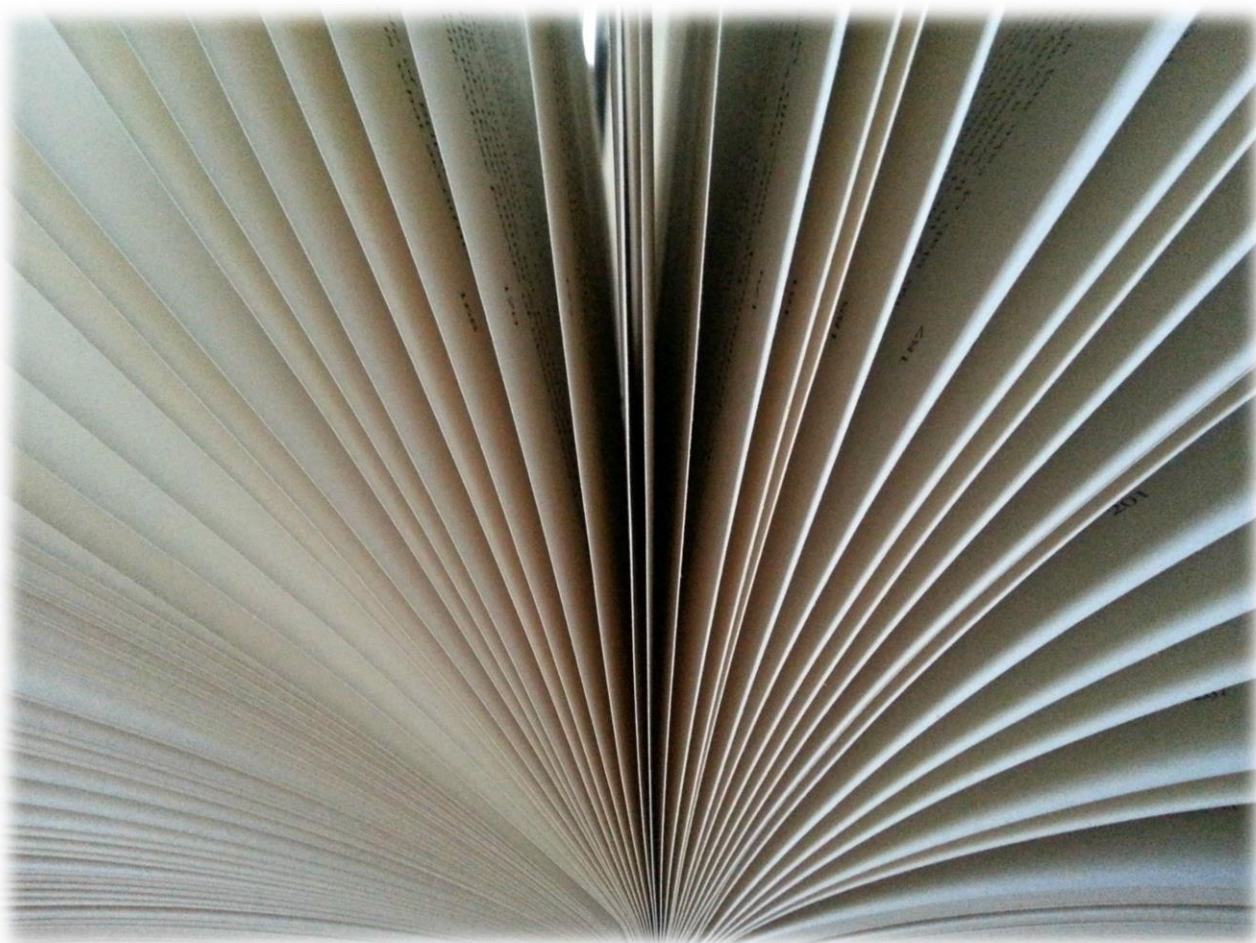


DANNELSE I LITTERATUREN

At kunne stille de gode spørgsmål til eleverne



BACHELOROPGAVE – FORÅR 2020

STUDERENDE:

Kristian Yilmaz (257565)

VEJLEDERE:

Johannes Fibiger

Mette H. Beck

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering.....	2
Forskningsoversigt	3
Metode.....	4
Empiri.....	5
Dannelsessyn	5
Debatten om dannelse	5
Kategorial dannelse	7
Eksistentiel dannelse	8
Læsning af romanen Selfie Simon	8
Dannelsesintention.....	9
Procesorienteret litteraturpædagogik	9
Læseren giver litteraturen liv	10
Litteraturen giver læseren indsigt	13
Fra litteraturens til virkelighedens verden	15
Diskussion	18
Den professionelle dømmekraft.....	18
Resultater	19
Kritik af undervisningsforløbet	22
Metodens begrænsninger og usikkerhed.....	23
Konklusion.....	23
Bibliografi	25
Bilag 1 - Observationer	26
Bilag 2 - Interview	27
Bilag 3 – Elevbesvarelser	29

Indledning

I danskfaget har læsning af litteratur altid fyldt en stor del af undervisningen. I fagets Fælles Mål står der følgende: "Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet" (Dansk Fælles Mål, 2019). Eleverne skal altså kunne opleve og forstå litteratur med det formål at udvikle deres egen personlige og kulturelle identitet i samfundet. Dermed lægges der i høj grad vægt på det dannelsesmæssige aspekt i læsningen.

På trods af dette er der dog sket en udvikling i danskfaget, der er gået fra at være et dannelsesfag til i stedet at være et kommunikationsfag (Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 160). I fiktionslæsningen vil det sige, at fra at have fokus på læsning som et værktøj til dannelse, er læsningen i stedet blevet et værktøj til læring og opbygning af kompetencer. Professor Sylvi Penne kalder dette den "kommunikative vending" i faget (Penne, 2013, s. 42). Denne nye udvikling har samtidig sat gang i literacy-tankegangen, som nogen kritiserer for at fokusere for meget på kompetencer, imens andre peger på, at det netop er disse kompetencer, der er med til at forme og danne et myndigt menneske (Bundsgaard, 2009, s. 16). Dannelse i danskfaget handler altså i dag om samspillet mellem opbygning af fagfaglige kompetencer, der samtidig fører til en personlig udvikling og dannelse hos eleven.

Så hvordan skal dansklæreren understøtte elevernes dannelse i et litteraturforløb, der både fokuserer på fagfaglige kompetencer men også personlig udvikling hos eleverne? Forskning inden for litteraturarbejdet i danskfaget peger på, at det er den gode og udfordrende litteratur, der er med til at danne eleverne. Det skyldes, at eleverne i den udfordrende litteratur, såsom litterære klassikere, bliver præsenteret for et nyt verdensbillede, der tvinger dem til at reflektere over deres eget liv. Men er det udelukkende det litterære værk, der understøtter elevernes dannelse, eller kan der være andre faktorer i spil? Denne opgave undersøger en anden mulig faktor i understøttelsen af dannelse i litteraturarbejdet – nemlig lærerens egen dannelse og person. Dette bliver inden for den pædagogiske filosofi kaldet lærerens professionelle dømmekraft, der spiller en rolle i lærerens planlægning af undervisningen. Formålet med denne opgave er derfor at undersøge, hvordan læreren kan understøtte elevernes dannelse ved at forene både de objektive og subjektive dannelses teorier. Derudover undersøger opgaven, hvordan læreren kan understøtte dannelse i et romanforløb på baggrund af allerede kendt forskning, men hvor der tilføjes en ny vinkel i form af lærerens egen dannelse i undervisningen. Det lægger op til den overordnede problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan jeg understøtte elevernes dannelse i et romanforløb i 5. klasse?

Forskningsoversigt

Der findes allerede kendt forskningsmateriale om, hvordan læreren kan understøtte elevernes dannelse i et litteraturforløb. Lektor Martin Blok Johansens bog *Litteratur og dannelse* fra 2019 er et oplagt eksempel. Johansen peger på, at det er den udfordrende litteratur, hvori eleverne møder en anden livsverden end deres egen, der er med til at danne eleverne (Johansen, 2019, s. 10). I sin undersøgelse viser han f.eks., hvordan læreren kan arbejde med Kafka i en 6. klasse, og han undersøger dette ved at være ude i praksis og indsamle empiri i form af observationer. Hans konklusion er, at læreren skal udvælge udfordrende litteratur af høj kvalitet, f.eks. med forfattere som Johannes V. Jensen eller Franz Kafka, og dermed litteratur eleverne ikke er vant til at læse (Johansen, 2019, s. 16). Dette skyldes, at eleverne udvikler empati ved at møde personer i litteraturen, de ikke ville møde i deres hverdag. Med andre ord skal eleverne ikke kun læse litteratur, der er specifikt henvendt og skrevet til børn, da denne litteratur ikke udfordrer deres egen livsverden og derved ikke understøtter en dannelse hos eleverne.

Johansens syn på dannelse bliver ligeledes bekræftet i rapporten *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning* fra 2017, der er en del af projektet "KiDM – kvalitet i dansk og matematik", og som er produceret af Nikolaj Elf og Thomas Illum Hansen. Deres undersøgelser viser, at den gode litteratur, såsom danske litterære klassikere, kan udvide elevernes horisont og rykke på deres forståelse af andre og sig selv (Elf & Hansen, 2017, s. 7). Dermed udvikles det psykologiske begreb "Theory of Mind" hos eleverne, der beskriver deres udvikling af empati og selvrefleksion.

Der er altså ingen tvivl om, at den udfordrende litteratur har flere positive effekter på elevernes subjektive dannelse. Når det er sagt, fristes man dog til at spørge, om undervisningen ikke også kan danne eleverne ved at læse populær- eller børnelitteratur, der skildrer en livsverden eleverne allerede kender? Kan denne livsverden ikke stadig udfordres og, i så fald, hvordan gøres dette? Nyeste forskning peger på, at dannelse i klasserummet rent faktisk starter med lærerens egen dannelse. Forskningscenter for pædagogik og dannelse hos VIA University College har i 2020 udgivet rapporten *Dannelse i pædagogisk praksis*, der omhandler arbejdet med dannelse i folkeskolen. I rapporten konkluderes der: " (...) lærernes arbejde med at udvikle myndighed, etik og dannelse hos eleverne kalder på myndighed, etik og dannelse hos lærerne" (Iskov, Duedahl, & Tange, 2020, s. 90). Understøttelsen af dannelse i undervisningen handler dermed om lærerens egne refleksioner og visdom, da rapporten ligeledes konkluderer, at læreren skal indtænke dannelsesintentioner i undervisningen, samt elevens forudsætninger for dette (Iskov, Duedahl, & Tange, 2020, s. 88). I forhold til danskfaget er det altså ikke nok, at dansklæreren tænker, at dannelse er et abstrakt begreb, der blot kommer af sig selv. Dansklæreren skal på forhånd have reflekteret over, hvilke dannelsesmuligheder det litterære værk har og efterfølgende planlægge sin undervisning på baggrund af

denne refleksion. Dette stiller dog høje krav til lærerens egen dannelse, da sådan en refleksion kræver en viden om både filosofi og etik.

Denne opgave anerkender, at kvaliteten af litteraturen og mødet med en anden livsverden spiller en vigtig rolle i understøttelsen af elevens dannelse. Opgaven anerkender dog også at nyere forskning peger på lærerens egen dannelse i undervisningen, men spørgsmålet er så hvordan dette gøres i praksis i en undervisning, der både understøtter elevernes objektive og subjektive dannelse?

Metode

For at besvare problemformuleringen definerer jeg først og fremmest, hvilket dannelsessyn der arbejdes ud fra i opgaven. Til at gøre dette skitserer jeg kort, hvordan synet på dannelse har ændret sig gennem tiden, hvorefter jeg argumenterer for, at Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelse og dobbeltsidige åbning fortsat er aktuell i danskfaget. Som rygdækning til argumentationen anvender jeg forskningen fra forrige afsnit, samt debatten om dannelse i folkeskolen. Derudover inddrages Søren Kierkegaards stadielære, der kan anvendes i en dannelsesstærkning i folkeskolen, og som dermed er en del af denne opgaves dannelsessyn.

I behandlingen af min indsamlede empiri arbejder jeg ud fra et hermeneutisk forskningsparadigme, hvor jeg på baggrund af elevernes svar foretager en analyse og fortolkning af disse svar, der er underbygget med relevant teori og forskning. Dette skyldes, at dannelse i høj grad handler om elevens egen udvikling, altså noget subjektivt, hvilket gør det til et pædagogisk-normativt begreb. Formålet med at anvende en hermeneutisk tilgang er derfor at få en forståelse for elevernes refleksioner og dannelsesproces, men samtidig også for at forstå, hvordan min egen dannelse og person kan understøtte elevernes dannelse.

Empirien er indsamlet på baggrund af kvalitativ metode i form af elevinterviews og observationer. Valg af metode tager udgangspunkt i bogen *Empirisk dannelsesforskning*, der undersøger, hvordan læreren arbejder empirisk med dannelse. I bogen konkluderes der, at den kvalitative metode, med inddragelser af elevernes synspunkter, er den mest effektive metode at anvende i en dannelsessammenhæng, da den ifølge bogen kan være med til at forene den normative og empiriske forskning (Komischke-Konnerup, 2018, s. 136). Modsat har den kvantitative metode sine begrænsninger i undersøgelsen af dannelse, for som professor Lene Tanggaard pointerer, kan man ud fra præstationsdata måle om en elev kan et regnestykke, men dataene er ikke substantielt dækkende for, om eleven har lært en subjektiv kompetence, såsom at kunne samarbejde i en gruppe i en matematiktime (Tanggaard, 2018, s. 161). Set i det lys er den kvantitative metode altså ikke særlig effektiv, når der arbejdes med et normativt begreb som dannelse.

I min analyse af empirien anvender jeg derudover Thomas Illum Hansens teori om den procesorienterede litteraturpædagogik samt teori fra Alexander Von Oettingens bog *Almen didaktik* (von Oettingen, Almen didaktik, 2016).

Denne opgave følger dermed tesen om, at analysen af empirien foretages ved først at præsentere empirien objektivt, hvorefter der laves fortolkninger, der underbygges med relevant teori og forskning. Derved kan det undersøges, hvordan jeg understøtter elevernes dannelse i et romanforløb.

Empiri

Empirien jeg anvender i opgaven, består af ustrukturerede observationer og semistrukturerede elevinterviews fra min 3. praktik på en dansk folkeskole, i en 5. klasse. Derudover er der indsamlet elevbesvarelser på opgaverne i undervisningsforløbet, som inddrages i analysen.

De ustrukturerede observationer består af feltnotater, hvor specifikke læringssituationer er blevet observeret og nedskrevet. Observationerne er dermed ikke nedskrevet i et specifikt observeringsskema, da det i et emne som elevernes dannelse er svært på forhånd at forudse, hvad observatøren skal lægge mærke til. De semistrukturerede interviews består af en interviewguide med en række spørgsmål. Den semistrukturerede form giver dog både interviewer og respondenter mulighed for at kunne uddybe sine spørgsmål og svar.

Dannelsessyn

I følgende afsnit vil jeg definere dannelsessynet, som denne opgave tager udgangspunkt i, samt argumentere for hvorfor dette dannelsessyn er valgt. Det vil jeg gøre ved først og fremmest at belyse, hvor bredt dannelsesbegrebet er ved at inddrage debatten om, hvad dannelse er, og hvordan dansklæreren indtænker dannelse i undervisningen. På baggrund af denne debat, vil jeg argumentere for, hvorfor Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelse og dobbeltsidige åbning er særlig aktuel for debatten og dermed også anvendelig i danskfaget.

Debatten om dannelse

Igennem menneskets historie har vi set flere eksempler på, hvordan dannelsessynet har gjort sig gældende i forskellige kulturer og samfund. Allerede i oldtidens Grækenland havde man det såkaldte paidea ideal om, hvordan mennesket skulle dannes både fysisk og åndeligt (Rasmussen T. , 2002). Filosofen Platon beskrev på denne tid menneskets dannelse i form af hulelignelsen, hvori der forekommer et dualistisk verdenssyn med idéernes og fænomenernes verden. Her var Platons pointe, at mennesket først når frem til idéernes

verden ved at forholde sig analyserende og reflekterende til sin tilværelse. Dannelsen handler altså i høj grad om subjektets egne tanker og erfaringer i mødet med fænomenernes verden ifølge Platon.

Selvom Platon levede for mere end 2000 år siden, har hans syn på dannelse været med til at inspirere og forme den dannelsesstænkning, vi ser i dag. Et eksempel på dette er i den tyske nyhumanisme fra slutningen af 1700-tallet. I denne periode blev den tyske bildungsdidaktik udviklet, hvor der blev lagt særligt vægt på individet i form af selvudvikling og det autentiske menneske, der formes igennem de humanistiske fag. Dette beskriver den pædagogiske filosof Johann Friedrich Herbart med det tyske begreb "Bildsamkeit", der betyder, at mennesket har friheden til at formgive sin egen eksistens og sameksistens, hvilket giver den åbne dannelsesmulighed (von Oettingen, 2018, s. 53).

Den danske folkeskole har været inspireret af denne tyske didaktik og tænkning, men i takt med udviklingen af det senmoderne samfund, har man ligeledes kunne se en forandring i folkeskolen, hvor den amerikanske curriculumtradition har fået en større rolle, i form af den læringsmålorienterede didaktik. Det vil sige, at skolen har et pensum og mål, de skal leve op til på baggrund af den uddannelsespolitik, der føres (Keiding, 2013, s. 379). Denne udvikling har samtidig medført en debat om dannelse i skolen, f.eks. Gert Biesta der mener, at skolen i dag har et for stort fokus på kompetencer og kvalificering til arbejdsmarkedet og glemmer subjektifikationen i dannelsen (Biesta, 2011). Som tidligere nævnt i denne opgaves indledning, kan dette også ses i danskfaget, der er gået fra at være et dannelsesfag til et kompetencefag. Dermed handler det i højere grad om objektet i skolen, altså færdigheder og kompetencer, frem for subjektets udvikling.

Debatten bliver også afspejlet i aktuel forskning, der forsøger at finde koblingen mellem den amerikanske curriculumtradition og den tyske didaktiktradition. F.eks. i det allerede præsenterede forskningsprojekt *Dannelse i pædagogisk praksis 2020*. Som de skriver, er forskningsprojektet blevet skabt med det formål at hjælpe Odder kommune til at kunne: "Formulere dannelsesmål for undervisningen og evaluere opfyldelsen af disse" (Iskov, Duedahl, & Tange, 2020, s. 5). Forskningsprojektets mål er altså at komme med anbefalinger for, hvordan der arbejdes med dannelse i nutidens folkeskole. Dette kræver ifølge forskerne, at skolerne og lærerne bliver ekstra skarpe på at kunne forstå og begrebssætte et fælles sprog for dannelse. Derudover kan det udledes, at der lægges særligt vægt på, at læreren på forhånd har reflekteret over dannelsesdimensionen vha. af relevant teori: "Lærers arbejde med dannelsesdimensionen bør understøttes gennem etableringen af refleksionsrum, hvortil den nødvendige tid, rum og ressourcer er allokeret" (Iskov, Duedahl, & Tange, 2020, s. 90). Der understreges også i projektet, at uddannelse og dannelse ikke skal ses som enten eller, men i stedet skal ses som et dialektisk forhold, der er muligt at forbinde med hinanden (Iskov, Duedahl, & Tange, 2020, s. 23). I en danskfaglig sammenhæng skal dansklæreren altså både kunne understøtte elevernes objektive og subjektive dannelse.

Kategorial dannelse

Ud fra ovenstående citat fra forskningsprojektet kan det udledes, at læreren på forhånd skal reflektere over dannelsesdimensionen i undervisningen, samt være opmærksom på det dialektiske forhold mellem uddannelse og dannelse. På baggrund af dette vil jeg i følgende afsnit præsentere det dannelsessyn, der anvendes i opgaven, og som tager udgangspunkt i både en oplysnings- og bildungs-tænkning samt en eksistentiel tænkning.

I forhold til oplysnings- og bildungs-tænkningen er Wolfgang Klafkis teori om den kategoriale dannelse indtænkt, da denne teori formår at forene det objektive og subjektive forhold i dannelsen. Med andre ord har den kategoriale dannelse altså netop et dialektisk forhold til uddannelse og dannelse. Det skyldes, at man i arbejdet med den kategoriale dannelse både skal indtænke de materiale og formale dannelses teorier (Klafki, 1983/1974, s. 37). I de materiale dannelses teorier lægges der vægt på indholdet og objektet i dannelsen, f.eks. færdigheder i at kunne læse og skrive. Dette er modsat de formale dannelses teorier, der fokuserer på subjektet og individets udvikling. Denne tænkning lægger op til det Klafki kalder den dobbeltsidige åbning, hvor verden åbner sig op for eleven, og eleven åbner sig for verden (Klafki, 1983/1974, s. 62). Set i et danskfagligt perspektiv handler det om at tilrettelægge en undervisning, der både arbejder med elevernes evner til at kunne læse, forstå og analysere en tekst, hvilket kan kategoriseres som den materiale dannelse, men samtidig skal denne læsning og analyse give anledning til, at eleverne fortolker og reflekterer over teksten, så der ligeledes er tale om den formale dannelse. Dermed er de to forhold også afhængige af hinanden, da de objektive kompetencer kan være katalysator for de mere subjektive. Hvis vi vender blikket tilbage til det tidligere nævnte literacy begreb i danskfaget, bliver begrebet kort defineret således på norsk: "Literacy er å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster" (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Literacy handler altså om at have kompetencer i at kunne tolke og producere tekster, men samtidig anvende denne tolkning til at reflektere over teksten. Dette stemmer godt overens med Klafkis kategoriale dannelse med den materiale og formale dannelse. I et litteraturforløb handler det altså om at se de danskfaglige kompetencer som et middel til at understøtte elevens refleksion og dannelse. F.eks. ved at foretage en analyse baseret på den nykritiske metode, der beskæftiger sig med begreber som personkarakteristik, miljø og fortæller. Efterfølgende skal denne analyse give anledning til, at eleven kan fortolke og reflektere over teksten.

Ovenstående er et eksempel på det Klafki kalder *Personwertung*, der betyder, at eleven kan mestre sin egen personlighed. Men den kategoriale dannelse har også et kritisk-konstruktivt syn på undervisningen, hvilket Klafki kalder *Weltbewältigung*, altså at eleven kan mestre verden (Klafki, 2001, s. 115). Dette lægger op til Klafkis teori om de epoketypiske nøgleproblemer, hvilket betyder, at læreren skal indtænke samfundsmæssige problemstillinger i verden, som eleven skal møde gennem undervisningen. Med andre ord

Bacheloropgave – dansk
Kristian Yilmaz
Studienr. 257565

VIA University College Silkeborg

er det altså ifølge Klafki essentielt, at læreren danner eleverne til at være kritiske medborgere i et demokratisk samfund. Det leder videre til Klafkis grundtanke om elevernes dannelse til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001, s. 73).

I understøttelsen af dannelse i danskfaget, er der altså behov for en dannelsestænkning, hvori både det objektive og subjektive indtænkes. På baggrund af dette anerkender denne opgave Klafkis kategoriale dannelse som et oplagt dannelsessyn i danskfaget.

Eksistentiel dannelse

I forhold til den formale dannelse tages der i denne opgave udgangspunkt i en eksistentiel dannelsestænkning med Søren Kierkegaards stadielære. Kierkegaard skriver i værket *Sygdommen til Døden*: ”Mennesket er Aand. Men hvad er Aand? Aand er Selvet. Men hvad er Selvet? Selvet er et Forhold, der forholder sig til sig selv” (Kierkegaard, 1962, s. 73). Med andre ord handler det altså for mennesket om at kunne forholde sig til sig selv og reflektere over eget liv, hvilket også var Platons pointe med hulelignelsen. Det kræver, at menneskets egen livsverden bliver udfordret og sat spørgsmålstegn ved.

I en skolesammenhæng vil det sige, at læreren skal skabe en undervisning, der faciliterer dette. Eleverne skal forholde sig til deres egen hverdag, og der skal sættes spørgsmålstegn ved den. Hvis man ser Kierkegaards stadielære med spidsborgeren, æstetiker og etikeren i et nutidigt perspektiv, kan eleven f.eks. være spidsborgeren, der blot ser Youtube og spiller Fortnite, fordi alle andre gør det (Kierkegaard, 2015). Måske har han aldrig tænkt eller reflekteret over, hvorfor han egentlig gør det. Måske er han æstetiker, der gør det for at flygte fra hverdagen eller opnå en nydelse og afslapning uden egentlig at tænke over hvilke konsekvenser, det kan have. Sidst men ikke mindst er eleven måske etikeren, der ser Youtube for at blive klogere, eller måske har han fravalgt det, da han synes, der er flere etiske dilemmaer ved at se det. Ifølge Kierkegaard er der ikke noget rigtig stadie at befinde sig på; pointen er i stedet, at selvet forholder sig til sig selv og reflekterer over, hvem han eller hun ønsker at være. Under min praktikperiode, hvor jeg indsamlede empiri til denne opgave, mødte jeg alle tre elevtyper i klasserummet. Undervejs oplevede jeg, hvordan nogle skiftede syn på Youtube, mens andre blev bekræftet i de holdninger, de på forhånd havde.

Læsning af romanen Selfie Simon

I forrige afsnit præsenterede jeg, hvilket dannelsessyn denne opgave tager udgangspunkt i. Dermed er dannelsessynet blevet defineret. I følgende afsnit vil jeg på baggrund af min indsamlede empiri, samt relevant teori, undersøge hvordan jeg i praksis kan understøtte elevernes dannelse i et romanforløb.

Som nævnt i afsnittet "Empiri" underviste jeg en 5. klasse i dansk, hvor vi arbejdede med romanen *Selfie Simon* (Foldberg, 2017). Bogen handler om drengen Simon, der ønsker at blive en berømt Youtuber, da han ikke er særlig populær i sin klasse. Han vælger derfor at optage en række udfordringsvideoer, der går mere og mere over stregen. Simon går i 5. klasse og minder om en helt normal folkeskoleelev. Bogen kan ikke betegnes som ældre eller udfordrende litteratur, og bogens verdensbillede minder på mange måder om elevernes egen verden, da den handler om en dreng, der lige så godt kunne gå i elevernes klasse. Ved første øjekast har bogen altså ikke det store dannelsespotentiale, men spørgsmålet er, om bogen alligevel kan understøtte en dannelse hos eleverne.

Dannelsesintention

I den tidligere nævnte rapport *Dannelse i pædagogisk praksis* er der, på baggrund af rapportens konklusioner, udarbejdet en didaktisk model for, hvordan læreren kan indtænke dannelsesaspektet i undervisningen. Modellen opdeler planlægningen af undervisningen i tre dele: *Didaktiske valg, lærer- og elevforudsætninger og dannelsesintention* (Iskov, Duedahl, & Tange, 2020, s. 88). Formålet med modellen er ikke, at læreren skal definere egentlige mål med dannelsen, men i stedet definere hensigten med undervisningen.

I planlægningen af mit undervisningsforløb anvendte jeg modellen som refleksionsværktøj og udfyldte den. F.eks. tog jeg det *didaktiske valg*, at eleverne skulle analysere romanen ud fra den procesorienterede litteraturpædagogik med den receptionsæstetiske og nykritiske metode. *Dannelsesintentionen* var at arbejde ud fra et kategorialt dannelsessyn i form af den materiale dannelse, med de faglige analytiske kompetencer fra nykritikken, og den mere formale dannelse med den oplevende og fortolkende læsning fra receptionsæstetikken. Derudover valgte jeg at udvide dannelsesintentionen med både et filosofisk og etisk perspektiv. I forhold til det filosofiske perspektiv tog jeg udgangspunkt i Kierkegaards eksistentielle dannelsesetænkning, der betød, at eleverne skulle forholde sig til deres eget brug af Youtube, samt hvilke etiske dilemmaer der kan være ved at bruge Youtube i sin hverdag. I forhold til modellens punkt om *lærer- og elevforudsætninger* var jeg opmærksom på mine egne forudsætninger i form af min egen dannelse, der påvirker undervisningen, og derudover at nogle af elevernes forudsætninger krævede, at jeg som lærer stilladserede undervisningen ved at stille refleksionsspørgsmål, der kunne guide dem ind på en refleksions- og fortolkningsproces. Modellen kan altså være med til at hjælpe læreren til at reflektere over, hvilke dannelsesperspektiver der kan være i litteraturlæsningen.

Procesorienteret litteraturpædagogik

Undervisningsforløbet med bogen var udarbejdet ud fra den procesorienterede litteraturpædagogik, der forener den tyske receptionsteori med nykritikken i en fænomenologisk læsning. Derved udgør det en

proceslæsning, hvori man går fra en læserorienteret til den værkorienteret læsning (Hansen, 2004, s. 117). Som dansklærer skal man altså kunne facilitere en undervisning, der både giver eleven mulighed for at opleve teksten og meddigte, men samtidig sikre at forblive tekstnær og digte med det formål at udfylde tekstens tomme pladser. Alternativt ender det i stedet med at blive en fradigtning væk fra teksten. Dette viser også et dilemma i forhold til dannelsesdelen, da læreren nemt kan ende med en mestringsfortolkning og fradigtning af romanen, hvilket bevæger sig væk fra selve teksten og dermed læsningen. Den diskussion vil jeg komme nærmere ind på i afsnittet "Kritik af undervisningsforløbet".

I et dannelsesmæssigt perspektiv er den procesorienterede litteraturpædagogik interessant, da den har til formål at give eleven en *litterær fremmederfaring* (Hansen, 2004, s. 11). Her menes der, at eleven får en ud-af-kroppen-oplevelse, da eleven gennem læsningen møder en hovedperson, og ved at opleve hans eller hendes handlinger og tanker, får eleven muligvis et ændret syn på sit eget verdensbillede. Denne fremmederfaring påvirkes dog ikke alene på baggrund af værket men ligeledes af ydre faktorer i form af *litteraturpædagogikken, litteraturdidaktikken og litteraturmetodikken* (Hansen, 2004, s. 13). Med andre ord: de pædagogiske og didaktiske overvejelser, som læreren gør sig. Thomas Illum Hansen formulerer det således: "Hvordan vi arbejder med en tekst, har indflydelse på hvad vi møder, hvilken tekst vi møder, eller mere præcist hvilket potentiale i teksten vi realiserer" (Hansen, 2004, s. 14). Dette udsagn stemmer godt overens med den tidligere præsenterede hypotese om, at lærerens egen dannelse og dannelsesintention spiller en rolle i understøttelsen af elevernes dannelse gennem litteraturlæsningen. Dermed flyttes fokus fra udelukkende at handle om værket til i lige så høj grad at handle om læseren og læreren.

Opgaven har altså indtil videre beskæftiget sig med dannelsessynet, dannelsesintentionen og didaktiske valg for litteraturlæsningen. I de efterfølgende underafsnit vil jeg undersøge, hvordan dansklæreren kan understøtte dannelse i et romanforløb i praksis ved at anvende den procesorienterede litteraturpædagogik.

Læseren giver litteraturen liv

Når man arbejder med litteraturen ud fra en receptionsæstetisk tilgang, handler det først og fremmest om elevens oplevelser på baggrund af læsningen. Dette lægger altså op til en læserorienteret retning, hvor det er læseren, der ved at læse bogen giver den liv. I forhold til den procesorienterede litteraturpædagogik fungerer denne tilgang som en tekståbner, der skal aktivere elevens forforståelse og dermed vække interesse for værket (Hansen, 2004, s. 49). Hansen peger på, at man skal stoppe undervejs i læsningen og tilføje en såkaldt *indlevende identifikation* (Hansen, 2004, s. 50). Helt konkret betyder det, at man f.eks. lader eleven meddigte på historien eller stiller indlevelsesspørgsmål, så eleven føler, at han eller hun bliver en del af historien. Udover at gøre eleverne interesserede i historien, er det også i et dannelsesperspektiv interessant

at se på den receptionsæstetiske tilgang. Det skyldes, at eleverne ved at forholde sig til teksten, derved er nødsaget til at forholde sig til sig selv.

Et eksempel på dette skete i arbejdet med *Selfie Simon*. I bogens første kapitel kommer hovedpersonen i et dilemma om, hvorvidt han skal slette nogle videoer fra sin Youtube kanal. De andre elever i klassen driller ham med videoerne, men hans bedsteven Rasmus, der har været med til at lave videoerne, vil ikke slette dem. Så hvad skal Simon gøre? Her er der en etisk problemstilling, som er oplagt for eleverne at forholde sig til. I undervisningsforløbet tog jeg derfor det *didaktiske valg*, at eleverne skulle skrive et brev til Simon for at hjælpe med, hvad han skulle gøre. Det vil sige, om Simon skulle slette videoerne eller ej, og om de selv havde prøvet en lignende situation. Dermed er der tale om en meddigtningsopgave med en indlevende identifikation, hvor der ikke er noget rigtig eller forkert svar. På forhånd havde jeg indtænkt en *dannelsesintention* i opgaven i form af et etisk perspektiv. Eleverne kunne både tænke etik ud fra Løgstrups interdependensetik, med gensidig afhængighed og næstekærlighed, og derved tænke på vennen Rasmus. Eller i stedet handle ud fra Aristoteles nikomakhæiske etik med fokus på at skabe det gode liv for en selv, og Simon derfor tænker på sig selv i situationen. Her er pointen, ligesom med Kierkegaards stadielære, at der ikke er noget rigtig eller forkert svar. Eleverne skal blot forholde sig til sig selv og tage stilling, så det er enten-eller. Denne tænkning blev dog ikke præsenteret for eleverne, men er i stedet et udtryk for de refleksioner, jeg gjorde mig på baggrund af opgaven. Dermed kom opgavebeskrivelse til at lyde som følgende:

Simon er i et dilemma. Skal han slette eller beholde videoerne, han har lavet med Rasmus? Du skal nu skrive et brev til Simon, hvor du hjælper ham. Overvej følgende i dit brev:

1. Hvad taler for og imod at slette videoerne?
2. Har du selv oplevet en lignende situation i dit liv?
3. Hvad skal Simon helt konkret gøre?

Elevernes besvarelser var meget forskellige, men én ting havde de til fælles. De tog opgaven seriøst og forsøgte at hjælpe Simon, som var han en rigtig person. Fx skriver en elev: "Jeg har prøvet det samme på min gamle skole og jeg ved derfor det er hårdt jeg valgte derfor at skifte skole men jeg synes du skal give det en chance til" (Bilag 3).

Eleven har altså spejlet sig i værket og reflekteret over sit svar på baggrund af egne erfaringer med mobning. Eleverne var dog meget uenige, om Simon skulle slette videoerne. En elev skriver: "jeg synes ikke du skal slette dem uden at snakke med ham ellers risiker du at gøre ham ked af det." Imens en anden skriver: "Jeg synes du skal slette de videoer som du synes er pinlige. Jeg syntes nemlig at Rasmus skal respektere dig." (Bilag 3).

Besvarelserne kommer med forskellige råd, men begge har det til fælles, at de er produceret på baggrund af en refleksion. Den ene mener, man skal tænke på ens næste, mens den anden elev påpeger, at ens næste ligeledes skal tænke på en selv. To elever skrev også følgende som afslutning på deres brev: "Nogle gange skal man tænke på andre før sig selv" (Bilag 3).

Læsningen går derfor fra at være en handling om Youtube videoer til i stedet at handle om eleverne selv og deres medmennesker. Eleverne skal pludselig tage stilling til, om man egentlig godt må prioritere sig selv højere end sine venner i visse situationer. Samtidig ses det, at eleverne ikke tænker ens om etiske dilemmaer og ser, at der nødvendigvis ikke er noget rigtig eller forkert svar, når der er tale om etik.

Opgaven som eleverne fik stillet, er en type opgave, som Thomas Illum Hansen kalder for *identifikations- og erfaringsspørgsmål* (Hansen, 2004, s. 47). Det er gennem spørgsmål som disse, at eleven får en bedre forståelse for tekstens handling, men samtidig en bedre forståelse for sig selv. Dermed har en opgave som denne to funktioner. For det første er det en tekståbner, der hjælper eleven til at komme i gang med teksten. For det andet har opgaven også et dannelsesmæssigt sigte, da eleven må være solidarisk med tekstens hovedperson samtidig med at bruge sin egen livserfaring til at besvare opgaven. Opgaven kan altså facilitere en dannelsesproces, hvad særligt angår den formale dannelse.

Besvarelserne giver os et samtidig et godt indblik i, hvordan 5. klasses elever rent faktisk kan reflektere samt føle empati for de fiktive personer, der findes i romanen. Derudover viser det også, at det i den receptionsæstetiske tilgang er læseren, der giver teksten liv og mening, men at teksten åbner op for en refleksion hos eleven. Dette trækker dermed tråde tilbage til Klafkis dobbeltsidige åbning; eleven åbner sig for verden, og verden åbner sig for eleven (Klafki, 1983/1974). En opgave som denne stemmer også godt overens med Klafkis fokus på elevens evne til solidaritet. Eleverne er nemlig nødt til at bruge deres empatiske side til at kunne hjælpe hovedpersonen Simon.

Alexander Von Oettingen beskriver ligeledes, hvordan eleven gennem litteraturen skal have et læsende forhold til sig selv, hvor eleven spejler sig i værket, og værket spejler sig tilbage til eleven (von Oettingen, 2016, s. 151). De ovenstående elevbesvarelser er gode eksempler på et læsende forhold til sig selv, for hvis eleven ønsker at vejlede Simon, er han eller hun nødsaget til at trække på viden fra sin egen livserfaring. Ud fra dette syn er der altså tale om en formal dannelse og ikke mindst en eksistentiel dannelsesstækning, hvor eleverne må forholde sig og tage stilling til sine egne etiske værdier.

Sidst men ikke mindst viser det, at lærerens egen dannelsesintention spiller en rolle i undervisningen. Denne opgave blev produceret på baggrund af min egen refleksion over dannelsesintentionen i læsningen. Dette kræver, at læreren på forhånd selv har læst og fortolket teksten, og samtidig har en viden om mulige filosofiske og etiske perspektiver, man kan planlægge sin undervisning og læsning ud fra. Lærerens egen

læsning og fortolkning må dog ikke blive ødelæggende for elevens egen fortolkning, men skal i stedet ses som en guidning og stilladsering for elevens læsning.

Ovenstående empiri viser altså et eksempel på, hvad der kan ske, når læreren stiller *indlevelsesspørgsmål*, der er stillet på baggrund af en etisk eller filosofisk tænkning. Den receptionsæstetiske kan dermed facilitere en undervisning, der særligt fokuserer på elevernes empatiske side, men hvilke potentialer har den mere tekstnære læsning i form af den nykritiske metode?

Litteraturen giver læseren indsigt

Hvor det i den receptionsæstetiske metode handler om læserens egne oplevelser af tekster, handler det i den nykritiske metode i stedet om at analysere og fortolke en tekst ved at læse mellem linjerne. Inden for den procesorienterede litteraturpædagogik kaldes denne fase for arbejdet *inden for værkets verden* (Hansen, 2004, s. 51). Her er det, modsat receptionsteorien, vigtigt at forblive tekstnær og bygge sin analyse på konkrete steder i teksten. Der arbejdes derved henimod en værkorienteret tilgang til læsningen.

I *Selfie Simon* er det særligt interessant at undersøge hovedpersonen, der skifter mellem den normale skoledreng, Simon, og hans alter ego Selfie Simon. Her er det tydeligt, at Simon er den stille og nervøse dreng, mens Selfie Simon er modig og tør svare de voksne igen. Til at starte med spørger jeg eleverne, uden at de har foretaget den nykritiske analyse:

Læreren står nu foran klassen med bogen i hånden. Han spørger: "Hvorfor tror I egentlig, at der nogle gange bliver skrevet 'sagde Simon' og andre gange 'sagde Selfie Simon' i bogen?"

Eleverne sidder stille. Ingen rækker hånden op. Efter cirka 5 sekunder rækker en dreng hånden op og siger: "Måske fordi de har lavet en fejl på siderne?" Flere i klassen begynder at grine, hvorefter drengen smiler og kigger rundt i klassen (Bilag 1).

Ovenstående observation er et godt eksempel på, hvad der kan ske, hvis eleverne ikke har været dykket ned i teksten og analyseret den, men i stedet er gået direkte til fortolkningsdelen. De analytiske kompetencer er oftest nødvendige for at skabe fortolkningen og dermed finde de tomme pladser i teksten. Samtidig viser denne observation også, hvad der sker, hvis læreren på forhånd har lavet en mestringsfortolkning og fisker efter et bestemt svar fra eleverne. Lærerens mestringsfortolkning kan nemlig være med til at blokere for elevernes egen fortolkning (Hansen, 2004, s. 42). Når det er sagt, betyder det dog ikke, at læreren ikke må fortolke teksten og tilrettelægge sin undervisning ud fra dette. I sidste ende handler det for læreren om at

stille spørgsmål, der hverken er for åbne eller lukkede, og dermed passer til tekstens under- og overbestemthed.

For at fortsætte undervisningen valgte jeg at inddrage den nykritiske metode i form af personkarakteristik. Her havde jeg på forhånd udvalgt nogle sider, som eleverne skulle tømme for information om hovedpersonen Simon. Eleverne skulle arbejde sammen i par og beskrive Simons indre og ydre, samt notere hvilken side og linje de havde fundet den pågældende information fra. Til slut skulle informationerne deles i en fælles klassesamtale, hvor svarene blev skrevet på en planche, der illustrerede Simons indre og ydre. Under samtalen skete følgende:

Lærer kigger rundt i klassen og siger: "Okay, nu har vi fået skrevet en masse ned om Simons ydre. Hvad kan vi sige om hans indre?" Tre elever rækker hånden op. Læreren vælger én af eleverne. "Han er meget usikker." siger eleven. "Hvorfor tænker du, at han er usikker?" spørger læreren. "Fordi der står, at han får en klump i halsen, så han er altså bange" svarer eleven. "Ja, supergodt fundet!" siger læreren og skriver ned. En ny elev rækker hånden op, læreren peger på eleven. "Men han er også meget modig. I kapitel 2 står der, at han tager imod en chili challenge på Youtube" siger eleven. Læreren smiler og siger: "Ja, det er også rigtigt. Prøv lige alle sammen at slå op på kapitlet og lad os se efter." En elev rækker hånden op og hopper op og ned ad sædet, imens han laver nogle lyde med munden. Læreren ser på eleven, og vælger ham. "Jeg tror, jeg har fundet ud af det med navnene. Selfie Simon er når han er modig, og Simon er når han er bange." Læreren svarer: "Okay spændende! Hvorfor tror du, at det er sådan?" Eleven sidder et par sekunder uden at sige noget. Så svarer han: "Måske for at vise, man kan være falsk på nettet. Fx skrive at Youtuberen er klam eller grim, men man tør kun sige det, fordi det er på nettet." Tre nye elever rækker hånden op (Bilag 1).

Observationen viser, at den nykritiske personkarakteristik her er katalysator for klassesamtalen og refleksionerne hos eleverne. Selve samtalen starter med, at den ene elev finder frem til, at billedsproget "en klump i halsen" må betyde, at personen er nervøs eller usikker. Derved bruger eleven sin viden fra sin egen livsverden til at danne inferens. Efterfølgende kommer en anden elev frem til den fortolkning, at forfatteren prøver at vise, hvordan man kan opføre sig anderledes på internettet og vise to forskellige sider som person. Samtalen går altså fra en danskfaglig samtale om personkarakteristik til at blive en refleksion over, hvordan man egentlig opfører sig som person. Set i det lys er det litteraturen og analysen, der er med til at starte en dybere samtale, som kan være springbrættet til en etisk snak om, hvad der er rigtig og forkert, men samtidig også en eksistentiel snak om, hvorfor man som menneske kan skifte personlighed.

Set fra et teoretisk perspektiv viser observationen, at når teksten har en *underbestemthed*, altså ikke afslører al information, tvinger det eleven til at må analysere og fortolke sig frem til en mening (Hansen, 2004, s. 27). Derfor er det essentielt, at der undervejs i læsningen stilles spørgsmål til netop tekstens *underbestemthed*, så eleverne derved danner inferens. Det at kunne danne inferens er særlig vigtig i forhold til den formale dannelse, idet eleven må bruge sin egen livserfaring til at finde svar på de tomme pladser i teksten (Jørgensen & Pedersen, 2005, s. 124).

Den nykritiske metode som refleksionsværktøj stemmer derudover godt overens med Klafkis kategoriale tænkning om dannelse. Den *materiale dannelse* ligger i selve analysearbejdet, hvori eleverne skal bruge deres danskfaglige kompetencer til at komme frem til svar. Den *formale dannelse* består i at kunne bruge svarene fra analysen til at fortolke og i sidste ende reflektere over sit eget liv. Dermed er der tale om en kategorial dannelse med et dialektisk forhold mellem det objektive og subjektive i litteraturlæsningen.

Den sidste observation viser også, at mit første fejlslagne forsøg på at snakke om meningen med at skifte mellem "Simon" og "Selfie Simon" i teksten, alligevel har sat gang i nogle tanker hos én af eleverne. For som eleven siger: "Jeg tror, jeg har fundet ud af det med navnene". Spørgsmålet fra tidligere har altså muligvis gjort eleven både nysgerrig og udfordret ham til at reflektere. Dette beskriver Biesta i sin teori som en forstyrrelsespædagogik, der udfordrer eleverne med svære spørgsmål for at få dem til at reflektere (Biesta, 2009, s. 135). Samtidig kan det også være et udtryk for, at der er et behov for at guide eleverne med refleksionsspørgsmål, der dermed bliver den stilladserende del af undervisningen. Set i det lys er spørgsmålet ikke ødelæggende for elevens egen fortolkning.

Mit spørgsmål i starten tog derudover udgangspunkt i min dannelsesintention om en eksistentiel tænkning, hvor eleven skal forholde sig til sig selv. Hensigten var altså, at eleverne skulle forholde sig til, at man godt kan være en anden på internettet, end den man er i virkeligheden. Dermed har dannelsesintentionen, samt mit eget syn på dannelse, spillet en rolle i den classesamtale, der er opstartet. De ovenstående observationer viser, at den nykritiske metode ligeledes har potentiale til at opstarte refleksioner hos eleverne. Dette kræver dog, at der bliver stillet undringsspørgsmål undervejs, der kan understøtte elevens dannelse. Eleverne har altså nu arbejdet tekstnært med romanen, hvilket fører videre til næste fase, der fokuserer på elevens egen livsverden.

[Fra litteraturens til virkelighedens verden](#)

Indtil nu har analysen fokuseret på den receptionsæstetiske og nykritiske metode i læsningen af romanen. I den sidste fase af læsningen handler det om at forbinde bogens og læserens verden og reflektere over, hvad vi kan bruge bogen til i vores eget liv. Med andre ord skal eleverne perspektivere bogen til deres eget liv.

I undervisningsforløbet med bogen *Selfie Simon* skulle eleverne producere en podcast i grupper. Eleverne fik følgende opgavebeskrivelse:

I skal nu i grupper på 4 personer lave en podcast, der handler om bogen *Selfie Simon*. I podcasten skal I have følgende roller: 1 vært, der stiller spørgsmål, 2 elever, der har læst bogen samt forfatter Susanne Foldberg, der har skrevet bogen. I skal derefter besvare følgende spørgsmål:

1. Hvad handler bogen om?
2. Hvad har jeg selv lært af at læse bogen, og hvad kan andre børn lære af den?
3. Hvorfor har Susanne Foldberg skrevet bogen (budskab)?

Ovenstående opgave handler altså i høj grad om elevernes fortolkning af bogen på baggrund af deres umiddelbare læsning samt nykritiske analyse af romanen. Thomas Illum Hansen kalder denne type af spørgsmål for *overføringsspørgsmål*, der har til formål at skabe en perspektiverende samtale om bogen og elevens eget liv (Hansen, 2004, s. 55). I forhold til opgavens dannelsesintention er opgaven her meget åben, da den i høj grad handler om elevens egen læsning. Alligevel er der dog indtænkt et kategorialt dannelsessyn, idet eleverne skal bruge deres nykritiske analyse (materiale dannelse) til at komme frem til, hvad de har lært (formale dannelse). Samtidig kan en opgave som denne også inddrage mulige epokale nøgleproblemer, da eleverne skal reflektere over, hvad andre børn kan lære af bogen, og hvad forfatteren Susanne Foldbergs budskab er.

I opgaveprocessen skulle eleverne arbejde i grupper, hvor de havde mulighed for at diskutere deres synspunkter med hinanden. Undervejs gjorde jeg følgende observation i én af grupperne, der sad og arbejdede:

Fire elever sidder sammen; én pige og tre drenge. Pigen siger: "Jeg tror hun har skrevet bogen for at vise, at challenges nemt går over strengen på Youtube. Fx da Simon filmer sin lærer uden hun ved det." Dreng til venstre siger: "Ja eller da han overnatter 24 timer på skolen. Det har jeg også set flere Youtubere gøre i Ikea, og det er pisse ulovligt." (Bilag 1)

I samtalen bruger eleverne altså deres oplevelser fra bogen til at perspektivere til det virkelige liv. I bogen overnatter Simon på sin skole i 24 timer, hvilket en af drengene har set før på Youtube. Efterfølgende spurgte jeg samme dreng, om han havde lært noget nyt ved at læse bogen, nu når han allerede kendte til Youtube. Han svarede: "Før tænkte jeg bare, at Youtube var grinern, men nu kan jeg godt se at nogle videoer går over

stregen, og dem gider jeg ikke se mere. Specielt de der kanaler, der laver pranks på folk uden de ved det.” (Bilag 2).

Det interessante i denne udtalelse er, at eleven har gjort sig en fremmederfaring, selvom han ikke har mødt en ny verden i bogen, end den han allerede kender. På trods af dette har hans verdensbillede alligevel rykket sig. En mulig forklaring på det kan være, at gennem tekstanalysen, med den receptionsæstetiske og nykritiske metode, har eleven fået mulighed for at reflektere og fortolke over de etiske dilemmaer, som bogen rejser. Hvis det er tilfældet, er det altså litteraturpædagogikken og litteraturredidaktikken, der har været med til at understøtte elevens dannelse. I forhold til mine egne pædagogiske og didaktiske tiltag, valgte jeg at arbejde ud fra en eksistentiel dannelsestænkning med Kierkegaards stadielære. Hvis man skal perspektivere stadielæren til denne konkrete situation, kan man argumentere for, at eleven er gået fra at være *æstetiker*, der så Youtube, fordi det var ”grinern”, til i stedet at blive *etiker*, der kan se de etiske problematikker i f.eks. udfordrings- og prankvideoer.

I elevernes podcast besvarelser kom eleverne med flere fortolkninger af bogen. I et spørgsmål om hvorfor Susanne Foldberg har skrevet bogen, spiller en af eleverne forfatteren og udtaler følgende i podcasten: ”Jeg synes det var spændende at fordybe mig i hvordan unge mennesker bruger sociale medier og at alt ikke handler om likes, men også at man skal beskytte sig selv og ikke gå over strengen” (Bilag 3). Med andre ord handler bogen om, at man skal være tro mod sin egen identitet og ikke bryde sit eget etiske værdisæt. Efterfølgende spurgte jeg samme elev, hvad hun havde fået ud af at læse bogen. Hun svarede:

”Ikke rigtig noget. Jeg så ikke Youtube før, da jeg synes det er kedeligt, og bogen har ikke fået mig til at skifte mening. Faktisk tænker jeg, at jeg er glad for jeg ikke ser det, da bogen viser, hvor nemt det kan gå galt” (Bilag 2).

På trods af at eleven udtaler, at hun ikke har fået noget ud af bogen, har hun alligevel reflekteret over sit eget syn på Youtube. Hendes konstatering er, at hun er blevet bekræftet i sit syn på, at Youtube ikke er noget for hende. Set i det lys har eleven altså taget stilling og forholdt sig til sig selv, hvilket var selve dannelsesintentionen for litteraturforløbet.

Som afslutning på forløbet gennemførte jeg et semistruktureret interview med tre elever for at få et indblik i, hvordan de oplevede undervisningen. I et af spørgsmålene spurgte jeg én af eleverne, om undervisningen havde været anderledes end den, de var vant til at have. Han svarede:

Elev 1: ”Ja, rigtig anderledes. Normalt læser vi bare bogen og laver en anmeldelse af den.”

Interviewer: ”Nu når du siger, at det har været anderledes, har du så også lært noget nyt, synes du?”

Elev 1: "Ja, jeg tænker mere over om en Youtube video går over stregen, det gjorde jeg ikke rigtig før." (Bilag 2).

Ud fra disse svar kan man udlede, at eleven har erfaringer med at arbejde med den nykritiske metode. Det er dog nyt for eleven at bruge denne metode og perspektivere den til eget liv. Dette understreger samtidig en vigtig pointe – det er ikke nok udelukkende at arbejde receptionsæstetisk eller nykritisk med en tekst for at understøtte elevernes dannelse. Lige så essentielt er det, at læreren faciliterer en undervisning, som giver eleverne lov til at anvende deres analyse til en fortolkning, der kan understøtte en dannelse.

I Alexander Von Oettingens nyfortolkning af Johann F. Herbarts tre pædagogiske områder argumenterer Von Oettingen for, at vejledning også er en vigtig del i at skabe en undervisning, der danner eleverne (von Oettingen, 2018, s. 61). Det vil sige skabe en dialog mellem lærer og elev, hvor eleven får lov til at reflektere. Dermed lægges der altså op til, at læreren kan deltage i en dannende samtale, hvilket vil blive præsenteret i næste afsnit.

Diskussion

Den professionelle dømmekraft

Opgaven har indtil nu analyseret, hvordan man kan understøtte elevernes dannelse i et litteraturforløb. En vigtig konklusion at tage med fra analysen er, at det ikke er nok udelukkende at se på den pågældende bogs litterære kvaliteter. Det handler i lige så høj grad om at have en klar dannelsesintention, der er underbygget med pædagogiske og didaktiske overvejelser. Men hvad er det så reelt, dansklæreren skal kunne for at understøtte elevernes dannelsesproces i litteraturen?

Thomas Aastrup Rømer, der er lektor i pædagogisk filosofi ved Aarhus Universitet, peger på, at der er behov for en professionel dømmekraft hos læreren, der både bygger på pædagogisk og didaktisk viden, men samtidig også en formal dannelse hos læreren selv. Rømer skriver helt konkret, at læreren skal være en aktiv samfundsborger og autonom verdensborger, der forbliver nysgerrig og reflekterende (Rømer, 2013). Med andre ord er det altså ikke nok, at læreren har en teoretisk og praktisk viden, læreren skal ligeledes have en visdom for at kunne anvende sin professionelle dømmekraft.

Gert Biesta beskriver lærerens professionelle dømmekraft som en, der bygger på etik og moral. Biesta mener, at læreren skal skabe en undervisning, der ikke kun fokuserer på målet men i stedet på formålet og intentionen med undervisningen (Biesta, 2017, s. 94). Dermed skal dømmekraften ikke bygge på videnskabelig evidens og kompetencer men i stedet lærerens egen livserfaring og visdom.

Som lærer i nutidens folkeskole, kan man dog sætte spørgsmålstejn ved om Biestas syn på undervisning bygger for meget på den tysk kontinentale didaktik og helt ser bort fra den evidensbaserede viden inden for lærerprofessionen. Professor ved DPU, Jens Rasmussen, mener i stedet, at dømmekraften skal ses fra et mere nutidigt perspektiv. Læreren skal ifølge Rasmussen træffe professionelle vurderinger, der både bygger på videnskabelige beviser, men samtidig også handle ud fra Aristoteles' begreb *phronesis* (Rasmussen J. , 2017, s. 116). *Phronesis* betegner en dømmekraft, der ikke bygger på en teoretisk viden men i stedet praksis viden.

Forskningen om lærerens professionelle dømmekraft, inden for den pædagogiske filosofi, har ind til nu drejet sig generelt om lærerprofessionen, men på baggrund af denne opgaves analyse er det interessant at se det fra et mere fagfagligt perspektiv. Som førnævnt byggede mine opgavebeskrivelser ikke udelukkende på didaktiske overvejelser men også på en dannelsesintention, der byggede på filosofiske og etiske overvejelser. F.eks. i opgaven hvor eleverne skulle tage etisk stilling til, om Simon skulle slette videoerne eller ej. For at understøtte elevernes dannelse i et romanforløb, kræver det altså en dansklærer, der først og fremmest har en pædagogisk og fagdidaktisk viden, men som også kan reflektere på et metafysisk niveau. Udover dette viser analysen, at dansklæreren skal kunne stille spørgsmål til eleverne og teksten, der åbner det litterære værk og giver anledning til refleksion. Den tyske professor, Klaus Prange, kalder dette for lærerens maieutiske kompetence, der tager udgangspunkt i Sokrates' idé om, at den adspurgte kommer frem til svar ved at forholde sig til åbne spørgsmål (Prange, 1978). For at stille disse spørgsmål kræver det en dansklærer, der på forhånd har reflekteret over værket og kan handle på baggrund af sin professionelle dømmekraft. I næste afsnit vil jeg derfor præsentere en refleksionsmodel, der er udarbejdet på baggrund af mine resultater for analysen. Formålet med modellen er, at jeg som dansklærer kan reflektere over dannelsesintentionen for min undervisning.

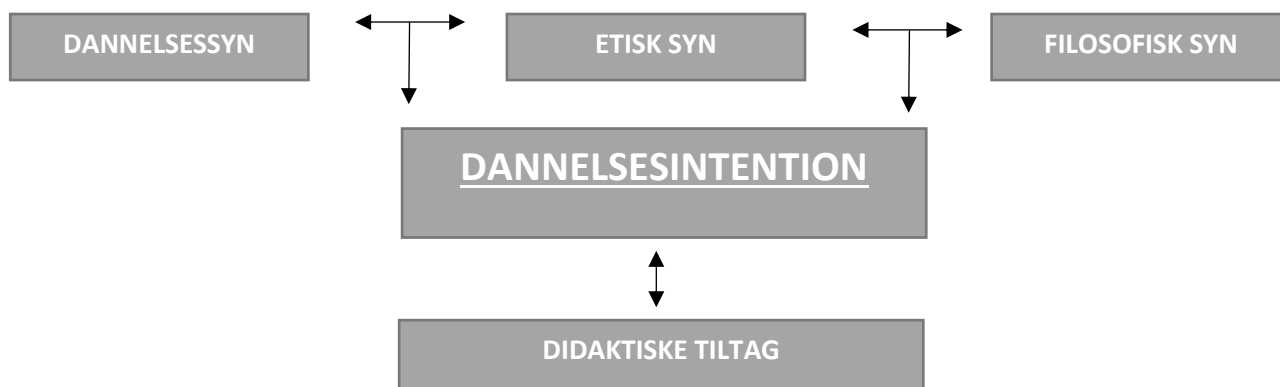
Resultater

I ovenstående analyse har jeg, på baggrund af min indsamlede empiri, undersøgt hvordan jeg kan understøtte elevernes dannelse i et romanforløb. Resultaterne af undersøgelsen viser først og fremmest, at den procesorienterede litteraturpædagogik kan være med til at understøtte elevernes dannelse, da den både indtænker den receptionsæstetiske og nykritiske metode i læsningen. Empirien med elevbesvarelserne viser, at den receptionsæstetiske metode kan være med til at sætte en refleksion i gang hos eleven, der særligt kredser om elevens empati og solidaritet. Det skyldes, at der tages udgangspunkt i en læserorienteret tilgang, hvor eleven spejler sig i værket, og værket spejler sig tilbage til eleven, hvilket betyder, at der er tale om en dobbeltsidig åbning. Den læserorienterede tilgang inddrager nemlig elevens egen livserfaring ind i læsningen, som også blev eksemplificeret i en af elevbesvarelserne samt efterfølgende interview. Her beskrev den pågældende elev, hvordan han kunne genkende situationen fra sit eget liv, da han skiftede skole. Vigtigheden

i at inddrage elevernes egne historier ud fra et dannelseperspektiv bliver ligeledes bekræftet i nyere dannelsesteori. Psykologen Dan P. McAdams påpeger i sin dannelsesteori, at læreren skal inddrage elevernes egne historier i undervisningen ved fx at skrive elevbiografier (McAdams, 2008). Den receptionsæstetiske tilgang kan altså særligt være med til at understøtte elevernes formale dannelse.

Empirien med observationerne fra to undervisningssituationer viser derudover potentialet ved den nykritiske tilgang i litteraturarbejdet. I arbejdet med personkarakteristik er eleverne nødt til at møde og forholde sig til teksten, og igennem dette møde vil eleven møde passager, hvor informationen skal findes mellem linjerne. Med andre ord skal eleven kunne danne inferens, hvilket kræver, at eleverne reflekterer og kan se sammenhænge. Forskningsrapporten *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning* fra 2017 bekræfter ligeledes, at muligheden for inferensdannelse er en litterærkvalitet, der kræver selvrefleksion hos eleven og dermed faciliterer: "Dannelse, indlevelse og fremmederfaring" (Elf & Hansen, 2017, s. 8). Den nykritiske metode kan altså både understøtte en material dannelse, i form af danskfaglige analyseværktøjer, men også en formal dannelse, idet eleverne skal forholde sig fortolkende og reflekterende.

Sidst men ikke mindst belyser analysen også, at der er behov for, at læreren kan være i dialog med eleverne og stille de gode spørgsmål, der åbner teksten. Vigtigheden af dialog og gode spørgsmål i litteraturarbejdet, understreges også i andre didaktiske læremidler, der arbejder ud fra en procesorienteret tilgang. Her er et eksempel Ayoe Quist Henkels *Sammen om at læse litteratur*, der inddeler læsningen i *tekståbnere*, *tekstfordybere* og *teksttænkere* (Henkel, 2011, s. 10). Henkel påpeger at netop mundtlighedspædagogikken, f.eks. litteratursamtaler, er nødvendig for elevens forståelse og fortolkning af teksten (Henkel, 2011, s. 18). Dansklæreren skal altså kunne stille de gode og velovervejede spørgsmål til eleven, der giver anledning til dialog og fortolkning blandt eleverne. Det er netop her denne opgave vil pege på vigtigheden af lærerens professionelle dømmekraft i litteraturundervisningen. For at stille de kvalificerede spørgsmål i dialogen om litteraturen, kræver det nemlig en velreflekteret dansklærer, der har gjort sig overvejelser om dannelsesintentionen for læsningen. Denne intention bygger som førnævnt på et dannelsessyn, et etisk syn og et filosofisk syn. På baggrund af dette har jeg udarbejdet en refleksionsmodel, der kan anvendes med det formål at reflektere over dannelsesintentionen og dermed understøtte en dannelsesproces hos eleven. Tanken er, at læreren først læser og udvælger en roman, hvorefter han kan bruge refleksionsmodellen til at indtænke en dannelsesintentionen for læsningen.



Modellen skal ses som en videreudvikling af den tidligere nævnte didaktiske model fra rapporten *Dannelse i pædagogisk praksis*, der arbejder med begrebet dannelsesintention. Denne model har dog til formål at få læreren til at reflektere over, hvad dannelsesintentionen for undervisning egentlig er, og hvad den indeholder.

- **Dannelsesintentionen** handler om hensigten med den pågældende undervisning eller aktivitet. I mit undervisningsforløb var intentionen f.eks. at få eleverne til at forholde sig til deres brug af Youtube. Intentionen må dog ikke fejltolkes til at være et mål for undervisningen, da dannelse som førnævnt ikke er noget, man kan måle.
- **Dannelsessynet** betyder hvilken dannelsesteori, læreren betror sig til. Det kan således være den formale, materiale eller kategoriale dannelse. Tanken er her, at læreren skal indtænke hvilket syn, der bedst muligt fremmer dannelsesintentionen.
- **Det etiske syn** omhandler hvilke etiske perspektiver, der kan være inden for dannelsesintentionen. I mit undervisningsforløb arbejdede jeg fx med interdependensetikken og den nikomakæiske etik.
- **Det filosofiske syn** handler om hvilken filosofisk retning, læreren ønsker at undervise ud fra. Det kan fx være Kierkegaards stadielære, hvor eleven skal forholde sig til sig selv.
- **De didaktiske tiltag** tager udgangspunkt i hvilke tiltag, der er mest hensigtsmæssige at anvende, ud fra hvad der er ens dannelsesintention. Hvis læreren f.eks. ønsker at understøtte elevernes empati, kunne et didaktisk tiltag være den receptionsæstetiske metode. Pilen peger begge veje, da de didaktiske tiltag og dannelsesintention påvirker hinanden. Læreren kan derfor også arbejde den anden vej og først vælge et didaktisk tiltag og derefter reflektere over, hvad dannelsesintentionen i så fald kunne være.

En model som denne kræver naturligvis at dansklæreren kan reflektere over sit didaktiske og eksistentielle ståsted. Ligeledes sætter det krav til lærerens egen dannelse og person, da det ikke er nok, at læreren har viden om pædagogiske og didaktiske tiltag men må også kende til filosofi og etik.

Kritik af undervisningsforløbet

I sammenblandingen mellem at indtænke en dannelsesintentionen med den procesorienterede litteraturpædagogik, opstår der en oplagt problemstilling, der er værd at kommentere på. Den procesorienterede litteraturpædagogik lægger nemlig op til elevernes frie fortolkning, hvori der ikke er noget rigtig eller forkert svar. Som dansklærer skal man derfor være opmærksom på ikke at foretage en mestringsfortolkning, der er skadende for elevens egen fortolkning, eller som skaber en fradigtning væk fra selve teksten. Dette er også hvad Thomas Illum Hansen kalder for "oplevelsespornografi", der særligt kan opstå i den læserorienterede tilgang, så det ikke længere handler om selve værket (Hansen, 2004, s. 40). En kritik af denne opgaves analyse kunne derfor være, at en på forhånd defineret dannelsesintentionen kan være med til at skabe en mestringsfortolkning og dermed forhindre elevens egen fortolkning. Som et svar på dette mulige kritikpunkt er det vigtigt at pointere, at dannelsesintentionen fungerer som hensigten for læsningen og ikke målet. Det vil sige, at modellen på side 20 skal ses som et refleksionsværktøj, hvor læreren kan reflektere over dannelsesdelen og på baggrund af denne refleksion anvende didaktiske tiltag, der kan understøtte dannelsesintentionen. Pointen er dermed, at læreren har reflekteret over dannelsesintentionen for litteraturlæsningen fremfor blot at forvente, at dannelse opstår af sig selv.

Samtidig er det dog også vigtigt at slå fast, at læreren spiller en rolle i elevernes dannelse, der ikke må blive negligeret. Thomas Illum Hansen kommenterer dette: "Hermed ikke sagt at hierarkiet i klasseværelset forsvinder. Læreren har en viden og en position som hverken kan eller skal skjules" (Hansen, 2004, s. 33). Som lærer handler det altså i stedet om at møde eleven i en dialog om bogen. Læreren skal ikke bruge sin egen fortolkning og dannelsesintention som et endeligt facit på undervisningen. Som nævnt tidligere i opgaven peger Alexander von Oettingen ligeledes på, at vejledning og dialog mellem lærer og elev er essentielt set fra et dannelsesperspektiv (von Oettingen, 2018, s. 61). Set i det lys er en på forhånd defineret dannelsesintention altså vigtig. For hvordan skal læreren kunne deltage i en vejledning, der skal understøtte dannelse, hvis læreren ikke selv har reflekteret over dette?

I sidste ende kalder det på lærerens egne dannelsesrefleksioner i arbejdet med at understøtte elevernes dannelse. Dansklæreren skal kunne stille refleksionsspørgsmål, der åbner og ikke lukker teksten og dermed have blik for balancen mellem tekstens over- og underbestemthed.

Metodens begrænsninger og usikkerhed

Denne opgave har beskæftiget sig med elevernes objektive og subjektive dannelse, der som tidligere nævnt, kan være en udfordring at bevise rent empirisk. Det skyldes, at dannelse er en subjektiv transformationsproces, som hver enkelt elev vil opleve forskelligt (Albrechtsen, 2018, s. 196). Ud fra en hermeneutisk tilgang kan jeg dog undersøge emnet empirisk ved at analysere min indsamlede empiri og derefter underbygge det med relevant teori. Når jeg handler ud fra den hermeneutiske tilgang, er det derfor med en erkendelse af, at jeg som undersøger ikke kan forholde mig neutral, men er nødt til at indtage rollen som analyserende og fortolkende på baggrund af empirien - f.eks. ved at analysere og fortolke elevernes svar. Denne analyse og fortolkning kan ikke undgå til en vis grad at være subjektiv, hvilket kan sætte spørgsmålstegn ved resultaternes validitet. Modsat kan man sige, at der netop er behov for en analytisk fortolkning af et pædagogisk-normativt begreb som dannelse.

Ved at foretage semistrukturerede interviews med spørgsmål om hvad eleverne føler, at de har lært ved læsningen, kan undersøgeren få et indtryk af elevernes egne oplevelser af undervisningen, hvilket må siges at være den mest centrale vej til at forstå og undersøge elevernes dannelsesproces. Eleverne kan dog have udfordringer ved at sætte ord på denne proces, og nogle elever har måske ikke rigtig oplevet og erkendt, at de rent faktisk har udviklet sig. Dette sætter med andre ord en begrænsning for interviewets reliabilitet. Derfor er det også nødvendigt at fortolke på elevernes svar for at vurdere, om eleverne har reflekteret over spørgsmålene. Ved at have forskellige typer af kvalitativ metode styrkes empiriens reliabilitet dermed, da de hver har deres styrker og begrænsninger.

Afslutningsvis vil der også være en usikkerhed i, i hvor høj grad min egen dannelse og person har spillet en rolle i elevernes dannelse, hvilket ikke kan bevises empirisk. Det kan dog påvises, at mine didaktiske tiltag tog udgangspunkt i en dannelsesintention, der bygger på et dannelsessyn samt et filosofisk og etisk perspektiv. Set i det lys kan lærerens egen dannelse og person altså være en faktor, der spiller ind i understøttelsen af elevernes dannelse.

Konklusion

I denne opgave har jeg gennem en hermeneutisk tilgang analyseret og undersøgt, hvordan jeg som dansklærer kan understøtte elevernes dannelse i et romanforløb i en 5. klasse. I et danskfagligt perspektiv kan det konkluderes, at både den receptionsæstetiske og nykritiske metode kan facilitere en refleksion hos eleverne og dermed understøtte en dannelsesproces. Den receptionsæstetiske metode appellerer til elevernes empati og medfølelse, da de må inddrage deres egen livserfaring i læsningen. Den nykritiske metode skaber ligeledes en refleksion hos eleverne, da de må danne inferens for at udfylde de tomme pladser, der er i teksten. På baggrund af dette er den procesorienterede litteraturpædagogik oplagt at

anvende for at støtte elevernes dannelse, da der både er indtænkt en læser- og værkorienteret tilgang, der stemmer godt overens med Klafkis dobbeltsidige åbning, hvor eleven og verden påvirkes af hinanden.

Set fra et mere alment didaktisk og pædagogisk perspektiv viser den aktuelle debat om dannelse i skolen, samt literacy begrebet i danskfaget, at der er behov for at indtænke et dannelsessyn, der både tage hensyn til de faglige kompetencer og personlig udvikling. For at imødekomme dette finder opgaven det oplagt at arbejde med Klafkis kategoriale dannelse, der forener det materiale og formale dannelsessyn, og samtidig arbejder med elevernes literacy kompetence.

Derudover kalder understøttelsen af dannelse i undervisningen i høj grad på lærerens egen dannelse og evne til at stille de åbne og gode spørgsmål, der bygger på lærerens professionelle dømmekraft. Dansklæreren må på forhånd have reflekteret over hvilken dannelsesintention, der ønskes og på samme tid inddrage hvilke etiske og filosofiske synspunkter, der er relevante for at opnå hensigten med undervisningen. På baggrund af dette har jeg udviklet refleksionsmodellen, der kan findes på side 20, som kan hjælpe dansklæreren til at reflektere over sin dannelsesintention i undervisningen med det formål at understøtte elevernes dannelse.

Bibliografi

- Albrechtsen, T. (2018). Dannelsesgangdidaktik - et aktuelt bud på en empirisk dannelsesforskning. I A. von Oettingen, *Empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur*. København: Forlaget UP.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Klim.
- Biesta, G. (2017). Lærerruddannelsens fremtid: Evidens, kompetence eller visdom? I C. Holm, & H. Thingholm, *Evidens og dømmekraft: når evidens møder den pædagogiske praksis*. Dafolo.
- Bundsgaard, J. (2009). *Kompetencer i dansk*. København: Gyldendal.
- Dansk Fælles Mål. (2019). *Dansk Fælles Mål 2019*. Hentet 7.. maj 2020 fra emu.dk:
<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>
- Elf, N., & Hansen, T. I. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. Undervisningsministeriet. Kvalitet i Dansk & Matematik.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2016). *Tæt på literacy*. Hans Reitzels Forlag.
- Foldberg, S. (2017). *Selfie Simon*. Gyldendal.
- Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dansklærerforeningens Forlag.
- Henkel, A. (2011). *Sammen om at læse litteratur - LÆRERERENS RESSOURCEBOG*. Gyldendal.
- Iskov, T., Duedahl, T. V., & Tange, N. B. (2020). *Dannelse i pædagogisk praksis: Forskningsprojekt i samarbejde med Odder kommune*. VIA University College.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse*. København: Akademisk Forlag.
- Jørgensen, M., & Pedersen, O. (2005). *Sproglig vejleder*. Dansklærerforeningens Forlag.
- Keiding, T. B. (2013). Læringsmålorienteret didaktik. I A. Qvortrup, & Merete Wiberg, *Læringsteori og Didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kierkegaard, S. (1962). Sygdommen til Døden. I S. Kierkegaard, *Søren Kierkegaards Samlede Værker*. Gyldendal.
- Kierkegaard, S. (2015). *Stadier på Livets Vei*. Gyldendal.
- Klafki, W. (1983/1974). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I W. Klafki, *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: Udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik: Nye studier*. Aarhus: Klim.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). En pædagogisk efterlysning? Nogle grundlæggende overvejelser over en empirisk arbejdende almen pædagogik. I A. von Oettingen, *Empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag.

Bacheloropgave – dansk
Kristian Yilmaz
Studienr. 257565

VIA University College Silkeborg

- McAdams, D. (2008). Personal Narratives and the Life Story. I O. John, R. Robins, & L. Pervin, *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Prange, K. (1978). *Pädagogik als Erfahrungsprozess*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rasmussen, J. (2017). Professionsekspertise og dømmekraft: En kritik af Gert Biestas syn på professionel dømmekraft. I C. Holm, & H. Thingholm, *Evidens og dømmekraft : når evidens møder den pædagogiske praksis*. Dafolo.
- Rasmussen, T. (2002). Legens poetik. *Psyke & Logos Årg. 23 Nr. 2*.
- Rømer, T. (17. marts 2013). *Hvad er en professionel dømmekraft?* Hentet 18. maj 2020 fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/525225/hvad-er-en-professionel-doemmekraft>
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Ceppelen Damm.
- Tanggaard, L. (2018). Skitserne til et læringsbegreb af relevans for den empiriske dannelsesforskning i skolen. I A. von Oettingen, *Empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- von Oettingen, A. (2016). *Almen didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- von Oettingen, A. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus Universitetsforlag.

Bilag 1 - Observationer

21. januar 2020

Læreren står nu foran klassen med bogen i hånden. Han spørger: "Hvorfor tror I egentlig, at der nogle gange bliver skrevet 'sagde Simon' og andre gange 'sagde Selfie Simon' i bogen?"

Eleverne sidder stille. Ingen rækker hånden op. Efter cirka 5 sekunder rækker en dreng hånden op og siger: "Måske fordi de har lavet en fejl på siderne?" Flere i klassen begynder at grine, hvorefter drengen smiler og kigger rundt i klassen. Læreren smiler og siger: "Jaeh, det kunne godt ske. Kan der være andre bud?" Der er stille i klassen, ingen rækker hånden op.

Lærer kigger rundt i klassen og siger: "Okay, nu har vi fået skrevet en masse ned om Simons ydre. Hvad kan vi sige om hans indre?" Tre elever rækker hånden op. Læreren vælger én af eleverne.

"Han er meget usikker." siger eleven. "Hvorfor tænker du, at han er usikker?" spørger læreren. "Fordi der står, at han får en klump i halsen, så han er altså bange" svarer eleven. "Ja, supergodt fundet!" siger læreren

Bacheloropgave – dansk

Kristian Yilmaz

Studienr. 257565

VIA University College Silkeborg

og skriver ned. En ny elev rækker hånden op, læreren peger på eleven. ”Men han er altså også meget modig. I kapitel 2 står der, at han tager imod en chili challenge på Youtube” siger eleven. Læreren smiler og siger: ”Ja, det er også rigtigt. Prøv lige alle sammen at slå op på kapitlet og lad os se efter.” En elev rækker hånden op og hopper op og ned ad sædet imens han laver nogle lyde med munden. Læreren ser på eleven, og vælger ham. ”Jeg tror, jeg har fundet ud af det med navnene. Selfie Simon er når han er modig, og Simon er når han er bange.” Læreren svarer: ”Okay spændende! Hvorfor tror du, at det er sådan?” Eleven sidder et par sekunder uden at sige noget. Så svarer han: ”Måske for at vise, man kan være falsk på nettet. Fx skrive at Youtuberen er klam eller grim, men man tør kun sige det, fordi det er på nettet.” Tre nye elever rækker hånden op.

Fire elever sidder sammen; én pige og tre drenge. Pigen siger: ”Jeg tror hun har skrevet bogen for at vise, at challenges nemt går over stregen på Youtube. Fx da Simon filmer sin lærer uden hun ved det.” Dreng til venstre siger: ”Ja eller da han overnatter 24 timer på skolen. Det har jeg også set flere Youtubere gøre i Ikea, og det er pisse ulovligt.”

Bilag 2 - Interview

6. februar 2020

1). Kan du genkende noget fra Selfie Simon med dit eget liv?

Elev 1: Kan genkende at bruge Youtube

Elev 2: Kan genkende fra børnehaven hvordan jeg havde det. Jeg blev mobbet og holdt udenfor der.

Elev 3: Genkende Simons' liv. Er selv blevet mobbet og spillede meget Minecraft.

2). Er der noget du tænker anderledes efter at have læst Selfie Simon?

Elev 1: Bruger sociale medier på en anden måde. Tænker over om man går over stregen. Før tænkte man at Youtube bare var grinern, men kan nu godt se, når en video går over stregen.

Elev 2: Før tænkte jeg bare, at Youtube var grinern, men nu kan jeg godt se at nogle videoer går over stregen, og dem gider jeg ikke se mere. Specielt de der kanaler, der laver pranks på folk uden de ved det.

Elev 3: Ikke rigtig noget. Jeg så ikke Youtube før, da jeg synes det er kedeligt, og bogen har ikke fået mig til at skifte mening. Faktisk tænker jeg, at jeg er glad for jeg ikke ser det, da bogen viser, hvor nemt det kan gå galt”.

Bacheloropgave – dansk
Kristian Yilmaz
Studienr. 257565

VIA University College Silkeborg

3). Er det mere interessant at læse litteratur, der handler om personer på din egen alder?

Viggo og Niller: Det er lige meget hvilken alder, det handler om.

Viggo: Gør det dog nemmere at forstå hvad Simon tænker, da han går i 5. klasse.

Line: Også ligemeget. Læser allerede om folk på forskellige aldre.

4). Synes du det er svært at læse mellem linjerne? Altså kunne forstå hvad meningen med bogen er?

Elev 1: Det er nemt at tænke, hvad forfatteren har tænkt med bogen

Elev 3: Samme her, jeg synes også det er nemt at se.

Elev 2: Man skal tænke over, hvem man snakker med på sociale medier, da det ellers kan ende galt.

Elev 3:: Man skal tænke over hvilke videoer man ser. Om det passer til ens egen alder. Den handler også om at bagtale andre. Det kender jeg også fra min egen klasse. Nogle piger bagtaler fx mig. Det kan hjælpe at læse Selfie Simon, da jeg kan genkende nogle af de samme ting.

5). Hvordan går man fra læsning til fortolkning?

Line: "Fx at læse et specifikt sted i teksten og prøve at læse mellem linjerne i stedet for at snakke om hele bogen".

Viggo og Line: Personkarakteristik er kedeligt

Niller: Jeg synes vi lærer noget nyt om personerne ved at have personkarakteristik. Fx lærte jeg ved øvelsen, at Rosa er mere selvsikker.

Line, Viggo og Niller: Super fedt at skrive brevkasse til Simon.

Line: Det hjalp, at det var en selvstændig opgave, hvor vi selv kunne tænke.

Viggo: Godt at der ikke er noget, der er rigtig eller forkert.

6). Har vi arbejdet på en anden måde end I er vant til at gøre?

Elev 1: "Ja, rigtig anderledes. Normalt læser vi bare bogen og laver en anmeldelse af den."

Interviewer: "Men plejer I ikke også at dykke ned i teksten og analysere den, fx personkarakteristik?"

Elev 1: "Jo, vi laver også personkarakteristik, men vi bruger det ikke rigtig til noget. I den her bog har vi lavet en masse ting."

Interviewer: "Kan du uddybe, hvad det er, vi har lavet?"

Elev 1: "Altså vi har lavet podcast og vi skulle skrive brev til Simon. Også har vi også brugt vores egne meninger, så der var ikke noget rigtig eller forkert svar."

Interviewer: "Nu når du siger, at det har været anderledes, har du så også lært noget nyt, synes du?"

Elev 1: "Ja, jeg tænker mere over om en Youtube video går over strengen, det gjorde jeg ikke rigtig før."

Bacheloropgave – dansk

Kristian Yilmaz

Studienr. 257565

VIA University College Silkeborg

Bilag 3 – Elevbesvarelser

7. januar 2020

Hej Simon

jeg er en dreng på 12 år.

Jeg har prøvet det samme på min gamle skole og jeg ved derfor det er hårdt jeg valgte derfor at skifte skole men jeg synes du skal give det en chance til så du måske kan få venner der hvor du er

Vis det ikke virker kan du snakke med dine forældre om at skifte skole og måske tilbage til din gamle skole vis du havde det godt der.

Jeg syntes at du skal snakke med din ven Rasmus om at slette nogen videoer men jeg synes ikke du skal slette dem uden at snakke med ham ellers risiker du at gøre ham ked af det og så mister du venner i stedet for at få venner men du kan godt slette nogen fordi det er pinligt men du skal ikke slette dem alle sammen.

Hej med dig!

Jeg syntes ikke at du skal slette videoerne, fordi dig og din ven har sikkert hygget jer med det! Og der ligger sikkert også mange minder i det!

På den anden side vil du jo også gerne have nogle nye venner... Måske skulle du prøve at tale med nogle om det, for det er jo ikke okay at dine nye klasse kammerater gør nar af det.

Hvis du fx. Snakker med din lære eller dine forældre, kan de gøre noget ved det! Det er ikke fair at du skal gå rundt og være bange for at de bliver ved med at gøre nar af dig!

Jeg har selv aldrig prøvet at stå i samme dilemma, men jeg har prøvet at skulle vælge mellem mig selv og en ven, dengang valgte jeg selv min ven, det syntes jeg også du skal gøre...

~~Nogle gange skal man tænke på andre før sig selv.~~

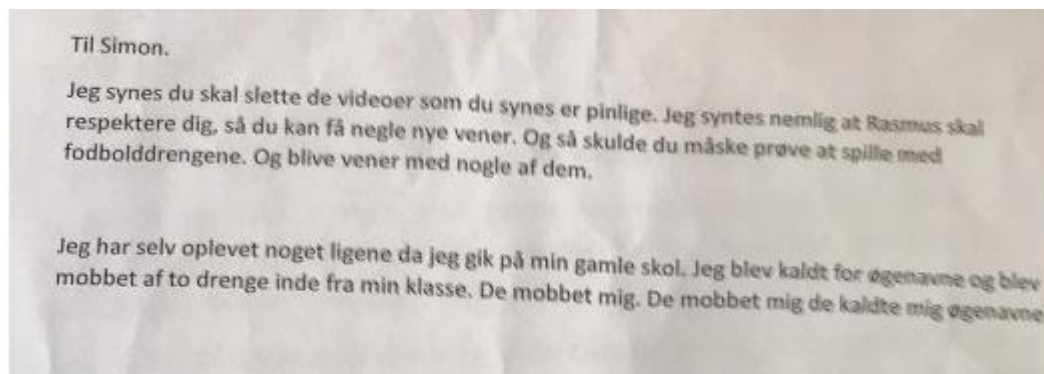
Du kunne også prøve at sige fra over for dine klassekammerater, det er jo ikke sikkert at de driller dig fordi de syntes det er mærkeligt, det kunne måske også være fordi de var jaloux?

Bacheloropgave – dansk

Kristian Yilmaz

Studienr. 257565

VIA University College Silkeborg



Citat fra elevpodcast: "Jeg synes det var spændende at fordybe mig i hvordan unge mennesker bruger sociale medier og at alt ikke handler om likes, men også at man skal beskytte sig selv og ikke gå over stregen"