

Liv Sandvad Kudahl

Kompetent tøven?

En undersøgelse af undervisningspraksis mellem dannelsesideal og kompetencefokus
i et forløb om fantastik i en 2.g-klasse

Danskfagets Didaktik v/ Anders Østergaard
Institut for Nordiske Sprog og Sprogvidenskab
Københavns Universitet sommer 2011

Indhold

1. Indledning.....	3
2. Charlotte Weitzes tekstunivers.....	4
3. Diskussionen bag: Dannelselsideal eller kompetenceudvikling	5
3.1 Klafkis kategoriale dannelse	5
3.2 Vygotskis zone for nærmeste udvikling.....	7
3.3 Hvordan tester man dannelse?.....	7
4. Teoretisk ramme.....	8
4.1 Todorovs tøven.....	8
4.2 Bakhtins dialogisme og Dysthes flerstemmige klasserum.....	9
4.3 Todorov og Dysthe i samklang.....	11
5. Praksis.....	12
5.1 Analyser.....	13
5.1.1 Værdsætning.....	14
5.1.2 Et flerstemigt klasserum.....	15
5.2 Vurdering.....	16
6. Konklusion.....	17
7. Litteratur.....	18
Bilag:	
A: Praktikrapport.....	19
B: Transskriberede undervisningssekvenser.....	23
C: Arbejdsspørgsmål.....	26
D: Logbøger.....	28

1. Indledning

Læserens tøven er ifølge litteraturforskeren Tzvetan Todorov det fantastiskes første betingelse. Læseren må, når hun betragter hændelser i et tekstunivers, vakle mellem en naturlig og en overnaturlig forklaring på hændelserne. Læserens vaklen eller tøven mellem flere fortolkningsmuligheder er i Todorovs definition genrekonstituerende for fantastikken. Her er tale om et krævende genrekrav, selv til læsere med et allerede velfunderet genrekendskab, da denne tøven ikke kan ses som en evne eller kompetence, men snarere som en eksistentiel tilstand af undren. Genren motiverer derfor en række spørgsmål: Mon tekster af fantastisk tilsnit automatisk er uegnede i det kompetenceorienterede gymnasium efter reformen i 2005 eller mon der tværtimod, med det øgede fokus på terminologi, er skabt bedre grobund end tidligere for et frugtbart arbejde med fantastikken end i det gamle mere dannelsesorienterede gymnasium? Disse spørgsmål danner omdrejningspunkt for nærværende undersøgelse af et undervisningsforløb om fantastik i en 2.g-klasse på Virum Gymnasium.

Undersøgelsens anslag skal findes i selve undervisningsmaterialet, to fortællinger af Charlotte Weitze, som læses med særlig opmærksomhed på hvornår flere samtidige fortolkninger er nødvendige for at få fortællingen til at ”gå op”. Herefter følger tre nedslag i skismaet mellem dannelsesideal henholdsvis kompetenceudvikling, efterfulgt af en introduktion til dels Todorovs definition af det fantastiske, dels Dysthes undersøgelse af det flerstemmige klasserum som det tager afsæt i Bakhtins dialogisme. På dette bredt sammensatte fundament vil der blive givet en analyse af det konkrete undervisningsforløb med fokus på, hvorvidt det lykkes læreren at etablere et flerstemmigt klasserum, hvor elevernes undren kan iagttages. Desuden med opmærksomhed på om forsøg på stilladsering samt en vekselvirkning mellem induktiv og deduktiv undervisning er brugbare redskaber i undervisningen. Endelig skal det undervejs diskuteres i et mere overordnet perspektiv hvorfor og hvorvidt undren overhovedet bør trænes og endelig om fantastiske tekster egner sig til formålet.

Med et litteraturteoretisk afsæt skal det altså diskuteres, hvorvidt det flerstemmige klasserum egner sig godt til arbejdet med fortolkningspluralistiske tekster og hvorvidt fortolkningspluralisme og filosofisk undren er i konflikt med 00’ernes fokus på kompetencetilegnelse. Tesen er her om der snarere er tale om et frugtbart paradoks, hvor dannelsesideal og kompetenceudviklingsfokus kan gå hånd i hånd.

2. Charlotte Weitzes tekstunivers

I Charlotte Weitzes fortællinger er afsættet typisk en genkendelig hverdagsrealisme, hvor hovedpersonen skal igennem en overgangsfase, eksempelvis fra barn til voksen. For at overskride grænsen mellem de to tilstande sendes hovedpersonen bogstaveligt talt ud i et grænseland mellem civilisationen og den vilde natur, det sted hvor dæmonerne ifølge mytologien dukker op. Strukturen trækker således på eventyr og folkevisegenrerne, men fortællingens miljø udgøres som sagt af en genkendelig hverdagsrealisme, hvorfor den moderne læser oplever et desto større chok, når det realistiske synes at degenerere ud i usandsynlige sammentræf og dog alligevel uden at bevæge sig over i eventyr eller science fiction genrene. Læseren er placeret i en valgsituation mellem det naturlige og det overnaturlige, men kan ikke vælge, for ingen tegn i teksten peger mere i én retning end i en anden. Her står læseren altså i en tilstand af tvivl, vaklen og tøven og det er med litteraturteoretikeren Tzvetan Todorov netop denne læsertilstand der konstituerer det fantastiske som genre. Mere herom følger.

Læseren befinder sig altså midt i det tvetydige, for skal de realistiske men gennem ophobning af usandsynlige men dog reale elementer tages for pålydende eller skal de fortolkes? Hunden Villy i fortællingen af samme navn forekommer eksempelvis monsteragtig og bedstemor Inge temmelig dyrisk og hvordan skal vi forstå den antydede parallel mellem Inges skæbne i skoven og Minnas truede uskyld? I *Villy* løser problemet sig delvis ved en intertekstuel tilgang til teksten, idet en opmærksomhed på Syndefaldsmyten og eventyret om *Rødhætte og Ulven* leder læseren på sporet af en fortolkning af teksten som en fortælling om Minnas syndefald. Aktantmodellen og kontraktmodellen er som ved eventyrlæsning generelt gode strukturalistiske værktøjer og teksten går af denne vej nogenlunde ”op”. Teksten er således ikke udpræget fantastisk, om end den bærer præg af genren ved kun at antyde paralleller til eventyrgenren og ved sin åbne slutning og mangel på morale alligevel at holde læseren hen i en vis uafklarethed.

Villy fungerer således som en udmærket introduktion til fantastikken ved sin tematiske intertekstualitet og ved sine få brud på eventyrgenren (ingen talende dyr, et realistisk univers), imens *Mørke Cyklister* kræver mere af sin læser ved at ophobe flere usandsynlige elementer og dermed kræve fortolkning af mange af tekstens symboler for at føre frem til en blot nogenlunde meningsfuld forståelse. *Mørke Cyklister* lægger op til undren over bl.a. personernes voldsomme kropstemperaturer, cyklisternes adfærd i mosen og ikke mindst til forbløffelse over den hvidklædte Lucie på tuen i mosen. Et forsøg på kortlægning af tekstens fortalte tid og fortællelid hjælper til en forløbsforståelse, som kan hjælpe til at iagttage hovedpersonen Monicas udvikling fra biedermeierramt kontormus til at blive mere frisat i forhold til samfundets og ikke mindst sine egne

konventioner og herigennem overtage Lucies rolle som objekt for mændenes og ikke mindst hendes mands Ernsts lidenskabelige tilbedelse.

I *Mørke Cyklister* finder der således også en overgangsfase sted, men der skal skæres ind til benet og fortolkes mange symboler før denne overgang bliver synlig for læseren. Symbolerne fremstår imidlertid ikke nødvendigvis som umiddelbart fortolkningskrævende, det gælder f.eks. cykellygterne og maden, idet de lige så vel har en praktisk funktion i det hverdagsreale univers, men ved den gennemgående tilbagevenden til cykellygter og mad samt ved personernes tydelige forhold til disse bliver en fortolkning nødvendig, dels i forståelsen af personernes psykologi, dels i fantastikkens behov for tøven mellem en naturlig og en overnaturlig forklaring på begivenhedernes gang.

Weitzes fortællinger lever altså i svingende grad op til de genrekonstituerende krav for fantastikken, som nedenfor skal uddybes. Her skal det foreløbig slås fast at Weitzes tekster, især *Mørke Cyklister* kræver en polyfoni af læsninger og derfor egner de sig som tekstmateriale for denne undersøgelses litteraturpædagogiske fokus på det flerstemmige klasserum og muligheden for litterær tøven i et kompetenceorienteret gymnasium.

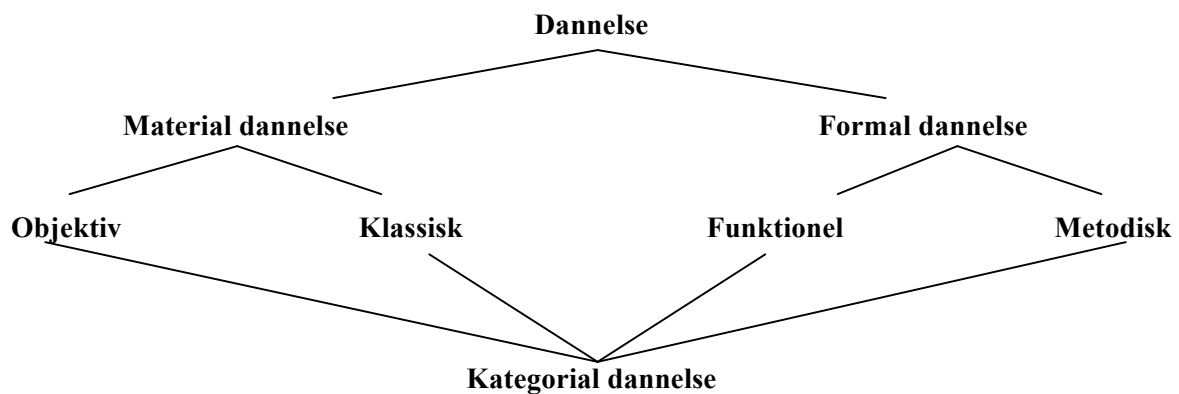
3. Diskussionen bag: dannelsesideal eller kompetenceudvikling

Dette er ikke stedet for det store historiske rids, men én gennemgående konflikt i gymnasieskolens historie er relevant for denne undersøgelse og gælder forholdet mellem dannelsesideal og kompetenceudvikling. I bekendtgørelsen for gymnasieloven lyder det i formålsparagraffen, at uddannelsen skal virke ”studieforberedende og almendannende”. Det studieforberedende aspekt skal foregå ved kompetencetilægnelse, imens det almendannende handler om udvikling af elevens ”personlige myndighed” samt forhold til omverden. Undervisningen balancerer hermed på to ben, dels skal eleverne opnå kompetencer, som desuden testes ved ”eksamen efter national standard”, hvorfor en hvis ensartethed er nødvendig, dels skal elevernes almene dannelse tilgodeses, så de kan ”medvirke aktivt i et demokratisk samfund”. Tre centrale spørgsmål trænger sig på i forhold til bekendtgørelsen: 1. hvordan definerer vi dannelse? 2. hvordan påvirker kompetencer dannelsen? 3. Hvordan tester man dannelse?

3.1 Klafkis kategoriale dannelse

Didaktikeren Wolfgang Klafkis dannelses teori, som har haft stor betydning for gymnasireformens dannelses tilgang (Dolin, in Damberg et al.: 62), samler de hidtidige dannelsesopfattelser i to

hovedkategorier¹: henholdsvis den *materiale dannelse*, dvs. det indholdsfokuserede ”hvad” skal der undervises i, over for den formale dannelses ”hvordan og hvorfor” skal der undervises som fokuserer på elevens personlighedsmæssige dannelse.



Endvidere opdeles den materiale dannelse i dels en *objektiv dannelse*, der fokuserer på videnskabsfaget som det ligger til grund for gymnasiefaget som objektiv, dvs. absolut sand, viden, dels en *klassisk dannelse*, som især fokuserer på udvælgelsen af et ”klassisk vidensindhold”, dvs. kulturfrembringelser som kan defineres som centrale ved at være ”overbevisende, rystende og opfordrende til efterfølgelse lader bestemte menneskelige kvaliteter blive transparente” (Klafki: 41), og dermed kan siges at have klassisk eller universel relevans. Den formale dannelse opdeles i en *funktionel dannelse*, som fokuserer på hvilke legemlige, sjælelige og åndelige ”funktioner” eleven får med sig videre ud og bringe i anvendelse på voksertilværelsens indhold (Klafki: 46), dvs. at transferbegrebet her er centralt, og en *metodisk dannelse*, der fokuserer på opnåelse og beherskelse af tænkemåder, dvs. at fagets processer er i centrum. Alle fire dannelses typer har imidlertid mangler, enten på indholdssiden eller i forhold til effekten af den formodede dannelse. Klafki indfører derfor begrebet om *kategorial dannelse*, i forsøget på at etablere et mere helstøbt dannelsesfænomen. Klafkis kategoriale dannelse blander den materiale og den formale dannelse:

”Dannelse benævner vi det fænomen, ved hvilket vi – i vores egen oplevelse eller i forståelsen af andre mennesker – umiddelbart begriber enheden af et objektivt (materielt) og et subjektivt (formelt) moment. Forsøget på at udtrykke den *oplevede* enhed af dannelsen kan kun udtrykkes ved formuleringer, der dialektisk går på tværs af hinanden: dannelsen er ensbetydende med at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne sin virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt såvel i ”funktionel” som i metodisk forstand” (Klafki: 61)

¹ Skemaet er opstillet ud fra Dolins fremstilling in Damberg et al: 62-65

At åbne sig altså helt centralt i dannelsese teori, anderledes formuleret, og i tråd med især den metodiske dannelsese, skal eleven selv ”gå vejen” (Klafki: 58). Her er tankegangen nærmest fænomenologisk, idet det understreges hvordan eleven gennem materialet skal *opleve* åbningen og herigennem selv skal åbne sig for sin virkelighed. Bevægelsen er med den kategoriale dannelsese samtidig, og kan være med til at forklare gymnasiereformens opprioriterede fokus på de metodiske dannelsesidealer. I danskundervisningen kommer det til udtryk i større vægt på litteraturteori og metode samt øget fokus på de sproglige aspekter i danskfaget, og det sker gennem højnet opmærksomhed på begrebsanvendelse.

3.2 Vygotskis zone for nærmeste udvikling

Et argument for fokus på begrebsanvendelse i danskundervisningen er desuden udviklingspsykologiske undersøgelser af begrebs indflydelse på forståelse og erkendelse. Lev Vygotskys teori om begrebstilegnelse omhandler, hvordan videnskabelige begreber kan indlæres ved at lade dem støtte sig til hverdagens begreber og hvordan man gennem ”stilladsering” (den Vygotski-inspirerede Jerome Bruners betegnelse) kan støtte elevens læreproces og lede eleven frem mod sin ”zone for nærmeste udvikling”, hvorved elevens læring bliver et resultat af det sociale samspil, enten mellem lærer og elev eller mellem eleven og en dygtigere klassekammerat. Tanker opstår for den Wittgenstein-inspirerede Vygotski i og med sproget, og netop derfor er det vigtigt at opøve en præcis terminologi og en diskurs, hvor man taler om betydningen af ordene frem for blot at tale med ordene (jf. Damberg et al: 167). Et stærkt begrebsapparat, som eleven træner anvendelsen af, er i denne optik altså en styrke, idet det vil føre til højnet erkendelse qua indlevelse.

3.3 Hvordan tester man dannelsese?

Ældre dannelsese teori og udviklingspsykologi kan altså medvirke til at forklare gymnasielovens fokus på kompetenceudvikling, men der er flere nutidige stemmer i debatten, som undersøger den nuværende skolekultur specifikt og udgør en vigtig tredje stemme i diskussionen, og som påpeger det praktisk problematiske i at teste dannelsese: Det er ”svært, hvis ikke umuligt, at måle på den horisontudvidelse og personlige dannelsese, som er en del af formålet med litteraturlæsning.” (Krabbe og Strøm: 198) og eksempelvis henviser til de multiple choice tests, der findes for dansk i folkeskolen. Problematikken gælder især i en læserorienteret tilgang, hvor tydeliggørelsen af de mange mulige svar netop er målet med undervisningen.

Finn Thorbjørg Hansens fokus på fænomenologisk undren kan bidrage til at forklare, hvorfor man først må være grebet af fænomenet før vi begynder at begribe, dvs. begrebsliggøre, det

(Hansen: 19). Hansen plæderer derfor for den sokratiske dialektik, idet netop den filosofiske samtale, hvor dannelsen foregår gennem undren og nærvær, idet eleven med egen krop skal erfare de samme verdenserfaringer, som filosofien og litteraturen forsøger at beskrive.

En konklusion på disse forskelligartede indlæg i dannelsesdebatten må blive lige så tobenet som gymnasiebekendtgørelsens både-og, idet det forekommer relevant som underviser at holde opmærksomheden på både begrebsindlæring og dannelsesaspekt som to gensidigt afhængige aspekter i den gode undervisning. Herved kan danskfaget opfattes som modsætningsfuldt (Sørensen: 320), men spørgsmålet er om ikke modsætningsforholdet kan generere den dynamiske undervisning, som er nødvendig for at etablere autentiske dialoger, hvor eleverne dels tager afsæt i egne erfaringer og associationer, dels forholder sig det materiale man er fælles om at møde i undervisningen.² Om det lykkes i den konkrete undervisningssituation skal undersøges i et senere afsnit. Her skal det først vises, hvordan litteraturteori og didaktiske overvejelser kan bringes i samklang.

4. Teoretisk ramme:

Da denne undersøgelse har et *dansksdidaktisk* og specifikt litteraturpædagogisk sigte skal der her først præsenteres teoretisk indkredsning af det fantastiske og hernæst undersøges hvilke læringssyn der egner sig i tilgangen til materiale af netop denne art. Derfor følger her først en kort præsentation af Todorovs tøven, efterfulgt af en præsentation af Dysthes fokuspunkter i det flerstemmige klasserum, og endelig et bud, på hvordan de to teorier kan forenes i litteraturundervisningen.

4.1 Todorovs tøven

”Det fantastiske, det er den tøven, et menneske, der kun kender naturlovene, fornemmer, stillet over for en tilsyneladende overnaturlig hændelse” skriver litteraturteoretikeren Tzvetan Todorov i artiklen ”Definition af det fantastiske” (Todorov: 28). Her forholder Todorov sig til den eksisterende forskning i det fantastiske og formulerer de genrekonstituerende krav. Han påpeger, at den enkelte hændelse ikke behøver være overnaturlig, men at den som del af en ophobning af sære begivenheder og usædvanlige sammentræf (Todorov: 30) tiltrækker sig opmærksomhed. Læseren og eventuelt hovedpersonen vil forsøge at finde en ”realistisk” forklaring på hændelserne (Todorov: 32). Tekstens hovedpersonen *kan* altså tøve, hvorved tøven tematiseres, mens af læseren af teksten *skal* tøve, idet ”[d]et fantastiske indebærer [...] læserens integration i personens verden; det er

² Dette forhold er bl.a. beskrevet hos Peter Kaspersen: i et afsnit om elevfaglighed. Her sammenlignes stx- og hf-elevs grad af forståelse og sprog i læsning af litterære tekster, og det diskuteres hvorvidt et fokus på præcis fagterminologi vil lette forståelsen. (Kaspersen, 2004: 337f)

defineret ved læserens egen tvetydige oplevelse af de hændelser, der berettes om” (Todorov: 33). Derfor er ”[l]æserens tøven det fantastiske første betingelse” (ibid.), hvorimod det ikke er en genrekrav at tøven tematiseres i værket, men selvfølgelig en mulighed. Således læserens rolle. Et andet krav er på fortolkningsniveau, hvor Todorov argumenterer for, at allegorisk eller poetisk sprog er bandlyst (Todorov: 34) i det fantastiske, fordi disse virkemidler virker appellerende for fortolkning og allerede her sender læseren ind på fortolkningssporet, hvorved læseren ikke opfylder den første betingelse, dvs. ikke når at tøve. Symboler er derimod noget der ér i teksten, men viser sig at kunne fortolkes, hvorved flere læsninger åbenbares og læserens bringes i den vigtige tøvende tilstand. De overnaturlige elementer beskrives som selvfølgelig, selvom de bryder med naturlovene og hermed leder de læseren til fortolkningsforsøg, der dog ikke fjerner det element, der søges fortolket, fra tekstens realplan, men blot bringer øget forvirring hos læseren.

Todorovs definition af det fantastiske er en central teori, når man læser fantastisk litteratur, og derfor mente vi også det var vigtigt at inddrage den i vores undervisningsforløb om Charlotte Weitze. Det kom til at foregå igennem et læreroplæg, som eleverne var meget glade for, men det kan bestemt diskuteres om det var den rigtige måde at gøre eleverne til bedre læsere af fantastisk litteratur, dvs. gøre dem bevidste om den tøven de oplever og netop *skal* opleve, for at der er tale om fantastisk. Vi ønskede dels af tilgodese deres ønske om og flair for en teoretisk indgangsvinkel, men samtidig havde vi også et dannelsesideal involveret i ønsket om at de skulle opleve denne tøven så at sige på egen krop. Her kommer det konstruktivistiske lærinssyn os til hjælp, idet man i opposition til behaviorismen, mener at faktatilegnelse og tænkning eller refleksion er samtidige processer (Dysthe, 1997: 53).

4.2 Bakhtins dialogisme og Dysthes flerstemmige klasserum

Hvordan får man etableret en litteratursamtale, der tilgodeser Todorovs definition af det fantastiske som en genre, hvor læseren skal tøve mellem flere fortolkningsmuligheder? Pædagogikprofessoren Olga Dysthe giver, inspireret af litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtins dialogisme, konkrete praksisværktøjer til arbejdet i ”Det flerstemmige klasserum”. ”Spørgsmålene om det dialogiske [...] er nemlig et spørgsmål om holdning – om at turde åbenhed” (som Birte Sørensen skriver i sin indledning til Dysthe, 1997) og som er i tråd med den sokratiske dialektik som Hansen som nævnt plæderer for (op.cit.).

Læringsopfattelsen bag Dysthes flerstemmige klasserum er konstruktivistisk, forstået sådan at læring ikke foregår ved at læreren som monologisk tankpasser fylder elevens tabula rasa med viden, men derimod at læring må foregå som videreføring af den viden og verdensopfattelse

elevne allerede ligger inde med. Viden må derfor konstrueres og skabes på ny af hver enkelt og med afsæt i hvad eleven allerede ved og kan (Dysthe, 1997: 51). Her er Dysthe inspireret af dels Vygotskis ide om zonen for nærmeste udvikling, dels Jerome Bruners ide om stilladsbygning (Dysthe, 1997: 59f). Desuden foregår læring i interaktionen mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes i det sociale samspil, idet viden ifølge konstruktivistene ikke kan eksistere uafhængigt af den, der lærer. Læring er hermed situeret i forhold til elevens forforståelse og i forhold til elevens tilstedeværelse i klasserummet, idet det i begge teorier understreges, at der bør bygges videre på elevens nuværende fundament af viden og refleksionsniveau.

Dysthes ideelle undervisningssituation er den autentiske dialogiske samtale, idet hun tager udgangspunkt i Bakhtins definition af dialogen som en ontologisk størrelse hvorimod den sprogteori og litteraturteori, der også optræder i danskundervisningen kan opfattes som af mere epistemologisk art (se også Åsvoll, 2006). Dialogen har altså ontologisk konsekvens for vores måde at være på, altså at vi *er* sammen og at vi lærer gennem hinanden i det situerede læringsrum (jf. Lave og Wenger, 2003) betyder, at Dysthe især interesserer sig for hvordan en autentisk dialog etableres i det institutionaliserede klasserum, hvor forskellen mellem hvad Bakhtin kalder det indre overbevisende ord og det ydre autentiske ord ellers sædvanligvis påvirker klasserumskulturen og som oftest resulterer i en hierarkisk monologisk kultur.

Dialogismen mener Dysthe også må også have konsekvenser i klasserummet fordi den altid ligger som en mulighed mellem mennesker (Dysthe, 1997: 67). Dialogen er imidlertid ikke automatisk givet i klasserummet, idet forholdet mellem elev og lærer er assymetrisk, men en dialog kan tilnærmes hvis læreren overvejer sin pædagogiske praksis og herigennem oparbejder selvtillid hos eleverne og tillid og respekt mellem lærer og elev. Det er desuden vigtigt at understrege at dialogen ikke søges egalitært harmoniserende som i 1970'ernes pædagogik, idet det spænding og konflikt kan fremme kreativ forståelse. (Dysthe, 2003: 122) Dysthes flerstemmige klasserum er polyfont og interaktivt, for "[p]olyfoni eller flerstemmighed betegner ikke kun sameksistensen af mange stemmer, men også dialogisk interaktion mellem dem" (Dysthe, 1997: 71). Responsen er derfor vigtig i den autentiske dialogiske samtale er vigtig i meningsoverførslen mellem afsender og modtager, idet forståelse aldrig blot betyder overføring af mening (Bakhtin, 282). Responsen, som dog ikke behøver være verbal (Dysthe, 1997: 69), er altså lige så central som meningsoverførslen i Bakhtins dialogiske læringssyn, og netop derfor anfører Dysthe en række konkrete værktøjer til hvordan responsen bliver "det aktiverende princip" for forståelse (ibid.).

Dysthes konstruktivistiske og samtidig interaktionistiske læringssyn fører som sagt til en bestemt praksis i klasserummet. Her skal med henblik på den efterfølgende analyse af et konkret

praktikforløb, præsenteres tre analyseredskaber for dialogisk diskurs (Dysthe, 1997: 62-63).³ *Det autentiske spørgsmål*, som kan defineres som mere end blot et åbent spørgsmål, idet læreren faktisk ikke selv kender svaret. Autentiske spørgsmål er et værktøj der kan fungere som dialogstarter, idet dialogen herudfra vil være et fælles projekt med henblik på at finde et passende svar. Autentiske spørgsmål kan f.eks. indledes med ordene ”hvad synes du om...?” eller ”hvad tror du...?”. *Værdsætning* kan være høj eller lav og kommer til udtryk i måden hvorpå læreren giver positiv respons på elevens udsagn. Frem for blot at svare ”korrekt”, ”flot” eller ”præcis” kan man vise, at elevens svar er autentisk relevante i dialogen. Det kan gøres ved at *optage* elevens svar og herigennem vise at elevens indlæg har værdi i en samtale og ikke blot udgør reproduktion af viden. Læreren kan også optage ved at vise tilbage til eleviagttagelser senere i dialogen og eleverne kan optage hinanden. Optaget vil for læreren fungere som en konkret måde at indgyde eleverne selvværd ved herigennem at signalere lydhørhed over for elevernes forståelse af det foreliggende.

Værdsætning handler altså om i hvor høj grad man anerkender eleven og tage denne alvorligt som samtalepartner frem for blot et tomt kar, hvor man kontrollerer at påfyldningen er sket korrekt. Med disse tre transaktionsformer in mente kan en autentisk dialog tilnærmes, og læreren vil i sin rolle som reel samtalepartner, snarere end blot den klogeste i klasserummet, virke mere motiverende på eleverne, idet der faktisk opmuntres til at byde ind med flere forskellige læsninger.

4.3 Todorov og Dysthe i samklang

Hvis Dysthes anerkendende dialogiske transaktioner kan fungere som motiverende på eleverne, vil Todorovs forestilling om polyfoni have gode vilkår i klasserummet og det ideelle resultat være en givende litteratursamtale, hvor undren og tvetydighed er i højsædet. Konflikter om fortolkninger vil være accepterede, fordi dialogens mål er at få flest mulige fortolkninger i spil. Læreren er jo også selv (om end mere kvalificeret) læser, og hvis læreren selv tøver over for fantastiskens univers må spørgsmålene automatisk blive meget autentiske.

Her er naturligvis en risiko for relativisme, hvorfor læreren ud over sit fokus på høj værdsætning må være opmærksom på at give den nødvendige kritiske respons og efterspørge belæg for påstande. Den kritiske respons bør med Dysthes teori blive bedre modtaget af elever, som opfatter læreren som dialogpartner, end hvis de primært opfatter læreren som kontrollør. Herved kan der forhåbentlig skabes en stemning af at lærer og elever sammen undersøger et materiale. Èt er imidlertid den enkelte læsers tøven mellem flere muligheder, noget andet er flere

³ Begreberne er ikke Olga Dysthes egne, idet hun henviser til Nystrand, M. & Gamoran, A.: “Instructional discourse, student engagement, and litteratur achievement” in: *Research in the Teaching of English*, Vol. 25 (1991)

fortolkningsmuligheder i et klasserum, hvor der altså ikke er tale om tøven i én bevidsthed, men mellem flere fortolkningsbud, og derfor ikke er sikkert at den enkelte tøver. Her er det meget vigtigt, at læreren sætter læsningerne op imod hinanden, som nævnt ikke for relativismens skyld, men fordi det skal tydeliggøres, at teksten vipper, for alle i klasserummet skal vippe, idet der ikke er tale om en slåskamp om dén fælles fortolkning, men om et fælles projekt: den flerstemmige tekst i det flerstemmige klasserum.

5. Praxis

Hvordan udmønter alle disse litteraturteoretiske og didaktiske pointer sig i undervisningspraksis? Vi havde, inspirerede af Todorov, en vision om at etablere et ”undringsrum” i en 2.g-klasse på Virum Gymnasium. Samtidig blev vores planlægning præget af et kompetenceorienteret ønske fra klassens dansklærer om introduktion af nye begreber, samt mere praktisk didaktisk om at holde eleverne fangede ved høj sekvensering. Disse tre dagsordner, den dannelsesmæssige, den kompetenceorienterede samt den sekventielle, har vi forsøgt at tilgodese i klasse hvor forudsætningerne var en akademisk hjemmevante og begrebselskende, men samtidig urolig klasse. (Der henvises til praktikrapport i bilag A for en udførlig klasse- og undervisningsbeskrivelse).

Målet med vores undervisning var via introduktion til nogle narratologiske og intertekstuelle samt specifikt fantastikrelaterede begreber at facilitere den tøven som er nødvendig for at være i fantastikkens univers med et fagligt udbytte, hvor nogle tråde formentlig stadig hænger løst, men det er blevet klarere hvorfor de er løse og at de skal være det. Fortolkningen skal hjælpes på vej og det kan fx ske ved at gøre opmærksom på symbolernes rolle og på læserens tøvende rolle. I klasesamtalen kan det hjælpe fortolkningerne, og der skal som sagt være flere end én fortolkning, på vej at holde Dysthes flerstemmige klasserum præsent og være opmærksom på spørgeteknik, høj værdisætning og optag. Hermed bliver forhåbentlig læserens rolle for fortolkningen tydeligere.

Projektet indebar naturligvis en risiko for relativisme, hvilket da også begrundes vores fokus på at stilladserende at inkludere brugen af novelleteoretisk terminologi og desuden ved korte, præcist formulerede øvelser og et introducerende læreroplæg om magisk realisme som genre, at lede elevlæsningerne ad det fantastiske vej. I de højt sekvenserede og lærerstyrede øvelser blev der fokuseret på at finde belæg for intertekstuelle iagttagelser samt varsler i *Villy*. Desuden forsøgte vi at motivere eleverne til at læse teksterne, især indledningen, flere gange, hvorved fokus på informationsøkonomi og initiale determinanter skulle skærpes. Her befandt vi os på mikroplan i teksten og opfordrede til induktiv nærlæsning. Senere i undervisningsforløbet, i optakten til arbejdet med *Mørke* Cyklister, befandt vi os snarere på deduktivt makroniveau, idet genren blev præsenteret

lærerstyret og arbejdsspørgsmålene (bilag C2) var præcist formulerede i tråd med læreroplæggets fokus på at symboler skal fortolkes, og at symboler typisk er realistiske ting, som også har en konkret funktion (i *Mørke Cyklister* eksempelvis nøglen og cykellygterne samt topografien).

Litteraturpædagogisk var det nødvendigt med nogle fif til at åbne teksten. Her lod vi os blandt andet inspirere af Lars Handestens genrefokus og Birte Sørensens meddigtning, klassesamtale og fokus på præcis terminologi (begge beskrevet hos Krabbe og Strøm: 191) samt af Peter Kaspersen forslag om at åbne for læseoplevelsen med spørgsmål om, hvad der var mærkeligt, for at få elevernes forforståelse frem i lyset (Kaspersen, 199: 21). I praktikrapporten (bilag A) fremgår det af detailsekvenseringen, at vi især i første modul forsøgte os med gennem en høj sekvensering og forskelligartede opgaveformuleringer og arbejdskonstellationer at fange elevernes opmærksomhed og deltagelse samt træne deres terminologi. I andet og tredje modul var undervisningen mere traditionelt lærerstyret i klassesamtalerne, idet eleverne her forventedes at være bedre klædt på til at gå ind i dialogerne om tekstens fortolkningsmuligheder.

Undervisningen svingede således forløbet igennem mellem induktive og deduktive tilgange, ud fra vores håb om at stilladsering til tidligere viden kan opøve et øget genreberedskab til fantastikken og gøre eleverne til ”kompetente tøvende”, forstået sådan, at de ved at tøven er nødvendig. Forhåbentlig vil et sådant forløb også gøre frustrationen over fremtidige teksters flerstemmighed mindre.

5.1 Analyser

I dette øjemed, at undersøge elevernes ”tøve-kompetence” er det relevant at bruge Dysthes transaktionstermer, og det sker ved enkelte nedslag i undervisningen. Jeg har udvalgt fire passager fordelt over alle tre moduler (bilag B). Det påvirker dialogerne, specielt i starten, at lærerne er to uerfarne praktikanter, der naturligvis ikke er trænet i at stille autentiske spørgsmål, men som, nærmest på trods, alligevel tilnærmer sig et flerstemigt klasserum i løbet af de tre moduler. Der spiller altså flere faktorer ind på undervisningsforløbet afvikling: Dels elevernes øgede kendskab til genren og til hvor lærerne vil hen med dem, men også lærerens tilvæning til lærerrollen i den dialogiske diskurs. De første tre udvalgte passager omhandler værdsætning i forhold til hvor åbent læreren lægger op til fortolkningen, imens den sidste passage udgør et godt eksempel på, hvordan eleverne stort set uden lærerstyring, men ud fra et meget fokuseret arbejdsspørgsmål, etablerer et flerstemigt klasserum, hvor flere fortolkningsmuligheder får lov at være i spil.

5.1.1 Værdsætning

Villy er som tidligere nævnt knap så åben for fortolkning som *Mørke Cyklister*, og det er desuden centralt for forståelsen af teksten at få de intertekstuelle referencer til især *Rødhætte* og *Ulven* og Syndefaldsmyten på plads. Læreren har da også denne klare målsætning med denne sekvens (bilag B1), men får imidlertid praktiske problemer med arbejdsformen, idet eleverne bliver bedt om to og to at give et bud på en intertekstuel reference, hvorfor der gives utrolig mange forskellige og i svingende grad underbyggede bud, fordi elevparene på lærerens opfordring er tvungne til at give hver et svar. Læreren står derfor i den situation, at hun afventer at et elevpar rammer plet i hvad der kommer til at ligne en gætteleg. Derfor ignoreres mindre litterære referencer som ”spis din havregrød-agtig” (B1#201) og til dels ”filmen Adams Æbler” (B1#212), formentlig fordi terminologien mangler i budene. Resultatet bliver at dialogen kolliderer og bliver uautentisk, idet læreren ved at ignorere disse bud signalerer, at der findes et præcist svar og at hun kender det. Læreren laver ingen optag af elevernes bud og responsen på det rigtige svar indeholder en lav værdsætning: ”ja lige præcis det er helt rigtigt” (B1#213), hvorved det tydeliggøres, at læreren kender svaret og blot kontrollerer elevernes intertekstuelle kompetence. Samtidig signalerer læreren at ikke alle bud er rigtige, selvom de formentlig ved samtale kunne lede frem til en mere præcis intertekstuel reference.

I dette modul foregår der, udover det nævnte eksempel, en del kontrol af elevernes forhåndsviden og tilsvarende lav værdsætning af deres deltagelse i samtalen. Denne kontrol kan begrundes i, at læreren, som ikke kender klassen, står på ukendt grund og har behov for at lodde dybden af elevernes forhåndsviden, for herudfra at kunne stilladsere til ny viden om fantastikken. Behovet for kontrol får den konsekvens, at eleverne i slutningen af *Villy*-modulerne efterspørger en afklaring af om der ”er et svar på en tolkning eller [om] det altid [er] op til læseren på en eller anden måde” (B2, #175). Spørgsmålet er utroligt centralt, og afspejler de uklare signaler læreren har sendt igennem den høje sekvensering (som bekendt var valgt ud fra ønsket om at holde elevernes opmærksomhed fanget) ved dels at bede eleverne vise deres genreforståelse ved at meddigte og selv skrive en slutning i én sekvens og dels i andre sekvenser som vist at fungere som kontrolinstans. Her kommer læreren i klemme mellem to læringsmål: dels at kontrollere elevernes eksisterende kompetencer med henblik på abstraktionsudvidelse til zonen for nærmeste udvikling, dels det mere eksistentielle dannelsesmål om at skabe plads for undren, sådan som det også formuleres eksplicit i ”der er ikke sådan et P der er ikke et facit” (B2 #181).

I kontrast til disse begyndervanskeligheder er *Mørke Cyklister*-modulerne, selvfølgelig også i kraft af materialets større åbenhed, præget af en større lydhørhed hos læreren. I

den valgte sekvens foretager en elev et sidespring i forhold til lærerens spørgsmål (som består i at bede om en analyse af verberne i afsnittet s. 405, l. 14-25 i *Mørke Cyklister*): ”det sjove er at hun sådan skal tænde stearinlys og hælde vin op i et glas før hun begynder at spise på den her måde” (B3 #137). Læreren udviser høj værdsætning ved at spørge autentisk ind til iagttagelsen, som er central for fortolkningen: ”ja, hvorfor tror du hun gør det?” (B3 #138), og elevens svar, som svarer godt til en biedermeierrelateret tolkning, som den der vil blive tydeligere i 3. modul: ”fordi hun stadig skal være den her kontrollerede” (B3 #139). Læreren følger op på iagttagelsen med sine egne ord (B3 #140 og 142) men som tydeligt refererer til elevens iagttagelse uden dog at være et direkte optag, og læreren griner sågar i sympati med elevens skarpe iagttagelse af hovedpersonens psykologi. I det hele taget er arbejdet med *Mørke Cyklister* præget af flere autentiske spørgsmål, fordi læreren ikke selv kender svaret og ligger inde med en endelig fortolkning, men derimod har en strategi om at acceptere alle fortolkningsbud, der præsenteres med tilstrækkeligt belæg i teksten.

De to sekvenser viser, hvordan både materialet, dvs. *Villy* henholdsvis *Mørke Cyklister*, og elevernes erfaring med genren spiller ind på i hvor høj grad det er muligt at etablere en autentisk dialog om teksterne. De fantastiske tekster egner sig rigtig godt til det flerstemmige klasserum, men klasserummet er ikke pr. automatik flerstemmigt – det skal indøves som en kompetence i sig selv.

5.1.2 Et flerstemmigt klasserum

Hvor lærerens værdsætning viste sig at være central for elevernes oplevelse af tekstens åbenhed i ovennævnte analyse er lærerens rolle i denne sekvens reduceret til ordstyrer i en passage, som viser, hvordan eleverne i fællesskab formår at opretholde en autentisk dialog om fortolkningsmulighederne i *Villy*. Klassediskussionen har sit afsæt i en gruppefremlæggelse om aktantmodellen (bilag C1, spørgsmål 3) og starter med en elevs spørgsmål til udfyldning af giverpladsen, hvilket munder ud i meget præcis og i fællesskab formuleret iagttagelse om at forældre både kan ses som givere, hjælpere og modstandere i barnets udvikling. Op til ti forskellige elever kommer med bud på en fortolkning, varierende fra at forældrene giver ”en advarsel for den store stygge skov hvor sådan nogle ting foregår” (B4 #72) over at ”udviklingen [ikke] foregår [...] P det er jo ikke i forældrenes skød i det øjeblik hun bevæger sig ud” (B4 # 80) og til at forældrene bliver indirekte hjælpere ved at advare imod hunden og skoven, men at ”det er [jo] altid det man ikke må, man gør” (B4, #94). Diskussionen bliver helt eksistentiel, da det lyder ”det kommer an på om man betragter det som positivt at gå fra barn til voksen øh eller negativt” (B4 #95), og slutter med at en

af de fremlæggende elever, som står ved katederet, udbryder ”øh jeg kender ikke svaret” (B4, #97), hvilket jo er helt acceptabelt den eksistentielle dimension og læserens tøven taget i betragtning.

I denne diskussion trækker eleverne på deres egne erfaringer som teenagere mellem barn og voksen, men formår at sætte erfaringerne i perspektiv og formulere en central pointe i litteratur, der beskæftiger sig med overgangsfaser, nemlig at overgangsfasen er penibel, idet hovedpersonerne netop ikke ved hvem de kan støtte sig til og hvem der er deres modstandere. Denne diskussion som altså stadig befinder sig inden for de ellers, som ovenfor vist, primært uautentiske *Villy*-dialoger kan måske ligefrem ses som den midterfase, der forklarer hvorfor arbejdet med *Mørke Cyklister* blev mere åbent, idet den genrekonstituerende tøven begynder at vise sit ansigt allerede i slutningen af arbejdet med *Villy* i modul 2. Bemærk i øvrigt at afsættet var et kompetenceorienteret og meget klart defineret arbejdsspørgsmål, som er en anden kanal læreren kan anvende i styring af fortolkningerne for undgå en fornemmelse af relativisme i fortolkningsarbejdet.

5.2 Vurdering

Analyserne af værdsætning og flerstemmighed viser helt klart et paradoks mellem kompetenceudvikling og dannelsesorienteret undren. Spørgsmålet er, om læreren finder en pragmatisk løsning herpå ved at introducere til teori om hvordan man tøver, sådan som arbejdet med *Mørke Cyklister* meget deduktivt indledes? Lukker man af for elevernes undren ved så høj en lærerstyring, eller er lærerstyring med alt hvad det indebærer af uautentiske spørgsmål og mangel på optag en nødvendig stilladsbygning, når nyt introduceres? I en forbedret version af forløbet kunne man formentlig have fået udbytte ved at tydeliggøre i klassesamtalen at flere fortolkninger skal i spil og at læreren ikke ligger inde med en masterfortolkning.

Eleverne skrev logbog efter hvert modul, og her kan findes svar på nogle af spørgsmålene ovenfor. I bilag D findes logbogsdokumentationen, hvor der fremgår meget blandede holdninger til den undren, der blev lagt op til, imens de mere deduktive arbejdsformer blev taget imod med kyshånd, hvilket svarer godt overens med klassens faste lærers beskrivelse af klassen (jf. bilag A) og selvfølgelig med gymnasieskolens øgede fokus på kompetenceudvikling, som smalt kan iagttages som begrebstilegnelse.

Læreroplægget med præsentation af Todorovs definition af det fantastiske var placeret midtvejs i forløbet, således at det deduktivt erklæres, at læserens åbenhed for teksten er genrekonstituerende og derfor acceptabel. Enkelte udtrykker at have fået udbytte af de tankespil, der lægges op til allerede i arbejdet med *Villy*, imens mange er tilfredse med læreroplægget og kommenterer, at det kunne have ligget tidligere og at det ville have været mindre forvirrende de

svære tekster taget i betragtning. Mange er glade for gruppearbejdet med både *Villy* og *Mørke Cyklister*, hvor man kan dele iagttagelser og diskutere hinandens læsninger, og især efter læreroplægget i modul 2 udtrykkes den holdning at det faktisk er nødvendigt med sådanne undringsfællesskaber. Nogle ønsker dog at disse diskussioner foregår i plenum og henviser til svære arbejds spørgsmål og spildtid, hvilket formentlig skyldes deres opmærksomhed på begrebsindlæring som danskfagets kerneområde samt lærerens autoritet i denne forbindelse. Desuden at de ikke er så trænede i at bruge hinanden som ressourcer i gruppearbejdet. Læreroplægget gør som nævnt nødvendigheden af flerstemmighed eksplicit og denne erkendelse kan ses i enkelte kommentarer til modul 2 og 3. Undervisningsforløbet kan i det hele taget betragtes som balancerende på en knivsæg mellem et oprindeligt sokratiske ønske om at etablere et undringsrum i klasseværelset og samtidig et mere praktisk udefrakommende krav om kompetenceudvikling. Den fantastiske litteratur har vist sig at befinde sig godt i dette skisma.

6. Konklusion

Litteraturpædagogikken i gymnasieskolens danskfag anno 2011 står i et brydningsforhold mellem to umiddelbart uforenelige størrelser, det klassiske dannelsesideal og et nyere kompetenceudviklingskrav. Todorovs definition af det fantastiske appellerer umiddelbart til en dannelsesorienteret undervisningsform, hvor undren er i højsædet. Samtidig står dansklæreren i den situation, at eleverne skal lære at genkende fantastikken som genre, hvorfor nogle begreber, der stilladserer elevernes eksisterende genreforståelse og fortolkningskompetencer er nødvendige. Derfor blev det i det konkrete undervisningsforløb forsøgt deduktivt at præsentere fantastikken som genrekonstitueret ved læserens tøven, og samtidig ved mere induktive undringsøvelser at indlære tøven som var det en kompetence. I det transskriberede materiale og i logbøgerne kan som vist spores en stigende accept af den tøven den enkelte elev som læser måtte have oplevet. Lærerens opmærksomhed på Dysthes transaktioner viste sig at have en befordrende effekt på dette foretagende, således at eleven oplevede sin egen tøven og klassekammeraternes tilsvarende som et konstruktivt frem for frustrerende udgangspunkt.

Hermed kan den indledende tese om at der er tale om et frugtbart paradoks i vekselvirkningen mellem dannelsesideal og kompetenceudvikling i gymnasieskolen bekræftes, idet hvad man kan kalde en *kompetent tøven* kunne iagttages i særligt de vellykkede dialogiske sekvenser. Fantastikkens tekstunivers har altså vist sig at danne god grobund for en forening af 00'ernes kompetenceudviklingsfokus og det sokratiske dannelsesideal.

Litteratur

- Bakhtin**, Mikhail: *The Dialogic imagination*, four essays (redigeret af Michael Holquist), University of Texas Press, 1981
- Brodersen**, Peter et al.: *Effektiv undervisning – didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendal, 2007
- Damberg**, Erik et al. (red.): *Gymnasiepædagogik*. Hans Reitzels Forlag, 2006
- Dysthe**, Olga: *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Oversat af Ib Høy Hansen. Klim, 1997
- Dysthe**, Olga (red.): *Dialog, samspil og læring*. Oversat af Ib Høy Hansen. Klim, 2003
- Hansen**, Finn Thorbjørg: *At stå i det åbne, dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag, 2008
- Kaspersen**, Peter: *Tekstens stemmer – Litterær forståelse*. Dansk lærerforeningen, 1999
- Kaspersen**, Peter: *Tekstens transformationer. En undersøgelse af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Ph.D.-afhandling, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet, 2004
- Klafki**, Wolfgang: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1983
- Krabbe**, Line og Strøm, Lotte: *Er der en tekst til stede? - introduktion til moderne litteraturpædagogik – baggrund, praksis, aktuelle tendenser*. Akademisk, 2010
- Lave**, Jean & Wenger, Etienne (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Oversat af Bjørn Nake. Hans Reitzels Forlag, 2003
- Sørensen**, Birte: *En fortælling om danskfaget. Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Dansk lærerforeningen, 2008
- Todorov**, Tzvetan: "Definition af det fantastiske" in: *Den fantastiske litteratur – en indføring*. Oversat af Jan Gejel. Klim, 1989
- Weitze**, Charlotte: "Mørke Cyklister" in: *Krydsfelt*. Antologi (red. Berit Riis Langdahl et al). Gyldendal, 2010
- Weitze**, Charlotte: "Villy" in: *Bjergtaget*. Samleren, 1999
- Åsvoll**, Håvard: "Hvordan fortolke Bakhtins dialog?" In: Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 6, 2006

Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen):

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132647> (30/5 2011)

Bilag A: Praktikrapport

Praktikforløb om magisk realisme på Virum Gymnasium

Beskrivelse af klassen

I vores praktikforløb underviste vi en 2.g klasse på Virum Gymnasium med studieretning i engelsk, samfundsfag og matematik. Af klassens faste underviser fik vi tildelt tre moduler af hver hundrede minutters varighed, hvoraf Johanne underviste det første halvandet modul, og Liv stod for undervisningen i det sidste halvandet modul. Klassen er sammensat af ca. 2/3 piger og 1/3 drenge. Når klassen er fuldtallig, udgør den 32 elever, men vi opnåede dog ikke fuldtallighed. Især i første og tredje modul var der en relativt høj fraværspå procent. Kendetegnene for klassen var, som klassens lærer fortalte, en høj faglighed og et stort ambitionsniveau. Stort set hele klassen var velforberedte og havde lavet lektier hjemmefra. Den høje fraværspå procent resulterede dog i, at nogle elever ikke havde fået teksten til næste gang, og derfor ikke havde haft mulighed for at forberede sig, da teksterne ikke blev lagt ud elektronisk. Udover at eleverne var både flittige og dygtige, var klassen også temmelig urolig, og eleverne havde svært ved at holde koncentrationen og fokus i længere tid af gangen. Nogle af eleverne var aktive på facebook i timerne, og der var en del snak på rækkerne. Dette var vi på forhånd blevet underrettet om af klassens faste underviser, hvorfor vi valgte at lave et meget sekvenseret forløb. Generelt var klassen ikke bange for at arbejde med udfordrende opgaver, men var især dygtige til at arbejde med og besvare meget konkrete opgaver, og derfor lagde vi bevidst og på opfordring af læreren niveauet højt samt prioriterede udarbejdelse af præcise arbejdsopgaver.

Dokumentation

Vi optog undervisningen på diktafon, og der er i opgaven vedlagt transskription. Dog var det ikke muligt at optage, når klassen var ude og arbejde i grupper. Desuden bad vi de sidste 5 minutter af hvert modul eleverne om at skrive logbøger, hvor de skulle redegøre for, hvilke begreber de havde lært og hvilke arbejdsmetoder, der fungerede henholdsvis godt eller skidt.

Fagdidaktiske mål

Fra klassens faste lærer var der givet frie rammer, men dog formuleret et ønske om at vi fik brugt og beriget elevernes danskfaglige begrebsapparat og desuden aktiveret klassens urolige elever ved hjælp af høj lærerstyring og mange sekvenser. Valget faldt på Charlotte Weitzes fortællinger "Villy" (1999) og "Mørke Cyklister" (2005), som dels kunne appellere til elevernes nysgerrighed i form af et højt spændingsniveau, dels kunne vække genklang i elevernes allerede gode kendskab til genrer og ved hjælp af stilladsering udvide deres genrekendskab med magisk realisme. Teksterne viste sig desuden at egne sig til inddragelse af psykoanalytiske fortolkningsinstrumenter, hvorved vi fik aktiveret elevernes viden fra deres introforløb i 1.g.

Netop genrekendskab er en af klassens faste lærers kæpheste, og dette stærke forkundskab var oplagt at bygge videre på i et arbejde med Charlotte Weitzes i høj grad intertekstuelle fortællinger. Et begreb eleverne således kunne tilføje begrebsapparatet og rette deres opmærksomhed imod blev **intertekstualitet**. Et fagdidaktisk mål blev at opnå en refleksion over intertekstuelle referencer og træne færdigheden i vurdering af referencens relevans ved hjælp af belæg fundet i teksterne.

Desuden ønskede vi at inddrage for gymnasieniveau forholdsvis tung teori om fortolkningssituationen i magisk realisme/fantastik, herunder **Tzvetan Todorovs definition af det fantastiske**. Det skete ud fra vores ønske om at undersøge, hvordan denne teori påvirkede elevernes fortolkninger, herunder hvorvidt den kunne afhjælpe den frustration, som læsning af magisk realisme/fantastik også kan afstedkomme hos elever, der mest efterspørger modeller og facts i danskundervisningen. Vi forærede dem de begreber, de efterspurgte, men problematiserede i samme åndedrag qua teorien entydige fortolkninger af tekster indenfor genren magisk realisme. Todorovs ide om tøven blev introduceret, hvilket stillede høje krav til elevernes refleksionsniveau og til elevernes forhåndsviden om andre genrer. Et mål var her at skærpe bevidstheden omkring muligheden af flere samtidigt gyldige fortolkninger og at indarbejde en accept af denne tøven som konstituerende for genren magisk realisme. Et krævende mål, men klassens lærer fortalte, at klassen tørstede efter teori, så vi tog chancen og forsøgte os med et læreroplæg, hvilket i øvrigt også indgik for at afprøve afsmitningseffekten af denne type styring.

Endelig var et fagdidaktisk mål, som også kom til at påvirke arbejdsformerne, at vække opmærksomheden på de indlejrede spor eller symboler, som bidrager til fortolkningen af teksten. Vi ønskede at introducere begrebet **initiale determinanter** og inspirere til at læse tekster mere end én gang og herigennem skærpe opmærksomheden på den informationsøkonomi, der finder sted fra fortællerside. Denne hermeneutiske tilgang prægede som nævnt arbejdsformerne. Det skete dels ved et kortere pararbejde, hvor Johanne bad eleverne læse den første side af ”Villy” igen og bide mærke i elementer, der, når man kender tekstens videre forløb, kan ses som varsler af det kommende. Dels ved gruppearbejdet med ”Mørke Cyklister”, hvor Livs arbejdsspørgsmål udpegede en række **symboler** i teksten og opfordrede til at kortlægge deres placering i teksten samt til at give en fortolkning heraf. I læsningen af begge tekster blev især **Freuds æg** en gennemgående fortolkningsnøgle, hvorved endnu et fagdidaktiske mål blev sat i spil.

Forløbsbeskrivelse af de tre moduler

1. modul: Teksten ”Villy” var læst som lektie, men slutningen, dvs. de sidste syv linjer, var udeladt. Modulet, som blev varetaget af Johanne, var tænkt som et meget sekvenseret forløb for at holde klassens ellers relativt høje støjniveau nede og skærpe elevernes fokus. Efter en kort præsentation af os og forløbet snakkede vi om klassens reaktioner på den læste tekst, som de fandt underlig og uopklaret. Herefter lavede vi i plenum en meget åben brainstorm om genrer for at trække på elevernes viden om på forhånd læste tekster. Eleverne blev bedt om at nævne alle de genrer, de kunne komme i tanke om, samt nævne et par

karakteristika for den pågældende genre. Derefter fandt eleverne to og to eksempler på forskellige genretræk i teksten. Efterfølgende blev begrebet intertekstualitet forklaret, og eleverne blev igen sat til at arbejde sammen to og to for at finde intertekstuelle referencer i teksten. Ligeledes blev begrebet initiale determinanter forklaret, og eleverne fandt to og to forskellige former for varsler på tekstens første side. Alle disse små sekvenser blev undervejs taget op i plenum, før næste sekvens begyndte.

Efter pausen gav enkelte elever deres reaktioner på slutningen til kende, hvilken de fandt meget åben. I et forsøg på at appellere til klassens eventuelle kreative elever blev det afsløret, at slutningen manglede, og at eleverne skulle prøve kreativ skrivning, hvor de fik 10 minutter til at skrive deres egen slutning, hvorefter et par stykker blev opfordret til at læse deres slutninger højt. Endelig blev den rigtige slutning udleveret, og det konstateredes, at der stadig var løse ender også i denne autoriserede slutning. Efterfølgende skulle klassen inddeles i seks grupper, som hver skulle svare på forskellige analysespørgsmål til teksten. Efter den faste undervisers råd fik klassen som udgangspunkt lov til selv at danne grupper. Der kom dog en del tumult i klassen, da elevernes ønsker om samarbejdspartnere ikke gik op med det ønskede antal grupper. De endte derfor med at blive inddelt af Johanne. Gruppearbejdet varede ca. 20 minutter. De sidste fem minutter af timen gik med logbogsskrivning.

2. modul før pausen: Timen startede ud med monologisk opsummering fra sidst af Johanne. Herefter fremlagde de seks grupper efter tur deres besvarelser. Grundet en meget stram tidsplan opsummerede Johanne ikke hver enkelt gruppe efter hver fremlæggelse, men stillede kun et par uddybende spørgsmål i tilfælde, hvor der var større emner, der var uopklarede.

Efter at have hørt alle fremlæggelserne blev de vigtige pointer fra teksten ”Villy” opsummeret med hjælp fra eleverne og teksten afrundet inden pausen.

2. modul efter pausen: Som hjemmearbejde havde eleverne læst Charlotte Weitzes ”Mørke Cyklister” og efter pausen tog Liv over, hvor Johanne slap. Liv lagde ud med at stille den åbne arbejdsopgave to og to at skrive spørgsmål til, hvad eleverne hver især undrede sig allermost over i ”Mørke Cyklister”. Spørgsmålene kom på tavlen og blev bevidst (og italesat af Liv) holdt ubesvarede som en slags afsæt for det 10 minutters læreroplæg, Liv gav om magisk realisme og om Todorovs definition af det fantastiske. Oplægget sluttede med en skærpelse af vigtigheden af at fortolke symbolerne i fantastiske tekster, som skulle fungere som afsæt for et gruppearbejde, hvor hver gruppe skulle forfølge ét symbol (lys/mørke, personernes forhold til mad, cykellygterne osv.) i teksten og give bud på en fortolkning. Gruppearbejdet varede ca. 25 minutter, hvorefter eleverne sluttede med fem minutters logbogsskrivning.

3.modul: Eleverne fik 5 minutter i starten af modulet til at forberede det sidste til deres fremlæggelser, hvorefter hver gruppe fremlagde deres kortlægning af et symbol og forsøgte at fortolke symbolet. Liv gav

respons efter hvert oplæg og to af arbejdsspørgsmålene blev gennemgået i fællesskab i klassen, da der ikke var nogen repræsentanter for gruppen til stede.

Som hjemmearbejde havde eleverne set et Youtube-klip på 4 minutter, hvor Charlotte Weitze fortæller om sine inspirationskilder, og dette klip dannede afsæt for en samtale om bl.a. Weitzes eget liv og opvækst i Lyngby, det at være ”under ombygning”, Kierkegaards spidsborger samt overgangsfaser i folkeviser. Folkeviseinspirationen dannede et fint oplæg til at inddrage tryllevisen ”Elverskud”. I arbejdet med ”Elverskud” blev eleverne bedt om at læse den individuelt, skrive stikord til forløbet, genfortælle forløbet for klassen samt, efter pausen, i en klassesamtale, hvor Liv satte teksterne overfor hinanden på tavlen, sammenligne tryllevisens tematik med ”Mørke cyklister”. ”Elverskud”s klare budskab, en morale om at undgå elverfolk og at bevæge sig væk fra alfarvej, fungerede desuden som en god kontrast til ”Mørke Cyklister”s mere åbne slutning og flere vippende fortolkningspunkter. Herved var der lagt op til en afrundende samtale om dels magisk realisme som genre og om særlige Charlotte Weitze-kendetegn. Her skrev Liv mange noter på tavlen i et forsøg på at opsummere forløbet i de tre moduler. Modulet blev som sædvanlig afsluttet med logbogsskrivning, denne gang med refleksioner over hele forløbet.

Evaluering

Set i bagklogskabens lys ville vores forløb mange og måske lidt for mange ting. Vi nåede egentlig igennem det, vi gerne ville, men samtidig kunne vi have brugt dobbelt så lang tid på det samme stof og være gået mere i dybden med det. Især andet modul blev temmelig stressende, hvilket også hænger sammen med, at det havde været mere optimalt at have et lige antal moduler, da det var lidt forvirrende for begge praktikanter, at der i samme time skulle gennemgås to forskellige tekster, samt at ejerskabsfølelsen til dette modul var svagere og tidsforbruget sværere at holde rede på. I det hele taget var vores ambitionsniveau nok lidt for højt i forhold til den tid, vi havde til rådighed, men selve ideen om høj sekvensering fungerede godt. Af personlige erfaringer har vi gjort, at vi skal blive bedre til at bruge hele klasserummet og være bevidste om vores kropssprog, tale højere samt have en mere overskuelig tavleorden.

Overordnet har vi haft en rigtig god oplevelse med klassen, og fået skærpet vores fokus på den gode danskundervisnings mange forskelligartede faktorer. Især forløbets høje grad af sekvensering bar frugt i form af en fokuseret klasse og givende klassesamtaler.

Bilag B: Transskriptioner

Nøgle:

L: lærer

E: elev (i B4 efterfulgt af et nummer, der angiver antallet af involverede elever)

P: pause

B1

Modul 1

lav værdsætning

Situation: eleverne er blevet opfordret til hver at give et bud på en intertekstuel reference i *Villy*

199. E: og så er der hvor pigen går gennem skoven med mad til den syge P det kan man så sammenligne med Rødhætte
200. L: okay ja
201. E: jeg ved ikke om den er helt god men der er et sted hvor der står at ham Hans-Kurt skal give hunden mad så den kan blive stor og stærk og det er sådan noget man siger til børn P spis din havregrød agtigt
202. L: men Rødhætte P hvad mere er der
203. E: at gå gennem skoven for at hjælpe en syg og så er der en bedstemor
[...]
209. L: jeg tror lige vi hører nogle flere bud
210. E: jeg synes det eneste der ikke er blevet sagt P det er svært at finde noget P det er hende der minder om en heks
211. L: Inge minder om en heks okay øhm jeg skal lige høre er der nogle andre der har nogle andre tekster end Rødhætte og noget Adam og Eva
212. E: jeg kom til at tænke på filmen Adams Æbler øh der hvor der står på side 125 men æbletræet har mærkeligt nok ikke givet så meget de sidste par år tror jeg der står og så har jeg et andet citat det er godt nok også noget Adam og Eva P det er på side 122 hvor der står hvor forfængelig I damer er og relaterer lidt til der hvor Adam og Eva de finder ud af de er nøgne og så tager de blade på øhm
213. L: ja, lige præcis øhm det er noget Rødhætte og der er noget Adam og Eva P jeg skal høre engang P I nævner Adam og Eva hvad hedder den historie
214. E: skabelsesberetningen eller nåh nej
215. E: syndefaldet er det ikke det
216. L: rigtigt, syndefaldsmyten øh det er rigtigt

B2

Modul 2

masterfortolkning efterspørges

Situation: læreren afrunder arbejdet med *Villy*

174. L: øhm PP ja jeg ved ikke er der nogle uafklarede spørgsmål her til sidst P ja
175. E: er der et svar på en tolkning eller er det altid op til læseren på en eller anden måde
176. L: nu er det jo sådan i dansk at det er jo ikke matematik
177. E: (afbryder) men den kunne godt være der var skrevet en mening med teksten at der altid var en bestemt P altså jeg mener Charlotte Weitzes P der ved hvad det skulle symbolisere
178. L: nej øhm når vi skal snakke om Mørke Cyklister så skal P så finde I ud af der er rigtig meget som er fri fortolkning
179. E: okay
180. L: det er ikke sådan et P der er ikke et facit
181. E: yes
182. L: øhm
183. E: det var bare det

B3

Modul 3

høj værdsætning

Situation: læreren leder en improviseret dialog om arbejdsspørgsmålet til *Mørke Cyklister*: ”Hvordan udvikler personernes forhold til mad sig? Giv bud på fortolkning” (bilag C2), idet ingen elever fra gruppen er repræsenteret

133. L: hvordan bevæger hun sig i den scene du snakker om P det er også side 405 P du siger det med at hun har sovs i hovedet men er der ikke også noget med hendes tempo
134. E: går hun ikke bare rundt
135. L: æh jo men prøv at kigge på nogle af verberne i den der passage mellem linje 14 og ned til
136. E: hun løber ud i entreen og henter frugtarten
137. E det sjove er at hun sådan skal tænde stearinlys og hælde vin op i et glas før hun begynder at spise på den her måde
138. L: ja, hvorfor tror du hun gør det
139. E: fordi hun stadig skal være den der kontrollerede
140. L: ja hun er ikke sådan blevet helt et dyr endnu
141. E: nej
142. L: nej, hun er på vej (griner) eller sådan, ja det accelererer også sådan lidt ik
143. E: jo

B4

Modul 2

et flerstemligt klasserum

Situation: en gruppe af elever har netop fremlagt deres forsøg på at besvare arbejdsspørgsmålet: ”Hvilke pladser i aktantmodellen kan udfyldes i forhold til denne tekst? Giver, objekt, modtager, hjælper, subjekt, modstander? Overvej også, hvilke forhold de forskellige karakterer har til hinanden” (bilag C1)
En elev spørger herefter ind til deres udfyldning af modellen

52. E1: det med giveren forstår jeg ikke helt
53. E2: nej det var den jeg ville uddybe øh P vi snakker om skæbne og sådan noget der men jeg tror at du har skrevet bi eller det er det biologiske vi mener her at at man udvikler sig fra barn til voksen og det er uundgåeligt altså så det er på sin vis en giver
54. E1: okay
55. E3: men det er også en af dem som sådan P er lidt usikker øh om man kunne udfylde den plads
56. E1: med modstander før sagde I at det var Mina men kunne det ikke også godt være nogle af de P Hans-Kurt eller hunden eller et eller andet P det er bare jeg ved slet ikke med på den der tegning P de laver jo også noget P vil jeg sige P det kunne også være det muligvis var hunden der hjalp hende med at blive voksen P forældrene er passive
57. E3: hva
58. nej jeg synes bare forældrene er ret passive i teksten i forhold til de skulle være hjælpere
59. E2: det kan du have ret i
60. E3: men sådan har vi set det (griner)
61. E4: hvordan kan Hans-Kurt være modstander? Eller Madsen?
62. E1: det ved jeg ikke P jeg synes bare ikke forældrene har nogen stor rolle i teksten i forhold til de skulle være hjælpere og Hans-Kurt ikke er nævnt
63. E2: det er jo heller ikke sådan typisk eventyr, så det er ikke
64. E3: nej, det ved jeg godt
64. E5: men de hjælper på en eller anden måde til at det sker
65. E3: men er det ikke hunden der gør hende voksen?
66. E5: P jeg vil ikke sige at det kun er hunden, altså fordi at forældrene kan jo godt hjælpe til at indse at hunden er ikke farlig men er arrig
67. L: altså på hvilken måde var det at forældrene var hjælpere?
68. E3: at de ligesom får hende til P jeg kan ikke huske, hvor var det
69. E6: er det ikke at de ligesom prøver at forberede hende på P altså forberede hende på den fare der er
70. E1: jo det er rigtigt

71. L: hvordan gør de det?
72. E3: ved at fortælle at hun ikke skal lege med hunden P og hva jeg kan ikke huske hvordan det er de siger det
73. E2: er det ikke at hun ikke skal gå ud i skoven
74. L: en gang til?
75. E2: hvem siger hun ikke skal gå ud i skoven P er det ikke forældrene?
76. E7: jo
77. E3: jo
78. E2: det er da en slags advarsel for den store stygge skov hvor sådan nogle ting foregår (grin i klassen)
79. L: men hvad er det der sker ude i skoven
80. E2: det er at hun bliver transformeret kan man sige P eller hun bliver P hvor udviklingen foregår ikke P det er jo ikke i det trykke i forældrenes skød det er jo i det øjeblik hun bevæger sig ud
81. L: så målet er at udvikle sig til voksen
82. E2: ja
83. L: og det bliver hun i skoven
84. E2: ja
85. L: og forældrene siger hun ikke skal gå ud P er de så hjælpere eller
86. E2: nej de hjælper hende jo ikke på den
86. E7: jo de får hende jo til og faderen siger du skal ikke P hvad er der sket med din kjole og sådan noget P så faderen får hende jo til P prøver at få hende til at indse at hunden ikke er den her søde ven som hun ser den som, sådan har vi ihvertfald tolket det
87. L: Jaae, der er de to bud
88. E8: jeg vil hellere sige forældrene er modstandere fordi de siger hun ikke skal gå ud i skoven hvor hun så P går fra overgangen fra barn til voksen
89. E2: det kommer an på hvordan man ser det jo om det er øh altså øh Villy øh om det er hendes ønske eller om det foregår uden hendes P
90. E8: jeg tænker bare de advarer hende fra at gå ud i den store verden eller hvad det nu er ude i skoven det er jo modstandere (klassen diskuterer i munden på hinanden)
91. E9: målet er at blive voksen, så er de jo modstandere
92. E2: ja, de advarer hende jo ikke, de siger jo ikke hun ikke skal, jeg siger bare de advarer hende jo bare
93. L: ja, der er lige to bud hernede eller et ihvertfald
94. E10: ja det var bare for at høre om P der sker jo en hel masse med hjælpere, men P det kunne jo være I havde set det som øh hun får det her påbud mod for at gå ud i skoven og så er de på en eller anden måde hjælpende fordi de hjælper med at øge hendes nysgerrighed til at gå ud i skoven P det er altid det man ikke må at man gør ikke P jeg ved ikke P måske var det sådan I havde tænkt det, men det kunne måske godt være
95. E2: det kommer an på om man betragter det som positivt at gå fra barn til voksen øh eller negativt
96. E10: jeg synes bare der er sådan et lille twist ved det altså hvis de ikke har sagt hun ikke skal gå ud i skoven, altså øh hvis de bare advarer hende mod de farer der ligger i skoven så har de jo ikke sagt at hun ikke skal gå ud i skoven de har bare advaret hende mod de farer der er skoven og det har ikke sådan noget at gøre med at være voksen altså
97. E2: nej, det kan man sige eller øh jeg kender ikke svaret

Bilag C: Arbejdsspørgsmål

C1

Modul 1

Spørgsmål til gruppearbejde med "Villy" 1. april + 5. april 2011

Alle grupper skal på ca. 5 minutter fremlægge deres svar for resten af klassen

Gruppe 1: Personkarakteristik af Mina

(husk henvisninger)

Hvordan karakteriseres Mina i teksten?

Hvilken udvikling gennemgår hun?

Hvordan kommer denne udvikling til udtryk i teksten?

Gruppe 2: Personkarakteristik af Inge og Hans-Kurt

(husk henvisninger)

Hvordan karakteriseres Inge i teksten?

Hvordan karakteriseres Hans-Kurt?

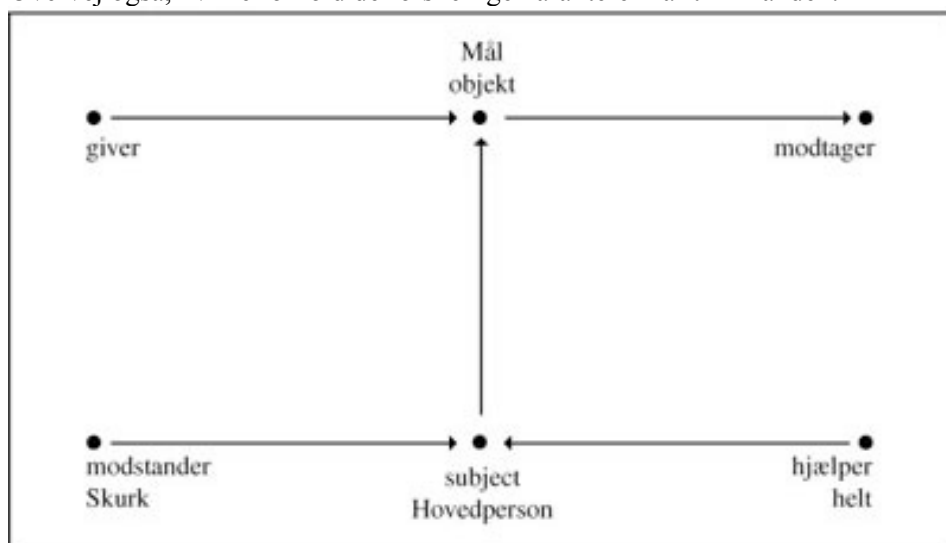
Hvad har Inge og Mina tilfælles?

Gruppe 3: Aktantmodel

(Denne skal tegnes på tavlen ved fremlæggelsen)

Hvilke pladser i aktantmodellen kan udfyldes i forhold til denne tekst? Giver, objekt, modtager, hjælper, subjekt, modstander?

Overvej også, hvilke forhold de forskellige karakterer har til hinanden.



Hjælp til besvarelse af spørgsmålet:

Aktantmodellen benyttes oftest til analyser af eventyr, men det er også muligt at bruge den på andre tekster, selvom det ikke er alle pladser, der kan udfyldes i modellen.

(Den lodrette akse kaldes projektaksen, og den er med til at sige noget om subjektets projekt og udvikling.

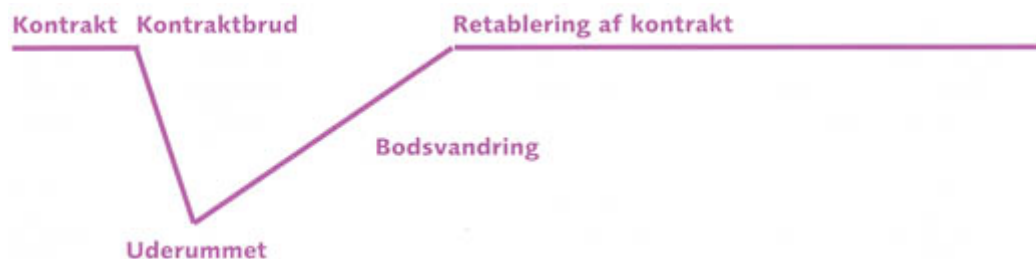
Den vandrette akse kaldes kommunikationsaksen, og den siger noget om de andre rollers karakterer).

Gruppe 4: Kontraktmodel + novelletræk

(Denne skal tegnes på tavlen ved fremlæggelsen)

Analysér teksten ud fra kontraktmodellen

Overvej om teksten kan analyseres som en novelle, og hvilke træk der gør, at en sådan analyse er mulig



Hjælp til besvarelse af spørgsmålet:

Kontraktmodellen bruges ofte i forbindelse med eventyr, til at vise udviklingen i en fortælling og til at sige noget om tekstens komposition.

Kontrakt: Der etableres en social kontrakt eller orden

Kontraktbrud: Der sker et brud på kontrakten

Udesituation: Bruddet udløser en krise, og hovedpersonen må forsøge at løse situationen

Genetablering: Løses/overvindes situationen, kan der etableres en ny kontrakt, der skaber orden.

Gruppe 5: Tid

Hvad er tekstens fortalte tid?

Hvad er tekstens fortælle tid?

Find flashbacks i teksten, og overvej, hvilken funktion disse har for teksten.

Hjælp til besvarelse af spørgsmålet:

Fortalt tid: Det tidsrum, som det fortalte strækker sig over

Fortælle tid: Den tid i en tekst, hvor fortællingen fortælles

Gruppe 6: Villys funktion i teksten

Beskriv kort, hvordan Villys forhold er til henholdsvis Inge, Hans-Kurt og Mina.

Hvad symboliserer Villy? (Måske kan det være en hjælp at tænke på Freud)

C2

Modul 2

Charlotte Weitze: Mørke cyklister

Gruppearbejde om symbolik

Ét spørgsmål pr. gruppe. Start med at kortlægge symbolet – skim teksten og marker stederne tydeligt.

Gruppe 1. Lys/mørke

Hvornår er der lyst/mørkt i tekstens forløb? Giv bud på fortolkning.

Gruppe 2. Cykellygterne

Hvornår er lygterne tændte/slukkede, og hvordan forholder tekstens personer sig til lygterne?

Hvad mon lygterne er symbol på?

Gruppe 3. Geografiske grænser

Hvor sker hvad? Tegn et kort og giv et bud på fortolkning.

Gruppe 4. Kropstemperatur

Hvornår skifter personernes temperatur? Giv bud på fortolkning af, hvorfor temperaturen skifter.

Gruppe 5. Mad

Hvordan udvikler personernes forhold til mad sig? Giv bud på fortolkning.

Gruppe 6. Lucie

Hvordan beskrives Lucie? Hvad mon hun symboliserer? Hvordan forholder tekstens øvrige personer sig til hende?

Gruppe 7. Cyklisterne

Beskriv cyklisternes adfærd og giv bud på fortolkning af titlen ”Mørke cyklister”

Fremlægges torsdag morgen (7. april) - max 5 minutters fremlæggelse pr. gruppe.

Bilag D: Logbøger

Som dokumentation for elevernes oplevelser bad vi dem om at forholde sig til dagens undervisning, herunder arbejdsformer, samt fortælle, hvilke nye begreber de havde lært. De fik cirka fem minutter i slutningen af hvert modul til at nedskrive dette og aflevere det inden de forlod klasseværelset.

D1: Logbogsskrivning 1. april (1. modul)

Hankøn: Intertekstualitet → anvendelse af tekster i andet materiale. Initiale determinanter → analysere det første i en evt. tekst for meningsbærende temaer. Nice at arbejde i grupper. Jeg lærte mest af tavlegennemgang, jeg husker bedst materiale der er gennemgået på tavlen.

Pige: Jeg synes ideen med at gemme slutningen til sidst, var rigtig god. Det med at blive tvunget til at tænke over genretræk, gjorde at det var nemmere at finde dem i teksten. Jeg lærte begrebet intertekstualitet, som jeg synes gav god mening i forhold til den her tekst.

Pige: Det var godt at gennemgå en række genrer på tavlen for derefter at finde dem i teksten. Det virkede også godt at tale sammen i grupper og at alle grupper derefter blev spurgt. På den måde fik man flere vinkler og synspunkter og alle var tvunget til at være aktive. Vi lærte om begreberne intertekstualitet og initiale determinanter.

Dreng: Timen gik relativt hurtigt og jeg føler mig klogere end før, heldigvis da. Dog synes jeg, at der var lige lovlig meget ”små-grupperi”, hvor opgaven virkede lidt ligegyldig, eller i hvert fald ikke nødvendig at bruge 5 min på. Derudover når der stilles spørgsmål ud i klassen, var de (spørgsmålene) lidt uklare. Men fin time. Begreber: intertekstualitet. Initiale determinanter.

Pige: Timen i dag har været udmærket. Det det faglige og danskfaglige metoder har været rigtig godt. Det var godt at vi først så på realplanet i teksten og derefter gik i dybden og analyserede og fortolkede. Fordeling med gruppearbejdet fungerede også fint, også med fremlæggelse. Dog behøver du/læreren ikke være så stille og nervøs, men det kommer nok ☺ Har lært begreber som intertekstualitet.

Dreng: Arbejdsmetoderne med at læse teksten før timen og gennemgå/analysere den i timen, var helt i orden. Dog var gruppearbejdet lidt ineffektivt og niveauet var generelt lidt lavt. Der var for stort fokus på elevernes deltagelse i analysearbejdet.

Køn ikke angivet: Jeg synes timen i dag var fin nok. På trods af ikke at have læst Villy, fik jeg en nogenlunde forståelse for handlingsforløbet. Ud over det, lærte jeg ikke det store, men det er altid rart med en repetition af genrene.

Køn ikke angivet: Timen var rigtig fin med både gennemgang og gruppearbejde. Det fungerede rigtig fint med de 6 grupper, som skal fremlægge næste gang. Derimod synes jeg, at der var lidt for meget 2 og 2 arbejde i løbet af timen, og tror, at vi ville få mere ud af at gå det igennem ved tavlen. Der er for meget spildtid på den anden måde.

Køn ikke angivet: Hvilke arbejdsmetoder var gode? Da vi nakkede om Villy var det godt at vi kom ind på hvilke genrer der var i teksten og at vi diskuterede den sammen i klassen, så man forstod teksten bedre. Det var smart at vi selv skulle gætte os til slutningen først og derefter fik udleveret den. Hvilke begreber har jeg lært? Intertekstualitet og initiale determinanter. Hvad lærte du mest af? At gå ned i teksten og analysere den.

Dreng: God gennemgang af Villy. Hjælp til lidt tolkning. Lærte lidt igen om Freud som var glemt. Lærte mest af arbejdet på gangen, men det skyldes også der ikke var begrænsende med arbejde, men enkle problemstillinger. Begrebet intertekstualitet blev genopfrisket, det var godt.

Pige: Godt: gennemgang af Villy. Nye ord lært: intertekstualitet, initiale determinanter. Mindre godt: for kort tid til viderekserkning på ”Villy”.

Pige: Vi arbejdede med teksten ”Villy”, og brugte nogle forskellige arbejdsmetoder. Det var godt at vi skulle arbejde to og to om at snakke om teksten. Gennemgangen af de forskellige begreber på tavlen inden vi selv skulle arbejde med teksten, var også godt. Det var ikke så godt at vi skulle skrive kreativ skrivning, det var lidt kedeligt. Vi lærte begreberne: intertekstualitet og initiale bestemmelser. Jeg havde hørt lidt om dem før, men ikke ligeså grundigt. Jeg lærte mest af at gå i dybden med teksten.

Køn ikke angivet: Det fungerede godt, at vi snakkede om de tanker, vi gennemgående havde omkring teksten. Det var samtidig meget rart, at tavlen aktivt blev brugt, som fast holdepunkt for de diskuterede ting. Dette gav et godt overblik. Godt modul og gode opgaver. Spændende tanker, der blev sat i gang, da vi delte vores tanker i klassen. Jeg har lært: intertekstualitet. Initiale determinanter. Gode hjælpemidler, der gjorde, at man som person på bar bund, kunne arbejde med teksten alligevel. Igen sjovt med tankespil!

Pige: I dag blev vi præsenteret for en ny slags tekst. En novelle med intertekstualitet fra eventyret Rødhætte og også med elementer fra syndefaldet. Jeg fik genopfrisket begrebet intertekstualitet og lært betydningen af en indledning: initiale determinanter.

Pige: Godt med korte små opgaver → man kan holde fokus. (selvom du er dygtig til faget, ødelægger kropsholdning og mulig nervøsitet lidt billedet.) Initiale determinanter = nyt begreb. Godt at starte tema om magisk realisme med en tekst som kun indeholder lidt af det. De vurderende elementer i undervisningen var gode.

Pige: Timen i dag var rigtig god, og jeg syntes du var god til at gennemgå teksten. Vi gennemgik teksten i bidder, hvilket var overskueligt for os elever. Jeg havde aldrig hørt om begrebet intertekstualitet, så det var en god ide at forklare det, da det var meget relevant i denne sammenhæng. Det var dog godt at du satte dig i vores sted, og spurgte om vi vidste det, før du forklarede begrebet.

Pige: Det fungerede rigtig godt med at bryde det op. Altså sige hvad vi skulle kigge efter og derefter tale om det. Jeg synes ikke, at det var så effektivt, at vi skulle skrive en slutning, men det er måske bare, fordi jeg ikke er så kreativ ☺ Jeg lærte begreberne intertekstualitet og initiale determinanter. Jeg lærte mest af gennemgangen. Det var en rigtig god time ☺

Dreng: Intertekstualitet. Initiale determinanter. Jeg syntes det var godt, at der blev stillet spørgsmål til teksten ud i klassen i stedet for, at man fik et arbejdsblad, da man på den måde også fik at vide, hvad de andre havde fået ud af teksten "Villy". Umiddelbart vil jeg sige, at der ikke var nogle dårlige arbejdsmetoder. Jeg har lært begreberne intertekstualitet og initiale determinanter.

Pige: Jeg synes at det var godt det med at vi fik slutningen efter at vi havde læst den første del. Det gjorde at man forholdt sig til den første og midterste del og gik i dybden med den. Fed måde at arbejde i grupperne på hvor man er tvunget til at lave det, da man skal fremlægge det næste gang. Begreber: intertekstualitet, altså en gentagelse af historier i andre historier og initiale determinanter, som er sætninger der varsler hvad der sker senere i historien. Super!! Det er fint at vi laver forskellige ting, men det er meget svært at gøre det godt når vi kun får 5 min til fx at skrive en slutning på "Villy". Det er godt at vi arbejder med teksten og at I har skrevet ned hvad vi skal. Jeg har lært nogle nye begreber.

Køn ikke angivet: Jeg har lært hvad intertekstualitet er og determinanter. Du gav os ikke nok tid til at arbejde med de opgaver du gav til os, vi kunne godt have brugt længere tid på det. Kan godt lide gruppearbejde. Jeg lærte mest da vi

skulle lave opgaverne, men vi kunne godt have brugt længere tid på dem.

D2: Logbogsskrivning 5. april (2. modul)

Pige: Magisk realisme er virkelighedsnære gengivelser Det var godt den sidste gruppeform, men forstår ikke hvorfor vi skulle skrive spørgsmål på tavlen, når vi ikke fik svar på dem.

Pige: Jeg forstår bedre hvad magisk realisme er efter i dag. Godt med fremlæggelser til "Villy"-teksten. Konstruktiv kritik til Liv: Det er svært at læse hvad du skriver på tavlen, og du må gerne tale højere og tydeligere :)

Køn ikke angivet: Nye begreber: Magisk realisme. Arbejdsformer: Det var godt at få gennemgået teksten fra sidst. Den nye tekst var svær, så det var godt at spørgsmålene var lige til og at vi kunne arbejde i grupper og diskutere hvordan teksten skal fortolkes.

Køn ikke angivet: Timen i dag var super god. Vi syntes alle at vi fik for lidt tid til gruppearbejde sidst, hvilket du fik rettet op på i dag. Det var en god gennemgang af magisk realisme, da det var meget nyt for mig.

Pige: I dag har vi lært om magisk realisme og nogle ting genren indebærer. Vi har arbejdet i grupper ved bordene hvilket var positivt! Men teksten var meget svær

Dreng: Det var en god gennemgang af magisk realisme meget præcis og gennemført

Pige: Godt: Fremlæggelserne. Mindre godt: Uklar gennemgang af magisk realisme. Nye begreber: Ingen

Pige: Gruppearbejdet fungerede ok. Spørgsmål kunne der dog have været flere af, da vi hurtigt blev færdige. Begreber: Magisk realisme

Pige: Vi fik gennemgået teksten fra sidst det var rigtig rart så man fik samlet trådene. Vi fik gennemgået magisk realisme det kunne vi godt have gjort første gang, men ellers var det en god præsentation. Teksten i dag var rigtig svær at holde styr på også selvom jeg havde læst

Dreng: Jeg har lært magisk realisme. Vi har lavet gruppearbejde og de fungerede meget godt.

Kvinde: I dag har jeg lært begrebet "magisk realisme" som blev gennemgået grundigt. Det fungerede godt først at diskutere med partner, om det undrende. Derefter var det godt at arbejde i grupper om ét konkret emne i teksten.

Pige: Jeg lærte begrebet magisk realisme (: Det fungerede rigtig godt med den lille forelæsning om magisk realisme, så man fik en bedre forståelse for, hvad det egentlig er.

Gruppearbejdet fungerede også godt, da man kunne blive inspireret af hinanden, idet det var en forvirrende tekst (:

Køn ikke angivet: Jeg har lært om magisk realisme og dens opståen. Ydermere har jeg lært hvilke 3 krav magisk realisme må opfylde for at fungere som modreaktion mod vestens logiske tænkning.

Det er nødvendigt at acceptere det overnaturlige og fantastiske i hverdagslementer for at kunne forstå magisk realisme.

Pige: I dag forstod jeg bedre, hvad magisk realisme var. Jeg synes, at oplægget fungerede godt til den her tekst. Fremlæggelserne fungerede godt. Jeg synes dog vi skulle have gennemgået teksten mere inden vi fik spørgsmålene til dagens tekst.

Det var ret svært at skulle svare på, når man ikke havde forstået teksten endnu.

Pige: Jeg har lært hvad magisk realisme er, og så har vi fået genopfrisket en del. Jeg synes arbejdsmetoderne fungerer fint. Kan godt lide gennemgangen af sidste modul, bare så vi lige fik det genopfrisket.

Pige: I dag har jeg lært hvad magisk realisme er. Det var fint at vi fik længere tid til at arbejde med ”Mørke Cyklister”. Det med at vi skulle skrive et spørgsmål på tavlen var mærkeligt og virkede unødvendigt.

Dreng: Opnået bedre forståelse af magisk realisme, bl.a. omkring Todorov. Jeg synes, at det fungerede godt med oplægget om magisk realisme, da det til større forståelse og derfor bedre indgangsvinkel. Spørgsmålene var dog for åbne/svære at forstå.

Køn ikke angivet: Vi har lært noget om magisk realisme. Jeg synes det var et godt oplæg, og jeg lærte noget nyt om en genre. Da vi skulle arbejde med teksten, synes jeg det var nogle gode spørgsmål vi skulle arbejde med.

Mand: I dag har jeg lært om genren magisk realisme og hvilke forfattere, der gør brug af denne genre samt har været med til at udvikle den. Det var en god arbejdsform at dele de 7 spørgsmål ud i grupper, så man ikke behøver at overarbejde.

Dreng: Lærte begreber: magisk realisme. Arbejdsform: Gruppearbejde god. I humanistiske fag er gruppearbejde godt

Pige: I dag har jeg lært lidt mere om magisk realisme og hvilke forfattere der benytter genren gennemgangen af magisk realisme var lidt uklart og lavt. Har ikke lært nogle arbejdsformer.

D3: Logbogsskrivning 7. april (3. modul)

Dreng: Ganske udmærket, god intro til det forskellige, god arbejdsgang.

Pige: I dag har jeg ikke lært noget nyt, men det var nogle fine arbejdsmetoder. LOL

Pige: Jeg har lært begrebet bjergtagningmotiv. Det var rigtig godt at sammenligne ”Mørke cyklister” med en folkeviser. Jeg synes det har været et spændende og udfordrende. Det har været meget lærerigt, og I har været rigtig søde (: Held og lykke

Pige: Vi har lært begrebet ”bjergtagningmotiv”. Dette forløb har været spændende da det er noget nyt og anderledes vi har arbejdet med. I/praktikanterne har været søde og hjælpende (:

Køn ikke angivet: Bjergtagningmotiv er et begreb vi har lært i dag. Det har været et godt forløb, og jeg har fået meget ud af det. Synes i begge gjorde et godt stykke arbejde (:

Pige: Godt forløb, ingen vidste noget til det på forhånd så alle var på lige fod. Kendte ikke noget til genren ”magisk realisme” men det gør jeg nu.

Pige: Forløbet har været spændende, det har været nogle spændende tekster.

Mand: Ord jeg har lært: spidsborger. Det var en god time med nogle spændende emner og oplæg.

Dreng: Bjergtagningmotiv. Synes timen kørte lidt i langdrag, man mistede koncentrationen. Vælg en anden tekst, hvis I skal ud til lignende igen. Ellers fint. Held og lykke fremover!

Dreng: Forløbet har været godt

Pige: Emnet har været spændende og nyt. Jeg har ikke arbejdet med den type noveller før, men finder dem interessante. Undervisningsformen var god, idet den skiftede i løbet af timen.

Køn ikke angivet: Vi har arbejdet med genrekarakteristika i forhold til Charlotte Weitzes novelle ”Mørke Cyklister”. Desuden har vi sammenlignet den førstnævnte tekst med folkevisen ”Elverskud” Fremragende undervisning (:

Pige: I dag har jeg hørt om Kierkegaards inspirationskilder, og begrebet Bjergtagningmotiv. Gennemgangen er fint nok, men stadig uklar og lav

Pige: Godt forløb. Godt med én forfatter. Modulet fungerede fint. Nye begreber: bjergtagningmotiv.

