

BILLEDBØGERS DANNELSESPOTENTIAL

AUTENTISKE LÆSERE PÅ MELLEMRINNET

STUDERENDE
HENRIETTE OLESEN 164870
MIRJAM B. MADSEN 221432

VEJLEDER
AYOE QUIST HENKEL
METTE HOLDSENDORF BECK

DATO: 03.06.2019
ANTAL ANSLAG: 90.283

VIA UC CAMPUS SILKEBORG

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	3
Begrebsafklaring	3
Autentiske læsere	3
Afgrænsning	4
Analytisk genstandsfelt	4
Billedbogens berettigelse i et dannelsesmæssigt perspektiv	5
Læsevejledning	5
Metodisk afsæt	6
Videnskabsteoretisk metode	7
Anvendt forskning	8
Empirisk metode	8
Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere	9
Elevbaseret mundtlig, summativ evaluering	10
Skriftligt og mundtligt interview med fagpersoner	10
Teoretisk rammesætning	13
Den komplekse billedbogs krav til læseren	13
En ny tendens udfoldes	13
Kompleksitetens spændevide	13
Billedsidens udvidede formidling	14
Et analytisk blik	17
Hvorfor vi ser et behov for <i>autentiske læsere</i>	17
Litteraturisk dannelse i en hyperkompleks hverdag	17
Krav om refleksivitet i samfund og litteratur	17
Et menneskeligt blik gennem litteraturen	18
Hvordan skabes <i>autentiske læsere</i>?	19
Et litteraturpædagogisk kontinuum	19
Tekstbaseret læsning (kun til teksten må vi skele)	19
Læserbaseret læsning (nej, læseren tager det hele)	20
Tekst- og læserbaseret læsning (kom, lad os dele!)	20
Eleven skal bevæge sig på kontinuummet	21
Lærerens rolle	23

Hvad kræver det af læreren?	23
Læreren som støtte i litteraturlæsningen	24
Hvordan tilgodeser læreren den enkelte elev i litteraturfællesskabet? ...	25
Hvilken litteraturpædagogisk tilgang anvender lærerne?	26
Opsummering af lærerens rolle	27
Et refleksivt blik på det praksisnære	27
En didaktisk idéboks	27
Et grundlag for undersøgelse af praksis	29
<i>Du og jeg</i> som primært værk til eksemplificering af idéboksen	29
Didaktisk tiltag fra idéboksen	32
Tankekort	32
Stedbaseret læsning	34
Personlapper	35
På sporet af værket	37
Litteraturkast	39
Sammenfatning af det refleksive blik på praksis	41
Diskussion	41
Konklusion	43
Litteraturliste	45
Bilagsliste	49
○ Bilag 1 af 5: Spørgeskemaundersøgelse: <i>Billedbøger på mellemtrinnet</i>	
○ Bilag 2 af 5: Summativ mundtlig elevevaluering	
○ Bilag 3 af 5: Interview med Søren Fanø, master i børnelitteratur	
○ Bilag 4 af 5: Interview med lektor Anna Skyggebjerg	
○ Bilag 5 af 5: Elevbesvarelser: <i>Hvorfor skal man lære at læse?</i>	

”Nogle fortolkere behandler teksten som en pude, hvori de anbringer deres anmærkninger som knappenåle. Skolen skal ikke uddanne filologer eller æstetikere eller historikere, men læsere, folk, der kan tænke og føle.”

Citat: Vilhelm Andersen, 1912
(Andersen, 1970, s. 103-104)

Indledning

Sådan udtrykte den danske forfatter, Vilhelm Andersen, det for flere årtier siden, og vores passion for børnelitteraturens mange aspekter beror og gror stadig på dette ønske. Vores grundlæggende vision er ikke blot læsere med et veludviklet begrebsapparat, der kan anbringe korrekte anmærkninger i teksten. Vi ønsker derimod elever, der vil tilgå teksten *autentisk*, hvor forundrende nysgerrighed åbner for, at litteraturen kan medvirke til, at læseren bliver klogere på eget liv – klogere på sig selv. En vilje om i bund og grund at danne elever, der tør tænke, tør føle, tør mene. Vi stræber som undervisere efter at skabe et rum, hvor den dobbelte åbning (Klafki, 1979) kan udfolde sig, og indholdet vil blive levende og vedkommende for eleven. Vi er nysgerrige på, hvorvidt eleverne kan tilegne sig erfaringer og værktøjer fra litteraturundervisningen, som de kan anvende i deres primære verden (Christensen, 2016).

Dette projekt viser tydeligt, at billedbogen er vores danskfaglige hjertebarn, og at den med dens gemte skatte kan berige og oplyse os på flere niveauer, hvorfor netop denne genre er projektets analytiske udgangspunkt. En naiv forestilling om, at vores passion for billedbogen vil medvirke til, at eleverne vil opleve samme begejstring og lyst til fordybelse, har tidligere praksiserfaringer afkræftet. Vi måtte da i rollen som didaktikere revurdere vores tilgange til danskfagets litteraturundervisning, da det blev vores tolkninger, som blev overfladisk overført til eleverne. Interessen for at formindske distancen mellem billedbogen og eleven førte til ønsket om at skabe et rum for en *autentisk læsestil*, hvor undervisningen faciliterer til forståelse, dannelse og refleksivitet hos eleven. Dette ikke blot for at læreren kan vinge endnu et færdighedsmål af, men for at den *autentiske læser* kan anvende det oplevede i og uden for skolen.

I danskfaget fagformål står det, at eleverne skal: "(...) fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster (...) som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet" (Undervisningsministeriet, u.å). Vi er nysgerrige på, om litteraturundervisningen evner at facilitere et sådan rum for denne dannelsesproces, da vi allerede ved, at læsningen giver mulighed for, at eleverne: "(...) udvikler og styrker den personlige identitet, styrker den kulturelle identitet, og skaber empatiske, tolerante og demokratiske elever" (Kaspersen, 2012, s. 34). En undersøgelse med elevernes læsning for øje tydeliggjorde en udfordring for denne vision, da de danske elever var blevet dårlige-

re til at fortolke og reflektere over det læste (Egelund, 2010). Vi ønsker derfor at undersøge, hvordan vi kan stilladsere eleverne i litteraturundervisningen, så billedbogen og eleven åbner sig for hinanden. At skabe et rum for en oplevelse af billedbogen som vedkommende og levende, for derigennem at kunne tilegne sig redskaber, der rækker langt ud over danskundervisningen.

Problemformulering

Hvordan kan vi som dansklærere anvende skønlitterære billedbøger på mellemtrinnet, så litteraturundervisningen medvirker til dannelse af *autentiske læsere*?

Begrebsafklaring

Autentiske læsere

Den skønlitterære børnelitteratur har ændret sig markant de senere år (May, 2017), og vi har i forbindelse med dette projekt udviklet en forestilling om den ideelle læsetilgang, hvilket vi har valgt at begrebssette som den *autentiske læser*. Ønsket om at skabe dette begreb står på en stor tillid til og tro på barnet som værende kompetent (Henkel & Johansen, 2012). I udarbejdelsen af begrebet har vi taget udgangspunkt i nedenstående citat:

”Billedbøgernes komplekse synergi mellem tekst og billede fordrer således en anden måde at læse på, som langtfra altid er lineær, og som appellerer til en aktiv, indlevende og undersøgende læserholdning.”

(Henkel & Johansen, 2012, s. 6)

Den *autentiske læser* møder den skønlitterære billedbog med en aktiv, indlevende, nysgerrig og undersøgende tilgang. Han ønsker at involvere sig i tekstens narrativ og gå på opdagelse i fortællingens lag. Den *autentiske læsers* fokus lægges ikke alene på udvidelse af ordforråd eller tekstens struktur, men han har derimod også fokus på, hvad værket fortæller ham. Han vil uddrage og skabe mening ved at undersøge og interagere med litteraturen (Bråten, 2008). Han tør tænke, tør føle, tør mene. Det kræver et aktivt valg at begå sig som en

autentisk læser. Eleven må kontinuerligt eksplicit påtage sig rollen, og gennem gentagende litteraturlæsninger kan den autentiske tilgang opstå implicit. Dette vil ske, hvis den dobbelte åbning kan få lov at udfolde sig, hvori billedbogen har åbnet sig som en virkelighed for eleven, og eleven dermed selv har åbnet sig for billedbogen (Klafki, 1979). Ovenstående i forening skaber et dannende grundlag og kan bidrage til, at når eleven læser autentisk vil der åbnes for mulighed for dannelse, som giver redskaber, der rækker ud over flere af elevens livsarenaer (Christensen, 2016).

Modsætningen af den *autentiske læser* findes i en *passiv læser*, som nægter at lade sig begejstre over teksten. Han formår hverken at læse mellem eller bag linjerne, og i hans lukkethed over for teksten mislykkes den dobbelte åbning, hvori den autentiske læsning opstår. Hvis eleven ikke åbner sig for teksten, vil teksten heller ikke åbne sig for ham, og der bliver ingen potentialer for at danne et fælles tredje (Fanø, 2018a).

Afgrænsning

Analytisk genstandsfelt

Vi forundres til stadighed over billedbogens mange muligheder og potentialer i folkeskolen og er derfor også fanget af interesse for at undersøge genrens utallige aspekter. Dette projekt ønsker dog at indkredse det analytiske genstandsfelt til dannelsespotentialer i den komplekse billedbog. I lyset af både almen- og fagdidaktisk teori, national og international forskning og egen empiri sigter dette projekt mod at undersøge, hvorvidt brug af billedbøger på mellemtrinnet gennem litteraturarbejde kan bidrage til elevernes dannelsesproces.

Vi oplever, at eleverne på mellemtrinnet er i en position, hvor de fralægger sig billedbogen, inden værket har haft mulighed for at udfolde sit dannelsespotentialer. Vi ønsker derfor at undersøge, hvorvidt vi kan stilladsere og facilitere et læringsrum for *autentiske læsere*, hvor eleverne får mulighed for at opleve og blive oplyst af billedbogen, så den tillærte viden kan bidrage til deres livsverden uden for klasseværelset. Dette eksemplificeres gennem billedbogen *Du og jeg* af Synne Lea og Stian Hole (Lea & Hole, 2018) samt udvalgte didaktiske øvelser, som vil forsøge at give et bud på litteraturpædagogik i praksis, der udfolder mulighederne for netop dette.

Billedbogens berettigelse i et dannelsesmæssigt perspektiv

I følge vores empiriske undersøgelse, *Billedbøger på mellemtrinnet*, hvis legitimitet i projektet udfoldes gennem det metodiske afsæt, besvarer over 90% af de adspurgte dansklærere, at de anvender billedbøger i undervisningen. Vi finder det derfor interessant at undersøge udfordringer og muligheder ved netop denne genre. Billedbogen opleves som kompleks af knap 75% af dansklærerne, og endvidere ønsker vi derfor, gennem et teoretisk fundament, at udfolde og udvikle på baggrund af dette udsagn (bilag 1).

Foruden dansklærernes interesse i billedbogen mener vi også, at genren indbyder til forundring, eftertænksomhed, nysgerrighed og opmærksomhed. Dette er begreber, der også kan udtrykke sig ud fra en monomodal roman, så hvorfor sætte billedbogen i fokus i dette projekt?

Billedbogens store udfoldelsesmuligheder kan eksemplificeres gennem følgende spændingsfelter: Vi ser, at eleverne oplever en umiddelbarhed og på samme tid en kompleksitet i bøgerne. Vi erfarer, hvordan billederne tiltaler elevernes nysgerrighed og giver dem mulighed for at gå på jagt i billedernes univers, mens de på samme tid mangler værktøjer til at finde deres vej frem i ikonoteksten. Vi oplever, at de er interesserede i de relevante og livsnære temaer billedbøgerne behandler, og på samme tid har vi som lærere forståelse for kravet om multimodalitet fra de fællesfaglige mål (Undervisningsministeriet, u.å). Disse spændingsfelter giver billedbogen en dybde og et dannelsespotentiale, der for os som dansklærere giver stor værdi.

”Jeg synes, billedbogen har så store muligheder netop med, hvad ordene siger, og hvad billederne siger, og også hvilke billeder der findes i ordene, og hvad der står skrevet mellem linjerne i billederne. Dét skaber dialogen og gnisterne, som dukker op, når de mødes.”

Citat: Stian Hole (Fanø, 2018b)

Læsevejledning

Projektet præsenteres gennem vores indledning og en lærerfaglig problemformulering efterfulgt af en afgrænsning af problemfeltets spændevide. Herefter følger det metodiske afsæt, hvor den videnskabsteoretiske metode, an-

vendt forskning og empirisk metode klarlægges samt kritiske overvejelser af selvsamme med det formål at anskueliggøre projektets ståsted.

Dernæst har vi løbende forsøgt at sammenkoble opgavens redegørende teori med vores praksiserfaringer, hvori vi forholder os analyserende gennem hele projektet. Dette for at understrege vigtigheden af samspillet mellem disse i lærerens praksis, og at almen- og fagdidaktikken er indbyrdes afhængige.

Til at besvare problemformuleringen inddrages først *en teoretisk rammesætning*, hvor billedbogens kompleksitet forklares gennem flere teoretikere med billedbogsgenren som interessefelt. Rammesætningen efterfølges af afsnittet *et analytisk blik*. Afsnittet består af fire dele: *brug for autentiske læsere, skabelse af autentiske læsere, lærerens rolle og en praksisnær idéboks*. I afsnittene defineres, analyseres og diskuteres, hvad der forstås ved den *autentiske læser* og hans tilgang til litteraturundervisningen på baggrund praksiserfaringer, almen teori og empirisk data. Afsnittet indeholder et refleksivt blik på det praksisnære, hvor vores egenudviklede idéboks introduceres og dennes formål i litteraturundervisningen præciseres. Løbende forholder vi os til dannelsespotentialer i billedbøgerne, og hvordan idéboksen kan være med til at facilitere og stilladsere dette. Slutteligt findes projektets diskussion, efterfulgt af den endelige konklusion. Sidst udfoldes litteraturliste og projektets bilag.

Metodisk afsæt

I enhver undersøgelse må man sørge for en metodisk kvalificering, hvorfor en række overvejelser om til- og fravalg må foretages. I dette projekt er vores udvalgte tiltag, vores lærerprofiler og empiriske metodevalg alle resultater, som anses som værende hensigtsmæssige indgangsvinkler til arbejdet med vores problemformulering.

I bearbejdningen af projektet har vi benyttet både almen- og fagdidaktisk teori, nationale og internationale forskningsresultater samt egne empiriske undersøgelser til at øge gyldigheden af vores vurderinger og konklusioner. Netop brug af flere metodiske tilgange er afgørende for at skabe gennemsigthed (Rønn, 2015) for at sikre en høj grad af validitet.

I et pædagogisk forskningsfelt, som vores projekt er placeret i, er reliabiliteten ofte ikke høj, hvilket ikke er overraskende, idet den socialkonstruktivistiske tilgang, jf. nedenstående videnskabsteoretiske afsnit, skildrer under-

søgelsesresultater som kontekstbaserede (Mottelson & Muschinsky, 2017a). Da en høj grad af uforudsigelighed opstår i arbejdet med mennesker, kan det være vanskeligt at rekonstruere konkrete forskningsresultater (Rønn, 2015). Ifølge Carsten Rønn kan undersøgelsens reliabilitet dog opretholdes ved en kritisk behandling af resultater, samt når vurderinger og konklusioner foretages på baggrund af teori og forskning, som er relevant for undersøgelsesfeltet. Derfor vurderer vi, at vores resultater og konklusioner repræsenterer et realistisk billede, der umiddelbart kan genskabes i en anden undervisningssituation.

Videnskabsteoretisk metode

Med afsæt i et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted arbejder vi ud fra forståelsen om, at viden og virkelighed skabes i mødet mellem mennesker (Mottelson & Muschinsky, 2017b). I forbindelse med vores empiriske undersøgelse arbejdede vi med det sigte at skabe *autentiske læsere*. Dette blandt andet gennem relationel interaktion i de litteraturpædagogiske tilgange til undervisningen, hvor vi gennem en pragmatisk tilgang forsøgte at "(...) skabe viden gennem praktisk handling" (Furu, 2014, s. 55). Denne forskningstilgang er baseret på, at virkeligheden konstrueres gennem menneskers tanker, handlinger og ord (Mattson, 2014), hvorfor undersøgelsesresultaterne er kontekstbaserede, hvilket stemmer overens med vores socialkonstruktivistiske ståsted (Mottelson & Muschinsky, 2017b). Derudover tilgår vi vores projekt hermeneutisk, da undersøgelsen konstitueres af fortolkende parametre i læsningen af værket *Du og jeg* (Lea & Hole, 2018). En hermeneutisk tilgang, inspireret af Hans-George Gadamer, som udvikler og udfolder den metodiske og traditionelle opfattelse og i stedet ser den hermeneutiske tilgang som værende en betingelse for at forstå et menneskeligt udtryk. Han beskriver den eksistentielle hermeneutik således:

"(...) at skal man forstå en anden, hans aktivitet eller et produkt af hans aktivitet, da må man forstå den andens handling, som jo er et udtryk for, hvordan man forstår sig selv, sit liv og sin verden, ud fra de måder, hvorpå man selv forstår sig selv, sit liv og sin verden."

(Paahus, 2014, s. 237)

Herved sker et dialektisk samspil mellem egen forforståelse, egen viden og det felt, som er i fokus, hvilket ifølge Gadamer afspejler mennesket som et fortolkende væsen, hvorved det ikke er muligt at adskille menneskets forforståelse

fra det, der fortolkes. Hermeneutikken anses her som en del af projektets forståelse, dog med den socialkonstruktivistiske interaktion i litteraturfællesskabet som metodisk grundpille (Mottelson & Muschinsky, 2017b).

Anvendt forskning

Til at indkredse vores overordnede interessefelt har vi indhentet hovedkonklusioner fra PISA-undersøgelsen (Egelund, 2010), hvis resultater fastslog, at de danske elevers refleksion- og fortolkningskompetence var blevet markant ringere over de seneste år. I forlængelse af dette har vi inddraget det internationale forskningsprojekt *PIRLS* (Mejding, Neubert, & Larsen, 2017) samt det nationale forskningsprojekt *Børns læsning 2017* (Hansen, Gissel, & Puck, 2018), da begge projekter understreger, at mellemtrinselevernes læsekompetence og læselyst er dalende. Dette er med til at aktualisere vores problemformulering, idet de manglende læsekompetencer kan være med til at begrænse elevernes, såvel faglige som personlige, udbytte af litteraturundervisningen. Derfor finder vi det relevant at undersøge, hvorledes vi kan facilitere et litteraturfællesskab, der kan danne *autentiske læsere*. Yderligere inddrages et elevperspektiv fra EVA-rapporten *God undervisning set med elevernes øjne* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018), hvis hovedkonklusioner skal være med til at understøtte projektets aktualitet og funktion i danskfagets litteraturundervisning.

Empirisk metode

I vores empiriske undersøgelse har vi ageret både som observatører og deltagere, hvorfor projektet kan anses som aktionsforskning, der betegnes som "(...) intervenerende feltforskning" (Mottelson & Muschinsky, 2017b, s. 78). Undersøgelsen og afprøvning af didaktiske tiltag skete gennem danskforløb i 4. og 5. klasse på henholdsvis en almen folkeskole og en friskole. Til at fastholde praksis førte vi løbende logbog (Damsgaard, 2006, s. 248), foretog strukturerede observationer (Damsgaard, 2006, s. 250) samt indsamlede elevprodukter. Disse elementer danner grundlag for vores analyse, der både indkapsler det didaktisk intentionelle og det gennemførte praksis (Hedegaard-Sørensen, 2014).

Derudover er der anvendt en række forskellige dataindsamlingsmetoder, hvis form, funktion og bevæggrunde samt en metodekritisk vurdering vil blive præsenteret nedenfor. Afgørende, repræsentative resultater og perspektiver vil være synlige i projektet, mens de besvarede spørgeskemaer, samt

transskription af den mundtlige elevevaluering og de fulde interviews med fagpersoner, kan fremsendes såfremt dette har interesse. For at opnå et divergent perspektiv på projektets problemstilling indsamles empirisk data fra forskellige taksonomiske niveauer i den lærerfaglige profession, herunder elever, lærere og fagpersoner, for at belyse, hvordan niveauerne hænger sammen og påvirker hinanden i lærerprofessionens cyklus.

Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere

Som første led i vores undersøgelse har vi gennemført spørgeskemaundersøgelsen *Billedbøger på mellemtrinet* med mellemtrinnets dansklærere som respondenter. Hovedformålet var at få indsigt i, hvorvidt og hvordan de skønlitterære billedbøger bliver anvendt i danskundervisningen samt lærernes opfattelse og vurdering af bøgernes potentialer. Inden den endelige udgivelse blev spørgeskemaet pilottestet af udvalgte skolelærere (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017, s. 18). Skemaet blev publiceret på Facebook, da denne kanal kan nå vidt omkring og deles i eksisterende lærerfaglige grupper, der deler erfaringer med hinanden.

Spørgeskemaet er udformet i undersøgelsesmediet, Google Analyse, da platformen er lettilgængelig, har en klar udtryksform og indeholder vores ønske om funktionen sidekategorisering. Skemaet er opbygget ved indledningsvist at kortlægge grundlæggende oplysninger for at muliggøre variabler som køn, aldersspecialisering og erfaringsgrundlag, efterfulgt af de undersøgende spørgsmål, som tager afsæt i EVA-rapporten *Det gode spørgeskema?* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Strukturen muliggjorde både kvantificerbare svar samt et kvalitativt indblik i lærernes tanker om billedbøgernes kompleksitet gennem brug af lukkede, halvåbne og åbne spørgsmålstyper (Bjørndal, 2003). Med denne kombination tages der gennem brug af lukkede spørgsmålstyper hensyn til nøjagtige målinger og sammenligner, mens de åbne spørgsmålstyper indeholder "(...) flere nuancer og rummer mere information" (Bjørndal, 2003, s. 111). At benytte spørgeskemaet som indsamlingskilde giver den mulighed at kunne samle præcis information fra en stor gruppe informanter, hvilket kan medvirke til at støtte undersøgelsens validitet. Dog er undersøgelsesmetoden begrænset i det omfang, at det kan være vanskeligt at indsamle dybdegående information samt opklare uklarheder og misforståelser (Bjørndal, 2003, s. 110). Spørgeskemaet har til formål at bidrage med et praksisnært lærerperspektiv på billedbøgernes potentiale i danskundervisningen samt belyse hvilke litte-

rære indgangsvinkler, der bliver anvendt. 116 dansklærere på mellemtrinnet har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen og deres svar vil være synlige i projektet gennem statistiske målinger og citeringer.

Hvis spørgeskemaet skulle publiceres igen, ville vi foretage nogle ændringer, som vil medvirke til, at resultaterne vil opnå højere præcisering. Særligt påtænkes her svarmulighederne ved spørgsmålene, hvor respondenterne kunne tilføje egne svarkategorier, såsom: *“både og”*, *“til tider”*, *“meget forskelligt”* (bilag 1). Dette medførte, at resultaterne kunne være svære at måle, men samtidig tilkendegav lærerne ærlige og nuancerede svar.

Dertil forestiller vi os, at spørgeskemaets primære respondenter må være en specifik gruppe med interesse for billedbøger og litteraturundervisning, da de frivilligt har valgt at deltage, hvilket kan være med til at påvirke undersøgelsens validitet. Derudover forestiller vi os, at det som dansklærer kan være svært at indrømme kompleksiteten i undervisning med billedbørgernes tabubelagte emner, hvorfor et fokusgruppeinterview med en række udvalgte lærere muligvis vil give et mere nuanceret billede, da det er let at gemme sig bag afkrydsningsmulighederne.

Elevbaseret mundtlig, summativ evaluering

En mundtlig, summativ evaluering med eleverne bliver inddraget i projektet med det sigte at synliggøre, hvad vores undervisning kan bidrage med set fra et elevperspektiv. Evalueringen tager afsæt i en interviewguide (bilag 2) med et semistruktureret udgangspunkt, som muliggjorde uddybelse og imødekomelse af tvivl (Solud, 2014).

Først havde vi planlagt at gennemføre et fokusgruppeinterview med en række udvalgte elever for at opnå en nuanceret diskussion om vores litteraturpædagogiske tiltag. Vi fandt det dog mere belysende at evaluere tiltagene med klassen i plenum, idet en større diversitet og flerstemmighed ville være repræsentativ. Evalueringen blev optaget som lydfil, hvilket har muliggjort en videre undersøgelse i efterbehandlingen. Elevernes perspektiv vil være præsenteret gennem citater.

Skriftligt og mundtligt interview med fagpersoner

Som pendant til elev- og lærerundersøgelsen har vi foretaget et interview med henholdsvis Søren Fanø; master i børnelitteratur, tidligere lektor ved Læreruddannelsen i Århus samt uddannet folkeskolelærer (Rosinante & Co., u.å) og An-

na Karlskov Skyggebjerg; lektor på DPU med speciale i børns fiktionslæsning, lærebogsforfatter samt forsker i børne- og ungdomslitteratur (DPU, u.å).

Interviewene var delvis strukturerede, idet interviewguiden med udelukkende åbne spørgsmål blev tilsendt til fagpersonerne på forhånd (Bjørndal, 2003). Interviewet med Fanø foregik skriftligt, hvor Skyggebjergs interview foregik over telefon. Sidstnævnte besidder karakterer fra det ustruktureret interview, da det i interaktionen mellem interviewer og den interviewede er muligt at få uddybninger i samtaleform (Bjørndal, 2003). Interviewene har til formål at bidrage med et fagprofessionelt metablik ind i projektet.

Efter bearbejdning af interviewene opstod spørgsmålet om, hvorvidt disse blev afviklet for tidligt i projektets forløb, da der undervejs opstod nye spørgsmål og ændringer på baggrund af erfaret viden, hvoraf spørgsmålene kunne være udformet på anden vis. Dog oplever vi, at udbyttet af interviewene rummer et metablik på billedbøgernes potentiale.

“Det er en mærkelig tanke, at vi synes, vi skal lave søde bøger, hvor alt går op til sidst. Børn ved, at der er andre mekanismer, der gælder. Litteraturen og kunsten er langt bedre til at virke som et sted, man kan bruge til at håndtere de ting, der kan være vanskelige at forstå eller forholde sig til. Livet er jo ikke mere kompliceret, end at alt bliver nemmere at forholde sig til, hvis man taler om det. Alting til sin tid selvfølgelig.”

Citat: Stian Hole

(May, 2017, s. 81)

Teoretisk rammesætning

Den komplekse billedbogs krav til læseren

En ny tendens udfoldes

Billedbogen er en finurlig og udefinerbar størrelse med en udfordrende genreforståelse (Henkel & Johansen, 2012). En genre, hvis tidligere korrekte form og mekaniske struktur var præget af stereotype og statiske karakterer samt et forudsigeligt handlingsforløb med klare moraler (May, 2017). *The Big Five*-værkerne (May, 2017, s. 13) brød med denne litteraturforståelse ved at inddrage et eksperimenterende sprogligt liv samt et undersøgende forhold mellem tekst og billeder. Derudover opstod et nyt barnesyn, hvor barnet blev opfattet som værende: seende, handlende og litterær (May, 2017). Børne- og litteratursynet udviklede sig derved fra at være grænsedragende til grænseudfordrende (Henkel & Johansen, 2012).

Kompleksitetens spændevidde

En udpræget tendens ved de nyere, komplekse billedbøger er, at de ikke lader sig begrænse eller definere (Henkel & Johansen, 2012). Den divergente og brede genreforståelse udfordrer formen gennem genreblandinger (Henkel & Johansen, 2012), fortællerstrukturer (Skyggebjerg, 2014), billedsprog (Skyggebjerg, 2013) og avanceret sprogbrug (Skyggebjerg, 2014). Kompleksiteten udfoldes også på indholdssiden med eksistentielle problemstillinger (Henkel & Johansen, 2012), tabubelagte emner (Skyggebjerg, 2014) samt åbne slutninger og fortolkningsmæssig åbenhed (Skyggebjerg, 2013). Netop denne kompleksitet afføder et stort dannelsespotentialer, "(...) fordi den med sin formelle og indholdsmæssige kompleksitet afspejler de livsbetingelser, som angiveligt er det nutidige barns" (Skyggebjerg, 2013, s. 184).

Billedbøgernes udvikling har fordret et højt ambitionsniveau på læserens vegne, som skal besidde fortolkningskompetence qua tekstens åbenhed (Skyggebjerg, 2013), flertydighed (Henkel & Johansen, 2012), afkodning af symbolske lag (Skyggebjerg, 2014) samt evne at læse med fordobling på såvel tekst som billedside (May, 2017). I forlængelse af dette opstår overvejelser om, hvorvidt barnelæseren kan kapere det høje ambitionsniveau og den moderne kompleksitet, åbenhed og frihed. Fanø understreger, at mange billedbøger kræver formidling og stilladsering, idet eleverne har svært ved at forholde sig til teksten

(bilag 3). Samtidig ser han et stort potentiale i de eksistentielle billedbøger, da de kan:

”(...) løsne op for og muliggøre væsentlige samtaler i klasserummet om døden, kærligheden, skilsmisser, savn, sygdom – emner og temaer jeg véd børnene møder på nettet, taler utrolig lidt med forældrene om, og som derfor er uhyggeligt relevante at inddrage i klasserummet.”

(Søren Fanø, 2018, bilag 3)

Særligt i den senmoderne nordiske børnelitteratur, betegnet *Nordic Noir*, præsenteres den rå og groteske hverdagsrealisme gennem billedbogens uforudselighed (May, 2017), mange tomme pladser og stilistiske legesyge tilgang (Henkel & Johansen, 2012), hvori den ”(...) den groteske humor står side om side med dødelig alvor” (May, 2017, s. 33), hvilket Trine May beskriver som herlig pædagogisk ukorrekt (May, 2017). Billedbogen har mistet sin uskyld, og den behandler nu de store følelser, som skildres gennem en børnekarakter, der er usikker famlende, men samtidig besidder modighed og beslutsomhed gennem en tydelig individualitet og styrke (Henkel & Johansen, 2012).

Billedsidens udvidede formidling

Fælles for de moderne billedbøger er, at billedsiden ikke udelukkende virker som illustrationer, som forklarer tekstsiden, men som en aktiv medspiller i værkets formidling (May, 2017). På denne vis indgår billeder og tekst i en indbyrdes dialog (Nikolajeva & Scoot, 2000), som indbyder til eftertænksomhed og fordybelse. Billedbøgerne stiller store krav til læseren, som skal forholde sig nysgerrigt (Henkel & Johansen, 2012), besidde omverdensforståelse (Skyggebjerg, 2014) og være bevidst om den større ligeværdighed, der finder sted mellem det visuelle og verbale sprog. I billedbøgerne ses der med nye øjne på billedets og ordets potentiale, hvad de kan hver især og indbyrdes. De bryder med den tidligere forestilling om, at billeder bedst egner sig til at skildre personers ydre karakter, indbyrdes forhold og lette sindstilstande. Billedsiden indeholder derimod nu stor kompleksitet og dybde og formår at udtrykke mere komplicerede sindstilstande og stemninger (Henkel & Johansen, 2012). Netop bevidstheden om dette samspil eller modspil kan bidrage til, at eleverne opnår eller forbedrer deres fortolkningskompetence, da det er i denne interaktion, at hele fortællingen udfoldes, omend den er symmetrisk, komplementære, eksplan-

derende eller kontrapunktisk. Dette beskrives billedteoretisk som ikonotekst, hvor billedsiden kan udvide tekstforståelsen, ligesom teksten kan udvide billedforståelsen (Nikolajeva & Scoot, 2000). Dette modstridende eller forenende spændingsfelt kræver en anden læsetilgang, som ikke altid forholder sig lineær, men "(...) appellerer til en aktiv, indlevende og undersøgende læserholdning" (Henkel & Johansen, 2012, s. 6) og kræver en *autentisk læser*.

Ifølge Skyggebjerg er billedbøgerne med til at udvikle eleverne i mødet med det fiktive, da læsningen ikke er "(...) et mål i sig selv, men fremstår som et middel til at udvikle eleverne, så de bliver i stand til at agere i den verden, de befinder sig i" (Skyggebjerg, 2014, s. 203). Det er netop i dette møde mellem læseren og teksten, at et fælles tredje opstår, hvorved læseren opfordres til at undres, involveres og engageres. Heri vokser en stor tillid til eleven, der ved den autentiske læsestil opnår refleksionskompetence, hvor tilværelser skildres, og eleven herved opnår et nuanceret billede af sig selv og omverdenen trygt gennem den fiktive litteratur (Henkel & Johansen, 2012).

”Man skal ikke skræmme børn fra vid og sans, men de har alligevel akkurat som voksne brug for at blive oprørte af kunst. Man må ruske op i en sjæl, som ellers sover, alle har brug for en gang imellem at græde og blive bange.”

Citat: Astrid Lindgren
(May, 2017, s. 81)

Et analytisk blik

Hvorfor vi ser et behov for *autentiske læsere*

Litteraturisk dannelse i en hyperkompleks hverdag

Dette virvar af kompleksitet i børnelitteraturens billedbøger sætter høje forventninger til barnet og kalder efter kompetente læsere (Henkel & Johansen, 2012). *Autentiske læsere*. Læsere, der møder litteraturen aktivt, involverende, undersøgende og med nysgerrige øjne. Når der gives plads til, at den dobbelte åbning kan udfolde sig, vil indholdet blive levende og vedkommende for eleven, og udfaldet kan være, at eleverne kan tilegne sig erfaringer og værktøjer, som de kan anvende i deres primære verden (Christensen, 2016).

Kompleksiteten i litteraturen er en afspejling af det samfund, det bliver skabt i og til, for "(...) når verdenen bliver mere og mere kompleks, så bliver litteraturen for børn det også" (Fanø, 2018a, s. 13). Netop derfor er disse erfaringer og redskaber, som litteraturlæsningen kan bidrage med af afgørende betydning. Eleverne skal ikke kun begå sig i et litteraturisk virvar, men de befinder sig også i hjertet af en polycentriske tidsalder, hvor talvise centrer danner rammen om en hyperkompleks hverdag (Qvortrup, 2000). En hverdag, som tager sit afsæt i den kulturelle frisættelse, hvor elevernes gevinst er frihed, men prisen må betales i form af rodløshed, tvivl og usikkerhed (Kristensen, 2012). Samfundets kompleksitet og kontingens stiller krav til den enkelte elev, for vil man leve i et sådan samfund uden mange orienteringspunkter kræver det selvstændighed og robusthed (Kristensen, 2012). En robusthed som ikke alle besidder, men som litteraturlæsningen kan bidrage til udvikling af.

"Fiktionslæsningen kan give en robusthed over for de tilskikkelser, livet nu engang møder den enkelte med. Robusthed handler om at blive god til at klare livets udfordringer i stort og småt."

(Christensen, 2016, s. 54)

Krav om refleksivitet i samfund og litteratur

Vi ønsker som lærere at stille eleverne over for litteratur, som skildrer den virkelighed, de er en del af, og som fodrer de kompetencer, som er betydningsfulde i vores samfund. Skyggebjerg udtrykker, "(...) at eleverne på mellemtrinnet er et sted, hvor de sagtens er i stand til at reflektere over eksistentielle spørgsmål" (bilag 4), og vi stræber efter at imødekomme denne mulighed. Vi

ønsker at danne refleksionskompetente elever, som kan anvende de udviklede kompetencer og den erfarede viden fra litteraturundervisningen som led i deres dannelse. Det hyperkomplekse samfund benævner refleksivitet som et grundlæggende vilkår (Ziehe & Larsen, 2003), hvilket også afspejles i den nutidige børnelitteratur, hvortil en refleksionskompetent elev er afgørende i mødet mellem tekst og læser. Endvidere underbygger folkeskolens formålsparagraf dette vilkår om refleksivitet ved at præsentere idealet om at skabe handlekompetente, nysgerrige og livsduelige elever, der kan begå sig deltagende i verdenen omkring dem (Undervisningsministeriet, u.å). Denne evne til at reflektere over stort og småt er dog ikke selvskabende, og netop her finder vi den fornemmeste opgave i litteraturlæsningen.

Et menneskeligt blik gennem litteraturen

Denne udvikling af refleksionskompetence leder frem til litteraturens yderligere potentialer. Børnelitteraturforskeren Maria Nikolajeva fortæller, at "(...) gennem fiktion kan yngre læsere opleve andre menneskers følelser" (Christensen, 2016, s. 54). Bodil Christensen underbygger vigtigheden af denne sociale færdighed, og fortæller hvordan intet samfund kan opretholdes uden, at der hos alle er forståelse for, at andre kan se verden fra deres perspektiv. Endvidere uddyber hun, hvordan litteraturen kan give et indblik i den verden, man ikke kender. Den kan både give en forståelse for personers udfordringer og vejlede os til fornuftige valg for enten at tilvælge eller fravælge denne persons ageren, som vi får lov at opleve gennem personificering i værket (Christensen, 2016). Hole indkredser dette dannelsespotentiale i børnelitteraturen og lægger et særligt fokus på den forståelse for andre mennesker, som børgerne kan præsentere.

"Hvis jeg skal bruge lidt store ord, så har jeg den opfattelse, at kunsten og litteraturen kan være med til at hjælpe både børn og voksne med at forstå de mange facetter og farver, andre mennesker har, og være et rum for samtale. Derfor tror jeg, noget af det bedste, man kan gøre sammen med sine børn, er at læse bøger. Også om det, som er tungt i livet. Da bliver det skræmmende og ubegribelige en smule mindre farligt."

Citat: Stian Hole (Steffensen, 2010)

Hvordan skabes *autentiske læsere*?

Et litteraturpædagogisk kontinuum

Men hvordan skabes muligheden for at udvikle de ovenstående dannelsespotentialer i litteraturundervisningen? Indholdet og eleven vil ikke umiddelbart åbne sig for hinanden, og vi må derfor som undervisere være reflektivt distancerede til egen praksis for vedvarende at kunne facilitere et rum for den *autentiske læser*.

For at skabe overblik over vores tilgang til denne undervisning ønsker vi at placere de litteraturpædagogiske forståelser på et kontinuum. Et kontinuum, der tydeliggør i hvilken grad, den litteraturpædagogiske position tager højde for interaktionen mellem tekst og læser. Vi bygger på et grundlag af forståelse for den tekstbaserede samt den læserorienterede litteraturredidaktik (Kaspersen, 2012), og vi ønsker heraf at udforme kontinuummet. Målet bliver da at forklare, hvordan den *autentiske læser* dannes, når en elev kan bevæge sig på hele kontinuummet.

Mødet på midten

Tekst- og læserbaseret litteraturpædagogik

Høj grad af interaktion mellem tekst og læser

Tekstbaseret litteraturpædagogik

Lav grad af interaktion mellem tekst og læser

Læserorienteret litteraturpædagogik

Lav grad af interaktion mellem tekst og læser

Tekstbaseret læsning (kun til teksten må vi skele)

Mod venstre i kontinuummet figurerer den tekstbaserede tilgang, hvor interaktionen mellem tekst og læser er lav. Her sættes det litterære kunstværk i centrum og ses som en autonom og selvstændig enhed (Skardhamar, 2001). Både autonomiteorien, som proklamerer tekstens autoritet, og strukturteorien, der sætter fokus på strukturer, mønstre og lag, er afgørende dele af den tekstbaserede litteraturpædagogik (Jørgensen, 2010). Den afgørende metode er close reading, og den tekstbaserede læser kendes på spørgsmålet: "Hvor står det i teksten?" (Fibiger, 2009). Ifølge nykritikkens intentionelle fejlslutning og den affektive fejltagelse tydeliggøres det, at hverken forfatterens intentioner eller læserens reaktion har betydning (Kaspersen, 2012). Med varierende fokus findes flere metoder med samme grundlag i denne ende af kontinuummet. Strukturalis-

men sætter eksempelvis et større fokus på tekstens menings- og forløbsstruktur (Fibiger, 2012), hvorimod hermeneutikkens fokus ligger ved en dybere forståelse af tekstens viden og erfaring (Kaspersen, 2012). Vi henviser i til dette felt som den nykritiske læsning, da netop denne tilgang er den mest succesfulde læseform i folkeskolens litteraturundervisning. Den er på en særlig måde kendt i klasseværelset ved et systematisk arbejde med teksters lag udmøntet i adskillige analysemodeller og nykritiske analysepunkter (Fibiger, 2009).

Læserbaseret læsning (nej, læseren tager det hele)

Helt yderst på højre fløj findes den konstruktivistiske tilgang til læsning, som ikke indeholder stringente metoder, men derimod defineres som filosofier om og over tekstlæsning. Her er det udelukkende læserens egen mening og oplevelse af teksten, der betyder noget, og teksten bliver derfor af sekundær karakter. Meningen ligger ikke *i* teksten, og læsningen bliver en konstruktion, hvor læseren skaber betydning, *mens* han læser. Gennem Stanley Fish' læserresponsteorier udtrykker han, at "interpretation is the only game in town" (Krabbe & Strøm, 2010, s. 31), og hans tekstteoretiske hovedpåstand opsummeres ved blot at sige teksten er intet, læsningen er alt. At folk alligevel læser det samme skyldes fortolkningsfællesskaber. Et kulturelt system, en litteraturskole, med et bestemt sæt af antagelser, normer og strategier. Fish hævder, at fortolkningen i sig selv er en funktion af den kontekst, som teksten læses i. Det er aldrig teksten, der er kilden til enighed om fortolkning, men derimod fortolkningsfællesskabet (Krabbe & Strøm, 2010).

Hvor Fish filosoferer med den konstruktivistiske tilgang, prøver danske Vibeke Hetmar at sætte tilgangen i en skolemæssig kontekst. Hun præsenterer begrebet divergent undervisning, hvor flertydighed og acceptering af elevernes mange stemmer i samklang med lærerens ses som det meningsfulde mål. Derudover bidrager hun også med begrebet elevfaglighed, som understøtter den erfaring og de kompetencer, eleverne kommer med i mødet med teksten (Henkel, 2012).

Tekst- og læserbaseret læsning (kom, lad os dele!)

Mellem den tekstbaserede læsning og den læserbaserede litteraturpædagogiske tilgang, finder vi en læsning hvor netop interaktionen mellem disse er i fokus. Her i mødet på midten af kontinuummet lever teksten først fuldt ud, når den mødes af læseren (Fibiger, 2009).

Med udgangspunkt i den receptionsæstetiske metode belyses her sammenhængen mellem tekst og læser. Der findes ikke én korrekt og endegyldig fortolkning af en tekst, hvorfor denne metode lader tekstens autoritet underkendes af læserens autoritet (Jørgensen, 2010). Wolfgang Iser's begreber om tomme pladser og underbestemthed er afgørende og definerer kravet til læserens evne til at danne inferens (Fibiger, 2009). Det er irrelevant at finde bestemte tolkninger, men derimod interessant at støtte deltagerne i at blive aktive, undersøgende og spørgende (Jørgensen, 2010). Iser påtaler læserens indflydelse på tekstens mening med citatet: "En litterær teksts betydninger skabes overhovedet først gennem læseprocessen; den er et produkt af et samspil mellem tekst og læser og ikke en i teksten skjult størrelse" (Krabbe & Strøm, 2010, s. 29).

Teksten arbejder med læseren som medskabende, men fordi der er lagt en intention, en ideallæser, ind over teksten vil der være rammer for fortolkningen. Ikke at disse rammer skal udelukke eventuelle fortolkninger, men gennem overbestemte elementer vil disse være retorisk styrende for, hvordan vi opfatter teksten. På denne måde er teksten og læseren ligeværdige i tilgangen til litteraturen (Krabbe & Strøm, 2010).

"Den – sikkert velmenende – pædagog, der har udarbejdet såkaldte analysemodeller, burde i dødsriget straffes med høretelefoner til en båndsløjfe, hvorpå elever i en uendelighed gentager: "Og miljøet ... Miljøet er meget almindeligt. Og sproget ... Sproget er meget almindeligt". Det sidste udsagn – om det almindelige sprog – blev bevidstløst afliret om et erindringsstykke af Dan Turèll med bandeord, masser af bogstavrim og det typiske Turèllske parlando-flow i "Og så"-stilen. Efter den betontunge analysemodel-gennemgang fortsætter båndsløjfen med, at Berettermodellen lægges ned over novellen, der afgår ved døden ved kvælning, mens tiden – de cirka 10 minutter, eleven har til sin redegørelse – overskrides med et betragteligt antal minutter, og censor skiftevis begræder mordet og keder sig gudsjammerligt."

(Therkildsen & Vogt, 2008)

Eleven skal bevæge sig på kontinuummet

"Den litteraturpædagogiske udfordring pt. er at kvalificere elevernes læsekompetence og sproglige beredskab samtidig med en fastholdelse af

fascinationen af litteraturens væsen og den dialogiske tilgang til litteratur."

(Henkel, 2013, s. 12)

Vores ønske med kontinuummet, der tager højde for interaktionen mellem tekst og læser, er at give et bud på den litteraturpædagogiske udfordring, som præsenteres i ovenstående citat. Hvordan kan vi til stadighed skabe forundring og fascination i litteraturens verden uden at gå på kompromis med fagligheden? Her mener vi, det er vigtigt ikke blot at fastsætte sig én enkelt position på kontinuummet, men som undervisere at kunne bevæge sig sammen med eleverne frem og tilbage mellem yderpunkterne.

Den nykritiske tilgang garanterer, at vi ikke mister forbindelsen til litteraturen, men vi må på samme tid erkende, at modellerne og analysepunkterne ikke altid kan rumme kompleksiteten i litteraturen. De læserbaserede fremgangsmåder har tilført undervisningen en tiltrængt vitalisering, og de har derigennem krævet variation fra den endeløse række af strukturerede analysetilgange og fortolkninger (Kaspersen, 2012). Dog er der ingen grund til fordømmelse af nykritikken, og vi må forstå, at kontinuummet skal præsentere litteraturpædagogiske tilgange, der i sammensmeltningen er stærkest. Både den tekst- og læserbaserede didaktik kommer til sin ret, når den kombineres med andre litteraturpædagogiske tilgange. Når vi tør bevæge os frem og tilbage på kontinuummet, men samtidig tør stoppe op uden at blive stående for længe, så åbnes muligheden for fastholdelse af fokus på læserens aktive rolle og på samme tid tilgodeses tekstens mange lag. Det vil forblive en udfordring at bevæge sig på kontinuummet og ikke svælge til trygge og velkendte tilgange. I stedet må vi reflektere for netop at udvikle elevernes læsekompetence og sproglige beredskab og på samme tid fastholde en fascination af litteraturens væsen og den dialogiske tilgang til litteratur.

Skyggebjerg udtaler, at faglige begreber er et redskab til at formulere sig om litteratur, men at blive stærkere i faglige begreber ikke må blive formålet med selve litteraturlæsningen. "Formålet med litteraturlæsning er at blive klogere på verden og sig selv og alle de fine formuleringer, der er i indledningen til danskfagets formål" (bilag 4). Hun tydeliggør slutteligt, at fagsproget er vigtigt, når vi taler om litteratur, men vi må hele tiden passe på, at det ikke bliver målet for undervisningen (bilag 4). Fanø stemmer i og udleder, at hvis vi udelukkende arbejder ud fra analysemodeller, så "(...) leder du jo elevernes

opmærksomhed hen på modellens fokuspunkter, og det vil være synd" (bilag 3). Omvendt besidder de nykritiske tilgange et potentiale, som ikke må underkendes i forhold til at garantere, at eleverne kommer rundt om selve værket (bilag 3).

Vi er opmærksomme på, at ovenstående ønske om elever, der selvstændigt frit kan bevæge sig på det litteraturpædagogiske kontinuum, som *autentiske læsere*, ikke er forventeligt hos eleverne på mellemtrinnet. Derfor kræver litteraturlæsningen både didaktiske og relationelle kompetencer af læreren i ønsket om at facilitere et læringsrum til udvikling af *autentiske læsere*. Heri åbnes der, særligt på mellemtrinnet, for nye fortolkninger, refleksioner (bilag 4), en umiddelbarhed og en fantasifuldhed, som ikke må kues.

Lærerenes rolle

Hvad kræver det af læreren?

"Han [læreren] må have analyseret teksten på forhånd. Nu skal han give eleverne nøglen, så de selv kan åbne teksten. Han skal ikke dreje nøglen rundt og åbne døren for dem, men han skal have fundet den nøgle, der passer, og vist, hvor døren og nøglehullet er."

(Skardhamar, 2001, s. 90-91)

Med afsæt i ovenstående citat lod vi os provokere af tanken om læreren som vejviser i litteraturundervisningen. En vejviser, som på forhånd har udvalgt én nøgle, én dør og ét nøglehul, og dermed begrænser det dannelsesmæssige udbytte ved udelukkende at forholde sig til én litterær indgangsvinkel.

Utallige forhold er betydende i lærerenes rolle som medskabere af et læringsrum, hvor udfoldelse af billedbogens fulde dannelsespotentiale muliggøres. Derfor tager dette afsnit udgangspunkt i de brændpunkter, som respondenterne fra vores spørgeskemaundersøgelse (bilag 1) tilkendegiver gennem deres daglige arbejde i felten. Dette underbygges endvidere med refleksioner og besvarelser fra interviews med fagpersoner (bilag 3 & 4), som tidligere præsenteret.

De brændpunkter, som også funderes i teorien, kræver særlig opmærksomhed i dette projekt. Punkterne er alle elementer, som har indflydelse på elevens mulige mestring i forhold til at begå sig på hele det litteraturpædagogiske kontinuum. Det kræver en lærer, som ikke er forankret i mål-middel-

didaktik (Juul, 2008), men er i stand til at slippe forestillingen om et på forhånd udvalgt mål til litteraturundervisningen. Dog stadig med et fagligt sigte i mente, hvor litteraturens adskillelige dannesperspektiver også kan blomstre.

Lærerens position er også i dette undervisningsforhold magtfuld. Berit Bae karakteriserer definitionsmagt som den voksnes overmægtige position i forhold til eleven. Definitionsmagten kan bruges på en sådan måde, at denne vil fremme barnets selvstændighed, tro på sig selv, respekt for sig selv og andre, men den kan også bruges på måder, der underminerer barnets selvstændighed (Bae, 1996). Læreren må derfor tilgodesee alsidigheden og diversiteten blandt eleverne i litteraturundervisningen, således deres fantasi ikke nedbrydes og nysgerrighed ødelægges, og i stedet lade deres autentiske læsestil danne vejen for deres forståelse og oplevelse af at begå sig som en *autentisk læser*.

Læreren som støtte i litteraturlæsningen

Læsegleden og læselysten må vi værne om. Stine Reinholt Hansen fremlagde i sit forskningsprojekt *Børns læsning 2017* (Hansen, Gissel, & Puck, 2018), at der er sket et fald i, hvor ofte eleverne læser. Der er her tale om et læseknæk, som ofte indtræder på mellemtrinnet. Også den seneste undersøgelse fra *PIRLS* (Mejding, Neubert, & Larsen, 2017) beretter om en faldende læsekompetence blandt eleverne. Derfor er vores opgave i litteraturundervisningen, ifølge de adspurgte lærere, at opretholde "*nænsomheden*", "*lydhørheden*" og "*give plads til forskelligheden*" (bilag 1). Herved kan vi motivere til mere læsning og hjælpe

"(...) de elever, der er gået i stå i deres bog. Måske dukker der ingen meningsfulde billeder op på den indre nethinde. (...) Andre mangler erfaring med at give teksten liv. Selvom man kan afkode og forstå ordene, er man ikke nødvendigvis god til at læse teksten med indlevelse, så den giver mening."

(Rønberg, 2018)

Lærerens rolle bliver derfor ikke kun at hjælpe med afkodning, men i høj grad at skabe rammerne for den strukturerede, indlevende og interagerende elevaktivitet. Hertil mener fagpersonerne i felten, at lærerens rolle skal rumme: "Stilladsering [og] tid til refleksion", "At børnene får mulighed for at undre sig og stille spørgsmål", "(...) at man [læreren] er deltagende og hører på elevernes refleksioner" og "(...) at læreren er objektiv og lyttende, støttende" (bilag 1).

Den stærke lærerkompetence er nødvendig for at kunne støtte eleverne i deres lærings- og dannelsesproces, hvilket i et sociokulturelt læringsperspektiv defineres som stilladsering. Vi har anvendt stilladseringsbegrebet til at forme den tese, at eleverne aldrig må stå uden støtte i forbindelse med en litteraturundersøgende opgave. Den didaktiske udfordring bliver her at differentiere, da eleverne ikke nødvendigvis har brug for samme stilladsering, hvilket kræver en grundig faglig indsigt i elevgruppen.

Hvordan tilgodeser læreren den enkelte elev i litteraturfællesskabet?

”Eleverne peger på, at når relationen er god, føler de sig set, hørt, involveret og taget alvorligt – og så får de større lyst til at bidrage i undervisningen (...).”

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 6)

Lærerens relationskompetence fremstår også i vores undersøgelse, som værende en afgørende faktor i udviklingen af et positivt litteraturfællesskab. De adspurgte lærere tilkendegiver, at: ”Relation- og formidlingskompetence [er vigtige], samt at man som underviser tør sætte sig selv i spil” (bilag 1). Derudover påpeges det, at i arbejdet med billedbøgernes kompleksitet er det vigtigt, at læreren har ”elevernes tillid” og ”et godt kendskab til eleverne og en god relation” (bilag 1).

Ifølge Louise Klinge er en række forhold afgørende for, hvorvidt relationen mellem lærer og elev udmønter sig i et positivt litteraturfællesskab (Klinge, 2017). I EVA-rapporten understøttes det yderligere, at god undervisning bygger på en god lærer-elev relation (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 6), hvorfor lærerens relationskompetence jf. Klinges definition har afgørende betydning for den enkelte elev og fællesskabet. Når en relation er stærk og positiv, så højnes empatifølelsen og graden af tolerance hvorfor læreren må stræbe efter denne i litteraturfællesskabet (Klinge, 2017). I forlængelse heraf sammenkobler Einar Skaalvik elevernes egen oplevelse og selvopfattelse med elevernes mestringsforventninger, som kan inddeles i opgave- og egoorienterede elever (Skaalvik, 2007). I sidstnævnte findes en tilbøjelighed til at sammenligne faglige kompetencer, hvorved fokus rettes mod, hvordan man bliver opfattet af andre fremfor det egentlige udbytte. Tendensen ”(...) udvikles i læringsmiljøer, hvor eleverne føler sig utrygge” (Skaalvik, 2007, s. 51), hvortil de adspurgte lærere på-

peger vigtigheden af, at læreren har "en viden om den enkelte elevs historie, [og afsætter] tid og rum til at inddrage de personlige fortællinger" (bilag 1). Dette udsagn fremhæver nødvendigheden af lærerens relationskompetence samt anerkendelse af elevens selvoplevelse.

Dette inkluderende litteratur- og læringsfællesskab mener Peter Farrell kan dannes ved: tilstedeværelse, accept og anerkendelse, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede (Molbæk, Quvang, & Hedegaard-Sørensen, 2015). Et læringsfællesskab af denne karakter faciliterer et rum, hvor eleverne kan møde værket med "et åbent sind og forståelse for at det normale sjældent er normalt for alle" jf. de adspurgte lærere (bilag 1). Samtidig minder Fanø os om, at vi ikke må glemme, at litteratur- og læringsfællesskabets faglighed altid har værket som det fælles tredje i centrum, hvorigennem vi analyserer, samtaler og fortolker (bilag 3).

Hvilken litteraturpædagogisk tilgang anvender lærerne?

Vores undersøgelse viser, at flere af dansklærerne bevæger sig på det litteraturpædagogiske kontinuum. 77% anvender nykritiske analysepunkter, mens 53% benytter sig af analysemodellernes mulighed for overblik. Dertil svarer godt 90%, at de gennemfører litteratursamtaler i plenum, hvortil blot halvdelen vælger at foretage disse i grupper (bilag 1). Som tidligere nævnt findes en lav validitet ved for eksempel udførelsen af litteratursamtalen, da læreren nødvendigvis ikke forholder sig receptionsæstetisk, men lader en IRE-struktur styre samtalen, hvorfor vi tager højde for dette aspekt. Men hvornår er en litteratursamtale receptionsæstetisk? Hvornår tager den afsæt i en nykritisk fremgangsmåde? Litteratursamtalen er et stærkt redskab i udviklingen af *autentiske læsere*, hvis denne udformes på rette vis uden facitliste, men tilgås med åbenhed og tager udgangspunkt i, "at eleverne selv får lov til at sætte ord på emnerne i bøgerne, som altid fører til egne oplevelser" (bilag 1). Det flerstemmige og dialogiske klasserum kan tilskrives Olga Dysthe. Litteratursamtalens læringspotentiale opstår i den bevidste interaktion mellem klasseværelsets forskellige stemmer (Dysthe, 1997). Dette kræver en lærer, som kan påtage sig rollen som én af klassens mange stemmer, så han herigennem kan hjælpe eleverne med at se potentialet i flerstemmigheden. *Autentiske læsere* har brug for autentiske spørgsmål, hvis hensigt er at udfordre elevgruppen til selvstændigt at danne og udtrykke egne meninger. Herved opleves den enkelte elev som en aktiv medspiller, hvis meninger og værdier betyder noget for læ-

ringsfælleskabet. Den autentiske læsestil i samspil med lærerens situeret professionalisme gør, at læreren kan værdsætte elevernes svar og anvende dem i et konstruktivt perspektiv (Dysthe, 1997).

Opsummering af lærerens rolle

I ovenstående har vi forsøgt at klarlægge, hvad vi mener den udstrakte lærerrolle kræver i forhold til at opnå og rumme litteraturundervisningens dannelsespotentialer, således denne ikke blot bliver en litterær sovepude, der udelukkende beror på afkrydsning af Fælles Mål i danskfaget.

”Det er imidlertid vigtigt at gøre [lærerrollen] tydelig, at tage sin autoritet på sig – og også være parat til at slippe den og give plads til, at elevernes reaktioner og refleksioner får mulighed for at udvikle sig.”

(Esmann, Rasmussen, & Wiese, 2000, s. 11)

Citatet indkredser vores forståelse af lærerens rolle, hvor vi mener, at eleverne rummer et potentiale og en vigtig stemme i det litterære fortolkningsfælleskab. På samme tid ekspliciterer citatet lærerens komplekse og flersidige rolle, der kræver selvindsigt, situeret professionalisme og en fornemmelse for hele eleven.

En vigtig pointe for os er at understrege, at alle undervisningssituationer er forskellige, hvorfor der ikke er noget endegyldigt svar på, hvorledes en lærer skal tilgå litteraturundervisningen. Det betydningsfulde eksisterer i den refleksive distance, hvori man som lærer aktivt reflekterer over praksis og udvikler litteraturundervisningen, så man kan opretholde elevernes læring og skabe rum for den *autentiske læser*, så der skal give plads til elevreaktioner og -refleksioner, hvorved eleverne kan blive klogere på sig selv, litteraturen og livet.

Et refleksiøt blik på det praksisnære

En didaktisk idéboks

Dette bachelorprojekt har ønsket at forelægge et teoretisk fundament med et analytisk blik, hvori billedbogens kompleksitet og dannelsesmuligheder præsenteres. Desuden har vi ønsket at vise, hvorvidt man kan tilgå litteraturarbejdet i folkeskolen gennem forskellige litteraturpædagogiske tilgange samt lærerens betydningsfulde rolle i netop dette arbejde. Vi har udtrykt vores

overvejelser om de litteraturpædagogiske tilgange og samlet disse i et kontinuum, der tager højde for interaktionen mellem tekst og læser.

Vi brænder for det praksisnære, og derfor vil følgende sigte mod at foretage et praksisnært metablik. Selvom dette kan opleves som modstridende, mener vi, at gennem eksemplificering af vores didaktisk ideboks, kan vi præsentere de overvejelser vores litteraturpædagogiske kontinuum rummer. Som tidligere fremlagt mener vi, at det er nødvendigt, at læreren kan bevæge sig sammen med eleverne på hele kontinuummet. Vi må hverken hænge os fast i nykritiske analysemodeller eller alene tro, at en konstruktivistisk tilgang er svaret. Mødet på midten af kontinuummet, hvor tekst og læser mødes, lægger på en særlig måde op til den dobbelte åbning, som vi ønsker eleverne skal opleve, men denne kan ikke stå foruden et grundigt analytisk blik og et åbent sind for fortolkning, hvilket yderpunkterne kan medvirke til. Vi mener, at de forestående fem udvalgte øvelser kan bidrage til udfoldelse på dette litteraturpædagogiske kontinuum med fokus på skiftevis høj og lav grad af interaktion mellem tekst og læser.

Udvælgelsen af netop disse øvelser beror på et ønske om at analysere, hvor disse didaktiske tiltag forholder sig på kontinuummet, hvad de kræver af den autentiske læser, samt hvilke muligheder for dannelse dette i sidste ende åbner for. Det teoretiske fundament for øvelserne findes i ovenstående del af projektet samt i et erfaringsgrundlag skabt gennem praktikker, interventioner og arbejde. Vi havde udformet en rygsæk af handlemuligheder, som vi ønskede at afprøve og disse øvelser er forslag til, hvordan vi som undervisere kan facilitere et læringsrum, hvor der åbnes for muligheden for, at eleven kan opleve værket som vedkommende og levende. Fanø udtaler, at "(...) mange billedlitterære værker kræver formidling og er altså ikke bøger børnene umiddelbart kan forholde sig til" (bilag 3). Denne didaktiske idéboks bygger på den opfattelse, at vi som undervisere skal facilitere litterære metoder, hvori eleverne kan forholde sig til bogen.

De fem øvelser beror, og gror til stadighed, på en optagethed af at dyrke de mange didaktiske muligheder og tilgange, der findes i forsøget på at få gjort læsningen og litteraturundervisningen vedkommende for eleverne på mellemtrinnet samt åbne et rum for den *autentiske læser*. Vi tilslutter os Skygebjergs ønske om at "(...) skabe sammenhæng mellem den sanselige og kreative opgave og den analytiske bevidsthed" (bilag 4), hvilket vi udtrykker på samme vis gennem bred udfoldelse på det litteraturpædagogisk kontinuum.

Et grundlag for undersøgelse af praksis

Vi har haft muligheden for at afprøve vores didaktiske tiltag i et danskforløb jf. empirisk metode. Forløbet indeholdte flere aspekter, variationer og tilgange, men vi tager i dette projekt udgangspunkt i udvalgte øvelser. Inden vores praksisforløb begyndte, havde vi foretaget et skriftlig spørgeskema-interview med eleverne, som indeholdte spørgsmålet "Hvorfor tror du, man skal læse?". Langt de fleste besvarelser fra eleverne havde selve færdigheden "at kunne læse" som eneste fokus.

"Så man bliver god til dansk"

"For at blive bedre til at læse"

"For at have en udanse og sorn man kan få et djob"

"Fordi man skal kunne læse når man bliver stor fordi på mange arbejde skal man kunne læse. Derfor skal vi lære at læse når vi er børn"

(Elevcitater, 2019, bilag 5)

Med dette udgangspunkt ønskede vi at åbne for en litteraturundervisning, der kunne give mere end blot fremtidsudsigter om et job som begrundelse for at læse. Vi var opmærksomme på, at eleverne ville finde det udfordrende at tage refleksiv distance på mellemtrinnet, men vores nysgerrighed pirrede alligevel til ønske om at se elevernes svar efter seks uger med særlig fokus på en vedkommende og levende litteraturundervisning. I forlængelse af elevernes svar, dukker Hansens forskningsprojekt frem hos os. Hun gør det klar, at når børnene har lært at læse, så går der ikke længe, inden de er trætte af det. Sammenlignet med vores elevers besvarelser, hvor størstedelen mener, at meningen med at læse er at lære at læse, så fremstår det selvsigende, at man ikke gider læse mere, når man har lært det. Denne tydeliggørelse af en udfordring i litteraturarbejdet gav blot en større nysgerrighed i afprøvningen af en undervisning, der satte fokus på en autentisk læsestil og et ønske om muligheden for en dobbelt åbning mellem værk og elev.

***Du og jeg* som primært værk til eksemplificering af idéboksen**

Idéboksen eksemplificeres gennem billedbogen *Du og jeg* af Synne Lea og Stian Hole (Lea & Hole, 2018), der figurerer som vores primære værk og dermed danner rammen i denne undersøgelse. Derudover har vi også gjort os litteraturdidaktiske erfaringer med billedbøgerne *Mørkebarnet* af Cecilie Eken og

Malene Reynolds Laugesen (Eken, 2013) samt *Bange for Alt* af Søren Jessen (Jessen, 2016), hvilke vil inddrages sekundært og implicit for at styrke ideboksens spændvidde og alsidighed.

Vi ønsker i det følgende at præsentere vores personlige læsning af det primære værk. Selve læsningen tog sit udgangspunkt til venstre på det litteraturpædagogisk kontinuum, hvor tekstens sproglige elementer fik fokus gennem udførlige personkarakteristikker, billedanalyse og et blik stillet skarpt på symboler, metaforer samt referencer. Efterfølgende har vi bevæget os længere mod højre på kontinuummet og interageret med teksten gennem receptionsæstetikens tilgange, hvilket resulterede i, at vi kan forholde os til de analyserede elementer, tekstens udsigelse samt tør at opleve værkets budskab. Nedenstående præsentation af teksten er en kortfattet og komprimeret udgave af den oprindelig læsning, hvor vi har fravalgt flere af de oprindelig analysepunkter fra den nykritiske læsning for også at give plads til de steder i bogen, hvor vi oplevede interaktion mellem værket og os.

Billedbogen *Du og jeg* er den norske duo, forfatter Synne Lea og illustratør Stian Holes, seneste fælles udgivelse. Værket er blevet varmt modtaget og med anmeldelser som vidunderlig smuk og drømmeagtig (Pachniuk, 2018), eksistentiel og forunderlig (Madsen, 2018) samt årets smukkeste udgivelse (Jensen, 2018) er det tydeligt, hvordan Leas stilfærdige og præcise sprogbrug og Holes reflektive og unikke illustrationer ekspanderer hinanden (Fanø, 2018b). Samspillet mellem billeder og ord behandler på fineste vis frygten for at miste, mens vi kommer med på en sejltur med storesøster, bedstefar og lillebror og bliver båret gennem en dannelsesrejse frem mod erkendelse af livets gang.

I *Du og jeg* ekspanderer billedsiden fortællingen, da denne er rig på billedsprog, som medvirker til, at værket fornyer sig fra læsning til læsning. Billederne er effektive og skildrer oprigtigt storesøsterens frygt. Ikonoteksten står i forholdet mellem det verbale og det visuelle og faciliterer til yderligere fortolkningsmuligheder gennem hele værket. Eksempelvis ved bedstemorens begrænsede omtale og stærke billedlige fremtræden (Lea & Hole, 2018, s. 9, 28).

Vi møder i denne dannelsesfortælling tre personer; storesøsteren, bedstefaren og lillebroren. Personerne repræsenterer hver især forskellige stadier i et menneskes liv. Bedstefaren opleves som en livserfaren mand, der i bogen citeres for gode råd til sine børnebørn (Lea & Hole, 2018, s. 2, 7). Han fremstår bevidst om døden, og med udsagnet: "Jeg har levet længe nu" (Lea & Hole, 2018, s. 52), virker bedstefaren på samme tid glad for livet og mæt af dage. Storesøste-

ren opleves uafklaret med døden, og hun bliver grebet af frygt og føler uretfærdighed over livets gang. Da bedstefaren tilbyder hende at arve sine ting, bliver hun trist og vred på ham (Lea & Hole, 2018, s. 29). Lillebroren fremstår munter og bekymringsfri (Lea & Hole, 2018, s. 2, 4, 11). Han vil gerne lege og griner flere gange i løbet af fortællingen. Alligevel er han bevidst om, at noget er på færde. Han trøster sin søster (Lea & Hole, 2018, s. 37, 39), og i bogens afslutning tydeliggør han søsterens følelser for bedstefaren. Handlingens melankolske stemning neddæmpes af lillebrorens livgivende væsen og umiddelbare sind (Fanø, 2018b).

Storesøsterens udvikling kræver særlig opmærksomhed. I begyndelsen af fortællingen møder vi en pige med manglende erkendelse af livets gang, hvilket fylder hende med frygt, da hun ser bedstefaren som svag og gammel. Sejlturen symboliserer den dannelsesrejse, som storesøsteren må foretage. Da de når tilbage til land, er hendes sind ændret. I begyndelsen møder vi en indelukket og trist pige, hvis bekymringer og frustrationer gør, at hun hverken vil sejle, lege eller arve bedstefarens genstande. Bedstefaren beder storesøsteren om at overtage sejlbådens årer og ro mod land. Han vil, at hun skal påtage sig en krævende opgave - en ledende opgave. Hun nægter i begyndelsen. Båden får for en stund lov at drive. Det symboliserer en rodløshed, da der ikke er en styrmand i båden. Lillebrorens umiddelbarhed og ihærdighed skaber et rum, hvor storesøsteren må påtage sig ansvaret. Gennem de efterfølgende ordløse billeder ser vi storesøsterens indre kamp og udvikling, da hun tager fat i årene og styrer mod land. Herefter opleves hun sørgende, men afklaret. Med brede skuldre og sit ansvar bevidst.

Værket ønsker at tage os med på en sejlur, der åbner op for de svære spørgsmål, og på bagsiden af billedbogen står der skrevet: "Du og jeg er en poetisk billedbog om de tanker, der plager allermest, og som kan være svære at få talt om" (Lea & Hole, 2018). Bogen runger af eftertænksomhed. Eftertænksomhed over eksistentielle spørgsmål som livets gang, angsten for at miste og alt hvad dette bringer med sig i form af sorg, savn og kærlighed. Spørgsmål, som udfolder sig gennem en stærk brug af billedsprog, der afspejler en dannelsesrejse for storesøsteren og en livsrejse for den aldrende bedstefar. *Du og jeg* kan medvirke til at åbne op for livets store spørgsmål, idet teksten og billederne på fornemmeste vis går i dialog med og udvider hinanden. På den måde skabes rum for mulig behandling af svære tematikker. Svære tematikker, som

ikke bliver ikklædt en lykkelig slutning, men tager barnets undren, forholden og følelser alvorligt, hvoraf fortællingen kan virke til flere spørgsmål end svar.

Værket kræver en autentisk læser, som bliver udfordret litterært gennem ikonotekstens forhold, personskildringerne og symbolafkodningen. Værket er værd at fremhæve i skoleregi, da den kan medvirke til at styrke elevernes evne til personificering, åbenhed for svære spørgsmål, fortolkende faglighed samt bruge egne erfaringer i læsningen.

Didaktisk tiltag fra idéboksen

Med udgangspunkt i ovenstående præsentation af idéboksen samt en fortolkende læsning af værket ønsker vi at foretage et praksisnært metablik på de følgende øvelser. *Tankekort*, *Stedbaseret læsning*, *På sporet af værket*, *Personlapper* og *Litteraturkast* vil alle blive udfoldet og undersøgt i forhold til den autentiske læser samt muligheden for interaktion mellem tekst og læser. Efter hver præsentation vil den enkelte aktivitet blive placeret på det litteraturpædagogiske kontinuum gennem bogstaver og farver, hvorefter disse sluttelig vil blive samlet til ét fælles kontinuum. Alle aktiviteter er udviklet gennem stor inspiration fra henholdsvis Dorthe Eggersens metode om stedbaseret læsning (Eggensen, 2018), Ayoe Quist Henkels læremiddel *SAMMEN OM at læse* litteratur (Henkel, 2013), det visuelle samtaleværktøj Dialoogle (Dialoogle, u.å), foldedamerne's kreative univers (Kaltoft & Meyer, 2017) samt andre sekundære inspirationskilder gennem både sociale og analoge medier. Aktiviteterne er videreudviklinger på kendte øvelser, som gennem et erfaringsgrundlag og didaktisk refleksioner er blevet til. Derudover er de tilpasset netop de elever, som vi har mødt gennem vores praksiserfaringer.

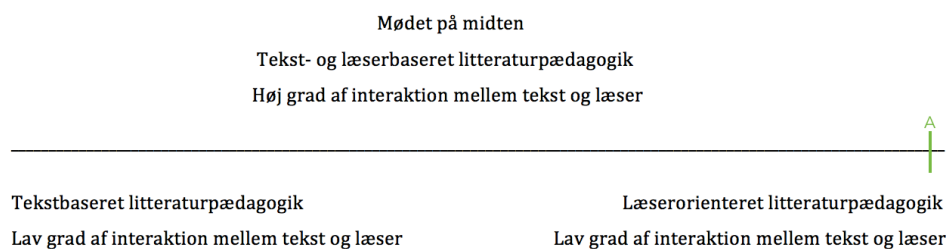
Tankekort

Formål og vores fremgangsmåde

Tankekort er inddraget i idéboksen med det sigte at fungere som en igangsætter til det litteraturpædagogiske arbejde. Aktiviteten tager afsæt i elevernes egen oplevelsesverden, og hvad de har med i rygsækken, hvorfor en høj grad af identitet er til stede gennem dialogen. Tankekort udspringer fra begrebet *visual talkning* (Dialoogle, u.å), hvorved de udvalgte billedkort faciliterer et rum for den åbne samtale, hvorpå den *autentiske læser* kan udfolde sig nysgerrigt, opfindsomt og undersøgende gennem en åben fremgangsmåde. Dermed vir-

ker billedkortene som et stilladserende redskab, hvorved eleverne kan gå på opdagelse i egen historie.

Inden eleverne stiftede bekendtskab med værket *Du og jeg*, var vi nysgerrige på deres tanker om frygt og bekymring, da emnerne er bærende begreber i værkets udsigelse. I vores logbog fra den første lektion, står der skrevet, at vi fortalte eleverne: *“Den første bog vi skal læse handler om en pige, der frygter noget. Hun er bekymret for noget. Hun er nærmest bange for det. Se billederne. Udvælg et. Hvad er I bange for? Enten en ting, en oplevelse eller noget I er bange for skal ske.”* Vi havde udvalgt 25 billeder, som blev spredt rundt i klassen, efter ovenstående besked blev givet. Herefter skulle eleverne gå rundt i stilhed mellem billederne og undersøge dem alle. Efter nogle minutters betænkningstid måtte eleverne udvælge et billede, som de mente kunne udtrykke og symbolisere en bekymring, en frygt eller noget de var bange for (A) Efterfølgende præsenterede eleverne deres udvalgte billede for deres klassekammerater i plenum.



Didaktiske overvejelser over praksis samt lærerens rolle

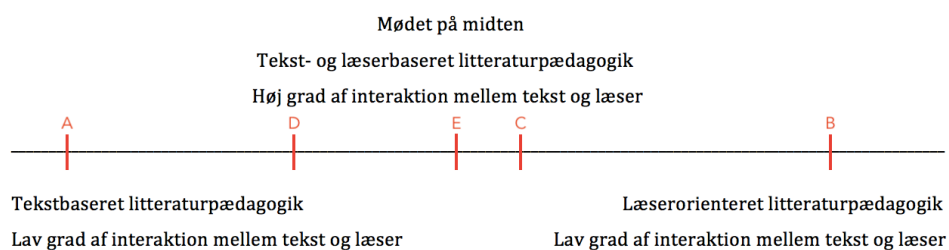
Gennem praksiserfaringer oplevede vi, at denne aktivitet kræver et inkluderende læringsfællesskab. Vi mødte elever, som på fineste vis involverede både os og deres klassekammerat i personlige fortællinger. Gennem aktiviteten blev det tydeliggjort, at læreren, i dennes position, skal basere øvelsen på en åben samtalekultur, da det primære i denne aktivitet er, at der ikke findes nogle forkerte svar, oplevelser eller erfaringer. Vi oplevede, at flere elever udvalgte det samme foto, hvor end det var begrundet med samme erfaringsoplevelse eller tryghed ved at stå sammen om at dele sin frygt. Her kunne man forsøge sig med et regelsæt om en elev pr. billede, hvorved den enkeltes stemme ville blive set, hørt og anerkendt, og herved får vi en fornemmelse for det hele menneske i litteraturfællesskabet.

Stedbaseret læsning

Formål og vores fremgangsmåde

Stedbaseret læsning er en litteraturpædagogisk metode (Eggensen, 2018), der i undervisningsregi danner ramme for elevernes nysgerrighed, undren og sansning. Målet er at gøre læsningen og litteraturundervisningen oplevelsesorienteret og dertil spændende og vedkommende for eleven. Helt konkret handler stedbaseret læsning om at bevæge sig uden for det vante klasseværelse og tage et sted hen, hvor tekst og sted netop sætter en stedbaseret ramme for læsningen (Eggensen, 2018). Her giver naturen et oplagt rum. Det bliver derfor lærerens opgave at tilrettelægge en undervisning, der kan kæde elevernes umiddelbare oplevelser og sansninger fra stedet sammen med den litteraturfaglige undervisning. Denne tilgang kan give eleven et konkret opholdssted under læsningen, hvilket kan virke understøttende for tekstforståelsen på både det tekstnære og fortolkningsmæssige plan (Eggensen, 2018).

Elevernes første læsning af *Du og jeg* foregik ved brug af denne metode. Vi justerede på Eggensens oprindelig tanke med stedbaseret læsning for at tilpasse den elevernes udgangspunkt. I klasseværelset blev de præsenteret for universet gennem første side i bogen, mens vi nærlæste (A) billede og tekst i par og plenum med tydelig stilladsering. Fantasien blev sat i gang; *Hvad kunne dette værk handle om?* (B) Herefter gik klassen i samlet flok mod den udvalgte lokalitet, i dette tilfælde en sø, hvor eleverne satte sig omkring med kig ud over dens liv og bevægelser. Dette skulle i samspil med vores oplæsning fordrø elevernes indlevelse i værket (C). Vi inddrog løbende fem illustrationer fra værket for at stilladsere eleverne i indlevelsen, hjælpe fantasien på vej samt holde koncentration (D). Yderligere anvendte vi parlæsning af et udvalgt tekststykke. Læsningen blev afsluttet i klassen, hvor oplevelsen blev delt og diskuteret (E).



Didaktiske overvejelser over praksis samt lærerens rolle

Hvorfor bruge stedbaseret læsning på netop dette værk, som er fyldt med symbolik og spektakulære illustrationer, der ekspanderer teksten? Netop derfor! Værket er komplekst, og symbolerne og illustrationerne i teksten kan tydeliggøres ved, at eleverne selv håndgribeligt og visuelt oplever dem gennem stedbaseret læsning. Vi ønsker at understøtte elevernes senere oplevelse af illustrationerne ved, at de selv har haft den fysiske oplevelse af ordenes billeder. Denne fysiske oplevelse og konkrete situation vil gøre hukommelsen stærkere (Fredens, 2006).

“Det var også rigtigt godt, at man kunne forestille sig, at de sad ude på søen og sejlede rundt. Så havde man ligesom noget man kunne forestille sig, hvis man kan sige det sådan.”

(Elevcitater, 2019, bilag 2)

Vi mener ikke, at *Du og jeg* kan forstås fuldt ud ved brug af stedbaseret læsning, men formålet er at åbne for refleksion og tanker samt at stilladsere elevernes indre forestillingsbilleder og skabe et grundlag forud for både nærlæsning og fortolkning. Dele af forståelsen og fortolkningen kan ikke opdages alene gennem tekstens ord, da billederne gemmer på meget information (Eggersen, 2018).

Personlapper

Formål og vores fremgangsmåde

Gennem vores interview med Skyggebjerg udtrykker hun, at når eleverne laver

“(…) de evindelige personkarakteristikker, som de næsten altid skal lave - i hvert fald på mellemtrinnet er det en klassiker i litteraturundervisningen (…). Men så sørge for at få den brugt til noget. Altså sørge for - hvad betyder personerne så faktisk? Eller hvad gør det for teksten? Eller hvordan blev I klogere på budskabet eller meningen, eller hvad det her overhovedet handlede om?”

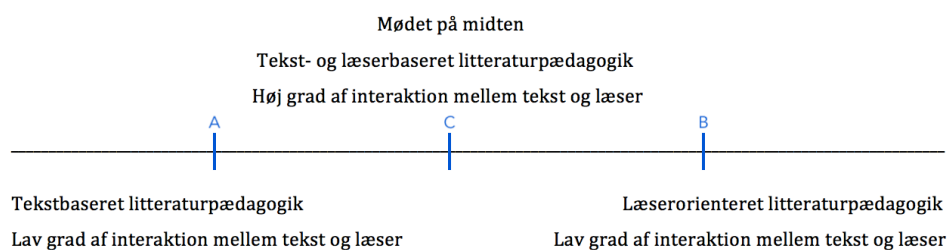
(Anna Skyggebjerg, 2018, bilag 4)

Vi tilslutter os Skyggebjergs udtalelse og ønsker gennem denne litteraturpædagogiske aktivitet at fjerne os fra den trivielle tilgang til personkarakteristik.

Dette ønsker vi at gøre gennem kommunikation og dialog som fokuspunkter. Eleverne må i denne aktivitet tage et valg, forholde sig til det, argumentere for det og diskutere om nødvendigt. Kvaliteter, som vi mener, danskundervisningen må give rum for, at eleverne kan øve, udvikle og afprøve, og som kan bidrage til dannelsen af den *autentiske læser*. Endvidere stiller arbejdet omkring personlapper krav til læringsfællesskabet, som må bære præg af åbenhed og gensidig respekt for at skabe de bedst mulige rammer, når eleven tager et selvstændigt valg samt forholder sig til det.

Måden hvorpå vi greb aktiviteten an tog udgangspunkt i en forberedt gruppeinddeling. Eleverne skulle befinde sig i klasseværelset gruppevis, men bestemte selv om det var på gulvet eller på bordene. Efterfølgende fik eleverne uddelt en kuvert med et sæt personlapper, hvorefter vi bad dem om at inddele lapperne i tre forskellige grupper, der henviste til henholdsvis bedstefar, storesøster og lillebror. Eleverne trak skiftevis ét ord fra bunken, hvorefter de i gruppen måtte diskutere og argumentere for, hvor netop denne lap skulle placeres (A). Hvis eleverne kom gennem bunken med personlapper, må de selv skrive yderligere tillægsord på de tomme lapper, der fulgte med i kuverten (B). Efterfølgende sammenholdte vi elevernes fordeling af lapperne i plenum, hvor grupperne fik mulighed for at argumentere for deres placering.

Sluttelig tog aktiviteten en mere individuel drejning. Eleverne skulle kreere en foldebog, hvori personerne fra værket eksplicit blev præsenteret bag hver låge. Storesøsterens låge indeholdte to sider, hvor eleverne skulle beskrive hendes personlige udvikling i værket gennem de allerede kendte ord fra personlapperne (C). På denne måde gik første del af personlapperne med dialog, argumentation og samarbejde i fokus forud for arbejdet med foldebogen, hvor elevernes individuelle personkarakteristik af værkets personer kunne udfoldes.



Didaktiske overvejelser over praksis samt lærerens rolle

Vores udgangspunkt for aktiviteten er høj grad af stilladsering, da vi bevæger os i de mindste klasser på mellemtrinnet, men stadig ønsker et højt niveau af refleksion og stillingtagen. Dette kommer til udtryk, da vi på forhånd har udvalgt og nedskrevet tillægsordene på farverige lapper. Eleverne kan herefter overtage ejerskabet over aktiviteten, mens de tager stilling til placeringen af de optrukne personlapper, inddeler dem efter deres overbevisning og dertil fuldfører opgaven. Endvidere bidrog den afsluttende del af aktiviteten også til en ejerskabsfølelse, hvor de elevproducerede foldebøger forstærker denne følelse.

Det litteraturpædagogiske arbejde med foldebøgerne åbner for kreativ udfoldelse og en visualisering af det foregående arbejde. Differentieringsmulighederne er store, da der både på det kreative plan kan skabes forskellige udtryk, mens det fagfaglige fokus kan justeres gennem højere og lavere krav til antal af personlapper brugt i foldebogen, dertil også selvskrevne lapper, samt varierende grad af fokus på storesøsterens udvikling.

“Man kom ud og bevæge sig og ikke sad stille. Det var lidt sjovt, at vi selv skulle sætte dem på - og selv skrive nogle af dem. Så fik man ligesom lidt at tænke over.”

(Elevcitater, 2019, bilag 2)

“Jeg synes, det var godt. Noget af det, jeg hader mest at gøre i dansk er at lave en personkarakteristik, fordi jeg skal til at kigge i bogen - altså mega meget - og jeg er ikke særlig god til det. Og så var [personlapper] mere klar, og så skulle man også snakke om det, og det var ikke bare ens egen mening, der kom ud.”

(Elevcitater, 2019, bilag 2)

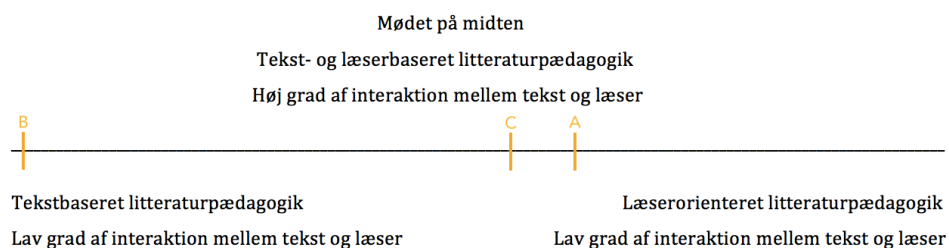
På sporet af værket

Formål og vores fremgangsmåde

Gennem samtaler i På sporet af værket bliver eleverne klædt på til aktivt at kunne forholde sig til, gøre sig overvejelser over og vurdere værket *Du og jeg* med henblik på det videre litteraturarbejde. Eleverne påtager sig her en rolle som detektiv, der skal finde svar. Detektiven har ikke det endelige svar, hvorfor denne må forhøre sig hos de andre for oplysninger. På sporet af værket indbyder den *autentiske læser* til en aktiv og undersøgende aktivitet, hvor han

har fokus på, hvad værket fortæller, hvorpå han kan udtrage og skabe mening ved at interagere med værket. Herved formulerer og deler eleverne viden gennem et lyttende, talende og reflekterende litteraturfællesskab.

Efter første traditionelle læsning af bogen ønskede vi at bringe elevernes nysgerrighed, umiddelbare forståelse og oplevelse på banen (A) Eleverne fik udleveret et ark med opgaver, der skulle løses. Øverst på arket stod beskeden: "Du skal finde en, der ...", hvorefter arket indeholdte oplistede punkter, som både ønskede svar på tekstnære spørgsmål (B) samt bad om refleksioner på et højere fagligt og refleksivt niveau (C). Når besvareren havde udtrykt sig, skulle han signere spørgerens seddel med en underskrift som dokumentation for besvarelse. Eleverne måtte ikke få den samme klassekammerats besvarelse flere gange.



Didaktiske overvejelser over praksis samt lærerens rolle

Ved denne litteraturpædagogiske metode oplevede vi engagerede elever, der særligt udtrykte, at det var interessant, oplysende og givende at høre de andre elevers tolkninger og erfaringer med *Du og jeg*.

"[Det var] godt, så fik man snakket med de andre, og hvad deres fortolkning af bogen var. Hvad de troede."

(Elevcitater, 2019, bilag 2)

"Jeg synes også, det var godt, at man hørte andre forskellige meninger om bogen."

(Elevcitater, 2019, bilag 2)

Vi observerede, at særligt den *autentiske læser* fandt denne aktivitet interessant og givende i forhold til det personlige, dannelsesmæssige perspektiv på

baggrund af at skulle give sin egen stemme til kende. Dette også ved at indgå i indbyrdes dialog med plads til andre stemmer:

“Det var godt, at det ikke var sådan nogle nedskrevne spørgsmål, der bare allerede var der, men at man fik en samtale ud af det, også fordi dem man så stiller nogle spørgsmål til. Øh... så får man også deres mening, også får man lidt af, hvad de havde tænkt (...).”

(Elevcitater, 2019, bilag 2)

I forlængelse af ovenstående har vi diskuteret, hvorvidt denne aktivitet udelukkende kalder på den *autentiske læser*, da et tilbageblik på aktiviteten har gjort det tydeligt, at de elever, som udtrykte utilfredshed besad en *passiv læsetilgang*. Det var hos de elever, hvor der ikke dukkede meningsfulde indre forestillingsbilleder op, og hvor der manglede erfaring med at give teksten liv, at vi oplevede passivitet. Derfor hviler en stor opgave på læreren i dette litteraturfællesskab i forhold til at facilitere et læringsrum, som kan medvirke til, at eleven åbner sig for teksten, og teksten kan åbne sig for ham. Måden hvorpå vi som lærere kan støtte og hjælpe elever med at blive en del af flerstemmigheden i aktiviteten er ved at overveje udformningen af undersøgelsespunkterne. Disse må stemme overens med klassens refleksive niveau og kompetence, hvorved eleverne selv kan omsætte dem i en interagerende undersøgelsesproces.

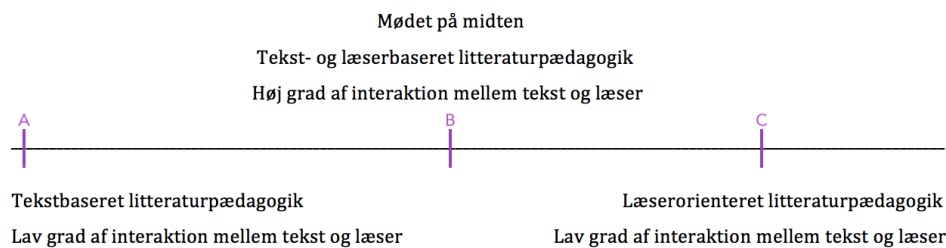
Litteraturkast

Formål og vores fremgangsmåde

Den autentiske læser kræver autentiske spørgsmål. Denne afsluttende aktivitet ønsker at udfolde sig i et dialogbaseret fortolkningsfællesskab, hvor eleverne i plenum kan høre hinandens besvarelser af de spørgsmål, der løbende oplæses af eleverne. Målet med opgaven er at opfange det læringspotentiale, der ligger i det dialogiske klasserum, hvor netop autentiske spørgsmål kan være vejen dertil. Derigennem vil denne aktivitet fastholde et solidt fagligt fundament, hvor fokus kan holdes på både et tekstnært niveau og et højere refleksionsniveau, hvor spørgsmålene alligevel vil være autentiske, da de tager udgangspunkt i eleven og ikke har et entydigt svar.

På baggrund af flere lektioners litteraturpædagogiske arbejde med værket på både et tekstnært og fortolkende samt reflekterende niveau, blev litte-

raturkastet en afrunding på værket. Vi fordelte eleverne i en rundkreds, hvor de alle kunne se hinanden. I midten stod en kasse med på forhånd formulerede spørgsmål. Spørgsmålene lod elevernes udlægning være det bærende, hvoraf nogle stillede spørgsmålstegn ved det mere tekstnære (A), andre med fokus på eleverne interaktion med teksten (B), mens andre kaldte på svar, der krævede fantasi ud over værket fortælling (C). En bold blev kastet mod en udvalgt elev, som derefter fik mulighed for at gå ind i midten, trække et spørgsmål, sætte sig ned igen og besvare spørgsmålet så vidt muligt. Eleven skulle først selv bidrage med sit eget svar, hvorefter eleven måtte bede om hjælp ved sidemakkerne. Herefter skulle boldmanden lede samtalen, hvor de resterende elever i rundkredsen måtte komme med deres bidrag. Til sidst blev bolden kastet videre og samme princip blev gentaget, indtil kassen med spørgsmål var tom.



Didaktiske overvejelser over praksis samt lærerens rolle

Bolden som litteraturgenstand tiltalte eleverne, og det var tydeligt, at det var en motivationsfaktor for dem, at vi havde medbragt noget fra deres livsverden til medindflydelse.

Aktiviteten lægger op til et dialogisk arbejde, som blot ville have et endnu stærkere fokus på det flerstemmige klasserum, hvis eleverne selv havde fået lov at udforme spørgsmålene. Alligevel er lærerens udformning med til fastholde et højt fagligt niveau, som vi ønsker er gennemgående for denne aktivitet. Spørgsmålene må ikke være for lette, da det kan opleves som kedsommeligt for eleverne, mens de spørgsmål der er for svære kan skabe angst. Vi kunne vælge at inddrage elevernes spørgsmål i kassen, hvor vores tese dertil vil være, at der måske vil ske et skred i det faglige niveau, men elevernes medbestemmelse vil kunne påvirke motivationen positivt.

Yderligere didaktiske overvejelse bestod i størrelsen af rundkredsen, der bestod af henholdsvis 20 og 24 elever, der måtte sidde stille til tilsvarende antal

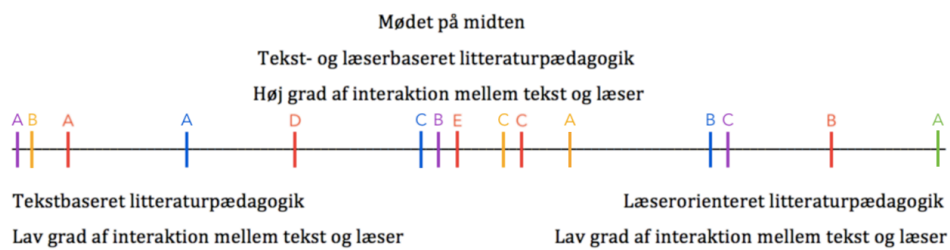
spørgsmål fra kassen. Nogle mente, det var godt, at "(...) vi fik hørt alles mening", mens andre udtrykte:

"Det var en fin øvelse, men det var lidt irriterende, når man ikke fik bolden. Så skal man bare sidde i rundkredsen (...)"

(Elevcitater, 2019, bilag 2)

Eleven udtrykker her, at det var længe, aktiviteten foregik, når man ikke selv var mere i fokus, men afslutter sætningen med at begrunde at aktiv deltagelse vil kunne afvæbne irritationsmomentet. Ved mulighed for gennemførelse af aktiviteten igen, vil man kunne overveje, hvorvidt det store fortolkningsfællesskab skal halveres for at aktivere og motivere.

Sammenfatning af det reflekserive blik på praksis



Ovenstående kontinuum med dertilhørende analyserende udfoldelse af aktiviteterne er eksplicit med til at synliggøre idéboksens spændvidde. Idéboksens aktiviteter rummer og tager hensyn til de forskellige niveauer af interaktioner, hvorved den *autentiske læser* tilgodeses, og et dannelsesmæssige udbytte kan finde sted. Vi mener, at projektets forskellige parametre, herunder den *autentiske læser*, det litteraturpædagogiske kontinuum, lærerens rolle samt idéboksen, alle er medaktører og katalysatorer i forhold til at dannelsespotentialer åbner sig i det litteraturpædagogiske arbejde.

Diskussion

Vi har løbende i dette projekt rammesat, analyseret og diskuteret de litteraturpædagogiske muligheder med henblik på at skabe refleksionskompetente elever, der kan anvende denne egenskab i fortolkningsarbejdet, men også ev-

ner at gøre det til et redskab i deres livs værktøjskasse. Igennem vores lærerprofession må vi kontinuerligt vende blikket mod eleverne og det etiske ansvar, vi har over for de valg, vi tager på deres vegne gennem undervisningen. Dette har ledt os frem til spørgsmålet, om det overhovedet er muligt for os som lærere at stilladsere eleverne i den refleksive proces uden at skabe rammer, der begrænser deres oplevelse af skønlitterære billedbøger? Et "... evigt litteraturdidaktisk dilemma" (bilag 4), fastslår Skyggebjerg dette paradoks til at være.

Det pædagogiske paradoks italesættes af Alexander von Oettingen, og vi mener, at vi på mange måder kan sammenligne dette spændingsfelt med ovenstående litteraturdidaktiske dilemma. Skolen lever i et paradoks, hvor spændingsfeltet mellem at leve og at lære, at danne og at uddanne, råder. Oettingen fremhæver, at eleverne lærer om tilværelsen ved blot at være i tilværelsen, men de har alligevel også brug for at blive taget ud af denne sammenhæng og komme i skolen. "(...) ingen lærer at læse (...) ved at se andre at læse" (Oettingen, 2016, s. 17) siger Oettingen og tydeliggør, at ikke alle kompetencer kan erhverves gennem observation. Oettingen udtrykker desuden, at børn lærer kompetencer *i* skolen, som er vigtige, for at de kan skabe deres eget liv *uden for* skolen (Oettingen, 2016). Gennem vores litteraturarbejde *i* skolen ønsker vi at lære eleverne værktøjer, som bidrager til tilværelse *uden for* skolen. Jean-Jacques Rousseau minder os om, at vi i denne dannelsesproces, hvor normativitet råder, ikke må lade opdragelsen undertrykke barnets stemme. I en litteraturdidaktisk sammenhæng må vores for forståelse altså ikke begrænse elevernes oplevelse, hvilket Rousseau udtrykker:

"De klogeste vil indprente børnene alt, hvad der er vigtigt for mennesket at vide, uden at tage hensyn til, hvad børn er i stand til at opfatte. De søger altid det voksne menneske i barnet uden at tænke på, hvad det er, før det bliver voksen."

(Oettingen, 2010, s. 21)

Rousseau er overbevidst om, at opdragelsens kunst er altafgørende, og han påpeger kontinuerligt, at alt hvad vi som menneske har brug for som voksne, gives os gennem opdragelse, men vi må ikke glemme børnenes udsigt. I forbindelse med litteraturundervisningens paradoks må dette minde os om, at selvom vi ønsker at stilladsere og rammesætte læsningen, må det aldrig være

uden at tage hensyn til, hvad eleverne selv er i stand til at opfatte (Oettingen, 2010).

Carsten Hjorth Pedersen diskuterer, hvor normativ skolen må være og bibringer i den forbindelse begreberne intimisering og illegitime situationer. Førstnævnte dækker over det forhold, når en lærer virker modificerende med normer og holdninger over for eleven, hvorimod de illegitime situationer begrebsætter den neutrale og tilbageholdende lærer (Pedersen, 2013). Selvom ovenstående ikke er placeret solidt i litteraturpædagogikken, mener vi alligevel, at disse almene begreber kan bidrage i vores diskussion. Begge tilgange til undervisningen resulterer i passive og tilbageholdende elever gennem hvert sit begrundelsesgrundlag. Eleven, der har været udsat for intimisering, føler sig ikke som en ligeværdig medspiller i fortolkningsarbejdet, da dennes stemme er blevet underkendt og ligegyldiggjort. På samme måde er eleven, der befinder sig i den illegitime situation, ligeledes blevet præget af ligegyldigheden, der har fået lov at råde i klasseværelset. Den neutrale og tilbageholdende lærer var intet litterært forbillede, han inspirerede ikke, han gav ingenting af sig selv - og fik ingenting tilbage. Begge begreber ser vi i hver sin grøft på den vej, vi som lærer må gå. På vejen findes flere ruter, men vi må vedvarende og reflekterende forholde os til grøfterne, som skal minde os om, at den påtrængende lærer med forudbestemte svar og idealer dræber nysgerrigheden, på samme måde som den neutrale lærer lader ligegyldigheden råde.

Konklusion

Vi har begrebsat den ideelle læsetilgang som den *autentiske læser*, hvis fundament er bygget på stor tillid og tro på barnet som værende litterær kompetent. En sådan læser er aktiv, indlevende, nysgerrig og undersøgende, hvorfor han ikke blot udvider sit begrebsapparat gennem læsningen, men tør at interagere med teksten. Fordi *den autentiske læser* netop tør tænke, tør føle og tør mene i mødet med litteraturen, åbnes der mulighed for dannelse, der rækker ud over læsningen og ind i elevens livsarenaer.

Vores forståelse af litteraturundervisningen i den komplekse billedbog består i at balancere mellem at åbne for udgange til dannelse og samtidig bibeholde billedbogens særlige egenart. En ikke længere grænsedragende, men grænseudfordrende genre, der har et højt ambitionsniveau på læserens vegne.

Billedbogen har mistet sin uskyld, og gennem dynamiske børnekarakterer nuanceres elevens billede af sig selv og omverdenen trygt gennem den fiktive litteratur. Kontinuerligt stilles eleven over for hverdagens kompleksitet og kontingens, hvor mødet med den tilsvarende litteratur kan bidrage med dannelsespotentiale. Gennem den *autentiske læsers* tilgang til værket kan han få lov at opleve andre menneskers facetter og følelser, hvilket giver mulighed for, at læringen kan række ud over litteraturlæsningen og påvirke elevens selvstændighed, robusthed og refleksivitet i en hyperkompleks hverdag.

Som lærere må vi kontinuerligt forholde os til vores litteraturpædagogiske tilgange samt hvilke metoder, der kan medvirke til dannelse af den *autentiske læser*. Gennem projektets kontinuum påpeges vigtigheden af, at læreren ikke må fastsætte sig én enkelt litteraturpædagogisk position, men derimod forstå, at de netop i sammensmeltningen er stærkest. Undervisningens variation af tilgange skal medvirke til fastholdelse af læserens aktive rolle og på samme tid sørge for, at vi ikke mister forbindelsen til litteraturens mange lag. Derfor må læreren tage et refleksivt blik på litteraturundervisningen, så dannelsespotentialer af *autentiske læsere* får de bedst mulige betingelser. Læreren rolle består i at påtage sig autoriteten og samtidig slippe den for at give plads til elevernes stemmer, reaktioner og refleksioner i litteraturfællesskabet. Dette under forudsætning af lærerens relationelle kompetencer, som er afgørende for elevens deltagelse, lyst til udfoldelse og indlevelse og derved mulighed for, at den dobbelte åbning kan ske.

Gennem et praksisnært metablik har vi udarbejdet vores idéboks, som ønsker at medvirke til, at litteraturundervisningen bliver vedkommende og levende for eleven. Idéboksens aktiviteter rummer forskellige niveauer af interaktioner mellem tekst og læser, hvilket tilgodeser dannelsen af den *autentiske læser*. Det er i forlængelse af dette, at eleven vil kunne tage værktøjer med i rygsækken for at anvende disse uden for klasseværelset.

I ovenstående lever stadig litteraturundervisningens paradoks, hvor vi kontinuerligt må forholde os til graden af stilladsering for ikke at skabe rammer, der begrænser elevens oplevelse og møde med teksten. En neutral og tilbageholdende lærer vil miste sin autoritet som litterært forbillede, mens en påtrængende lærer med forudbestemte svar og idealer dræber nysgerrigheden, indlevelsen og anser ikke eleven som et litterært myndigt væsen. Vi må altså foretage et tilbagevendende refleksivt blik på vores lærerrolle for at skabe de bedste forudsætninger for dannelsen af den *autentiske læser*.

Litteraturliste

- Andersen, V. (1970). *Dansk litteratur: forskning og undervisning*. København: Gyldendal.
- Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social kritik*(47).
- Bjørndal, C. R. (2003). Interview og spørgeskema som vurderende øjne. I C. R. Bjørndal, *Det vurderende øjne - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Klim.
- Bråten, I. (2008). *Læseforståelse: læsning i videnssamfundet - teori og praksis*. Århus: Klim.
- Christensen, B. (09 2016). Om man giver op eller kæmper videre. *Den slags. Viden om Literacy*(20), s. 52-59.
- Damsgaard, H. L. (2006). Hvordan observerer vi? . I H. L. Damsgaard, *Med åbne øjne - Observation og håndtering af problemadfærd*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Det gode spørgeskema?* København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *God undervisning set med elevernes øjne - Input til arbejdet med at udvikle undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dialoog. (u.å). *Visuelt Samtaleværktøj*. Hentet fra Dialoog: <https://dialoog.dk>
- DPU. (u.å). *Anna Karlskov Skyggebjerg*. Hentet 20. 05 2019 fra Århus Universitet: [https://pure.au.dk/portal/da/persons/anna-karlskov-skyggebjerg\(2b68884d-7e7e-4893-980b-fa68bee590db\).html](https://pure.au.dk/portal/da/persons/anna-karlskov-skyggebjerg(2b68884d-7e7e-4893-980b-fa68bee590db).html)
- Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Egelund, N. (2010). *PISA 2009-undersøgelsens - en sammenfatning*. København: DPU Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Eggersen, D. V. (2018). *Stedbaseret læsning*. Silkeborg: Dorte Vang Eggersen.
- Eken, C. (2013). *Mørkebarnet*. København: Høst & Søn.
- Esmann, K., Rasmussen, A., & Wiese, L. B. (2000). Forord. I K. Esmann, A. Rasmussen, & L. B. Wiese, *Dansk i dialog*. København: Dansklærerforeningen.
- Fanø, S. (2018a). *Når billeder taler sammen*. Randers, Favrskov og Hobro-Mariager: Folkekirkens Skoletjeneste.

- Fanø, S. (17. 04 2018b). *Du og jeg*. Hentet 03. 12 2018 fra bogbotten.dk:
<https://www.bogbotten.dk/boganmeldelse/du-og-jeg/>
- Fibiger, J. (2009). Om litterære tilgange og metoder. I A. K. Skyggebjerg, A. Q. Henkel, J. Fibiger, & L. B. Rasmussen, *Stjernebilleder. Børnelitteratur - teori og metode* (Årg. 1). København: Dansk lærerforenings forlag.
- Fibiger, J. (2012). Litterære metoder og didaktiske konsekvenser. I M. J. (red.), *Videre i teksten - litteraturdidaktiske positioner og muligheder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. (2006). Når tingene taler til os. *Skoven-i-skolen.dk*.
- Furu, E. M. (2014). Den lærerstuderende som aktionslærer i klasseværelset. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejdet i skolen*. Århus: Klim.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., & Puck, M. R. (2018). *Børns læsning 2017 - en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Odense: Læremiddel.dk.
- Hedegaard-Sørensen, L. (11 2014). Inkluderende specialpædagogik - lærers perspektiv i praksis. *Inklusion - Eksklusion*(100).
- Henkel, A. Q. (2012). Læserorienterede arbejdsformer. I M. J. al., *Videre i teksten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Henkel, A. Q. (2013). *Sammen om at læse litteratur - Lærers ressourcebog - guide til 6.-7. klasse*. København: Gyldendal.
- Henkel, A. Q., & Johansen, M. B. (2012). *Billedbøger - en grundbog*. Frederiksberg: Dansk lærerforenings forlag.
- Jørgensen, M. (2010). Om litteraturanalyse og litteraturdidaktik. I M. Jørgensen, *Tæt på litteratur - analyse og didaktik*. Århus: Academica.
- Jensen, E. (09 2018). Årets smukkeste udgivelse. *Børn & Bøger*(6), s. 40.
- Jessen, S. (2016). *Bange for Alt*. København: Gyldendal.
- Juul, H. (2008). *Didaktik - et overblik*. København: Gyldendalske Boghandel.
- Kaltoft, C., & Meyer, M. (2017). *Foldebøger i dansk*. København: Gyldendal.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturdidaktiske positioner. I M. J. (red.), *Videre i teksten - Litteraturpædagogiske positioner og muligheder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (1979). Kategorial dannelse - bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I W. Klafki, *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik - udvalgte artikler* (s. 53-63). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence - Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo .
- Krabbe, L., & Strøm, L. (2010). Den nye litteraturpædagogiks tekstteorier. I L. Krabbe, & L. Strøm, *Er der en tekst til stede? Introduktion til moderne litteraturpædagogik - baggrund, praksis, aktuelle tendenser*. København: Akademisk Forlag.
- Kristensen, H. J. (2012). Hvad er skolens opgave? I H. J. Kristensen, *Didaktik og pædagogik - at navigere i skolen - teori i praksis*. København: Gyldendal.
- Lea, S., & Hole, S. (2018). *Du og jeg*. København: Høst & Søn / Rosinante & Co.
- Madsen, J. E. (2018). *Du og jeg*. Hentet fra ROSINANTE & CO: <http://rosinante-co.dk/du-og-jeg-id47314>
- Mattson, M. (2014). Videnskabsteoretiske valg. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejdet i skolen*. Århus: Klim.
- May, T. (2017). *Ben i alle retninger - om den moderne børne- og ungdomslitteratur*. København: Rosinante & Co.
- Mejding, J., Neubert, K., & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016 - En international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Århus: Århus Universitetsforlag. Hentet fra https://unipress.dk/media/14941/9788771845334_pirls-2016.pdf
- Molbæk, M., Quvang, C., & Hedegaard-Sørensen, L. (2015). Det inkluderende perspektiv i folkeskolen og læreruddannelsen. I M. Molbæk, C. Quvang, & L. Hedegaard-Sørensen, *Deltagelse og forskellighed*. Århus: Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. j. (2017a). Undersøgelsens konklusion. I M. Mottelson, & L. j. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. j. (2017b). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I M. Mottelson, & L. j. Muschinsky, *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nikolajeva, M., & Scoot, C. (2000). Fra symmetri til kontrapunkt: Billedbogen som kunstnerisk form. I A. Mørch-Hansen, *Billedbøger og børns billeder*. København: Høst & Søn.
- Oettingen, A. v. (2016). Indledning. I A. Oettingen, *Almen didaktik - mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Oettingen, A. v. (2010). Jean-Jacques Rousseau. I A. v. Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Klim.
- Pachniuk, K. (2018). *Du og jeg*. Hentet fra ROSINANTE & CO: <http://rosinante-co.dk/du-og-jeg-id47314>
- Paahus, M. (2014). Hermeneutik. I F. Collin, & SimoKøppe, *Humanistisk videnskabsteori*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Pedersen, C. H. (2013). Hvor normativ må skolen være? I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen, *Gyldendals Pædagogik Håndbog*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2000). *Det hyperkomplekse samfund*. København: Gyldendal.
- Rønberg, L. (05. 04 2018). *Børns læsevaner og læsefærdigheder*. Hentet 22. 05 2019 fra Alinea Bliv Klog: <https://www.blivklog.dk/borns-laesevaner-og-laeseferdigheder/>
- Rønn, C. (12 2015). Casebaserede undersøgelser. *Empiri*(103).
- Rosinante & Co. . (u.å). *Søren Fanø*. Hentet 20. 05 2019 fra Rosinante & Co. : <http://rosinante-co.dk/forfattere/soeren-fanoe>
- Skaalvik, E. M. (2007). Selvfølelse og motivation - om betydningen af selvfølelse i teorier om motivation. *Motivation*(27).
- Skardhamar, A.-K. (2001). Hvad betyder teksten? I A.-K. Skardhamar, *Litteraturundervisning - teori og praksis*. København: Gyldendal.
- Skyggebjerg, A. K. (2013). Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag - tekstbegreber i og uden for mellemtrinnets litteraturundervisning. *Didaktiske distinationer - 12 bidrag til danskfagets didaktik*(12).
- Skyggebjerg, A. K. (2014). Børne- og ungdomslitteratur: Hvad, hvorfor og hvordan? I N. Mølgaard, & B. B. Carlsen, *Lærerprofiler i dansk 3 - nye mål og kompetencer*. Frederikberg: Samfundslitteratur.
- Solud, H. (2014). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen*. Århus: Klim.
- Steffensen, M. D. (01. 11 2010). Verden set gennem en seksårigs øjne. *Kristeligt Dagblad*.
- Therkildsen, B., & Vogt, L. (2008). *Prøver - Evaluering - Undervisning*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (u.å). *Dansk - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet 20. 05 2019 fra EMU Danmarks Læringsportal:

<https://arkiv.emu.dk/modul/dansk-fælles-mål-læseplan-og-vejledning#>

Ziehe, T., & Larsen, S. N. (04 2003). Dannelse og refleksivitet. *Asterisk*(10).

Bilagliste

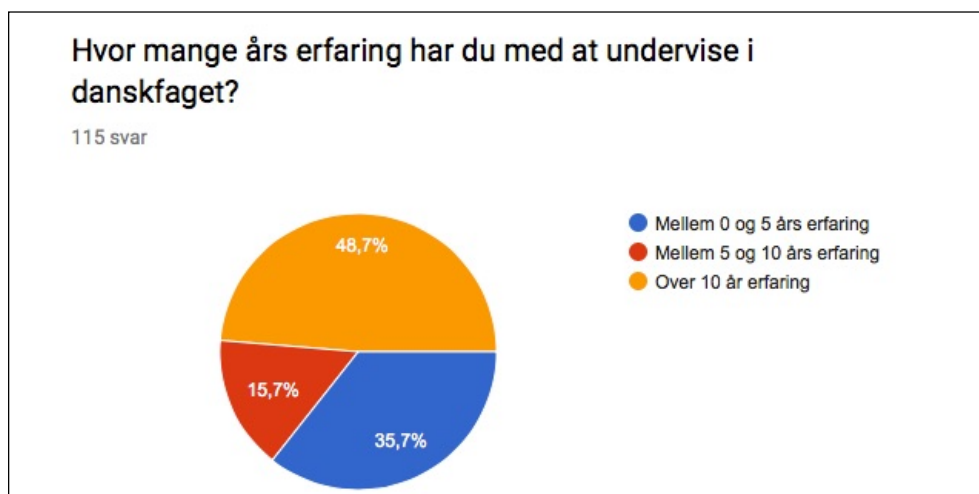
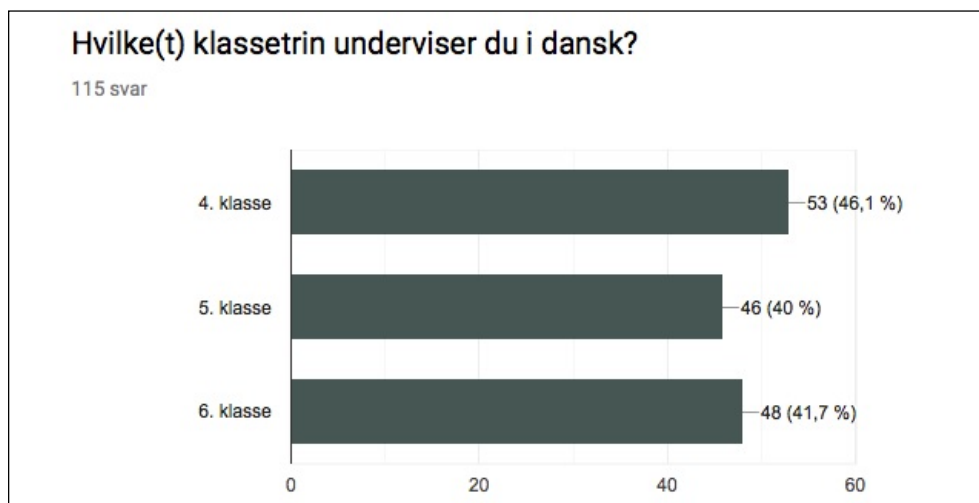
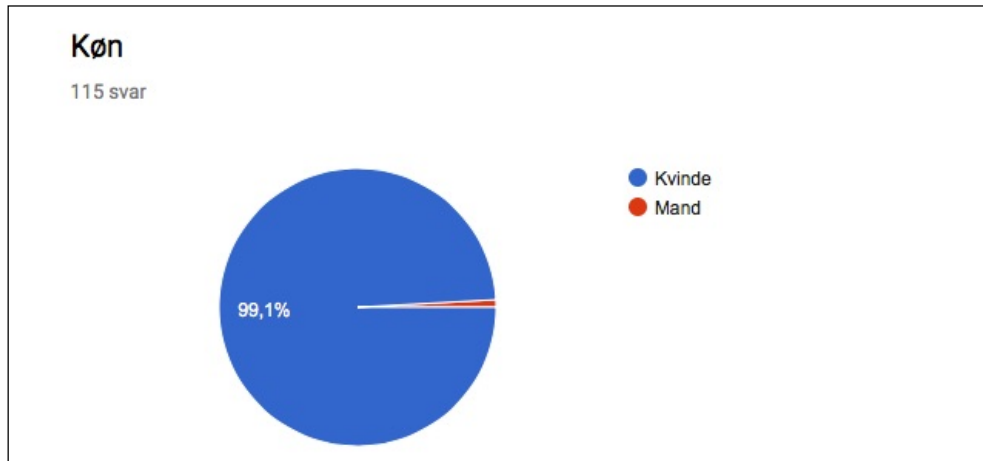
- Bilag 1 af 5: Spørgeskemaundersøgelse: *Billedbøger på mellemtrinnet*
- Bilag 2 af 5: Summativ mundtlig eleverevaluering
- Bilag 3 af 5: Interview med Søren Fanø, master i børnelitteratur
- Bilag 4 af 5: Interview med lektor Anna Skyggebjerg
- Bilag 5 af 5: Elevbesvarelser: *Hvorfor skal man lære at læse?*

Bilag 1 af 5

Spørgeskemaundersøgelse: *Billedbøger på mellemtrinnet*

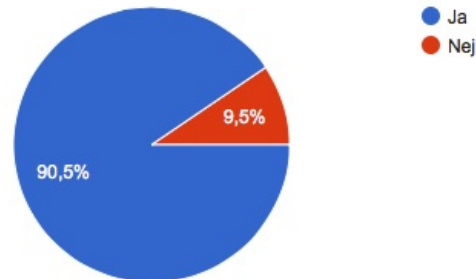
Dato: 16. oktober 2018 (oprettelsesdato) - 1. maj 2019 (spørgeskema lukket)

Antal respondenter: 116



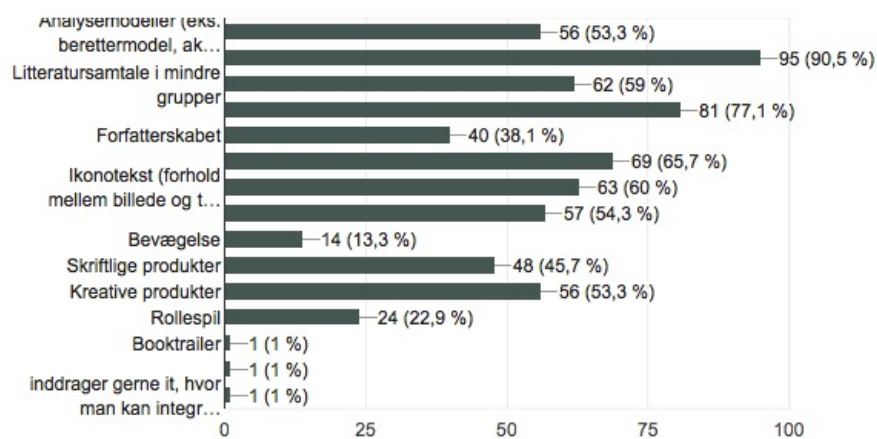
Anvender du skønlitterære billedbøger* i danskundervisningen?

116 svar



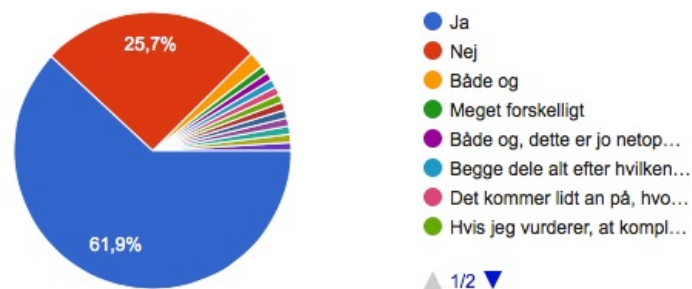
Hvordan arbejder du og klassen med billedbøger?

105 svar



Oplever du billedbøger som værende komplekse*?

105 svar



Hvad er vigtigt i forhold til lærerens rolle, når undervisningen omhandler billedbøgernes tabubelagte emner?

92 svar

Stilladsering, tid til refleksion, sætte ord på temaerne sammen med elever,

Turde tale om det

At børnene får mulighed for at undre sig og stille spørgsmål

At man er deltagende og hører på elevernes refleksioner.

Kendskab til eleverne. Stille undrende åbne spørgsmål.

Stor del og kan fint kombineres med fx portaler sex og samfund, børns vilkår m.m.

At der er en åben snak om det i klassen og eleverne føler sig trygge til både at lytte og bidrage

At man har elevernes tillid.

faciliteringen af undervisningen og at give plads til eventuelle egenfortællinger fra børnene

At læreren er objektiv og lyttende, støttende

Åbenhed

At vi alle er forskellige. At vi ikke kan se på folk hvordan de har det. At være guidende i forhold til livet og dets udfordringer.

Relation- og formidlingskompetence, samt at man som underviser tør sætte sig selv i spil.

At vi tør stå der... at vi tør tage tabuet... tør tage snakken,ø og ikke mindst tør lytte....

Man skal være nogle skridt forud for eleverne, ofte kan der være "friske" bemærkninger, der kan være sårende.

At give tid og turde lade eleverne sætte ord på de svære emner

At man er menneskelig kvikke bange for de svære ting

At vi tager os tiden til at snakke om det, at jeg skal være villig til at ændre på min undervisningsplan hvis eleverne har brug for at gå mere i dybden med et tema.

At vise eleverne vejen - hermed mener jeg, at hjælpe eleverne med at sætte ord på det som er svært. På den måde kan man håbe på at det tabubelagte bliver mindre tabubelagt. Børn ved ikke at det er et tabu. Det er os voksne som synes det er svært.

At have sat sig godt ind i emnet OG ikke mindst kende sine elevers referencer

At man er godt inde i de problemstillinger der måtte komme og at man er ærlig, hvis man ikke er

at behandle tabubelagte med empati og troværdigt.

At være ærlig og evt inddrage egne erfaringer

At lytte til elevernes erfaringer og støtte dem

Nænsomhed, lydhørhed og plads til forskellighed

At man kender sin klasse. Ville aldrig arbejde med sorg hvis jeg enten var vikar eller praktikant

At forløbet er gennemtænkt.

Åbenhed og at man tør

At man netop ikke gør det til et endnu større tabu og at man har tålmodighed til at eleverne ikke føler sig overrumplede

At skabe et trygt undervisningsrum - give plads til alle - kende elevernes baggrund -

At kende eleverne

Et åbent sind og forståelse for at det normale sjældent er normalt for alle.

Indsigt i sine elever er alfa og omega. Arbejdede med en bog, som jeg ikke kan huske titlen på, der handlede om døden, men hvad jeg ikke vidste, og faktisk ingen vidste, var, at en lille dreng, med autisme, mor var syg af kræft. Det var en hemmelighed, som ikke engang drengens far vidste (skilsmisse). Drengen havde smuglyttet ved døren og fået ting med, moren ikke havde villet, han skulle vide. Det var en svær omgang...

Meget vigtig

At man er godt forberedt og har tænkt tingene godt igennem, inden man går i gang.

At have en dialog med eleverne om, at det er en realitet. Samtidig skal man passe lidt på, hvis det sker for en af eleverne i klassen, hvordan man griber det an.

Ikke at have et fast svar, gå med på de tanker eleverne har

Man er åben, ærlig, respektfuld og
Nysgerrig

En trykt klasserum og tydelige rammer.

Klar til at gribe den svære samtale, der kan komme uventet.

At give tid til refleksion. At kende sine elever. Og ikke at være bange for at snakke om de svære ting. Vi vælger jo selv om det skal være tabu. Hvis læreren formår at formidle på en god måde vil eleverne ikke opleve det som tabu. Tabu er noget de voksne vælger det skal være.

At læreren sørger for en respektfuld samtale mellem eleverne

Litteratursamtalen! At eleverne selv får lov til at sætte ord på emnerne i bøgerne, som altid fører til egne oplevelser.

At det bliver et fælles 3. Og ikke en samtale om det der er svært for den enkelte

At kende sine elever - forberede sig på de sårbare.

At være guide for eleverne, så de har mulighed for at åbne op for de svære emner, men i et trykt miljø, hvor der også kan mulighed for at sige til/fra efter individuelle behov og ønsker.

At man har viden om det berører nogle af eleverne

At være åben og ikke gøre børnene nervøse.

At tage udgangspunkt i elevernes oplevelser med emnet. Tale åbent og ufarvet og med sig selv som udgangspunkt

At læreren ikke har berøringsangst og skaber rum for gode snakke om emnet

Et godt kendskab til eleverne og en god relation

Åbne spørgsmål og tryk atmosfære

At man bruger sine egne erfaringer, så elever finder ud af, at det ikke er noget farligt.

Kendskab til eleverne. Du kan sagtens arbejde med et tabubelagt emne der berører nogle elever, bare du kender dem godt og gør det på en gennearbejdet og nærværende måde.

En viden om den enkelte elevs historie. Tid og rum til at inddrage de personlige fortællinger. Og altid kunne pege på at der er håb/ livshåb i situationen

At være klar i spytet. At være opmærksom hvis en eller flere elever er berørte af emnet.

Viden, empati og respekt

At vi arbejder med emnerne på en respektfuld måde. At alt bliver talt godt igennem. At det er okay at blive ked af det eller berørt. Gode snakke om HVORFOR bøger berører os

Hvad kræver moderne billedbøger af eleverne?

87 svar

Åbenhed og nysgerrighed

De skal lede lidt længere efter svarene, de får ikke det hele serveret.

Gode billedlæsere og evne til diskussion

Læsning mellem linjerne for at billedbøger giver mening for mellemtrinselever

Fantasi og evnen til abstrakt tænkning.

De skal tænke mere over tingene og turde kaste sig ud i klassens/gruppens samtale

Lyst til at læse, bevidsthed om at tekst og billeder supplerer hinanden, en forståelse for at billedbøger ikke kun er for små børn 😊

En anden slags læsning

En grundig analyse, og evne til at sætte billeder og tekst sammen til en større mening

Refleksion og empati

Det samme som al anden undervisning - nysgerrighed, motivation, lyst til at lære.

Tænkning på flere planer, visuel forståelse, tekstforståelse, fordybelse og blik for detaljer.

At de bruger sig selv og egne erfaringer med livet

At sætte egne ord på det de ser, de kan ikke læse op

At de kan læse og forstå billeder og tekst

Eleverne må kunne sætte sig ind i intentionen med billedlitteraturen - Selv "ældre" mellemtrinselever kan godt "forkaste" billedlitteraturen som barnlig. Man må derfor forsøge at få eleverne til at finde budskabet/intentionen på trods af affekt.

Forståelse for billeder og fortolkning

Evnen til at kunne læse multimodale tekster. At kunne læse mellem linjerne. At billeder siger noget og teksten måske siger noget andet. At der behandles svære emner.

At de er vant til at blive talt med. At de kan bruge deres fantasi. At de kan sætte ord på følelser.

Erfaring - og åbenhed de udgør en ekstra dimension og en særlig genre

Nysgerrighed og stillingtagen

Man skal kunne sætte sig i andres sted, men samtidig kunne bruge billederne til at forstå personerne.

Det samme som al andet god litteratur - hvis det er gode billedbøger.

Literacy. Læseforståelse. At læse mellem linjerne. At analysere illustration

At se udover tekst - de tvinges til at tænke mere kreativt for at forstå historien

Abstraktion fra det konkrete, lyst til at tænke videre, at kunne læse ml linjerne

Det giver dem mulighed for at lære at de ikke er de eneste med den problemstilling

At de kan læse mellem linjerne

At de læser meget mellem og bag linjerne

Det kræver dels, at eleverne er i stand til at tolke og forstå de forskellige modaliteter... Men så sandelig også, at de kan sammenkæde alle disse informationer og herudfra danne overblik over fortællingen... Ofte bliver der også dannet intertekstuelle referencer, som kræver et bredt genrekendskab...

At de kan læse mellem og under linjerne

Bilag 2 af 5

Uddrag fra mundtlig summativ elevevaluering

Dato: 8. februar 2019

Tidsinterval 1: 00.32-03.29

Interviewer: Hvad synes I om aktiviteten stedbaseret læsning?

Elev 1: Det var bedre, så var man ikke bare inde i rum, hvor man skulle sidde på en stol. Så kom man faktisk ud i naturen og fik noget frisk luft. Og med sine kammerater.

Elev 2: Jeg synes det var lidt bedre, altså for sidde man ikke altid indenfor. Også synes jeg det var lidt bedre, at vi kom udenfor. Også synes jeg også bare det var rigtig hyggeligt.

Elev 3: Det var også rigtig godt, at man kunne forestille sig, at de sad ude på søen og sejlede rundt. Så havde man ligesom noget man kunne forestille sig, hvis man kan sige det sådan.

Elev 4: Jeg synes det var sjovt, fordi at vi fik også noget frisk luft. Så vi bare sad indenfor og læste på vores stol. Også var det sjovt at prøve noget nyt.

Elev 5: Øhm jeg synes det var godt at komme ud og få noget frisk luft, når man havde siddet stille længe. Også at man også lige fik bevæget sig, da vi cyklede derhen.

Interviewer: Tror du man lytter bedre, når man har bevæget sig inden?

Elev 5: Ja det tror jeg faktisk.

Elev 6: Jeg synes det var rart fedt, at vi kom ud at bevæge os, da vi sidder ret meget stille i timerne. Også var det fedt, at vi kunne komme udenfor og sidde at hygge os i de der shelters. Og det var rigtig fedt!

Tidsinterval 1: 03.46-06.25

Interviewer: Hvad synes I om aktiviteten *litteraturkast*?

Elev 1: Det var en fin øvelse, men det var lidt irriterende, når man ikke fik bolden. Så skal man bare sidde i rundkredsen og lytte. Hvorimod, hvis man rækker hånd op, så kan man bare blive taget og sårn.

Interviewer: Så det kunne godt være, at vi skulle sørge for, at der var et spørgsmål til alle, så alle fik sagt noget?

Elev 1: Ja.

Elev 2: Jeg synes det var rigtig sjovt.

Elev 3: Jeg synes også på samme måde som elev 1, at det var os der fik lov til at bestemme hvem der skulle have bolden.

Interviewer: Var det så os lærere, som skulle have kastet bolden rundt i stedet for?

Elev: Ja, det havde nok været bedre, synes jeg.

Elev 4: Altså jeg kunne rigtig godt lide, at alle fik svaret, hvis alle fik svaret, så blev alles mening ligesom hørt. Altså hvis vi nu ikke sad i en stor gruppe, men sad for eksempel i fire små grupper, så fik vi hørt alle sammen.

Tidsinterval 1: 06.28-09.04

Interviewer: Hvad synes I om aktiviteten *På spor af værket?*

Elev 1: Det var godt, så fik man snakket med de andre og hvad deres fortolkning af bogen var. Hvad de troede.

Elev 2: Jeg synes også det er dejligt, i stedet for bare at skulle sidde ned at skrive, svare på nogle spørgsmål, så kunne vi komme ud at gå og rører os lidt.

Elev 3: Det var godt, at det ikke var sådan nogle nedskrevne spørgsmål der bare allerede var der, men at man fik en samtale ud af det også fordi dem man så stiller nogle spørgsmål til. Øhm... så får man også deres mening også får man lidt af hvad de havde tænkt og man får også af vide, hvad der var blevet tænkt med spørgsmålene og sådan noget.

Elev : Jeg synes også det var godt, at man hørte andre forskellige meninger om bogen.

Tidsinterval 1: 09.06-11.20

Interviewer: Hvad synes I om aktiviteten *personlapper?*

Elev 1: Jeg synes det var rigtigt sjovt, fordi man kom ud og bevæge sig og ikke sad stille. Det var lidt sjovt at vi selv skulle sætte dem på - og selv skrive nogle af dem. Så fik man ligesom lidt at tænke over.

Elev 2: Jeg synes også det var sjovt, fordi at øh, fordi at øh, at vi skulle sidde grupper også vi skal aftale og gå op med et ord.

Interviewer: Ja, så man skulle blive enige og argumentere os?

Elev 2: nikker.

Elev 3: Jeg synes, det var godt. Noget af det, jeg hader mest at gøre i dansk er at lave en personkarakteristik, fordi jeg skal til at kigge i bogen - altså mega meget - og jeg er ikke særlig god til det. Og så var det mere klar og så skulle man også snakke om det, og det var ikke bare ens egen mening der kom ud.

Interviewer: Så man var måske hjulpet lidt på vej, ved at vi havde taget stilling til, hvorfor nogle ord I skulle placerer på en af de personer som vi havde læst om?

Elev 3: Jaer, ja.

Elev 4: Jeg synes det var godt, at det der med gruppearbejdet, at man fik snakket om det i en gruppe og fik hørt andres meninger før man bare lige gik ned med det. Der var rigtigt godt sammenhold i opgaven.

Elev 5: Jeg synes det var dejligt, sårn at, i steder for, at vi skulle sidde ned, så får vi et stykke papir, hvor vi bare skal skrive tillægsord ned, som vi synes passer på personen, så skal vi til at sidde og snakke sammen i gruppe og vi ved ikke hvorfor et ord vi får, det var sjovt.

Interviewer: I kan godt lide når vi har taget noget bevægelse med ind-over aktiviteterne?

Elevgruppe: Ja. Mmh. Vi har aldrig ret meget bevægelse.

Bilag 3 af 5

Uddrag af interview med Søren Fanø, master i børnelitteratur

Dato: 4. oktober 2018

Interviewer: Hvordan skal der, efter din mening, arbejdes med skønlitterære billedbøger? Kan de nykritiske analysemodeller dræbe billedbøgernes magi?

Fanø: *Sidste spørgsmål først:* JA hvis man UDELUKKENDE arbejder med modeller leder du jo elevernes opmærksomhed hen på modellens fokuspunkter, og det ville være synd. NEJ: for modellen kan efter en første fælles gennemlæsning garantere at eleverne kommer rundt om værket. Det her er der ingen lette svar på.

Første spørgsmål sidst: Jeg har de seneste år været meget interesseret i samtalen (den filosofiske), relationskompetencer i blandt eleverne i klasseværelset, oplevelse, empati og indlevelse med værket i centrum.

Interviewer: Der er folk, der påstår, at moderne billedbøger ikke er for børn. Hvordan forholder du dig til dette udsagn? Tænker du, at billedbøgernes tematikker ligger for langt væk fra børnenes hverdag?

Fanø: Rigtig mange billedlitterære værker kræver formidling og er altså ikke bøger børnene umiddelbart kan forholde sig til. (Oscar K. og Dorte Karrebæks Idiot og Lejren er gode eksempler på det.)

Omvendt kan den såkaldt eksistentielle billedbog løsne op for og muliggøre væsentlige samtaler i klasserummet om døden, kærligheden, skilsmisser, savn, sygdom – emner og temaer jeg véd børnene møder på nettet, taler utrolig lidt med forældrene om, og som derfor er uhyggeligt relevante at inddrage i klasserummet.

Interviewer: Har læreren også en opgave, når vi arbejder med elevernes refleksion over billedbøger?

Fanø: Ja!!! – det er vist det jeg skriver om i mine artikler – men glem aldrig at det er værket, det fælles tredje, der er i centrum. Vi taler om tekster – analyserer og fortolker dem. Og alt hvad vi snakker om, foregår på baggrund af noget vi (i fællesskab) kan finde i teksten. Vi er lærere – ikke terapeuter!!!!!!

Bilag 4 af 5

Uddrag af interview med lektor Anna Skyggebjerg

Dato: 10. oktober 2018

Tidsinterval 1: 00.47-03.18

Interviewer: Hvad synes du de moderne skønlitterære billedbøger, og hvad kan de bidrage med i et skoleperspektiv - primært på mellemtrinnet?

Skyggebjerg: Når I snakker om de moderne skønlitterære billedbøger, så er det en utrolig stor og diverse gruppe af bøger. Der kommer 2000 børnelitterære billedbøger om året, og 3-400 af dem er billedbøger. Vi taler om en meget stor gruppe af bøger, som er forskellige på alle mulige måder – dels både i indhold og i udtryk og i målgruppe. I forankring, i forskellige traditioner, i populærkultur og i mere litterærorienteret kontekster osv. Det er svært at sige, hvad kan alle bidrage med. Det bliver meget mere spændende at se på det, når man ser på det specifikt. Hvad kan den her billedbog (...) bidrage med? Eller hvad kan det her forfatterskab eller illustratorskab bidrage med? (...) Så kan man snakke mere specifikt om det, uden at have store og generelle overskrifter.

Rigtig mange billedbøger kan bidrage med rigtig meget. Nogle kan bidrage med essentielle samtaler, nogle kan bidrage til bevished om sproget som materiale. Nogle egner sig vældig godt til samtaler om fortællestruktur osv. osv. De kan bidrage med det samme som litteratur generelt kan bidrage med. Åbne for samtaler om eksistensen, livserfaringer, som kan blive reflekteret i litteraturen. Bidrage med opmærksom omkring både visuelt sprog og verbalt sprog – og nogle kan jo det hele på en gang.

Tidsinterval 2: 06.15-07.13

Skyggebjerg: Mellemtrinnet rækker til og med 6. klasse. Der jo børn, der er gået i puberteten, og de har en vis modenhed – eller nogen af dem er gået i puberteten. De reflekterer ligesom. De er et sted, hvor de sagtens er i stand til at reflektere eksistentielle spørgsmål. (...) Det kommer an på, hvad det er for nogle børn, man har med at gøre, og hvad de ellers har læst, og hvad de har af livserfaringer. Så er det jo også bøger, de kan læses på forskellige niveauer. Man kan læse dem og så sige; nå, det var så den historie, den var alligevel lidt anderledes, end hvad vi ellers har oplevet. Og man kan gå langt og dybt ind i

arbejdet. Det handler om på hvilken måde, man går til materiale, og selvfølgelig hvad det er for nogle børn, man har.

Tidsinterval 3: 10.03-10.18

Skyggebjerg: Det er en situation, der er nemme at sætte sig ind i. Selvfølgelig er det lettere at identificere sig med, og det kan selvfølgelig berøre eleverne på en anden måde.

Tidsinterval 4: 10.50-14.27

Interviewer: De nykritiske analysemodeller kan godt dræbe lidt af den magi, som der kan være i billedbøgerne. (...) Jeg ved ikke, om du har nogle tanker om det, hvordan du tænker, det er relevant at arbejde med dem? Eller noget om de her analysemodeller?

Skyggebjerg: Når det gælder mellemtrinnet, og vi snakker 4., 5. – 6. klasse, så det jo på den ene side er eleverne parate til at lære faglige begreber, på den anden side mener jeg ikke, at man skal lade de faglige begreber styre undervisningen. Fordi faglige begreber er et redskab til at formulere sig om litteratur, men det er ikke selve formålet med litteraturlæsning – at man skal blive bedre til begreber. Formålet med litteraturlæsningen er at blive klogere på verdenen og sig og alle de fine formuleringer, der er i indledningen til danskfagets formål. Kultur og identitet og reflektere over andres situation osv. (...) Det er fint, at der bruges et fagsprog, når man taler om litteratur, på den anden side så skal man passe på, at det bliver til målet for hele undervisningen. (...) Det er fint at kunne det faglige sprog, men som sagt, så synes jeg det skal lidt omvendt. Det faglige sprog skal komme ind der, hvor det er relevant i forhold til teksten og relevant i forhold til det, man arbejder med. Det faglige sprog skal ikke være det primære. (...) Der er en tildens til, (...) at der er sket en akademisering af skolefag. Og det kan have mange fine ting for sig, men jeg synes, at når man rykker denne her akademiske kultur ned i 4., 5. og 6. klasse, så er det, at man måske kan risikere at tabe elevernes læselyst. Vi ved jo fra internationale undersøgelser, fx Curls men også for eksempel Stine Reinholt Hansens undersøgelse af danske børns læsevaner, at når børnene har lært at læse, så går der ikke længe, inden de er trætte af det. Man taler om det her læseknæk, som ofte indtræder i mellemtrinnet. Jeg tror noget af det, der kan være med til knække læselysten, det er hvis litteraturlæsningen bliver alt for teknisk. Hvis læsningen bliver styret af begreber, og det ikke er begreberne, der bliver et

redskab til at forstå litteraturen, men at litteraturen bliver et redskab til at forstå begreberne.

Tidsinterval 5: 21.44-25.01

Interviewer: De der tematikker, som er i billedbøgerne. Tænker du, at de godt (...) kan ligge lidt væk fra børnenes hverdag? Det her med, at det kan være lidt voldsomme tematikker.

Skyggebjerg: Ja, og det kan jo faktisk være en fin pointe med litteraturundervisningen, at man læser om noget, der ikke er tæt på ens virkelighed. Altså det kan være begge pointer. Det kan fint nogle gange at læse noget, der er inden for ens egen erfaringshorisont, og så kan det være fint at læse noget, der bringer en ud af komfortzonen (...). Der er billedbøger, jeg vil mene hører hjemme i udskolingen eller billedbøger for voksne. De findes på markedet. Men det er heller ikke sådan, at jeg er berøringsangst eller jeg stiller mig ikke sådan moralsk til dømmet om, at nej, det skal de ikke læse, for så falder de ned af stolen. Jeg tror, at der er mange andre medier på færre, som har mange flere grænseoverskridende ting, end når de kigger i en billedbog sådan set. Det gode ved en billedbog er jo, at hvis man føler sig ganske stødt eller provokeret, så kan man jo bare lukke den igen. (...)

Den gode underviser kender jo sine elever. Jeg synes jo, at børn skal møde hele spektret af litteratur. De skal også møde det, der er sjovt. (...) Det er også danskundervisningen opgave at vise, at der er det her spektrum. Jeg ville synes, det var lidt synd, hvis man kun skulle læse om død og ulykke og misbrug og vold i hjemmet eller hvad, det nu er. Så kan det godt blive lidt op ad bakke tror jeg – også med læselysten. Så jeg trods alt for at der er et bredt litteraturudvalg – hvad enten det er læremidler eller det er i undervisningen generelt.

Tidsinterval 6: 28.16- 33.48

Interviewer: Vi snakker meget om, at vi gerne vil have eleverne til at reflektere både ved at provokere dem eller til at tale om forskellige emner. Men som vi også skriver her: Er det overhovedet muligt for os som lærere at stilladsere eleverne i sådan en proces, hvor de skal være reflektive, uden at man så skaber rammer, som begrænser elevernes oplevelse af bogen? Vi havde engang et citat, hvor der var en, som sagde, at man skal vise dem døren, og man skal give dem nøglen, men så skal de selv dreje rundt til sidst. Hvor vi måske tænker;

Skal man stilladsere dem så meget, kommer man så ikke også til at sige, hvad bogen gerne vil fortælle, selvom det måske godt kan fortælle noget andet til dem? (...) det kan godt være sådan lidt et paradoks.

Skyggebjerg: Jo, og det er jo sådan et evigt litteraturdidaktisk dilemma. Og samtidig tror jeg, at man kan jo godt som lærer præsentere en fortolkning, uden at det bliver fortolkningen. Hvad lægger op til, at eleverne er med i fortolkningsprocessen? Altså hvad betyder det her for jer? Hvordan bringer det jer videre? Eller hvad handler den her bog om for jer? (...) Og ligesom selv spore sig ind på det og så kan man jo, synes jeg, som lærer godt sige: for mig handler den om det her, eller: jeg har lagt mærke til det og det. Men samtidig forholde sig åben til, at eleverne også reflekterer over deres synspunkter. Og det handler jo lidt om hvilket klima, man har i klassen for ligesom at skabe plads til den demokratiske dialog. For der er en litteraturdidaktiker, der hedder Faust, og han skriver noget om markedspladsen. Som en metafor for udvekslinger og fortolkninger. Altså at man sætter, man viser sin fortolkning for hinanden på en åben markedsplads. Og så kan man så sige hvem har så flest gode argumenter, eller hvordan man underbygger sin fortolkning.

Men jeg mener ikke der er noget galt med, at læreren har sit, og det mener jeg læreren er nødt til at have. I forvejen have læst og fortolket værket og sige, jeg har nogle bud. Nogle gange har lærermidlerne nogle bud, men det kunne også være tredje bud eller et fjerde bud, som så kan argumenteres i teksten selvfølgelig eller i samarbejde med det, man ellers taler om.

Altså selvfølgelig skal det ikke være (...) gæt hvad læreren tænker, men mere et åbent klima, hvor man ligesom også bringer eleverne på vej til at tænke selv omkring det her, og det kan man jo gøre gennem opgaver, hvor man beder dem om at reflektere over det ene eller det andet. Og læremidlernes forfattere tænker over det, når de laver opgaver; hvordan bringer vi eleverne videre i den fortolkning eller den forståelse af teksten?

Interviewer: Ja, men det er også vores håb. At vi kan prøve og skabe nogle opgaver, hvor de kan være refleksive, uden at man giver dem et svar.

Skyggebjerg: Ja, og måske også at man giver dem en lidt sanselig tilgang og være med til at skabe det her engagement i teksten. Jeg sad med nogle lærermidler den anden dag, som havde nogle opgaver, blandt andet sådan et læse-teater. Hvor eleverne så skulle finde replikker i teksten, som de så skulle læse op, men det egner sig jo ikke til alle tekster, men det egnede sig vældig godt til lige den her tekst. Og det tænker jeg er en måde, hvorpå man pirker til elever-

ne engagement. De er nødt til at vise en form for engagement, ellers bliver læseteateret virkelig kedeligt. Og samtidig er det også med til at få dem på sporet af de steder i teksten, som er vigtige. De skal selv vælge nogle steder i teksten, som er vigtige. Og så skal de bagefter diskutere; *Nå man hvad var det så personerne i det her læseteater sagde* eller. Så man kan skabe en sammenhæng mellem de mere kreative og sanselige opgaver og den analytiske bevidsthed.

Altså når de har de evindelige personkarakteristikker, som de næsten altid skal lave - i hvert fald på mellemtrinnet er det en klassiker i litteraturundervisningen, når vi skal lave en karakteristik af personer. Men så sørge for at få den brugt til noget. Altså sørge for - hvad betyder personerne så faktisk? Eller hvad gør det for teksten? Eller hvordan blev i klogere på budskabet eller meningen, eller hvad det her overhovedet handlede om.

Bilag 5 af 5

Elevbesvarelser: *Hvorfor skal man lære at læse?*

Dato: 2. januar 2019

- Jeg tror at man skal lære at læse fordi, at så bliver hverdage nægmer. Og at der er mange der æsker det. Og så er det mega sund for sin hjerne.
- Så man kan læse en bog. Så man kan abajtde.
- Så man bliver god til (at) dansk
- For at hvis man nu ser nogle på youtube og man ikke fårstå det så kan man tage tekst på så man kan fåstå hvad de siger.
- Erbejde. Ble klaug.
- Det er hyggeligt og læreridt og man klover
- Fordi at man bliver klog a at læse bøger og det er hygligt.
- Fordi man skal kunne læse når man bliver stor fordi på mange arbejde skal man kunne læse. Derfor skal vi lære at læse når vi er børn.
- For at blive bedre til at læse
- Fordi så når man for børn så kan man læse i en bog for dem når de går i seng og vis man er på tur og man ikke kan på skiltene så er det ikke så godt
- Fordi man skal have en uddannelse og så man kan læse bøger
- For at blive klog. Og man kommer også til at bruge senere i livet fx hvis man nu skal læse godnat historier for sine børn.
- Fordi at hvis man ikke læser lære hjernen ikke at sige bøje og stave ord (en skarp elev)
- Fordi man får bedre fantasi. Fordi man lære i en hel masse. Fordi det er bedre at læse en bog i stedet for at spille ipat. (silja)
- Fordi vis man skal læse nogen viktige beskeder eller måske et vigtigt brev og vis nu man skrev en vigtig besked til en vigtig person (jeg tror, det er vigtigt at du lærer at stave til vigtig)
- Forde man skal blive klogere så man kan læse en masse bøger i stedet for det er sunt.
- For at få en uddannelse
- For at have en udanse og sorn man kan få et djop.