



# Professionshøjskolen UCN

## Bachelor Dansk hold 2

BA DA hold 2

### Prædefineret information

<b>Startdato:</b>	01-04-2019 09:00	<b>Termin:</b>	jun 2019
<b>Slutdato:</b>	24-04-2019 12:00	<b>Bedømmelsesform:</b>	Dansk 7-trinsskala
<b>Eksamensform:</b>	Produkt, fremlægning + forsvær		
<b>SIS-kode:</b>	0619 A-999-15-DA2 73999 - PRO BA 7TRIN		
<b>Intern bedømmer:</b>	Bodil Christensen		

### Deltager

<b>Navn:</b>	Mathias Sønderby Bengtsson
<b>Kandidatnr.:</b>	41690 137768 jun 2019 17292 4973
<b>UCN ID:</b>	1054550@ucn.dk

### Information fra deltager

<b>Titel *:</b>	Potentialet i litteratursamtalen om den komplekse ungdomslitteratur
<b>Vejleders navn *:</b>	Bodil Christensen

### Gruppe

<b>Gruppenavn:</b>	Enkeltmandsgruppe
<b>Gruppenummer:</b>	13
<b>Øvrige medlemmer:</b>	Deltageren har afleveret i en enkeltmandsgruppe

# **Bachelorprojekt**

## *Potentialet i litteratursamtalen om den komplekse- ungdomslitteratur*

**Læreruddannelsen  
Aalborg, UCN  
April 2019**



**Skrevet af**

*Mathias Bengtsson A150018  
1054550@ucn.dk*

*Anslag: 64.067*

Vejleder: Bodil Christensen, Læreruddannelsen, UCN

## Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
1.2 PROBLEMFOMULERING .....	4
<b>2. METODE</b> .....	<b>4</b>
<b>3. TEORI</b> .....	<b>6</b>
3.1 FILOSOFI MED BØRN .....	6
3.2 DANNELSE Gennem FILOSOFISK UNDREN OG NÆRVÆR.....	6
3.3 AT UNDRER SIG .....	7
3.4 ROBUSTHED OG KARAKTERDANNELSE .....	8
3.5 KOMPLEKS UNGDOMSLITTERATUR .....	9
3.6 PROCESORIENTERET LITTERATURPÆDAGOGIK .....	9
3.7 DET FLERSTEMMIGE KLASSERUM.....	10
3.7 BEGREBSAFKLARING .....	11
3.7.1 <i>Undersøgelsesorienteret litteraturredaktik</i> .....	11
3.7.2 <i>Theory of Mind</i> .....	12
<b>4. EMPIRI</b> .....	<b>12</b>
4.1 BRAINWAKES.....	12
4.2 <i>PATIENTEN</i> – EN LÆRERFAGLIG ANALYSE .....	13
4.3 LYDOPAGELSE AF LITTERATURSAMTALE I UNDERVISNINGEN.....	15
<b>5. ANALYSE</b> .....	<b>16</b>
5.1 DANSKFAGLIG VINKEL.....	16
5.2 FILOSOFISK OG REFLEKSIV VINKEL .....	20
5.3 DANNELSE OG ROBUSTHEDS VINKEL.....	21
<b>6. KONKLUSION</b> .....	<b>23</b>
<b>7. PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>24</b>
<b>8. LITTERATURLISTE</b> .....	<b>26</b>
8.1 FAGLITTERATUR .....	26
8.2 SKØNLITTERATUR.....	27
8.3 INTERNETSIDER .....	27
<b>9. BILAG</b> .....	<b>28</b>
9.1 BILAG 1 - ET BILLEDE AF HVERDAGEN .....	28
9.2 BILAG 2 - TRANSSKRIFTION FORMALIA .....	29
9.3 BILAG 3 - TRANSSKRIFTION AF SAMTALE OM BRAINWAKES (THESEUS SKIB).....	29
9.4 BILAG 4 - TRANSSKRIFTION AF 1. UDDRAG AF LITTERATURSAMTALE OM "PATIENTEN" .....	30
9.5 BILAG 5 - TRANSSKRIFTION AF 2. UDDRAG AF LITTERATURSAMTALE OM "PATIENTEN" .....	30
9.6 BILAG 6 - TRANSSKRIFTION AF 3. UDDRAG AF LITTERATURSAMTALE OM "PATIENTEN" .....	30
9.7 BILAG 7 – THESEUS SKIB (BRAINWAKE) .....	31

## 1. Indledning

*M: "Hvad har I fået ud af at læse teksten og den efterfølgende litteratursamtale?"*

*Elev A: "At man skal være glad for det man har." (Bilag 6)*

Denne bachelor tager udgangspunkt i et litteraturforløb i 7. klasse på Vilsted Friskole omkring komplekst ungdomslitteratur i danskundervisningen. Mit ønske er at hjælpe eleverne til at lære sig selv, hinanden og deres omverden bedre at kende, samtidig med at de formår at skabe en kritisk bevidsthed omkring deres egen væren og tænkning. Litteratursamtalen kan i en danskfaglig kontekst være et led i den praktiske filosofi, hvor målet er at blive god til at leve et liv, som vi ikke senere fortryder. Her er begreber som livsduelighed og dannelse vigtige, fremfor hvad bestemte filosoffer har sagt eller skrevet.

Litteratursamtalen kan noget helt essentielt i undervisningen. Den kan give erfaringer, som man kan trække på resten af sit liv. I litteratursamtalen skal du evne at lytte, ligesom man træner evnen til refleksion. Det er vigtigt at være nysgerrig på det, der bliver sagt og forholde sig til det sagte.

*I arbejdet med kompleks børne- og ungdomslitteratur i folkeskolens danskundervisning aktiveres og kvalificeres børnenes refleksioner, og eleverne dannes gennem læsningen på en ny og tidsvarende måde (Jansen, 2008)*

Ovenstående fortæller på fornemste vis mit ønske med dette litteraturforløb omkring komplekst ungdomslitteratur og arbejdet med elevernes refleksionsevne og derigennem styrkelse af deres dannelse og robusthed. I det senmoderne, komplekse samfund er refleksion blevet en vigtig kompetence for at kunne navigere og sortere i al den kommunikation, vi bliver bombarderet med gennem alverdens medier og andre kommunikationsoverflader. Vi må hele tiden træffe individuelle beslutninger samt vurdere, hvornår noget er sandt eller falsk – vi skal i langt højere grad end før mærke efter og følge os selv. Dette gælder i sandhed også børn i folkeskolen i dag, som vokser op og dannes i dette komplekse samfund.

Det er mit ønske at give et bud på, hvordan dannelse og refleksion kan hænge sammen i skolens arbejde med litteratur. Forløbet vil gennem lærerfaglige overvejelser og almindidaktiske perspektiver vise eksempler på, hvordan eleverne kan skubbe til deres refleksionsevne i samtalen om den komplekse børne- og ungdomslitteratur. En styrkelse af elevernes refleksionsevne skal i sidste ende gerne munde ud i en styrkelse af elevernes robusthed. En styrkelse af robustheden vil, ifølge psykolog Per Schultz Jørgensen gøre eleverne i stand til at navigere og stå fast i de identitetsmæssige kriser, som de muligt vil møde i livet.

## 1.2 Problemformulering

Med ovenstående i mente, vil jeg derfor gerne undersøge:

***Hvorledes kan en danskfaglig litteratursamtale om kompleks ungdomslitteratur bidrage til elevernes refleksionsevne og derigennem styrke elevernes dannelse og robusthed?***

Projektet læner sig op ad en kontinental tilgang, hvilket betyder at fokus i højere grad bliver en generel undren end på et konkret problem. Søren Pjengaard karakteriserer den kontinentale tradition ved at den accepterer mange pointer, men insisterer på en kritisk og refleksiv måde at forholde sig til det undersøgte på (Pjengaard, 2017). I den forbindelse står det også klart for mig, at min teori, empiri og argumentationer indeholder interessante og vidtrækkende påstande, men de kan være svage mht. belæg og hjemmel, idet begreber som dannelse og robusthed ikke umiddelbart er målbare på kortsigt.

## 2. Metode

Dette afsnit skildrer vejen fra problemformulering til konklusion. Afsnittet vil fungere som en læsvejledning for projektet, men ligeså en argumentation for mine valgte undersøgelsesmetoder mv.

Teoriafsnittet lægger ud med, hvorfor filosofi med børn kan være gavnligt i en danskfaglig kontekst, hvilket efterfølgende belyses af Finn Thorbjørn Hansens tanker om fordybelse og *at stå i det åbne*. At filosofere med børn og at undre sig som fænomen understøttes derefter i en begrebsafklaring af Keld Fredens evidens for vigtigheden i at være nysgerrig og undre sig. Den første del af teoriafsnittet afsluttes med en forklaring af *dannelse og robusthed* set i kontekst med brugen af den komplekse ungdomslitteratur i undervisningen. Her vil Per Schultz' argumentationer og undersøgelser omkring børns og unges robusthed blive inddraget

Den anden retning i teoriafsnittet kredser omkring det danskfaglige område. Her præsenteres relevant teori, som understøtter mine didaktiske valg set i lyset af min praktikperiode. Afsnittet fungerer som en redegørelse for den danskfaglige teori. Først følger Bodil Kampps begrebsafklaring på fænomenet kompleks ungdomslitteratur. Dernæst vil Thomas Illum Hansens teorier omkring procesorienteret litteraturpædagogik blive præsenteret, som et belæg for de tanker, jeg har gjort mig omkring litteraturundervisningen. Thomas Illum Hansens teorier vil derudover også bidrage til den lærerfaglige analyse, som præsenteres i empiriafsnittet. Ydermere vil dette afsnit indeholde forsker Olga Dysthes argumentationer for det flerstemmige klasserum, og de potentialer dette indeholder. Slutteligt i teorien vil jeg kort præsentere et nyere forskningsprojekt med bl.a. Thomas Illum Hansens i spidsen. Forskningsprojektet kredser omkring

undersøgende litteraturundervisning og vil i min opgave bidrage som dokumentation og belæg for min valgte litteraturundervisning.

Empiriasnittet starter ud med en forklaring på fænomenet Brainwakes, som et led i litteraturundervisningen. Efterfølgende kommer en lærerfagliganalyse af novellen *Patienten*, som i praktikperioden fungerede som en del af mit litteraturforløb.

Jeg benytter en kvalitativ tilgang, da det har været mit ønske, at undersøge bestemte fænomener af elevernes hverdag i klasseværelset. Den kvalitative tilgang handler i høj grad om, at forstå og kunne beskrive disse oplevelser og erfaringer (Bak, 2017). Den kvalitative empiri kommer først til udtryk gennem uddrag fra en litteratursamtale optaget i praktikperioden i 7. klasse. Mit valg af empiri bygger på et ønske om at have så rene og konkrete observationer som muligt til brug i min analyse. Det, at jeg selv er deltagende og har en relation til de inddragede elever, optimerer min mulighed for at stille relevante spørgsmål til eleverne, samt det giver mig en meget virkeligheds- og praksisnær oplevelse af litteratursamtalen.

Med afsæt i de teoretiske grundbegreber samt min empiri, belyser analysen brugen af kompleks ungdomslitteratur gennem en efterfølgende litteratursamtale. Analysen kredser omkring og uddyber centrale spørgsmål om elevernes dannelse og robusthed. Analysen leder frem til en konklusion på mine undersøgelser og generelle undren omkring brugen af komplekst ungdomslitteratur og litteratursamtalen. Slutteligt vil jeg perspektivere til danskfaget i dag og dets mulige udfordringer.

## 3. Teori

### 3.1 Filosofi med børn

Børn og unge er gode til at stille spørgsmål både til andre og til sig selv. Hvem er aldrig blevet overrasket af et barns dybtænkende spørgsmål om tilværelsen. Børn indeholder det, vi måske kunne kalde en spontan filosofi. At filosofere og tænke sammen med børn er derfor ikke unaturligt. Tænkning er leg og hjerne-gymnastisk for børn og unge i skolen, og den filosofiske samtale er et ganske godt sted at tumle rundt. Den filosofiske samtale stimulerer børns og unges lærings- og dannelsesproces gennem et tankemylder, som gør dem i stand til at belyse deres egen spirende selvrefleksion og måder at se og møde verden på (Knox, 2011).

At kunne sætte ord på egne tanker er en kolossal styrke i filosofien og i dannelsen af børn og unge i forhold til identitet og robusthed. Eleverne opnår gennem den filosofierende dialog at tænke gennem samtalen. Vi styrker deres tankefærdigheder, samtidig med at vi træner deres evne til at ræsonnere og argumentere. Den filosofiske dialog er uomtvisteligt brugbar i undervisningen. I et klasseværelse med mange forskellige stemmer, vil der naturligt være en differentiering i elevernes refleksionsevne og sprogbrug. Denne differentiering udvikler elevernes sprog og giver en forståelse af forskellighed, samtidig med at den lader gamle forestillinger ryge ud og nye komme ind. Med andre ord, vi lærer af hinanden (Knox, 2011).

At give børnene et frirum, hvor der er plads til dialog, fordybelse og nærvær er et andet grundvilkår for en god filosofisk samtale. For at praktisere filosofien må vi skabe et refleksivt rum, hvori eleverne sammen kan tænke over store spørgsmål. Vi skal med andre ord skabe et undersøgende fællesskab, et fællesskab som stammer helt tilbage fra Platon, J.S. Mill og John Dewey. Dette filosofiske fællesskab er kendetegnet ved, at parterne er tålmodige og lyttende over for hinanden. I fællesskabet er det ligeledes vigtigt at målet ikke er et facit, hvor der kan sættes to streger under – målet er tankeprocessen i sig selv.

Vi voksne kan gennem filosofien hjælpe børnene til det, som flere norske filosoffer kalder *at tage ansvar for vores egen tænkning* (Larsen, 2013). Filosofien i skolen skaber på mange måder selvstændige unge væsener, som kan tage ansvar, stå fast og være meningsdannede. Ved at filosofere med børn kan vi altså skubbe elevernes refleksionsevne og selvforståelse samt evnen til at definere egne tanker og sætte ord på dem.

### 3.2 Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær

Dette afsnit tager udgangspunkt i Finn Thorbjørn Hansen og hans værk *At stå i det åbne* fra 2008.

Ifølge Finn Thorbjørn Hansen kan læreren i folkeskolen påtage sig rollen som en filosofisk vejleder, som ønsker at hjælpe børnene med at finde svar og forståelse for komplekse livsfænomener som

f.eks. død, håb, kærlighed m.m. I den filosofiske vejledning er der tale om høj grad af improvisation og åbenhed overfor situationen, den konkrete elev og ikke mindst det *indtryk*, som eleven giver udtryk for. Den filosofiske vejledning vil ofte være en del af en dialog, hvori meget spontanitet og improvisation hører til både for lærere, men også for eleverne. I dialogen har eleverne meget på hjertet, noget vil betænkes, men eleverne kan i mange situationer også opleve at have svært ved at sætte ord på og artikulere sig. Her må læreren hjælpe eleverne med at få ordene frem – som vi kender det fra Sokrates' *jordemoderkunst*. Læreren skal i disse situationer agere som en vejleder, der har øre for at høre fortællingen *i* fortællingen, eller som Gadamer beskriver det; *det indre ord* i det sagte (Hansen F. T., 2008).

En vellykket filosofisk praksis sker altså i dialogen, spontaniteten og improvisationen. Dette bekræftes ved, at filosofisk praksis afhænger af det konkrete menneske og den konkrete sag, som vejlederen (læreren) og gæsten (eleven) i fællesskab undrer sig over. Improvisationen og spontaniteten kommer frem ved, at man som filosofisk vejleder *ikke* må møde gæsten med forudbestemte metoder og tanker, som man vil benytte i mødet. (Hansen F. T., 2008). Samtidig må læreren ikke glemme sin position i klasseværelset – der må fortsat være et hierarki. Læreren kender ikke til den viden, som ligger i kommende og uforløste dialog, men har snarere en intuition, åbenhed og lytten, som kalder ham til at stille nogle bestemte spørgsmål i dialogen. Vejlederen rummer med andre ord en tavs viden for, hvad det vil sige at være i et undringsfællesskab, hvor man gang på gang bliver kastet ud i det åbne, i en lidenskabelig søgen.

Finn Thorbjørn Hansen understreger, at den gode undervisning kan sammenlignes med at blive slået med tavshed. Når vi oplever, at undervisningen bringer os et sted hen, som vi ikke havde forudset, åbner der sig nogle døre, der får os til at forstå os selv på en dybere måde. Disse øjeblikke beskrives som "stjernestunder" – øjeblikke hvor der læres og erfares på et højere niveau. Disse stjernestunder sker i rummet eller samtalen, hvor der er plads til undren (Hansen F. T., 2008). For Finn Thorbjørn Hansen sker dannelse i den filosofiske erfaring og undringsproces. Det er her, at vi fortolker tilværelsen og de eksistentielle livsfænomener, såsom kærlighed, død og angst – og disse fænomener kan frembringes gennem litteraturen. (Hansen F. T., 2008).

### 3.3 At undre sig

Kast en garnnøgle hen til en kattekillling og den vil i første omgang løbe forskrækket væk, men lige så langsomt vil den søge hen imod det uvisse og skubbe lidt til garnnøglen, og inden længe vil kattekillingen lege med garnnøglen. Nysgerrigheden kredser omkring to fænomener; *væk fra* og *henimod*. Dette vedkommer også nysgerrige børn, som ofte føler, at tingene nærmest kalder på dem; "kom og tag mig". Nysgerrige børn er videbegærlige, i hvilket der ligger et stort læringspotentiale. Når børns undren skaber nysgerrighed, går læreprocesserne i gang - læringen skabes af det, vi ikke ved (Fredens, 2018).



Nysgerrigheden sigter ikke mod det i forvejen kendte og rare, men tværtimod mod det, der er nyt og usikkert. Nysgerrigheden er en faktor i vores hjerne, som hjælper os ud af vores komfortzone og ind i en usikker situation. I gennem vores erfaringer og bearbejdelser af det usikre, skaber vi en ny form for sikkerhed, når vi har lært af dem (Fredens, 2018). Nysgerrigheden fungerer i vores hjerne som et slags laboratorium eller opdagelsescenter, hvori vi gennem eksperimenter skaber nye erfaringer og tilegner os ny læring (Fredens, 2018).

### 3.4 Robusthed og karakterdannelse

Jeg har fra start i mit litteraturforløb med kompleks ungdomslitteratur og litteratursamtalen som en slags evaluering været klar over, at der gemmer sig et stort potentiale i forhold til at styrke børn og unges robusthed og dannelse.

Det enkelte barns robusthed og karakterdannelse formes i særlig grad af barnets omgivelser. Dog vil det enkelte barns vej til robusthed være ganske individuelt. Et barn vil gennem sine interesser, styrker, talenter, påvirkninger og opdragelse skabe sin egen robusthed og væremåde. I denne ligning spiller den påvirkning og formning af et barns robusthed, som kommer gennem opvæksten i familien, daginstitutionen, skolen og andre sociale sammenhænge en væsentlig rolle (Jørgensen, 2017).

Robusthed kan derfor være svært at præcisere og se hos det enkelte barn, dog mener Per Schultz at kunne fremvise fem fællestræk, som går igen hos robuste børn og som er dyder, der giver god mening i en senmoderne tidsperiode som vores. De fem fællestræk er: *selvstændighed*, *ansvarlighed*, *social*, *vedholdende* og *rummelig*. I skolen som dannelsesinstitution kan det være svært at have fokus på det enkelte barns dannelse af robusthed, dog må det blot være vigtigt at pointere, at der i lærernes forberedelse bør være en overvejelse om, hvordan elevernes robusthed kan styrkes.

Per Schultz fremhæver, at der findes to veje til at styrke robustheden. Den ene vej er den psykologiske vej, hvori man arbejder med barnets indre. Her er målet, at barnet skal lære at kontrollere sine tanker og følelser, og derved skabe en mental styrke. Barnet skal lære at imødekomme og bearbejde de følelser og tanker, der kommer fra dybere dele af os selv. Per Schultz siger her til, at de dybere dele af os selv er en erkendelse af den unikke eksistens, forbundet til andre mennesker, indre dialog og en social kompetence, der kommer indefra (Jørgensen, 2017). Den anden vej er gennem karakterdannelse, hvor sigtekornet er rettet mod barnets evne til at tillære normer fra kulturen og det sociale fællesskab. Karakterdannelsen cementerer, at barnet dannelsesproces i højeste grad er afhængigt af noget, der ligger uden for barnet selv. I gennem barnets møde med andre kulturer og sociale fællesskaber tillærer det at kopiere det ydre, her ment de normer og regler, som danner grundlaget for fællesskabet. Det

bliver derfor tydeligt, at refleksion, fælles dialog og meningsskabelse i forbindelse med kompleks ungdomslitteratur, kommer til at spille en væsentlig rolle i forhold til børns dannelse, identitet og robusthed.

### 3.5 Kompleks ungdomslitteratur

I en tid, hvor unge mennesker i højere grad bruger mere tid på billede-, musik og sociale medier end på samvær med kammerater, er det interessant at se den stigende tendens til, at der i Danmark bliver eksponeret ungdomslitteratur af særlig høj litterær kvalitet. Denne litteratur indeholder en kompleksitet, men bestemt også relevans, for vores unge mennesker, og vi er som lærere forpligtet til at præsentere og formidle denne litteratur for vores børn og unge.

Bodil Kampp har i sin artikel om ungdomslitteratur *Generationer i dialog* skrevet om den senmoderne ungdomslitteraturs potentialer i klasseværelset (Kampp, 2004).

I denne litteratur bliver de unge, implicite læsere taget alvorligt og anset som reflekterende personer, der kan se ud over egen næse og se tingene i et større perspektiv (Kampp, 2004). Kvaliteten i denne litteratur ligger ofte i, at der sættes spot på subjektivitet og på individet i forhold til sig selv. De unge læsere har dermed rig mulighed for at identificere og relatere sig til litteraturens personer. I det omfang at personerne i litteraturen "lever" i en større eller mindre samfundssammenhæng, kan eleverne ligeledes sætte det enkelte individ i forhold til det omgivende samfund. I modsætning til den didaktiske børne- og ungdomslitteratur giver denne moderne ungdomslitteratur et bud på en mere kompleks forståelse af litteraturen og eksistensen. Det er Kampps erfaring, at de lærere, der rent faktisk tør inddrage kompleks børne- og ungdomslitteratur undervisningen beretter om særdeles virkningsfulde undervisningsforløb. Litteraturen viser sig nemlig ved at rumme en række enestående potentialer for børn og unges æstetiske erkendelse af det levede liv i deres egen tid (Kampp, 2004).

Træffer man derfor beslutningen om at inddrage den moderne ungdomslitteratur i sin undervisning giver den mulighed for, at lærere og elever i et socialt fællesskab kan forholde sig til individet selv og dens rolle i samfundet (Kampp, 2004).

### 3.6 Procesorienteret litteraturpædagogik

Thomas Illum Hansens teorier omkring procesorienteret litteraturpædagogik har på mange måder dannet skelettet for litteraturundervisningen i dette litteraturforløb. Illums Hansens *procesorienteret litteraturpædagogik* er blevet benyttet til at tydeliggøre litteraturens potentiale samt sikre, at litteraturens kvaliteter bliver brugt i undervisningen. En sådan tilgang til litteraturundervisningen bygger på forestillingen om en fænomenologisk baseret litteraturpædagogik. En fænomenologisk baseret litteraturpædagogik tager sit afsæt i den måde det litterære værk byder sig til på. Ligeledes er det en oplevelsesorienteret tilgang til litteraturen, som betyder at man kigger på, hvad litteraturen kan tilbyde læseren; *en mulig måde at se verden*

*på der samtidig er en særlig måde at se verden på, og en anden måde at se verden på end læserens egen måde* (Hansen T. I., 2004).

Denne tilgang til litteraturen er særligt relevant i forhold til litteraturforløbet med *Patienten*, idet den kan give læseren en *fremmederfaring* med litteraturen, hvori læseren oplever, at mennesket kan overskride sig og sit verdensbillede. Læseren kan i bedste fald opleve en ud-af-kroppen-oplevelse med litteraturen, som dog *nødvendiggør*, at vi læser *teksten* og tør sætte os selv ud over os selv for at nå det litterære værks sande potentiale (Hansen T. I., 2004).

I Thomas Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik præciserer han den procesorienterede analysemodel, som er en lærerfaglig analyse, der indkredser de træk ved en given tekst, som har betydning for læseoplevelsen (Hansen T. I., 2004). Illum Hansen indkredser, at man med ovenstående fokuserer på teksternes åbne karakter, tomme pladser og flertydighed, hvilket stemmer overens med de muligheder den komplekse ungdomslitteratur giver til undervisningen (Hansen T. I., 2004).

At opnå størst mulig succes med litteraturundervisningen er netop at finde litteratur, som matcher det, man ønsker med undervisningen. Dette kan man kalde for kvalificering af valg af litteratur. Her menes der, at læreren skal undersøge nøje hvilken fokusering og fortolkning, man ønsker den givne litteratur skal bidrage med. I arbejdet med denne lærerfaglige analyse er det særdeles betydningsfuldt, at læreren formår at holde fortolkningsprocessen åben i stedet for at søge et bestemt svar. Læreren besidder en stor betydning for selve tilrettelæggelsen af undervisningen, men må altså ikke have en forudbestemt mål for elevernes fortolkning (Hansen T. I., Procesorienteret litteraturpædagogik, 2004). Illum Hansens lærerfaglige analyse indeholder fem punkter, som alle bidrager til tilrettelæggelsen og udvælgelsen af en given litteraturundervisning. De fem punkter er som følger *førlæsning*, *gennemlæsning*, *genlæsning*, *fokuslæsning* og *fortolkning*. Analysemodellen er anvendelig overfor de fleste litterære værker, idet den indeholder traditionelle analysebegreb, såsom synvinkel, komposition m.m. Dog skiller den sig lidt ud, ved at den inddrager ovenstående inden for en oplevelsesorienteret fortolkningsstrategi, som især koncentrerer sig om tekstens åbne karakter, tomme pladser og flertydighed – rettere sagt alt, som kan medvirke til et fortolkningsfællesskab i klasseværelset.

### 3.7 Det flerstemmige klasserum

Olga Dysthes hovedargument for at anse det flerstemmige klasserum, som et særdeles effektivt læringsredskab ligger i sprogets centrale betydning i læringsprocessen, men også i det generelle menneskelige liv. For det første er der central sammenhæng mellem sprog og tænkning, to essentielle hjørneste i skoleverdenen. Derudover er sproget ligeledes essentielt i forhold til at være et bindeled til andre mennesker, uanset om vi har klasseværelset for øje eller befinder os udenfor klasseværelset. Dysthes forklaringer på den dialogiske undervisning knytter hun til

Bakhtins begreb om dialog. Dysthe citerer Bakhtin ved at pointere, at det er vigtigt for alle, der har med undervisning at gøre, at have fokus på *tilværelsens dialogiske dimension*, altså at forstå, at vi kun eksisterer i forhold til andre (Dysthe, 1997). Dysthe og Bakhtin insisterer på, at en forudsætning for at leve er at kunne indgå i en dialog, herunder at kunne lytte, spørge, være enig og uenig.

Dialog og forståelse sker i samspillet mellem elever og lærer, mens der tales, lyttes, læses og skrives. Det første grundlæggende træk i Dysthes erfaringer med det flerstemmige klasserum er, at al forståelse er aktiv og social. Læreren og eleverne er to faktorer i klasseværelset, som må arbejde sammen og finde forståelse hos hinanden, i klasseværelset skal vi finde mening sammen. Læreren forståelse og elevernes svar står i et dialektisk forhold til hinanden, og herudfra vokser læring af dialogisk udveksling (Dysthe, 1997).

Det næste grundlæggende træk ved dialogen og det flerstemmige klasserum er den indbyrdes relation mellem eleverne i klasserummet. Bakhtin betegner dette som forholdet mellem *jeg og en anden*. Dette skal forstås på den måde, at vi ser og hører os selv gennem andres øjne – en gensidig afhængighed i dialogen. Dysthe har i sin research erfaret, at det er særligt vigtigt at skabe et trygt klasserum, hvori eleverne ser hinanden som ressourcepersoner i læringsprocessen. Et sådant klasserum forudsætter, at eleverne møder tillid og opbygger selvtillid i forhold til egen læring.

Det tredje tager afsæt i problematikken omkring de mere stille og generte elever. Et klasseværelse består af mange stemmer, men mange stemmer kommer aldrig til orde af den ene eller anden grund. Dette er problematisk, da forskelligheden mellem klasseværelsets stemmer udgør et læringspotentiale, altså diversiteten mellem de generte elevers ord og de *aktive* elevers. Almindeligvis er det få og samme elever, som dominerer samtalen i klasseværelset samtidig med, at den resterende del af klassen ikke nødvendigvis følger med og lytter til deres klassekammerater (Dysthe, 1997). En måde at fremme de stille elevers engagement i dialogen, er ved at give dem ekstra støtte samt for eksempel tid til at skrive før en dialog, eller afprøve deres tanker i smågrupper før en klassedialog (Dysthe, 1997).

### 3.7 Begrebsafklaring

Nedenstående begreber stammer fra projektet KiDM, som b.la. omhandler forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturpædagogik (Hansen, Elf, & Gissel, 2017).

#### 3.7.1 Undersøgelsesorienteret litteraturdidaktik

Den undersøgende litteraturundervisning er kendetegnet ved, at lærer og elev beskæftiger sig med afsæt i egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning i et fællesskab, der er skabt ud fra en præmis om aktiv lytning og dialog. Målet er for dette en åben og frembringende betragtningsmåde, hvor eleverne på én gang undersøger en teksts univers og derigennem bliver klogere på sig selv og omverdenen (Hansen, Elf, & Gissel, 2017).

### 3.7.2 Theory of Mind

Stammer fra psykologiens verden og betegner det forhold, at mennesker i forskellig grad og med mere eller mindre grad af kompleksitet er i stand til at sætte sig i andres sted, forbinde ydre handlinger med indre mentale tilstande og herigennem orientere sig og interagere i et socialt fællesskab (Hansen, Elf, & Gissel, 2017).

## 4. Empiri

Dette afsnit vil redegøre for mit empiriske materialer, som i samspil med det teoretiske grundlag vil danne baggrund for min senere analyse.

### 4.1 Brainwakes

Som en indledning til en litteratursamtale eller blot til træning af elevernes refleksionsevne valgte jeg at introducere Brainwakes. Begrebet er på mange måder selvopfundet, trods jeg har ladet mig inspirere af i forvejen kendte metoder til at træne børns refleksion og filosofien. Brainwakes er små refleksionsøvelser, som har til formål at kickstarte f.eks. en litteratursamtale. Som opposition til brainwakes kender vi brainbreaks, som har til formål at give hjernen en pause for at få fornyet energi til opgaven. Brainwakes gør det modsatte. De har til formål at aktivere og skærpe fokus på den forestående opgave. For mig var de små øvelser særdeles værdifulde og effektive, når det galt om at overbevise eleverne om, at der ved læsning af komplekst ungdomslitteratur og generelt i litteratursamtaler oftest ikke er et bestemt svar eller facit, som læreren ønsker at høre – men at der derimod er et ønske om forskellige svar og dermed mangfoldighed i klasseværelset.

De små filosofiske øvelser fungerede i praktikperioden som en indgangsvinkel til eleverne, hvor det fra lektionens start blev tydeliggjort for eleverne, at der var fokus på aktivering og involvering af dem. For mit vedkommende ligger der et stort potentiale i brugen af brainwakes, da brugen heraf rummer en masse egenskaber, som på en virkningsfuld måde fremmer elevernes refleksionsevne og mundtlighed i klasseværelset, samtidig med at eleverne føler sig aktiveret og involveret på en sjov og spændende måde. Ved brug af brainwakes bliver eleverne hurtigt opmærksomme på, at der ikke er et hierarki i klassen. Der er ingen i klassen, der har bedre forudsætninger end andre for at svare på spørgsmålene. Filosofiske øvelser eller i denne sammenhæng brainwakes er nemlig konstrueret således, at de rummer et almenmenneskeligt og generelt indhold, dvs. de angår alle eleverne og ikke bare én eller enkelte elever. Ligeledes rummer de flere mulige og måske endda modstridende svar. Der opstod derfor en markant forøget deltagelse fra stort set alle elever, idet de følte sig involveret, ligeværdige og en del af et fællesskab, hvor der var plads til forskellighed.

#### 4.2 Patienten – en lærerfaglig analyse

En anden vigtig del i mit empiriske materialer, og til dels også en del af analysen, er min lærerfaglige analyse af Peter Seebergs novelle *Patienten*. Her vil jeg i høj grad lægge vægt på tekstens potentiale i forhold til den efterfølgende litteratursamtale. Der bliver dermed skabt en synlig sammenhæng mellem den lærerfaglige analyse og den litteraturpædagogiske praksis. I samme ombæring er det en vigtig pointe, at når jeg ønsker en åben og fortolkningsfuld litteratursamtale, må den lærerfaglige analyse ikke bære præg af mesterfortolkninger eller ideallæsning. I stedet skal der være stort fokus på at finde og fremhæve de træk ved litteraturen, der kan skabe en flerstemmig fortolkningsproces (Hansen T. I., 2004). Formålet med at læse teksten, som Illum Hansen nævner i sin **førlæsning**, har med *Patienten* og den efterfølgende litteratursamtale været at skabe en undren omkring identitet og mennesket som fænomen.

*Patienten* er en novelle, der skildrer en mand, der får foretaget en lang række transplantationer, hvor både lemmer og organer bliver udskiftet. Novellen tager udgangspunkt i, at patienten lider af sygdommen almindeligt bortfald og skal i den forbindelse have fjernet sit ben. Lægerne på hospitalet er dog meget fortrøstningsfulde og fortæller patienten, at der ingen grund er til bekymring, da den nye benprotese vil fungere langt bedre end det oprindelige ben. Sygdommen spreder sig dog og indenfor kort tid er det andet ben ligeledes erstattet af en protese, og efterfølgende bliver begge arme også udskiftet. Efter et stykke tid uden operationer eller transplantationer vender sygdommen tilbage, og denne gang rammer den organerne, hvor både lunger, nyrer og tarme udskiftes. Lægerne fortæller ham nu, at sygdommen ikke længere kan sprede sig til flere organer, men det skal vise sig at de tager fejl. Sygdommen har nu ramt patientens hjerte, som også kræver en udskiftning. Til sidst får patienten fjernet sit hoved og erstattet med et nyt. I denne **gennemlæsning** af novellen er der en del ting som springer i øjnene. Først og fremmest står det klart, at denne patient er et sjældent tilfælde og det står hurtigt klart, at novellen ikke er virkelighedstro. Tekstens absurde og fiktive univers er noget, hvilket eleverne med fordel kan blive bedt om at tage stilling til. Patienten kan ikke selv se det absurde i sin tilværelse, hvilket stiller læseren til ansvar for at kunne tolke og forstå det absurde. Patienten lever i høj grad et absurd liv, hvor han ikke selv kan finde hoved og hale i tilværelsen – han er i tvivl om sig selv og livet som helhed. At det absurde og fiktive spiller så central en rolle i teksten er blot med til at fremhæve temaet omkring identitet, eksistens og det relativt meningsløse liv, som patienten lever.

Dele af **genlæsningen** indeholder en række punkter, som jeg i denne lærerfaglige analyse ikke vægter særligt højt, da det ikke vil spille en væsentlig rolle i litteratursamtalen. Det er de klassiske analysepunkter, såsom fortællertype, sprog, komposition m.fl. Dog vil jeg herunder forsøge at inddrage ovenstående punkter således, at de ville kunne spille en rolle i litteratursamtalen. *Patienten* fortælles gennem en åbenlys jegfortæller, hvilket står som en central del af teksten. Brugen af denne type fortæller gør, at vi i en tekst som *Patienten* hurtigt kan lade os identificere

med fortælleren, hvilket er et helt essentielt i denne tekst. Jegfortælleren tager os helt med ind i sit liv og bruger ofte vendinger, såsom *jeg*, *min* og *mig*. Fortælleren tager os med ind i sit liv ved at skildre sine tanker og bekymringer omkring hans identitet og sit jeg – patientens sygdomsforløb bliver pludseligt personligt for læseren. Et spørgsmål til klassen kunne her være, hvilken betydning denne type fortæller har, og hvordan det påvirker dem som læser?

Novellen må nok anses som værende fiktiv og absurd, men det er ikke noget, som vi med det samme opdager, da fortælleren i teksten anvender et relativt realistisk sprog. Sproget i teksten sår tvivl i os, om teksten faktisk kunne gå hen og være realistisk. Eleverne vil i samme ombæring garanteret også være splittede i forhold til, om tekstens skildrer et fiktivt eller realistisk univers.

*Patienten* er bygget op i et lineært forløb, hvor de adskillige operationer kommer i en kronologisk rækkefølge. Det lineære forløb gør, at vi som læsere let kan navigere i teksten, da den bliver læst og fortalt på en logisk måde. Det lineære forløb gør ligeledes, at tekstens virker mere realistisk, da den ikke udfordrer læseren ved f.eks. at anvende flashbacks. Det realistiske og logiske i tekstens kronologi står lidt i kontrast til tekstens umiddelbare eksistentielle fokus.

I teksten får vi som læser fortalt, hvordan patienten med stor undren opsøger personalet på hospitalet og spørger ind til hans egen eksistens. Patienten er efter alle disse transplantationer i vildrede omkring sin egen identitet og begynder efterhånden at reflektere over sin egen eksistens og identitet. Patienten er i høj grad i tvivl om, om han er sig selv, nu hvor han er sat sammen af en masse andre menneskers kropsdele og organer – han er i tvivl om, om han er stadig er sig selv. Det er i denne del af teksten, at potentialet for en litteratursamtale for alvor kommer frem i lyset. På klassen vil man her kunne stille en række spørgsmål, som vil kunne åbne op for en dialog, men samtidig også være et bidrag til elevernes robusthed og dannelse.

I punktet **fokuslæsning** arbejdes der dybere i teksten ved hjælp af et udvalgt tekststykke. Tekststykket er udvalgt på baggrund af arbejdet i den forrige fase. Det udvalgte tekststykke skildrer på fornemmeste vis, hvilke sande potentialer teksten indeholder og fremhæver i høj grad novellens eksistentielle og filosofiske spørgsmål.

Det udvalgte tekststykke er på mange måder også tekstens vendepunkt. Der er tale om det tidspunkt i teksten, hvor patienten skal have skiftet sit hjerte ud. Lægerne havde ellers troet og nærmest forsikret patienten om, at denne sygdom ikke kunne ramme hjertet – men det skete så alligevel. Patientens eget hjerte fungerede ikke længere og må nu sættes i et kunstigt hjerte, et apparat, der gør ham bundet til lægevidenskaben i langt højere grad end før, da han nu ikke længere kan komme hjem efter operationerne, men i stedet bliver permanent indlagt på hospitalet. Det er efter denne operation, at patienten begynder at stille spørgsmålstejn ved sin egen tilstedeværelse. Hans liv har ændret sig markant, og han begynder at reflektere over sit eget liv og hans rolle i tilværelsen. Vi hører f.eks. ham sige: "*Jeg tænker på mit liv, om det er mit, eller*



om det tilhører lægerne, og i så fald om jeg overhovedet er mig selv mere". Patienten giver os i denne passage et indtryk af, at han er blevet i tvivl om sin egen identitet, specielt ovenpå denne hjerteoperation.

Derudover sker der et andet markant skifte ved tekstens vendepunkt, idet at novellen går fra at være fortalt i datid, men nu efter hjerteoperationen bliver den fortalt i nutid. "*Livet har stadig sine smukke sider*", indleder patienten med kort efter sin hjerteoperation. Skiftet fra datid til nutid, må siges at være interessant, men ligeledes må det siges at være interessant at patienten ovenpå alle disse operationer stadig kan se smukke sider af livet. Patienten er ikke en Job-figur<sup>1</sup>, tværtimod har han i stedet valgt at acceptere sin plads i livet. Han har gennem hele sit sygdomsforløb været fastbesluttet på at få det bedste ud af det og fortæller positivt efter hjerteoperationen: "*Jeg er nu definitivt bragt uden for rastløshedens verden*". Men denne patient, som efterhånden er umulig at slå ud af kurs kan også tolkes, som en ironisk kommentar til det moderne menneskes ureflekterede tro på videnskaben.

**Fortolkningen** kan i denne novelle ske i adskillige retninger. For mit vedkommende har det dog mest af alt været interessant at have fokus på spørgsmålet omkring identitet. Patienten kommer selv frem til, at tænkningen ikke kan svare på alt. Hverken den videnskabelige eller personlige tænkning kan i sidste ende give patienten et svar. Læger og andet personale på sygehusets kan kun give videnskabelige og lægefaglige forklaringer, men er ikke i stand til at besvare spørgsmål omkring sjælen og det indre. Det samme gælder patientens egne refleksioner, omkring identitetsspørgsmålet, der ligeså skaber glædesløshed i patienten. Det interessante er her, at patientens identitet bliver opretholdt gennem hustruens udsagn. Patienten erfarer her, at identiteten og meningen med tilværelsen afhænger af kærlighed og nærvær med vores nærmeste. Patientens identitet er tæt på at forsvinde, men overlever gennem hustruens omsorg og kærlighed. Dette identitetsspørgsmål indeholder mange ansigter, som alle vil være interessante at gå i dialog med en klasse om. Identitet og sjæl besidder eksistentielle spørgsmål, hvor i der ikke findes enstydige fortolkninger. Men i langt højere grad flertydige og forskellige fortolkninger.

#### 4.3 Lydoptagelse af litteratursamtale i undervisningen

Jeg har valgt som en del af empirien at lydoptage en litteratursamtale i 7. klasse. Optagelsen har til formål at give et indblik i dialogen i klasseværelset, men vil ligeså indgå i min analyse. Uddrag fra lydoptagelsen kan findes i bilag 3,4,5 og 6.

---

<sup>1</sup> Job, Bibelsk person.



## 5. Analyse

I det følgende afsnit analyseres den indsamlede empiri med problemformulering i fokus. Analysen vil ved hjælp af empiri og det teoretiske grundlag understøtte forestillingen om, at elevernes dannelse og robusthed fremmes gennem den kvalitative empiri. Analysen af empiri vil blive belyst gennem de teoretiske optikker i et tredelt system, som i projektet fungerer tematisk organiseret. Denne opbygning af analysen kommer ofte til udtryk, når projektet retter sig mod den kontinentale tilgang (Pjengaard, 2017).

### 5.1 Danskfaglig vinkel

Eleverne kan gennem *Patienten* erfare en ud-af-kroppen-oplevelse med litteraturen, som dog nødvendiggør, at de læser *teksten* og tør sætte sig selv ud over sig selv for at nå det litterære værks sande potentiale (Hansen T. I., 2004). For at lykkes med denne ud-af-kroppen-oplevelse, som Illum Hansens så vigtigt nævner i sin litteraturpædagogik kræver det en gensidig afhængig i klasseværelset. Denne afhængighed kommer gennem relationerne mellem elever og mig som lærer. Dysthe siger hertil, at lærerens forståelse og elevernes svar står i et dialektisk forhold til hinanden, og herudfra vokser læring af dialogisk udveksling (Dysthe, 1997). Denne dialogiske udveksling kommer på et bedste vis til udtryk i litteratursamtalen i 7. klasse. Dialogen går i klasseværelset på, hvilke overvejelser patienten gør sig i forhold til sin egen identitet (bilag 4).

Elev A siger: *"jeg tror ikke, han føler, han er den samme"*, hvortil Elev A uddyber: *"Han siger på et tidspunkt i teksten til sine kone "men du kan jo ikke se mig", så der er jo et eller andet der, det må der jo være."* Elev B involverer sig nu i dialogen og siger: *"Altså jeg tror, at han føler, han er den samme, når han får bekræftet, at dem omkring ham synes, han er den samme.. det er ligesom det indeni, der tæller.. så når de ligesom tænker ham på samme måde, som han var engang, så føler han nok mere, at han faktisk er den samme."* Herefter siger Elev C: *"Han skal have bekræftet af sine nærmeste, at han stadig er den samme."* og Elev D slutter med: *"Alle hans nye dele får ham måske til at føle sig som en anden?"*.

I uddraget eksemplificeres det tydeligt, at eleverne spejler sig i teksten – og i hinanden. Om at spejle sig i teksten siger Hanne Stræde Nielsen, at identifikationen med litteraturens karakter er befordrende for eleven set i lyset af at lære noget om sig selv samt få forståelse for og indsigt i andre. (Nielsen, 2011). Stræde Nielsen pointer her, stemmer på bedste vis overens med forrige udsagn fra Illum Hansen, som blot betegner det som en ud-af-kroppen-oplevelse, eller en fremmederfaring med litteraturen.

Som præmis for, at det litterære forløb skred frem efter hensigten, var det en nødvendighed, at eleverne turde bringe egne udsagn og synspunkter frem. Ovenstående udsagn viser blot vigtigheden i, at enkelte elever tør dele sin viden med resten af klassen, da det skaber en positiv synergi i klasseværelset, hvor der bliver plads til refleksioner, uanset om man er deltagende i

dialogen eller tavs og lyttende. Særligt det sidste, hvor Elev D stiller et reflektivt åbent spørgsmål, som inviterer til en fælles undren. Gennem hans spørgsmål formoder jeg, at han skaber en ny refleksion i de andre, som giver grobund for endnu en nyt perspektiv på novellen.

I denne forholdsvis korte dialog står det ganske klart, hvilket tankemylder novellen frembringer hos eleverne. Eleverne får kort sagt lyst til at være aktive og involverende i undervisningen. Litteraturpædagogikken kan dermed kvalificeres som et inkluderende litterærtfællesskab, hvori vi skal anse dialogen som et mulighedsrum i forhold til litteraturens mangetydighed. Dette mulighedsrum giver anledning til en god, gensidig, understøttende og anerkendende samtale i klasseværelset, som samtidig bidrager til oplysning og faglighed. Per Fibæk Laursen nævner en central pædagogisk pointe, som lyder *at det er eleverne, der skal lære, og at de lærer mere af det, de selv foretager sig, end af, hvad læreren foretager sig* (Laursen, 2017). Elevernes tankefærdigheder styrkes samtidig med at de træner deres evne til at ræsonnere og argumentere. Netop det samt evnen til at kunne sætte ord på egne tanker, er noget af det Knox jf. afsnit 3.1 nævner som en kolossal styrke i dannelses af børn og unge i forhold identitet og robusthed.

I dialogisk undervisning har eleverne mulighed for at deltage aktivt og involvere sig i dialogen, hvilket øger chancen for, at eleverne aktivt tager del i det faglige, end hvis de blot var med i klassen som "tilskuer" (Laursen, 2017). I dette mulighedsrum eller førromtalte fællesskab kender eleverne ikke altid til det litterære fagsprog, men de skaber ofte selv deres eget sprog individuelt eller i fællesskabet. De skaber et sprog under samtaler og i dialogen på klassen – her er der plads til forskellighed og ét forskelligt sprog – fordi de ved at der ikke findes entydige svar i disse dialoger (Kampp, 2004). Jf. afsnit 3.1 står det ligeså skrevet, at forskellige fortolkninger bidrager til en forståelse af indbyrdes forskellighed blandt eleverne. At lade eleverne være tilstede i et sådan fællesskab, stemmer ligeledes overens med John Guthries videnskabelige studier om motivation som et centralt element i læseundervisningen. Hertil påpeger Guthries, at man gennem social interaktion i læseundervisningen, herunder åbne diskussioner, fælles overvejelser og refleksion samt den enkelte elevs bidrag i samtalen kan skabe en forøget motivation i læseundervisningen (Roe, 2010).

Som det kan ses i bilag 4, tager jeg som lærer et ansvar for at bygge videre på den foregående dialog. Eleverne møder i litteratursamtalen en lærer, som værdsætter deres forskellige fortolkninger, men også opsøger dem, hvilket kan ses i bilaget, hvor jeg til elevens svar spørger ind til, hvorfor eleven tror som eleven gør. Dysthe betegner dette med fænomenet *optag* (Dysthe, 1997). Der blev skabt en gensidig afhængighed mellem lærer og elever i klasseværelset (Dysthe, 1997), hvilket fremmede en særlig lyst til at byde ind med sine inputs.

*"Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse."* (EMU)

Med ovenstående formulering i mente vil jeg belyse, hvordan mit litteraturforløb samt forskningen bag undersøgende litteraturundervisning stemmer overens med målet for øget refleksion i klasseværelset, ydermere hvordan det kan styrke dannelse og robusthed. Først og fremmest handler det om at kunne tilbyde eleverne æstetisk oplevelse og inferens i litteraturundervisningen, hvilket cementerer brugen af kompleks ungdomslitteratur som særlig gavnligt.

I forlængelse udspringer elevernes engagement, hvilket skabes gennem rum for oplevelse, fordybelse og virkelyst. *Patienten* og dens potentiale inviterer til denne fordybelse, hvilket også afspejler sig i uddragene fra litteratursamtalen og det tankemylder, jeg mødte i klasseværelset. Udover at prikke til elevernes fordybelse nævnes der i forskningsprojektet ligeledes, at litteraturen skal være virkningsfuld både fagligt, socialt og personligt (Hansen, Elf, & Gissel, 2017).

Forskningsprojektet understreger, at det i et undersøgelsesorienteret forløb er særdeles betydningsfuldt, at undervisningen ikke lukker sig om f.eks. tema eller genre, i stedet skal der åbnes for elevernes egne undersøgelser, hvilket stemmer overens med Olga Dysthes begreb *optag* samt min lærerfaglige analyse af *Patienten*, som ikke måtte bære præg af mesterfortolkninger eller ideallæsning. I min model *et billede af hverdagen* (bilag 1) har jeg forsøgt at illustrere, hvordan litteraturforløbet med *Patienten* forløb. I punktet *rammesætning for undren* var ønsket at anskueliggøre og stilladsere eleverne i arbejdet med tekstens tomme pladser. Rammesætningen skulle understøtte elevernes evne til at mestre undersøgende tilgange til litteraturen f.eks. gennem små skriftlige opgaver eller dialoger i mindre grupper, inden dialogen skulle ske i klasseværelset, hvilket harmonerer med Dysthes mening om, at eleverne ikke kun skal undre sig dialogisk, men også sætte skriftlige ord på sin undren (Dysthe, 1997).

I valget af *Patienten* har det spillet en central rolle, at teksten indbyder til følelsesmæssig indlevelse og æstetisk fremmedhed. Thomas Illum Hansen m.fl. nævner vigtigheden i at tildele eleverne ansvar for de dialogiske processer, at stille autentiske og udfordrende spørgsmål, at bruge elevernes svar som afsæt i videre fortolkning og til sidst at lade eleverne formulere og underbygge personlige standpunkter til teksten (Hansen, Elf, & Gissel, 2017). Eleverne i uddraget øverst er netop en del af et procesorienteret elevfælleskab, hvor elevsamarbejde er strengt nødvendigt. I det indbyrdes samarbejde mellem eleverne siger Per Schultz, at eleverne øver sig i kompetencerne empati, sociale regler, opfindsomhed, konstruktiv feedback og modtagelse af feedback (Jørgensen, 2017).

I litteraturforløbet har det været et stort ønske at lade eleverne 'tænke sammen', som et didaktisk greb i undervisningen. I processen, hvor eleverne tænker sammen, udvikles fortolkningsfællesskabet og min oplevelse i klasseværelset var, at der i denne proces skete en udvikling og kvalificering af elevernes faglige kunnen. Det skete ved at lade eleverne dele og forstå hinandens personlige- og faglige synspunkter set i lyset af *Patienten*. Dette kommer tydeligt til udtryk i kommende uddrag fra litteratursamtalen i 7. klasse, hvortil jeg spørger eleverne om, hvilken transplantation, de tror, patienten er mest ked af (bilag 5).

Elev A: *Hovedet.. ehm, da det ligesom er det, som bærer identiteten. Det er ligesom det, der beskriver mennesket bedst.*" Elev B: *Men alle mennesker har alligevel en... måde at være på.. måske nogle er lidt mere intelligente end andre, nogle er måske søde at høre på... så jeg tror altid, konen vil kunne genkende ham.*" Elev C: *"Man har ligesom forskellig personlighed, så konen vil måske kunne genkende hans personlighed."* Elev D: *"Men i det han har gennemgået så mange operationer, tror I så ikke at han har ændret sig personlighed også? Han er jo allerede lidt mere mærkelig, nu hvor han ikke ved, hvem han selv er."*

I dette uddrag skildres det tydeligt, hvordan eleverne deler og forstår hinanden, men det viser ydermere, at eleverne eksplicit udfordrer og eksplicit ræsonnerer og argumenterer med hinanden (Knox, 2011). Eleverne i uddraget viser i denne sammenhæng; *selvstændighed, ansvarlighed, vedholdenhed, rummelighed* samt *sociale færdigheder*, som Per Schultz alle nævner som fællestræk ved robuste børn. Eksemplet slår understøtter på kraftigste vis, at det netop er disse færdigheder, der trænes i dialogen.

At lade eleverne tænke sammen betegnes som den udforskende samtale (explorative talk), som er beskrevet i bogen *Thinking Together* (Dawes & Wegerif, 2000). Den udforskende samtale anses for værende den didaktisk set mest virkningsfulde, i det den bidrager til at eleverne gradvist bliver i stand til selvstændigt at løse kompleksitet f.eks. gennem skoleopgaver, der nødvendiggør, at forskellige løsningsforslag stilles til debat (Dawes & Wegerif, 2000) – der ligger dermed et dannelsesperspektiv i dette didaktiske greb på litteraturundervisningen. En forudsætning for at eleverne skal kunne 'think together', er netop at de er i stand til at arbejde reflekteret med litteraturen – dette leder frem til nedenstående afsnit, som en præmis for dialogbaseret undervisning.

## 5.2 Filosofisk og reflektiv vinkel

*"I arbejdet med kompleks børne- og ungdomslitteratur i folkeskolens danskundervisning aktiveres og kvalificeres børnenes refleksioner, og eleverne dannes gennem læsningen på en ny og tidssvarende måde." (Jansen, 2008)*

At udvikle på og dygtiggøre elevernes refleksionsevne har ydermere været en del af mit litteraturforløb, men det har også været et must. I mit litterære forløb har det været en nødvendighed, at eleverne har turdet inddrage og involvere sig i undervisningen gennem deres egne synspunkter. Dette er bl.a. sket ved hjælp af mine brainwakes, som et led i undervisningen. De små filosofiske øvelser fungerede i praktikperioden som en indgangsvinkel til eleverne, hvor det fra lektionens start blev tydeliggjort for eleverne, at der var fokus på aktivering og involvering af dem.

Før klassen påbegyndte læsningen af *Patienten* blev de udsat for en brainwake omhandlende *Theseus* (bilag 7). I samtalen om *Theseus* (bilag 3) siger Elev F: *"Men hvad så, hvis der er en, som får en ny hofte, så er han jo stadig den samme, han er jo den samme med en anden hofte."*, hvortil Elev H siger: *"Men hvis man får et hjerte af et andet menneske, er man jo lidt en anden."* Det interessante og forbløffende i denne samtale om *Theseus* og hans skib var at eleverne selv fik drejet samtalen i retning af *Patienten* og dens tematik, uden at jeg som lærer havde fortalt eleverne, at de senere skulle læse en novelle med netop det tema. Ovenstående eksempel understreger blot min egen forestilling om, at brainwakes indeholder noget helt særligt og er et imminent værktøj, når der ønskes at skabes rum for refleksion. Men styrker også elevernes evne til at indgå i en litteratursamtale, som f.eks. samtalen om *Patienten*. Fortællingen om *Theseus* stimulerer i dette tilfælde elevernes nysgerrig og giver dem lyst og trang til at vide mere. Keld Fredens siger hertil, at eleverne nærmest råber "kom og tag mig" til det, som de er nysgerrige på, i hvilket der ligger et stort læringspotentiale (Fredens, 2018).

Litteratur som f.eks. *Patienten* går i dialog med læseren, som et menneske af kød og blod, men også et indre menneske, som må kunne udfylde tomme pladser, visualisere indre forestillinger og tænke selvstændigt for at forstå og fornemme, hvad teksterne forsøger at fortælle. De barske emner, det hullede eller tomme præg og de adskillige muligheder for litterære fortolkninger giver anledning til begejstring for en dansklærer, som ønsker at give eleverne mulighed for at møde verden og dem selv gennem refleksion og kompleks børne- og ungdomslitteratur. Så udover at være en fagdidaktisk gevinst, udgør denne litteratur ligeledes en gevinst for elevernes refleksionsevne. Jvf. min indledning, hvori jeg præciserer udviklingen af det senmoderne samfund samt, hvilke krav det stiller til vores børn og unge i landet. Professor Jens Rasmussen forklarer hertil, at vi skal danne moderne selvstændige mennesker, som besidder evne til at indgå i den samfundsmæssige dialog i et differentieret samfund (Jansen, 2008).

*Patienten* inviterer på én gang til to forskellige former for refleksion, en danskfaglig refleksion, men også en eksistentiel, almindennende refleksion. Dialogen kræver, at den enkelte elev kan løfte sig over situationen og iagttage sig selv og sine klassekammeraters møde med kompleksiteten. *Hvor meget kan man da reducere et menneske uden helt at gøre det til noget?*, sådan spørger patienten i novellen. Dette er nemlig typisk for denne litteratur, i det den går i direkte dialog med sin læser og inviterer den vej i gennem til refleksion. Litteraturen indbyder til refleksion, hvori det er påkrævet at kunne udvise empati og selvstændighed. Når patienten i novellen er i tvivl om sin egen identitet, bliver det en nødvendighed, at eleverne er i stand til at sætte sig i personens sted, meddigtning bliver et must, hvis der skal udvikles på refleksion.

Novellens eksistentielle spørgsmål løfter eleverne op og de ser nu verden gennem patientens øjne, elevernes empati og indfølelse udfordres i disse sekvenser, men rummer samtidig et potentiale for det, som Finn Thorbjørn Hansens anser som en stjernestund. Stjernestunden opstår, når undervisningen bringer os et sted hen, som vi ikke havde forudset, når noget kommer bag på os – åbner der sig nogle døre, der får os til at forstå os selv på en dybere måde (Hansen F. T., 2008). Dette stemmer ligeledes overens med psykologiens *Theory of Mind*, som er beskrevet tidligere i projektet, men som pointerer vigtigheden i at kunne sætte sig i andres sted og udvise empati.

Ovenstående støtter ligeledes op om Michael Højlund Larsens påstande om, hvorfor filosofi med børn er gavnligt. Han påpeger, at filosofi og eksistentielle spørgsmål indeholder en kolossal styrke i dannelsen af børn og unge i forhold til identitet og robusthed (Larsen, 2013). I gennem filosofien med børn lærer vi dem at tage ansvar for egen tænkning, hvilket den komplekse ungdomslitteratur netop påkræver eleverne at kunne.

### 5.3 Dannelse og robustheds vinkel

En altafgørende forudsætning for overhovedet at kunne *lære noget* afhænger af elevernes mentale sundhed, i hvor høj grad de har lyst til ny læring. Karen Wistoft har gennem sine forskningslitteraturstudier og evidens undersøgt, hvad der virker hensigtsmæssigt, hvis man ønsker at arbejde med elevernes sundhed og i den forbindelse også mulighed for at styrke robustheden. *Patienten* indbyder til samtale omkring identitet, hvilket også afspejler sig i litteratursamtalen. Til spørgsmål omkring identitet svarer eleverne bl.a. *"jeg tror ikke han føler han er den samme"* og *"alle hans nye dele får ham måske til at føle sig som en anden"*.

Eleverne påtager sig i denne situationen rollen som patienten og forsøger ud fra deres betragtningsmåde at sætte sig i patientens sted. Et af Wistofts punkter vedr. mental sundhed i skolen omhandler netop fokus på identitetsdannelse, Wistoft siger hertil: *"Fokus på identitet kan være med til at understøtte læringen, særligt hvis eleverne lærer at tackle de følelser, der ikke*



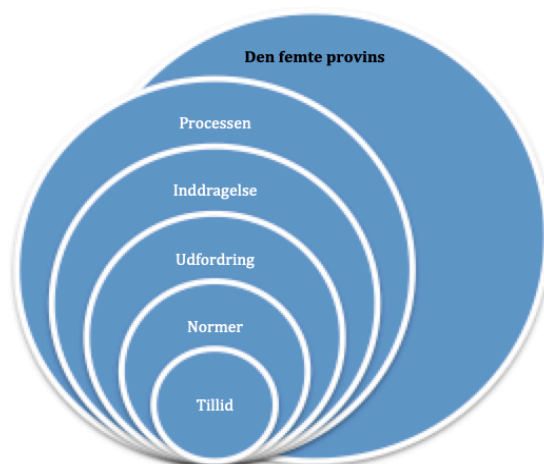
*udelukkende er gode, og de lærer at komme de negative elevbilleder til livs. Det handler om at lære at 'se' sine tanker, dvs. at se en oplevelse eller en følelse fra flere sider..." (Wistoft, 2013).*

I ovenstående uddrag fra litteratursamtalen udviser eleverne empati i kraft af deres indlevelse i patientens tilstand og eksistentielle spørgsmål til sig selv. At eleverne netop fører dialogen hen i mod identitet var et ønske, da jeg analyserede fortolkningsmulighederne i min lærerfaglige analyse.

I før omtalte dialog styrker eleverne efter mine overbevisning både deres psykologiske- og karakterdannende vej til robusthed. Eleverne er i dialogen refleksive og træner deres jeg gennem indre overvejelser og refleksioner. Derudover er eleverne nødt til at være i stand til at navigere i fællesskabet. De skal lytte, være åbne, vedholdende, men også turde være kritiske. De tillærer sig normer fra et sundt klassemiljø. Dette er vejen til to robusthed for Per Schultz. Men stemmer ligeledes overens med begrebet *Theory of Mind*, hvor det handler om at kunne sætte sig i andres sted, forbinde ydre handlinger med indre mentale tilstande og derigennem orientere sig i et socialt fællesskab.

Finn Thorbjørn Hansen og Michael Højlund Larsen det refleksive rum, som det essentielle i denne type af litteraturundervisning. Det stemmer ligeledes overens med Per Schultz Jørgensens teorier omkring børn og unges robusthed.

Ønsker man at skabe en kultur, hvori elevernes robusthed og karakterdannelse skal styrkes, findes der to punkter, som er særdeles afgørende. Det første handler om troværdighed og det andet handler om at blive taget alvorligt. Begge punkter kredser om ønsket i mit litterære forløb, hvilket afspejler sig gennem det dialogiske klasserum samt den procesorienterede litteraturpædagogik. Eleverne skal opleve klasserummet, som en verden der åbner sig for dem og inviterer dem ind i sin gennemførelse. Gennem min periode i 7. i klasse var min klare opfattelse, at eleverne følte, at de blev inddraget, hørt, turde indgå i beslutningerne og ikke mindst kunne sige nej. Heri ligger der en stor side af hele dannelsesrejsen for vores børn og unge – børn skal have plads til at være børn, have plads til at være anderledes samt have plads til at sige tingene fra deres synsvinkel og søge efter egne veje (Jørgensen, 2017). Vejen til dette sker ifølge Per Schultz gennem tillid, værdier og normer, udfordringer, inddragelse, procesorientering og den femte provins – her menes der et rum for refleksion (Jørgensen, 2017). Den femte provins er lig mine brainwakes et rum for refleksion, hvor eleven med



den voksne i hånden kan forholde sig åbent og kritisk og derigennem udvikle sin robusthed.

I de senere årtier har man gennem kvalitative studier især betonet kompleksitet og flertydighed som særlige kvaliteter ved den gode litteratur, der kan være til gavn for elevernes empati og evne til at sætte sig i andres sted, udvide deres horisont samt styrke deres forståelse af sig selv og andre (Hansen, Elf, & Gissel, 2017). Gennem min lærerfaglige analyse af *Patienten* har jeg forsøgt at åbne teksten for eleverne, således eleverne har skulle forholde sig til tomme pladser og flertydighed, begge parametre har nyligt gennem kvalitativ forskning vist sig, at gavne elevernes selvrefleksion (Hansen, Elf, & Gissel, 2017).

Ovenstående pointer fungerer som argumentation for, at en styrkelse af elevernes filosofiske og refleksive evner bør være en fast bestanddel af undervisningen, som udover at bidrage til øget læring samtidigt bidrager til elevernes robusthed og dannelse.

## 6. Konklusion

Det kan ikke måles i hvilket omfang, at læsning af kompleks ungdomslitteratur, i dette tilfælde *Patienten* med en efterfølgende litteratursamtale, bidrager til elevernes refleksionsevne, eller styrker deres robusthed. Men projektet viser, at der bestemt er et potentiale og vi har gentagende gange set, hørt og læst eksempler på elevernes evne til netop dette i dialogen med mig og hinanden.

Et fremtrædende ord i projektet har været *fællesskab*. Fællesskabet er i projektet beskrevet som et undringsfællesskab, hvori der er plads til lidenskabelig søgen, herunder ment at, der skal være plads til åbenhed, undren og søgen. Eleverne skal i fællesskabet være nysgerrige og undrende, turde være indadvendte og selvreflekterende, men samtidig være udadrettet mod verden, som den går i møde med tillid og umiddelbarhed. Her skabes der robuste børn, der tror på fællesskabet og anser personerne i fællesskabet som samtalepartnere, der udviser tryghed, nærvær, glæde og trivsel. Det er her, robustheden vokser (Jørgensen, 2017).

At træde ind i et fællesskab, uanset om vi betegner det som et procesorienteret- eller undringsfællesskab vil det centrale være sproget og den indbyrdes dialog. *Gennem sproget træder jeg både ind i verden og ind i mig selv* udtalte Immanuel Kant (Knox, 2011). Sproget kan i dialogen hjælpe eleverne med at sætte ord på deres tanker, kaste lys på de problemstillinger vi hver dag stiller spørgsmålstejn ved og derved gøre os klogere på os selv og andre. Sproget skal i dialogen bruges som en lommelygte, når vi går på opdagelse i vore egne tanker. Med sproget som lommelygte kan vi gennem gensidig afhængig bringe os i såkaldte stjernestunder, hvori vi oplever fremmederfaringer med vores indre, men også i vores møde med andre mennesker. I dette fællesskab stilles der særlige krav til elevernes deltagelse, men ingen har bedre forudsætninger



end andre. Filosofien og den reflektive undren bygger nemlig i højere grad på tænkning, visdom og dannelse fremfor erkendelse, viden og kompetence. Så her har alle mulighed for at være med, bare man indstiller sig mentalt på processen.

For Per Schultz gemmer der sig et særlig potentiale ved refleksionen, når det angår styrkelsen af robustheden. Men hvordan styrker vi ovenstående robusthed i praksis? Først og fremmest må der skabes en karakterdannende kultur i klasseværelset, hvor i eleverne føler tryk, har venner, møder spændende aktiviteter, men også udfordringer. Eleverne skal agere i en kultur, hvori noget står på linjerne og er transparente. Andet i denne kultur står skrevet mellem linjerne og fungerer som traditioner, koder og regler, som er nødvendige at kunne afkode og kende til, for overhovedet at kunne fungere i kulturen og det sociale fællesskab. Det handler om at give børnene en indre målestok, hvori de tillærer sig evnen til at afkode og tilpasse sig selv i forhold til mødet med andre mennesker (Jørgensen, 2017). Denne klassekultur bør i højeste grad også afspejle gensidig afhængig mellem elever og lærer, kulturen omfatter både barnet og den voksne. Der er brug for den levende vekselvirkning. Det bliver derfor tydeligt, at refleksion, fælles dialog og meningsgørelse i forbindelse med kompleks ungdomslitteratur kommer til at spille en væsentlig rolle i forhold til børns dannelse, identitet og robusthed.

Illum Hansen m.fl. citerer i deres undersøgelse lektor Bodil Christensen. Hun argumenterer for, at børn og unges litteraturlæsning har nogle helt særlige kvaliteter i forhold til at give læseren råstyrke og robusthed. Samtidig kan læsningen give danskfaglige kompetencer, æstetiske oplevelser og et indblik i en verden, man ikke vidste, fandtes (Hansen, Elf, & Gissel, 2017)

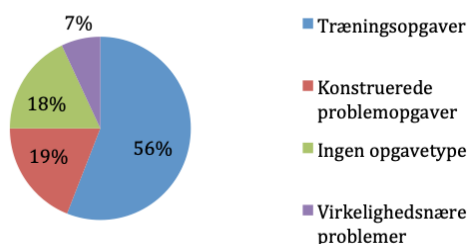
## 7. Perspektivering

Den faglige opmærksomhed i skolen er til at få øje på. Det er jo derfor man går i skole – for at lære noget, hvilket de fleste børn vil svare, hvis de skulle fortælle om formålet med at gå i skole. Dette bachelorprojekt har ydmygt forsøgt at undre sig ved måden, hvorpå vi når til målet i en danskfaglig litterær kontekst. Vi lever i en tid, hvor der bliver stillet højere krav til vores børn og unge, de skal kunne mere, hurtigere og mere effektivt. De skal leve op til de normer, som er opstillet i en konkurrencestatstænkning, hvor karakterer og adgangskrav presser på i langt højere grad end nogensinde før. Handler faglighed kun om fag – eller kan de eksistentielle og sociale processer få betydning for, hvad man lærer, og hvordan man lærer sig selv at kende? Og kan de sociale processer få betydning for, hvordan vi møder de faglige opgaver?

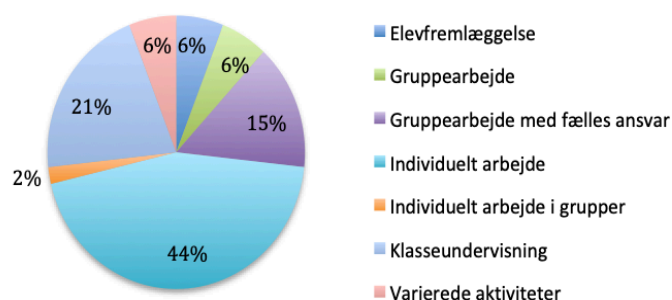
Er der forældede svagheder i den traditionelle danskundervisning i folkeskole? Læreren taler det meste af tiden, almindeligvis mellem 70 og 80% af tiden (Hattie, 2013). I mit litteraturforløb var det hovedsageligt pointen at få eleverne inddraget og involveret i undervisningen. Altså en direkte modsætning til de traditionelle lærerytringer, hvor eleverne med korte svar kan svare på lærerens

lukkede spørgsmål. I denne undervisning får læreren ikke føling med elevernes tænkning og refleksion. Eleverne bliver ikke udfordret til at tænke selv eller undre sig, når målet bliver at svare korrekt på det, som læreren ønsker. Måske er dette også den reelle grund til at 29% af skoleleverne keder sig *tit* eller *meget tit* i skolen (Christoffersen, 2017).

### Fordeling af opgavefokus i danskfaget



### Fordeling af undervisningsmønstre i danskfaget



Som det bliver illustreret i ovenstående diagrammer er undervisningen i danskfaget præget af lærercentreret formidling, individuelt elevarbejde og træningsopgaver (Hansen, Elf, & Gissel, 2017). Over halvdelen af alle opgaver i dansk er træningsopgaver, mens fagligt konstruerede problemopgaver og virkelighedsnære opgaver ikke fylder nær så meget. Måske det kan forekomme 'kedeligt' for mange elever at arbejde individuelt med træning af viden og færdigheder. Eleverne burde måske i højere grad udnytte hinandens ressourcer til problemløsning og dermed gå i en mere undersøgelsesorienteret retning for læring. At fjerne kedsomhed i skolen, bør være et stort ønske for alle i lærergerningen. Jeg tror, at et øget fokus på undervisningsmetoder, der styrker relevans, mening og anvendelsesorientering i et elevfællesskab, hvori der er plads til refleksion, meningsdannelse samt udfordringer til alle kan være med til at komme kedsomheden til livs.

## 8. Litteraturliste

### 8.1 Faglitteratur

- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser* (1 udg.).
- Christoffersen, D. D. (2017). *Hvad er meningen?* (1 udg.). UP - Unge Pædagoger.
- Dawes, L. M., & Wegerif, R. (2000). *Thinking Together*. Birmingham: Questions Publishing .
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum* (1 udg.). Klim.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest* (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne* (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik* (1 udg.). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik* (1 udg.). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. KiDM.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Dafolo.
- Jansen, L. B. (August 2008). Refleksion og dannelse i arbejdet med litteratur . *Refleksion* .
- Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste Børn* (1 udg.). Kristeligt Dagblads Forlag.
- Kampp, B. (2004). Generationer i dialog - Æstetiske og litteraturpædagogiske potentialer i senmoderne dansk ungdomslitteratur.
- Knox, J. B. (2011). *At tænke er at gå på opdagelse - om at filosofere med børn*. Frydenlund .
- Larsen, M. H. (2013). *Praktisk filosofi med børn* (1 udg.). Akademisk Forlag.
- Laursen, P. F. (2017). *Dialog* (1 udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, H. S. (2011). Samtale om teksten. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole* .
- Pjengaard, S. (2017). Videnskabelige metoder i pædagogisk praksis. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser* (1 udg.).
- Roe, A. (2010). *Læsedidaktik* (2 udg.). Klim.
- Seeberg, P. (1962). *Patienten* .
- Wistoft, K. (Februar 2013). Trivsel og lyst til at lære i skolen. *Liv i skolen* .

## 8.2 Skønlitteratur

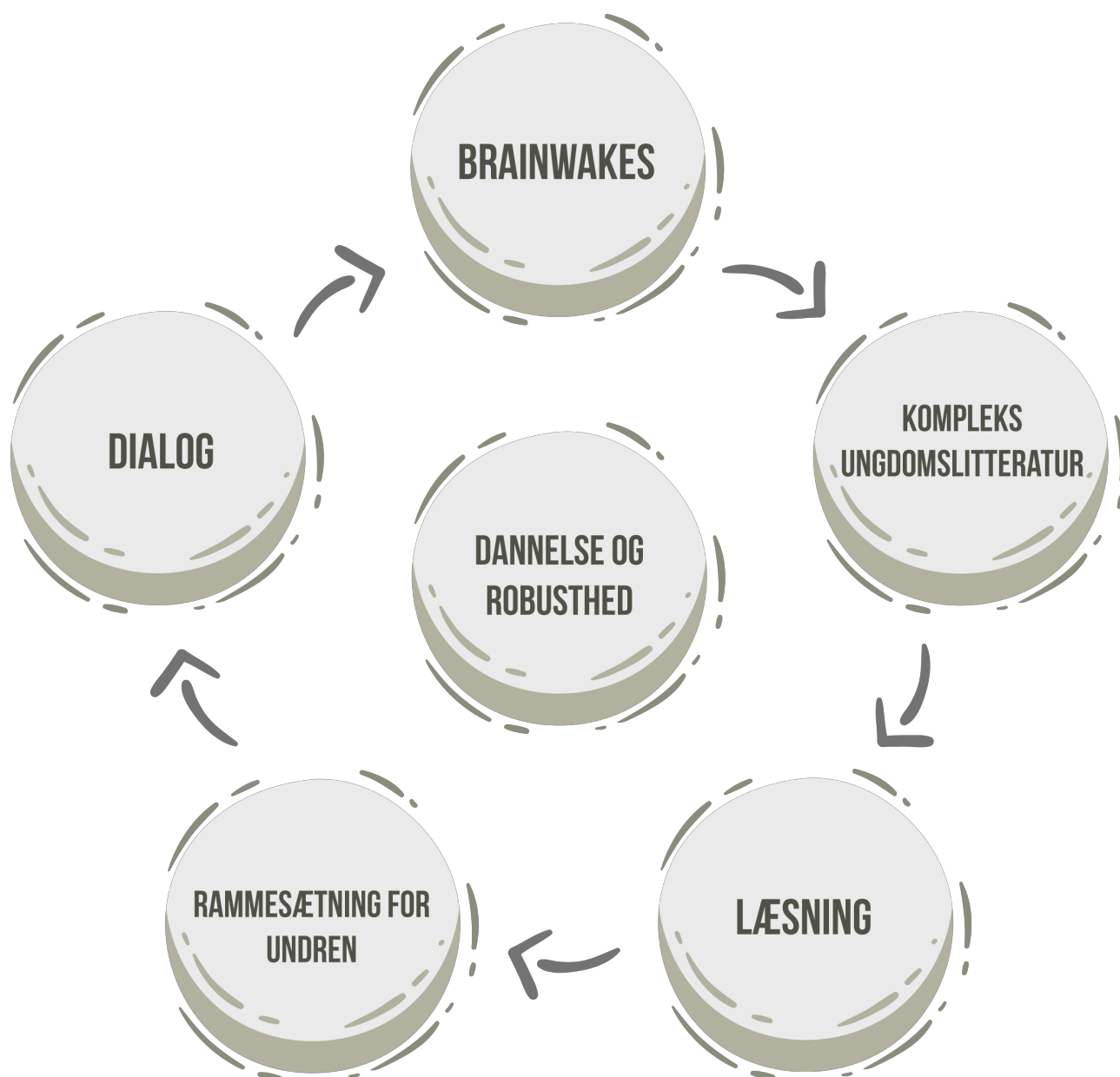
Seeberg, P. (1962). *Patienten* .

## 8.3 Internetsider

EMU. (u.d.). *Dansk - Fælles Mål, læseplan og vejledning* . Hentede 11. April 2019 fra Emu.dk:  
<https://arkiv.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

## 9. Bilag

### 9.1 Bilag 1 - et billede af hverdagen



## 9.2 Bilag 2 - Transskription formalia

Litteratursamtalen fandt sted d. 6. december 2019

Formalia:

M: Mathias Bengtsson

E: Elev, anonymiseret så markeres kun med bogstav

..: pause under 2 sekunder

...: pause under 3 sekunder

(tal): linjenummer

( ): ikke sproglige andele

{ } : Hvis der er ord der er svære at forstå

## 9.3 Bilag 3 - Transskription af samtale om Brainwakes (Theseus Skib)

- (1) M: Ham her Theseus levede i Det Gamle Grækenland og havde bygget et stort skib med store master, som han var meget glad for - med skibet kunne Theseus sejle over lange afstande. Efterhånden blev skibet slidt og Theseus var nødt til at udskifte dele af skibet. Efterhånden som Theseus var nødt til at udskifte dele af skibet blev han mere og mere bedrøvet og stillede sig selv spørgsmålet, om det egentligt stadig var hans gamle skib, som han havde været så glad for. Så spørgsmålet er nu til jer.. hvis alle dele af et skib udskiftes, er det så det samme skib?
- (2) Elev E: Nej, det er jo faktisk ikke, det er lidt det samme, men så alligevel ikke helt præcist det samme... Altså det går jo under samme navn.
- (3) Elev F: Hvis det kun er masten f.eks. så er det det samme skib.
- (4) Elev G: Man kan lidt perspektivere det til en bil, hvis et hjul falder af og man sætter et nyt på, så er det jo stadig den samme bil.
- (5) Elev E: Det er jo ikke det præcis samme skib, som man lagde for kaj med, men altså det går jo under det samme navn og selve hoveddelen af skibet er jo stadig det samme... så lidt en blanding synes jeg.
- (6) Elev F: Men hvad så, hvis der er en, som får en ny hofte, så er han jo stadig den samme. Han er jo den samme med en anden hofte
- (7) Elev H: Men hvis man får et hjerte af et andet menneske, er man jo lidt en anden.
- (8) M: Det er lidt sjovt, at I faktisk nævner det med en ny hofte eller et nyt hjerte, fordi det kommer vi til at arbejde med lidt senere i dag. Men nu har jeg lige et andet spørgsmål til jer i forlængelse af det første spørgsmål om Theseus. Hvor mange dele skal så skiftes før det er et nyt skib?

#### 9.4 Bilag 4 - Transskription af 1. uddrag af litteratursamtale om "Patienten"

- (1) M: Hvilke overvejelser gør patienten sig vedrørende sin identitet?
- (2) Elev A: Jeg tror ikke han føler han er den samme.
- (3) M: Hvorfor tror du ikke det?
- (4) Elev A: Han siger på et tidspunkt i teksten til sine kone "men du kan jo ikke se mig", så der er jo et eller andet der, det må der jo være.
- (5) Elev B: Altså jeg tror at han føler han er den samme, når han får bekræftet at dem omkring ham synes han er den samme.. det er ligesom det indeni der tæller.. så når de ligesom tænker ham på samme måde, som han var engang, så føler han nok mere at han faktisk er den samme.
- (6) Elev C: Han skal have bekræftet af sine nærmeste at han stadig er den samme.
- (7) Elev D: Alle hans nye dele får ham måske til at føle sig som en anden.

#### 9.5 Bilag 5 - Transskription af 2. uddrag af litteratursamtale om "Patienten"

- (1) M: Hvilken transplantation tror I, at han er mest ked af?
- (2) Elev A: Hovedet.. ehm, da det ligesom er det, som bærer identiteten. Det er ligesom det der beskriver mennesket bedst.
- (3) Elev B: Men alle mennesker har alligevel en... måde at være på.. måske nogle er lidt mere intelligente end andre, nogle er måske søde at høre på... så jeg tror altid konen vil kunne genkende ham.
- (4) Elev C: Man har ligesom forskellig personlighed, så konen vil måske kunne genkende hans personlighed
- (5) Elev D: Men i det han har gennemgået så mange operationer, tror I så ikke at han har ændret sig personlighed også? Han er jo allerede lidt mere mærkelig, nu hvor han ikke ved, hvem han selv er.

#### 9.6 Bilag 6 - Transskription af 3. uddrag af litteratursamtale om "Patienten"

- (1) M: Hvad har I fået ud af at læse teksten og den efterfølgende litteratursamtale?
- (2) Elev A: At man skal være glad for det man har.
- (3) M: Ja god pointe, andet?
- (4) Elev B: At teknologien gør at vi kan leve længere og arbejde længere.
- (5) M: Hvad synes du I om, at vi bliver i stand til at leve længere?
- (6) Elev A: Ehm.. Det er jo selvfølgelig godt, men det gør også at vi kan arbejde i længere tid.
- (7) M: Kan man sige, at lægerne i teksten faktisk holder patienten kunstigt i live?
- (8) Elev C: Ja, men nu er teksten jo ikke realistisk, så i dag vil det ikke kunne lade sig gøre på den måde, men jeg tror det kommer i fremtiden, altså om mange år endnu.



## 9.7 Bilag 7 – Theseus Skib (Brainwake)

### Theseus skib!



Hvis alle dele af et skib udskiftes, er det så det samme skib?

- ▶ Hvor mange dele skal skiftes før det er et nyt skib?
- ▶ Hvis der kun mangler at blive skiftet én del er det så fortsat det gamle skib?
- ▶ Hvis du genbygger skibet af de bevarede gamle dele, hvilket skib er så Theseus skib? Er det dit eller Theseus?