

DYK NED I DYBET!

..om at undervise i kompleks børnelitteratur

Bachelorprojekt 2024
Læreruddannelsen, UCN Aalborg

Udarbejdet af:
Anna Dubgaard Fahl (A200054)
Amalie Naur Sørensen (A200206)

Vejledere:
Bodil Christensen

Antal anslag:
87.235



“At læse bøger er at komme langt ud i den vide verden
og dybt ind i sig selv.”

- Astrid Lindgren.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning	4
<i>Problemformulering</i>	5
Læsevejledning	5
Metodisk og empirisk afsæt	7
<i>Et sociokulturelt lærings syn</i>	7
<i>Videnskabsteoretiske overvejelser</i>	7
<i>Præsentation af empiri</i>	9
Spørgeskema	9
Observationer	10
Interview.....	13
<i>Undersøgellesdesign</i>	15
Projektets teoretiske fundament	16
<i>Definition på kompleks børnelitteratur</i>	16
<i>Børnelitteratur</i> - Maria Nikolajeva og Torben Weinreich	16
<i>Kompleks børnelitteratur</i> - Bodil Kampp	17
<i>Litteraturens udvikling</i>	18
Ayoe Quist Henkel:	18
<i>Litteraturens potentiale</i>	19
K.E. Løgstrup:	19
Rita Felski:	20
Thomas Illum Hansen:	21
<i>Litteratursamtalen</i>	22
<i>Det flerstemmige klasserum</i> - Olga Dysthe	22
Deltagelsesbegrebet i et læringsmiljø.....	23
KiDM-projektet og den undersøgende tilgang	24
Projektets analytiske lag	24

<i>Bogstavelig TALt:</i>	25
<i>Et kort besøg i felten</i>	29
Med udfordringerne for øje	35
Sammenfattende konklusion	38
Perspektivering	39
Litteraturliste	40
Bilag	42
<i>Bilag 1: Spørgeskema</i>	42
Bilag 1a: Bilag 1b:	42
Bilag 1c: Bilag 1d:	42
Bilag 1E.....	42
<i>Bilag 2: Observationer</i>	43
Bilag 2a: Struktureret observation ift. det flerstemmige klasserum, Olga Dysthe.....	43
Bilag 2b: Semistruktureret observation	44
<i>Bilag 3: Interviewguide</i>	56
<i>Bilag 4: Uddrag fra interview med Malene Kær</i>	57
Bilag 4a:	57
Bilag 4b:	58
Bilag 4c:	58
Bilag 4d:	59
Bilag 4e:	60
Bilag 4f:.....	60
Bilag 4g:	61
Bilag 4h:	61
Bilag 4i:	62
<i>Bilag 5: Opslag fra Facebook</i>	63
<i>Bilag 6: Klassens litteraturvæg</i>	64

INDLEDNING

I dagens samfund står lærere overfor en stadig større udfordring: at forberede børn på en verden udenfor klasselokalet. En verden, der er i konstant forandring. Flere og flere børn og unge mistrives (Katznelson, Pless, & Gölich, 2022, s. 28-29). Knap 22.000 børn i alderen 0-18 lever i familier med vold (Teilmann, 2024). 35% af alle ægteskaber ender i skilsmisse (aatos., 2023). Hver tiende lider af psykisk sygdom (Danske Patienter, u.d.). For ikke at tale om det stigende antal underretninger til kommunen, en verden fyldt med krig, alkoholmisbrug og den fortsat høje selvmordsrate. Det lyder alt sammen bælgmørkt - men det er en del af den virkelighed, som flere af landets børn vokser op i. Det er samtidig en virkelighed, man som lærer ikke kan ændre.

Et væld af børnelitteratur, som ikke har berøringsangst for ovenstående problematikker, har alligevel fundet vej til de bogreoler, som før bugnede med titler om bedste veninder, ponyer, fodbold og forelskelse. De er der naturligvis stadig, men de nytilkomne gør det i højere grad muligt for læreren at tilrettelægge en undervisning med afsæt i litteraturen, hvor eleverne kan udvikle et sprog for det, der er svært, og som på dem kan gøre ondt helt ind i knoglerne. Selv i en verden, der konstant ændrer sig, forbliver bøger nemlig en væsentlig kilde til viden, indsigt og empati. I undervisningen på mellemtrinnet såvel som i udskolingen er det afgørende at vælge litteratur, der ikke kun udfordrer elevernes læsefærdigheder, men også deres opfattelse af verden omkring dem. 89,6% af respondenterne på vores spørgeskema til dansklærere gør brug af kompleks børnelitteratur i deres undervisning (bilag 1b), men alligevel svarer 22,9%, at de ikke føler sig klædt på til at indgå i samtaler omhandlende de vanskelige emner (bilag 1d).

I Formål for faget dansk står det skrevet, at undervisningen skal styrke elevernes *beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre*, og at faget skal bidrage til at *udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation* (Retsinformation, 2023). Af dette må man også kunne udlede, at eleverne i mødet med litteraturen må klædes på til at italesætte livets problematikker og på samme tid gøre dem mere modtagelige for følelsesindtryk. Samtidig må man fremme deres indlevelsessevne, som på sin vis afspejler deres sans for empati og medfølelse.

Det er nu mere end nogensinde relevant at udforske, hvordan undervisningen i kompleks børnelitteratur kan være med til at forme elevernes evne til at navigere i en stadig mere udfordrende verden.

Vi ønsker derfor i vores projekt at belyse, hvordan litteraturundervisning vedrørende fx psykisk sygdom, skilsmisse, død eller omsorgssvigt kan være til gavn for elevernes personlige udvikling.

Ovenstående oplysninger og tanker har vækket en nysgerrighed for emnet, hvilket har ført til nedenstående problemformulering.

PROBLEMFOMULERING

Hvordan kan man som lærer på mellemtrinnet udføre en undervisning med afsæt i tabuiseret, kompleks børnelitteratur, og hvorledes kan man gennem litteratursamtalen hjælpe elever med at opnå indsigt og en fælles forståelse for andre menneskers livssituation?

LÆSEVEJLEDNING

Dette projekt er udarbejdet ud fra det angelsaksiske projektsyn, hvor de forskellige afsnit er adskilt fra hinanden. Dette med tanke på at skabe en tydelig struktur i projektet, som etablerer overblik for læseren (Boding, 2019, s. 100).

Udgangspunktet for vores bachelorprojekt er kompleks børnelitteratur. Vi ønsker derfor at belyse, hvordan danskundervisningen med særligt henblik på litteratursamtalen kan være med til at udvikle en fælles forståelse og fremme empati hos eleverne. Vores eget engagement og interesse for netop denne type litteratur er opstået i forbindelse med det stigende antal værker indenfor dette felt, ligesom vi selv er af en generation, som ikke i løbet af vores skolegang har stiftet meget bekendtskab med disse problematikker i vores møde med litteraturen.

I opgavens første del beskrives vores metodiske grundlag. Her præsenteres de tre undersøgelsesmetoder, der har været fundamentet for vores videre undersøgelse. I dette afsnit har vi dannet os et overblik over de udvalgte metoder samt forholdt os kritisk til disse.

Vores undersøgelsesdesign bygger først og fremmest på et kvantitativt spørgeskema, hvor vi dog med inddragelse af åbne spørgsmål læner os op ad den kvalitative metode. Dernæst gør vi brug af yderligere to kvalitative undersøgelsesmetoder i form af observation og interview, hvor en dansklærers perspektiv bliver præsenteret i form af hendes gennemførte undervisning og slutteligt hendes overvejelser i forbindelse med denne. Ud fra de empiriske fund har vi udvalgt centrale pointer, der danner vores udgangsposition for analyse og diskussion.

I den anden del af opgaven præsenteres projektets teoretiske afsæt, hvori vi anvender Maria Nikolaeva, Torben Weinreich og Bodil Kampp til at definere opfattelsen af henholdsvis børnelitteratur og herefter kompleks børnelitteratur. Dernæst anvender vi Ayoe Quist Henkel set i lyset af ovenstående for at redegøre for den udvikling, litteraturen har gennemgået de seneste år. K.E. Løgstrup, Rita Felski og Thomas Illum Hansen benytter vi i forhold til litteraturens potentiale, hvor sidstnævnte i samspil med Olga Dysthe fremlægger didaktiske, dialogiske principper, som kan bruges i undervisningen i arbejdet med kompleks børnelitteratur. Slutteligt inddrager vi et alment didaktisk begreb i form af læringsmiljø, da vi er af den overbevisning, at det har relevans for de dialogiske principper.

Tredje del af opgaven udgør projektets analyse, hvor vi på baggrund af vores udvalgte teori dykker ned i vores empiriske undersøgelser med vores problemstilling for øje. Dette afsnit er bygget op af den niveaudelte analyse, hvori vores forskellige perspektiver fra henholdsvis spørgeskemaundersøgelsen, observationerne og interviewet er systematiseret. Analysen er delt op i makro- og mikroniveau, hvor vi først og fremmest indkapsler den brede fortolkning gennem vores spørgeskema og dernæst undersøger dansklærerens erfaringer og overvejelser fra hendes praksis. Dette er med til at skabe et tydeligt fokus for vores analyse (Boding, 2019, s. 102). Analysen præsenterer kort et andet perspektiv udsprunget af en besvarelse på vores spørgeskema, hvilket danner grundlaget for den efterfølgende diskussion.

- Afslutningsvist og med afsæt i vores empiriske undersøgelser og teoretiske fundament bliver der i opgavens fjerde del udformet en konklusion:
- Kompleks børnelitteratur har vundet indpas i danskundervisningen landet over, hvor lærere ofte anvender litteraturen som udgangspunkt for svære samtaler, idet det holder problematikken ud i en armlængde.
- Et dialogisk klasserum kan være centralt for undervisning i denne litteratur, da det skaber rum for deltagelse og følelsesmæssig involvering og indlevelse.
- Relationen og et indgående kendskab til eleverne samt et trygt læringsfællesskab er essentielt.
- Litteraturen kan fremme udviklingen af empati og forståelse af andres livssituation, ligesom det kan skabe genkendelse hos enkelte elever.
- Det er nødvendigt at være påpasselig og skabe balance i sin udvælgelse af litteratur, da man altid må have sine elever for øje.

Opgavens konklusion bringer os videre til et perspektiveringsafsnit, som vil blive uddybet nærmere i projektets mundtlige del.

METODISK OG EMPIRISK AFSÆT

På baggrund af det teoretiske fundament samt den indsamlede empiri vil der blive undersøgt, hvordan undervisningen med afsæt i kompleks børnelitteratur kan bidrage til en fælles forståelse for de børn, der har de omtalte problematikker tæt inde på livet. I projektet er der desuden et særligt fokus på litteratursamtalen.

ET SOCIOKULTURELT LÆRINGSSYN

Vores bachelorprojekt bygger på det sociokulturelle læringssyn. Her ses læring som et resultat af sociale praksisser, hvor netop øget deltagelse i en fælles praksis er vejen frem til et større læringsudbytte. Dette sker blandt andet gennem kommunikation, samarbejde og diskussion. Sproget har en afgørende rolle inden for det sociokulturelle læringssyn. Det er herigennem, at læring opstår. Gennem sproget som værktøj bliver der skabt mening og forståelse (Tanggaard, 2014, s. 137-141).

VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER

I følgende afsnit vil der først og fremmest blive redegjort for projektets videnskabsteoretiske fundament. Efterfølgende vil vores empiriske undersøgelser blive fremlagt, hvor vi samtidig vil afdække dertilhørende fordele og ulemper. Vi har i projektets opstart udformet et spørgeskema, som knytter sig til den kvantitative metode (Sunesen, 2020, s. 69). Dette foretages med et ønske om at undersøge bredden og inddrage perspektiver på anvendelsen af kompleks børnelitteratur i folkeskolen. Herefter udfører vi en observation i en 5.klasse, hvor vi har i sinde at se nærmere på, hvordan undervisningen i praksis kan se ud. Der er et særligt fokus på litteratursamtalen, og hvordan den kan skabe et fælles udgangspunkt i klassen omhandlende et specifikt emne. Afslutningsvist gør vi brug af et isoleret interview med klasselæreren til den pågældende klasse. Både observation og interview tilhører den kvalitative metode, hvor der er fokus på at forsyne projektet med et dybere perspektiv på vores problematik (Sunesen, 2020, s. 35). I et følgende afsnit vil vi uddybe vores empiriske undersøgelser.

Projektet tog først og fremmest udgangspunkt i en interesse for den komplekse børnelitteratur, hvor der behandles tabuiserede emner som skilsmisse, død og omsorgssvigt. Vi ønsker at undersøge, hvor hyppigt denne type børnelitteratur bliver anvendt i praksis, og vores projekt tager hermed først og

fremmest udgangspunkt i fænomenologien som videnskabsteoretisk afsæt. Her er man optaget af subjektet og dets erfaringer. Ud fra dette forsøger man at afdække, *“hvordan mennesker oplever noget, og hvordan de skaber mening fra erfaringer”*. Mennesker er forskellige og har deraf forskellige måder at danne erfaringer og oplevelser i hverdagen (Sunesen, 2020, s. 21). Dette afviger altså fra positivismen, hvor spørgeskemaundersøgelsen ellers hører til, da vi med vores spørgeskema ikke forsøger at fremmane et generelt aftryk af verden (Sunesen, 2020, s. 69). Den hviler omvendt på respondenternes subjektive erfaringer fra hverdagen, og hvordan de tolker virkeligheden. Dette gør sig tillige gældende i vores observationer samt interview, hvor vi også her inddrager dansklærerens erfaringer fra felten.

Vores projekt er desuden bygget på hermeneutikken. Her er forforståelse, forståelse og forståelseshorisont centrale begreber. Det skal forstås som en spiral; ny viden er lig med en ny og dybere forståelse om et givent emne, der leder til en fortolkningsproces. Dette kommer til at påvirke forståelsen i fremtiden. Gennem løbende fortolkninger udvider man sin forståelseshorisont og kan arbejde videre ud fra dette (Sunesen, 2020, s. 21-24). Det kommer først og fremmest til udtryk i vores opstart i form af spørgeskemaundersøgelsen. Ud fra en interesse og nysgerrighed omkring kompleks børnelitteratur udformer vi en række spørgsmål. Respondenternes besvarelser samt vores teoretiske afsæt klæder os på til vores videre undersøgelser. Vi lægger derfor særligt vægt på at observere på baggrund af fx Olga Dysthes principper omkring det flerstemmige klasserum. Vores undersøgelsesdesign vil blive uddybet nærmere i vores præsentation af empiri.

Det er dog vigtigt for os at påpege, at vi tidligere har skrevet et pilotprojekt i vores introducerende bachelormodul på foregående semester. Her skulle vi på forhånd udvælge en række undersøgelsesmetoder, som vi fandt relevante for det endelige projekt. På baggrund af dette er følgende afsnit inspireret af vores pilotprojekt; denne vil desuden være synlig i litteraturlisten.

PRÆSENTATION AF EMPIRI

SPØRGESKEMA

Udarbejdelsen af vores spørgeskema opstår på baggrund af en interesse for og en nysgerrighed på den komplekse børnelitteraturs anvendelse i de danske folkeskoler. Her har vi i sinde at undersøge hvor mange lærere, der tager udgangspunkt i netop denne litteratur i undervisningen, samt hvilke tanker man gør sig angående tekstvalget. Vi træffer valget om at benytte spørgeskema som undersøgelsesmetode i vores projekt, da vi ønsker at indsamle beretninger fra flere, end det fx er muligt ved et interview eller observation - og dermed male et bredere billede af emnet (Sunesen, 2020, s. 69).

Vi udarbejder et spørgeskema med udgangspunkt i teori om netop design af spørgeskemaer (bilag 1). Her bliver det fremhævet, at man må stille korte, entydige, relevante og velformulerede spørgsmål, der ikke kan misforstås, og som ikke indeholder fremmedord. Vi beslutter af den grund at uddybe *kompleks børnelitteratur* for at skabe klarhed og for at sikre os, at lærerne besvarer spørgsmålene ud fra vores opfattelse af begrebet. Desuden er det væsentligt, at der kan responderes ud fra de valgmuligheder, der er formuleret. Her beslutter vi at inddrage både åbne og lukkede spørgsmål, så der er en variation af både afkrydsningsskemaer, men også mulighed for at formulere sig med egne ord (Sunesen, 2020, s. 75). Vi sørger for at teste vores spørgeskema, inden det bliver lagt ud offentligt. Her præsenterer vi det for en bekendt, der også underviser i danskfaget på en folkeskole. Vi vil sikre os, at spørgsmålene er korrekte og ikke lægger op til misforståelse. Det er særligt vigtigt for os, at betydningen af spørgsmålene stemmer overens med vores tanker.

Vores intention er at nå ud til dansklærere på mellemtrinnet. Af den grund benytter vi os af en lukket gruppe på Facebook: *For os der underviser på mellemtrinnet*, hvor den primære hensigt er at dele inspiration og søge hjælp. Denne gruppe har for nuværende 24,8 tusinde medlemmer over hele Danmark. Fremfor blot at nå ud til skoler i Aalborg Kommune er formålet med dette at skabe større geografisk bredde for vores undersøgelser. På baggrund af en større geografisk rækkevidde danner vi os et mere alsidigt syn på den komplekse børnelitteratur, der ikke er indsnævret til et specifikt område. Det er dog ikke muligt at bekræfte dette, da vi ikke har et punkt i spørgeskemaet, hvor respondenterne kan tilkendegive deres geografiske placering. Både på Facebook-siden og under selve spørgeskemaet er der en kort beskrivelse af vores projekt; herunder hvad vi ønsker at undersøge. Desuden er det tydeliggjort, hvilket segment, vi ønsker, skal besvare vores spørgeskema.

Vi får respons fra 48 dansklærere. Det er vores klare indtryk, at det kun er dansklærere, der har givet sig tid til at besvare spørgeskemaet; dette bærer svarene præg af. Man kan dog argumentere for, at vores svar muligvis ikke er retvisende i den forstand, at vi ved beskrivelsen af vores bachelorprojekt har defineret en specifik målgruppe for vores spørgeskema. På Facebook skriver vi: *“Vi skriver i danskfaget - og mere specifikt om børn og unges robusthed og undervisning i kompleks børnelitteratur. Vi ønsker i den forbindelse at høre fra dansklærere i felten, som har lyst til at bidrage med deres holdninger og erfaringer til undervisning i netop denne type litteratur...”*, bilag 5. Qua dette kan man være tilbøjelig til at tro, at vi udelukker nogen, som trods ingen erfaring med undervisning i kompleks børnelitteratur stadig ville være relevante for vores undersøgelse. Vi ønsker at skabe et billede af, hvor mange der underviser i den type litteratur, og det kan naturligvis være blevet påvirket af, om andre dansklærere scroller videre i den tro, at det ikke vedrører dem. Derfor kan respondenterne og statistikkerne, som udledes heraf, ikke nødvendigvis vise det retmæssige billede af undervisningen ude i folkeskolen. Dette må man af den grund tage højde for i vores videre undersøgelse.

Trods et beskedent antal respondenter og at det derfor er et for lille grundlag for at levere en valid generalisering af undervisningen ude i folkeskolerne, er den stadig relevant. Idet vi også inddrager principper fra den kvalitative metode gennem åbne spørgsmål i vores spørgeskema, der ellers læner sig op ad den kvantitative metode, sikrer vi os uddybende og fyldige svar (Sunesen, 2020, s. 70). En kombination af de lukkede og åbne spørgsmål og svarene herpå er med til at sammenfatte erfaringer fra folkeskolen, der kan undersøges og tolkes i analysen. De uddybende svar fra lærerne bliver brugt direkte i analysen.

OBSERVATIONER

Med et ønske om at blive klogere på, hvordan undervisningen med udgangspunkt i vores interesse for kompleks børnelitteratur kan se ud i praksis, benytter vi os af observation som undersøgelsesmetode. Vi kontakter Malene Kær, som er ansat på en skole i Aalborg Kommune. Hun underviser blandt andet i dansk på mellemtrinnet og har en Master i netop *børnelitteratur og medie*. Hun lader velvilligt sin undervisning blive observeret. Den 03/04-2024 foretager vi derfor observationer fra kl.08:15 til 09:45 i en 5.klasse, hvori der på dagen er 23 elever til stede.

Forud for den aftalte dag modtager vi følgende plan som vejledende undervisningsplan for lektionerne:



1. lektion (8.10-8.55): Afsæt i teksten *Valnøddetræ* fra bogen *Ulige uger* (Nielsen, 2015, s. 30). Særligt fokus på fortællerstemmen, stemningen og sammenligningen mellem pigen og valnødden. Herefter: Kort-prosateksten *To ben* - også fra *Ulige uger* (Nielsen, 2015, s. 81). Fokus på, hvor forskelligt det kan være hos mor/far, og hvordan børnene tager hensyn og ændrer sig efter omgivelserne. Hvis jeg kan nå det, taler vi om forsiden til *En pige med pigsko* (Vedsø, 2017) og læser højt fra den i slutningen af 1. lektion - og taler om, hvornår man kan have brug for pigsko.

Kl 9.00 har vi morgensang i hallen.

2. lektion (9.00-9.45): Vi arbejder med *En pige med pigsko*. Arbejde med tekst-billede-forhold. Jeg tænker, at vi laver en fælles personkarakteristik - i store træk.

For at give et indblik i den litteratur, som bliver omtalt i projektets analytiske del, og for som læser på den måde lettere at kunne aflæse de anvendte observationer, gengives her et kort resumé af en af de tekster, som Malenes 5.klasse stifter bekendtskab med i løbet af lektionerne - nemlig *En pige med pigsko*. *En pige med pigsko* er en billedbog fra 2017 skrevet af Mette Vedsø og med finurlige illustrationer af Anna Jacobina Jacobsen. Bogen henvender sig til de yngste børn, men behandler emner, der for alle aldre er relevante; skilsmisse, følelser og forandring. Pigen er nemlig skilsmissebarn. Da hendes forældre går fra hinanden, må hun dele sine mange sko op i to. Med hjem til far kommer de farverige, tossede sko, mens de triste, sørgmodige sko flytter ind hos mor. Midt i opløsning og splitelse finder pigen trøst i et stort træ. Alt hun mangler nu er blot et par pigsko, så hun sammen med træet kan slå rødder og ikke længere være delt i to mellem sine forældre (Vedsø, 2017).

At anvende observationer som metode giver en særlig adgang til praksis, hvorfra det er muligt at aflæse elevernes adfærd og handlinger i vante rammer. Denne undersøgelsesmetode tager derfor også afsæt i den fænomenologiske videnskabsteori, da der er fokus på oplevelse og erfaringer hos subjekterne. Forud for den planlagte observation er det derfor vigtigt at gøre os nogle tanker over, hvordan vi ønsker at gribe situationen an for at høste mest mulig relevant empiri.

Vi beslutter at tilgå observationen som ikke-deltagende observatører for på den måde at lade undervisningen udspille sig så tæt på normalen, som den plejer i den udvalgte klasse (Sunesen, 2020, s. 55). Med vores plads bagerst i klassen har klasselærerinden front mod os og sine elever, mens eleverne er vendt væk fra os og med blikket rettet mod tavlen. Vores tilstedeværelse i klasselokalet er naturligvis uundgåeligt ikke at bemærke for eleverne, og dette kan have haft en indflydelse på deres adfærd i løbet af lektionerne (Sunesen, 2020, s. 55). Dog understreger vi, da vi præsenterer os for klassen, at vi er besøgende, hvis primære formål er at observere deres læreres optræden. Vi anser løsningen om at være ikke-deltagende observatører som den mest givende, da vi som deltagende observatører ville sætte os selv i en position, hvor vi ønskede stort engagement og inddragelse fra eget liv, men samtidig ikke havde opbygget en tæt relation til eleverne. Vi vurderer, at relationen til eleverne må være essentiel for at lade litteratursamtalen være så valid og naturlig som overhovedet muligt. Emnet om skilsmisse kræver indlevelse og kan for flere være skrøbeligt at omgås. Læreren, som vi observerer, har et indgående kendskab til hver enkelt elev og dynamikken i klasserummet generelt, og vi anser derfor dette som den mest optimale tilgang til undersøgelsesmetoden.

Vores observationer bærer præg af at være både strukturerede og det, vi vælger at kalde for semi-strukturerede (Sunesen, 2020, s. 56). Dette er begreber, der indikerer systematikken i observationerne. Vi udarbejder forinden undervisningsgangen et observationsskema med udgangspunkt i Olga Dysthes teori om det flerstemmige klasserum, som vi senere vil udpensle i opgavens teoretiske afsæt. Vi lytter bevidst efter steder, hvor læreren gør brug af henholdsvis *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdisætning*, som er termer knyttet til netop Olga Dysthe. Vi har på forhånd en forhåbning og en teori om, at læreren bevidst eller ubevidst anvender disse i løbet af litteratursamtalen med sine elever. Dette observationsskema er derfor genstand for vores strukturerede observationer. Vores semistrukturerede observationer finder sted fra undervisningens start til slut. I et på forhånd forberedt skema har vi desuden gjort plads til at notere *tid*, *tema*, *hvad den voksne gør eller siger*, og *hvad barnet gør eller siger*. Skemaet lægger op til en struktureret observation, mens vores iagttagelser og indtryk, som nedfældes i brudstykker af noter, hører til den ikke-strukturerede observation (Sunesen, 2020, s. 56). Vi noterer, hvad vi finder relevant for vores projekt, og undlader derfor at registrere alle interaktioner mellem lærer og elev (bilag 2).

Som tidligere nævnt præsenterer vi os for klassen før lektionens start. Eleverne bliver desuden på forhånd informeret om, at der vil sidde to studerende i klasselokalet den pågældende dag. De er derfor bevidste om, at de og deres lærer vil blive observeret. Observationen er af denne årsag synlig (Sunesen, 2020, s. 56).

At anvende observationer som en metode til indsamling af empiri anser vi som værende en fordel for vores generelle opfattelse af litteraturundervisning i praksis. Dette giver et helt unikt indblik i, hvordan eleverne responderer på den udvalgte litteratur, som i dette tilfælde vedrører skilsmisse, og hvordan læreren tilgår stoffet og elevernes indspark. Denne metode giver adgang til informationer, som på sin vis ikke havde været muligt at indsamle gennem de resterende metoder, vi har anvendt - spørgeskema og interview. Dette stemmer overens med den hermeneutiske spiral, da metoden bidrager til yderligere forståelse for emnet.

Dog er det vigtigt at have in mente, hvilke faktorer der kan være en hindring for at opnå det ønskede virkelighedsbillede, som er den primære intention med observationen. Det er vanskeligt at observere som en flue på væggen i et klasselokale, hvor eleverne har deres daglige gang og dermed ikke er vant til at blive iagttaget. At vi er til stede som to studerende, der for eleverne er ukendte, vil kunne fremtvinge en uønsket ændring i deres adfærd - og dermed et virkelighedsbillede, som kan være farvet.

INTERVIEW

På baggrund af vores observationer har vi for mål at udføre et kvalitativt, individuelt interview med klasselæreren, Malene, da vi ønsker at få uddybet hendes tanker og erfaringer vedrørende den forudgående undervisning og den komplekse børnelitteratur isoleret set. Inden for hermeneutikken undersøger man gennem et interview, hvordan noget ser ud fra deres perspektiv; i dette tilfælde er det altså Malenes perspektiv. Dette går hånd i hånd med fænomenologien, da der netop er fokus på subjektet. Gennem dette perspektiv vil man opnå merforståelse og en ny viden (Sunesen, 2020, s. 36-38). Den kvalitative metode giver en dybdegående forståelse, der hviler på subjektiviteten. Af samme grund er interviewet ikke i første omgang muligt at generalisere ud fra, men er derimod med til at grave et spadestik dybere i de tanker relateret til undervisning i kompleks børnelitteratur. Dette kan skabe en større og mere nuanceret forståelse af emnet.

Vi ønsker at interviewe Malene, der er uddannet folkeskolelærer i dansk, tysk og matematik - og som desuden har en Master i *børnelitteratur og medier*. Det er relevant at inddrage hende særligt på baggrund af hendes efteruddannelse, da hun kan udvide vores forståelse af kompleks børnelitteratur og

undervisningen i dette, hvor især samtalen spiller en central rolle i bearbejdelsen af litteraturen. Vi har på forhånd fået samtykke til at inddrage interviewet i vores bachelorprojekt, ligesom vi har fået tilladelse til at omtale hende med fulde navn og titel.

Forud for dagen med observationerne og interviewet er vi i kontakt med Malene via mail. Her introducerer vi kort os selv, vores projekt og hensigten med dette. Derefter introducerer Malene undervisningssekvensen den 3. april samt sine overvejelser. Nogle af vores spørgsmål i interviewet er derfor også præget af selve temaet skilsmisse, selvom dette ikke er et specifikt omdrejningspunkt for projektet. Spørgsmålene skal give adgang til at dykke dybere ned i hendes tanker om valg af litteratur i hendes undervisning. Vi vælger ovenikøbet at inddrage få af spørgsmålene fra vores spørgeskema, hvilket igen tager afsæt i den hermeneutiske videnskabsteori, hvor ny viden bygger på den gamle viden; altså en forforståelse (Sunesen, 2020, s. 23). De resterende spørgsmål bliver formet ud fra det beskedne kendskab, vi på forhånd får af Malene. Disse spørgsmål formulerer vi i en interviewguide forinden observationen, der har fokus på netop ovenstående (bilag 3).

Interviewet udføres ud fra en semistruktureret tilgang, da der både er en struktureret og ustruktureret dialogform (Sunesen, 2020, s. 39). Som nævnt ovenfor bliver spørgsmålene defineret på forhånd ud fra kendskab og tidligere erfaringer fra blandt andet spørgeskemaet og teori. Selve interviewet bliver derfor i første omgang struktureret. Dialogen bliver dog flere gange undervejs mere åben - heraf ustruktureret, da observationerne forud for interviewet naturligt giver anledning til flere spørgsmål og mulighed for uddybning. Observationerne er derfor med til at påvirke interviewet i en positiv retning, da det ikke fremstår så planlagt og indøvet, men tværtimod meget naturligt. Desuden bidrager observationerne af undervisningen til en bedre forståelse for Malenes oplevelser, tanker og erfaringer, da der skabes en sammenhæng mellem disse.

Interviewet finder sted på skolen beliggende i Aalborg. Efter undervisningssekvensen placerer vi os i selvsamme klasselokale, hvilket danner en afslappende og mindre formel ramme om interviewet. Man kan også sige, at vi ved at blive i klasselokalet forbliver i den *setting*, hvor observationerne finder sted. Det er på den måde nemt at henvise til læringsredskaber eller elever, der er med til at fremme en bedre forståelse for dialogen mellem os. Dette er også tilfældet i interviewet, da der undervejs bliver refereret til disse.

Trods der ingen elever er til stede i klassen, da de i den lektion er gået i madkundskabslokalet, bliver vi enkelte gange afbrudt af en elev, der skal hente sine ting. Dette påvirker dog ikke interviewet, men bidrager blot til en god stemning undervejs.

Vi starter interviewet ved at præsentere opbygningen af vores interview; heraf hvilke temaer, der skal behandles undervejs. Dette er med til at overskueliggøre processen samt klarlægge formålet for vores interviewperson. Det skaber samtidig et indblik i, hvad hun deltager i (Sunesen, 2020, s. 46).

Interviewet giver adgang til nye perspektiver, der ikke er taget i betragtning tidligere, hvilket sætter sit præg på projektet; heraf den hermeneutiske spiral. Dette vil blive inddraget i analysen i form af uddrag fra interviewet, der efterfølgende blev transskriberet (bilag 4).

UNDERSØGELSESDSIGN

De tre metoder; spørgeskema, observation og interview skal i samspil med det teoretiske afsæt danne udgangspunktet for vores projekt. For at opnå den bredest mulige forståelse for vores emne har vi ønsket at inddrage kvalitative metoder såvel som kvantitative. De kvalitative metoder i form af observation og interview giver os et indgående indblik i den konkrete undervisning og en udvalgt lærers didaktik og tanker, mens den kvantitative metode, som spørgeskemaet repræsenterer, bidrager med generelle perspektiver fra lærere, som underviser i danskfaget. Dette kombineret giver os et stabilt grundlag for at forstå, hvad der er på spil i vores specifikke emne.

Med et ønske om at skabe et flow i vores undersøgelser tager vores forberedte spørgsmål til interviewet udgangspunkt i en række besvarelser fra vores spørgeskemaundersøgelse. Før udførelsen af interviewet observerer vi desuden Malenes undervisning og hendes elevers fremtræden. Observationerne klæder os så at sige på til på bedst mulig vis at kunne afvikle et interview, hvor spørgsmålene er relevante og henleder til den undervisning, der kort forinden bliver praktiseret. Den nøje planlagte rækkefølge på vores undersøgelser skal bidrage med løbende at kvalificere og forbedre den efterfølgende metode, så denne derved bliver mere fokuseret (Sunesen, 2020, s. 41).

PROJEKTETS TEORETISKE FUNDAMENT

For på bedst mulig vis at kunne besvare vores problemformulering har vi først og fremmest valgt at definere begrebet kompleks børnelitteratur gennem Maria Nikolajeva, Torben Weinreich og Bodil Kampp. I forbindelse med dette benytter vi Ayoe Quist Henkels aktuelle *Børnelitteratur i en medietid*, der blandt andet kommer ind på udviklingen af litteraturen. Disse skal i fællesskab danne grundlaget for vores videre arbejde med problemformuleringen.

Vi anvender desuden K.E Løgstrup, Rita Felski og Thomas Illum Hansen, hvor særligt deres pædagogiske tanker ift. litteraturen er et fokus. Vi har været særligt optaget af at undersøge, hvorfor man læser litteratur, og hvordan det kan fremme empatien hos læseren. Vi vil tilmed belyse problemformuleringen ud fra et didaktisk afsæt gennem Olga Dysthe og Thomas Illum Hansen, der begge præsenterer en række principper for litteratursamtalen med fokus på dialog i klasserummet. Slutteligt bliver der redegjort for deltagelsesbegrebet i et læringsmiljø, da netop dette er fundamentet for udførelsen af en dialogisk undervisning.

DEFINITION PÅ KOMPLEKS BØRNELITTERATUR

BØRNELITTERATUR - MARIA NIKOLAJEVA OG TORBEN WEINREICH

Definitionen på børnelitteratur er svævende. Det afhænger af, hvilken litteraturteoretiker man søger svar hos. Maria Nikolajeva og Torben Weinreich er nærliggende at inddrage. Disse er enige om, at henvendelsen til læseren må være det grundlæggende kriterium. Nikolajeva definerer på baggrund af FN's definition af et barn børnelitteratur som værende litteratur, der henvender sig til mennesker mellem 0 og 18 år. Weinreich sammenfatter derimod sin definition med afsæt i den implicite læser således: *Børnelitteratur er litteratur, som er skrevet og udgivet for børn, dvs. både den litteratur, som er skrevet til børn, og den, som oprindeligt er skrevet til voksne, men er blevet bearbejdet med henblik på børn* (Henkel, 2023, s. 31-32). Både Nikolajeva og Weinreich definerer børnelitteratur med udgangspunkt i målgruppen. *Adaption* bliver af samme grund et essentielt begreb. Her menes ifølge Weinreich *forfatterens og måske forlagets tilpasning af teksten til de formodede læsere*. Der ses altså en tendens til at lade definitionen af børnelitteratur bygge på, hvem den henvender sig til gennem sprog, indhold og medie (Henkel, 2023, s. 32). Men med den komplekse børnelitteraturs indpas i nyere tid sættes der dog spørgsmålstejn ved netop teorierne om adaption og tilpassethed.

KOMPLEKS BØRNELITTERATUR - BODIL KAMPP

Barnet og den voksne i det børnelitterære rum er titlen på den ph.d.-afhandling, som Bodil Kampp udgav i 2002. Hun opstillede i den forbindelse sin definition på børnelitteratur:

Den børnelitterære tekst formidler kvaliteter ved barndom, dvs hvordan det føles at være barn. Teksten formidler stof der formodes at være af central og eksistentiel betydning for børn; den værdsætter børns oplevelser, erfaringer og trang til at erkende verden på forskellige måder (Kampp, 2002, s. 26).

Det analytiske omdrejningspunkt i hendes ph.d.-afhandling er den nyere, komplekse børnelitteratur. I sin afhandling undersøger Kampp forskellige børnelitterære værker, hvori hun finder ligheder og særlige karaktertræk ved netop den type litteratur. På den baggrund bliver det muligt at udlede en lang række aktuelle kvaliteter, som kan vise sig at være til gavn for litteraturundervisningen i skolen. Selve stoffet og udformningen er kendetegnet ved børnelitteratur. Kompleks børnelitteratur bliver til, idet man tilføjer kompleksitet på forskellige tekstniveauer, som man ser flittigt anvendt i voksenlitteratur. Her kan livsperspektiver, som er af betydning for børn såvel som voksne, fremstilles. Det, der går igen for de analyserede tekster i Kampps afhandling, er, at handlingen i teksten afspejler menneskets vilkår i nyere tid - forfatteren har i sinde at dele en bestemt fortælling med sine læsere (Kampp, 2002, s. 140).

Den komplekse børnelitteratur får tillagt en psykologisk dybde, idet den polyfone fortæller ikke alene er i stand til at fremstille den ydre handling, men også barnets indre liv. I form af den voksnes sprog og indsigt formidles barnets perspektiv. Dette øger litteraturens informative funktion, idet barnet overdrages et nyt sprog for noget, som det kan opleve og forstå, men endnu ikke verbalisere (Kampp, 2002, s. 132). Om dette skriver Kampp følgende:

Den komplekse børnelitteratur giver barnet mulighed for at føle det bliver forstået og udfordret på nogle områder det ikke selv er i stand til at formulere sig om eller etablere en dialog med nogen om i den fælles sociale virkelighed. På den måde kan litteraturen gennemlyse nogle indre psykiske forhold i forholdet mellem mennesker (Kampp, 2002, s. 132).

Den komplekse børnelitteratur kan ifølge Kampp noget helt særligt, som den traditionelle, enklere børnelitteratur ikke kan. Alligevel har det længe været et omdiskuteret emne, hvad børnelitteratur kan og bør kunne. Kampp fremhæver, hvordan der har været tendens til at lade børnelitteraturen være et

spejl på, hvordan den voksne forestiller sig og idylliserer barndommen. At barnet skal bevare sin uskyld, og at fortællingen har en lys, lykkelig slutning. Netop hensynet til den voksnes eget behov for at bevare forestillingen om barndommen som ren idyl, påpeger Kampp som en mulig forklaring på, hvorfor lærere i folkeskolen fravælger kompleks børnelitteratur som undervisningsindhold (Kampp, 2002, s. 17).

LITTERATURENS UDVIKLING

AYOE QUIST HENKEL:

Ayoe Quist Henkel, der er lektor i dansk med særligt fokus på børnelitteratur og litteraturdidaktik, har med inddragelse af andre litteraturteoretikere og fund gennem forskning undersøgt, hvordan litteraturen er i konstant udvikling. Hendes intermediale perspektiv forstår litteraturen ud fra en opfattelse af, at skrift, billede og eventuelt lyd sameksisterer og hænger uløseligt sammen (Henkel, 2023, s. 30).

Henkel peger blandt andet på, hvordan børnelitteraturens udtryksformer har ændret sig fra primært at være nedskrevne tekster, tilhørende illustrationer og filmatiseringer til nu også at ses i form af billedlitteratur, billednoveller, ordløse billedbøger, litterære apps og digitale fortællinger. Ofte ses litteraturen flytte sig fra én udtryksform til en anden. Her anvendes eventyr som et eksempel, hvor mundtlige overleveringer har ført til nedskrevne historier, som sidenhen har fået tilført sine visuelle udformninger (Henkel, 2023, s. 25-29). Især det visuelle element har gjort sit indtog i litteraturen. Grafiske romaner og billednoveller er i fremgang, ligesom flere billedbøger tilhørende crossover-litteraturen har fundet sin vej frem. Det er bøger, som kan læses af alle aldre, men på forskellige måder og med forskelligt udbytte. Her er især nordisk litteratur, som går under navnet *nordic noir* - et begreb hentet fra filmvidenskaben, ikke uinteressant. *Nordic noir* betegner den fremherskende tendens, der særligt ses i billedbøger, hvor emner som angst, tvivl, ensomhed, incest, død og andre tabubelagte emner bliver behandlet i børnehøjde (Henkel, 2023, s. 95-97). En lang række forfattere af den nye børne- og ungdomslitteratur har ikke berøringsangst for disse emner og er samtidig ikke blege for at udfordre holdninger om, hvad billedbøger skal kunne. Det er blandt andet forfattere som Kim Fupz Aakeson, Mette Vedsø, Gro Dahle og Mette Hegnhøj (Henkel, 2023, s. 96-98).

Flere af de samme forfattere går igen, når Henkel omtaler det, hun kalder realisme med kant. Det er børnelitteratur, hvor der skildres et fiktivt univers, men med elementer fra virkeligheden. Sådan som

virkeligheden kan se ud for nogen børn. Denne type litteratur har komponenter af realismen, som bringer noget velkendt og sandsynligt med sig. Hvad, der skiller realismen fra den realistiske børnelitteratur, er det kritiske blik. Litteratur med en kant af realisme kan være med til at afsløre et mere skrøbeligt, forvredet familieliv eller andre udfordringer og dilemmaer, som hører livet til, mens realistisk børnelitteratur behandler til sammenligning uproblematisk emner som venner, skole, sport og hobbyer (Henkel, 2023, s. 129-130).

LITTERATURENS POTENTIALE

K.E. LØGSTRUP:

K.E. Løgstrup har haft stor indflydelse på den danske folkeskole, og mange af hans pædagogiske tanker hænger stadig ved i dag. Herunder hans begreb om tilværelsesoplysning. Ifølge Løgstrup har skolen flere opgaver at løse, men han er alligevel af den overbevisning, at der er én hovedopgave; at give indsigt i vores måde at være på i livet mellem mennesker, i samfundet og i vores fælles historie (Bugge, 2014, s. 12). Også Løgstrups tænkning vedrørende skønlitterære fortællinger og de pædagogiske muligheder, der ligger heri, har influeret skolen gennem tiden. Disse refleksioner om fortællingen opdeler han i to; dens fantasibefordrende og horisontudvidende funktion samt det erkendelsespotentiale, der er i skønlitteratur (Bugge, 2014, s. 19). Hvad angår førstnævnte, er det vigtigt, at barnet udvikler fantasi, og dette kan ske gennem fortællingen:

“Fortællingen skal udvikle den Fantasi hos Barnet, der som Voksen giver det en saa vid Horisont, at andre Menneskers og dets Folks Skæbne hører med til dets Liv (...), saa Barnet som Voksen kommer til at leve i en Verden, der er stor nok til, at ogsaa dets Medmennesker kommer til at færden i den”, (Bugge, 2014, s. 21).

Om det er gennem opdigtede historier eller virkelige hændelser er ikke afgørende, men det centrale er, at barnet kan identificere sig med fortællingen. Gennem denne udvikler barnet altså fantasien, der er med til at udvikle dets horisont og fremme den indlevelse, der er nødvendig for at engagere sig i et andet individs liv og se tingene fra en andens synsvinkel (Bugge, 2014, s. 21). Ifølge Løgstrup har fortællingen også et mere erkendelsesmæssigt potentiale, og her henviser han særligt til den skønlitterære verden. I forbindelse med dette tydeliggør han desuden, at det ikke er et problem, at det er opdigtet - dette betyder ikke, at det er mindre sandt. Den skønlitterære fortælling har ét fokus og budskab. Dette fremgår tydeligt og bidrager til tilværelsesoplysning. Trods en afstand til den fiktive

verden, der præsenteres i teksten, indlever og engagerer læseren sig stadig. Dette grundet, at læseren ikke har noget i klemme - læseren har mod på at forstå den opdagede karakter, da der ikke skal tages stilling. Der er med andre ord en vis afstand fra virkeligheden, som læseren befinder sig i (Bugge, 2014, s. 22-24). Det er derfor, Løgstrup mener, det er vigtigt, at man læser litteratur. Det er derigennem, at man kan opnå indlevelse og forståelse for andre mennesker.

Dette henviser han også til gennem sit begreb *Det fælles tredje*. Her mener han, at mennesker i fællesskab kan være optaget af en oplevelse, erindring eller et emne. Man mødes om noget, og det er gennem dette, at man skaber en forbindelse med hinanden. Det generelle emne kan åbne op for behandling af vanskelige emner, men hvor man samtidig undgår elevens *urørlighedszone*, der indbefatter, at man må bevæge sig med en tilbageholdenhed overfor barnet. Ved at holde det ud i en armslængde vil man undgå situationer, der ellers kunne være udstillende for eleven (Bugge, 2014, s. 55-58). Skønlitteraturen har altså potentiale til at fremme indlevelse hos læseren samt udvide deres horisont. Ifølge Løgstrup er der dog grænser for, hvor meget modstand barnet skal møde i litteraturen. Her opstiller han en sammenligning mellem litteratur for voksne og for børn. Barnet har ikke samme afstand til det læste, som den voksne læser. Med dette mener Løgstrup, at hovedpersoners liv må lykkes i den litterære tekst, for at livsmodet ikke slukkes hos barnet. Den realistiske litteratur skal ifølge Løgstrup kun være for de voksne og ikke børnene (Bugge, 2014, s. 37-39).

RITA FELSKI:

I et af sine hovedværker "*Hooked. Art and Attachment*" undersøger den britiske professor og litteraturteoretiker Rita Felski, hvad der fanger os i mødet med litteraturen, og argumenterer netop for at møde teksten med kroppen i stedet for hovedet. Med dette mener Felski, at man skal gå på opdagelse og undersøge, hvad teksten gør ved en som menneske og ikke kun, hvad den betyder (Henkel, 2023, s. 43-44). I forlængelse af dette argumenterer Felski i "*Use of Literature*" for behovet for forandring af litteraturstudierne. Ifølge hende er der blevet skabt en distance mellem læseren og litteraturen, og læserens indlevelse og engagement er blevet tilsidesat. Felski mener, at litteraturundervisningen fokuserer for lidt på læserens oplevelse og glæde ved teksten, men derimod på at anbringe teksten i en passende historisk kasse. Med bogen ønsker Felski at tydeliggøre, hvad vi egentlig kan bruge litteraturen til. Ud fra dette formulerer hun fire grunde til at læse litteratur, samt hvad litteratur gør hos læseren; *genkendelse og anerkendelse, fortryllelse, viden og chok* (Mai, 2019, s. 15-17). Disse fire termer danner grund for, hvad Felski kalder for tekstligt engagement og har afgørende betydning for æstetiske oplevelser med litteratur. Ved *genkendelse* menes det at spejle sig i tanker og følelser,

hvilket muliggør identifikation med hovedpersonerne i de litterære værker. *Fortryllelse* handler om fordybelse i en tekst, hvor læseren forsvinder ind i et litterært univers. *Viden* sker gennem bogens handling, der præsenterer, hvordan verden kan se ud. Til sidst er der *chok*, som betyder, at litteraturen kan være "et slag i ansigtet". Forstået på den måde, at litteratur kan engagere læseren dybt følelsesmæssigt (Henkel, 2023, s. 200-201).

THOMAS ILLUM HANSEN:

Thomas Illum Hansen, der er ph.d. og forskningschef for *Anvendt forskning i pædagogik og samfund på UCL*, giver i sin bog *Kunsten at læse* en lang række kvalificerede bud på, hvorfor vi læser litteratur. Han mener, at vi udvikler et sprog, fantasi, indlevelse og forestillingsevne, når vi læser litteratur. Udover dette er litteraturen med til at skabe en dybere refleksion over menneskets grundvilkår (Hansen, 2020, s. 14). Især er han opslugt af læsningens fremmederfaring og dannelsespotentiale. I en rapport med titlen *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*, som Thomas Illum har udgivet i samarbejde med Nikolaj Elf og Stig Toke Gissel, sammenfattes 216 studier fra store dele af verden. I sin bog fremhæver Thomas Illum resultater fra netop denne forskning, hvor psykologer har været i stand til at måle læsernes udvikling af empati, følelsesmæssig involvering og indsigt i andres liv. Her måler man blandt andet på eventuelle adfærdsændringer efter læsning, om der svares mere nuanceret på spørgsmål, hvor indlevelse er påkrævet, og om de ved blot at aflæse andre menneskers øjne kan sætte sig ind i deres sindstilstande. Studiet står ikke alene, men er blot et blandt mange, som påstår, at litterære tekster kan fremme udviklingen af empati og det psykologiske begreb "Theory of Mind", som omfatter evnen til at sætte sig i andres sted og forbinde ydre handlinger med indre mentale tilstande. Dog har disse studier været omdiskuterede, og der er visse forbehold, man bør have in mente. Thomas Illum fremhæver fem væsentlige faktorer, hvoraf især to er udslagsgivende - nemlig kvaliteten af teksten og læserens følelsesmæssige engagement. Det betyder, at det i skoleregi kræver didaktisk dømmekraft, hvor mål, metode, organisering såvel som tekstvalg spiller en central rolle (Hansen, 2020, s. 40-42).

LITTERATURSAMTALEN

DET FLERSTEMMIGE KLASSERUM - OLGA DYSTHE

Forfatter og professor i pædagogik, Olga Dysthe, har i mange år været en af de mest indflydelsesrige forskere inden for skolen. Med sin bog *Det flerstemmige klasserum* giver hun et bud på, hvordan man kan arbejde med elevernes sprog, og hvordan det kan styrke læreprocesserne i skolen. Her påpeger hun særligt vigtigheden af dialogen i klasselokalet, og hvordan netop dette kan medføre, at eleverne tager ansvar for egen læring. Dette henviser hun til gennem sine begreber *det dialogiske* eller *flerstemmige klasserum*. Her er det væsentlige, at meningen bliver skabt gennem interaktion; forståelsen bliver skabt i et fællesskab mellem lærer og elever, mens de taler, lytter eller skriver, og det optimale læringspotentiale er afhængigt af dette samspil, der netop sikrer elevdeltagelse - og deltagelse er central i det flerstemmige klasserum. Dialogen er også med til at fremhæve forholdet mellem os selv og andre. Vi ser og hører os selv gennem andre, og det er herigennem, man lærer af hinanden (Dysthe, 1997, s. 215-218).

Dysthe ønsker at fremme det dialogiske klasserum. Hun mener, at det er vigtigt, at læreren tør slippe kontrollen og søge væk fra det monologiske klasserum, hvor lektionen på forhånd er fastlagt. Problemet ved den monologiske undervisning er ifølge Dysthe, at det ikke knytter sig til elevernes erfaringer, og det placerer sig omvendt op ad lærerens egen referencerammer; der bliver ikke skabt en fælles ramme, og undervisningen kan ende med at glide over hovedet på eleverne. I den forbindelse giver hun derfor læreren svaret på, hvordan en undervisning med fokus på interaktion mellem lærer og elever i stedet kan tilrettelægges (Dysthe, 1997, s. 215-218).

Autentiske spørgsmål og åbne spørgsmål er vigtige i undervisningssammenhænge, da det udfordrer elevernes forståelse og tænkning. Med autentiske spørgsmål menes der, at læreren på forhånd ikke kender svaret på det givne spørgsmål. Eleverne bliver på den måde hjulpet på vej til selv at kunne reflektere og formulere deres egne meninger. Åbne spørgsmål er med til at understrege, at eleverne er vigtige aktører i undervisningsmiljøet, og deres mening er relevant for processen.

Optag af elevsvar er en teknik, der er særligt nyttig i arbejdet med at få eleverne til at bidrage i samtalen på klassen og er samtidig med til at skabe en tematisk sammenhæng i dialogen. Det henviser til dét at inkorporere elevens svar i næste spørgsmål til klassen, hvor man på den måde får eleverne til at reflektere over det, som tidligere er blevet sagt. Dette skal dog gøres med fornuft, da det ikke er muligt at optage alle elevernes svar og bringe dem i spil på et senere tidspunkt.

Høj værdisætning hænger sammen med optag af elevernes svar. Læreren bygger videre på elevens svar og styrer samtalen videre på denne måde. Lærerens ros rettet mod elevernes svar vil have en lille værdi i forhold til elevens selvopfattelse, men særligt lærerens viderebehandling af svaret er afgørende. Ved at tage elevens svar med sig videre i samtalen, understreger læreren, at elevens tanker er nyttige for resten af klassen. Det er rart, at læreren siger “Ja!” og “Flot”, men her er det ikke tydeligt, hvad der netop er godt ved det konkrete svar.

Disse tre didaktiske principper er umulige at planlægge på forhånd, da det netop hviler på målet om at udnytte det spontane, der udspringer i løbet af undervisningen. Det er netop dette, der fremmer læringspotentialer (Dysthe, 1997, s. 226-229).

DELTAGELSESBEGREBET I ET LÆRINGSMILJØ

Et velkonstrueret og inkluderende læringsmiljø fremmer positiv læring og udvikling samt understøtter elevens sundhed og trivsel. Dette miljø knytter sig til en række miljømæssige faktorer i skolen, såsom sociale og faglige fællesskaber, klasseledelse, relationer til både klassekammerater og lærere, normer og regler samt det fysiske skolemiljø (Nordahl, 2012, s. 123-126). Disse faktorer påvirker elevernes sociale og faglige læring, ligesom det bidrager til dannelsen af deres identitet.

Lærerens rolle er afgørende for et inkluderende læringsmiljø. Det indebærer etablering af god klasseledelse, tydelige forventninger til læring samt støtte og anerkendelse af eleverne. En positiv relation mellem lærer og elev er ligeledes væsentlig. Udover læreren er et godt forhold mellem eleverne i klassen og et fysisk miljø, hvor man kan være sig selv og ikke oplever at blive nedgjort, afgørende for social såvel som faglig udvikling (Nordahl, 2012, s. 123-126).

Inklusion er centralt for et sundt læringsmiljø. Skolen og læreren har et ansvar for at tilrettelægge miljøet ud fra den enkelte elevs individuelle forudsætninger og behov. Inklusion sørger for, at eleverne ikke blot er fysisk til stede i rummet, men egentlig spiller en væsentlig, deltagende rolle i det læringsfællesskab, som er skabt. Et inkluderende læringsmiljø skal derfor imødekomme forskelligheder, så alle elever har følelsen af at blive anerkendt og kan deltage aktivt i både faglige og sociale fællesskaber (Nordahl, 2012, s. 130).

KIDM-PROJEKTET OG DEN UNDERSØGENDE TILGANG

KiDM-projektet, som er en forkortelse for “Kvalitet i Dansk og Matematik”, og dets resultater er et blandt flere empiriske belæg for at arbejde med en undersøgende tilgang til litteratur. Her anvender man ikke den deduktive tilgang, hvor eleverne, før de møder litteraturen, skal have et kendskab til genren, forfatteren eller det litteraturhistoriske perspektiv for derefter at søge efter fx genrekendetegn i teksten. Den undersøgende tilgang opfordrer til at lade teksten tale til eleverne og lade dem etablere indlevelsen og oplevelsen. Tilgangen kræver, at elevernes selvrefleksive og metakognitive evner gør dem i stand til at stille sig åbent over for indholdet og i den forbindelse stille vedkommende og aktuelle spørgsmål til den tekst, de møder (Henkel, 2023, s. 192-193).

KiDM-projektet og dets resultater, som blandt andet Thomas Illum Hansen lægger navn til, viser, at netop denne tilgang har en positiv indvirkning på elevernes litterære kompetencer og læseforståelse (Henkel, 2023, s. 191). Blandt karakteristika ved den undersøgende tilgang er følgende listet op:

- *Eleverne kan se formålet med det, de undersøger.*
- *Eleverne undrer sig og stiller selv relevante undersøgelsesspørgsmål.*
- *Eleverne undersøger fokuseret og systematisk på baggrund af iagttagelser.*
- *Eleverne udtrykker sig og argumenterer for deres iagttagelser.*
- *Eleverne konstruerer selv viden og internaliserer denne.*

(Henkel, 2023, s. 192).

PROJEKTETS ANALYTISKE LAG

Vi har i vores bachelorprojekt indtil videre fremlagt vores empiri i form af undersøgelsesmetoder og relevant teori, der belyser den komplekse børnelitteraturs pædagogiske potentiale, samt hvordan denne kan bidrage til undervisningen i praksis. På baggrund af dette ønsker vi at sammenkoble ovenstående i en analyse, hvor vi vil undersøge, hvorledes der er sammenhæng mellem vores indsamlede empiri og selekterede teori. Vores analyse vil være inddelt i to afsnit - disse må dog forstås med tilknytning til hinanden. Først behandles besvarelsene på vores spørgeskemaundersøgelse, hvorefter både observationer og interview vil blive bearbejdet i det efterfølgende afsnit.

BOGSTAVELIG TALT:

Følgende afsnit tager afsæt i vores spørgeskemaundersøgelse (bilag 1), hvor vi dykker ned i de besvarelser, der er kommet fra 48 dansklærere på mellemtrinnet - heraf er nogle af besvarelserne fra lærere i indskoling og udskoling, men dette skyldes sandsynligvis, at nogle undervisere i dansk på flere klassetrin (bilag 1a). Vi ønsker at undersøge, hvorvidt dansklærere anvender kompleks børnelitteratur i skolen. Desuden forhører vi os om, hvorledes litteraturen bidrager til at behandle disse tematikker i deres klasser, og om der i den forbindelse er nogle opmærksomhedspunkter ved deres litteraturvalg.

Kigger vi nærmere på bilag 1b, kan vi se, at hele 89,6% af vores respondenter på spørgeskemaet anvender kompleks børnelitteratur i deres undervisning. Det er altså langt størstedelen af besvarelserne. Dette stemmer overens med vores teoretiske afsæt, hvori Henkel beskriver udviklingen af netop denne type litteratur som en opadgående kurve. Denne tendens kommer også til udtryk i vores spørgeskema, hvor mange af de adspurgte dansklærere ikke har berøringsangst for de tabuiserede emner og netop vælger at gøre brug af det i deres virke som lærere. I forbindelse med dette kan man se i bilag 1c, at 81,3% benytter sig af litteraturen som udgangspunkt for svære samtaler. Dykker man ned i argumenterne rettet mod fordelene ved at bruge litteraturen på denne måde, kan man se, at det stemmer overens med projektets teoretiske grundlag (bilag 1).

“100%. Det giver mine elever noget at spejle sig i og det giver andre elever en mulighed for at sætte sig i et sted de endnu ikke har været i”.

“Ja. Det giver elever et indblik i, hvordan nogle kan have det, og på den måde kunne sætte i andres sted”.

“De kan spejle sig i historien. Måske bliver der sat ord på noget de ellers ikke selv kunne sætte ord på”.



Ovenstående argumenter vidner om, at litteraturen bliver brugt som et værktøj til at åbne op for samtaler, hvor man sætter sig selv i en andens sted, og hvor det samtidig også kan gøre det nemmere for elever at dele egne erfaringer. I disse tre udpluk fra spørgeskemaet bliver der særligt lagt vægt på ordene *spejle* og *sætte ord på noget*. Dette stemmer overens med Felskis fire grunde til at læse litteratur, hvor særligt *genkendelse*, *viden* og *chok* skinner igennem. Litteraturundervisningen giver eleverne mulighed for at spejle sig i tanker og følelser fra hovedpersonens synspunkt, hvilket muliggør

en identifikation for modtageren. Ligeledes kan litteraturen engagere læseren følelsesmæssigt, ligesom det åbner op for en ny måde at se verden på. Det kan give et chok og et blidt slag i ansigtet at beskæftige sig med den slags litteratur. På den måde går man ind i det læste og mærker efter, hvad litteraturen gør ved en.

I forlængelse af dette nævner flere af respondenterne, at litteratursamtalen er en måde at åbne op for samtalerne på, men hvor der stadig er en distance til eleverne selv (bilag 1).

“Ja. Litteratur kan ofte sætte ord på de svære aspekter af livet, og den vej igennem åbne for de svære samtaler, uden eleverne behøver at udstille egne oplevelser, de kan bare referere til bogen”.

“Ja. Emnet tages et niveau højere op og distanceres på en måde, hvorpå det bliver nemmere at tale om for børnene. Vi har alle det samme udgangspunkt og ståsted, når vi bruger eksempelvis en hovedperson i en bog som vores udgangspunkt”.



“Ja, på det generelle niveau. Hvis jeg har en elev, hvor der fx er eller har været vold i hjemmet, så bruger jeg IKKE en specifik bog og litteraturarbejde til at ‘grave’ i personlige problematikker. Jeg bruger det til at åbne op omkring, at alle kan opleve svære og grænseoverskridende ting i livet, og kan handle på forskellige måder i forskellige situationer. Jeg “leger ikke psykolog” for mine elever”.

Ud fra disse tre besvarelser bliver der særligt lagt vægt på, at et litterært værk giver mulighed for at distancere sig fra virkeligheden. Som det bliver pointeret i besvarelsen ovenfor, kan litteraturen være med til at skabe det samme udgangspunkt for eleverne, hvor der ikke er nogen, der bliver udstillet - netop fordi det ikke handler om dem, men om karakteren i bogen. Dette stemmer overens med Løgstrups tanker om *det fælles tredje*. Eleverne mødes om et emne eller oplevelse, hvor der herigennem skabes en fælles forståelse for dette. Til trods for at man åbner op for et vanskeligt emne, har man stadig respekt for barnets *urørlighedszone*, som, Løgstrup pointerer, er vigtigt. Det må ikke blive udstillende for de elever, der netop oplever noget sårbart, hvilket man undgår ved at holde det ud i en armslængde og tale om hovedpersonen. Dette lægger særligt den sidste besvarelse vægt på. Det er ikke meningen, man skal *grave* og *være psykolog*, men i stedet forsøge at åbne emnet op for alle i klassen. Det er netop derfor, flere af de adspurgte i spørgeskemaet kan se fordele i kompleks børne- og ungdomslitteratur; det kan give et sprog for de svære emner, men på en påpasselig måde, som ikke hænger nogle elever ud.

På baggrund af ovenstående citater fra spørgeskemaet kan man udlede, at litteraturen i mange tilfælde ikke kun bliver brugt for tekstens skyld, men derimod særligt med det personlige aspekt for øje. Litteraturen skal give indsigt og udvikle forståelse for andre - med andre ord: udvikle empati. Dette er i overensstemmelse med vores teoretiske afsæt, hvor flere af litteraturforskerne netop beskriver dette som en af fordelene ved at læse litteratur. Skolens hovedopgave er at give indsigt i livet mellem mennesker, og dette kan gøres gennem litteraturundervisning, der tilgodeser fantasien. Ifølge Løgstrup har litteraturen en horisontudvidende funktion, og det er netop afgørende, at barnet kan identificere sig i det fortalte. At litteraturen er med til at fremme indlevelse og forståelse er Felski også enig i. Der er blevet skabt en distance mellem læser og litteraturen, hvor læserens indlevelse er blevet tilsidesat. Hun mener, at man kan bruge de litterære værker til at udvikle os som mennesker. Dette taler desuden ind i, hvorfor man skal anvende kompleks børne- og ungdomslitteratur i skolen, og hvordan det kan være en indgangsvinkel til de svære samtaler.

Til trods for at størstedelen af respondenterne ser en tydelig fordel i at anvende den slags litteratur, er der dog bred enighed om, at det stadig kan være udfordrende at undervise i, og at det er nødvendigt at tage sine forholdsregler. I den forbindelse spørger vi dem, om de har gjort sig nogle tanker om, hvorvidt de er påpasselige med den slags litteratur, og hvordan de vil tage højde for det i deres undervisning. Flere af vores respondenter beskriver, hvordan de ofte sørger for at benytte sig af litteratur, der ikke er 'aktuelt' i klassen; forstået på den måde, at der ikke er nogen specifikke elever, der kommer i klemme. Hvis de finder bogen relevant til trods for dette, prioriterer flere af dansklærerne en samtale med den specifikke elev, hvor eleven forberedes på det konkrete emne. Det er dog ikke noget, der afholder mange fra at benytte litteraturen - til trods for en ekstra påpasselighed overfor sårbare elever (bilag 1).

“Jeg ønsker at alle litteratursamtaler skal give børnene mulighed for den eksistentielle samtale. Så jeg søger meget de bøger der åbner for vigtige samtaler”.

“Jeg er opmærksom på, om det kan være overvældende for nogle elever - hvis det f.eks. kommer for tæt på dem selv. Men det afholder mig ikke i at bruge det i undervisningen. Vi bliver nødt til at give dem redskaber til at indgå i svære samtaler OG at kunne sætte ord på tanker/følelser, også selvom det er svært”.

Ifølge respondenterne i spørgeskemaet er der stadig øget opmærksomhed på de elever, der kan komme i klemme, når man udvælger litteraturen. Det kan ramme nogen elever mere end andre, og dette kan være grunden til, at nogle få sorterer den komplekse børnelitteratur fra (bilag 1b). 10,4%

har ikke før anvendt den type litteratur i deres undervisning, hvilket kan tilknyttes et andet spørgsmål i undersøgelsen (bilag 1d). Her spørger vi, om man som lærer føler sig klædt på i forhold til at undervise i den komplekse børnelitteratur, hvortil 22,9% svarede nej (bilag 1).

“Det kan være meget følsomt og ømt at tage udgangspunkt i litteratur med elever. I plenum er det sommetider svært at få eleverne til at åbne op mundtligt, hvis litteraturen rammer dem, hvor det gør ondt”.

Det kan netop være grunden til, at nogle af de adspurgte dansklærere vælger kompleks børnelitteratur fra. Det kan være i frygt for at overskride elevernes *urørlighedszone* og tage noget op, der måske er for svært og grænseoverskridende for eleven. I citatet fremhæves det også, at disse emner i sig selv kan være svære at tale om. Det kan enten være svært for eleverne at relatere til eller skabe en forståelse for, og det kan dermed resultere i stilhed på klassen. Dette kan gøre det svært at opnå, hvad der er formålet med undervisningen, hvis man følger Dysthes principper om det dialogiske klasserum.

Vigtigheden af at anvende kompleks børnelitteratur står dog stadig centralt og bliver vægtet højest i vores undersøgelse. De er med til at åbne op for tabuiserede emner, som kan udvide elevernes forståelse for sig selv og for andre. I forbindelse med dette spørger vi dansklærerne om, hvorvidt de tror, at elever udvikler forståelse for andre gennem en undervisning med fokus på kompleks litteratur og tilhørende samtale (bilag 1e). Her svarer 85,4% af respondenterne ja (bilag 1).

“Jeg mener at litteratursamtaler er med til at give eleverne en bredere forståelse af hvad andre elever kan have af udfordringer, samt bidrage til deres egen dannelse som individer i samfundet”.

“Som før nævnt, kan man via litteraturen åbne elevernes øjne for andre perspektiver end deres egne. F.eks give større forståelse for andres udgangspunkt og virkelighed og ad den vej måske udvikle empati”.

Der er altså et flertal af dansklærere i vores spørgeskemaundersøgelse, der mener, det udvider elevernes horisont og forståelse for hinanden og sig selv. Dog er det her vigtigt at pointere, at selvom nogle finder det givende, skal det ikke fylde hele årsplanen. Dette kommer også til udtryk i en af besvarelsenerne (bilag 1).

“Det handler om balance”.



I forlængelse af dette uddyber en af respondenterne citatet med, at eleverne ikke skal serveres for alle voksenlivets problemstillinger på mellemtrinnet. Der skal samtidig være lige så meget plads til en glad bog, der ikke skal kobles op på noget svært, og hvor der er plads til grin. Ifølge Løgstrup er det netop denne grænse, man skal tage højde for. Livsmødet må ikke tages fra barnet.

Ud fra besvarelserne er der dog stadig enighed om, at den komplekse børnelitteratur har et pædagogisk potentiale, og at den med fordel kan benyttes ude på skolerne. Spørgeskemaet har som sagt givet et indblik i, at langt de fleste dansklærere ikke er berøringsangste for at belyse sårbare tematikker i deres undervisning (bilag 1b), hvorfor 81,3% derfor anvender litteraturen som udgangspunkt for tabuiserede samtaler (bilag 1c). Trods dette er der til dels stadig en vis forsigtighed i valget af litteratur, der måske i sidste ende har resulteret i, at 10,4% fravælger den komplekse børnelitteratur (bilag 1b). Der er samtidig generel enighed blandt de adspurgte om, at litteraturen kan være med til at udvikle forståelse for andre og for sig selv. Dette bringer os videre til de fund, vi har gjort os i henholdsvis observationen og interviewet, hvor vi vil præcisere, hvilke overvejelser, der helt konkret kan ligge bag en undervisning med afsæt i litteratur - som i dette tilfælde omhandler skilsmisse.

ET KORT BESØG I FELTEN

Dette afsnit vil hovedsageligt være centreret omkring interviewet med Malene Kær, der vil blive understøttet af vores observationer i undervisningen. Følgende analyse vil tage udgangspunkt i en kombination af disse to undersøgelsesmetoder, hvor vi vil undersøge, hvilke tanker, der ligger bag Malenes undervisning. Med afsæt i projektets teoretiske fundament og Malenes praksiserfaringer vil vi forsøge at få indsigt i, hvordan undervisning i kompleks børnelitteratur kan se ud med et særligt udgangspunkt i litteratursamtalen og udvikling af empati hos elever.

På skolen, hvor vi foretager vores observationer, bliver vi af Malene præsenteret for en klasse, som, siden hun tog styringen for danskundervisningen, har været vant til at arbejde med litteratur, der behandler komplekse emner. Hun har på sit kateter en litteraturæske stående, hvori der ligger udprintede billeder af forsiden på den litteratur, som eleverne skal stifte bekendtskab med i løbet af året. I takt med at bøgerne bliver læst, placeres forsiden på klassens litteraturvæg (se bilag 6). På væggen er der overskrifter som *tema, personer, relationer, modsætninger, synsvinkler, fortælleren, plot, komposition, sprog, rim og rytme, tomme pladser, genre og tekst/billede*.

Malene giver i interviewet udtryk for, at hun er enormt opmærksom på, hvordan hun griber netop denne type litteraturundervisning an, og at hun anvender sit indgående kendskab til klassen, når hun præsenterer dem for nyt stof (bilag 4a).

”Nu havde vi jo blandt andet én i dag, der reagerede på det. Jeg tror, at det var alt det omkring tanker. Det er en dreng, der har mange tanker i hovedet. Jeg kunne se, da jeg stod og sagde det der med, at man sommetider tænkte rigtig meget på, hvad andre tænker og glemmer lidt sig selv, og man bliver hul indeni. Der kunne jeg allerede mærke det sitre lidt på ham, og det vidste jeg godt”.



Det er altafgørende for et sundt og trygt læringsmiljø, at læreren har en god, tæt relation til sine elever, og ovenstående citat vidner om en lærer, der er opmærksom på sine elevers adfærd i klasserummet. Malene italesætter i interviewet, at hun er bevidst om, at relationen er udslagsgivende i litteraturundervisning, hvor eleverne af og til bringer dem selv og deres eget liv i spil. Også relationen mellem eleverne er essentiel for at kunne opretholde et læringsfremmende miljø i klassen, og lærerens klasseledelse kan med fordel bidrage positivt til dette. I tråd hermed udtaler Malene: (bilag 4b og 4c)

”Jeg har sådan en regel om, at vi kommenterer ikke på hinanden. Man lader det stå, og det gør de faktisk også i dag. Der er ikke en, der kommenterer på det, en klassekammerat siger. Det er mig, der kommenterer, og de kommenterer ikke”.

”De vender virkelig sig selv på vrangen herinde. Der er børn, der rækker hånden op og siger ”det har jeg også prøvet, og det føles sådan og sådan”. Og det er rigtig godt at skabe et klasserum, hvor man kan det...”.

I klassen, vi observerer, er det ikke usædvanligt, at knap halvdelen af eleverne rækker hånden op, før der overhovedet er stillet et spørgsmål, der kan besvares. Dette er formentligt et udtryk for en klasse, hvor eleverne ikke er bekymrede for at blive kritiseret eller nedgjort. Man må antage, at Malenes klasseledelse og dertilhørende regel om ikke at kommentere på hinanden bidrager til et trygt læringsfællesskab, som både fremmer deltagelsen såvel som bidrager til faglig og social læring.

Som tidligere nævnt er lærerens kendskab til eleverne væsentlig for tilrettelæggelsen af undervisningen. Ifølge tankerne bag det inkluderende læringsmiljø må læreren være opmærksom på elevernes forskelligheder og tilpasse undervisningen sådan, at alle elever kan gøre udbytte heraf. Helt lavpraktisk indeholder lektionerne flere forskellige arbejdsformer, hvor eleverne arbejder individuelt, i par og på klassen. Undervisningen har både skriftlige og mundtlige opgaver, ligesom teksterne bliver læst højt og samtidig udleveret i papirform eller vist på tavlen. Disse deltagelsesfremmende tiltag medvirker til et klasserum, hvor eleverne trods individuelle styrker og svagheder kan tage del i undervisningen. Hvis man er udfordret på sine skriftlige færdigheder, kan man stadig bidrage med sine fund og holdninger i den mundtlige samtale. Er man modsat stille og forsigtig i samtaler på klassen, får man alligevel mulighed for at løse den givne opgave og reflektere over stoffet, når den kan løses skriftligt. At skabe rammer for deltagelse er centralt for Dysthes opfattelse af et dialogisk klasserum. Elevernes deltagelse i undervisningen er en forudsætning for at opnå de ønskede interaktioner mellem lærer og elever såvel som eleverne imellem. Samspillet i klasserummet og de tilhørende interaktioner er en præmis for at kunne profitere af elevernes fulde læringspotentiale, som er en af de fornemste opgaver i lærerjobbet.

Malene har generelt et udbredt fokus på litteratursamtalen, og hendes måde at tilgå undervisningen på læner sig i stor grad op ad Dysthes teori om det flerstemmige klasserum. Med et ønske om at lade eleverne sætte sit eget præg på undervisningens gang, præsenterer hun fx forsiden for klassen og danner sig herigennem et billede af deres forståelse, og hvad de finder interessant i netop denne tekst. Dette bygger på tankegangen om, at elever kun læser, hvad de selv forstår (bilag 4d).

”... så jeg laver aldrig opgaver på forhånd. Jeg har aldrig forberedt mig, inden vi går i gang, hvad det er, jeg vil, fordi jeg tænker, at det er dem, der skal læse den. Det er dem, der skal fylde det ud, og det er dem, der skal eje den her bog. Det er ikke mig. Og det, tror jeg, er vigtigt”.

Ifølge Dysthe er netop denne tilgangsvinkel ideel, da undervisningens indhold skal ramme eleverne og ikke lærerens egne referencerammer. Det er eleverne, der skal tage noget med sig fra lektionen, men det er lærerens mission at skabe forudsætninger for det og skabe udbyttet. Når det er sagt, så er et af kendetegnene ved kompleks børnelitteratur, at det ofte er skrevet med udgangspunkt i den voksnes indsigt i livet, men formidlet til et barn.

Illum Hansens hovedpunkter, hvad angår den undersøgende tilgang til litteraturundervisning, understøtter Malenes undervisning, idet eleverne både undrer sig og stiller relevante undersøgelsesspørgsmål, ligesom de udtrykker sig og argumenterer for deres iagttagelser. Dette har en positiv indvirkning på elevernes litterære kompetencer og læseforståelse. Dog kræver det en vis forståelse og indlevelse fra eleverne for at kunne stille relevante spørgsmål, som henvender sig til teksten. Som tidligere nævnt er Malene af den overbevisning, at elever kun læser, hvad de selv forstår. Dette er i tråd med Løgstrup, som påpeger, at eleverne må kunne identificere sig med den fortælling, de læser. Malene beskriver i interviewet et eksempel, hvor bogens egentlige fortælling fløj hen over hovedet på eleverne, og hvor det var tydeligt, at de ikke var i stand til at identificere sig med det, de læste (bilag 4e). Det var bogen *Trylleblik*, som handler om en familie, der flygter fra et krigsområde på den anden side af Middelhavet. Det er en modstridende billedbog, hvor billede og tekst ikke stemmer overens (Nikolajeva, 2004, s. 26). Billederne viser den dystre virkelighed, mens tekstsiden gengiver den lille piges egne forestillinger, som trods krig og frygt er spækket med magi, farver og håb (Bjørn, 2021). Eleverne, der på det tidspunkt gik i 3.klasse, læste teksten med stort engagement - men flugt og krig var fjernt for dem. De læste derfor teksten ud fra den virkelighed, de befandt sig i, og udbyttet af undervisningen blev naturligvis et andet end først tiltænkt. Teksten knytter sig ikke til elevernes egne erfaringer, så den fælles ramme, som Dysthe beskriver, mangler. Illum Hansen understreger desuden, at elevernes følelsesmæssige engagement er en forudsætning for at fremme udvikling af empati, hvilket ikke blev tilfældet her (bilag 4e).

”For dem der handlede det bare om en pige, der kunne trylle. Altså bruge sin fantasi til at gøre tingene bedre for sin familie, og hun mistede sin mor og mormor undervejs, men det opdagede de ikke (...) Det der med at snakke lidt om, hvor de sejler henne. Det vidste de ikke. De havde sejlet med Molslinjen, du ved”.



Elementer fra Dysthes tre didaktiske principper, *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdisætning*, er ikke til at overse i Malenes undervisning. De autentiske spørgsmål, som lader eleverne reflektere, og som der ikke på forhånd findes et korrekt svar på, danner grundlaget for samtalens retning. Her må læreren slippe kontrollen og lade eleverne tage styringen.

Nedenstående er eksempler herpå (bilag 2a og 2b)

”Hvad skal der til for, at man ser en pige som hende?”, ”Hvorfor bliver man mon helt hul indeni?”, ”Hvordan tror I, moren har det med skilsmissem?”, ”Hvad tænker hun nu, hvor hendes forældre skal skilles?”, ”Hvorfor har den her pige brug for pigsko?”

Sidstnævnte spørgsmål stilles i forbindelse med en samtale i plenum omhandlende *En pige med pigsko*. Det står ikke skrevet i teksten, hvorfor pigen ønsker sig pigsko af sine forældre. Det er op til eleverne selv at udfylde disse tomme pladser. Spørgsmålet besvares blandt andet med følgende (bilag 2b):

”Så hun kan stå op, selvom der kommer vind. Hun ligner en, der balancerer”.

”Jeg tror, hun ønsker sig pigsko, fordi hun gerne vil være som træet og blive stående, hvor hun står”.



Flere gange laver Malene optag på sine elevers svar og bringer dem i spil på et senere tidspunkt (bilag 2a).

”Du sagde noget med omsorg for sig selv tidligere, som jeg også skrev på tavlen. Det er nemlig også, hvad det handler om.”

Det er desuden soleklart, at Malene både anerkender og roser elevernes indspark og engagement. Hendes begejstring for deres fund i teksten og deres tilhørende argumenter er ikke til at tage fejl af. Det er, hvad Dysthe omtaler som høj værdisætning (bilag 2a).

”Det er flot set! Det havde jeg ikke engang set.”

”Ja nemlig, det er jo det allervigtigste. At man har det godt”

”Nemlig, det er sådan et skuespillerliv! Det er faktisk lidt som en kamæleon.”

”Det er fuldstændig rigtigt! Sådan har jeg også læst det.”

Ligesom flere af vores respondenter i spørgeskemaundersøgelsen er Malene også af den overbevisning, at undervisning i kompleks børnelitteratur kan gøre eleverne gavn. At have problematikken ude i en armslængde, men samtidig sætte ord på det, som er en virkelighed for nogen. Flere af elevernes



besvarelser i løbet af lektionerne vidner om en flok børn, som tænker empatisk og omsorgsfuldt om andre mennesker. Trods de ikke selv er skilsmissebørn, udviser de en forståelse for de følelser, der kan være svære at navigere i, når mor og far går hver til sit. Ifølge Illum Hansen kan dette være et tegn på, at litteraturen fremmer udviklingen af empati og "Theory of Mind". Eleverne demonstrerer, at de er i stand til at forbinde de ydre handlinger med hovedpersonernes indre mentale tilstande (bilag 2b).

"Fordi hun ikke har det godt nok. Jeg tror også, det er lidt forvirrende, fordi der både er mor og far, som kalder hende noget forskelligt".

"Det kan være svært at være den, man gerne vil være, når den ene forældre vil have det ene, og den anden vil have noget andet"

"Hun savner mor, når hun er hos far og omvendt. Hun har brug for begge dele. Når man har noget, så vil man gerne noget andet. Når man får det, så savner man det andet igen."

Rita Felski anvender ordet *genkendelse* om at kunne identificere sig med hovedpersonens følelser og tanker. I klassen, vi observerer, sidder der fem elever, hvis forældre er gået fra hinanden. *En pige med pigsko* er en bog, som kan give netop disse elever en fornemmelse af genkendelighed. Andre i klassen, som måske lever i det, vi beskriver som en kernefamilie, vil kunne tilegne sig *viden* om andres virkelighed, trods det er fjernt fra eget liv. Hvad Løgstrup omtaler som *det fælles tredje*, gør det muligt at samles om en tematik, som er nært for nogen, men fjernt fra andre. Lige gyldig hvilken familiekonstruktion, man er en del af, er der flere komponenter og aspekter fra undervisningen, man kan tage med sig videre. Dette bidrager til den generelle dannelse af eleverne (bilag 4f).

"Jeg tror, at der var mange i dag, der fik et andet blik på det at være skilsmissebarn. Og det behøver ikke at være på hinanden (...) Vi snakker meget om det der med at turde at spørge. Altså lad være med at lade folk bare gå rundt i deres egen boble, men turde spørge hinanden og sige: "Nå, dine forældre er skilt. Hvordan er det?", "Hvordan er det hos din far?", "Hvordan er det hos din mor?", "Er du god til din egen omsorg?". Det der med lige at have et fokus og have noget med derfra".

For kort at opsamle har den komplekse børnelitteratur som sagt fået stor succes i de danske folkeskoler, og dansklærerne er generelt fortalere for at anvende det i deres undervisning som udgangspunkt for samtaler om livets svære temaer. Heriblandt Malene. Hendes 5.klasse er rutinerede læsere af netop

denne litteratur, da det ofte har været på dagsordenen i hendes lektioner. Med sine deltagelsesfremmende tiltag og dialogiske undervisning formår Malene at skabe et klasserum, hvor samtlige elever er deltagende fra lektionens start til ende. Besvarelserne er empatiske og emmer af forståelse for hovedpersonernes situation. Malenes undervisning værner om elevernes opfattelse af den litteratur, de læser, og hun læner sig op ad Dysthes teori om det flerstemmige klasserum. I Malenes undervisning er det eleverne, der fører an - men med hende i hånden.

MED UDFORDRINGERNE FOR ØJE

”Så..så det skal ikke kun være det her, men det skal også være det her, ja” (bilag 4g)

I følgende afsnit vil vi forsøge at belyse vores problemstilling ud fra et andet perspektiv, hvor vi vil stille os kritisk overfor den komplekse børnelitteratur. I en kombination af besvarelserne fra spørgeskemaet og interviewet vil vi vurdere samt diskutere denne type litteraturs tilstedeværelse i de danske folkeskoler.

Ud fra både spørgeskemaundersøgelsen, interviewet af Malene og den foreviste analyse kan man se en tydelig tendens; at den komplekse børnelitteratur er særligt fremherskende i disse år. Flere benytter sig af denne type litteratur, og størstedelen benytter sig af den som et udgangspunkt for at tale om svære, tabuiserede emner i danskundervisningen. Trods en stor andel, der kan se fordele, er der dog en række lærere, som er mere skeptiske overfor den komplekse børnelitteratur - eller i hvert fald tager en række forbehold. Dette blev også kort belyst i opgavens analytiske syn. Det lægger altså op til at diskutere, hvorvidt denne type litteratur fylder for meget i undervisningen.

Under det sidste punkt *andre kommentarer* i spørgeskemaet gør vi plads til at dele løse tanker, der måtte opstå undervejs. Der gør især en kommentar sig bemærket, da det rummer en anden holdning end langt størstedelen og på samme tid inkluderede et elevperspektiv (bilag 1).

*“Rigtig meget ny børne- og ungdomslitteratur handler om komplekse emner og det kan blive for meget for nogle elever, så det til sidst hænger dem ud af halsen at alt ‘handler om død og ødelæggelse’ (citat en 9.klasses elev fra sidste år *grinesmiley* (...))”.*

Denne besvarelse fremhæver særligt nogle elevers synspunkt, hvor det er tydeligt, at det kan være opslidende og glædesløst at arbejde med de tabuiserede emner. På baggrund af den citerede elev kan man få en opfattelse af, at den type litteratur er for nedslående og ifølge vedkommende bør fylde

langt mindre. Ifølge Løgstrup er det også dette, man bør vige udenom, når man som lærer udvælger sin litteratur til undervisningen. Der må i hans optik være en grænse for, hvor meget modstand et barn skal møde i litteraturen. Den realistiske litteratur er forbeholdt voksne. Dette grundet, at barnet ikke har samme afstand til det læste, som den voksne har. Det strider mod Felskis fire grunde til at læse, hvor hun blandt andet nævner *chok* som en begrundelse herpå. Hun mener, at det er vigtigt for virkningen af litteraturen, at man bliver chokeret ved blandt andet at læse det voldsomme og horrible, og hun er dermed fortaler for den komplekse børnelitteraturs indpas i nyere tid.

Forskning på området har dokumenteret, at litteratur kan fremme udviklingen af empati hos sine læsere, ligesom det kan give indsigt i andres liv og skabe følelsesmæssig involvering. Alligevel må man stille sig kritisk over for, hvorvidt litteraturundervisning med afsæt i kompleks børnelitteratur kun har styrkesider. Ligesom med alt andet er der altid en hage. For når vi omtaler den stigende mistrivsel blandt unge i dag, er det naturligvis med et ønske om at træde på bremse på den opadgående kurve. Det betyder, at lærerne i samarbejde med forældrene må tage hånd om problematikken i højere grad end tidligere - og det stiller krav til lærerjobbet. I Folkeskolens formålsparagraf står det skrevet, at skolen *i samarbejde med forældrene skal fremme den enkelte elevs alsidige udvikling samt skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi*" (Børne- og undervisningsministeriet, 2023). Blandt spørgeskemaets respondenter er der bred uenighed omkring, hvorvidt det er skolens ansvar at italesætte og undervise i de sårbare emner eller ej. Hvis man alligevel skal udlede noget af de blandede svar, må det være at nedtone kraften i ordet *ansvar* og lade det hedde, at skolen har et medansvar.

I analysen blev det belyst, at flere aspekter i den komplekse børnelitteratur kan bidrage positivt til elevernes dannelsesproces. Eleverne kan identificere sig med teksten og måske endda genkende sig selv i nogle af tilfældene, men det vides ikke, om dette har en positiv effekt på barnets opfattelse af virkeligheden uden for klasseværelset. Dette italesætter en lærer i form af nedenstående besvarelse (bilag 1):

“Jeg tænker meget på, at vi ikke ser ud til at løse trivselsproblemet ved konstant at beskæftige os med det. Elever med angst får ikke nødvendigvis mindre angst af at læse om børn med angst, tænker jeg faktisk. men vi skal også lære om hinanden og mangfoldighed og her giver det mening”.

Det er vigtigt at tage højde for elevernes synspunkt, som blev inddraget i det førstnævnte citat. De er omdrejningspunktet i skolen, og deres motivation for det lærte er grundlæggende for udnyttelsen af

undervisningens potentiale. Ingen klasse er ens, og man må med sin tætte tilknytning og kendskab til eleverne planlægge en undervisning, som rammer netop disse. Malene oplever modsat en klasse, der er positivt stemt i mødet med kompleks børnelitteratur (bilag 4h);

”(...) og så tror jeg også godt de kan lide at lære om det. Jeg tror faktisk godt, at de kan lide at lære om, hvordan det er for at kunne møde de børn, der har det sådan her”.

Fakta er da også, at størstedelen af besvarelserne ser et pædagogisk potentiale i kompleks litteratur, og flere forfattere udgiver bøger, som behandler disse temaer. Det er derfor tæt på umuligt ikke at anvende disse i undervisningen. Men der må være en balance i udvælgelsen af litteraturen til undervisningen, hvor der er plads til det hele, og hvor der tages højde for elevernes forudsætninger. Alting med måde. Udtrykket *den gyldne middelvej*, som Aristoteles udarbejdede engang for mange år siden, må være belejligt at anvende i denne sammenhæng. Formålet med undervisningen, der tager afsæt i kompleks børnelitteratur, er nemlig ikke at tage livsmodet og -glæden fra eleverne, ligesom det heller ikke er hensigten at plante nye bekymringer. Malene påpeger i interviewet, at det er hendes klare standpunkt, at litteratur og deraf undervisningen altid må have håbet for øje (bilag 4i).

“Jeg synes, at det er vigtigt, at der et eller andet håb. (...) Der skal være en eller anden form for håb stadigvæk at finde. Det vil jeg da mene, der skal. Og det er der da også heri”.

Henkel beretter som tidligere nævnt om en udvikling i litteraturen, som Kampp anerkender, idet hun beskriver, at der har været en tendens til at lade barnet bevare sin uskyld i litteraturen, og at den lykkelige slutning må bestå. Her skildres barndommen som ren idyl. Vores undersøgelser tyder altså på, at vi bevæger os på en grænse mellem det mørke og det lyse. Svaret må findes i at udvælge litteratur, som fremhæver “lyset i mørket”.



SAMMENFATTENDE KONKLUSION

I løbet af vores studietid er vores nysgerrighed for kompleks børnelitteratur opstået og i den forbindelse har vi ønsket at se nærmere på dets pædagogiske potentiale i undervisningen. Realiteten er, at bekymrende statistikker skildrer en verden, hvor børn og unge vokser op og mistrives. Flere forfattere udgiver bøger, som behandler emner vedrørende fx omsorgssvigt, psykisk sygdom, skilsmisse eller selvmord. De er ikke berøringsangste for at italesætte disse samfundsproblematikker. Samtidig viser vores spørgeskemaundersøgelse, at det er litteratur, som hyppigt anvendes i danskundervisningen og danner udgangspunkt for vanskelige samtaler. Dette leder os til følgende problemformulering:

Hvordan kan man som lærer på mellemtrinnet udføre en undervisning med afsæt i tabuiseret, kompleks børne- og ungdomslitteratur, og hvorledes kan man gennem litteratursamtalen hjælpe elever med at opnå indsigt og en fælles forståelse for andre menneskers livssituation?

Med udgangspunkt i projektets teoretiske fundament, som udgøres af Maria Nikolajeva, Torben Weinreich, Bodil Kampp, Ayoe Quist Henkel, K.E Løgstrup, Rita Felski, Thomas Illum Hansen og Olga Dysthe samt *deltagelsesbegrebet*, belyses vores empiriske undersøgelser i den analytiske del.

På baggrund af 48 dansklæreres besvarelser i vores spørgeskemaundersøgelse står det klart, at den komplekse børnelitteratur har fundet vej til klasseværelset, og at langt størstedelen benytter det som afsæt for tunge samtaler. Flere beskriver i tæt relation til Løgstrups begreb om *det fælles tredje*, at litteraturen giver dem mulighed for at værne om hovedpersonens situation og på den måde have tematikken ude i en armslængde. Rita Felski har blandt andet udarbejdet begreberne *genkendelse*, *viden* og *chok*, som giver anledning til at læse især kompleks børnelitteratur. Samtalen drejer sig ikke om eleverne, men alligevel kan enkelte muligvis *genkende* sig selv i fortællingen, mens andre bliver *chokerede* og opnår indsigt og *viden* i mødet med teksten.

Malene Kær, som har en Master i *børnelitteratur og medier* og som blandt andet underviser en 5.klasse i dansk på en skole i Aalborg, lader os få et indblik i, hvordan tilrettelæggelse og udførelse af undervisning med afsæt i kompleks børnelitteratur kan se ud i praksis. Malenes undervisning læner sig i høj grad op ad Olga Dysthe, som har udformet principperne bag *det flerstemmige klasserum*. Her er det eleverne, som fører an og udfylder litteraturens tomme pladser, idet Malene ikke følger en forudbestemt plan for lektionen. Hun er af den overbevisning, at eleverne kun læser, hvad de selv forstår. Dysthe lægger desuden navn til begreberne *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdisætning*, som alle tre ses anvendt i løbet af undervisningens litteratursamtaler.

I klassen er der skabt et rum, hvor det er trygt og ufarligt at engagere sig i samtaler i plenum, hvilket afspejler sig i mængden af deltagende elever. Dette er formentlig et resultat af Malenes klasseledelse, didaktik og relation samt kendskab til klassen.

Blandt andet Thomas Illum Hansen har igennem sin forskning gjort opmærksom på, hvordan man ved at læse litteratur kan fremme udviklingen af empati, og eleverne i Malenes klasse demonstrerer, at de er i stand til at forbinde de ydre handlinger med hovedpersonens indre mentale tilstand. Dette er et udtryk for en klasse, som, trods de ikke selv gennemlever samme hovedpine, er i stand til at udvise omsorg og empati for karakteren i litteraturen.

Dog udtrykker flere lærere dog en påpasselighed for anvendelsen af kompleks børnelitteratur i deres undervisning, ligesom de understreger, at man må finde en balance i udvælgelsen af sin litteratur. Man må udnytte sit kendskab til klassen og lade tekstvalget være et, som ikke udstiller enkelte elevers livssituation. Det er eleverne, som skal tilegne sig viden og være følelsesmæssigt involveret i fortællingen, og det er derfor nødvendigt, at læreren underviser med afsæt i litteratur, som eleverne finder interessant. Det er ikke altid en tekst om *død og ødelæggelse*.

PERSPEKTIVERING

Vi ønsker i vores mundtlige del blandt andet at drøfte elevernes perspektiv på undervisning i kompleks børnelitteratur. Deres motivation og engagement er nemlig væsentligt for deres læringsudbytte.

Vi vil desuden udarbejde håndgribelige, didaktiske principper, som kan anvendes af læreren i tilrettelæggelsen af denne type undervisning.

LITTERATURLISTE

- aatos. (4. januar 2023). *Skilsmisse og statistik - hvornår, hvordan og hvorfor bliver danskerne skilt?*
Hentet fra aatos.: <https://aatos.app/dk/skilsmisse/artikler/skilsmisse-statistik/>
- Børne- og undervisningsministeriet. (15. november 2023). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Bjørn, A. (2021). *Trylleblik*. GUTKIND.
- Boding, J. (2019). Hvordan skriver du en analyse til dit bachelorprojekt? I N. Mølgaard, S. Pjenggaard, L. H. Hansen, A. E. Krenzen, J. Madsen, J. Boding, & F. Høyrup, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 100). Hans Reitzels Forlag.
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup & Skolen*. Aarhus: KLIM.
- Danske Patienter. (u.d.). *Fakta om psykisk sygdom*. Hentet fra Danske Patienter: <https://danskepatienter.dk/temaer-projekter/temaer/psykisk-sygdom/fakta-om-psykisk-sygdom>
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Fahl, A. D., & Sørensen, A. N. (2023). *Pilotprojekt*. u.p.
- Hansen, T. I. (2020). *Kunsten at læse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (januar 2020). *Kvalitet i dansk og matematik*. Hentet fra laremiddel: <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>
- Henkel, A. Q. (2023). *Børnelitteratur i en medietid*. Samfundslitteratur.
- Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Katznelson, N., Pless, M., & Gölich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering - Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Mai, A.-M. (2019). Indledning. I A.-M. Mai, *litteratur i brug* (s. 15-17). Hellerup: SPRING.

Nielsen, I. D. (2015). To ben. I I. D. Nielsen, *Ulige uger: og andre historier om resten af tiden* (s. 81). Jensen & Dalgaard.

Nielsen, I. D. (2015). Valnøddetræ. I I. D. Nielsen, *Ulige uger: og andre historier om resten af tiden* (s. 30). Jensen & Dalgaard.

Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. Høst & søn.

Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør - fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Hans Reitzels Forlag.

Retsinformation. (7. juni 2023). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/699>

Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser - Videnskabsteori, metode og analyse*. Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2014). Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling: Også i komplicerede læringsituationer* (s. 137-141). København: Akademisk Forlag.

Teilmann, G. K. (18. januar 2024). *Overgreb og omsorgssvigt mod børn*. Hentet fra sundhed.dk: <https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/boern/sygdomme/overgreb-og-omsorgssvigt-mod-boern/overgreb-og-omsorgssvigt-mod-boern/>

Vedsø, M. (2017). *En pige med pigsko*. Jensen & Dalgaard.

BILAG

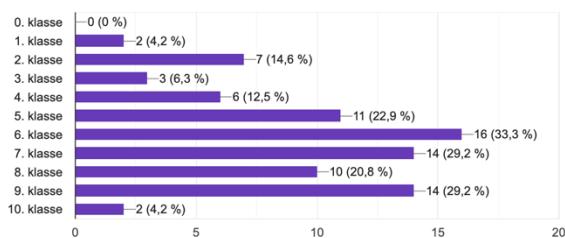
BILAG 1: SPØRGESKEMA

<https://docs.google.com/forms/d/1vul8Oa-dZRInK7hBR8OGAWkgCoisM0ycgMvr1pfarbU/edit#responses>

BILAG 1A:

Hvilket klassetrin underviser du i dansk?

48 svar

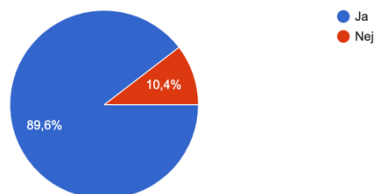


BILAG 1B:

Har du anvendt litteratur om komplekse emner i din undervisning?

48 svar

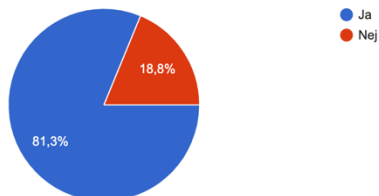
Kopier



BILAG 1C:

Anvender du litteraturen som udgangspunkt for svære samtaler med dine elever?

48 svar

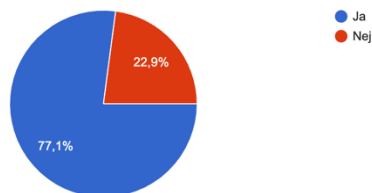


BILAG 1D:

Føler du dig klædt på som lærer til at indgå i samtaler med dine elever vedrørende f.eks. skilsmisse, incest, psykiske eller fysiske handicap?

48 svar

Kopier

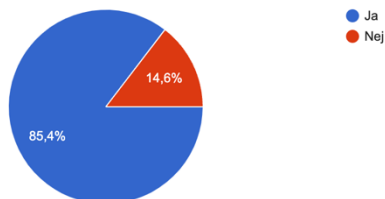


BILAG 1E:

Tror du, at eleverne på sigt udvikler mere forståelse for andre gennem kompleks børnelitteratur?

48 svar

Kopier



BILAG 2: OBSERVATIONER

BILAG 2A: STRUKTURERET OBSERVATION IFT. DET FLERSTEMMIGE KLASSERUM, OLGA DYSTHE

03.04 - 2024	Autentiske spørgsmål:
	Hvorfor har hun pigo på? Hvornår har man brug for pigo?
	Hvorfor tror I, hun sidder i træet?
	Hvorfor bliver man mon helt hul indeni?
	“Hvordan bliver dette emne præsenteret anderledes i en billedbog fremfor en kortprosa tekst?”
	“Hvad er fuglen mon et symbol på?”
	“Hvordan tror I, moren har det med skilsmissen?”

03.04 - 2024	Optag:
	“Du sagde noget med omsorg for sig selv, som jeg også skrev på tavlen. Det er nemlig også, hvad det handler om.”

03.04 - 2024	Høj værdisætning:
	“Tak, det synes jeg nemlig også”

	“Nemlig, det er sådan et skuespillerliv. Det er faktisk lidt som en kamæleon.”
	“Det er fuldstændig rigtigt. Sådan har jeg også læst det.”
	“Det er virkelig flot sagt”.
	“Det er flot set! Det havde jeg ikke engang set.”
	“Der er mange hænder, hvor dejligt!”
	“Ja nemlig, det er jo det allervigtigste. At man har det godt”

BILAG 2B: SEMISTRUKTURERET OBSERVATION

Tid	Tema	Hvad den voksne gør/siger	Hvad barnet gør/siger
8.10-8.35	<i>Valnøddetræ</i>	Læser den korte tekst op.	Sidder stille og lytter opmærksomt.
8.10-8.35	Litteratursamtalen omkring <i>Valnøddetræ</i>	Læreren spørger: “Hvad er en valnød?” Herefter er der en samtale omkring, hvad en valnød er. Eleverne deler forskellige holdninger. “Lige præcis, det var lige det, jeg ledte efter” (at den kan være radden indeni).	En elev foran giver et bud på historiens handling, og samtidig giver hun en personlig historie med sin egen familie. Dreng får følgende ud af første gennemlæsning: “Moren er højre, og faren er venstre side af valnødden”

		<p>Læreren svarer: "Tak, det synes jeg nemlig også".</p> <p>Siger meget "ja" og nikker, når eleverne svarer.</p> <p>Lærer: "Hvorfor sidder hun i træet?"</p> <p>Lærer: "Nemlig, det er sådan et skuespillerliv. Det er faktisk lidt som en kamæleon."</p> <p>Læreren: "Ja, hvorfor bliver man helt hul indeni?"</p>	<p>En elev rækker hånden op og svarer, at en valnød ligner en hjerne.</p> <p>Elev: "Hun føler, hun er som en valnød." "Hun er nærmest ligesom en skuespiller."</p> <p>Elev: "Hun har hele tiden tankerne et andet sted. Hun føler måske, hun er en skal."</p> <p>Elev: "Fordi hun ikke har det godt nok. Jeg tror også, det er lidt forvirrende, fordi der både er mor og far, som kalder hende noget forskelligt".</p> <p>Anden elev: "Så bliver man nok lidt ked af det."</p> <p>Tredje elev: "Oppe i valnøddetræet kan hun være, som hun bare gerne selv vil være."</p>
--	--	---	--

		<p>Læreren: “Hvad skal der til for, at man ser en pige som hende?”</p> <p>Læreren: “Ja nemlig, der mangler lidt nogle voksne”.</p> <p>Elev giver bud på budskabet</p> <p>Læreren: “Ja, sådan har jeg også læst den”.</p>	<p>Elev: “Man skal spørge hende”.</p> <p>“Hun er nok på en eller anden måde ved at rådne op. Så det er nok derfor, hun føler sig hul indeni.”</p> <p>Eleverne sukker, da hun må gå videre til næste tekst for at nå det hele. På det tidspunkt har fire elever stadig hånden oppe.</p>
Kl. 8.35- 8.36	Kort præsentation af isbjerget	Læreren præsenterer kort isbjerget, og hvad den betyder	Sidder helt stille og lytter.
Kl. 8.37- 8.40	To ben	<p>Læreren præsenterer opgaven, hvor eleverne skal arbejde to og to sammen. De skal udfylde isbjerget sammen.</p> <p>Læreren læser den korte tekst op.</p> <p>Spørgsmål fra læreren: “Er der nogen, der ved, hvad quinoa er?”</p>	<p>Lytter.</p> <p>En elev svarer: Faren er dårlig.</p>

		<p>“Vi skal passe på ikke at gøre faren til skurken. Vi skal ikke finde en forældre, der er god og en, der er dårlig”.</p>	
Kl. 8.40-52	<p>Eleverne arbejder to og to sammen - eller hvordan det passer med hvordan de lige sidder.</p>	<p>Læreren går rundt blandt eleverne og sørger for, at de ikke er i tvivl om noget.</p>	<p>Eleven sidder meget roligt, selvom de arbejder i grupper. Lidt småsnak, men ikke meget larm.</p>
Kl. 8.52	<p>Litteratursamtale omkring To ben</p>	<p>“Lad os få samlet nogle af de guld-korn. Alle skal byde ind, for alle har skrevet noget godt”.</p> <p>“Får vi egentlig det at vide. Står det i teksten?.. Hun har to hjem. Det kan vi blive enige om. Vi ved, de bor hver for sig. Det har du fuldstændig ret i”.</p> <p>Læreren noterer ned på tavlen, hvad eleverne skriver.</p> <p>Læreren gentager elevernes svar for at være sikker på, hvad de siger.</p>	<p>Eleverne rækker hånden op. 10 elever rækker hånden op.</p> <p>“Mor og far er skilt”</p> <p>“Hos mor er hun sund.”</p> <p>“Mor har virkelig høje forventninger”</p> <p>"Hun ser alt".</p> <p>“De lever hver sit forskellige liv”</p>

		<p>“Har hun i virkeligheden en side, der vokser mere end den anden?”</p> <p>“Hvordan læser du, at hun er ordentlig?”</p> <p>.....</p> <p>“Det er ordentlighed, det er det du læser ud af teksten?”</p> <p>“Ved vi, om faren har mange penge?”</p> <p>“Hvorfor er der et tomt køleskab ved faren? Vi ved ikke hvorfor, men vi har et tomt køleskab ved faren. Den slutter vi på. Nu er det morgensang.”</p>	<p>“Hun går på tæer, fordi hun er bange for, hendes mor synes dårligt om hende”</p> <p>“Mor vil gerne give hende det mest sunde liv, hun kan. Hun er mere ordentlig.”</p> <p>“Den kører på, hvordan skilte forældre kan have det på forskellige måder”</p> <p>“et barn, der er i hovedet og har tanker hos andre”</p> <p>“Kan vi fortsætte?”, da der fløjtes til pause.</p>
Kl. 8.55- 9.05	Morgensang	Læreren følger eleverne over i hallen, hvor de synger en sang og beder fadervor	De går stille og roligt derover. Synger fint med og beder alle fadervor.
Kl. 9.07- 9.16	Fortsættelse af litteratursamtale.	Læreren laver en lille opfølgning på, hvad de har talt om inden morgensang. Indleder med: “Hvad skal vi udlede af det?”	

	<p>Hun noterer fortsat ned, mens hun smiler og bekræfter svar med "ja".</p> <p>"Hvorfor ikke det?". "Så moren stiller krav til faren, eller hvad?".</p> <p>"Hvor er hun henne i det? Hun har en højre side med moren, og venstre side med faren".</p> <p>"Sådan er det tit, eller sådan kan det være med forældre, der er skilt".</p> <p>"Det tror jeg du har ret i".</p> <p>"Hvordan tror du det har været, da de boede sammen? Lad os sige de har boet sammen. Hvad hvis mor ikke har været hjemme? "Så er det ligesom hjemme ved dig, så er der frit?"</p> <p>"Der står ingen steder i teksten, at det er hun træt af. Tror I, hun synes, det er træls?".</p>	<p>"Jeg tror ikke, hun selv kan vælge, hvilken side hun bedst kan lide. Hun kan lide noget ved både mor og far."</p> <p>"Det kan være svært at være den, man gerne vil være. Når den ene forælder vil have det ene, og den anden vil have noget andet".</p> <p>"Jeg tror, hun føler sig ejet af dem. Især af moren"</p> <p>"Jeg tror, både mor og far vil det bedste for hende. Moren tager lidt mere</p>
--	--	--

	<p>Noterer ned på tavlen, mens hun uddyber elevernes svar.</p> <p>“Man kan være så utrolig optaget af ... Det vigtigste er at spørge barnet; hvad vil du gerne?”</p> <p>“De vil hende det bedste. Det tror jeg også. Det tror jeg du har ret i”.</p> <p>“Hvad synes du, den her tekst kan, som den anden ikke kan?”.</p> <p>“Ja, lige præcis”.</p> <p>“Vi kan jo dykke meget mere ned i, hvad vi fylder ned i det her hjem hos forældre. Men jeg tror, vi skal kigge på hende i midten (barnet). Tror I, hun går hjem til moren og siger "vi spiser slik ved faren?". “Nej, hvorfor gør hun ikke det?”.</p> <p>Uddyber elevernes svar: “Der er noget med at nogle børn beskytter deres forældre lidt”.</p>	<p>fat, gør noget ud af det. Faren vil bare gerne gøre hende glad”</p> <p>“Jeg tror, hun ikke siger det til moren eller faren, fordi hun kender dem for godt, og at faren vil få det dårligt med sig selv og tænke, at han er en dårlig far, og det vil hun ikke have. moren vil tænke, hun er en dårlig mor, fordi hun altid giver hende sunde ting”</p>
--	--	---

		<p>“Grunden til, at jeg har valgt de her tekster, er fordi, at jeg gerne vil sætte fokus på at leve i midten af to liv. Men hele fortællingen om at stå der og glemme, hvem man selv er”.</p> <p>“Du sagde noget med omsorg for sig selv, som jeg skrev på tavlen. Det er nemlig også, hvad det handler om.”</p>	
Kl. 9.16-	Opstartende samtale om “En pige med pigsko”	<p>“Hvad er pigsko?”</p> <p>“Hvorfor har den her pige brug for pigsko?”</p> <p>“Hvad kan vi ellers se på den her forside?”</p> <p>“Det er virkelig flot sagt”.</p> <p>“Det er flot set. Det havde jeg ikke engang set”.</p> <p>“Hvad er fuglen mon et symbol på?”</p>	<p>En elev, der tidligere var ked af det, lyser pludselig op og deltager.</p> <p>“Så hun kan stå op, selvom der kommer vind” “det er virkelig flot sagt”</p> <p>“Hun ligner en, der balancerer.”</p> <p>Fuglene: “de kan bare flyve væk, og det føler hun måske også, hun kan”</p>

<p>Kl. 9.19- 9.22</p>	<p>Oplæsning af "En pige med pigsko".</p>	<p>Læreren læser højt.</p> <p>"Hvem har skrevet den? Det skal vi lige have fat i først".</p> <p>"Hvad var det nu <i>Ønskekuglen</i> handlede om?"</p> <p>Hun læser videre, selvom nogle elever rækker hånden op. De tager dem lige så stille ned igen.</p>	<p>Eleven svarer Mette Vedsø og fortæller i fællesskab om Ønskekuglen.</p> <p>Omkring 10 rækker hånden op her.</p>
<p>Kl. 9.22- 9.30</p>	<p>Opfølgende samtale efter oplæsning</p>	<p>"Hvordan bliver dette emne præsenteret anderledes i en billedbog frem for en kortprosa tekst?"</p> <p>"Der er mange hænder, hvor dejligt!"</p> <p>"Hun vil bare gerne blive stående, hvor hun står, nemlig!".</p> <p>Læreren sammenligner også billedbogen med kortprosa. Hun vender tilbage til handlingen og pointerer, at det er det samme.</p>	<p>"Jeg tror, hun ønsker sig pigsko, fordi hun gerne vil være som træet og blive stående, hvor hun står"</p> <p>"Der er også mange fugle og andre slags dyr i forskellige farver. Jeg tror, det er, fordi hun sidder deroppe og krammer træet, fordi hun er det rette sted, og ingen fortæller, hvad hun skal.</p>

		<p>“Det gør ikke noget, vi ikke gør det i rækkefølge. Skidt pyt”.</p> <p>Nikker og siger “ja” til elevernes svar.</p> <p>“I starten er det ret tydeligt, at ingen lytter til hendes ønsker. Til sidst, og det elsker jeg ved denne bog, står hun fast. De ender med at give hende den omsorg, fordi hun fortæller det. Det synes jeg er sejt, og det er typisk Mette Vedsø”.</p>	<p>Der er ikke nogen, der skal flytte hende.”</p>
9.30-9.34	Eleverne arbejder med teksten.	<p>“Hvad tænker hun mon, da forældrene bliver skilt?”</p> <p>Eleverne skal notere ned på et papir.</p>	<p>Der bliver helt stille.</p>
9.34-9.41	Opfølgning på elevernes arbejde	<p>“Hvordan er det, der er hjemme hos far?”</p> <p>“Jeg er sikker på, at I vil finde en masse i billederne, men jeg kunne desværre ikke få den i klassesæt”.</p> <p>“Hvordan tror I, moren har det med skilsmissen?”</p>	<p>“Moren har det ikke særlig godt efter skilsmissen. hendes sko er triste og grå”</p>

	<p>“Nej rigtigt, hvordan kan du se det?”</p> <p>“De ser også to forskellige piger i hende, hvilket kan være svært. Hvis moren ser en forsigtig pige, så bliver hun også det og omvendt”.</p> <p>“Ingenting hjælper, uanset hvor meget hun pudser skoene. Det er der mange skilsmissebørn, der prøver. Faren har det fedt, moren knap så meget eller omvendt. Hvad gør man som barn, når man ser det?”.</p> <p>“Hvordan er det hos far?”.</p> <p>“Nej, der er ingen, der styrer ham”.</p> <p>“Ja, det er helt rigtigt”.</p> <p>“Det er lidt vildt, at der er så stor forskel. Hun kan slet ikke følge med, vel?”.</p> <p>“Der kan du se et træ eller hvad? Hvad bruger hun det træ til?”.</p>	<p>“Jeg tror ikke, man ville kunne se, hvordan hun havde det, eller forældrene havde det, hvis man ikke kunne se skoene”</p> <p>“Jeg tror, at skoene afspejler mors og fars personlighed og deres liv efter skilsmissen”</p> <p>“Hun prøver at gøre alt, hvad hun kan for at hjælpe sin mor.”</p> <p>“Hun savner mor, når hun er hos far og omvendt. hun har brug for begge dele. Når man har noget, så vil man gerne noget andet. Når man får det, så savner man det andet igen.”</p> <p>“Jeg tror faktisk ikke, hun har det særlig godt hos sin far altid, for hendes ben er ved at knække efter det vilde tempo”</p>
--	--	---

		<p>“Hvor gik drengen i <i>Tordenhuset</i> hen, når han havde det skidt?”</p> <p>Sammenligner igen denne tekst med Valnøddetræ.</p> <p>Læreren fortsætter samtalen med de resterende elever, og siger, at resten skal blive siddende.</p>	<p>“det er et sted, hun går hen, når hun ikke vil være de andre steder.”</p> <p>En elev spilder vand, og flere følger med for at hjælpe med at tørre op. Dette giver lidt uro, men de fleste bevarer fokus.</p>
9.42	Eleverne skal skrive ind i tankeboblerne.	<p>“Hvad tænker hun nu, hvor hendes forældre skal skilles?”</p> <p>Læreren svarer på deres spørgsmål.</p>	Eleverne fortsætter med at spørge højt ind over for klassen. De får dog stadig noteret ned i deres tankeboble-papir.
9.43-9.45	Afsluttende samtale	<p>“Hvad kan man lære af bogen?”</p> <p>“Ja, så man har brug for hjælpen, når man står midt i det”.</p> <p>“Det er jo egentlig det, der er fortællingen. Når de flytter fra hinanden, så lever man to forskellige liv.. eller det kan man gøre”.</p>	“At man skal hjælpe dem, der står i midten. Ikke lade dem stå derude selv”.

		<p>“Ja nemlig, det er jo det allervigtigste. At man har det godt”.</p> <p>“Det slutter vi af på”.</p>	<p>“Det ender godt, fordi forældrene til sidst drikker te sammen og har det godt sammen og kigger på hende”.</p>
9.45	Frikvarter		

BILAG 3: INTERVIEWGUIDE

Overvejelser til undervisningen:

Hvilke tanker og overvejelser gør du dig, før du udvælger litteratur til din klasse?

Hvilke overvejelser gør du dig, når du skal forberede, hvordan du vil arbejde med litteraturen sammen med dine elever?

Hvordan griber du litteratursamtaler an? Kan du huske, hvilke overvejelser du gjorde dig, før du planlagde undervisningen i dag?

Opmærksomhedspunkter, forsigtigheder, påpasselighed:

Er der noget særligt litteratur, som du helst undgår at bruge i undervisningen og hvorfor?

Har du oplevet at undervise i klasser, hvor indholdet af litteraturen har været særligt sårbart for en eller flere elever?

- Hvis ja: Er det noget, du medtænker i din undervisning eller dit valg af litteratur? Hvorfor/ Hvorfor ikke?

Hvorfor tror du, at flere lærere undgår at åbne op for samtaler med sine elever omhandlende litteratur med sårbare, tabuiserede emner?

Litteratursamtalen:

Hvordan kan litteraturen bidrage til en god samtale i klassen?

Hvordan strukturerer du litteratursamtalerne i klassen?

Er der noget specifikt, som du ønsker, at eleverne tager med sig fra undervisningen?

Skilsmisse:

Har du nogen skilsmissebørn i din klasse?

Vil du have lavet det samme forløb omhandlende skilsmisse i din klasse, hvis du ikke havde haft nogle elever, hvis forældre er skilt?

BILAG 4: UDDRAG FRA INTERVIEW MED MALENE KÆR

Interviewet blev udført d. 3. april 2024.

Taler 1: Anna

Taler 2: Amalie

Taler 3: Malene

BILAG 4A:

Taler 1:

Hvilke tanker og overvejelser gør du dig, før du udvælger litteratur til din klasse?

Taler 3:

Øh.. noget af det første jeg gør, det er at kigge på, hvilken alder har de børn vi læser om .. Så tænker jeg altid på om der er nogen børn, der bliver sat i nogle udsatte positioner. Nu havde vi jo blandt andet én i dag, der reagerede på det. Jeg tror, at det var alt det omkring tanker. Det er en dreng, der har mange tanker i hovedet. Jeg kunne se, da jeg stod og sagde det der med, at man sommetider tænkte rigtig meget på, hvad andre tænker og glemmer lidt sig selv, og man bliver hul indeni. Der kunne jeg allerede mærke det sitre lidt på ham, og

det vidste jeg godt. Især alt det, der handler om de tomme pladser i teksten, hvor de selv putter sig ind.. Hvis der er et eller andet emne, hvor jeg tænker her taler teksten ikke selv, men her kommer eleverne til selv at putte ind, hvad de ligesom tænker, og hvis jeg ved, at jeg har nogle børn, der vil være sårbare i det, så er det noget af det, jeg forbereder dem på. Det kunne jeg godt have gjort i dag .. det valgte jeg ikke at gøre, fordi jeg tænkte det var mere sådan råt, hvis jeg lod være med det. Ellers så ville jeg have sådan en elev til side og sige ”Det kan godt være vi kommer til at tale om det her det her og det her... ”, hvad det nu er, det er jeg obs på og jeg har set dig.

Jeg tror nogle gange at det er vigtigt, at de føler sig set. Jeg har heller ikke gjort det ved de børn, der har forældre, der er skilt. Hvis det var det i tænkte med tanke om et tema..

BILAG 4B:

Taler 1:

Det er sådan lidt et generelt spørgsmål, men vi har lavet sådan et spørgeskema, hvor vi sådan har spurgt, hvordan lærerne generelt har det med at undervise i det (der henvises til kompleks børnelitteratur), og der er nogle, der finder det svært. Så spørgsmålet er, hvorfor tror du, at flere lærere undgår at åbne op for samtaler med sine elever omhandlende litteratur med sårbare, tabuiserede emner?

Taler 3:

Jeg tror, at jeg ville synes, det var.. Jeg kan forstå, det er svært i en klasse, hvor at dynamikken ikke er til det. Altså.. altså man skal virkelig være tryk ved, hvis man .. hvis man som lærer tager det ansvar, at nu åbner vi op for noget, der er svært, så skal man vide, at det kan de.. Det kan man lade dem gøre uden, at der er nogen, der vil kommentere på det.. Altså.. **Jeg har sådan en regel om, at vi kommenterer ikke på hinanden. Man lader det stå, og det gør de faktisk også i dag. Der er ikke en, der kommenterer på det, en klassekammerat siger. Det er mig, der kommenterer, og de kommenterer ikke.** Så jeg ville tænke, hvis jeg havde en klasse, hvor jeg vidste, at der var en, der sad eller to eller tre eller fire og kommenterede eller nedgjorde det eller .. altså .. det tror jeg kun, man gør tre gange, to gange måske. Så.. så gør man det aldrig mere. Eller sådan... altså omvendt så tror jeg også, at hvis man så finder ud af, hvor fedt det kan være, og hvor børnene finder ud af, hvor fedt det kan være faktisk at bringe sig selv i spil, så tror jeg, man kommer rigtig langt. Men det kan jo også være farligt. Det kan da være at udsætte børn i en.. Altså sætte dem ud i en position, hvor de kommer til at sidde, fordi jeg beder dem om det og så dele noget om sig selv, som ikke bliver taget ordentligt imod. Altså jeg kan da ikke forestille mig noget værre end at man man på den måde bliver ramt på det, der er aller-sværest, hvis man gør det.

BILAG 4C:

Har du oplevet at undervise i klasser, hvor indholdet i litteraturen har været særligt sårbart for en eller flere elever?

Taler 3:

Ja, det har jeg i den her klasse. De vender virkelig sig selv på vrangen herinde. Der er børn, der rækker hånden op og siger ”det har jeg også prøvet, og det føles sådan og sådan”. Og det er rigtig godt at skabe et klas-serum, hvor man kan det, men ... Hvad spurgte du om?

Taler 2:

Om du har haft nogle klasser, hvor indholdet i litteraturen har været sårbart for få af dem?

Taler 3:

Ja, den her klasse. Herinde der passer jeg langt mere på den end jeg gør i 2. klasse.

Taler 2:

Er det også fordi du kan mærke det der med, at de tænker over det og tager det med?

Taler 3:

Ja.

BILAG 4D:

Taler 1:

Hvordan griber du litteratursamtalen an. Kan du huske, hvilke overvejelser du gjorde dig før du planlagde undervisningen i dag?

Taler 3:

Hmmm, hvordan jeg griber den an?

Taler 2:

Det er selvfølgelig lidt af det der med at du siger at du lader dem ...

Taler 3:

Ja, og jeg gør det faktisk også selvom vi læser en hel roman. Jeg laver altid et oplæg, enten fra forsiden eller hvor jeg læser anslaget i bogen eller et eller andet. Og så kaster jeg det ud til dem. Og så snakker vi og så går

jeg hjem og laver opgaver. Så jeg laver aldrig opgaver på forhånd. Jeg har aldrig forberedt mig, inden vi går i gang, hvad det er jeg vil, fordi jeg tænker, at det er dem, der skal læse den. Det er dem, der skal fylde det ud, og det er dem, der skal eje den her bog. Det er ikke mig. Og det, tror jeg, er vigtigt ... Jeg tror, at jeg vil køre træt i mit arbejde, hvis jeg skulle tage hele ansvaret for, hvad det er vi skal lære og lave og læse ind i det her, for det er ikke mit ansvar. Det er deres, ja. De vokser af ansvar børn ... altså det der med "ej her er noget vi kan komme med" og "det her er vores bog". ... Den der tavle er lavet ud fra bøger .. da vi flyttede herover i femte, vi var derovre i fjerde (hun peger ud på en bygning), det var det de bøger, de kunne huske, at de havde læst. Der er også mange bøger. Og de kan sige "ej, det her kan vi huske" og det er fordi, at de har levet sig ind i dem.

BILAG 4E:

Taler 3:

Ja, det tænker jeg er vigtigt .. at man kender sin klasse der. Og ellers så har jeg også en helt klar sådan holdning, der hedder at børn læser kun det de selv forstår. Altså man kan sagtens læse noget litteratur ... nu for eksempel læse Trylleblik, den skrev jeg en masteruddannelse om, med en familie, der flygter ... tydeligvis fra et krigsområde nede på den anden side af Middelhavet. Sejler over havet, flygter op igennem Europa og den læste de i tredje. For dem der handlede det bare om en pige, der kunne trylle ... altså bruge sin fantasi til at gøre tingene bedre for sin familie og hun mistede sin mor og mormor undervejs, men det opdagede de ikke ... Der var måske 1, 2, 3 stykker, der opdagede det. Det der med at snakke lidt om, hvor de sejler henne. Det vidste de ikke. De havde sejlet sådan med Molslinjen, du ved (latter). Det fløj helt hen over hovedet på dem den her krise fortælling, fordi de ikke forstod det, men de læste en anden historie og så er det med at værne om den historie, de læser ... så jeg har altid sådan et fast princip om, at jeg læser højt. Jeg læser altid højt for dem medmindre det er en roman vi læser ... sådan længere roman. Sådan noget her har jeg altid læst højt og smidt det ud til dem og så lige mærke, hvad er deres sådan umiddelbare reaktion på det, og så fylder jeg selv på, når de har fået lov at sige noget.

BILAG 4F:

Taler 1:

Er der noget specifikt, du ønsker at eleverne tager med herfra? For eksempel fra undervisningen i dag?

Taler 3:

Jeg har meget fokus på, at de tager nogle begreber med sig. Det er simpelthen fordi når det er så åbent, så kan man godt, som jeg sagde lidt spørge sig selv om, hvad er det egentlig I dansk fagligt ved? Så det er den ene ting, men den anden ting er jo hele den der menneskelige udvikling. Jeg tror, at der er mange i dag, der

fik et andet blik på det at være skilsmissebarn. Og det behøver ikke at være på hinanden. Det kan også være, når man møder en, hvis forældre er skilt, at man så ... Vi snakker meget om det der med at turde at spørge. Altså lad være med at lade folk bare gå rundt i deres egen boble, men turde spørge hinanden og sige: "Nå dine forældre er skilt. Hvordan er det?", "Hvordan er det hos din far?", "Hvordan er det hos din mor?", "Er du god i din egen omsorg?". Det der med lige at have et fokus og have noget med derfra. Det handler også rigtig meget om "hvem er jeg" og altså turde spørge til det. Det tror jeg, at der er ingen, der går herfra i dag og tænker at nu kan man godt sætte sig lidt ind i det.

Taler 2:

Ikke at være så berøringsangst over for det.

Taler 3:

Og det er de ikke.

BILAG 4G:

Taler 2:

Nej, det er nemlig det. Det var faktisk også et af spørgsmålene i vores spørgeskema, om hvorvidt man synes, at det var skolens opgave eller ej.. Litteraturen kan også blive for dystert. Altså møder de kun alt det dårlige? De skal jo også have alt det, der er sjovt og det med at være børn.

Taler 3:

Ja, ja .. jeg laver sådan en læseuge hvert år, hvor jeg booker noget helt andet. Tit engang i efteråret og engang i foråret, så læser vi alt muligt andet.. Fordi det her er undervisning i litteratur på den måde (hun holder om bogen *Krigen* af Gro Dahle), men litteratur er også alt muligt andet. Vi har lige læst *Skammerens Datter* for eksempel. Jeg har typisk sådan et fantasy-forløb hvert år.. Så..så det skal ikke kun være det her, men det skal også være det her, ja.

Taler 1:

Så sådan en balance.

BILAG 4H:

Taler 1:

Men det kan godt være dem?

Taler 3:

Det kan det sagtens være, ja. Der var to i dag jeg lagde mærke til, som tydeligvis godt kunne sætte sig ind i det her. Jeg tror bare ... ja det handler også rigtig meget om, at der er mange empatiske børn her. Altså der er

mange der vil kunne sætte sig ind i, hvordan det må være, og så tror jeg også godt de kan lide at lære om det. Jeg tror faktisk godt, at de kan lide at lære om, hvordan det er for at kunne møde de børn, der har det sådan her. Og de ved også godt at mine forældre er skilt ... altså det ved mange af dem godt og det har vi snakket om før ... det der med at man også selv som lærer tør at sige: "Jeg kan godt huske, hvordan det var at være barn på den her måde". Fordi jeg tror, hvis man ikke kan forstå det selv, så tror man skal lære at læse det. Altså jeg tror, hvis ikke man selv som lærer kan sætte sig ind i, hvordan det må være at have to hjem, uanset om man har råd eller ej, så tror jeg at man skal lade være. Så vil børnene sidde med nogle fornemmelser og nogle tanker og følelser som man ikke selv kan spejle og det tror jeg ville være farligt.

BILAG 4I:

Taler 2:

Er der noget særligt litteratur, som du helst undgår at bruge i undervisningen? Og hvorfor?

Taler 3:

Hmmm, jeg har en flok, måske en håndfuld ... fem herinde, som spekulerer meget. Altså børn, der spekulerer og frygter og bekymrer sig ... og rigtig meget af det handler rigtig meget om det at miste forældre og hvad hvis jeg er væk fra mine forældre. Det tror jeg nogle gange er bagsiden af at have børn, der er meget empatiske og meget kloge og intelligente på samme tid. Dem vil jeg mene, at vi skal passe på, fordi de ville gå hjem og spekulere. Så bøger, hvor der står skrevet i teksten at man mister forældre, som der er rigtig meget af ... Det er ikke fordi, at jeg ikke vil bruge det, men der ville jeg være påpasselig, fordi det simpelthen er børnenes største frygt, man kommer til at tale det ind i. Og det er ikke fordi vi ikke kan snakke om det, men der er bare ikke så meget håb i det. Jeg synes, at det er vigtigt, at der et eller andet håb, og det er der måske også i at man så vil opleve noget kærlighed fra dem omkring en og sådan noget, men det er bare en ringe trøst på en eller anden måde ... Der skal være en eller anden form for håb stadigvæk at finde. Det vil jeg da mene der skal. Og det er der da også heri. Det var derfor at det lige var vigtigt med tre minutter til sidst ... altså for dem. Det er vigtigt at sende dem ud til frikvarter med, at der er et håb og man skal bare stå fast og den der vilje, vi snakker meget om ... Det er meget om det vilje stærke barn, som også tit er i børnelitteraturen. Den del fremhæver jeg altid, at der er noget børn vil og børn kan rigtig meget selv. De skal ikke lade sig dirigere rundt af voksne. Men det at miste forældre ... altså forældre, der dør, det har jeg det svært med.

BILAG 5: OPSLAG FRA FACEBOOK



Amalie Naur Sørensen er sammen med **Anna Fahl**.

14. marts · 🌐



Hjælp os, kære dansklærere - besvar vores spørgeskema 🌻🌿🐼

Vi er to lærerstuderende på 8.semester, som for alvor har taget hul på vores bachelorskrivning 📖📝 Vi skriver i danskfaget - og mere specifikt om børn og unges robusthed og undervisning i kompleks børnelitteratur. Vi ønsker i den forbindelse at høre fra dansklærere i felten, som har lyst til at bidrage med deres holdninger og erfaringer til undervisning i netop denne type litteratur. Spørgeskemaet er naturligvis anonymt 🙊

Vi håber, du vil give dit besyv med - og hjælpe os i mål med vores bachelor 🙌😓 Du er desuden meget velkommen til at tagge dine kollegaer, så disse også kan bidrage med deres besvarelser. På forhånd tak!

De bedste hilsner fra Anna og Amalie 🌻🌻

*Med kompleks børnelitteratur menes litteratur, som behandler tabuiserede, sårbare og barske emner - dette kan fx være skilsmisse, incest, homoseksualitet, død, krig, omsorgssvigt, psykisk/fysisk handicap, vold i hjemmet, selvmord og voldtægt.

Danskundervisning i kompleks børnelitteratur

Vi er to lærerstuderende på 8.semester, som for alvor har taget hul på vores bachelorskrivning. Vi skriver i danskfaget - og mere specifikt om undervisning i kompleks børnelitteratur. Vi ønsker i den forbindelse at høre fra dansklærere i felten, som har lyst til at bidrage med deres holdninger og erfaringer til undervisning i netop denne type litteratur. Vi håber, du vil give dit besyv med!

Spørgeskemaet er naturligvis anonymt.

**Med kompleks børnelitteratur menes litteratur, som behandler tabuiserede, sårbare, barske emner - dette kan fx være skilsmisse, incest, død, krig, omsorgssvigt, psykisk/fysisk handicap, vold i hjemmet, selvmord og voldtægt.*

* Indicates required question

BILAG 6: KLASSENS LITTERATURVÆG

