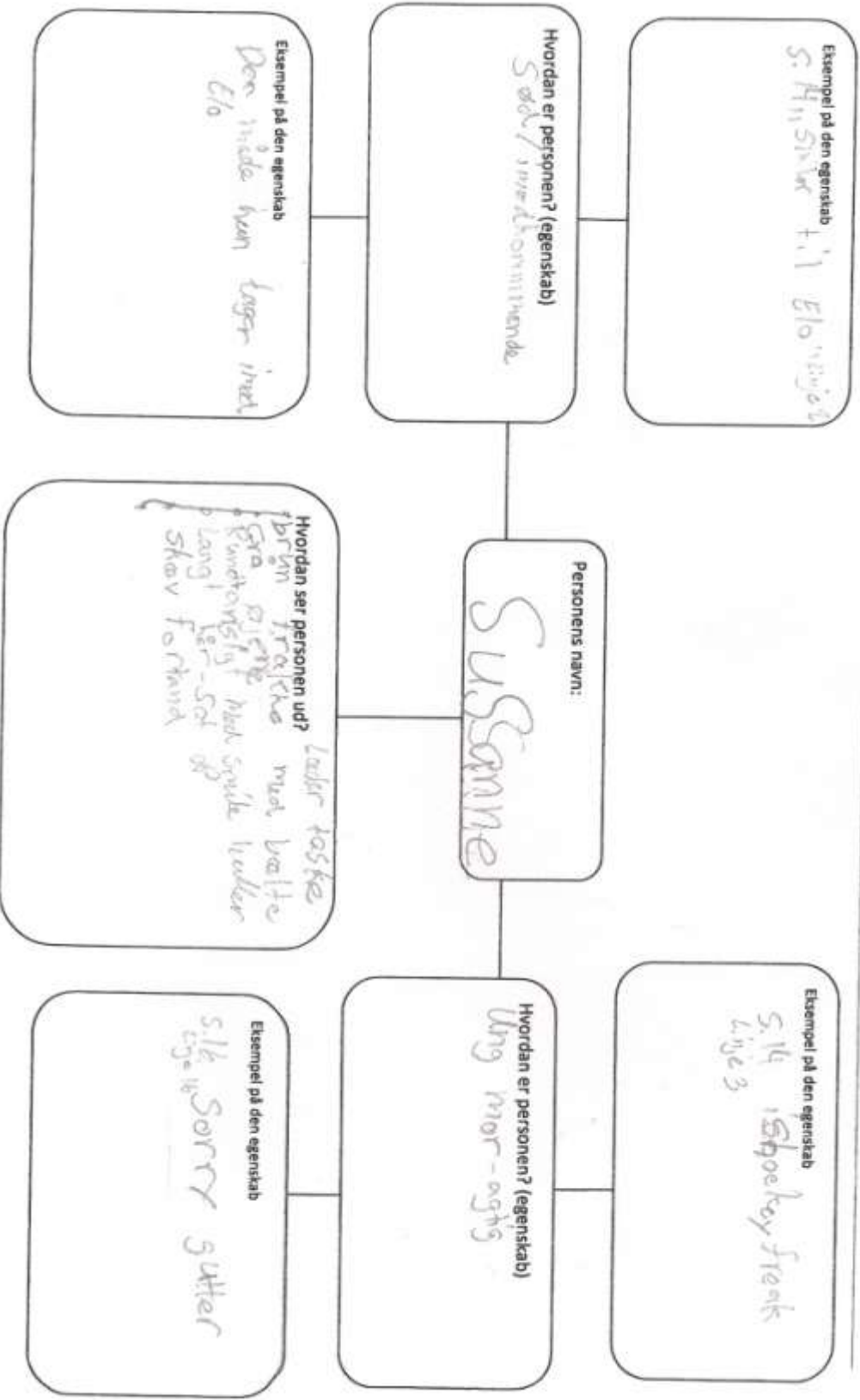
Weinreich, Torben, 11 spørgsmål til professoren – om læselyst, In: Cranfield, Vibeke(red.), *Læsningens magi – om børn, bøger og læselyst*, København, Biblioteksstyrelsen, 2003 (Weinreich 2003)

Weinreich, Torben, *Børnelitteratur – en grundbog*, Høst & Søn, 2.udgave, 2.oplag, 2007 (Weinreich 2007)



Mikkelsen

Hvem er du? - kort



Kapitel 4: Slow motion

