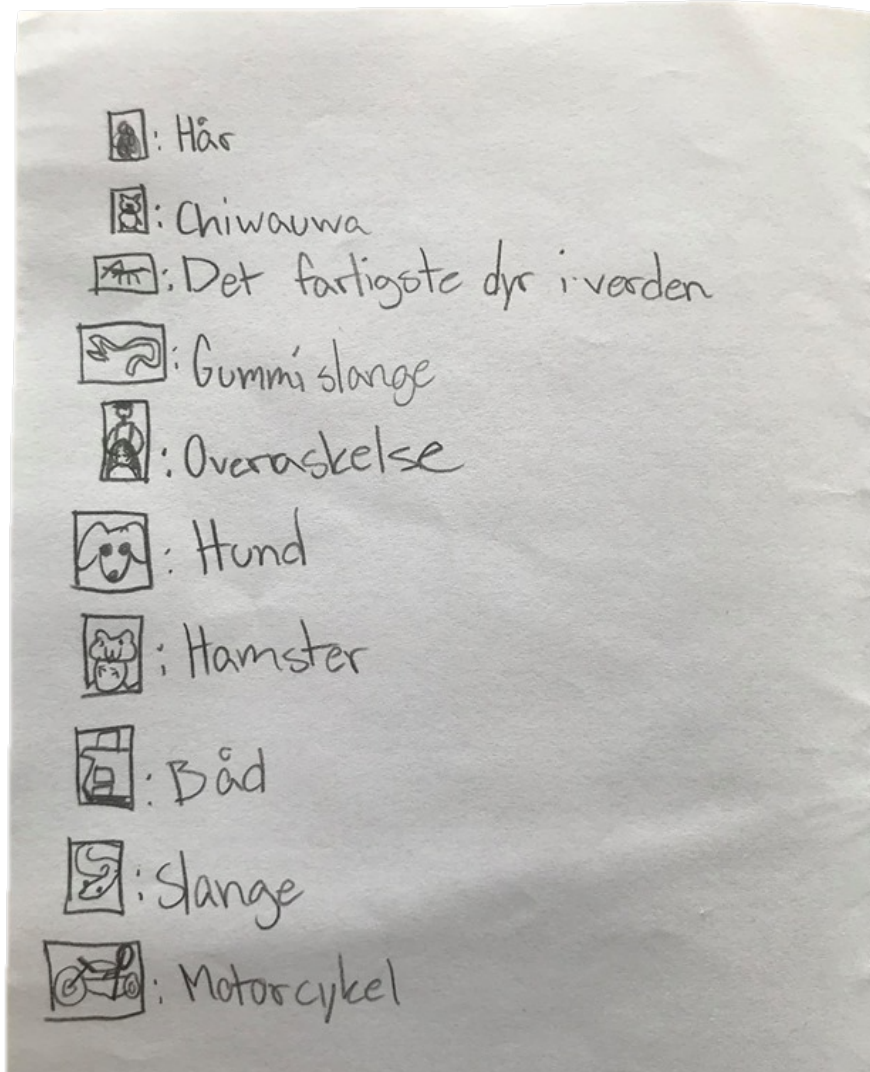


# Klasserumssamtaler i litteraturundervisningen



Professionsbachelorprojekt

Udarbejdet af: Mathilde Kuntz Jensen &

Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen

Vejleder: Max Ipsen

Anslag: 90.836

## Indholdsfortegnelse

|                                                   |           |
|---------------------------------------------------|-----------|
| <b>INDLEDNING .....</b>                           | <b>2</b>  |
| <b>PROBLEMFORMULERING .....</b>                   | <b>5</b>  |
| <b>LÆSEVEJLEDNING .....</b>                       | <b>5</b>  |
| <b>METODEAFSNIT .....</b>                         | <b>6</b>  |
| VIDENSKABSTEORETISK OG FAGDIDAKTISK STÅSTED ..... | 6         |
| UNDERSØGELSE AF PÆDAGOGISK PRAKSIS .....          | 7         |
| UNDERSØGELSESMETODER .....                        | 9         |
| <b>TEORIAFSNIT .....</b>                          | <b>12</b> |
| SAMTALER I KLASSERUMMET .....                     | 12        |
| SAMTALEFORMEN IRE .....                           | 12        |
| DET FLERSTEMMIGE OG DIALOGISKE KLASSERUM .....    | 13        |
| SKRIVNING OG MUNDTLIGHED .....                    | 14        |
| LITTERATURUNDERVISNING .....                      | 15        |
| MUNDTLIGHEDSDIDAKTIK .....                        | 15        |
| FILOSOFISK SAMTALE .....                          | 16        |
| FØR, UNDER OG EFTER LÆSNING .....                 | 17        |
| DE 3 F'ER .....                                   | 18        |
| FAGLIG SAMTALE .....                              | 20        |
| FILOSOFISK SAMTALE .....                          | 20        |
| FORDYBELSESSAMTALE .....                          | 21        |
| <b>ANALYSE .....</b>                              | <b>22</b> |
| DEL 1 - ANALYSE AF DEN FAGLIGE SAMTALE .....      | 22        |
| DEL 2 - ANALYSE AF DEN FILOSOFISKE SAMTALE .....  | 33        |
| DEL 3 - ANALYSE AF FORDYBELSESSAMTALEN .....      | 41        |
| <b>KRITISKE FORBEHOLD .....</b>                   | <b>43</b> |
| <b>KONKLUSION .....</b>                           | <b>44</b> |
| <b>BIBLIOGRAFI .....</b>                          | <b>46</b> |
| <b>BILAG .....</b>                                | <b>48</b> |
| BILAG 1 – UDDRAG FRA UPP .....                    | 48        |
| BILAG 2 – UKENDTE ORD .....                       | 50        |
| BILAG 3 – DE FØRSTE SIDER I BOGEN .....           | 51        |
| BILAG 4 – DE 10 SMÅ BILLEDER .....                | 52        |
| BILAG 5 – ELEVERNES BESKRIVELSER .....            | 53        |
| BILAG 6 – BOGENS FOR- OG BAGSIDE .....            | 54        |
| BILAG 7 – ELEVERNES UNDRINGSSPØRGSMÅL .....       | 55        |

## Indledning

I løbet af vores tid som studerende har vi erfaret, at arbejdet med litteratur i danskfaget ofte afføder en noget rutinepræget gennemgang af det læste stof. Vi har erfaret, at der i forbindelse med litteraturundervisningen ofte mangler det undersøgende aspekt, og at undervisningen har en anden hensigt end at vække undren hos eleverne. Det er ofte med fokus på brug af analysemodeller, handlingsopbygning, afkodning mm., og elevernes undren, hverdagsfortællinger, forståelser og personlige oplevelser af bøgernes tema inddrages sjældent i skolens litteraturarbejde (Nabe-Nielsen, 2019, s. 139) Dette bakkes op i forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* ledet af professor Ellen Krogh (Syddansk Universitet, u.d.), hvor der peges på, at litteraturundervisningen i dansk bærer præg af skriftligt arbejde i form af blandt andet analysemodeller.

En kvantitativ spørgeskemaundersøgelse i forskningsprojektet viser, at der i dansk er det faste mønster, at der i forbindelse med litteraturundervisningen udleveres skriftlige opgaver, der besvares arbejds spørgsmål, der skrives notater, og der føres samtaler om tekster i klassen. Det er den normale praksis, og den ser ud til at hæmme en oplevelses- og undersøgelsesorienteret litteraturbeskæftigelse, hvor eleverne kan få lov til at involvere og engagere sig (Elf & Illum Hansen , s. 33-35)

I sin forundersøgelse i *projekt Kvalitet i Dansk og Matematik, delrapport 2* gør KiDM ligeledes rede for, at mange litteraturredidaktiske studier peger på, at der derudover er et ret entydigt billede af, at aktuel litteraturundervisning er overvejende (tekst)analytisk domineret (Elf & Illum Hansen , s. 33) Også Demonstrationsskoleprojektet tegner et billede af, at undervisningen er "...formidlingsorienteret og træningspræget." (Elf & Illum Hansen , s. 33) Ifølge effektmålingen af Demonstrationsskoleprojektet kan vi se, at

... der tegner sig et traditionelt undervisningsmønster med en del formidling, mest individuelt elevarbejde og rigtig mange træningsopgaver. Dette mønster er mest tydeligt i observationerne af de store fag, dansk og matematik, hvor op imod en tredjedel af alle opgaver er træningsopgaver, mens virkelighedsnære opgaver og konstruerede

problemopgaver tilsammen ikke fylder meget mere end en fjerdedel. (Hansen & Bundsgaard, s. 20)

KiDM tager i sin forundersøgelse afsæt i Demonstrationsskoleprojektet og understreger, at “Eleverne i dansk [og matematik] tilbringer en meget stor del af deres tid i undervisningen med individuel træning af viden og færdigheder, hvorimod der bruges en del mindre tid på kollaborativ problemløsning og undersøgelsesorienteret læring.” (Elf & Illum Hansen, s. 31)

Vi vil i dette professionsbachelorprojekt forsøge at anlægge nye og andre perspektiver og tiltag på litteraturundervisningen, hvor der gennem klasserumssamtaler kan ske et samspil mellem skriftlighed og mundtlighed. Vores hovedfokus vil dog være på mundtlighed, hvorfor vi i den forbindelse har udviklet vores egen model: *De 3 F'er*. Vi vil didaktisk prøve at bryde med den tekst- og læserorienterede litteraturundervisning, som hersker i danskundervisningen i dag og tilføje det dialogiske aspekt til litteraturundervisningen, da vi tager afsæt i blandt andet Bakhtins grundtanke og Dysthes iagttagelser om, at læring er dialogisk (Dysthe, 1997, s. 222-224) Dette er ligeledes grundessensen i *De 3 F'er*, som består af en faglig samtale, en fordybelsessamtale og en filosofisk samtale.

Den filosofiske samtale er en metode, som vi har arbejdet med i forbindelse med universitetsskoleprojektet, og vi blev i forbindelse med Undersøgelse af Pædagogisk Praksis fascinerede af dens evne til at åbne litteraturen op samt dens mange områder af indhold. Derudover så vi, at denne mundtlige samtaleform gav eleverne mere lyst til at deltage i litteraturundervisningen, og at eleverne blev draget af undringsfællesskabet, som opstod i samtalen.

Vi mener dog ikke, at den filosofiske samtale er fyldestgørende nok til at stå alene, og vi har derfor tilføjet yderligere to samtaler til vores model: *den faglige samtale* og *fordybelsessamtalen*. Alle tre samtaler dækker over deres eget genstandsfelt og bliver rammesat på tre forskellige måder, så eleverne er klar over, når der sker et skift fra én samtaleform til en anden. Det er essentielt i



arbejdet med *De 3 F'er*, at der er sættes fokus på den mundtlige samtale, og at denne bliver en naturlig del af læringsrummet.

Mundtlighed er allerede en stor del af danskundervisningen i folkeskolen, men der er en tendens til, at mundtligheden *bare er der*. Den norske forsker Liv Marit Aksnes peger på, at mundtlighed ikke får samme opmærksomhed som læsning og skrivning og advokerer for, at det muligvis skyldes det faktum, at den mundtlige kompetence er meget svær at måle. "Læreplanen er bygget opp etter en mål som fokuserer på det målbare (Eide 2006:6), men hvordan måle muntlighet? Enten er vi med i en debatt eller lytter til en forteller, deltar vi i et dynamisk og komplisert situasjonsbestemt samspill." (101 måter å fremme... s. 16)

Mundtligheden er altså en udefinerbar størrelse, og den er derfor svær at måle, men betyder det, at vi ikke skal benytte os af den? Nej, for talesproget er vigtigt, og ifølge Aksnes er god tale dialogisk i sin grundholdning (Kverndokken, 2016, s. 24) "All tale er i sitt vesen *sam*-tale. Derfor har det å tale *til* noen og *med* noen mye av den samme karakteren. Det fins ingen bedre måte å bli en god taler på enn å være aktiv i samtale." (Kverndokken, 2016, s. 24)

Klasserumsforskning foretaget af fire forskere, Klette, Aukrust, Hagtvatn og Hertzberg, har afdækket, at det netop er *typen* af klasserumssamtale, der er afgørende for mundtligheden i klasseværelset. Det spiller en stor rolle, hvilke slags spørgsmål læreren stiller, og hvordan der bliver fulgt op på elevernes svar. Hensigten er at lade eleverne reflektere i fællesskab (Penne, 2019, s. 22-24) Også Olga Dysthe har lavet betydelige klasserumsstudier i Norge omkring det dialogiske klasserum samt brugen og vigtigheden heraf (Dysthe, 1997, s. 9) Dysthe kobler sine iagttagelser til Bakhtins teorier om, at dialog er en grundlæggende kvalitet i al menneskelig interaktion, og at læring er dialogisk (Dysthe, 1997, s. 222) Denne opfattelse deler vi, og det dialogiske klasserum bliver derfor kernen i dette projekt.

Vi finder det mundtlige aspekt meget interessant, og ser vi på de formelle styredokumenter for folkeskolen så som fagformålet for dansk, fremgår det, at elevernes sprog og kommunikation ses i samspil med litteraturen, og at sproget skal bruges i samspil med andre: "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...” (Børne- og undervisningsministeriet , u.d.) samt

“Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre...” (Børne- og undervisningsministeriet , u.d.)

I vejledningen for faget dansk under *forholdet mellem kompetencer og indhold* lægges der vægt på, at “Eleverne skal i danskfaget blive i stand til at opleve, indleve sig i, forstå og anvende mundtlige og skriftlige tekster i varierede kontekster og lære at beherske det danske sprog i skrift og tale.” (Børne- og undervisningsministeriet , u.d.)

Med de officielle styringsdokumenter og den nuværende forskning på området in mente, er vi kommet frem til følgende undersøgelsesspørgsmål:

## Problemformulering

*“Hvordan kan vi som undervisere understøtte litteraturundervisningen ved brug af flere typer af klasserumssamtaler?”*

## Læsevejledning

De første skridt mod at undersøge og besvare vores problemformulering er vores metodeafsnit, hvor vi til start gør rede for og udfolder vores videnskabsteoretiske og fagdidaktiske ståsted. Derefter beskriver vi vores forudgående undersøgelse, UPP, som har dannet grobund for dette bachelorprojekts genstandsfelt samt gør rede for valg af og kritisk stillingtagen til vores undersøgelsesmetoder.

Herefter har vi teoriafsnittet, hvor teoretiske begreber og positioner vil blive præsenteret og beskrevet, så det tydeligt fremgår, hvordan vi forstår og vil benytte os af dem, når de anvendes i projektet.

Med udgangspunkt i empirisk data og teori påbegyndes projektets analyseafsnit, hvor hensigten er at undersøge problemstillingen ud fra vores indsamlede empiri, de udvalgte teoretiske begreber

og allerede eksisterende forskning på området. Analysen vil blive delt op i 3 sektioner med overskrift efter den litteratursamtale, som vi tager udgangspunkt i.

Få kritiske forbehold vil blive præsenteret, inden projektet til slut rundes af med en konklusion, hvor vi sammenfatter væsentlige pointer og besvarer vores problemstilling.

## Metodeafsnit

### Videnskabsteoretisk og fagdidaktisk ståsted

Vi har i forbindelse med vores professionsbachelorprojekt valgt at tage videnskabeligt afsæt i *humaniora*, da vi vægter *det menneskelige*, som begrebet *humaniora* dækker over (Kjørup, 1999, s. 13) Vores videnskabelige ståsted bygger på hermeneutikken, som er "... læren om at forstå og fortolke [tekster]." (Møller & Poulsen, 2010, s. 72), og da der gennem årene er sket en udvidelse i hermeneutikken fra kun at fortolke tekster til også at fortolke den menneskelige aktivitet, som ligger bagved (Collin, 2014, s. 232), har vi i dette projekt valgt at gøre brug af den hermeneutiske cirkel for at se på eleverne samt de enkelte dele i de forskellige klasserumssamtaler.

Hermeneutikken kan bruges som et metodisk redskab, hvor "... man bevæger sig mellem del og helhed, og delen giver forståelse til helheden, som igen giver forståelse til delen." (Høyen & Brinkkjær, 2018, s. 85) Dette er essentielt for vores projekt, da vi i forbindelse med bearbejdelsen af vores indsamlede empiri benytter os af vores i forvejen eksisterende viden, også kaldet forforståelse, til at fortolke de enkelte dele i klasserumssamtalerne og i sidste ende opnå en større forståelse for helheden (Systime, u.d.)

Ved at tage afsæt i *humaniora* har vi i vores projekt haft mulighed for at undersøge og dykke ned i elevernes livsverden og dermed bedre forstå deres forståelses- og referenceramme i arbejdet med den litterære tekst og deres mundtlige bidrag til klasserumssamtalerne.

Humanvidenskaben giver os ydermere mulighed for at undersøge vores indsamlede empiri ud fra et sociokulturelt læringssyn, da vi er inspirerede af Lev Vygotskys sociokulturelle perspektiver på læring, hvor "... læring løsrives fra det individualistiske perspektiv, og vi sætter fokus på, hvordan det sociale fællesskab, kulturen og sproget danner fundamentet i barnets udvikling og læring."

(Imsen, 2015, s. 215) Også Olga Dysthe, hvis teorier om dialog og det flerstemmige klasserum vi baserer vores undersøgelse på, deler Vygotskys sociokulturelle forståelse. "På den ene side er der en tæt forbindelse mellem sprog og tænkning, og på den anden side er sproget en skabende kraft i forholdet til andre mennesker, hvad enten vi befinder os i klasserummet eller udenfor." (Dysthe, 1997, s. 216)

### Undersøgelse af pædagogisk praksis

Vi har i forbindelse med vores læreruddannelse på UC SYD i Haderslev deltaget i Universitetsskoleprojektet, som er et EU-støttet forsknings- og udviklingsprojekt, der bringer folkeskolen, læreruddannelsen og skoleforskningen sammen. I projektet deltager studerende, lærere fra de deltagende skoler, læreruddannere fra læreruddannelsen samt didaktikforskere fra UC SYD.

Forud for vores professionsbachelorprojekt har vi i forbindelse med Universitetsskolen foretaget en undersøgelse af pædagogisk praksis, som danner grundlag for genstandsfeltet for vores undersøgelse i forbindelse med bachelorprojektet (se bilag 1)

I forbindelse med universitetsskoleprojektet udarbejdede vi i 2019 en mindre undersøgelse, hvor vores fokus var at undersøge, hvordan vi kunne skabe et dialogisk klasserum i litteraturundervisningen i en 5. klasse samt hvordan og om vi kunne øge elevernes lyst til at deltage i undervisningen.

Undersøgelsen fandt sted i en danskundervisning á 90 minutter, hvor vi selv varetog undervisningen. Vi benyttede os af videoobservation som metode til at generere den data, som vi efterfølgende skulle bruge til at undersøge, om det var lykkedes os at skabe et dialogisk klasserum samt øge elevernes lyst til deltagelse.

Vi initierede en filosofisk samtale i klassen, hvor vi startede med at skrive ordet *oplevelse* på tavlen. Eleverne skulle fortælle, hvad de kom til at tænke på, når de læste ordet. Vi snakkede, diskuterede, og eleverne reflekterede over ordet. Da vi følte, at ordet var blevet *tømt*, tilføjede vi ordet *mystisk* til tavlen. Eleverne skulle igen fortælle, hvad de kom til at tænke på.

Vi valgte ordene *mystisk* og *oplevelse*, da “En mystisk oplevelse” (Skyggebjerg, 2015) var titlen på den novelle, som eleverne efterfølgende skulle arbejde med.

I forhold til vores generede data, hvor vi benyttede os af videoobservation, valgte vi at afgrænse vores undersøgelse og fokusere på de første 16 minutter af undervisningen, hvor den filosofiske samtale udspillede sig.

På baggrund af videooptagelserne foretog vi individuelle interviews med de 9 elever, som vi havde fokus på. Til de planlagte interviews havde vi udarbejdet en interviewguide med spørgsmål. Vi optog lyden under de forskellige interviews, så vi efterfølgende kunne transskribere, bearbejde og analysere elevernes svar.

Vi indkredsede vores undersøgelse yderligere ved at have fokus på fire aspekter i den filosofiske samtale: 1) *antal markeringer*, 2) *fri tale*, 3) *elevernes evne til at lytte og bruge hinandens svar* og 4) *lærerens rolle*.

Vi valgte at have fokus på den kvantitative metode i forbindelse med elevernes markeringer, da vi skulle bruge kvantificerbar empiri til at finde ud af, om eleverne deltog aktivt i undervisningen. Ud fra videooptagelserne kunne vi se, at de 9 elever markerede 46 gange på de 16 minutter, hvilket giver et gennemsnit på 5,1 markeringer pr elev. Ud fra dette samt ud fra vores undersøgelse og dens analyserede data konkluderede vi, at eleverne deltog aktivt i undervisningen.

Dette er dog en subjektiv vurdering, og vi er klar over, at andre kan opfatte 5,1 markeringer pr elev som værende ikke-aktivt deltagende. Derudover har vi i denne undersøgelse heller ikke taget højde for lytteaspektet af mundtlighedsgenren, hvorfor vi gør det overordnede felt for at være aktiv meget snævert, da lytning er en mindst lige så aktiv proces som at deltage med håndsoprækning og verbale bidrag.

For at forstå elevernes perspektiv, den motivation og de holdninger, der lå til grund for deres deltagelse, valgte vi at interviewe de 9 elever ved brug af kvalitative, individuelle interviews. Vi spurgte blandt andet eleverne, hvad der gav dem lyst til at deltage, og om eleverne følte, at de lyttede til hinanden, og om/hvad dette havde af betydning for samtalen. Flere af eleverne svarede, at undervisningen var spændende, og at de fik lyst til at deltage, fordi deres klassekammerater også bidrog til samtalen. Eleverne begrundede derudover deres aktive deltagelse med, at de følte,

at de kunne tale frit, da der ikke var nogen rigtige eller forkerte svar. Derudover svarede eleverne, at de blev inspireret og fik ideer til, hvad de selv skulle sige fra hinandens svar.

I vores konklusion argumenterer vi for, at vi i nogen grad fik skabt et dialogisk klasserum, hvor eleverne deltog aktivt i undervisningen, og at denne aktivitet opstod, fordi deres klassekammerater også deltog. Eleverne fandt undervisningen spændende og anderledes, og flere elever pointerede glæden ved, at de ikke endnu engang bare skulle læse eller skrive. Ud fra vores interviews kunne vi også udlede, at det var vigtigt for eleverne, at de kunne tale frit, og at de ikke skulle bekymre sig for, om de ville sige noget forkert og dermed blive gjort til grin.

På baggrund af de fund vi gjorde i undersøgelsen, har vi valgt fortsat at have fokus på samtaler i litteraturundervisningen i vores professionsbachelorprojekt.

Vi tager afsæt i den filosofiske samtale, da vi har en hypotese om, at den har et stort potentiale i forhold til at åbne en tekst op samt gøre det muligt for os at arbejde med temaer og emner på et niveau, hvor eleverne kan bidrage og reflektere inden for deres egne forståelses- og referencerammer.

Den filosofiske samtale bevæger sig ind i børnenes univers, og vi kunne i vores undersøgelse se, at elevernes fortællinger og erfaringsbeskrivelser knyttede sig an til de temaer, som vi diskuterede i den filosofiske samtale. Som allerede nævnt, mener vi dog ikke, at den filosofiske samtale kan stå alene i forbindelse med litteraturundervisningen, da den ikke opøver analyse og fortolkningskompetence og ej heller ruster eleverne til at arbejde analytisk med et litterært værk.

### Undersøgelsesmetoder

Vores empiriske genstandsfelt er udarbejdet og indsamlet gennem 2 år i den klasse, som vi har fulgt fra 5. til 6. klasse, hvor vi har været i tæt samarbejde med Vonsild Skole i Kolding. Dette samarbejde har givet os rig mulighed for selv at sætte rammerne for undervisningen og for vores undersøgelser.

For at undersøge vores problemstilling har vi i forbindelse med dette projekt indsamlet empiri og genereret data ved hjælp af observation, herunder feltobservation, videoobservation og

ustruktureret observation. Derudover har vi løbende skrevet feltnoter. Vi har valgt at gøre brug af metodetriangulering, da flere undersøgelsesmetoder kan give et mere nuanceret billede af virkeligheden (Agerup & Willaa, 2016, s. 32)

Vores empiriske data er indsamlet i to dansklektioner á hhv. 45 og 90 minutter i elevernes vante klasselokale. I forbindelse med videoobservationerne fik eleverne på forhånd at vide, at vi ville optage undervisningslektionen, og hvor mobilen ville blive placeret. Derudover pointerede vi, at det kun var os, der ville få videoerne at se.

Vi har valgt at have hele klassen med i vores videoobservation, da vi er interesserede i at se, hvordan alle elever handler, reagerer, interagerer og bidrager i og til de forskellige klasserumssamtaler.

Derudover er vores ønske med observationerne at se de sociale processer, der udspiller sig i klasserumssamtalerne, da vi i vores projekt tillægger det et sociokulturelt læringssyn og derfor deler opfattelse med Vygotsky, som pointerer, at al intellektuel udvikling og al tænkning tager udgangspunkt i sociale aktiviteter (Imsen, 2015, s. 221)

Vi har valgt primært at have fokus på dét, som vores videoobservationer viser, da vi på den måde kan få et mere objektivt syn på vores gengivelse af, hvordan klasserumssamtalerne udspiller sig og ikke lader os påvirke af vores subjektive opfattelse af situationerne. Videoobservation som metode giver os gode muligheder for at fastholde noget, der i princippet forsvinder i det øjeblik, det finder sted. Mundtlighed er en flygtig genstand og for at kunne undersøge mundtlighed, har det været nødvendigt for os at kunne fastholde og lagre den mundtlige genstand ved videooptagelse (Krogh, Elf, Høegh, & Rørbech, 2017, s. 97) Helle Alrø og Marianne Kristiansen påpeger netop, at videoobservation har den fordel, at den kan fange dét, der foregår både visuelt og auditivt og dermed fastholde både verbale og nonverbale udtryk (Alrø & Dirckinck-Holmfeld, 2010, s. 58-59)

En anden fordel ved videoobservation er, at vi har mulighed for at benytte undersøgertriangulering og dermed få to opfattelser af og to synsvinkler på den samme situation, hvilket giver et mere realistisk og objektivt billede af virkeligheden. Vi er dog klar over, at en fejlkilde ved observation er, at det er et fastfrosset billede af virkeligheden, og at det derfor er

godt at anskue empirien som et øjebliksbillede af eleven eller situationen (Aagerup & Willaa, 2016, s. 62)

Observationerne vil altid være et bud på en opfattelse af virkeligheden, hvilket gør, at vi behandler vores indsamlede empiri med den forståelse, at vores tolkninger af observationerne har betydning for den relative sandhedsværdi (Aagerup & Willaa, 2016, s. 61)

Lars Aagerup og Kathrine Willaa understreger, at det i forbindelse med observation er nyttigt at have kendskab til de grundlæggende kendsgerninger i perceptionspsykologien, da der på den måde opfordres til en vis ydmyghed over for at tillægge observationerne en absolut sandhedsværdi (Aagerup & Willaa, 2016, s. 60) "Observationer er ikke objektive sanseindtryk, for når de har passeret gennem vores hjernes filtre, tilføjelser og tolkninger, er de forvandlet til vores indre billede af det sansede." (Aagerup & Willaa, 2016, s. 60) Dette gør sig gældende ved både videoobservation og feltobservation såvel som ved ustruktureret observation.

Vi har valgt at kigge på David Clarkes fire metaforer for videoens medierende rolle vedrørende klasserumsforskning. Vi har været særligt opmærksomme på, at videoobservation ikke er et neutralt medie, og at det kan anvendes til at understøtte forskellige forskningsmæssige intentioner.

Tager vi udgangspunkt i David Clarkes fire metaforer, har vi benyttet os af *video som linse*, hvilket er en kvalitativ metode, hvor vi ser på undervisningen med henblik på at beskrive de kvalitative træk, der er fokus på i vores undersøgelse (Alrø & Dirckinck-Holmfeld, 2010, s. 56) Ved *video som linse* har vi fokus på bestemte begivenheder i undervisningen, som vi finder relevante i forhold til vores undersøgelse. Ulempen ved dette er, at vi zoomer ind på dét, vi kan bruge og udelader alt andet, hvilket kan resultere i, at de data, der skabes i undervisningssituationerne, er baseret på vores strategiske valg (Alrø & Dirckinck-Holmfeld, 2010, s. 62)



## Teoriafsnit

### Samtaler i klasserummet

Beate Børresen argumenterer for, at samtaler i klasserummet i både formel og uformel form er en udbredt mundtlig aktivitet, men at det samtidig er den forberedte fremlæggelse, der traditionelt set har været mest opmærksomhed omkring. "Det er framføringer lærere og elever som oftest forbinder med muntlig aktivitet, og det er framføringer som man trener bevisst på og som karaktersettes. Det sker sjelden med samtale." (Børresen & Persson, 2018, s. 251) Børresen påpeger vigtigheden af, at eleverne kan skelne mellem fremlæggelse og samtale, da man i en samtale starter *ufærdigt* og prøver sig frem. Man vurderer i fællesskab, formen er dialogisk og alle skal gerne deltage. Helt modsat starter man ved fremlæggelsen med noget færdigt. Man overbeviser om noget, formen er monologisk, nogen fremlægger, og de andre lytter (Børresen & Persson, 2018, s. 251)

Børresen mener, at vi må reflektere for at kunne formulere dét, vi ved, det vi tror, forstår og ikke forstår, og det gør vi bedst gennem samtale. Dette udsagn er den britiske pædagog Robin Alexander enig i. Han skriver at *tale* er det vigtigste værktøj for læring. Han mener, at individuelle aktiviteter, hvor eleverne skal løse opgaver, læse for sig selv, og hvor de blot skal lytte til læreren ikke fører til samme grad af forståelse, som når vi taler. Derfor er det lærerens vigtigste opgave at skabe mulighed for samtale i klasserummet, men "... not just any talk." (Kverndokken, 2016, s. 89-90)

### Samtaleformen IRE

I løbet af 1960'erne og 1970'erne fandt amerikanske og engelske studier frem til, at samtaler i klasserummet ofte foregik på samme måde, og at de havde en helt bestemt form: *IRE* (på engelsk: Initiative - Respons - Evaluation) (Høegh, 2018, s. 105)

Samtaleformen foregår således, at læreren tager initiativ og stiller et spørgsmål til klassen, udpeger en elev, der så responderer tilbage til læreren, og læreren evaluerer herefter svaret. Denne meget lærerstyrede form har ofte som mål at modellere fagsprog og faglig undersøgelse

for eleverne, og den har derfor en anden målsætning end den dialogiske form, hvor eleverne er mere undersøgende og aktive (Høegh, 2018, s. 105-106)

En problematik med denne form er, at læreren, der stiller spørgsmålene, oftest allerede kender svaret på spørgsmålet, og dette fremstilles som kontrollerende og passiverende med lav værdi (Penne, 2019, s. 24) Tina Høegh er grundlæggende enig i den kritik, man har fremført i forhold til IRE, men hun påpeger, at den har sine styrker: "... overordnet mener jeg, at IRE-formen er god til at vise eleverne faglig modellering: Hvordan tænker man i faget, og hvordan tænker læreren? Her lærer eleverne fagets spørgeformer og faglige stier at kende." (Krogh, Elf, Høegh, & Rørbech, 2017, s. 109)

### Det flerstemmige og dialogiske klasserum

Olga Dysthe skelner mellem det, hun kalder det *det monologiske* og *det dialogiske klasserum*. Monologisk undervisning er karakteriseret ved en delt envejskommunikation, hvor dialogisk undervisning lægger vægt på, at der skal være interaktion mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes (Dysthe, 1997, s. 217) Dysthe mener, at problemet med det monologiske klasserum er, at undervisningen ikke formår at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer, og da man som lærer oftest bruger sin egen referenceramme, som kan være fremmed for eleverne, skabes der ikke en fælles referenceramme (Dysthe, 1997, s. 218)

Derudover er det ifølge Dysthe vigtigt, at eleverne kan bruge, hvad deres klassekammerater siger. Hun skriver således:

Elever, som er vant til at bruge, hvad klassekammerater siger og skriver, som redskaber til at tænke videre med, vil referere til det, som andre har sagt, og modsige det eller bygge videre på det. Dette er selve kernen i det flerstemmige og dialogiske klasserum og det, som først og fremmest adskiller det fra det monologiske. (Dysthe, 1997, s. 220)

Dysthe henviser til Bakhtin, som advokerer for, at det mest grundlæggende træk ved dialogen er, at al forståelse er aktiv og social, og at vi dermed *finder mening sammen*. Et andet træk ved dialogen er det, som Bakhtin kalder *forholdet mellem jeg og den anden*. Vi ser og hører os selv gennem andre, og det er derfor helt centralt, at dialogen består af mange stemmer. De mange

stemmer og selve forskellen mellem disse stemmer udgør et læringspotentiale. Bakhtin insisterer her på, at det ikke er tilstrækkeligt, at der er mange stemmer samtidig, men at der skal foregå en interaktion mellem stemmerne (Dysthe, 1997, s. 223)

Dysthe benytter sig af tre grundlæggende begreber; *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdsætning*, når hun forklarer, hvordan dialogisk undervisning praktiseres.

For at fremme dialogen og involvere eleverne i undervisningssamtaler, skal der stilles *autentiske spørgsmål*. Ved et autentisk spørgsmål er der ikke et på forhånd givet svar, og alle elever kan dermed komme med deres egne synspunkter og holdninger. Ved et autentisk spørgsmål kan der eksempelvis spørges med "hvad mener du med det?". Her bliver eleven nødt til at reflektere selv, og som Dysthe fremhæver: "... det gælder om at få gang i tankeprocessen, så vil forståelsen øges." (Dysthe, 1997, s. 226)

*Optag* er en teknik, hvor elevernes svar skal inkorporeres i næste spørgsmål. Dette betyder, at man skal lytte grundigt, så man som lærer kan udpege det vigtige i dét, der bliver sagt og inddrage det i sit næste spørgsmål. Et ønskescenarie her er, at eleverne også formår at bruge optag indbyrdes og ikke kun tænker på at få sagt, hvad de selv har på hjerte. Det er ikke muligt at optage alt, hvad eleverne bidrager med, da samtalen ellers vil springe formålsløst fra det ene til det andet, og det gælder dermed om at "... finde en balance imellem, at læreren dominerer på grund af sin fagekspertise og sine mål for timen, og at eleverne dominerer, sådan som det kan blive, hvis læreren er åben for absolut alt, hvad eleverne bringer ind." (Dysthe, 1997, s. 227)

*Høj værdsætning* sker, når man som lærer inkorporerer elevernes svar. På den måde viser man, at elevernes svar er værdifuldt, og dette er med til at styrke elevernes akademiske selvopfattelse. Høj værdsætning skal i denne forbindelse ikke sammenlignes med almindelig ros, hvor læreren kvitterer med et "ja, det er rigtigt" eller "korrekt", "flot" og så videre, da der her signaleres, at læreren har det rigtige svar til det stillede spørgsmål (Dysthe, 1997, s. 228)

### Skrivning og mundtlighed

Dysthes forskningsrejse begyndte med en snæver optagethed af skrivning som en læremetode, men hun indså hurtigt betydningen af det mundtlige og derefter betydningen af samspillet mellem

skrivning og mundtlighed. Hendes hovedkonklusion er, at læringspotentialet øges, når skrivning bliver brugt i samspil med mundtlighed (Dysthe, 1997, s. 215) Dysthe påpeger, at "Den vigtigste teoretiske og praktiske implikation af min forskningsstudie er, at skrivning og samtale for at lære må praktiseres inden for rammerne af det »dialogiske« eller det »flerstemmige« klasserum, hvis læringspotentialet skal kunne udnyttes." (Dysthe, 1997, s. 215)

### Litteraturundervisning

Anne-Kari Skardhamar bygger på det grundsyn, at dét at undervise i litteratur ikke bare er at få eleverne til at læse. Det er vigtigt at følge elevernes læsning op, og eleverne skal lære at læse *mellem linjerne*. Hertil bruger Skardhamar udtrykket *at læse med lup* og argumenterer for, at dette er noget, der skal læres og trænes med eleverne (Skardhamar, 2011, s. 78)

Skardhamar påpeger, at når der er tale om at give eleverne læsekompetence, er det ikke i ordets tekniske forstand, men litteraturlæsningskompetence eller litteraturforståelse.

... et mål for litteraturundervisningen er at udvikle opmærksomme læsere, der lærer at fange signalerne i teksten, opfatte forudgreb og antydninger og se, hvordan teksternes æstetiske elementer bygges op til en tematisk helhed. Eleverne skal få glæden ved at læse tekstbidder med lup og opdage detaljer, de ikke på egen hånd havde lagt mærke til. (Skardhamar, 2011, s. 80)

"Gennem samtalen kan de [eleverne] lære at skærpe deres opmærksomhed og efterhånden læse mere årvågent og få en rigere læseoplevelse." (Skardhamar, 2011, s. 90) Skardhamar påpeger, at det er læreren, som skal være styrende for samtalen, og at han eller hun derfor må have analyseret teksten på forhånd. Hertil understreger hun dog vigtigheden i, at det drejer sig om samtale mellem lærer og elever, og ikke om lærermonologisk undervisning. Der skal ske en interaktion og et samspil både mellem elever og lærer og eleverne imellem (Skardhamar, 2011, s. 90)

### Mundtlighedsdidaktik

Tina Høegh påpeger, at hvis elevernes arbejde i danskundervisningen hovedsageligt består i at gennemløbe analyseskemaer, som læreren har valgt eller i at lytte til lange gennemgange af

lærebogsmateriale, der præsenteres uden nogen relation til kommunikative former, som eleverne kan genkende fra virkeligheden, så mister både det skriftlige og samtalen forbindelsen til elevernes erfaringsverden. Dette medfører, at danskundervisningen bliver uinteressant, og det bliver blot en teknisk øvelse (Høegh, 2018, s. 151)

Analysen behøver ikke kun at bestå i intellektuelt begrebsarbejde. Høegh påpeger, at "... sansning, værdsættelse og kritisk refleksion er tæt forbundne, når vi gennem vores erfaringer skaber mening med verden, og vi må give plads for dem alle tre - også i skolen." (Høegh, 2018, s. 151)

Mundtlige tekster forsvinder i tid og rum, og det er derfor vigtigt, at vi får redskaber til at blive opmærksomme på det mundtlige sprog og at kunne arbejde fagligt med det. Høegh bruger to metaforer, *eksperimentarie* og *præstationsrum*, som hendes tilgang til undervisning i mundtlighed.

*Eksperimentarieret* er stedet for undersøgende og ufærdige udtryks- og dialogformer, der er under udvikling i klassedialogen.

I *præstationsrummet* gælder nogle andre regler. Her er man velforberedt, formidlingsnettet og formulerer sig i fagsprog. Høegh påpeger, at det er vigtigt, at kunne skelne mellem undersøgende og præsterende tale, da denne skelnen netop tydeliggøres af forskellige rammer og regler i de to rum, og dette vil skabe gennemsigtighed for klassen i forhold til formål, aktivitetsform, krav og ansvar i elevernes dialogiske samarbejde. "Denne gennemsigtighed bidrager til, at faglige kriterier og tydeligt fagsprog kan udvikles." (Høegh, 2018, s. 154-157)

## Filosofisk samtale

Beate Børresen og Viktor Persson argumenterer i deres artikel; "Filosofisk samtale i undervisningen" (Børresen & Persson, 2018) for, at uddannelsesteori og forskning præsenterer samtale som vigtig for læring. De fremlægger, at eksperimenter har vist, at når der arbejdes systematisk med filosofi i form af samtaler over en længere periode, har det medbragt færdigheder, som også er anvendelige i andre fag. Dette kunne blandt andet ses ved, at der skete tydelige akademiske fremskridt i form af, at eleverne udviklede sig sprogligt, engagerede sig i samtalen ved at stille flere og bedre spørgsmål, de tænkte højt, og de blev bedre til at bygge

videre på, hvad de andre elever sagde. Eleverne blev også bedre til at læse, regne og skrive og blev generelt mere kritiske (Børresen & Persson , 2018)

Børresen og Persson påpeger, at mange lærere ønsker at have filosofiske samtaler med deres elever, men at de er usikre på, hvordan det helt konkret skal gøres. Børresen og Persson er derfor kommet med deres bud.

Kjernepunktet i en filosofisk samtale er, at forståelse er noe man må tilegne seg gjennom egen tenkning. For å klare det trenger man andres erfaringer og ideer samt krav om å forklare egne tanker og forholde seg til det andre sier. Deltakerne oppnår innsikt underveis ved hjelp av hverandre på samme måte som man i sosiokulturelt syn på læring legger vekt på at elever skaper kunnskap sammen og ved hjelp av hverandre. Man går ikke inn i samtalen for å overbevise eller overtale andre om at de tar feil og at en selv har rett, men for selv å få klarhet i hvordan ting henger sammen. (Børresen & Persson , 2018)

Børresen og Persson påpeger, at man i en filosofisk samtale ikke bare skal lytte til hinanden for at forstå hinanden, men at pointen er at bruke forskjellige meninger, holdninger og uenigheter til at gå dybere ind i en tekst (Børresen & Persson , 2018, s. 250)

Der er en lang række temaer der kan defineres som filosofiske, men i det konkrete arbejde med filosofisk samtale er det vigtigt, at man tager udgangspunkt i elevernes erfaringsverden og undren (Nabe-Nielsen, 2019, s. 32)

### **Før, under og efter læsning**

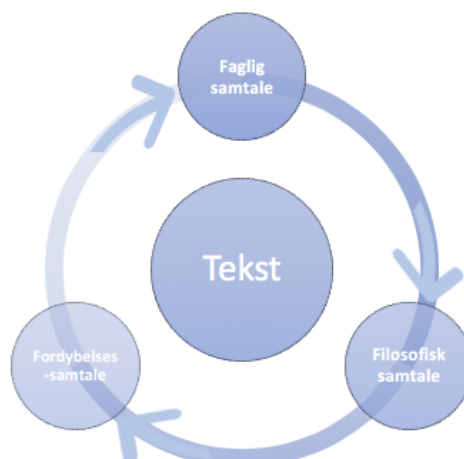
Professor Pauline Gibbons påpeger, at mange læseaktiviteter i undervisningen finder sted, efter en tekst er blevet læst, og oftest fokuseres der på at vurdere, hvor meget eleverne har forstået af teksten. Hun mener, at dette er en fejl, og at læseaktiviteter i klasserummet overordnet bør sigte efter at *undervise* i læsning, nærmere end på at *teste* eleverne i dét, de har læst (Gibbons, 2016, s. 169) Gibbons deler undervisningen op i tre faser: *før, under og efter* læsningen.

Formålet med *før-læsningsaktiviteter* er at anskue dem som “broer” mellem eleverne og den tekst, de skal i gang med at læse. Ved f.eks. at finde de sproglige, kulturelle eller begrebsmæssige aspekter i teksten, der kan være vanskelige for eleverne at forstå, kan man foretage en stilladsering, så eleverne bliver i stand til at overkomme disse eventuelle forhindringer. Aktiviteter før læsning skal sigte efter at udvikle viden i forhold til tekstens overordnede indhold. De skal aktivere elevernes forforståelse, og de skal støtte eleverne i at komme med forudsigelser om teksten (Gibbons, 2016, s. 169-176)

*Under-læsningsaktiviteter* skal sigte efter at få eleverne til at forholde sig aktivt til teksten. Formålet er at engagere eleverne i den proces der foregår i form af betydningsdannelse, og det er her vigtigt at vise eleverne, at det ikke kun handler om at komme med de rigtige svar (Gibbons, 2016, s. 176-182)

Formålet med *efter-læsningsaktiviteter* er, at eleverne skal få mulighed for at arbejde kreativt med det, de har læst. Veltilrettelagte efter-læsningsaktiviteter bør på den ene eller den anden måde lægge op til, at eleverne skal vende tilbage til teksten (Gibbons, 2016, s. 182-190)

### De 3 F'er



Modellen, som vi har lavet, er opbygget således, at den består af tre samtaler, som alle har til formål at arbejde med en litterær tekst. Vi har til modellen søgt inspiration i Pauline Gibbons princip om *før, under og efter læsningsaktiviteter* (Gibbons, 2016, s. 169-190)

Hensigten med denne model er at udvide den filosofiske samtale, da vi ikke mener, at vi kan bygge et helt undervisningsforløb eller flere undervisningslektioner op udelukkende omkring den filosofiske samtale.

Vi er naturligvis klar over, at vi sagtens kunne have valgt at benytte os af den filosofiske samtale som supplerende redskab i litteraturundervisningen til at åbne teksten op, men vi synes, at der mangler essentielle faktorer for, at eleverne får en fyldestgørende oplevelse af den bog, som vi vælger at arbejde med i forbindelse med dette projekt.

Vi har derfor valgt at tilføje en *faglig samtale* og en *fordybelsessamtale*. Tilsammen udgør de tre samtaler vores model, hvilken vi har valgt at kalde *De 3 F'er*; som baserer sig på *Faglig samtale*, *Filosofisk samtale* og *Fordybelsessamtale*.

Modellen består af tre cirkler, der hver repræsenterer de tre klasserumssamtaler. Fælles for de tre samtaler er, at de alle har teksten som omdrejningspunkt, og at de alle er inspireret af Olga Dysthes tanker om det flerstemmige og dialogiske klasserum (Dysthe, 1997) Hver samtale har sit eget fokus, sine egne regler og sine egne rammer. I denne forbindelse har vi ladet os inspirere af Tina Høeghs to metaforer: *eksperimentarie* og *præstationsrum*, som er hendes tilgang til undervisning i mundtlighed (Høegh, 2018, s. 154-157) Dette har vi valgt, da vi mener, at det er vigtigt, at eleverne mærker et tydeligt skift i arbejdet med de tre samtaler. Skiftet kan markeres ved for eksempel at ændre de fysiske rammer i form af bordopstilling, flytte eleverne fra deres pladser til en rundkreds, gruppearbejde med dialog som omdrejningspunkt eller mundtligt at lade eleverne vide, at der overgår et skift fra én samtaleform til en anden.

Vi har valgt, at der i alle tre samtaleformer skal inddrages en form for skriftlighed, da vi ligesom Olga Dysthe mener,

... at selv om skrivning i sig selv er et vigtigt redskab til læring, så øges læringspotentialet, når skrivning bliver brugt i samspil med samtale, og når læreren bevidst planlægger og understøtter en interaktion, der udnytter individuelle, skriftlige tekster i et socialt rum.”  
(Dysthe, 1997, s. 215)



Vi benytter os derfor i dette projekt af det skriftlige som et komplementerende redskab til mundtligheden i alle tre klasserumssamtaler.

### Faglig samtale

*Den faglige samtale* er en klasserumssamtale, som beror på dén hensigt at give eleverne *viden om verden*. Hensigten med den faglige samtale er at afdække de områder af en tekst, som er væsentlige for eleverne at vide inden bogens begyndelse. Nogle af de spørgsmål, som man med fordel kan stille sig selv inden arbejdet med den faglige samtale er: Er der noget i teksten, der er nødvendigt at forklare for eleverne, før de skal læse den? Er der noget, som eleverne skal vide for at kunne forstå teksten - i så fald hvad? Er der nogle begreber, der er vigtige at få afklaret inden tekstens begyndelse?

Den faglige samtale er ikke en fag-faglig samtale, men en samtale, der skal ruste eleverne til deres læseoplevelse og litteraturforståelse. Hvis eleverne mangler en væsentlig forforståelse for eksempelvis tiden, handlingen, miljøet, meningsbærende begreber, væsentlige personkarakteristiske træk mm. i det værk, man som lærer gerne vil arbejde med i den respektive klasse, vil der gå meget forståelse tabt, og læseoplevelsen og den videre litteraturforståelse vil ikke være den samme for eleverne. Vi mener derfor, at den faglige samtale kan sammenlignes med Pauline Gibbons *før-læsningsaktivitet*, hvor formålet med samtalen blandt andet kan være, at eleverne skal udvikle viden i forhold til tekstens overordnede indhold og dermed aktivere elevernes forforståelse.

Under den faglige samtale er det meningen, at eleverne skal sidde på deres vante pladser, og det er lærerens opgave at være den styrende for, hvordan undervisningen skal forløbe. Det kan her være hensigtsmæssigt, at samtaleformen er IRE-inspireret.

### Filosofisk samtale

Den filosofiske samtale er en klasserumssamtale, hvor formålet er at åbne teksten op for eleverne. Det er vigtigt at vise eleverne, at det ikke kun handler om at komme med de rigtige svar. Eleverne skal ikke lære *om* filosofi, men lære *gennem* den filosofiske samtale. Temaet for den filosofiske samtale skal gerne tage udgangspunkt i elevernes erfaringsverden og undren, og eleverne skal

have mulighed for at argumentere for deres egne synspunkter og lytte til deres klassekammeraters synspunkter.

Samtalen skal give eleverne stof til eftertanke, og den skal gerne bidrage til deres læselyst fremadrettet. Vi mener, at den filosofiske samtale vil være god som *under-læringsaktivitet*, hvor formålet blandt andet er at få eleverne til at forholde sig aktivt til teksten.

Den filosofiske samtale kan med fordel baseres på Olga Dysthes *flerstemmige og dialogiske klasserum*, hvor eleverne gerne skal bruge hinandens svar som redskab til at tænke videre med, og hvor de refererer til dét, den anden har sagt og enten modsige det eller bygge videre på det.

Lærerens rolle under den filosofiske samtale skal ligeledes baseres på det flerstemmige og dialogiske klasserum, og dette skal gøres ved at benytte *autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning*. Læreren skal være styrende, men ikke dominerende, da det er elevernes stemmer, der gerne skal fylde mest.

Under den filosofiske samtale er det meningen, at eleverne skal sidde i en rundkreds, så de alle kan se hinanden.

### Fordybelsessamtale

Fordybelsessamtalen er en klasserumssamtale, der har til hensigt at få eleverne til at grave endnu dybere ned i den pågældende tekst. Eleverne skal bruge den viden, som de har erhvervet sig i de første to samtaler, når de skal fordybe sig i teksten. Temaet for fordybelsessamtalen kan med fordel være noget, der ikke står direkte i teksten, men som lærer eleverne at læse mellem linjerne. Nogle af de temaer, som man med fordel kan arbejde med under fordybelsessamtalen er: Hvordan udvikler hovedpersonen i den pågældende tekst sig fra start til slut? Hvad kan der ske i fremtiden på baggrund af de hændelser, der har været omdrejningspunktet i teksten? Hvad mener eleverne er vigtigt og ikke vigtigt i teksten?

Det er her hensigtsmæssigt, at eleverne bruger hinanden, og at de får rig mulighed for at reflektere.

Vi mener, at fordybelsessamtalen vil være god som *efter-læringsaktivitet*, hvor formålet blandt andet er at få eleverne til at arbejde med dét, de har læst og dermed få eleverne til at vende tilbage til teksten.

Under fordybelsessamtalen kan man med fordel lave aktiviteter i klasseværelset, som baserer sig på bogens indhold, da meningen med denne samtale er, at eleverne skal have mulighed for at samtale og udvikle deres metakognitive refleksion.

## Analyse

Vi har valgt at bygge analysen op efter den processuelle tilgang, som vi har haft i forbindelse med indsamling af empiri via klasserumssamtalerne. Analysen er derfor delt ind i tre dele (eksklusiv UPP), hvor hver del tager udgangspunkt i en klasserumssamtale; 1) faglig samtale, 2) filosofisk samtale og 3) fordybelsessamtale.



I alle tre klasserumssamtaler benytter vi os af blandt andet *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdsætning*, men grundet projektets anslagsbegrænsning og for at undgå gentagelser, vælger vi ikke at nævne det ved hvert eksempel, men blot understrege i de valgte eksempler, hvor det benyttes.

### Del 1 - analyse af den faglige samtale

Vores første videoobservation i 6.b viser optakten og udførelsen af den faglige samtale. Bogen, som eleverne skal arbejde med, bliver præsenteret som noget af det første. Eleverne vil gennem *De 3 F'er* reflektere, samtale og skabe mening og forståelse i og af bogen, "Dyr med pels - og uden" (Kvist, 2016)

Bogen er udgivet i 2016 af Hanne Kvist, og den handler om Freddys historie. Indholdsmæssigt er bogen nem at forstå, og eleverne kan i høj grad relatere til bogens personer, særligt Freddy, da de er nogenlunde på hans alder.

I bogen er Freddy endnu en gang flyttet til en ny by, Herlev, hvor han har fået en ven, Eskild, og de har sammen lavet en dyreklub. Freddys mor, som er allergisk overfor dyr med pels, har det med at få mange kærestes, men hurtigt at smide dem ud, og så skal Freddy flytte - igen.

Freddy bor sammen med sin mor og hendes nyeste kæreste samt deres sammenbragte børn, men når alt bliver for meget, tager Freddy hjem til sin far, hvor han kan drive den af og spille GTA.

Handlingen tager rigtigt fart, da Eskild forærer Freddy en hamster, som han skjuler for sin mor, men som hans søster ved et uheld kommer til at slå ihjel. Freddy er knust og stikker af hjemmefra, og her møder han Mikkel.

Eleverne kan ligeledes relatere til bogen, da bogen tager emner som venskab, familie, søskendekonflikter, sorg, glæde, løsrivelse og identitetsdannelse op. Særligt det sidste emne fylder en del i bogen, da Freddy oplever en form for identitetsdannelse i forbindelse med at finde ud af, hvem der bestemmer i og over hans liv. Selvom bogens indhold er nemt at forstå, så kræver bogen dog af eleverne, at de skal være i stand til at læse mellem linjerne og selv skabe forståelse og sammenhæng. Eleverne giver blandt andet (under den filosofiske samtale) udtryk for, at de synes, at bogens handlingsopbygning er forvirrende: "... men jeg synes, at de gik meget, meget væk fra den originale historie og næsten blev en helt ny en. Jeg synes ikke, at det passede så meget til bogen". Her refererer eleven til Freddys møde med Mikkel, da Freddy stikker af, og hvor der sker et skift fra skrift til billedhistorie.

I opstarten af timen præsenterer vi derudover eleverne for rammerne, hvor vi med afsæt i *IRE* udtrykker over for eleverne, at de skal markere, når de gerne vil sige noget og klargør dermed, hvilken type undervisning vi ønsker for denne lektion. *IRE* har til formål at modellere fagsprog og faglig undersøgelse for eleverne (Krogh, Elf, Høegh, & Rørbech, 2017, s. 105-106), hvilket vi mener passer godt til den faglige samtale og dens væsen.

Et kritikpunkt af denne meget lærerstyrede form for undervisning er dog, at det er læreren, der stiller spørgsmålene og oftest allerede kender svaret på spørgsmålene (Penne, 2019, s. 24), men vi giver i samtalen eleverne rum og mulighed for at reflektere og bidrage med de svar, som de har lyst til. Det er deres umiddelbare opfattelse af bogen, vi er interesserede i, og vi bygger hele tiden videre på elevernes bidrag.

Selvom formen er *IRE*, har vi Dysthes redskaber med i baghovedet for bedst muligt at "... involvere eleverne i undervisningssamtaler, for at udfordre deres forståelse og tænkning og for at hjælpe dem se sammenhænge ..." (Dysthe, 1997, s. 226) samt "... for at få eleverne til at bidrage i en undervisningssamtale." (Dysthe, 1997, s. 227) Dette gør vi ved blandt andet at "... bygge[r] videre på det, som eleverne siger, så det styrer samtalsens videre forløb." (Dysthe, 1997, s. 228)

Eleverne får i den faglige samtale til opgave at gennemgå og kort snakke om de første 10 sider, som består af billeder og kun en smule sporadisk, ikke-kontekstuel tekst. Baseret på deres forforståelse og refleksioner af billeder og tekst, forsøger vi at afdække de ord og begreber, som vi har en hypotese om er ukendte eller uklare for eleverne (Se bilag 2)

Dette gør vi ved at italesætte ordene, og vi inddrager hele tiden eleverne ved at stille dem spørgsmål. De ord, som vi har valgt ud på forhånd, er væsentlige for eleverne at have kendskab til inden bogens begyndelse, da dette vil hjælpe dem til en bedre læseoplevelse og litteraturforståelse. Skardhamar pointerer ligeledes, at læreren på forhånd skal have analyseret den tekst, som man gerne vil arbejde med (Skardhamar, 2011, s. 90)

I denne sammenhæng mener vi, at det er nok, hvis man som lærer blot har en overordnet forståelse og vision for, hvad eleverne kan få ud af arbejdet med den valgte tekst, da læreren dermed stadig er åben for elevernes egne tolkninger af bogen og ikke er for fastlåste i egen analyse og fortolkning.

Mathilde: "Hvad står der egentlig på de her sider?"

Elev 1: "Det lyder som om, at han spiller et eller andet spil"

Mathilde: "Ja, det er en person, der spiller et spil"

Elev 1: "Og så er der vist en vandrende pind der"

Mathilde: “Ja, er det, øh, nu skal jeg lige være med her... det er dem her, du tænker på ik’?

Yes, så det er... en dreng, ja, og en vandrende pind, og han spiller et spil, og...”

Elev 1: “På en jord”

Elev 2: “I Herlev”

Mathilde: “I Herlev, ja. Det er nemlig rigtigt. Hvor var det, du fandt det henne?”

(henvender sig til elev)

Elev 2: “Der er et skilt”

Mathilde: “Hvad er Herlev?”

(flere elever mumler at det er en by)

Elev 3: “Det er en by”

Mathilde: “Det er en by. Hvor henne ligger det? Byen Herlev, hvor ligger den?”

Elev 4: “Gætter, på sjælland”

Mathilde: “Ja, det er helt rigtigt. Er der nogen, der ved mere præcist, hvor det ligger?”

(ingen elever svarer)

Mathilde: “Det er faktisk det, man ville sige Storkøbenhavn. Det ligger 11 km inden for sådan centrum af København, altså vores hovedstad. Ja. Og, jeg googlede lidt i går, for jeg er ikke særlig god til det der med geografi, og jeg har været inde og kigge, at Herlev, der bor 28.000 mennesker. Det er sådan rimeligt mange. Er der nogen der ved, hvor mange der bor her i Kolding? Hele Kolding.” (henvender sig til elev)

Elev 1: “Sådan 60.000”

Mathilde: “Det er enormt flot, der er 60.000 indbyggere i Kolding. Så hvis der er 28.000 i Herlev og 60 i Kolding, så kan I godt se, at Kolding er noget større.”

Vi skaber en fælles referenceramme, hvilket ifølge Dysthe er et vigtigt aspekt i undervisningen (Dysthe, 1997, s. 218) Ved at sammenligne Herlev med Kolding vil eleverne i højere grad kunne relatere til det læste stof. Vi tager afsæt i dét, vi forventer, at eleverne vil kunne relatere til, da det er essentielt for deres motivation, at der tages udgangspunkt i deres livsverden.

Eleverne tilegner sig derudover en forhåndsviden omkring Herlev, hvilket vil hjælpe dem til en større forståelse for hovedpersonens liv.

Vi benytter os af samtaleformen *IRE*, hvor vi som lærere er de styrende for undervisningen og for samtalen. Vi stiller spørgsmålene, eleverne svarer, og vi giver en form for respons.

*IRE* er svær at komme udenom, og derfor skal man som lærer benytte sig af den på bedst mulig vis. Tina Høegh er grundlæggende enig i den kritik, der er blevet fremført i forhold til *IRE*, som går ud på, at formen er monologisk, og at det er lærerens intentioner, forståelse og målsætninger, der alene fokuserer klassesamtalen (Krogh, Elf, Høegh, & Rørbech, 2017, s. 105), men hun pointerer også, at samtaleformen *IRE* i visse sammenhænge kan have sine styrker, og det er disse styrker, vi tager afsæt i. Vi viser eleverne faglig modellering, hvor eleverne kan lære de faglige stier i den faglige samtale at kende (Krogh, Elf, Høegh, & Rørbech, 2017, s. 109)

Til netop denne klasserumssamtale mener vi, at *IRE* er hensigtsmæssig, da formålet i samtalen er at give eleverne konkret viden om den verden, som bogen udspiller sig i samt at ruste eleverne til at gebærde sig i bogens univers. Hvis eleverne mangler en væsentlig forforståelse for bogen, vil en del af forståelsen gå tabt, og læseoplevelsen og den videre litteraturforståelse vil ikke være den samme for eleverne.

Ved at benytte *IRE* i forbindelse med den faglige samtale, kan eleverne få afdækket relevante spørgsmål, undringer og refleksioner vedrørende bogens ord, miljø, personer, sprog, stilistiske træk mm. Derudover viser vi netop eleverne de faglige stier, der kan være, når man blandt andet skal skabe en forforståelse.

Skardhamar påpeger, at det drejer sig om samtale mellem lærer og elever og ikke om lærermonologisk undervisning, hvilket samtaleformen *IRE* har tendens til at være. Hun skriver, at der skal ske en interaktion og et samspil både mellem elever og lærer og eleverne imellem (Skardhamar, 2011, s. 90), hvilket kan være en udfordring under den faglige samtale, da vi som lærere har en plan med undervisningen, og vi dermed styrer den med tanke på, at eleverne også skal nå et fagligt mål i sidste ende. Robin Alexander advokerer i denne sammenhæng for, at samtaler ikke blot skal være snak, men at det skal være *the right kind of talk*, og at samtaler i klasserummet skal have en hensigt (Børresen & Persson, 2018, s. 252) På trods af, at samtaleformen *IRE* kan være meget lærermonologisk, ser vi i vores videoobservation, at der sker en interaktion og et samspil mellem eleverne, hvilket kan ses i det følgende eksempel, hvor

eleverne kort skal kigge på de første 10 sider i bogen og danne sig en fornemmelse af, hvad de tror, bogen handler om (Se bilag 3)

Mathilde: "Var der andre ord, der fortalte jer, at der var nogen der spillede? I må godt kigge i bogen, hvis I ikke lige kan huske det. Hvad med herovre? Var der nogen andre ord? Ja"

Elev 1: "Øh, ammo, bazooka, lortevåben, øh"

Mathilde: "Lortevåben, ammo og bazooka. Helt rigtigt. Er der nogen, der ved, hvad ammo betyder? Prøv at række hånden op. Ammo, hvad betyder det?"

Elev 2: "Skyde"

Mathilde: "At skyde?"

Elev 2: "Øh nej, skud"

Mathilde: "Ja, skud. Det du skyder med. Ja. Det står for ammunition. Ammunition, ja. Kugler og ja, patroner og sådan noget. Og hvad sagde du? Du havde et ord mere?"  
(henvender sig til elev)

Elev 1: "Bazooka"

Mathilde: "Bazooka, ja. Hvad er det lige, en bazooka er? Der skal jeg måske lige have lidt hjælp"

Elev 3: "En bazooka er noget..."

Elev 4: "Et missil"

Elev 3: "Ja"

Mathilde: "Et slags missil. Et våben ja. Er det sådan et, et skydevåben?"

Elev 3: "Man holder og så skyder den missiler"

Mathilde: "Ja. Øh, sådan en over skulderen? Sådan stor, raket agtig lignende? Ja."

Elev 3: "Ja."

Elev 4: "Ja, sådan der"

Eleverne bruger hinanden til at finde frem til, hvad en bazooka er. Ifølge Dysthe er det vigtigt, at eleverne er i stand til netop dette, da eleverne vil bruge det som redskab til at tænke videre og reflektere. Eleverne vil referere til dét, som andre har sagt og enten modsige det eller bygge



videre på det. Dysthe påpeger endvidere, at dette er selve kernen i det flerstemmige og dialogiske klasserum (Dysthe, 1997, s. 220)

Betrager vi samme eksempel med Vygotskys sociokulturelle syn på læring kan vi ydermere se, at eleverne i interaktion med hinanden kommer frem til en erkendelse af, hvad begrebet egentlig dækker over. De konventionelle og samfundsmæssige normer foreskriver, at en bazooka er et våben og ved at bruge hinandens svar og trække på deres egne forståelsesrammer, kan de i samspil svare på, hvad en bazooka er.

Bakhtin og Dysthe deler Vygotskys sociokulturelle syn, og de mener, at det mest grundlæggende træk ved dialogen er, at al forståelse er aktiv og social, og at vi dermed *finder mening sammen* (Dysthe, 1997, s. 223-224)

Eksemplet viser desuden, at selvom undervisningen er baseret på samtaleformen *IRE*, er det stadig muligt at skabe et aspekt af det flerstemmige og dialogiske klasserum.

I nogle tilfælde kan det også være, at ordene dækker over en dybere meningsbærende betydning for bogen som helhed. I eksemplet ovenfor er det ikke ordet *bazooka*, der som sådan er vigtigt at få forklaret og fundet betydningen af, da det ikke er meningsbærende for historien. Det er derimod konteksten *rundt om* ordet *bazooka*, der danner grundlag for at uddybe netop dette begreb. For eleverne er det meningsbærende at vide, at hovedpersonen i bogen er en ung dreng, der godt kan lide at spille videospil sammen med sin ven, hvilket er konteksten omkring begrebet. Uden at forstå begrebet *bazooka*, vil eleverne muligvis gå glip af væsentlig information allerede fra første side. Intentionen med den faglige samtale er at møde tekstens dele med elevernes forforståelse og udvide denne.

Ordene, der skal afklares, bliver sat i forbindelse og skaber mening i sætninger. Dette er centralt for læseforståelsen og litteraturforståelsen, og eleverne kan ved hjælp af disse tekstdele konstituere personer, genstande og enkle sammenhænge. Eleverne får udviklet en forforståelse og en mental model, som de kan bruge i mødet med litterære værker (Møller & Poulsen, 2010, s. 54-57)

Ikke mindst bør læreren være opmærksom på hvad der sker i mødet mellem teksten og den enkelte elev: En udfoldelse og aktivering af forståelsen i form af mentale modeller. At styrke og kvalificere mødet med teksten bliver derfor i sidste ende også til en styrkelse af den enkelte elevs generelle læse- og fortolkningsberedskab. (Møller & Poulsen , 2010, s. 56)

Mathilde: "Så ud fra de her.. hvad er der måske i alt? 15 ord. Der har I fundet ud af, at det er, øh, en dreng, der er noget med nogle vandrede pinde, og han spiller et spil, hvor han skyder. Er der nogen, der kan gætte, hvad det er, han spiller?"

(4 drenge rækker hånden i vejret)

Elev 1: "Fortnite"

Mathilde: "Er der nogen, der har en idé om det? Nogle af pigerne måske?"

Elev 2 (pige) (rækker hånden op)

Mathilde: "Har du et gæt?"

Elev 2: "Øhm, nej."

Mathilde: "Nej? Elev 3?"

Elev 3: "Fortnite eller Call of Duty eller sådan noget"

Elev 4: "Jeg tænker GTA, fordi man kan jo ikke gå ind i biler i Fortnite og Call of Duty"

Eksemplet her viser tydeligt, at eleverne trækker på dét, de kender fra deres egen hverdag, og hvordan de i interaktion med hinanden kan berige og udfolde hinandens forståelsesrammer ved at bruge deres forforståelse og bygge videre på den.

Skardhamar argumenterer for, at et mål for litteraturundervisningen er at udvikle opmærksomme læsere, der lærer at fange signaler i teksten, opfatte forudgreb og antydninger og se, hvordan teksternes æstetiske elementer bygges op til en tematisk helhed. Hun påpeger derudover, at eleverne skal få glæden ved at læse tekstbidder *med lup* og opdage detaljer, som de ikke på egen hånd havde lagt mærke til (Skardhamar, 2011, s. 78) Ved at lade eleverne udforske de første sider og suge billedindtryk og sproglige hentydninger til sig, kan de inden for deres egen

forståelsesramme danne et billede af, hvad bogen handler om. Om det er et rigtigt eller forkert billede er ikke det afgørende. Det afgørende er, at eleverne benytter sig af deres forforståelse, og at der gennem den faglige samtale bliver bygget videre på netop den.

Det skriftlige element ser vi i forbindelse med den næste opgave, som eleverne bliver stillet. Eleverne skal kigge på 10 små billeder, som er vist i bogen (Se bilag 4) De skal i de samme grupper á fire skrive en kort beskrivelse til hver af de 10 billeder (Se bilag 5) Ét beskrivende ord er tilstrækkeligt, men de må også gerne skrive mere. Her benytter vi skriftlighed som et komplementerende redskab til mundtligheden, og eleverne bevæger sig fra, hvad Tina Høegh kalder for, eksperimentariet til præstationsrummet (Høegh, 2018, s. 154-157), da de skal skrive noter, som de kan bruge i klasserumssamtalen efterfølgende. De får altså mulighed for at forberede noget sammen, og dette kan være en hjælp for de elever, der måske er bange for at svare forkert, da de dermed kan få deres tanker bekræftet i gruppen, inden de skal præsentere dem foran klassen.

Gibbons påpeger, at gruppearbejde netop kan have denne følelsesmæssige fordel, da elever ofte føler sig mere trygge, når de samarbejder med ligestillede, end når de skal præstere noget for hele klassen (Gibbons, 2016, s. 68) Det skal hertil nævnes, at hensigten med det skriftlige element ikke er, at eleverne skal forberede en mindre fremlæggelse, da vi ligesom Børresen ser vigtigheden i, at eleverne kan skelne mellem fremlæggelse og samtale (Børresen & Persson, 2018, s. 251) Børresen pointerer, at forskellen mellem fremlæggelse og samtale er, at man under en samtale starter *ufærdigt* og prøver sig frem. Eleverne skal derfor vurdere i fællesskab, formen er dialogisk og alle skal gerne deltage (Børresen & Persson, 2018, s. 251)

Dysthe kalder denne type aktivitet for *miniskrivning*, og denne aktivitet med mundtlig opfølgning har til formål at "... sikre, at alle eleverne får [rettet til nutid] en solid kundskabsbase bygget op på lærebogen ..." (Dysthe, 1997, s. 230) Dysthe har i sin undersøgelse fundet frem til, at denne lille aktivitet har et dobbelt læringspotentiale, hvilket vi ligeledes ser i vores videoobservation, da "... hver enkelt elev [får] konsolideret sin egen kundskab gennem individuel skrivning. Og gennem den

efterfølgende samtale blev dette korrigeret, udvidet eller varieret gennem det, som klassekammerater og lærerne sagde.” (Dysthe, 1997, s. 230-231)

På et af de 10 billeder, som eleverne skal lave en kort beskrivelse til, er der en mand, der holder en for øjnene. Vi spørger ind til, hvem det kunne være, hvortil følgende samtale opstår:

Michelle: “Hvem tror I, der kunne være på det billede, sådan umiddelbart? Ja?” (henvender sig til elev)

Elev 1: “Øh. Altså den der morder, der er på forsiden”

Michelle: “Mh. Så I tror, der er en morder fordi, at hende her, hun holder en kniv. Mh? Kunne det være noget med noget mord?”

Elev 2: “Det kunne da være, at det var nogen, der var i gang med at lave mad”

Elev 3: “Hvem, hvem ville holde en kniv sådan her, når de skal lave mad?”  
(eleverne mumler lidt i munden på hinanden)

Elev 4: “Vi har skrevet den på som en overraskelse”

Michelle: “En overraskelse, ja, fordi han holder hende sådan her for øjnene, og så er det som om, at han vil give hende en overraskelse? Mh. Det kunne det også sagtens være. Det er jo det her med de billeder, som I skal kigge på og lidt gisne om. Vi ved jo ikke helt, før man læser bogen, hvad det egentlig er, men hvis vi kigger på bagsiden her, så står hun faktisk også med en kniv. Det er lidt svært at se, fordi der sidder et stort klistermærke foran, men det ligner at...”

Elev 5: “Hun er i gang med at skære en agurk!”

Elev 2: “Hvad sagde jeg. Hun er i gang med at lave mad”

Michelle: “Hun er i gang med at skære en agurk. Hun er i gang med at lave mad”

Størstedelen af eleverne i klassen trækker på deres forforståelse og deres individuelle referenceramme, og de antager derfor, at der vil være en morder med i bogen, da der på forsiden af bogen er en kvinde, der holder en kniv, og da der på et af de 10 billeder er samme kvinde, som holder en for øjnene. Eleverne associerer kniven med, at der sker noget farligt, og eleverne antager derfor, at denne person bliver kidnappet eller myrdet (Se bilag 6) I virkeligheden er det

blot hovedpersonens mor, der er ved at lave mad. Dette kunne muligvis have skabt en forvirrende tilgang til bogen for eleverne, hvis de forventede at skulle læse en krimi.

Dette er et godt eksempel på, hvorfor det kan være hensigtsmæssigt at lave *før-læsningsaktiviteter* som denne, hvor bogens handling forventningsafstemmes inden læsning. Ifølge Børresen skal eleverne reflektere for at kunne formulere dét, de ved, det de tror, forstår og ikke forstår, og dette sker bedst gennem samtale (Kverndokken, 2016, s. 89-90) Børresen pointerer også i forbindelse med den dialogiske samtale, at man ikke bare skal lytte til hinanden for at forstå hinanden, men at pointen er at bruge forskellige meninger, holdninger og uenigheder til at gå dybere ind i en tekst (Børresen & Persson, 2018, s. 250) I eksemplet er eleverne uenige om, hvilken betydning kvinden med kniven har, men ved at trække på deres egne forforståelser og referencerammer, bidrager de med forskellige syn og holdninger i samtalen, hvilket resulterer i, at eleverne formår at dykke dybere ned i bogens handling og tema.

I ovenstående eksempel ser vi, at der i høj grad bruges *optag* og *høj værdsætning*. Det er vigtigt for os at lytte til dét, eleverne bidrager med og samtidig anerkende deres svar, da det er med til at skabe et trygt læringsrum for eleverne.

Lytning er en vigtig og stor del af den dialogiske samtaleform, da vi lytter til eleverne, eleverne lytter til os, og eleverne lytter til hinanden. Gibbons understreger, at "Lytteprocessen minder på mange måder om læseprocessen. I begge tilfælde handler det mere om at forstå end om selv at producere sprog, og man skal aktivt skabe betydning ud af talen eller skriften." (Gibbons, 2016, s. 206) Derudover giver vi plads og rum til, at eleverne kan reflektere og fortolke ud fra deres egen umiddelbare opfattelse, hvilket ifølge Høegh er vigtigt, da eleverne bruger deres erfaringer til at skabe mening med verden (Høegh, 2018, s. 151)

Under opsamlingen drejer samtalen ind på, hvilken tid bogen foregår i, og følgende er et eksempel på, hvad den faglige samtale kan gøre for elevernes forståelse:

Michelle: "Og på de første sider, får vi egentlig ikke også lidt at vide om, hvilken tidsalder vi befinder os i. Er det gammelt?"

Elev 1: "Øh. Den, øh, moderne eller atomiske æra"

Michelle: "Mh, så den er meget ny kunne man forestille sig. Hvorfor? Hvordan kan vi se det, ja? (henvender sig til elev)"

Elev 2: "Fordi de sidder og spiller playstation"

Michelle: "Mh, lige præcis. Er det sådan, fordi, dengang jeg var... lille, der kom der en playstation 1 ud. Tror vi, at det er der? Er det sådan i starten af eller midten af 90'erne den foregår, tror I det?"

Elev 3: "Jeg tror, den foregår i sådan 2010 eller sådan noget"

Elev 4: "Jeg tænker sådan, hvad siger man, tidlige 2000, early 2000's"

Michelle: "Mh. Ja" (henvender sig til elev)

Elev 5: "Jeg tænker sådan 2015"

Michelle: "Hvornår... Hvor lang tid har man kunne spille GTA?"

(eleverne mumler forskellige årstal i munden på hinanden)

Michelle: "Så vi er i hvert fald enige i, at den er lidt nyere?"

Temaet for ovenstående samtale er baseret på et *autentisk spørgsmål*, hvor der ikke er et givet svar, og vi søger elevernes forståelse, tolkning og refleksion omkring bogen (Dysthe, 1997, s. 226)

Eleverne kan ved hjælp af de ord og begreber, der blev gennemgået i starten af den faglige samtale, komme frem til, hvor og hvornår bogen foregår uden, at det konkret står nogen steder i teksten. Eleverne læser *mellem linjerne*, hvilket ifølge Skardhamar er noget, der skal læres og trænes med eleverne (Skardhamar, 2011, s. 78) Eleverne fanger signalerne i teksten og opfatter antydninger, hvilke de bruger til at sætte bogens æstetiske elementer sammen til en tematisk helhed. For at bruge Skardhamars udtryk, så læser eleverne *med lup*, hvilket vil udvikle deres forforståelse og på sigt deres litteraturforståelse (Skardhamar, 2011, s. 80)

## Del 2 - analyse af den filosofiske samtale

Vores anden videoobservation viser den filosofiske samtale, som er klasserumssamtale nummer 2 i vores model, *De 3 F'er*.

Grundet sygdom er der kun 10 elever til stede, hvilket giver samtalen en mere intim og nærværende tilgang. Vi havde været udfordret af de fysiske rammer i klassen, hvis alle elever havde været tilstedeværende.

Vi starter timen ud med et skift, og vi tydeliggør dermed for eleverne, at undervisningen bliver lidt anderledes end den plejer. I arbejdet med *De 3 F'er* finder vi det essentielt, at eleverne mærker et tydeligt skift i de fysiske rammer og i udførelsen af samtalerne.

Der rykkes rundt på borde og stole, fordi eleverne skal sidde i en cirkel under den filosofiske samtale. Vi vælger at sidde i cirklen sammen med dem, da lærerens rolle i den filosofiske samtale er at deltage på lige fod med eleverne uden at være den dominerende. Som Beate Børresen påpeger, så skal

... eleverne [skal] tænke selv, og de skal tænke sammen med andre. Læreren må hjælpe elevene med dette. Det gør hun gennem å være nysgjerrig og ha en forståelse av at kunnskap skapes gjennom slike fellesskap, og mer konkret gjennom å kreve begrunnelser og stille spørsmål som får elevene til å forholde seg til og bygge på hverandres ideer. (Kverndokken, 2016, s. 94)

Vi som lærere kan bedst hjælpe eleverne med dette, hvis vi er en del af cirklen og dermed samtalen. Vi pointerer for eleverne, at de ikke skal række hånden op, men i stedet bidrage frit til dialogen som et led mod at skabe et dialogisk klasserum.

Det skriftlige element i den filosofiske samtale ses i eksemplet nedenfor, hvor vi stiller eleverne den første opgave. Eleverne skal skrive et undringsspørgsmål ned på et stykke papir. Disse spørgsmål har til hensigt at blive udgangspunktet for den filosofiske samtale (Se bilag 7) ligesom *miniskrivningen* i forbindelse med den faglige samtale. Eleverne får følgende instrukser:

Michelle: "Ja, se. Nu får I to minutter, og man må ikke snakke, man skal bare sidde og tænke i to minutter over, hvad der er sket i bogen. Hvad I synes, der er spændende, eller hvad der undrer jer i bogen. Noget I tænker, der var mærkeligt. Og så skal I inde i jeres

hoveder stille jer selv et spørgsmål. Et undringsspørgsmål... til bogen. Noget, som I gerne vil have svar på. Noget som I synes, I simpelthen ikke kender svaret på, og det vil I gerne have. Så I får lige to minutter.”

Som ovenstående eksempel viser, sættes der nogle få rammer for opgaven. Der må for eksempel ikke kunne svares *ja/nej* til deres undringsspørgsmål.

Formålet med denne korte skriveøvelse er at få gang i elevernes tankeproces, så litteraturforståelsen vil øges. Ved at lade dem tænke og reflektere over bogen, og hvad de indtil videre har læst, er det muligt at åbne teksten op for eleverne, og vi kan inkorporere elevernes spørgsmål i den videre samtale. Ifølge Dysthe er interaktionen mellem skrivning og samtale et overordnet princip og “... en af de vigtigste strategier for forandring af et monologisk klasserum til et dialogisk.” (Dysthe, 1997, s. 230)

Vi fortæller eleverne, at der ikke findes dumme spørgsmål, så de skal bare skrive dét, de har lyst til, da spørgsmålene også vil forblive anonyme.

Gibbons pointerer, at når der læses i klassen, bør eleverne opfordres til at finde ud af,

... om deres forudsigelser passer, men gør det samtidig klart, at det er helt i orden, hvis de viser sig ikke at holde stik. Ofte tager vi fejl, når vi prøver at forudsige noget, og det vigtige er, at vi danner os en mening om og stiller spørgsmål til de emner, vi beskæftiger os med.” (Gibbons, 2016, s. 176)

Det er dermed mindre vigtigt, om eleverne har taget fejl af noget, da det centrale er, at de tænker og reflekterer over det, de har læst (Gibbons, 2016, s. 176-182)

På baggrund af dette kan vi ydermere sørge for, at den filosofiske samtale tager udgangspunkt i elevernes erfaringsverden og undren, hvilket i det konkrete arbejde med filosofisk samtale er vigtigt (Nabe-Nielsen, 2019, s. 32)



Løbende, når eleverne bliver færdige med at skrive deres undringsspørgsmål ned, samler Mathilde dem sammen, og Michelle begynder at skrive dem op på tavlen. Her drager vi fordel af, at vi er to undervisere, da det tager længere tid end forventet at skrive spørgsmålene op. En fejlkilde i forhold til vores didaktiske planlægning er derfor, at vi ikke har taget højde for, hvor lang tid det tager at skrive spørgsmålene op, og dette er på trods af, at der mangler en del elever.

En anden mulighed, som vi kunne have benyttet os af, hvor der havde været mindre spildtid i klasserummet, havde været, hvis eleverne skrev deres undringsspørgsmål på post-its, som vi kunne sætte direkte på tavlen.

Elevernes undringsspørgsmål danner en fælles referenceramme for den filosofiske samtale, og vi tager dermed afsæt i deres erfaringsverden og undren. Undringsspørgsmålene giver anledning til at diskutere og finde frem til, hvad der skal være det gennemgående tema for den filosofiske samtale. Relevante underspørgsmål dukker ligeledes op i løbet af denne samtale, hvor der er fokus på bl.a. at finde ligheder i elevernes spørgsmål.

Michelle: "Er det noget, der går igen i spørgsmålene, er der nogen ligheder? Ja.?"

(henvender sig til elev)

Elev 1: "Mikkel, og ja"

Michelle: "Mh, så der er noget, der handler om Mikkel? Ja?" (henvender sig til elev)

Elev 2: "Og især Freddy, der er meget om ham"

Michelle: "Der er meget om Freddy også, ja. Mh, godt."

(...)

Michelle: "Hvorfor tror I, at det handler, at der er nogle ligheder med Freddy og Mikkel? Og

I må gerne bare byde ind, I behøver ikke række hånden op, I skal bare sådan, ja."

(flere elever svarer i munden på hinanden)

Elev 2: "Fordi de begge to spiller en stor rolle"

Elev 3: "Fordi det med Mikkel ikke rigtigt giver så meget mening, føler jeg"

Elev 4 "Det gør jeg heller ikke"

Elev 5 "Nej"

Elev 1: "Ja. Altså jeg synes, det er der, hvor bogen går hen og bliver mærkelig"

Michelle: “Helst ikke i munden på hinanden”

Elev 1: (gentager sig selv) “Altså jeg synes, det der med Mikkell, det er der, hvor bogen går hen og bliver mærkelig. Lige der, fordi der ikke er så meget tekst, der med billederne og det, ja. Øh.”

Elev 3: “Ja. Jeg føler altså også, som om at de bare skulle have et plot twist, og så var det sådan lidt, når ja det tager vi bare, ja”

Mathilde: “Hvad er det, du tænker, at øh, hvor, det tager vi bare?”

Elev 3: “Jamen jeg synes bare lidt, det kommer sådan meget pludseligt, ja, at ham der Mikkell pludselig bare kommer ind i historien, og så er det meget med Mikkell, men jeg synes, at det gik meget, meget væk fra den originale historie, og så blev det sådan en helt ny en. Jeg synes ikke rigtigt, at det passede så meget til bogen”

Elev 1: “Ja, det var lidt ligesom at læse to forskellige bøger, sådan lidt”

Som man kan se i ovenstående eksempel, benytter vi os i starten af samtaleformen *IRE*, hvor vi henvender os til de elever, der rækker hånden op, selvom vores hensigt i denne samtale er at afvige så meget fra netop den form som muligt. Den sidder i rygmarven på os, og det er derfor nemt *at falde i*. Efter få minutter påpeger vi dog, både overfor os selv og overfor eleverne, at de ikke behøver at række hånden op, når de gerne vil sige noget, og vi mener derfor, at den *rigtige* filosofiske samtale begynder her.

Det er ikke meningen, at eleverne skal lære *om* filosofi, men at de skal lære *gennem* den filosofiske samtale. Samtalen skal give eleverne stof til eftertanke, og den skal gerne bidrage til deres læselyst fremadrettet. Vi som lærere er styrende for undervisningen og for samtalen, men vi er ikke dominerende, da det er meningen, at elevernes stemmer skal fylde mest.

Syddansk Universitet argumenterer for, at eleverne styrker deres evner og mod til at argumentere for og imod et bestemt synspunkt under den filosofiske samtale, og at de bliver bedre til at diskutere konstruktivt samtidig med, at de lærer at give plads til andre og deres synspunkter i en samtale (Syddansk Universitet, u.d.)

I ovenstående eksempel formår eleverne netop at argumentere for deres synspunkter, og de benytter sig af *optag* ved at bruge hinandens svar til at tænke videre med selv, hvilket ifølge Dysthe er selve kernen i det flerstemmige og dialogiske klasserum (Dysthe, 1997, s. 220). Derudover er et grundlæggende træk ved dialogen, ifølge Dysthe og Bakhtin, at al forståelse er aktiv og social. Bakhtin advokerer også for, at et andet træk ved dialogen er det, som han kalder *forholdet mellem jeg og den anden*. Med dette mener han, at vi hører og ser os selv gennem andre, og det er derfor helt centralt, at dialogen består af mange stemmer. Bakhtin insisterer her på, at det ikke er tilstrækkeligt, at der er mange stemmer samtidig, men at der skal foregå en interaktion mellem stemmerne (Dysthe, 1997, s. 223-224), hvilket vi i høj grad ser ske i det ovenstående eksempel, da eleverne ikke kun byder ind med deres egne tanker, men også bruger og bygger videre på dét, der allerede er blevet sagt.

Vi ser dog også i eksemplet, at eleverne er ivrige for at byde ind, og selvom den dialogiske samtale er baseret på mange forskellige stemmer, skal eleverne hjælpes på vej, da de i starten taler i munden på hinanden.

Vi som lærere er ikke interesserede i at kontrollere elevernes viden i den filosofiske samtale, men snarere at udforske deres fortolkning og udgangspunkt, idet vi ikke tilkendegiver vores holdninger eller meninger. Vi anlægger dermed ikke en bestemt retning, men lader eleverne selv bevæge sig imod det, der undrer dem.

Da vi er færdige med at tale om elevernes undringsspørgsmål, spørger vi ind til, om de kan udpege et tema. Vi snakker lidt om, hvad et tema er, og derefter begynder eleverne at komme med forskellige bud. Eleverne nævner følgende temaer: *familie*, *venner* og *kæledyr*, og vi konkluderer i fællesskab, at det er de tre vigtigste temaer i bogen.

Skardhamar pointerer, at det er vigtigt at følge elevernes læsning op, og at eleverne skal lære at læse *mellem linjerne* (Skardhamar, 2011, s. 78). At finde temaer i en tekst, kan være en måde at læse mellem linjerne på, da eleverne skal finde frem til noget, der ikke står direkte i bogen ved at bruge deres litteratur- og forforståelse.

Michelle: "Hvis nu I forestiller jer, at I har de her tre temaer, hvad for et tema er så det, I synes, er det vigtigste i forhold til bogen?"

Elev 1: "Venner"

Elev 2: "Venner, men familie kan også godt gå ind under venner. For et familiemedlem kan på en måde også godt være en ven"

Elev 3: "Familie og venner"

Elev 4: "Jeg synes det er delt op, øh, for i starten er der, det sådan familie, og så venner, og så kæledyr i slut., til sidst"

Michelle: "Så kæledyr til sidst? Ja, mh. Er i enige med elev 4 i, at kæledyr kommer på tredjepladsen?"

(Eleverne mumler ja)

(...)

Michelle: "Skal vi lave en afstemning om, hvad der er på førstepladsen?"

(Eleverne mumler ja og vi stemmer om det - *familie* vinder)

Mathilde: "Så, er det sådan en, nu gør jeg lige sådan her (laver gåseøjne) en helt normal familie? For man kan jo ikke rigtig sige, at noget er en normal familie"

(Flere elever svarer nej i munden på hinanden)

Elev 1: "Jo, jeg synes altså ikke, det er helt normalt"

Elev 2: "Det er en meget unormal familie, vil jeg sige, i forhold til sådan andre"

Mathilde: "Er det i forhold til din egen du tænker, eller?"

Elev 2: "Ja, og så også nogen andres, når jeg har været hjemme ved folk"

Mathilde: "Ja. Hvad siger I andre?"

Elev 3: "Det ved jeg ikke, jeg synes på en eller anden måde, at alle familier har noget, af sådan særheder, øh, f.eks. så, øh, i min familie der har min mor og min stedfar en rigtig stor aldersforskel, det er også unormalt for nogen, og min veninde, hun har, hun har snakket twerking med sin mor, ja altså hende og hendes mor de snakker som om, som de er sådan veninder, de snakker på en unormal måde, unormalt i forhold til hvad andre syntes. Og så har jeg veninder, hvor deres familier er sådan lidt nørdede, og sådan noget, så jeg føler, at alle familier har noget unormalt, ja, men ja så er det måske underligt på en anden måde"

Mathilde Kuntz Jensen – 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen – 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

Michelle: "Så alle familier er forskellige"

Elev 4: "Altså, jeg vil ikke sige de er så unormale, det synes jeg i hvert fald ikke"

Mathilde: "Nej?"

Elev 4: "Og de, de er meget anderledes i forhold til min familie, men er det unormalt"

Elev 5: "Jeg synes også, at det er sådan, at sige en normal familie, for alle familier de er jo ligesom anderledes, man kan ikke finde nogen der er ens"

Michelle: "Rigtig god antagelse"

I ovenstående eksempel benytter eleverne sig af deres livserfaringer, forforståelse og egen referenceramme, når de argumenterer for deres synspunkter og holdninger. Deres svar er konkrete, og de formår at sætte ord på det, de tror på. Det er tydeligt, at eleverne er engagerede i samtalen, de lytter til hinanden, og de finder endnu en gang mening sammen via deres interaktioner. Ud fra Vygotskys sociokulturelle syn på læring, er dette helt grundlæggende for udviklingen af elevernes litteraturforståelse (Løw & Skibsted, 2012, s. 101)

Vi kan i eksemplet se, at eleverne er blevet mere vant til den åbne dialog, og den filosofiske samtale bevæger sig mod en litteraturforståelse, hvor enkeltdelene i højere grad sættes sammen og skaber en forståelse af helheden. En af grundene til, at den filosofiske samtale i så høj grad formår at skabe et fortolkningsfællesskab er, at formen er baseret på den dialogiske samtale. Eleverne udtrykker blandt andet i eksemplet nedenfor, at det er nemmere at få sagt noget, fordi samtaleformen indbyder til det.

Michelle: "Hvordan synes I det fungerede, at sidde sådan her i en rundkreds i forhold til, hvis I sad ude ved jeres borde?"

Elev 1: "Jeg synes, det er meget bedre at sidde herinde"

Michelle: "Hvorfor?"

Elev 1: "Fordi så kan man hele tiden byde ind, så skal man ikke vente med sin finger oppe hele tiden"

Michelle: "Så fint. Dejligt"

Elev 2: "Jeg føler også, at så er det sådan nemmere at få sagt det, så man ikke skal sidde og vente på det, og ligesom kan holde en diskussion i stedet for, at man skal skifte emne, og så slutter diskussionen, og så kan man sige at, ja sådan, øh, jeg føler også, at man får mere sagt"

### Del 3 - analyse af fordybelsessamtalen

"Ved systematisk at planlægge et samspil mellem den mundtlige og den skriftlige måde at bruge sproget på kan læreren skabe optimale læringssituationer for forskellige typer elever." (Dysthe, 1997, s. 232)

Vores tredje klasserumssamtale, fordybelsessamtalen samt vores videoobservation blev grundet covid-19 aldrig udført.

Klasserumssamtalen var nøje planlagt, og kun få dage før den skulle finde sted, blev alle folkeskoler lukket ned. Vi har derfor ikke haft mulighed for at indsamle empirisk data, hvorfor dette afsnit ikke vil være en analyse, men blot en beskrivelse af de tanker og de kritiske forbehold, som vi har gjort os.

Fordybelsessamtalen skulle foregå som en *efter-læringsaktivitet*, hvor formålet var, at eleverne skulle fordybe sig i de temaer, som vi i fællesskab havde fundet frem til under den filosofiske samtale.

Veltilrettelagte efter-læringsaktiviteter bør ifølge Pauline Gibbons på den ene eller anden måde lægge op til, at eleverne skal vende tilbage til teksten (Gibbons, 2016, s. 182-190), og dette har vi blandt andet baseret fordybelsessamtalen på. For os er det i forbindelse med arbejdet med *De 3 F'er* vigtigt, at det faglige indhold ikke falder i baggrunden, og at fokus ikke udelukkende falder på at få de dialogiske klasserumssamtaler til at fungere. Dysthe peger på, at dette netop er en risiko ved det flerstemmige klasserum, fordi "... læreren kan blive så optaget af selve processen, at spørgsmålet om, hvad eleverne faktisk har lært, træder i baggrunden." (Dysthe, 1997, s. 232) Vores fordybelsessamtale baserer sig derfor, ud over det dialogiske klasserum og skrift som komplementerende redskab, på en evalueringsform, hvor eleverne i samspil får mulighed for at samtale og udvikle deres metakognitive refleksion.

Fordybelsessamtalen indeholder, ligesom de to andre samtaler, et komplementerende skriftligt element, og derfor deles eleverne ind i grupper á 6, hvor de i disse grupper skal gå rundt til fire poster, som er placeret i hvert hjørne af klasselokalet.

Alle poster har et dialogisk og et skriftligt aspekt, som ifølge Dysthe vil øge læringspotentialet (Dysthe, 1997, s. 215)

Eleverne starter ved hver deres post og roterer med urets retning efter 20 minutter.

Ved den første post skal eleverne i gruppen føre en dialogisk samtale om: "Hvad oplever Freddy, og hvordan udvikler han sig gennem bogen?" Hver gruppe får 10 minutter til at samtale om spørgsmålet, hvorefter de får 10 minutter til at skrive deres væsentligste refleksioner ned. Det er vigtigt, at opgaven bliver delt op på denne måde, da eleverne på den måde konsoliderer, hvad de har lært og snakket om (Dysthe, 1997, s. 232)

Fordybelsessamtalen rummer Høeghs to metaforer om *eksperimentarie* og *præstationsrum* (Høegh, 2018, s. 154-157), idet posterne både har en intention om at være undersøgende og dialogiske samtidig med at give eleverne mulighed for at forberede sig og formulere sig i fagsprog. Post 2: "Hvad sker der for Freddy i fremtiden, og hvordan bliver forholdet mellem ham og hans familie?"

Post 3: "Hvilken betydning har Eskild for Freddy og hvorfor?"

Post 4: "Hvilken betydning har Mikkel for Freddys udvikling, og hvordan havde bogen udviklet sig, hvis Freddy ikke havde mødt Mikkel?"

Vi har udarbejdet et fagligt mål for de fire poster og for at kunne nå dette mål i sidste ende, er det nødvendigt for os at være styrende uden at være dominerende, hvilket giver anledning til at nævne Robin Alexander, som netop pointerer, at der ikke bare skal snakkes, men at det skal være "... the right kind of talk." (Børresen & Persson, 2018, s. 252)

Vi har planlagt at styre elevernes samtale i den *rigtige* retning ved at give dem et konkret spørgsmål ved hver post, for på den måde at undgå at være dominerende for, hvordan selve samtalen vil udfolde sig.

Skardhamar påpeger ligeledes, at det er læreren, som skal være styrende for samtalen, men uden at undervisningen bliver lærermonologisk. Hun understreger vigtigheden i, at der skal ske en interaktion og et samspil både mellem elever og lærer og eleverne imellem (Skardhamar, 2011, s. 90) Under denne samtale er vores hensigt, at vi som lærere vil træde et skridt tilbage og lade elevernes stemmer fylde endnu mere. Vi vil kun gå rundt og hjælpe dem på vej, hvis dette er nødvendigt.

På den anden side kan der argumenteres for, at vi i virkeligheden styrer elevernes metakognitive refleksion og deres dialogiske samtale i form af, at vi på forhånd har bestemt, hvad de skal snakke om samt reflektere over.

## Kritiske forbehold

Vi har i vores professionsbachelorprojekt haft til hensigt med et hermeneutisk afsæt at undersøge, hvordan litteraturundervisningen i folkeskolen kan understøttes ved brug af flere forskellige klasserumssamtaler, og hvor omdrejningspunktet har været mundtlighed. Vi har dog valgt at inddrage skriftlighed som komplementerende redskab for at højne elevernes læringspotentiale (Dysthe, 1997, s. 216)

Det kan i forbindelse med vores kvalitative undersøgelse være en udfordring at vurdere validiteten og reliabiliteten i undersøgelsen, men vi vurderer på trods, at vores undersøgelse til en vis grad indeholder brugbar data og er af en vis kvalitet. Dette gør vi, fordi vi selv har indsamlet, generet og behandlet vores empiriske data, hvilket giver en sikkerhed omkring undersøgelsens forløb og dermed også reliabiliteten.

Validiteten retter sig i højere grad mod vores tolkning af vores empiriske data og på trods af, at tolkningerne, uundgåeligt, er præget af vores forforståelse, syn og holdninger, mener vi, at undersøgelsen indeholder sandhed i en valid størrelse.

For at give projektet en større grad af validitet kan det overvejes, om andre (og muligvis flere) undersøgelsesmetoder havde været en fordel.



Grundet projektets rammer og anslagsbegrænsning afgrænser vi vores kritiske forbehold og ønsker at udfolde dette til den mundtlige eksamen.

## Konklusion

Vi kan ud fra analysen af vores empiriske data konkludere, at vi som undervisere kan understøtte litteraturundervisningen ved brug af flere typer af klasserumssamtaler, hvor vi blandt andet inddrager skriftlighed som komplementerende redskab til mundtligheden. For at vi som lærere skal kunne understøtte litteraturundervisningen, skal vi være bevidste om vores ageren i klasserummet, og vi skal blandt andet være en del af det dialogiske aspekt og ikke dominere klasserumssamtalerne.

Vi har i vores undersøgelse haft til hensigt at afprøve nye og andre perspektiver og tiltag på litteraturundervisningen, hvorfor vi har valgt at benytte os af *De 3 F'er*.

Vi konkluderer, at vi ved at benytte *De 3 F'er*, herunder den faglige samtale, kan skabe en fælles referenceramme og give eleverne konkret viden om den verden, som bogen udspiller sig i samt at ruste eleverne til at gebærde sig i bogens univers. Hvis eleverne mangler en væsentlig for forståelse for bogen, vil en del af forståelsen gå tabt, og læseoplevelsen og den videre litteraturforståelse vil ikke være den samme for eleverne. Vi kan ud fra vores videoobservation og de udvalgte eksempler i projektet konkludere, at eleverne i den faglige samtale i interaktion med hinanden netop kommer frem til en forståelse og en erkendelse af, hvad begreberne dækker over, hvilket udvikler deres litteraturforståelse og forståelsen for bogen, "Dyr med pels - og uden."

I den filosofiske samtale, hvor hensigten er, at bogen i højere grad skal åbne sig op for eleverne, kan vi konkludere, at selvom samtalen har til hensigt at være dialogisk, så er det svært at vige bort fra den traditionelle IRE-form. Når det dog lykkes at holde samtalen dialogisk, kan vi ud fra vores analyse udlede, at eleverne i høj grad benytter sig af Dysthes begreb *optag*, og at dialogen får karakter af Bakhtins begreb *forholdet mellem jeg og den anden*, hvor der ikke bare er mange stemmer samtidig, men hvor der faktisk sker en interaktion mellem elevernes stemmer.

Vi kan i forhold til fordybelsessamtalen udelukkende konkludere på baggrund af vores didaktiske refleksioner, hvorfor vi ikke vil uddybe dette yderligere grundet projektets anslagsbegrænsning.

Det skriftlige element har i hver samtale haft sit eget formål, hvorfor vi didaktisk har planlagt skriveopgaverne på forskellige måder. I den faglige samtale har det skriftlige elementet til formål at få en solid kundskabsbase bygget op hos eleverne, inden læsningen går i gang. I den filosofiske samtale er det skriftlige element karakteriseret ved, at eleverne skal skrive et undringsspørgsmål, som danner en fælles referenceramme for samtalen. Vi tager altså afsæt i elevernes erfaringsverden og undren. Undringsspørgsmålene giver anledning til at diskutere og finde frem til, hvad der skal være det gennemgående tema for den filosofiske samtale.

Lytning er ligeledes helt centralt i arbejdet med dialogiske klasserumssamtaler, da det er en forudsætning for både lærer og elever, at der lyttes grundigt til det, der bliver bidraget med i samtalerne. Selvom lytningen ikke er et målbart aspekt, så kan vi ud fra vores videoobservation konkludere, at eleverne lytter til hinanden indbyrdes og blandt andet bruger *optag* i forbindelse med deres klassekammeraters svar.

Vi kan ydermere udlede, at klasserumssamtaler som understøttende redskab i danskfaget i høj grad imødekommer det flerstemmige og dialogiske klasserum under forudsætning af, at læreren anvender Dysthes didaktiske redskaber *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdsætning*. Disse tre redskaber har været gennemgående i måden, hvorpå vi har arbejdet under alle tre klasserumssamtaler, og det har dermed været rygraden i vores projekt.

## Bibliografi

- Aagerup, L. C., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. København : Hans Reitzels forlag .
- Alrø, H., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2010). *Videoobservation* . Aalborg : Aalborg Universitetsforlag .
- Børne- og undervisningsministeriet . (u.d.). *Dansk Fælles Mål 2019*. Hentet 01. 06 2020 fra EMU : <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-FællesMål-Dansk.pdf>
- Børne- og undervisningsministeriet . (u.d.). *Dansk Undervisningsvejledning 2019*. Hentet 01. 06 2020 fra EMU: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Vejledning-Dansk.pdf>
- Børresen, B., & Persson , V. (04. 03 2018). Filosofisk samtale i undervisningen . *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* .
- Collin, F. (2014). *Humanistisk videnskabsteori*. Lindhardt og Ringhof.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige og dialogiske klasserum*. Århus: Klim.
- Elf, N., & Illum Hansen , T. (u.d.). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*. KiDM.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen - sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede rum* (2. Udgave udg.). (J. Giese, Ovs.) Samfundslitteratur .
- Hansen, T. I., & Bundsgaard, J. (u.d.). *EFFEKT MÅLING AF DEMONSTRATIONS- SKOLEFORSØG*. Læremiddel.dk .
- Høegh, T. (2018). Mundtlighed og fagdidaktik. I *Mundtlighedsdidaktik* (s. 149-177). København : Akademisk forlag .
- Høyen, M., & Brinkkjær , U. (2018). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels forlag .
- Imsen, G. (2015). *Elevers verden - indføring i pædagogisk psykologi* (2. Udgave udg.). København : Hans Reitzels forlag .
- Kjørup, S. (1999). *Menneskevidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T., & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kverndokken, K. (2016). *101 Måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktik*. Bergen : Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvist, H. (2016). *Dyr med pels - og uden* . København : Gyldendal .

Mathilde Kuntz Jensen – 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen – 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

Løw, O., & Skibsted, E. (2012). *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. Akademisk forlag .

Møller, H. H., & Poulsen , H. (2010). *Litteraturundervisning - Mellem analyse og oplevelse*.

Samfundslitteratur.

Nabe-Nielsen, L. (2019). *Filosofi i skolen - Undervisningens rum for undren* . Gyldendal .

Penne, S. (2019). *Mundtlige tekster i klasserummet* . (A. Poulsen, Ovs.) Daneklærerforeningens forlag .

Skardhamar, A.-K. (2011). At læse opmærksomt. I A.-K. Skardhamar, *Litteraturundervisning-teori og praksis* (s. 77-100). København: Nordisk forlag.

Skyggebjerg, A. K. (2015). *Mærker - Hvad er meningen? Litteraturundervisning 5.-6. klasse*. København : Gyldendal .

Syddansk Universitet. (u.d.). *Faglighed og skriftlighed*. Hentet 01. 06 2020 fra SDU:  
[https://www.sdu.dk/da/om\\_sdu/institutter\\_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed\\_og\\_skriftlighed](https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/ikv/forskning/forskningsprojekter/faglighed_og_skriftlighed)

Syddansk Universitet. (u.d.). *Hvad er Filosofisk dialog?* Hentet 01. 06 2020 fra SDU:  
Litteraturteori og litteraturpædagogik,

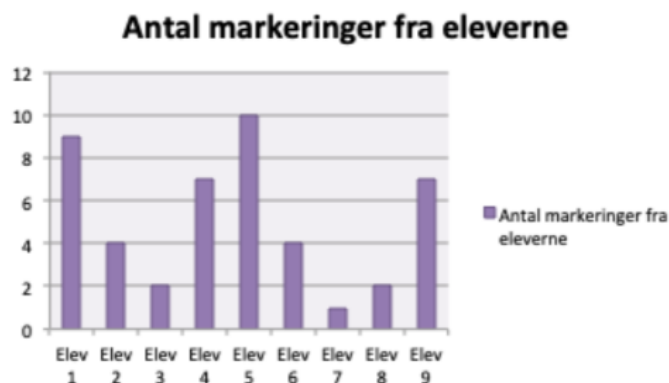
Systeme. (u.d.). *Humanioras empiri, teori og metode*. Hentet 01. 06 2020 fra Systeme:  
<https://primus.systeme.dk/?id=207&fbclid=IwAR1L27-010FODu7yfAYM9IXFw5adoji8b9eRWaX7QgmH1TLrom3yglkYvKw>

## Bilag

Grundet pladshensyn og maksbegrænsninger på bilag, er den fulde transskribering ikke vedlagt, da det er langt mere omfattende end det, vi har vist i analysen.

Videomaterialet er ligeledes udelagt grundet filens størrelse og elevernes anonymitet.

### Bilag 1 – Uddrag fra UPP



I alt markerede de 9 elever 46 gange, hvilket giver et gennemsnit på 5,1 markeringer pr elev på de 16 minutter.

Følgende er et uddrag af vores transskriberinger.

Eleverne argumenterer for, hvorfor de deltog i undervisningen, og de fortæller om, hvordan de lyttede til hinanden, og hvad dette medførte til samtalen

Elev 1 "Det var nok at sådan, at det var meget, altså fordi det var så spændende, så var der mange af de andre der deltog, og så blev jeg sådan mere grebet af det, også når andre er med, så når det er noget spændende noget vi laver, så vil jeg bare gerne være med."

Elev 1 "Det var dejligt, fordi at nogen gange så føler jeg mig lidt dum, hvis jeg rækker hånden op og siger et eller andet forkert, fordi at det er altid som om, at så føler man det er lidt pinligt, hvis det er forkert jo, men jeg kan rigtig godt lide når alle har sit eget svar til et spørgsmål." Elev 3 "Øh, altså jeg kan godt lide det der med at der ikke er rigtig eller forkert, for jeg kan godt være sådan lidt bange for at sige noget forkert når jeg rækker hånden op. Jeg plejer ikke rigtig at række hånden så meget op."

Elev 5 "Øhm, jeg synes, det var, øh, sådan meget godt, at, at, ja, at, at man bare kunne sige lige, hvad man ville. At det ikke var sådan, at folk ville sige, at hvis du sagde det, så var det mærkeligt, eller hvis øh, ja, at det var så var et forkert svar."

Elev 6 "Fordi så, så er det ikke sådan, at hvis man siger det forkerte, så det sådan, så bliver man ikke gjort til grin eller et eller andet."

Elev 5 "Øh, ja. Altså det var sådan, for eksempel, Nikoline sagde det der med, øh, at det ikke altid var dårlige oplevel... eller gode oplevelser og så fik jeg sådan nogle ting der i forhold til, at dårlige oplevelser, og så kom der flere og flere ting, som jeg ligesom sådan, øh, kom flere og flere ord op i mit hoved."

Elev 2 "Så kommer man i tanke om noget selv. Men nogen gange får man så en lille idé, og så hører man, hvad de andre tænker og ja, så siger man det."

Elev 9 "Så får man mere inspiration, og så kan man skrive bedre og sådan."

Elev 1 "Jeg synes det var sådan meget.. øh, frisk og nyt, for vi plejer altid bare at skrive eller læse et eller andet, jeg synes det var dejligt at vi sådan snakkede sammen, og ja."

Elev 8 "Jeg synes, det var meget sådan hyggeligt og sjovt, fordi det var bare sådan meget stille og sådan roligt."

Elev 5 "Fordi jeg synes, det var meget spændende samtale, og jeg synes også, jeg kunne komme, ja, byde med noget."

Vores konklusion lød som følgende

(...)

Ved hjælp af vores videoobservation og de kvalitative interviews kan vi se, at eleverne deltog aktivt i litteraturundervisningen, og at de fik lyst til at deltage, fordi deres klassekammerater også deltog i samtalen. Eleverne syntes, det var spændende og fedt at prøve noget nyt, som ikke bare betød, at eleverne skulle sidde og skrive eller læse. Derudover kan vi udlede fra vores analyse af vores indsamlede empiri, at noget af det vigtigste for eleverne i samtalen var, at de kunne tale frit, og at de ikke skulle være bange for at sige noget forkert og dermed blive gjort til grin.

Ud fra analysen kan vi se, at eleverne benyttede sig af hinandens bidrag, og at de lyttede aktivt til, hvad de andre elever sagde i samtalen. Flere elever nævnte i deres interview, at de blev inspireret af de andre elever, og at det gav dem lyst til at deltage. Dette er primært kernen i det dialogiske klasserum; nemlig at eleverne skal bruge hinandens svar og bygge videre på dét, der er blevet bidraget med i samtalen.

## Bilag 2 – Ukendte ord

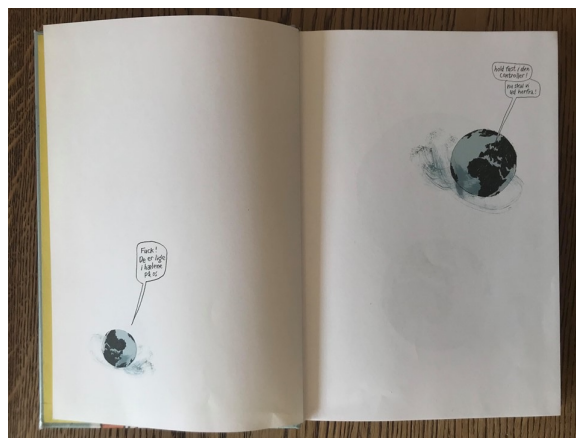
Følgende er en liste over de ord fra de første 10 sider, vi havde en hypotese om, at alle elever muligvis ikke kendte til, og som var betydningsfulde for deres videre forståelse

- Dyr med pels - og uden
- Controller
- Bazooka
- Herlev
- Vandrende pind
- Ammo

Mathilde Kuntz Jensen – 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen – 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

### Bilag 3 – De første sider i bogen





Mathilde Kuntz Jensen – 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen – 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

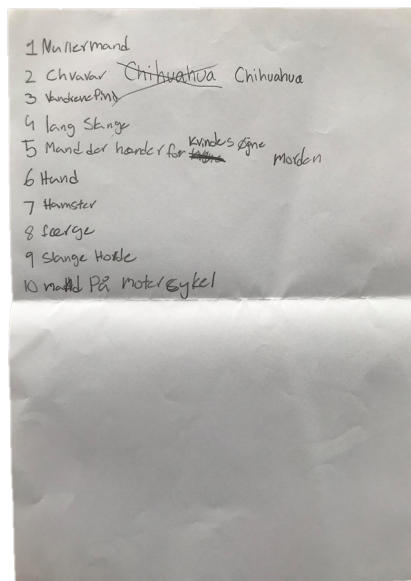
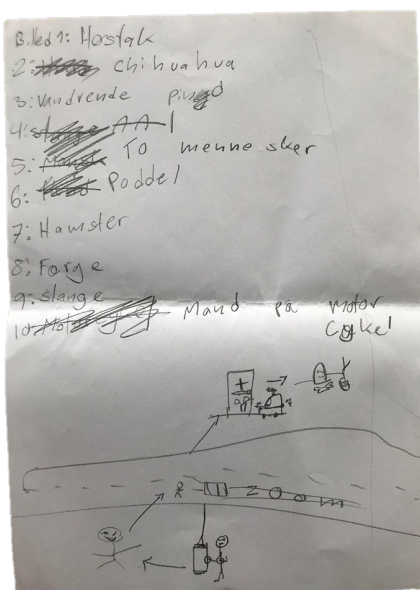
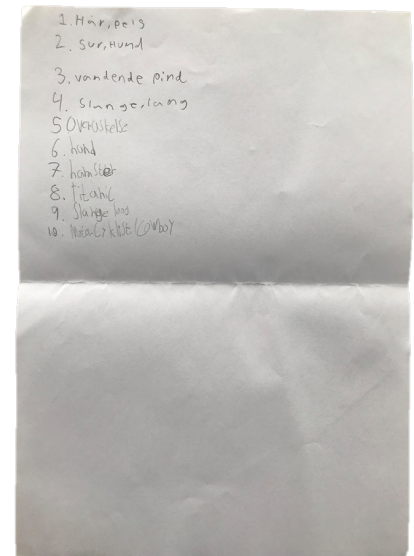
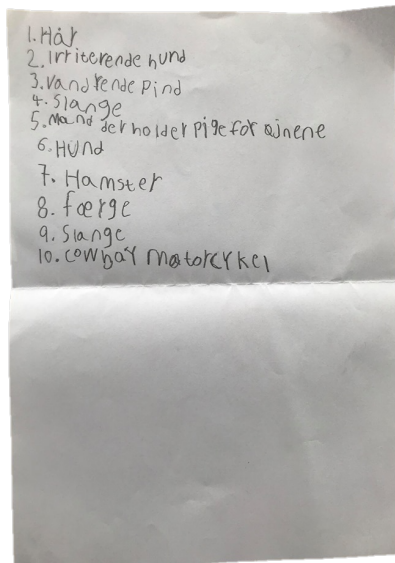
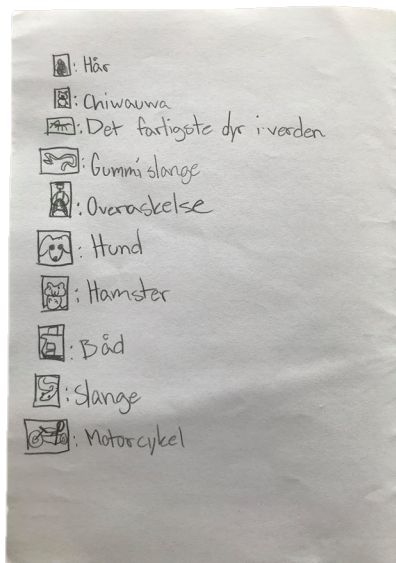
#### Bilag 4 – De 10 små billeder



Mathilde Kuntz Jensen - 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen - 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

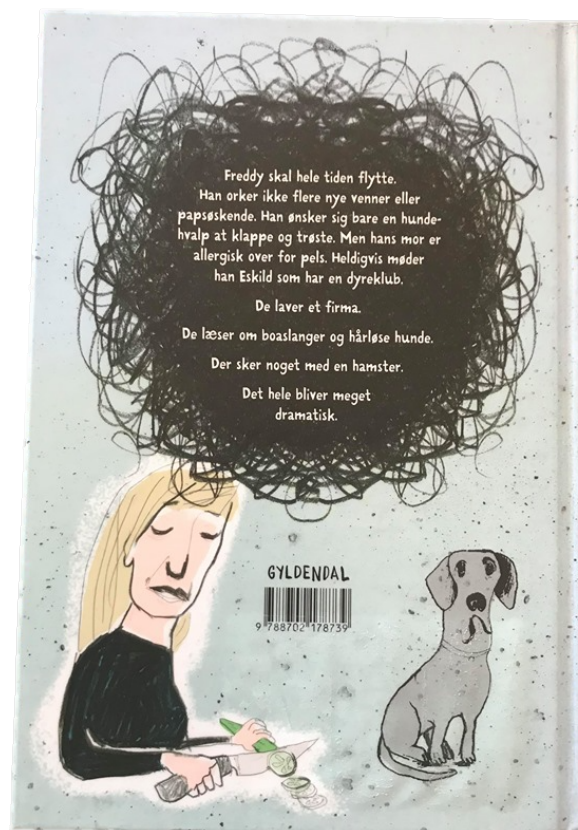
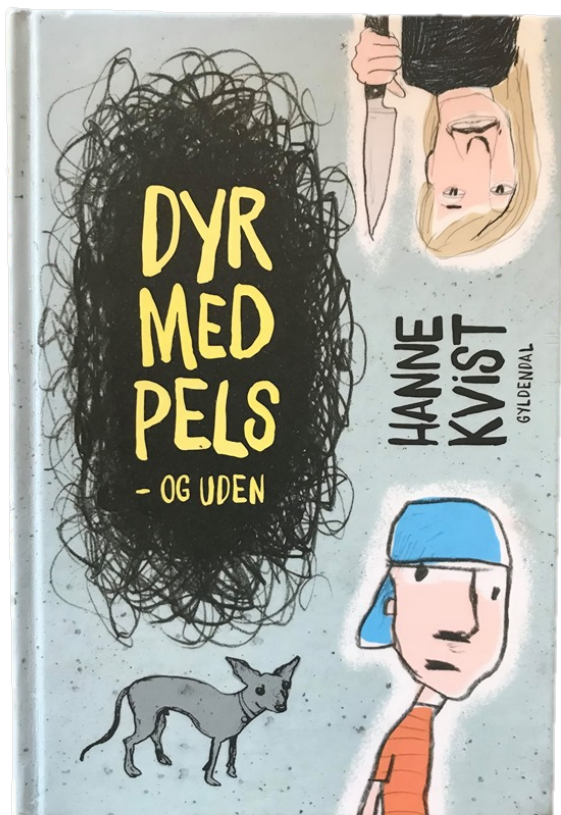
## Bilag 5 – Elevernes beskrivelser



Mathilde Kuntz Jensen – 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen – 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

## Bilag 6 – Bogens for- og bagside

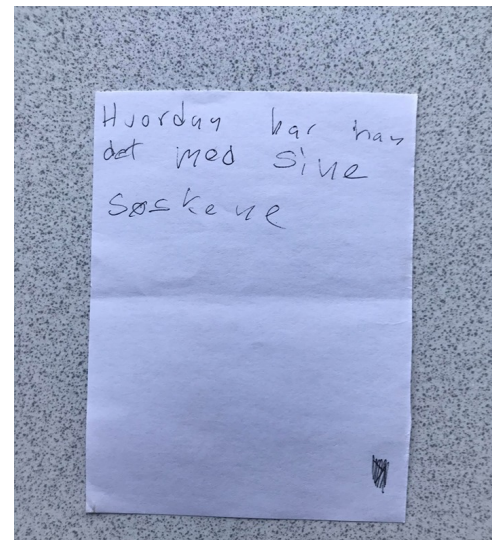
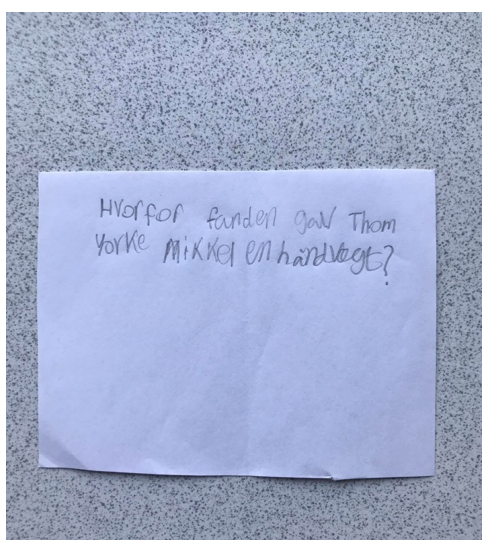
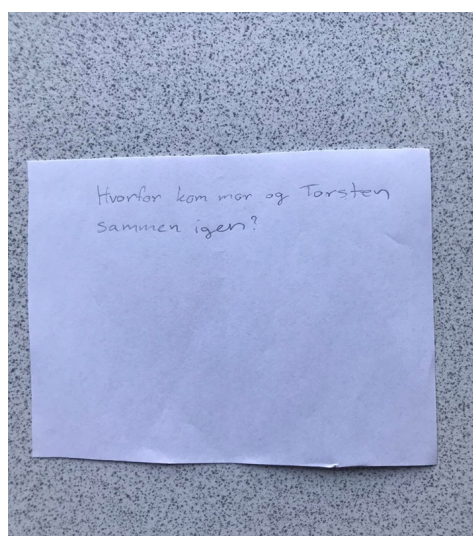
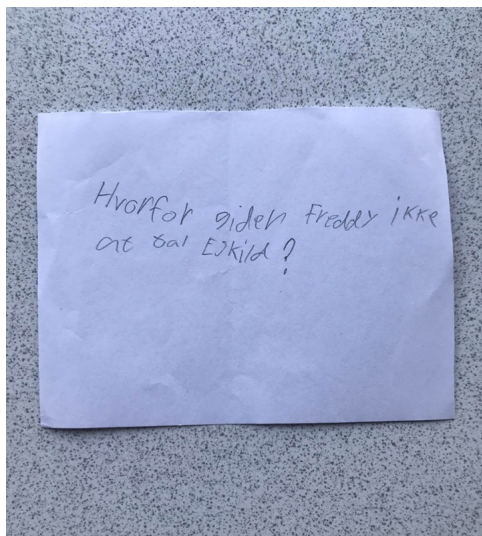




Mathilde Kuntz Jensen – 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen – 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

## Bilag 7 – Elevernes undringsspørgsmål



Mathilde Kuntz Jensen - 3010176  
Michelle Jacqueline Gorgulla Pedersen - 3010221

Professionsbachelorprojekt  
UC SYD, 02.06.2020

Hvorfor tager Han  
med Ham nikke?

Hvordan har han det  
med at dele varelse?

Hvorfor må han  
ikke få en lær-  
ers hånd?

Hvad hedder hans for-  
løb?

Hvorfor flytter  
han hen til sin  
far?

Hvem er nikkel og  
hvorfor sagde han fredes  
med?