



”Det er, som om man er med i bogen” - Når elever sanser litterære steder

Danmarks Institut for Pædagogik og
Uddannelse - DPU

Pernille Damm
Mønsted Pjedsted
Ph.d.-afhandling

”Det er, som om man er med i bogen”
- Når elever sanser litterære steder

Ph.d.-afhandling

Pernille Damm Mønsted Pjedsted
Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

ISBN: 978-87-7507-498-3
DOI: 10.7146/aui.409

Ph.d.-afhandling indleveret til Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Faculty of Arts, Aarhus Universitet

April 2020

Hovedvejleder:

Lektor Anna Karlskov Skyggebjerg, Aarhus Universitet, DPU

Bi-vejledere:

Lektor Niels Bonderup Dohn, Aarhus Universitet, DPU

Ph.d. Stine Reinholdt Hansen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Til mine drenge

Indhold

1. Indledning.....	15
Prolog.....	15
Et indblik i en undersøgelse af den stedorienterede litteraturtilgang.....	16
Problemstilling og forskningsspørgsmål.....	19
Et indblik i afhandlingens teoretiske afsæt	20
Et indblik i afhandlingens metoder og forskningsdesign.....	21
Afhandlingens bidrag	22
Begrebsafklaringer	23
Afhandlingens opbygning	26
2. State of the art	27
3. Teori- og begrebsramme	35
Den erfaringsorienterede og kontekstualiserede læring.....	36
Konkretisering af erfaringsbegrebet - knyttet til forståelse af første forskningsspørgsmål.....	44
Fire former for tekstengagement.....	49
Litteraturens påvirkning	49
Definering af fire former for tekstengagement	50
Empati – en afgrænsning og kobling til konteksten.....	53
Empati og personkarakteristik	54
Teoretisk afgrænsning af analysestrategi	54
En skærpelse af empati som begreb relateret til personkarakteristikkerne	55
Afgrænsning af empati.....	57
Afhandlingens forståelse af empati.....	59
Personkarakteristik som analyseobjekt	61
Den stedorienterede litteraturtilgang – teoretisk begrundet.....	63
Hvorfor gøre skole med den stedorienterede litteraturtilgang?	63
Hvordan kan der gøres skole med den stedorienterede litteraturtilgang?	65

Litteratur og litteraturredidaktik.....	66
Affordance	71
First-person-approach/førstepersonsperspektivet	71
Teksten og dens affordance	72
Stedets og dets affordance	75
Opsummering: Transaktionen - elev, tekst og sted.....	79
4. Det didaktiske design.....	83
De udvalgte tekster	84
Kort indføring i teksterne.....	88
Personkarakteristik.....	90
Skitsering af undervisningsforløbet – <i>Hvem er jeg?</i>	91
5. Metode.....	92
En kort sammenhængende beskrivelse af forskningsdesignet og det empiriske afsæt.....	92
Kapitlets opbygning.....	94
Afhandlingens erkendelsesmæssige forståelse af empirien.....	94
En metodologisk afgrænsning.....	96
Konkretisering af undersøgelsen og anvendte metoder	97
Datamateriale	97
Egen rolle i praksis.....	100
Observationer, videoobservationer, indholdsresumeer og snaplog	102
Interview in situ	106
Stimulated Recall Interview.....	108
Dataetik.....	111
Etiske refleksioner	112
En kondensering af elevernes udsagn i temaer	114
Afhandlingens analytiske enheder	126
6. Afhandlingens analytiske sigte knyttet til elevernes læseoplevelser.....	128

Analysestrategi: Sammentænkning af erfaringsbegreber	128
Fire former for stedorienteret tekstengagement	132
7. Analyse af elevernes læseoplevelser - præsenteret i en overordnet mimesis	135
Den overordnede mimesis.....	135
Et overordnet indblik i afhandlingens ni analysetemaer.....	142
Beskrivelse af temaet <i>Indlevelse</i>	147
Analyse af temaet <i>Indlevelse</i>	148
Beskrivelse af temaet <i>Sammenligninger</i>	152
Analyse af temaet <i>Sammenligninger</i>	153
Beskrivelse af temaet <i>Visualisering</i>	157
Analyse af temaet <i>Visualisering</i>	157
Beskrivelse af temaet <i>Forforståelse</i>	160
Analyse af temaet <i>Forforståelse</i>	162
Beskrivelse af temaet <i>Engagement</i>	164
Analyse af temaet <i>Engagement</i>	165
Beskrivelse af temaet <i>Sanselighed</i>	167
Analyse af temaet <i>Sanselighed</i>	169
Beskrivelse af temaet <i>Forstyrrelse</i>	173
Analyse af temaet <i>Forstyrrelse</i>	173
Beskrivelse af temaet <i>Oplevelse</i>	174
Analyse af temaet <i>Oplevelse</i>	174
Beskrivelse af temaet <i>Begrænsning?</i>	176
Analyse af temaet <i>Begrænsning?</i>	176
Sammenfatning af analyserne	179
8. Afhandlingens analytiske sigte knyttet til elevernes fortolkningsproces	181
Tekstinvolvering – bestående af tre elementer	182
Det beskrivende element.....	183

Det fortolkende element.....	183
Det stillingtagende element.....	183
Empatisk tekstinvolvering og de tre elementer.....	184
Personkarakteristikker – elevernes varierende involveringer	188
9. Analyse af elevernes produkter knyttet til anden del af første forskningsspørgsmål	195
Analyser af de seks personkarakteristikker.....	196
Elevens analyse af hovedpersonen Jonas.....	196
Analyse af elevens karakteristik af Jonas A. Andersen	197
Elevens analyse af hovedpersonen Jonas.....	200
Analyse af elevens karakteristik af Jonas	202
Elevens analyse af hovedpersonen Morten.....	207
Analyse af elevens karakteristik af Morten	209
Elevens analyse af hovedpersonen Morten.....	214
Analyse af elevens karakteristik af Morten	215
Elevens analyse af hovedpersonen Zlatan	218
Analyse af elevens karakteristik af Zlatan	219
Elevens analyse af hovedpersonen Zlatan	221
Analyse af elevens karakteristik af Zlatan – ”Den Gyldne”	224
Opsamling	228
10. Diskussion af potentialerne og barriererne ved den stedorienterede litteraturtilgang	230
Erfaringsorienteret læring!.....	231
Transaktionelle erfaringer i en struktureret skoledag	231
Er eleverne intenst involveret eller i deres følelsers vold?	232
Erfaringer og aktivitet	236
Litteraturens berettigelse i den stedorienterede litteraturtilgang	238
Fremtidige erfaringer, der trækker på tidligere erfaringer	240
Forsker i en situeret forskningspraksis	240

Mængden af data og håndtering heraf	242
Diskussion af ordet <i>betydning</i> i problemstillingen	243
Andre perspektiver i projektet	244
Opsummering af diskussion.....	245
11. Konklusion.....	246
Den stedorienterede læseerfaring.....	246
Den empatiske tekstinvolvering.....	247
Afhandlingens fund og eksisterende forskningslitteratur	249
12. Perspektiver og begrænsninger	253
Litteraturliste	255
Bilag.....	268

Tak

Først og fremmest skal der lyde en særlig tak til de elever og lærere, der har sagt ja til at deltage i undersøgelsen. Uden jer kan en sådan praksisnær forskning ikke lade sig gøre. Det er jeres refleksioner og nærvær, der efterfølgende har skabt mulighed for erkendelser. Navnlig den dansklærer, der var med til at realisere ideen med den stedorienterede litteraturtilgang didaktisk, skal takkes for sin professionalisme, kvalificerende didaktiske rammesætning og åbenhjertige overvejelser omkring undervisningsforløbets gang.

Mange har undervejs stillet mig spørgsmålet, om en så lokalinvolverende undersøgelse kan lade sig gøre i praksis – det kan den. Det skyldes ikke mindst autoværkstederne, arresten og stadionet, hvis åbenhed og inddragende snakke med eleverne, har gjort denne erfaringsorienterede undervisning mulig – tusind tak for det.

Anna Karlskov Skyggebjerg - tak for dine kvalificerende vejledninger, indsigtfulde kommentarer, skarpe og kritiske blikke – det har været uvurderligt.

Tak til Niels Bonderup Dohn for vigtige og livlige vejledende diskussioner, der har været med til at skærpe mit blik. Også tak til Stine Reinholdt Hansen for vejledning.

Der skal ligeledes lyde en ydmyg tak til forskningsprogrammet *Uses of Literature: The social dimensions of literature*, hvis forskningsfællesskab ledet af Anne-Marie Mai og Rita Felski, har været berigende at indgå i.

Tak til UCL og Odense Kommune for jeres samfinansiering, hvilken har bevilliget denne ph.d.-afhandling. For jeres tillid og forskningsmæssige intentioner.

Som indskrevet ved DPU er afhandlingen blevet realiseret i interessante forskningsmæssige og imødekommende rammer – tak.

Tak til kære kollegaer, der dagligt er blevet forstyrret i deres gøremål for at hjælpe, dele, lytte og grine. Ej at forglemme en tak til alvidende bibliotekarer, hvis gentagne og velvillige hjælp har muliggjort afhandlingens fundament.

Og tak til Anna Hollyoak, der tålmodigt, kyndigt og utrætteligt har gennemlæst afhandlingen.

Tak kære familie for altid at være der.

Resume

Med afsæt i erfaringsorienteret undervisning bidrager denne ph.d.-afhandling med en anden måde at læse tekster på i skolen. Bidraget er en stedorienteret litteraturtilgang, hvis særegenhed består i, at elever skal opleve de steder, der har betydning for de tekster, de læser. Eksempelvis læser eleverne i nærværende forløb om en dreng, der flygter ud i en skov og overnatter under åben himmel, hvorfor eleverne ligeledes overnatter i en skov under åben himmel, mens de læser i teksten. Dette sker med den forventning, at teksten derved læses med hele kroppen.

Afhandlingen leverer således et bud på, hvordan en sådan stedorienteret litteraturtilgang kan udformes og udføres i praksis med et konkret længerevarende undervisningsforløb. Forløbet hedder *Hvem er jeg?*

Et fald i elevers læseglæde initierer afhandlingens formål, sammen med intentioner om didaktisk at skabe meningsfulde og engagerende rammer for litteraturundervisning. En undervisning, der bevæger sig i spændingsfeltet mellem skolereformer, formål, fagmål og lærernes didaktiske rammesætning deraf. Med afsæt i denne stedorienterede litteraturtilgang er afhandlingens formål at undersøge: *Hvad betyder det for elevers læseerfaring og fortolkningsproces, at de erfarer de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, når de læser?* Endvidere diskuteres den stedorienterede litteraturtilgang med udgangspunkt i spørgsmålet: *Hvilke potentialer og barrierer opstår der i forbindelse med den stedorienterede litteraturtilgang?*

For at kunne undersøge, hvad denne tilgang til arbejdet med tekster betyder for elevers læseoplevelse og fortolkningsproces, afprøver niogfirs elever fra fire ottende klasser, samt deres dansklærere, undervisningsforløbet. Eleverne interviewes om deres oplevelser med tilgangen. Endvidere indsamles det tekstfortolkende arbejde, som eleverne laver under forløbet, til analyse. Afhandlingens to analytiske enheder bliver derved elevernes udsagn om forløbet samt elevernes fortolkende produkter.

På baggrund af empirisk testende tematisk analyse (Gildberg, Bradley, Tingleff, & Hounsgaard, 2015) kodes afhandlingens første analytiske enhed, hvilken er elevernes udsagn om tilgangen. Disse kodninger kondenseres i ni temaer, der analyseres med en analysestrategi funderet i teoretiske begreber, hvis kohærens omhandler deres overskridelse af dikotomien om følelse/krop og erkendelse – altså en holistisk og pragmatisk tilgang til viden. I analysestrategien sammentænkes udvalgte erfaringsbegreber (Dewey, 1980; Pugh, 2011) med det tekstinvolverende begreb 'four modes of textual engagement' (Felski, 2008), for at analysere det særligt

kendetegnende ved det empiriske datamateriale – at eleverne især beskriver, hvorledes de er sanseligt og følelsesmæssigt involveret i læse- og stedoplevelserne.

Afhandlingens anden analytiske enhed udgør elevernes fortolkninger af de hovedpersoner, der præsenteres i de tre tekster, som eleverne læser i forbindelse med afprøvningen af undervisningsforløbet. Det er ikke hensigten med den stedorienterede litteraturtilgang, at eleverne skal lave en korrekt analyse eller fortolkning af hovedpersonerne. Det vægtes derimod, at eleverne forsøger at forstå hovedpersonerne og deres motiver for handling, hvorfor her udvikles en analysestrategi, hvis analytiske kriterier er udarbejdet med udgangspunkt i teoretiske perspektiver på empati (Coplan, 2011; Zahavi, 2012).

I forbindelse med at konkretisere den stedorienterede litteraturtilgang, er der udviklet et didaktisk design, som er materialiseret i førnævnte undervisningsforløb og forankret i litteraturredidaktiske perspektiver. Disse perspektiver værdsætter ligeledes undervisning, der i transaktioner mellem elever, tekster og steder intenderer at overskride kognitive/efferente og affektive forståelser af læsninger (Rosenblatt, 1986; 1993). Tilgangen er i særdeleshed inspireret af Anne-Marie Mais (2010a; 2012) historiske perspektiver på sted og litteratur, samt en forståelse af stedet som en begivenhed (Casey, 2009; 2010). Endvidere en forståelse af, at stedet som begivenhed kan give eleverne nogle handlemuligheder, affordances (Gibson, 1986), i kraft af den kombinerede læse- og stedoplevelse.

Analyserne af elevernes beskrivelser af deres læse- og stedoplevelse peger i generelle træk på, at eleverne føler, at de nemmere og bedre kan indleve sig i teksterne, og derfor bedre kan forstå indholdet. Desuden konkluderes det i afhandlingen, at tilgangen for de fleste elever har den betydning, at de engageres i teksterne på grund af den sansende stedoplevelse. Men der er enkelte elever, for hvem stedoplevelsen forstyrrer og begrænser deres læseoplevelse.

Analyserne af elevernes fortolkende arbejde viser, at eleverne uanset deres skriftlige formåen forsøger at forstå hovedpersonerne og deres handlinger. Det synes mærkbart, at eleverne viser tegn på stillingtagen, idet de forsøger at forstå hovedpersonerne, hvis liv og erfaringsverden på mange måder kan være langt fra deres eget levede liv.

På baggrund af afhandlingens diskussion af den stedorienterede litteraturtilgang konkluderes det endvidere, at potentialerne ved den stedorienterede litteraturtilgang er anselige i kraft af tilgangens erfaringsorienterede afsæt. Strukturelle problematikker i forhold til undervisningens tilrettelæggelse kan dog være en barriere for tilgangens udførelse i praksis. Derudover diskuteres, hvorvidt elevernes følelsesmæssige involvering i teksterne og stederne kan betragtes som en

barriere eller et potentiale ved tilgangen. Det vurderes generelt set at elevernes følelsesmæssige involvering kan betragtes som et potentiale i form af engagement og deres forståelse af teksterne, men en sådan undervisning forudsætter bestemte kompetencer fra lærernes side.

Det findes derfor interessant fremadrettet at fokusere på og undersøge nærmere, hvilke kompetencer der kræves, når undervisningen ikke kun er rationelt funderet men også ikke-rationel og bevægende.

Med denne undersøgelse kan det ikke siges, i hvor høj grad det skyldes valget af teksterne i undervisningsforløbet, der er årsag til udfaldet af undersøgelsen. Derfor vil en lignende undersøgelse med andre tekster og steder, men med samme dialogiske og åbne fortolkningstilgang, være interessant for forståelsen af, hvad den stedorienterede litteraturtilgang betyder for elevens læseoplevelse og fortolkningsproces.

Abstract

Taking its point of departure in experience-oriented learning, this PhD thesis proposes a different method for text-reading at school, contributing a place-oriented approach to literature, the distinct characteristic of which constitutes students' exposure to such locations as are of importance to the content of the texts they are reading. For instance, the students involved in this present programme are reading about a boy who escapes into a wood where he spends the night in the open. Hence, the students also spend a night out in the open, in a wood, while reading the text. This is based on the notion that the text will thus be read, using the entire body.

In continuation thereof, the thesis provides a suggestion for the ways in which such place-oriented approach to literature may be shaped and performed in practice, by way of a concrete long-term lesson plan, labelled *Hvem er jeg? (Who am I?)*.

The initiation of the thesis objective is a decline in students' pleasure in reading, together with intentions of the didactic creation of a meaningful and inspiring scope for the teaching of literature. Teaching, acting within the tension field between school reforms, goals, subject targets and the teachers' didactic creation of a framework thereof. Taking its point of departure in such place-oriented approach to literature, it is the objective of the thesis to examine: *In the course of their reading, how will students' reading experience and interpretative process be affected by their experience of such places that are of relevance to the content and the text's protagonist?* Further, the place-oriented approach to literature is discussed on the basis of the question: *Which potentials and barriers will present themselves in connection with the place-oriented approach to literature?*

For the purpose of enabling the analysis of what this approach to textual work means to students' reading experience and interpretative process, eighty-nine students from four eighth-form classes and their class teachers test the teaching programme. The students are interviewed on their experiences with respect to the approach. In addition, the textual interpretative work, carried out by the students in the course of the programme, is collected for analysis.

The two analytical units of the thesis will thus comprise the students' statements on the programme together with their interpretative products.

The first analytical unit of the thesis, constituting the students' statements on the approach, is encoded on the basis of empirically testing thematic analysis (Gildberg et al., 2015). Such coding is condensed into nine themes to be analysed by way of an analysis strategy founded in theoretical concepts the coherence of which relates to their transgression of the dichotomy about sensation/body and cognition – i.e. a holistic and pragmatic approach to knowledge. The analysis

strategy synthesizes selected empirical ideas (Dewey, 1980; Pugh, 2011) and the textually involving concept 'four modes of textual engagement' (Felski, 2008), for the purpose of analysing the particular feature pertaining to the empirical data material – the fact that the students will, in particular, describe their sensual and emotional involvement in their reading and place experiences.

The second analytical unit of the thesis comprises the students' interpretations of the protagonists presented in the three texts read by the students in connection with the testing of the teaching programme. In place-oriented literature approach, the students are not intended to carry out any correct analysis or interpretation of the protagonists. What is assigned priority, however, is the students' attempts at understanding the protagonists and their motivations for action, which is the reason for the development of an analysis strategy, the analytical criteria of which are prepared with a point of departure in theoretical perspectives on empathy (Coplan, 2011; Zahavi, 2012).

A didactic design is developed in connection with an elaboration of the place-oriented approach to literature, which is realised in the aforementioned teaching programme and rooted in literature-didactic perspectives. These perspectives likewise appreciate teaching that, in transactions between students, texts and places, intends to transgress cognitive/afferent and affective understanding of perusal (Rosenblatt, 1986; 1993). This approach is particularly inspired by Anne-Marie Mai's (2010a; 2012) historical perspectives on place and literature as well as the understanding of place as an event (Casey, 2009; 2010). Also, an understanding that the place as event may provide the students with a set of options, affordances (Gibson, 1986), by way of the combined experience of reading and place.

In general, the analyses of the students' descriptions of their reading and place experiences indicate that the students find their capacity for empathetic reading and, hence, their understanding of textual content, to improve and be easier. Likewise, the conclusion of the thesis is that, to most students, the approach means that, owing to the sensed place experience, they become involved in the texts. To certain students, the place experience disturbs and curbs their reading experience.

The analyses of the students' interpretative work show that, regardless of their levels of proficiency in written language, the students try to understand the protagonists and their actions. This seems evident, and thus the students evince signs of coming to a decision, as they try to understand the protagonists the lives and experience worlds of whom may, in many ways, be far removed from the lives they lead themselves.

Based on the thesis' discussion of the place-oriented approach to literature, it is concluded that, further, the potentials of the place-oriented approach to literature are considerable, owing to the experience-oriented point of departure of the approach.

Structural issues in respect of lesson planning may, however, represent a barrier for the practical performance of the approach. It is further discussed whether the students' emotional involvement in the texts and places should be considered to constitute a barrier or a potential of the approach. In general, it is assessed that students' emotional involvement may be considered a potential by way of engagement and their understanding of the texts. Yet, such instruction presupposes certain teacher competences.

Forward-looking, it therefore seems interesting to focus on and further examine which competences will be required when the foundation of lessons is not only rational but also non-rational and emotional.

In continuation of the analysis it is not known whether the lesson-plan's selection of the texts represents the cause of the analysis results. Hence, a similar analysis based on other texts and places, but on the same dialogical and open interpretative approach, would seem to be interesting for the understanding of what the place-oriented literature approach means to students' reading experiences and interpretative processes.

1. Indledning

Prolog

Det er lige blevet oktober måned. Det er koldt. Efterårets farver pryder træerne foran et stort fodboldstadion, hvor elever og lærer står og venter på, at alle får cyklerne placeret, og eleverne får samling på sig selv.

Eleverne i ottende klasse er i gang med et forløb, hvor de blandt andre tekster læser *Jeg er Zlatan*. De står med bogen i hånden – energiske og lettere utålmodige. De skal ind på stadion for at læse. En repræsentant fra fodboldklubben byder dem velkommen. Han viser entusiastisk eleverne rundt og siger, at de må sidde at læse, hvor end de har lyst.

Der bliver stille på det store stadion. På tribuner, i udskiftningsboksene og ved trappeindgangene sidder elever og læser.

Efter mere end en time bryder læreren stilheden ved gruppevis at sende eleverne hen på en af tribunerne. Her interviewes de om deres læseoplevelse.

Elev: Det er sjovt at sidde og læse om et fodboldstadion.

Elev: Det er en stor fodboldspiller (Zlatan) jo, så det føles rigtigt.

Interviewer: Hvorfor føles det rigtigt?

Elev: Bare at kigge på sådan en professionel bane, så føles det helt rigtigt.

Elev: Det er, som om man er med i bogen agtig.

Interviewer: Så er det en ok måde at læse bøger på eller...

Elev: Meget

Interviewer: Kan I sige hvorfor, noget om hvorfor...

Elev: Det er bare fordi, man føler, man er med i bogen.

Elev: Ja, og forstår den bedre og sådan noget.

Elev: Se hvordan han har det, luksus.

(Citat fra et situeret interview med elever i ottende klasse, oktober, 2016)

Et indblik i en undersøgelse af den stedorienterede litteraturtilgang

Hvorfor læser vi litteratur i folkeskolen? Og hvordan læser vi litteratur i folkeskolen i dag? Læser vi litteratur for at øve færdigheder? Er det for at blive klogere på andre mennesker, kulturer og os selv? Eller for at opleve en anden verden end den velkendte, der kan skabe rum for alle de følelser læsningen og litteraturen kan berige os med? Det ene udelukker forhåbentlig ikke det andet. Men hvordan tilrettelægges litteraturundervisningen, så den bliver:

...et sted for erfaring med og studier i menneskelivets krinkelkroge, i meningen og mismodet, skønheden og skærmydslerne? (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, s. 24)

Jeg er med afhandlingens undersøgelse optaget af, at elever får mulighed for at sanse og mærke de tekster, de læser, for at forstå og fortolke '*menneskelivets krinkelkroge*'. Dette med en formodning om, at eleverne erkender sig selv i mødet med noget andet, og at de, når de vender tilbage til sig selv fra det andet, dannes. Hvis eleverne eksempelvis i mødet med litteraturen får mulighed for at føle den, og derved kan identificere sig med den, leder det måske til fortolkning. Fortolkningen kan være en måde, hvorved vi som mennesker kan erkende noget om både os selv, samt det vi erkender os i forhold til – altså også et empatisk sigte med fortolkningen. Når eleverne eksempelvis forsøger at forstå en karakter og ofte også en situation, kan denne erkendelse være med til, at eleverne, når de vender hjem til sig selv i fortolkningen, dannes. Hermed er dannelse ikke fremmedgørelse i sig selv, men det at vende hjem til sig selv, hvilket forudsætter fremmedgørelse, som filosof Hans-Georg Gadamer (2007, s. 19; Pjedsted, 2016, s. 11) pointerer.

Med denne afhandling ønsker jeg at bidrage med en litteraturtilgang, der muliggør, at elevernes sanser og følelser betragtes som en betydelig del af læseoplevelsen – en stedorienteret litteraturtilgang, der først og fremmest har afsæt i elevernes egne oplevelser. En tilgang, hvis hensigt er, at eleverne får mulighed for at sanse, føle og indleve sig i teksterne for på baggrund deraf at gøre sig erkendelser. Desuden en tilgang, der synes at leve op til læsevejledningen for faget dansk, idet her medtænkes, at eleverne får mulighed for gennem *oplevelse og indlevelse at overveje egen og andres situation på andre måder*, som anført nedenfor:

Arbejder vi med elevernes fortolkningskompetence, så betyder det bl.a., at den æstetiske tekst læses for sin egen skyld og ikke fx for at hente viden om et forudbestemt tema. Den æstetiske tekst kan sige os mennesker noget om livet og verden og få os til at overveje vores egen og andres situation på andre måder, som andre teksttyper ikke kan. Afsættet for undervisningen i fortolkning er derfor elevernes oplevelse og indlevelse; oplevelse og indlevelse er afsæt for, at undersøgelsen af den æstetiske teksts handling og virkemidler

bliver vedkommende for eleverne. Derfor er det centralt at vælge tekster, som kan sige eleverne noget, de kan se som personligt vedkommende (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 15).

Derfor introducerer afhandlingen en ny måde at læse og fortolke tekster på i skolen. En måde der udvikler fortolknings- og læseoplevelser via fysiske oplevelser af steder, som har betydning for hovedpersonen i de tekster, eleverne læser. Jeg vil med afhandlingen præsentere et bud på en sådan tilgang til arbejdet med tekster. Inddragelsen af de steder, der har betydning for hovedpersonen i elevernes læse- og fortolkningsproces, har til hensigt, at eleverne derved får mulighed for at læse og opleve teksten med hele kroppen og den konkrete verden, de møder i relation til den fiktive tekst.

Afhandlingen undersøger, hvad der sker med eleverne – deres læseoplevelse og fortolkningsproces, hvis de eksempelvis oplever et autoværksted, mens de læser om en ung mand, der vokser op på et autoværksted og bliver automekaniker som sin far. Den stedorienterede litteraturtilgang er i afhandlingen konkretiseret i et undervisningsforløb. Udviklingen af tilgangen og undervisningsforløbet har sit udgangspunkt i et didaktisk design. Måden, hvorpå afhandlingen skelner mellem begreberne didaktisk design og undervisningsforløb, beskrives senere i kapitlet i afsnittet om begrebsafklaringer.

Undervisningsforløbet hedder *Hvem er jeg?* Konkret er designet udarbejdet og afprøvet med følgende tekster og steder, der er vist i tabel 1. I nærværende undersøgelse afprøver alle deltagende elever hele forløbet, der strækker sig over en periode på cirka to måneder.

Tekster	Steder
<i>Kopierne: grafisk roman</i> af Jesper Wung Sung	Eleverne sover under åben himmel i skoven og læser i teksten.
<i>Pragtfuldt, pragtfuldt!</i> af Kim Fupz Aakeson	Eleverne oplever et autoværksted og en arrest mens de læser teksten
<i>Jeg er Zlatan Ibrahimovic</i> af David Lagercrantz	Eleverne oplever og læser på et fodboldstadion - både før og under en kamp

Tabel 1: Skitsering af undervisningsforløbets tekster og de steder eleverne oplever.

Ved at involvere de steder, der er relevante for hovedpersonen i den fiktive tekst, er antagelsen, at elevernes forståelseshorisont udvides, at de erkender verden med både litteraturen og stedet, og vigtigst: at de engageres i litteraturlæsningen på en ny måde.

Designet udfoldes og begrundes i afhandlingens teorikapitel og præsenteres efterfølgende i fjerde kapitel.¹ Designet er et forsøg på at materialisere den stedorienterede litteraturtilgang, så jeg kan undersøge, hvad det betyder for elever at læse og fortolke tekster her indenfor, hvilket er afhandlingens formål.

Den stedorienterede litteraturtilgang skriver sig ind i en omfattende tradition for både sted- og litteraturforskning – og undervisning her indenfor, herunder dialogiske perspektiver på litteraturlæsning (Hetmar & Detlef, 2019; Langer, 2011; Rosenblatt, 1986; Steffensen, 2005). Blandt eksisterende dansk forskning, der har inspireret denne undersøgelse omhandlende litteratur og sted, er særligt professor Anne-Marie Mais stedbaserede tilgang. Mai vægter forfatterens- og tekstens skabelsessted – altså hvor litteraturen er blevet skabt, formidlet, læst og videregivet – hvilket også vil sige et historisk perspektiv (Mai, 2012, s. 45). Mais tilgang afgrænses herfra, idet denne afhandling udfolder en stedorienteret litteraturtilgang ud fra de steder, hvor de litterære værker foregår, altså hovedpersonens sted.

Afhandlingens forståelse af stedet udfoldes ligeledes i teorikapitlet, men en kort indføring er på sin plads her.

Stedet betragtes for nærværende som en begivenhed. En begivenhed, der muliggør forståelse og erkendelse af verden. Professor i filosofi Edward Casey skriver om stedet:

Steder er ikke blot, steder sker (Casey, 2010, s. 114).

Hermed mener Casey, at stedet ikke er en bestemt slags ting, men at stedet er en begivenhed, idet stedet kontinuerligt i kraft af sine egenskaber udtrykker sig. Når man er på et sted, befinder man sig mellem ting og de kroppe, som er på stedet, og stedet udtrykker sig også igennem kroppene og tingene – derved er stedet ikke blot, det sker i kraft af sine egenskaber.

Litteraturen og stederne kan aktivere sanserne, ved at eleverne fornemmer, at stederne ikke blot er, men at de sker – at der lugter, er forskellige lyde, at menneskene og stedet påtager sig egenskaberne fra hinanden. Det kan skabe grobund for forståelse og erkendelse af verden og litteraturen ved, at eleverne mærker med kroppen, hvilken travlhed og systematik, der for eksempel kan være på et sted. Eller eleverne kan opdage, at stederne kan være en måde, hvorpå de mennesker, der tilegner sig dem, forstår verden.

Den stedorienterede litteraturtilgang er en lille del af noget større – selvom tilgangen repræsenterer en ny måde at læse på. Der findes beslægtede undersøgelser og tilgange – ikke nødvendigvis indeholdende alle tre elementer – elever, litteratur og steder, hvorfor denne undersøgelse mere

¹ Der henvises til bilag 1 bagerst i afhandlingen for at se undervisningsforløbet, som det er præsenteret for eleverne.

overordnet relateres til forskning inden for både sted, erfaringsorienteret læring og litteraturlæsning. Se i øvrigt State of the art i andet kapitel.

I følgende afsnit introduceres afhandlingens problemstilling og forskningsspørgsmål, der har afsæt i at undersøge, hvilke implikationer denne stedorienterede litteraturtilgang har for eleverne.

Problemstilling og forskningsspørgsmål

Problemstillingen fremstår relativt åben for at afspejle den forforståelse og nysgerrighed, jeg gik til undersøgelsen og genstandsfeltet - elever, steder og tekster med. Jeg er ikke tilgået genstandsfeltet som hverken litteraturforsker eller stedforsker. Jeg er optaget af, hvad denne tilgang gør ved og for eleverne, hvorfor følgende problemstilling er afhandlingens rettesnor.

Ph.d.-afhandlingen undersøger:

Hvad betyder det for elever – deres læseerfaring og fortolkningsproces, at de gør sig erfaringer med de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, mens de læser og fortolker et litterært værk?

Denne todelte problemstilling kan udfoldes i følgende to forskningsspørgsmål:

1) Hvad betyder det for elevers læseerfaring og fortolkningsproces, at de erfarer de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, når de læser?

I ovenstående forskningsspørgsmål inkluderer jeg både elevernes læseoplevelse og fortolkningsproces, da disse samlet set betragtes som en helhed, men analytisk skiller jeg læseoplevelsen og fortolkningsprocessen ad. Forskningsspørgsmålet besvares derfor ved henholdsvis analyser af elevernes læseoplevelser med litteraturen og stedet på baggrund af elevernes egne udsagn om disse og analyser af elevprodukter, der indbefatter karakteristikker af hovedpersonerne i de tre tekster, de læser.

Følgende forskningsspørgsmål stilles for at diskutere den stedorienterede litteraturtilgang og afhandlingens fund.

2) Hvilke potentialer og barrierer opstår der i forbindelse med den stedorienterede litteraturredidaktik?

Diskussion af potentialerne og barriererne ved den stedorienterede litteraturtilgang bidrager til viden om erfaringsorienteret undervisning og dens konsekvenser for eleverne, herunder potentialer og barrierer ved sansende og følelsesorienteret undervisning, ved skolens fysiske rammer og

litteraturens berettigelse i en sådan erfaringsorienteret undervisningspraksis. Diskussionen forefindes i kapitel ti.

Et indblik i afhandlingens teoretiske afsæt

Problemstillingen er af undersøgende karakter og afhandlingen bidrager med en ny måde at læse tekster på og derved også med ny viden herom – en erfaringsorienteret viden. Afhandlingen har derfor særligt afsæt i pragmatismen. Begrundelsen herfor er at finde i dennes holistiske erfaringsbegreb, hvor følelser og kognition ikke er adskilte størrelser. Pragmatismens, og hovedsageligt den pædagogiske filosof John Deweys, fokus på erfaringen frem for målet for elevers læring synes at være et meningsfuldt udgangspunkt for elevers erkendelse af verden. Dewey beskriver, at den læring, der sker med udgangspunkt i erfaringer, meget vel er mere værd i forhold til elevens levede liv end det intenderede læringsprodukt – et fokus på transaktionen, processen, frem for resultatet. Et yderligere argument for dette erfaringsorienterede udgangspunkt er pragmatismens rettedhed mod omverdenen. Denne benævnes af Dewey (1980) som en transaktion – her bliver det transaktioner mellem elever, steder og tekster.

Erfaringsbegrebet, som det er defineret i denne afhandling og med udgangspunkt i Dewey, benyttes til analytisk at forstå, hvad der er på færde i elevernes læseoplevelser.

Derudover anvendes følgende teoretiske begreber til at perspektivere og agere vurderingsgrundlag for besvarelsen af forskningsspørgsmålene og dermed undersøgelsen af elevernes læseoplevelse og fortolkningsproces. Perspektivet beror på teoretiske begreber, der anerkender sansernes og følelsernes betydning for erkendelse, heriblandt en konkretisering af Deweys teoretiske udtænkte erfaringsbegreb. En konkretisering, der har afsæt i et transformativt erfaringsbegreb defineret af professor i psykologi og uddannelse Kevin Pugh (2011). I denne undersøgelsessammenhæng vurderes det, at begrebet ikke kan stå alene som analytisk ramme for elevernes læseoplevelser, hvorfor det kombineres med Deweys tænkning herom. Disse kombineres med litteraturprofessor Rita Felskis (2008) forståelse af tekstengagement for at perspektivere den tekstorienterede del af erfaringen, dog med en justering af Felskis forståelse af tekstengagement til også at indeholde stedet.

Udviklingen af et didaktisk design på baggrund af ideen med den stedorienterede litteraturtilgang fordrer at rammesætte indeværende litteraturdydidaktik. Da tilgangen intenderer at overskride dikotomien mellem det affektive og det kognitive, inspirerer litteraturdydidaktiker og professor Louise Rosenblatt (1986; 1993) sammen med Dewey (1980) – med deres transaktionsbegreb - nærværende litteraturdydidaktiske forståelse. Tilgangen begrundes yderligere med de perspektiver på

stedet, der er nævnt tidligere. Afhandlingen finder, at erkendelse er båret af vores erfaringer med verden. Det er så at sige bevægelserne i landskabet, der gør, at vi kan erfare tingenes fordringskarakter, hvorfor elevernes oplevelse af stedet indgår som en del af deres læseoplevelse. Det teoretiske affordance begreb inddrages derfor til at udfolde stedoplevelsen.

Det todelte forskningsspørgsmål peger desuden på at undersøge, hvad der er særligt kendetegnende ved elevernes fortolkningsproces i dette stedorienterede regi. Hertil inspireres den analytiske referenceramme teoretisk af perspektiver på empati. Når der i elevernes fortolkningsproces ikke fokuseres på et slutprodukt med et rigtigt svar, men på elevernes transaktionelle erfaringer, vurderes deres elevprodukter ud fra måden, hvorpå eleverne involveres i teksterne, og for nogle karakteriseres denne som empatisk. Filosofiske perspektiver på empati kombineres (Coplan, 2011; Zahavi, 2012), og argumentet for at vælge disse perspektiver skyldes deres interpersonelle karakter.

Den stedorienterede tilgang til tekster beror på, at erkendelser ikke kun kan have udgangspunkt i kognitivt funderede undervisningssituationer, men derimod må bevæge sig på et kontinuum mellem det kognitive og det affektive – mellem rationelle og ikke-rationelle sansende erfaringer, som det ligeledes anføres af professor i uddannelsespsykologi David Wong i citatet nedenfor. Et citat der tilkendegiver afhandlingens erkendelsesmæssige afsæt, idet der lige netop tales for andet og mere end blot rationalitet:

If learning is only rational, that is, intentional, reasoned, logical, and firmly grounded in what we know, how can truly new ideas ever emerge? The rational mind is well suited to critique or justify ideas that have already been proposed. Similarly, a rational system is adept at recognition, deduction, and derivation: important qualities of the educated mind, no doubt. However, within the bounds of rationality, it is less clear how we can be inspired or creative (Wong, 2007, s. 205).

Et indblik i afhandlingens metoder og forskningsdesign

I tråd med pragmatismens forandringsperspektiv er dette en undersøgelse, der er tilrettelagt kvalitativt. Det foranderlige består som sagt i at forstyrre en skolepraksis med et konkret undervisningsforløb.

For at kunne svare på problemstillingen kræves det, at elever afprøver den stedorienterede litteraturtilgang.

I en større dansk kommune fik lærere mulighed for at ansøge om at deltage i undersøgelsen. Fire ottendeklasser fra samme skole, bestående af i alt 89 elever samt deres fire lærere, deltog i

undersøgelsen. I 2016 afprøvede en ottende klasse forløbet, og i 2018 gjorde en årgang bestående af tre ottende klasser sig erfaringer dermed. Hvert undervisningsforløb strakte sig over en periode på cirka to måneder. Afhandlingens datamateriale er derfor indsamlet i august-oktober i efteråret 2016 og i april-juni 2018.

Undersøgelsens eksplorative karakter består i at undersøge, hvad den stedorienterede tilgang betyder for eleverne, hvorfor eleverne gruppevis interviewes om deres læse- og stedoplevelser. Det forlanges desuden, at eleverne skal udarbejde et fortolkende produkt for ligeledes at kunne undersøge, hvad tilgangen kan have af betydning for deres fortolkningsproces. Der er i alt indsamlet 202 elevprodukter.

Afhandlingens bidrag

Afhandlingen bidrager med en ny og anderledes måde at læse tekster på i skolen. Tilgangen er et supplement til de allerede eksisterende litteraturtilgange. Desuden bidrager afhandlingen med en viden om, hvad det betyder for elever at læse på lige netop denne stedorienterede måde.

Formålet med afhandlingen er at undersøge en ny og forhåbentlig engagerende måde at læse tekster på i skolen. Der synes at være et behov for at adressere elevernes engagement i litteraturlæsning. I PIRLS-undersøgelsen fra 2016 konkluderes, at der er signifikant færre elever, der nyder at læse i 2016 i forhold til 2011. En dansk læsevaneundersøgelse fra 2017 påpeger dette problem og peger på, at cirka halvdelen af de adspurgte børn i undersøgelsen kun læser, når de skal (Hansen, S. R., Gissel, & Puck, 2017).

Der eksisterer givetvis ikke en forskningsundersøgelse med nøjagtig samme genstandsfelt som denne. Men viden om situeret læring er overordnet betragtet ikke nyt. I herværende undersøgelse er stedet ikke historisk funderet som hos Mai (2010a; 2012) men indholdsmæssigt orienteret. Derfor synes der behov for en undersøgelse af, hvad en sådan erfarings- og stedorienteret tilgang til tekster kan have af betydning for elevernes læseoplevelse og fortolkningsproces.

Undersøgelsen giver endvidere perspektiver på, hvilke potentialer og barrierer der er ved denne erfaringsorienterede undervisning.

Afhandlingen bidrager med vurderingskriterier, der ikke søger at vurdere elevs produkter ud fra foruddefinerede svar, men nærmere på deres tekstinvolvering, og hvorvidt denne har empatisk karakter. Vurderingskriterier, der forsøger at vægte både det almindidaktiske og fagdidaktiske ved både at rumme et danskfagligt og et interpersonelt perspektiv.

Begrebsafklaringer

Generelt set kan der skrives hele afhandlinger om begreberne nedenfor, hvorfor disse begrebsafklaringer kan virke simplificerende, men det er ikke hensigten. Her ønskes en kortfattet tydelighed omkring de begreber, der er gennemgående i afhandlingen, og som alt efter optik har nogle lighedspunkter. Begreberne litteratur, litteraturredidaktik, sted og erfaring afklares i kapitel tre.

Didaktisk design og undervisningsforløb

Intentionerne med den stedorienterede litteraturtilgang er konkretiseret i et undervisningsforløb. I afhandlingen anvendes både begrebet didaktisk design og begrebet undervisningsforløb. Når begrebet didaktisk design anvendes, henvises til udviklingen af forløbet – altså processen hen mod det, der eksakt blev anvendt af lærerne i undersøgelsen, hvilket benævnes undervisningsforløb eller forløb. Det vil sige, at anvendelsen af didaktisk design forekommer, idet forløbet genereres, hvor undervisningsforløb konnoterer en realisering af denne idegenererede proces. Denne skelnen kan synes misvisende, da den anvendes retrospektivt om begge processer. Specifikt anvendes denne skelnen også for at vise, at det didaktiske design henviser til alle de overvejelser, der har fundet sted inden forløbets konkretisering angående understøttelse af læring. Det betyder ikke, at selve undervisningsforløbet konnoterer noget rigtigt forudbestemt, der ikke kan justeres undervejs. Nærmere at det findes væsentligt at fremvise, hvilke didaktiske refleksioner (det didaktiske design) der ligger til grund for selve den situerede undersøgelse (undervisningsforløbet).

Oplevelse og erfaring

I afhandlingen anvendes begreberne oplevelse og erfaring om det, som sker mellem eleverne, stederne, teksterne og lærerne.

Begrebet erfaring defineres med afsæt i Deweys konceptualisering, og her refereres i høj grad til *Art as Experience* fra 1980 og særligt kapitel tre, der handler om at gøre sig en erfaring. Erfaringsbegrebet præsenteres i dette afsnit i bredere forstand og udfoldes og uddybes i afhandlingens tredje kapitel. Læring anskues her ud fra den senere præciserede og eksemplificerede forståelse af erfaringsbegrebet, idet Dewey mener, at elever har lært noget, når de har gjort sig en erfaring.

Erfaring forklares af Dewey (1980) som en helhed med en begyndelse og en slutning, hvor afrundingen af erfaringen ikke er et ophør men en fuldbyrkelse. Eksempelvis en fuldbyrkelse af materialet, når et problem er løst eller en samtale afsluttet.

Derudover mener Dewey, at praktisk aktivitet har en æstetisk kvalitet, såfremt aktiviteten er sammenhængende og bevæger sig mod sin fuldbyrkelse. Deweys beskrivelse af æstetisk erfaring relateres ikke nødvendigvis til noget kunstnerisk smukt eller skønt. Den æstetiske erfaring skildrer

Dewey som værende fri af praktisk og intellektuel aktivitet, der er underlagt rutine og automatik, som ikke har en begyndelse og slutning, hvor ophør og afgrænsning blot er mekaniske elementer. Modsat den æstetiske erfaring, hvormed en fuldbyrdelse finder sted – ikke en stilstand, men en modning mod en afslutning. Denne erfaring kan både gennemleves som en kamp, en konflikt, være smertelig eller forbundet med en følelse af glæde – det at gennemgå noget.

Æstetik bliver i denne afhandling afgrænset til at være en sansende og følelsesmæssig del af erfaringen, der ikke er relateret til filosofiske perspektiver på æstetik som eksempelvis kunstens skønhed. Når jeg i afhandlingens indledning introducerer den stedorienterede litteraturtilgang som et forsøg på en sansende tilgang til tekster, er der en vis samhørighed med Deweys definition af den æstetiske erfaring. Den sansende og æstetiske erfaring er ikke noget forskelligt, men den sansende erfaring bliver til en æstetisk erfaring, idet den fuldbyrdes. Den sansende erfaring er lige nøjagtig ikke en rutinepræget praktisk intellektuel aktivitet, men en erfaring, hvor erkendelse kan ske i forlængelse af en sansende og følelsesmæssig væren, der er kompleks. Ydermere mener Dewey, at man ikke kan skelne følelser fra erfaringer, idet følelser ikke er noget i sig selv, hvilket ligeledes uddybes i tredje kapitel, der inkluderer afhandlingens teoretiske udgangspunkter.

For at vende tilbage til afhandlingens videnskabsteoretiske udgangspunkt er ovenstående afgrænsning af erfaringsbegrebet samhörende med en holistisk forståelse af erkendelse, der har sit udgangspunkt i en både sansende og erkendende krop, hvor følelser er den sammenbindende og bevægende kraft, der gør erfaringen til en helhed, som Dewey (1980) beskriver det.

På baggrund af ovenstående betragtninger om erfaringsbegrebet antyder begrebet oplevelse noget andet. For eksempel spørger jeg i interviewene med eleverne ind til deres oplevelse med stederne og teksterne, idet jeg ikke på daværende tidspunkt kan vide, om oplevelsen er blevet til en erfaring for eleverne. Det er noget, mine analyser må vise. Man kan sige, at oplevelsen mere er en fremtræden eller registrering i bevidstheden, der modsat erfaringen ikke er fuldbyrdet. Eleven oplever noget i kraft af en særlig hændelse eller begivenhed, eleven er vidne til, og de (sans)indtryk, der i oplevelsen møder eleven. Oplevelse som begreb er inspireret af ordbogens definering heraf (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2019a). For eksempel benyttes begrebet stedoplevelse ofte i afhandlingen, til at beskrive elevernes møde med stedet, hvor begrebet erfaring anvendes, såfremt det er analyseret, ud fra datamaterialet og det teoretiske udgangspunkt for erfaring, at eleverne i forløbet har gjort sig en erfaring.

Sted og rum

Som beskrevet i de første linjer i afsnittet, kan det virke forsimpelende så forholdsvis kortfattet som her at afgrænse sted fra rum, men det er ikke sigtet med afhandlingen at redegøre for forskellen

mellem disse, men snarere at argumentere for valget af stedet frem for rum. Desuden kan en sådan redegørelse være dikotomisk i sig selv, for spørgsmålet er om rummet og stedet kan forstås uafhængige af hinanden. Det er et spørgsmål, der synes centralt, men som afhandlingen ikke svarer på, idet tvetydighederne omkring stedets konkrete, afgrænsende karakter synes at være i relation med rummets abstrakte undefinerbare konstruerede karakter.

Sted som begreb redegøres der også for i teorikapitlet, men dets afgrænsning fra begrebet rum præsenteres her. Til denne afgrænsning fremhæves Casey (2009; 2010), hvis begrebsforståelse af sted denne afhandling primært læner sig op ad, hvilket ligeledes præciseres i teorikapitlet. Den humanistiske geograf Yi-Fu-Tuan fremfører forskellen mellem sted og rum således:

“Space” is more abstract than ”place”. What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value (Tuan, 1977, s. 6).

Af Tuans sætning udledes, at et sted bliver til et sted, såfremt eleven står i en meningsbåret relation til det, hvor rummet er mere undefinerbart for eleven. På det fysiske sted, eksempelvis autoværkstedet, skabes et læringsrum for eleverne. Læringsrummet står her som noget abstrakt, der, indtil det følelsesmæssigt tilkendes værdi af eleverne, forbliver et rum, hvorved autoværkstedet kan blive til som et sted. Det forsøges med denne udledning at vise, hvor tæt forbundne stedet og rummet er, at bevægelsen gennem rummet, det endnu ukendte autoværksted, kan blive til et sted for eleven i kraft af de sanseindtryk, eleverne gør sig på stedet. Samtidig kan rummet også forblive et rum, såfremt det ikke tilkendes værdi – her af eleverne, qua denne forståelse af rummet. Og stedet er netop valgt som begreb grundet dets karakter af at være noget konkret, der kan give eleverne mulighed for at gøre sig erfaringer med sig selv og de tekster, de læser i forløbet.

Sanser og følelser

Det fremgår løbende i afhandlingen, at det intenderede med den stedorienterede tilgang til litteratur er, at stedet måske kan være katalysator for sanseindtryk, der for eleverne kan blive til følelser, der har betydning for elevernes måde at forstå sig selv, teksterne, stederne og dermed verden på. De fortløbende referencer til sanserne skal derfor betragtes som et ønske om, at eleverne i forløbet får mulighed for at læse med hele kroppen ved at høre, føle, lugte og se, hvad der sker på stederne. Afhandlingen inspireres i sin forståelse af begrebet følelse af Deweys beskrivelse heraf. For denne beskrivelse henvises til tredje kapitel.

Afhandlingens opbygning

I nærværende kapitel er der søgt at give et kort stemningsfuldt indblik i samt en begrundelse for den stedorienterede litteraturtilgang. Desuden en indføring i, hvordan der er foretaget en undersøgelse af, hvad det betyder for elever at læse og fortolke med afsæt i denne tilgang.

Afhandlingens andet kapitel præsenterer beslægtede undersøgelser og beslægtede teoretiske perspektiver. En væsentlig tilføjelse hertil er, at nærværende undersøgelse afgrænser sig fra andre litteraturundersøgelser, men også fra andre erfaringsorienterede tilgange til læring.

I det tredje kapitel introduceres og begrundes, hvorfor undersøgelsen i høj grad er inspireret af pragmatikken. Herunder en udfoldelse af det både kognitive og affektive erfaringsbegreb, som er gennemgående for afhandlingens forståelse af, hvad der er på færde i transaktionen mellem eleven, stederne og teksterne. I kapitlet begrundes afslutningsvis de udvalgte teoretiske begreber og perspektiver, der er med til at argumentere for og udfolde det didaktiske design, der i generelle træk fremstilles i fjerde kapitel.

Kapitel fem består af overordnede metodologiske overvejelser – herunder de til- og fravalg, som har været en del af denne længerevarende og komplekse forskningsproces, hvor erfaringer medfører nye indsigter. Der redegøres og argumenteres for de metoder, der er anvendt i undersøgelsen af genstandsfeltet – eleverne og lærernes afprøvning af undervisningsforløbet.

I sjette kapitel præsenteres den ene af afhandlingens analytiske strategier. Denne sigter mod at svare på første del af første forskningsspørgsmål ved at undersøge, hvad den stedorienterede litteraturtilgang kan have af betydning for eleverne.

I kapitel syv analyseres elevernes udsagn om tilgangen.

Ottende kapitel udgør den analysestrategi, der skal anvendes til at svare på anden del af første forskningsspørgsmål. En strategi, der er udviklet med afsæt i både psykologiske og danskfaglige begreber. Dette dobbelte sigte søger, i kapitel ni, analytisk at vise, hvad der er særligt kendetegnende ved elevernes fortolkningsproces i denne undersøgelsessammenhæng.

Der er selvfølgelig potentialer og barrierer ved den stedorienterede litteraturtilgang, og disse diskuteres i tiende kapitel. Ydermere diskussioner af de problematikker, der finder sted under en udforskende praksisrelateret forskningsproces. Med afsæt i afhandlingens analyser og diskussioner præsenteres i ellefte kapitel undersøgelsens hovedfund, disse fund perspektiveres i tolvte kapitel.

2. State of the art

I dette kapitel vil der først præsenteres overordnede beslægtede teoretiske perspektiver og undersøgelser i relation til kontekstualiseret læring samt relaterede forståelser af følelsers betydning for læring. Herefter præsenteres mere konkret beslægtede undersøgelser i henhold til litteraturundervisning og litteratur med forskellige praksisrelaterede anvendelser af stedet. Der eksisterer ikke undersøgelser af transaktionen mellem elever, steder og tekster, som det undersøges i nærværende afhandling, men denne undersøgelse hviler på andres inspirerende erfaringer – forskningsmæssige som praksisrelaterede.

Foreliggende undersøgelse vægter anerkendelsen af, hvilken betydning elevernes følelser har for erkendelse i erfaringsorienterede læringssituationer. Reinhard Pekrun med flere initierer, at følelsernes betydning for læring længe har været underbelyst.

Despite the clear relevance of emotions for education, emotions have traditionally been neglected by educational research – for a long time, educational research was almost exclusively focused on exploring student’s cognitive learning and the cognitive outcomes of schooling (Pekrun, Muis, Frenzel, & Goetz, 2018, s. vii).

Afhandlingens undersøgelse deler interessen for følelser i skolen med Pekrun og kollegaer, men deres perspektiv på følelser adskiller sig markant herfra, idet de primært fokuserer på instrumentelt psykologisk at forklare, hvad forskellige følelser har af betydning for læring, samt hvordan man kan måle sådanne følelser. Her er denne undersøgelse mere beslægtet med Wongs ønske om, at der gennem udvikling af bevægende erfaringsorienterede læringssituationer udvikles et sprog for disse bevægende situationer og de følelser, som eleverne måtte have i forbindelse dermed. Wong, der er nævnt i indledningen, introducerer selv et bud på, hvordan lærere kan ændre deres undervisningspraksis. Det er yderst generelle betragtninger, som Wong (2007, s. 211-212) foreslår, og de er fremført i form af ni punkter. Til eksempel anbefaler han, at læreren skaber situationer, hvori mening sanses i ikke-rationelle stemningsfulde suggestive fakulteter. Wong foreslår derved ikke, hvordan disse bevægende situationer kan konkretiseres i praksis, som denne undersøgelse modsat bidrager med. Afhandlingens fokus på elevernes følelser kalder på en definerende af, hvordan følelser her betragtes. Blandt mange andre forskere med lignende interesse kan især fremhæves Marta Nussbaum (2001), der finder følelser essentielle for menneskers intelligens, hvilket anerkendes her. Selvom hendes fokus er på at udvikle en filosofisk forståelse, hvor den følelsesmæssige erfaring er systematiseret ud fra psykologiske og antropologiske perspektiver, synes Nussbaums (2001, s. 23) ’cognitive-evaluative’ perspektiv at være divergerende med denne

afhandlings forståelse af følelser. Deweys beskrivelse af, at følelser ikke kan adskilles fra erfaringen, vægtes. Nussbaums definering af følelser er ikke på samme essentielle måde forankret i erfaringen, som ved Dewey, hvilket ligeledes argumenterer fravalget af Nussbaums definition.

I ovenstående kredses om følelser og læring, men ikke om erfaringsorienteret læring, og der findes flere beslægtede undersøgelser og teoretiske perspektiver, der peger på og forsker i situeret læring. Hele perspektivet omkring *Learning Science in Informal Environments* hævder, at læring i uformelle miljøer er centralt for elevernes udvikling og følelse af meningsfuldhed (National Research Council, 2009). Et perspektiv, der ligeledes kunne være relevant for undersøgelsen. Forskere her indenfor postulerer, at læring i 'nonschool settings' er essentielt, for at vi som mennesker overhovedet kan lære. Her argumenteres for læring i uformelle miljøer med begrebet 'broadening participation' (s. 5), der henviser til, at eleverne får mulighed for at deltage med nye ideer og samtidig bringe forudgående viden og erfaring i spil. Perspektivet er fravalgt grundet dets fokus på at udvikle elevens identitetsmæssige forståelse af sig selv som 'science learners' (s. 4), hvilket er interessant, men ikke ses relevant i denne sammenhæng.

Af lignende felter inden for læring i og med omverdenen kan fremhæves 'experiential education', der karakteriseres som bestående af 'various expressions'. Feltet afgrænser sig fra 'experiential learning', som hævdes at være en metode eller teknik anvendelig for lærere. I kraft af, at feltet 'Experiential education' ikke har nogen overordnede epistemologiske eller ontologiske antagelser, inspireres det af andre filosofiske retninger (Roberts, 2012, s. 3-7). Feltet består af fem strømninger: en romantisk (indivuel), en pragmatisk (social), en kritisk (politisk), en normativ (marked) og en håbeful (demokrati). Jeg refererer i undersøgelsen ikke til feltet, fordi det synes at have anlagt en bestemt vinkel på de teoretiske perspektiver, der præsenteres. Jeg vælger derfor i denne forskningssammenhæng ikke at referere til 'experiential education' og strømmingen *Experience and the Social: The pragmatist Current* (Roberts, 2012, s. 48-68), når jeg eksempelvis anvender Dewey. Jeg refererer i stedet direkte til Dewey (1980) eller Pughs (2002; 2011) kontekstualiserede undersøgelser, der forsker i og med Deweys pragmatiske forståelse af læring og uddannelse. Disse strømninger inden for feltet 'experiential education' fremhæves i afsnittet også for, at denne undersøgelse kan afgrænses fra 'Place-based Learning', der hævdes at være en hybrid inden for feltet, og som kunne være en oplagt teoretisk referenceramme. Begrundelsen for alligevel ikke at anvende denne er, at 'Place-based Learning' karakteriseres som værende naive tilgange til erfaringer af steder, idet stedet ofte romantiseres (Gruenewald, 2003, s. 628). Stedet forstås i denne forskningssammenhæng som alt andet end naivt og romantisk. Stedet forstås som en begivenhed –

noget der sker, og som gensidigt påvirker de mennesker, der er en del af stedet (Casey, 2010), hvilket udfoldes i afsnittet om stedet i næste teorikapitel.

En afgrænsning fra Maurice Merleau-Pontys (1994) kropsfænomenologiske udgangspunkt er relevant, idet Merleau-Pontys forståelse af, at vi erfarer verden med kroppen, og at han, ligesom Dewey, også søger at overskride dikotomien mellem det tænkende subjekt og det kropslige objekt. Fænomenologien som afhandlingens erkendelsesmæssige udgangspunkt kan på mange måder synes som et oplagt valg, idet elevernes oplevelse af teksten og stedet her også vurderes som kropsligt forankrede. Men afhandlingens forandringssigte er ikke i tråd med fænomenologiske principper om at betragte verden, som den er. For nærværende forstyrres praksis med et didaktisk design. En normativ tilgang, der intenderer at forandre praksis ved at introducere endnu en måde at læse tekster på i skolen.

Afhandlingen hviler på pragmatismen og især Deweys (1938; 1980; 2007) forståelse af erfaringsorienteret læring, idet det her anerkendes, at omverdenserfaringer påvirker eleverne, og at følelser er en del af den erkendelse, der sker med udgangspunkt i erfaringen. Det betyder, at nærværende forståelse af erfaringsorienteret læring blandt andet også afgrænses fra den erfaringsbaserede læreproces, som den fremstilles af professor i organisationspsykologi David Kolb. Kolb, der blandt flere er inspireret af Dewey, og som ligeledes forsøger at lægge afstand til psykologen Burrhus Frederic Skinners behavioristiske forståelse af læring, er kendt for sin meget anvendte læringscirkel (Kolb, 2015, s. 51, 68). Kolb (2015, s. 49) skriver om læring, at det er en proces, hvori elevens erfaring kan omdannes til erkendelse. Denne antagelse er afhandlingen enig i, men Deweys begreb om 'suffering', der udfoldes i næste kapitel, er markant anderledes end Kolbs omdannelsesproces. Dewey (1980) forklarer, meget forsimplet præsenteret her, at erkendelse sker, når eleverne underkaster sig denne 'suffering'. Selvom Kolbs forståelse af erfaring og læring findes relevant, synes den at orientere sig mere mod de kognitive sider af erkendelse end Deweys erfaringsbegreb, hvorfor Kolbs forståelse er fravalgt.

I afhandlingen kombineres, som beskrevet i indledningen, Pughs (2002; 2011) konceptualisering af Deweys erfaringsbegreb med Deweys egen definition. Pugh er, i dansk sammenhæng, anvendt i en undersøgelse af interesseudvikling i naturfagene. Det være sig inden for samme fagfelt som Pugh, og begrebet anvendes som en transformeret oplevelse og ikke erfaring. Resultatet af undersøgelsen viser, at nogle elever ændrer begrebsforståelse og får nye perspektiver i biologien (Petersen, 2012, s. 212). Undersøgelsen af interesseudvikling i naturfagene adskiller sig påfaldende fra nærværende anvendelse af det transformative erfaringsbegreb, idet eleverne i naturfagsundersøgelsen arbejder med legoklodser og ikke gør sig transformative erfaringer med omverdenen.

Den generelle kontekstuelle læringsforståelse, som er beskrevet i forrige afsnit, er ikke et nyt fænomen i Danmark, men ses allerede anvendt tilbage i 1872-1920, hvor der eksempelvis eksisterede 'Hjemstavnsundervisning' (Furdal, 2015). Desuden er der inden for bevægelse, naturfag og matematik fokus på udvidelse af skolens læringsrum med projektet TEACHOUT (Mygind, u.å.), der undersøger styrkerne og svaghederne ved at praktisere udeskole. Begrebet udeskole, der er norsk (Jordet, 1998), har i Danmark også inspireret fænomenerne *Skolen-i-skoven.dk* og *Udeskole.dk*. Andre forskere søger også, som denne afhandling, at udvide skolens læringsrum og undersøge, hvad denne udvidelse betyder for elevers oplevelser af undervisning. Eksempelvis undersøgelsen af unges oplevelser med en mobilfaciliteret fortælling (Kahr-Højland, 2009). Samt den kvantitative undersøgelse af elevers læsefærdigheder, hvor eleverne læste i udeskole-regi fem timer om ugen, og deres læsetestresultater blev sammenlignet med andre elevers resultater, der havde haft udeskoleundervisning en time om ugen (Otte, 2018).

Af andre stedrelaterede undersøgelser skildrer Antologien *Barn skaper sted – sted skaper barn* stedets betydning for børn i forskellige børnehavepraksisser, her med fokus på dynamikken mellem barn og sted (Myrstad, Sverdrup, & Helgesen, 2018). Intentionen med antologien er at vise, hvordan teoretiske perspektiver på sted kan bidrage til at udforske og udvide forståelser om børns læring og udvikling. Stedet aktualiseres teoretisk af forfatterne med antropolog Tim Ingolds 'dwelling perspective', der refererer til menneskers liv og læring i relationer til andre levende organismer, vejrfænomener, samt den fysiske og materielle verden. Perspektivet er fænomenologisk, og Ingold betragter menneskets bevægelser som centrale, her begrebsmæssigt defineret med 'wayfaring'. 'Wayfaring' er ifølge Ingold ensbetydende med læring – eksempelvis hvordan mennesker bevæger sig langs stier og linjer i verden (Myrstad et al., 2018, s. 10). På trods af, at 'dwelling perspektivet' kunne være relevant i afhandlingen, fravælges det, da dets underliggende fokus på bevægelse ikke helt kan sættes i sammenhæng med undersøgelsen af elevernes læseerfaringer. Jeg undersøger ikke elevernes bevægelser på stederne – hvordan de eksempelvis interagerer med mekanikeren og bevæger sig på autoværkstedet, selvom det også kunne være en interessant vinkel.

Bevæger vi os fra perspektiver på kontekstualiseret undervisning og til mere litteraturdidaktiske undersøgelser, er der flere relaterede tilgange til den stedorienterede litteraturtilgang.

Rettes blikket mod international forskning omkring litteratur og sted, udfolder antologien *Experiencing Environment and Place through Children's Literature* (Cutter-Mackenzie, Payne, & Reid, 2011) flere forskellige perspektiver på litteraturundervisning, miljø og sted. Antologien er en

særdugave af *Environmental Education Research* og bidrager til børnelitteraturens rolle i oplevelsen af sted og miljø. Forfatterne undersøger:

...how children's literature variously represents, mediates and informs experiences and understandings of diverse environments and places as well as the people and other 'presences' (that may be, are no longer, or are never) found therein, be these imaginatively construed or firmly rooted in a diversity of realities (Cutter-Mackenzie et al., 2011, s. 1).

Forfatterne, med deres kritiske pædagogiske perspektiv, ønsker at undersøge mødet mellem læseren og miljøet igennem børnelitteraturen; her undersøges stedet og miljøets betydning for læseren både som skildret i litteraturen og i 'den virkelige verden'. Et af eksemplerne på en undersøgelse er professor Linda Wason-Ellams autoetnografiske studie af elever på 'field walks' til den lokale flod i Canada. Forløbet tager udgangspunkt i elevernes læsning af billedbøger, der skildrer Canadas unikke landskaber, hvor eleverne læser om vinter camping, fiskeri og bjergvandring. Eleverne skaber endvidere deres egne:

...photo, art, poetry and writing journals to document their enriched story meanings for illustrations/texts intersecting with reflections of class trips in their local river valley (Wason-Ellam, 2011, s. 63).

Wason-Ellam er inspireret af 'place-based pedagogy' og især Gruenewalds (2003) kritiske pædagogiske perspektiv på miljøet, der intenderer at implementere kulturel ansvarlig undervisning, hvor elever lærer at passe på 'the local' ved at interagere i det lokale miljø.

Ovenstående eksempel på en stedbaseret litteraturundervisning adskiller sig fra nærværende undersøgelse, der ligeledes intenderer, at elever gør sig kropslige erfaringer med steder i deres nærområder, men på et andet grundlag, der ikke omhandler at forholde sig aktivt til eksempelvis miljø, men mere en engagerende og sansende udvidelse af litteraturen og forståelsen heraf.

Blandt eksisterende dansk forskning omhandlende litteratur og sted eksisterer, som tidligere beskrevet, Mais (2012, s. 45) historiske perspektiv på sted og litteratur. Mais tilgang har inspireret litteraturredaktiker Dorte Vang Eggensen, der ligeledes arbejder med og forsker i stedbaseret læsning, men som en litteraturpædagogisk tilgang, hvor udeskole-perspektivet også danner grundlag herfor. Eggensen (2012) har ambitioner om at forny den litteraturhistoriske læsning. Eggensens relevante og interessante stedbaserede læsning:

...relaterer sig mere eller mindre til læseteksten, dens tid og dens forfatter. Den stedbaserede læsning skal give eleven en strategi, et generelt læseberedskab og en relevant anledning til fokuseret og selvstændig nærlæsning af litterære tekster, både ude og inde (Eggensen, 2012, s. 5).

Den stedbaserede læsning afgrænser sig fra denne afhandlings intentioner, idet den stedorienterede litteraturtilgang er mere centreret i en undersøgelse af elevernes kropslige erfaringer med litteraturen og stedet i et åbent fortolkningsrum, hvilket ikke er litteraturhistorisk relateret og ikke funderet i nærlæsning og strategier.

Jeg er selvfølgelig ikke ene om intentionen om at skabe en engagerende litteraturundervisning. Fortløbende med denne undersøgelse er også undersøgelsen *Kvalitet i Dansk og Matematik* i gang med at forske i nye måder at læse og arbejde med litteratur på. Deres interessante perspektiv kan karakteriseres som undersøgelsesorienteret litteraturundervisning, der beskrives således:

Den undersøgende undervisning i litteratur er kendetegnet ved, at lærer og elever arbejder systematisk med afsæt i egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning i et fællesskab, der er præget af aktiv lytning og dialog. Målet er en åben og skabende tilgang, hvor eleverne på én gang undersøger en teksts verden og derigennem også sig selv og deres omverden (Hansen, T. I., Elf, & Gissel, 2017, s. 4).

Grundlæggende intenderer ovenstående undersøgende litteraturdidaktik og afhandlingens stedorienterede litteraturtilgang begge en for eleverne meningsfuld undervisning, der tager udgangspunkt i dem og vægter deres forståelser og refleksioner. Tilgangene adskiller sig fra hinanden i form af henholdsvis det undersøgende perspektiv og det stedorienterede og sansende element.

Inden for skandinaviske litteraturdidaktiske forskningsfora bidrager artiklen *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* med en oversigt over skandinavisk litteraturdidaktisk forskning. Her fremviser Kari Anne Rødnes (2014, s. 2), at der er to meget anvendte tilgange til litteraturundervisningen, der enten betragtes som 'erfaringsbaserede - leserorienterte innganger' eller 'analytiske - tekstorienterte innganger'.

Artiklen tydeliggør den stadig igangværende diskussion om, hvilken litteraturdidaktisk praksis der er mest fordrende for elevernes læring. Den læseorienterede tilgang kritiseres for at flytte fokus fra den litterære tekst til elevens egen erfaringsverden, og "På denne måten kan det være vanskelig å fastholde faglige læringsmål og faglig sammenheng, og elever selv uttrykker ofte at litteraturfaget

er et "pratefag" (Rødnes, 2014, s. 2), hvor den tekstorienterede tilgang kritiseres for "...av analytiske arbeidsmåter er at de kan stivne i metodisk formalisme, og nærmest bli til avkryssingsskjema..." (Rødnes, 2014, s. 2).

Her refereres til udvalgte forskningsundersøgelser i den artikelbaserede forskningsoversigt. I artiklen beskrives, hvorledes Gunilla Molloys afhandling fra 2002 pointerer, at litteraturundervisningen er konfliktfyldt, idet eleverne lægger vægt på, hvad teksten betyder for dem, og læreren ønsker at arbejde med fakta om teksten. Sylvia Penne erfarer i sin undersøgelse fra 2006 med interview af 52 elever, at eleverne generelt kun husker lidt af det, de har læst, og at de bruger emotionelle kriterier, når teksterne fortolkes (Penne, 2006).

Sammenlignes Rødnes' skitsering af skandinaviske litteraturdidaktiske tilgange med danske forhold, identificerer de danskdidaktiske forskere bag antologien *Læremidlernes danskfag*, at der i danske skoler fokuseres på analyse frem for fortolkning i valgte læremidler (Bundsgaard, Buch, & Foug, 2017, s. 45). Endvidere understøtter kvalitative analyser af udvalgte læremidler, at litteraturanalsen er i fokus, og at vægten af stillingtagen og det kritiske og reflekterende fortolkningsarbejde ikke er af væsentlig karakter (Rørbech, 2017, s. 221; Skyggebjerg, 2017, s. 125-127).

Rødnes' fremstilling af, at det i skandinaviske sammenhænge litteraturdidaktisk er enten den læseorienterede eller den tekstorienterede tilgang til tekster, der anvendes, samt udfaldet af den danske læremiddelundersøgelse, initierer en tilgang, der intenderer at bevæge sig på et kontinuum mellem kognitive og affektive tilgange til tekster. Med den stedorienterede litteraturtilgang tilstræbes det, at eleverne kan involveres affektivt i teksterne med afsæt i stedet, men at fortolkningen på samme tid også er i fokus.

Den danskdidaktiske forsker Kristine Kabel undersøger elevernes skriftsproglige stillingtagen i litteraturundervisningen. Særligt hvilke betydninger en analyseopskriftspraksis har for elevernes stillingtagen i arbejdet med litteraturen i grundskolen (Kabel, 2016, s. 19). I nærværende afhandling fokuseres også på elevernes stillingtagen i deres fortolkningsarbejde, men denne undersøges ikke med 'Appraisal systemet' (Martin & White, 2005), som Kabel, men ud fra den egenudviklede analysestrategi.

Afhandlingen er ikke ene om at undersøge, hvordan elever kan engageres i litteraturundervisningen. Artiklen *Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglig problem* (Sønneland, 2018) undersøger, hvorvidt elever engageres i tekster, når undervisning didaktisk er rammesat ud fra en problemløsende

tilgang. Undersøgelsen om problembaseret litteraturundervisning og elevengagement udfoldes i Sønnelands afhandling (Sønneland, 2019).

I nedenstående bevæger vi os fra et lokalt og nordisk perspektiv på beslægtede undersøgelser til internationale litteraturdidaktiske undersøgelser. Disse er ikke beslægtede med nærværende undersøgelse med inddragelsen af stedet, men deres litteraturdidaktiske anskuelser er relaterede. Tilgange hvor stillingtagen, dialogisk undervisning og diskussion vægtes frem for entydige analyser. Det er hovedsageligt to undersøgelser, som professor Judith Langer udfører, hvis litteraturdidaktiske forståelse denne afhandling også inspireres af. Begge undersøgelser er blandt andre inspireret af Dewey og forankret i sociokognitive teorier. Undersøgelsen, *Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English* (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003), der er udført i samarbejde med andre forskere, bidrager med viden om sammenhængsgraden mellem dialogisk undervisning og læringseffekt. Den anden undersøgelse, *Literary Understanding and Literature Instruction*, udført alene af Langer (1991), viser, at diskussion fremmer 'envisionment building', herunder elevernes udvikling af fortolkning. Tilgangene er beslægtede i de henseender, at både nærværende stedorienterede litteraturtilgang og Langers teori om 'envisionment building', der er baseret på fire stadier, søger, at undervisningen bygger på transaktion.

I dette kapitel har jeg opsummeret en række beslægtede undersøgelser inden for det alment didaktiske og litteraturdidaktiske felt. Det har dog vist sig, at netop kombinationen af litteraturlæsning og kropslige erfaringer med steder relateret til teksternes indhold er særegen, hvorfor det undersøges, hvad den denne kombination betyder for elevens læseoplevelse og fortolkningsproces.

I næste kapitel vil jeg argumentere for en stedorienteret litteraturtilgang, der lægger sig i forlængelse af ovenstående litteraturdidaktiske forståelse, men med tydeligere afsæt i erfaringsorienteret litteraturundervisning, hvor transaktionen mellem stedet, teksten og eleven synes essentiel, hvilken hovedsageligt er inspireret af Dewey (1980) og Rosenblatt (1986; 1995).

3. Teori- og begrebsramme

Kapitlet falder i fire afsnit. Første afsnit introducerer og argumenterer, hvorfor det overordnede videnskabsteoretiske perspektiv baseres på pragmatikken, herunder John Deweys filosofiske uddannelsesfilosofi, hans erfaringsbegreb og forståelse af følelser. Desuden indsnævres erfaringsbegrebet og defineres med udgangspunkt i henholdsvis Deweys (1938; 1980) og Pughs (2011) forståelser heraf.

I kapitlets andet afsnit redegøres der for Rita Felskis (2008) begreb om '*Four modes of textual engagement*', hvilket sammentænkes med erfaringsbegrebet i den ene af afhandlingens analysestrategier i kapitel seks.

Det tredje afsnit redegør for herværende forståelse af empati. Denne forståelse af empati er medtænkt i udviklingen af afhandlingens anden analysestrategi, der præsenteres i kapitel otte.

Kapitlets fjerde og sidste afsnit er en teoretisk begrundelse og redegørelse for de litteraturdidaktiske og stedteoretiske forståelser samt psykologiske begreber, der ligger til grund for afhandlingens didaktiske design.

Den erfaringsorienterede og kontekstualiserede læring

Denne afhandlings ærinde er, som beskrevet i indledningen, at skabe en undervisning, hvor eleverne på sensorisk vis engageres i litteraturundervisningen, samt at undersøge og diskutere de potentialer og barrierer, en sådan undervisning må have. Nogle af de didaktiske mål med den stedorienterede litteraturtilgang er at skabe rammerne for en undervisning, hvor eleverne får mulighed for at 'stoppe op', 'være til stede' og 'involvere sig'. Ideen og hensigten med disse mål er, som det beskrives i fjerde kapitel, at elevernes erfaringer med teksterne bliver mere følelsesorienterede og sansende, når stederne involveres i læseerfaringen. Dette er selvsagt velvidende, at ikke alle elever nødvendigvis oplever det sådan, og at eleverne oplever det på forskellige måder.

I indledende antagelse fremlægges det, at den stedorienterede tilgang til litteratur forudsætter sansende oplevelser af tekster, for at eleverne opnår mening og erkendelse. Denne antagelse har medført, at pragmatikken er afhandlingens videnskabsteoretiske udgangspunkt, idet den ligeledes ikke søger at adskille kropslig aktivitet fra erkendelse. Her betragtes erkendelse som det, der sker mellem mennesker i deres sociale handlinger. Viden bliver derved ikke en repræsentation af virkeligheden, men det, som sker i praksis. Afhandlingens undersøgelse af en anden måde at læse tekster på har, med det didaktiske design og forstyrrelsen af praksis, et forandringsperspektiv, hvilket kan relateres til pragmatismens hensigt med, at erkendelser sker på baggrund af forandringerne i sociale praksisser.

Disse steds- og læseerfaringer kan teoretisk perspektiveres til Deweys holistiske forståelse af læring og erfaring, men også til Deweys forståelse af menneskets måde at erkende verden på, hvilket vil danne grundlag for afhandlingens perspektiv og anvendes til at udfolde steds- og læseerfaringerne. Her både som de var intenderet med den stedorienterede litteraturtilgang og elevernes faktiske beskrivelser af dem. Det er endvidere gældende for afhandlingens ontologi, – at kognition og følelse ikke er adskilte størrelser, jævnfør Deweys (2007) antagelse om, at mennesket er holistisk. Det betyder, at elevernes steds- og læseerfaringer sker i transaktionerne mellem eleverne og verden – her forstået som stederne og litteraturen i en skolekontekst. Disse *transaktioner* (begivenheder) er ikke kun knyttet til viden og kognition, men er kropslige. Med transaktionsbegrebet bliver viden det, der konstrueres i transaktionen mellem mennesker og omverdenen (Dewey, 1938, s. 373) – her stedet. Det betyder, i nærværende forståelse af den stedorienterede litteraturtilgang, at eleverne ikke har et indre oplevelse af eksempelvis teksten, som så i en interaktion knyttes til en et ydre objekt – her stedet. Men at elevernes erfaringer er en processuel begivenhed, hvor der ikke er isolerede elementer som tekst, elev og sted, men at de kun

eksisterer i sammenhæng – i transaktion. Stedet, eleverne og teksterne forandrer gensidigt hinanden.

Transaktionsbegrebet, som der refereres til ovenfor, er Deweys pendant til begrebet interaktion. Historisk set er Deweys erfaringsbegreb, herunder forståelsen af transaktion, et modsvar på datidens forståelse af erfaring som en refleksbue (Brinkmann, 2006, s. 102; Elkjær, 2012, s. 319). Særligt Svend Brinkmann, der er professor i psykologi, perspektiverer fyldestgørende Deweys erfaringsbegreb i *John Dewey - En introduktion* (2006). Lignende perspektiver findes i en kortere udgave ved professor Bente Elkjær (2012). De påpeger begge, at Dewey fandt datidens behavioristiske forståelse af menneskelig interaktion forsimpelende. Deweys kritik af behaviorismen vedrører, at forståelsen af erfaring som en refleksbue konnoterer en tænkning, hvor stimuli, kognition og handling er adskilte størrelser. I dette afsnit bliver det løbende tydeligt for læseren, at det intenderede med inddragelsen af Deweys erfaringsbegreb skyldes hans ønske om at overskride denne dikotomiske årsags-virknings-tænkning, som behaviorismen men også senere kognitivismen repræsenterede, hvilket ligeledes er afhandlingens og det didaktiske designs ærinde. Dewey anskuer tænkning og handling som processuelle – noget der sker i en overskridelse. Dewey mener, at interaktionsbegrebet indbefatter denne dikotomiske tænkning mellem eksempelvis mennesket og det som mennesket interagerer med. Derfor udtrykker Dewey at erfaringer må betragtes som transaktioner, hvilket modsat konnoterer at menneskets tænkning og handling ikke er adskilte størrelser, men sker i en sammenhængende begivenhed. Det må dog pointeres, at Dewey ikke udviklede forståelsen af erfaring som transaktion først i sin karriere.

Transaktionsbegrebet må ses som en længerevarende udvikling af Deweys forståelse af erfaring. En forståelse der navnlig gør sig gældende sidst i Deweys lange karriere og blandt andre i værket *Art as Experience* fra 1934 (1980). Afhandlingen læner sig op ad Brinkmanns resumeringer af Deweys til tider inkonsistente brug af begreber i det imponerende forfatterskab (Brinkmann, 2006, s. 24-25), og det kan ses som en svaghed for nærværende afsnit, at der uden sammenhæng anvendes værker fra meget forskellige tidspunkter i Deweys karriere, hvorfor her kan være mangel på en vis kontinuitet i forståelsen af hans erfaringsbegreb. I det følgende anvendes og begrundes erfaringsbegrebet. I forlængelse af argumentationen for Deweys transaktionsbegreb frem for det ellers meget anvendte interaktionsbegreb synes det relevant at aktualisere og forklare, hvorfor afhandlingen finder Deweys omtrent hundrede år gamle betragtninger om erfaringer væsentlige i planlægningen af nutidens undervisning. Dewey fandt verden foranderlig, og hans intentioner om at uddannelse skulle ske med udgangspunkt i en udforskende tilgang til verden synes at understøtte, at elever i dag skal vokse op i og leve i en verden, der ligeså forekommer uforudsigelig og særdeles

foranderlig. En undervisning der lægger op til, at elever skal finde endegyldige svar fastsat ud fra bestemte mål, synes ikke at imødekomme de store krav der i dag stilles til elever om at være agile, reflekterende og samarbejdsorienterede. Med en vished om, at projektarbejdsformen længe har inspireret det danske skolearbejde (Dewey, 2005), så kan der til stadighed stilles spørgsmål ved, hvorvidt dele af undervisningen i dag tilrettelægges ud fra kognitivismens og behaviorismens principper. Deweys transaktionelle erfaringsbegreb søger netop at overskride adskillelsen af krop og hjerne, når elever skal gøre sig erkendelser, hvilket findes betydeligt for elevernes muligheder for erkendelse og endvidere at kunne engagerer elever i undervisningen – at der didaktisk lægges op til, at erkendelse sker i en overskridelse af følelser og tænkning, der er omverdensbevidst.

Formålet med at tænke og rammesætte undervisning, hvor kropslige kontekstuelle og sansende erfaringer er udgangspunktet for erkendelse, omhandler, at undervisningen derved ikke blot bliver noget, man gør.

Afhandlingens erkendelsesmæssige udgangspunkt baseres på praksis, som her er elevernes aktiviteter, hvor viden er det, der konstrueres mellem eleverne, stederne og teksterne i denne stedorienterede litteraturundervisningssammenhæng. Kortfattet er Deweys erfaringsbegreb udvalgt grundet dets iboende karakter – erfaringen består således af den reflekterede tænkning, 'in-the-movement' handling og følelse (Dewey, 1938).

I følgende afsnit manifesteres erfaringsbegrebet, men forud for en sådan manifestering anføres Deweys mere generelle uddannelsesmæssige betragtninger.

I Deweys (2007) hovedværk *Democracy and Education* bliver det klart, at hans pragmatiske handleorienterede anskuelser fokuserer på det, der individuelt, socialt og samfundsmæssigt giver mening her og nu. Rationalet bliver derfor at anerkende, at verden forandres, og derfor må vores standpunkter ligeledes være åbne for andre standpunkter og argumenter. For Dewey eksisterer der ikke en egentligt overordnet teori, det er erfaringerne - empirien, der kontinuerligt er medskaber af de forståelser, vi erkender verden i forhold til. Den måde, hvorpå vi erkender verden og lærer noget, er, i henhold til Dewey, i erfaringen, hvilket er gældende for hans generelle og dedikerede holdninger til demokratisk uddannelse, der på trods af, at de er tænkt i en anden tid, kan vurderes som aktuelle i dag. Eksempelvis skriver Dewey i *The School and Society*, hvor han præsenterer ideen om den ideelle skole, at:

So (to come back to our point) we want here to work out the problem of the unity, the organization of the school system in itself, and to do this by relating it so intimately to life

as to demonstrate the possibility and necessity of such organization for all education (Dewey, 1915, s. 84).

Denne proklamerende, omhandlende problemet med skolesystemets organisering, kan i min optik betragtes som relevant i dag. Der foregår stadig meget undervisning på et udelukkende teoretisk grundlag, men ideen med at koble teori og praksis og relatere skolen til livet (Dewey, 1915, s. 80-81) vinder stadig indpas og praktiseres i større eller mindre grad mange steder. Om ikke andet så nu forceret af skolereformen fra 2013 med elementet om 'Den åbne skole' i Folkeskoleloven, Paragraf 3, stk. 4-5 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c). Spørgsmålet bliver, hvorvidt denne kobling af skolen til det levede liv pædagogisk og didaktisk har sammenhæng med indholdet?

Følgende citat indrammer og understøtter ovenstående og kan endvidere opfattes som en af Deweys centrale pointer om læringens sammenhængskraft med erfaring:

The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness or value of the experience. Mere activity does not constitute experience...Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into the change made in us, the flux is loaded with significance. We learn something (Dewey, 2007, s. 104).

Citatet forfølger ideen med at koble teori og praksis i erfaringen fra Deweys tidligere værker, men uddyber, at erfaring ikke blot er en aktivitet, og at man ikke lærer noget ved kun at have mere aktivitet. For at lære noget må der i erfaringen både være aktivitet og passivitet, hvor passiviteten omhandler, at vi underkaster² os konsekvenserne ved den aktive del af erfaringen. I denne underkastelse må vi gennemgå den forandring, der sker, idet vi ændrer genstanden, og den ændrer os. Det at gennemgå noget kræver, at man overgiver sig til de forandringer, genstanden eller

² I henhold til citatets faglige udtryk som *suffering*, *undergoing* og *doing* anvender jeg allerede oversatte termer fra Joachim Wrangs oversættelse af *Demokrati og uddannelse* (2005). *Suffering* er oversat til gennemgår, *undergoing* er oversat til *underkastelse* og *doing* til *handling*.

konteksten muliggør. Handlingen og konsekvenserne af denne må forenes i perception. Hermed mener Dewey (1980, s. 44), at det ikke blot er en vekselvirkning (alternation) mellem handling og underkastelse, men at erfaringen består af dem i relation. Det bliver for Dewey (1980, s. 55) først en erfaring, når man i underkastelsen er modtagelig for konsekvenserne og overgiver sig til dem. Derudover har underkastelsen også betydning for de relationer, vi ønsker at skabe, og Dewey antager at “...*The failure arises in supposing that relationships can become perceptible without experience – without that conjoint trying and undergoing of which we have spoken*” (Dewey, 2007, s. 107). Ud over, at vi ikke lærer noget, hvis vi ikke er modtagelige over for *underkastelsen*, som er en del af erfaringen, kan vi ligeledes ikke antage, at relationer kan forekomme uden erfaringer.

Dewey (1980, s. 42) anvender ydermere termen *taking in* til at forklare erfaringen og underkastelsen, som er en del af erfaringen:

There is, will appear later, an element of undergoing, of suffering in its large sense, in every experience. Otherwise there would be no taking in of what preceded. For “taking in” in any vital experience is something more than placing something on the top of consciousness over what was previously known. It involves reconstruction which may be painful.

Rekonstruktion – *taking in* er en betingelse, et mønster, der er i enhver erfaring og et resultat af transaktionen mellem mennesket og nogle aspekter ved verden, hvori mennesket lever. I *Art as Experience* eksemplificeres denne rekonstruktion – denne underkastelse således:

A man does something; he lifts, let us say, a stone. In consequence he undergoes, suffers, something: the weight, strain, texture of the surface of the thing lifted. The properties thus undergone determine further doing. The stone is too heavy or too angular, not solid enough; or else the properties undergone show it is fit for the use for which it is intended. The process continues until a mutual adaptation of the self and the object emerges and that particular experience comes to close. What is true of this simple instance is true, as to form, of every experience (Dewey, 1980, s. 45).

Deweys pointe er, at det er i transaktionen mellem her manden og stenen, at den samlede erfaring konstitueres. For nu at fastholde, hvad eksemplets praksis kan, og forklare, hvad Dewey mener med ovenstående begreber, inddrages her en erfaring relateret til det at lære at læse og skrive.

Fænomenet børneskrivning er en hemmelig skrift, som lærerne, eller for dens sags skyld alle voksne, ikke har lært, dengang de gik i skole. Ergo er det kun eleverne, børnene, der kan

børneskrivning. Børneskrivning karakteriseres også som opdagende skrivning, hvor elever eksempelvis i nulte klasse bare skriver derudad. Læreren skriver så med voksenskrift under elevens børneskrift, hvad der står. Billede 1 viser en elev, der efter en tur ud i det blå skrev og tegnede om oplevelsen.



Billede 1: Eksempel på børneskrivning

Ud fra billedet kan der kun gisnes om, hvorvidt eleven har gjort sig en erfaring og lært noget, da vi ikke ved, hvad han kunne i forvejen.

Men faktum er, at eleven gik hjem og tilføjede børneskrift til den ønskeliste, han havde tegnet af det, han ønskede sig til sin fødselsdag. Listen viste han stolt til læreren næste dag og til forældrene, da han havde fundet ud af, at han ved hjælp af børneskrivning og billeder kunne formidle til både lærere og forældre, hvad han gerne ville. Derfor havde eleven med Deweys terminologi, for nu at vende tilbage til at forklare Deweys begreber med et læserelateret eksempel, også gjort sig en erfaring og lært noget.

Uddybende kan transaktion mellem elevens oplevelse i det blå, hans tegninger og børneskrift derom og det efterfølgende supplement til ønskesedlen betegnes som en erfaring, idet eleven har underkastet sig konsekvenserne ved den aktive del af erfaringen – eleven fandt ud af, at ved at forsøge sig med børneskrivning i klassen om busturen, kunne han overføre denne viden til sin fritid og ændre genstanden, altså ønskesedlen, og derved skete der både en forandring med eleven og genstanden.

Pragmatiker Bente Elkjær, som er professor i læringsteori, beskriver i nedenstående citat, at Deweys erfaringsbegreb grundet dets ontologiske karakter ikke kun tager udgangspunkt i det, vi ved, men også i vores æstetiske og emotionelle erfaringer – i relationerne mellem subjektet og

verden. Manden med stenen fortsætter arbejdet med tilpasningen, ligeså gør den læsende og børneskrivende elev, hvilket kan vurderes som æstetiske og emotionelle erfaringer og ikke kun erfaringer gjort med udgangspunkt i viden om enten sten eller læsestrategier.

For det første betragtes erfaring normalt som koblet til viden, der bliver til gennem refleksion på handling, dvs. som et epistemologisk (erkendelsesmæssigt) begreb. Deweys erfaringsbegreb tager derimod afsæt i væren, i relationerne mellem subjektet og verden, dvs. i et ontologisk (værensmæssigt) begreb om erfaring. Den epistemologiske orientering i definitionen af erfaringsbegrebet betyder, at man kommer til at overse de erfaringsmæssige sammenhænge, hvor viden ikke er det primære indhold, fx de æstetiske og emotionelle erfaringer (Elkjær, 2012, s. 320-321).

Det er lige netop disse karakteristika ved Deweys erfaringsbegreb, der aktualiserer det i denne forskningssammenhæng, hvor undervisningen er rammesat, så eleverne også får mulighed for at gøre sig sanselige og følelsesmæssige erfaringer med litteraturen og stedet.

Det betyder, at Deweys (1938, s. 39) erfaringsbegreb ikke skal forstås alene som en indre psykologisk proces eller kognitiv erkendelse, men at erfaringen har en aktiv side – et afsæt i en væren, der forandrer de betingelser, som erfaringen eksisterede i. Herunder at erkendelse eller refleksion sker på baggrund af de konsekvenser, personen har underkastet sig i kraft af den aktive del af erfaringen.

Deweys erfaringsbegreb er både aktivt og passivt, det rækker endvidere både frem og tilbage i tiden, og en erfaring er en transaktion mellem subjektet og verden, hvor alle erfaringer beskrives således af Dewey:

From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after (Dewey, 1938, s. 35).

Alle fremadrettede erfaringer og erkendelser hviler på tidligere erfaringer. Deriblandt elevernes tidligere erfaringer med at læse og arbejde med litteratur, deres erfaringer med de steder, de møder, og andre mulige essentielle erfaringer, der alle har indvirkning på de nye erfaringer, de gør sig under dette forløb.

Emotionsbegrebet medtænkes i defineringen af erfaringsbegrebet grundet Deweys betragtninger herom – han anskuer følelser som en essentiel del af erfaringen, hvilket måske ikke altid

fremhæves, når hans erfaringsbegreb anvendes generelt.

I citaterne nedenfor beskriver Dewey (1980, s. 44), hvordan han definerer følelser i erfaringer:

Emotion is the moving and cementing force. It selects what is congruous and dyes what is selected with its color, thereby giving qualitative unity to materials externally disparate and dissimilar. It thus provides unity in and through the varied parts of an experience.

When the unity is of the sort already described, the experience has esthetic character even though it is not, dominantly, an esthetic experience.

For Dewey farver vores følelser det, vi vælger at involvere os i, og påvirker det, vi tager til os. Når vi, som dem vi er, møder stoffet, kan følelserne skabe genklang ud fra tidligere erfaringer. Følelser betragtes af Dewey som værende sammenhængskraften i de varierende dele af erfaringen. En anden måde at forklare følelsernes sammenhængskraft i erfaringen på er, at vi kun gør os en erfaring, hvis vi har en personlig interesse i begivenheden – noget vi identificerer os med – for eksempel elevens ønskeseddel. Såfremt følelserne er bevægende og cementerende, farvende og sammenhængsskabende, kan erfaringen, som følelserne er en del af, have æstetisk karakter. Dewey beskriver i nedenstående, at vi ofte anskuer en følelse som en ting, der enten er så simpel eller kompleks som det ord, vi beskriver den med. At vi behandler følelser, som var de fuldstændige, og glemmer, at de udvikles og er relateret til erfaringen. For eksempel kan følelsen af nysgerrighed ikke adskilles fra den erfaring, man gør sig med den tekst, man læser, og følelsen af nysgerrighed afhænger og varierer alt efter, hvor man er nået til i teksten, dens plot, tid og sted.

We are given to thinking of emotions as things as simple and compact as are words by which we name them. Joy, sorrow, hope, fear, anger, curiosity, are treated as if each in itself were a sort of entity that enters full-made upon the scene, an entity that may last a long time or a short time, but whose duration, whose growth and career, is irrelevant to its nature. In fact emotions are qualities, when they are significant, of a complex experience that moves and changes... The intimate nature of emotions is manifested in the experience of one watching a play on the stage or reading a novel. It attends the development of a plot; and a plot requires a stage, a space, wherein to develop and time in which to unfold. Experience is emotional but there are no separate things called emotions in it (Dewey, 1980, s. 43).

Og Dewey (1980, s. 43) fortsætter uddybelse af følelser således:

...emotions are attached to events and objects in their movement. They are not, save pathological instances, private... Emotions belongs of a certainty to the self. But it belongs to the self that is concerned in the movement of events toward an issue that is desired or disliked.

Det gælder, at erfaringen er følelsesmæssig, at der ikke eksisterer følelser uafhængigt af erfaringen. Følelser er der ikke i sig selv, de hænger sammen med det, vi oplever, og de erfaringer, vi gør os. Man kan sige, at følelsen har brug for noget at forbinde sig til, og at der ellers vil blive skabt en illusion som substitut for noget, der er sket. Eksempelvis er frygt ikke noget i sig selv, frygt hænger sammen med den begivenhed, vi gør os erfaringer med.

Opsummerende afhænger føromtalte underkastelse af, hvorvidt vi er modtagelige over for de følelser, der er en del af de erfaringer, vi gør os. Om vi er modtagelige over for de forandringer, som erfaringen medfører, såfremt vi gennemgår erfaringen og derved tager konsekvenserne af forandringerne til os. Det gøres ved ikke blot at forblive på et overfladisk bevidsthedsniveau, hvor nuværende erfaring ikke sættes i relation til tidligere erfaringer, men ved at være modtagelig over for den rekonstruktion, som underkastelsen i erfaringen kan medføre. De følelser, som denne underkastelse og gennemgang af forandringer afstedkommer, kan ikke adskilles fra erfaringen. Dewey går så vidt, at han postulerer, at vi 'kun' lærer noget, såfremt vi underkaster os de konsekvenser, som forandringerne medfører. Læring af erfaringer fordrer, at det er muligt at skabe kontinuitet mellem erfaringerne.

I følgende afsnit præsenteres det sammensatte begreb '*transformative experience*', der, af Pugh, er et bud på, hvordan Deweys erfaringsbegreb kan operationaliseres i praksis.

Konkretisering af erfaringsbegrebet - knyttet til forståelse af første forskningsspørgsmål

Pughs hensigt med en konceptualisering af Deweys erfaringsbegreb er at konstruere et moderne begreb, der indfanger Deweys essens af æstetiske erfaringer samt hans uddannelsesfilosofi (Pugh, 2011, s. 108)³. Pugh benævner begrebet *transformative experience* (herefter transformativ erfaring) og relaterer det især til Deweys overbevisning om "...that power and significance of education lay in its impact on everyday, lived experience" (Pugh, 2011, s. 109).

Endvidere fremhæver Pugh, at Dewey var bekymret for, at den formelle uddannelse ikke havde nogen sammenhæng med hverdagserfaringer, idet erfaringer både kan være et middel og et mål for uddannelse. Pugh (2011, s. 107) skaber med transformative erfaringer et sammensat begreb, der

³ Når der i dette afsnit henvises til Pugh og skrives på dansk er det min subjektive oversættelse af hans tekst.

repræsenterer, hvad det betyder for læring at berige og udvide hverdagserfaringer. For Pugh opstår transformative erfaringer, når elever aktivt anvender skolekoncepter i deres hverdagsliv med det formål at se og erfare verden på en ny og meningsfuld måde. På baggrund af Deweys beskrivelser af erfaring som noget, der er karakteriseret ved udvidelse af perception og ide – herunder mening, formål, enhed, deltagelse og fuldbyrdelse, karakteriserer Pugh transformative erfaringer som et sammensat begreb, der indeholder følgende komponenter:

Motivated Use, Expansion of Perception og Experiential Value.

Disse præsenteres nedenfor, hvor det er egen oversættelse af begreberne.

Motivated Use (herefter motiveret anvendelse)

Motiveret anvendelse refererer til elevers anvendelse af skoleindhold i deres hverdagserfaringer. Elever gennemgår en transformativ erfaring, såfremt de handler på ideer ved at afprøve disse i deres levede liv uden for skolen. Denne type engagement involverer “... *the anticipation of school content in contexts (particularly out-of-school context)*” (Pugh, 2011, s. 112).

Vender vi tilbage til eksemplet med eleven, der er ved at lære at læse og skrive, svarer motiveret anvendelse til, at eleven i sin fritid skriver børneskrift. Eleven skrev i sin fritid videre på ønskesedlen til fødselsdagen. Disse situationer refererer Pugh (2011, s. 112) til som free-choice transfer situationer. Eleven bruger noget indhold, han har lært i skolen i en sammenhæng uden for skolen – altså et frivilligt valg af anvendelse, hvor det for eleven i formidlingen af ønsker giver mening at anvende noget, som han ellers anvender i skoleregion.

Fra en didaktisk position er ideen med at undersøge, hvorvidt elever anvender skoleindhold motiveret i deres fritid og endvidere undersøge, om de gennemgår en transformativ erfaring, interessant. Men jeg ønsker i højere grad med den stedorienterede litteraturtilgang at binde skoleindholdet, her teksten, sammen med den verden, der leves uden for skolen. En tilgang, der vil overskride dikotomien skole og omverden. Den motiverede anvendelse af teksterne, når stederne opleves, kan være med til at skole/omverden-dikotomien overskrides. Forskellen mellem Pughs forståelse af motiveret anvendelse og nærværende bliver derfor, at eleverne anvender teksten motiveret, såfremt de inddrager den af egen vilje i deres forståelse af stedet i en erfaringsrettet skolesammenhæng – og ikke i hverdagssammenhænge, der ikke er skolerelateret.

Det betyder, at eleverne her ikke er i en free-choice transfer situation, men at det stadig er en transfer situation, da denne af Pugh karakteriseres som:

...transfer involves not just knowing but doing, and that doing inherently involves an exercise of human agency. Thus, if transfer is going to happen, I argue, it is necessary that learners choose to use what they have learned (Pugh, 2011, s. 112).

Elevernes gøren omhandler deres transaktion med de steder, de gør sig erfaringer med uden for skolen. I særdeleshed når de af sig selv motiveret anvender teksterne i deres forståelse af stederne – og omvendt. Derudover beskriver Pugh, at transfer situationen, også kaldet transfer læring, starter med en spontan reaktion på konteksten, hvor eleverne eksempelvis stiller sig selv eller andre undrende spørgsmål.

I det følgende udfoldes endnu et element i defineringen af transformativ erfaring.

Expansion of Perception/perceptionsudvidelse/erkendelse

Perceptionsudvidelse er et resultat af motiveret anvendelse og henviser til, at eleven igennem den motiverede anvendelse af skoleindholdet oplever verden på en ny måde. Pugh (2011, s. 113) forklarer udvidelsen således:

Expansion of perception corresponds to the cognitive dimension of engagement.

Expansion of perception occurs when a person uses an idea to see some aspects of the world (e.g., an event, object, person, issue) in a new way.

Her fokuserer den transformative erfaring på, om kognitiv udvikling af skemata og konceptforståelse giver mening for eleverne og deres hverdags erfaringer. Udvidelse af perception sker, når en elev ser hverdagsobjekter, begivenheder, personer eller problemer på en ny måde med udgangspunkt i en skoleindholdsoptik (Pugh, 2011, s. 113) og ikke kun betragter den nye begivenhed i sig selv. Relateret til den stedorienterede litteraturtilgang kan man sige, at eleven ikke gennemgår en perceptionsudvidelse, hvis det kun er stedsoplevelsen, der har værdi – at eleven for eksempel synes, det er fedt at opleve stedet, men oplevelse bliver ikke til en transaktion mellem sted, elev og tekst, der medfører nye indsigter om stedet, teksten eller eleven selv. Det vil i et deweyansk perspektiv endvidere ikke karakteriseres som en erfaring, hvis oplevelsen af stedet ikke sættes i sammenhæng med tidligere erfaringer med teksten eller andre erfaringer. Dermed ikke sagt, at eleven ikke gør sig betydningsfulde erkendelser, blot at de ikke er som intenderet med den stedorienterede litteraturtilgang, såfremt teksten og stedet ikke forstås i en sammenhæng.

Det betyder, at erkendelse i denne transformative sammenhæng er forbundet med handling. I Deweys terminologi sker erkendelse kun i kraft af, at eleven gør noget, og at denne gøren har en

rettethed, som eleven følelsesmæssigt kan identificere sig med. Dette følelsesmæssige element er en del af Experiential Value, der introduceres nedenfor.

Experiential Value/Erfaringsorienteret værdi

I citatet nedenfor beskrives, at erfaringsmæssig værdi er relateret til den værdi, som indholdet har for eleverne i forhold til den erfaring, de gør sig.

Experiential value refers to the valuing of content for the experience it provides. It involves attachment of additional meaning to those aspects of the world more fully perceived and to the concepts that brought about the expansion of perception. It corresponds to the affective dimension of engagement (Pugh, 2011, s. 113).

Dersom elevens transformative erfaring har en værdi, er det på grund af elevens tilskrivning af en større værdi til indholdet, teksten, i kraft af elevens gøren med teksten og stedet. Erfaringsmæssig værdi omhandler vurdering og værdsættelse af skoleindholdet i forhold til den erfaring det muliggør.

Iboende i den erfaringsmæssige værdi er både elevens følelse af eksempelvis glæde, frustration og interesse og tilknytning af supplerende mening til de aspekter af verden, der er mere fyldestgørende erkendt og til det indhold, der har muliggjort/skabt erkendelse. Her er tale om en følelsesmæssig dimension af engagement (Pugh, 2011, s. 112-113).

Hverken Pugh eller Dewey karakteriserer følelsers betydning som værende enten positive eller negative i deres definitioner af erfaringer – som værende enten indsnævrende eller udvidende for vores mentale repertoire, som eksempelvis psykologiprofessor Barbara L. Fredrickson hævder med sin 'broaden-and-build teori' (Fredrickson, 2001, s. 218). 'Broaden-and-build teori's nærmest hygiejniske forståelse og opdeling af følelser, hvor negative følelser skulle være indsnævrende for vores mentale repertoire, er ikke noget, jeg kan genkende fra datamaterialet, hvorfor jeg læner mig op ad Pugh og Deweys betragtninger herom.

Det bliver væsentligt at fremhæve, at Pughs operationalisering af Deweys erfaringsbegreb til transformativ erfaring her ikke anvendes, som Pugh har tiltænkt det. Pugh (2002) undersøger kvantitativt effektiviteten af instruerende elementer i undervisningen, hvor foreliggende undersøgelse fokuserer på, hvad det betyder for eleverne at opleve steder relateret til de tekster, de læser. Det transformative erfaringsbegreb anvendes her til at kvalificere og vise, hvad der sker i læse- og stedoplevelsen med eleverne. Der kan stilles spørgsmål ved, at Pugh undersøger et så komplekst og sammensat erfaringsbegreb kvantitativt, såfremt transformative erfaringer er som

fremført ovenfor af både Dewey og Pugh selv – forbundet med subjektive følelser og vurderinger og på baggrund deraf – erkendelser.

I afhandlingens analytiske strategi, kapitel seks, relateret til besvarelse af første halvdel af første forskningsspørgsmål, sammentænkes Deweys erfaringsbegreb og Pughs transformative experience begreb. Hensigten er at kvalificere sted- og læseerfaringerne samt fremhæve de følelsesmæssige aspekter ved læring, der vinder indpas i flere læringsmiljøer, og som er gældende her. Det forhold ved erfaringen, at den kun kan betragtes som en fuldbyrdet og meningsfuld erfaring, såfremt eleven har gjort noget og underkastet sig de konsekvenser, som forandringerne af handlingen medfører, er ikke tydeligt fremskrevet eller medtænkt i Pughs oprationalisering af Deweys erfaringsbegreb. Denne underkastelse er essentiel i nærværende forståelse af erfaring. Det er en måde, hvorpå jeg kan analysere, om eleverne i deres møde med både tekst og kontekst er på et overfladisk bevidsthedsniveau, eller hvordan de i varierende grad er intenst involveret med verden – konteksten, da det i henhold til Dewey er denne involverende intensitet, som er nødvendig for, at der sker læring. Derfor anvendes Pugh oprationalisering af erfaringsbegrebet ikke alene, men sammentænkes med Deweys erfaringsbegreb, samt Rita Felskis forståelser af tekstengagement, hvis begreber der redegøres for i næste afsnit.

Fire former for tekstengagement

I foreliggende afsnit introduceres fire begreber, defineret af Rita Felski, der kan udfolde, hvad der sker mellem elev, tekst og sted i elevernes læseerfaring, - i den transformative erfaring, såfremt erfaringen kan karakteriseres som transformativ og/eller en erfaring. Begreber, der beskriver forskellige former for tekstengagement.

'Four modes of textual engagement' (herefter frit oversat til *fire former for tekstengagement*) fremstilles i Felskis (2008, s. 17) bog *Uses of Literatur*. I bogen plæderer Felski for en mindre kritisk tilgang til litteraturen, som i øvrigt begrundes yderligere i hendes bog *The Limits of Critique* fra 2015. Imidlertid synes flere af hendes standpunkter fremført ved netop en kritisk stillingtagen til andre videnskabelige teoretikere, eksempelvis en kritisk forholden til Wolfgang Iser, Roman Ingarden og Imanuel Kant⁴ (Felski, 2008, s. 16-17).

Felskis perspektiver på litteratur generelt og hendes tilgang til tekster i særdeleshed, findes relevant for det didaktiske designs mulighed for et tekstnært kognitivt og følelsesmæssigt analytisk blik. Den antikritiske litterære agenda, Felski fremfører, er inspirerende for måden at tænke og tilrettelægge litteraturundervisning på.

Litteraturens påvirkning

Frem for at fjerne litteraturteori fra almen viden håber Felski på at forene disse. Hendes mål er:

...to give equal weight to cognitive and affective aspects of aesthetic response; any theory worth its salt surely needs to ponder how literature changes our understanding of ourselves and the world as well as its often visceral impact on our psyche (Felski, 2008, s. 16).

Med citatet værdsætter Felski både de kognitive og følelsesmæssige påvirkninger, litteraturen kan have på os, hvilket kan relateres til Deweys perspektiv på erfaring, der ligeledes ikke er enten/eller, men hvor den kognitive og psykologiske proces har afsæt i en væren, der ofte er følelsesmæssig. Felski er optaget af, hvordan læsere engageres i litteraturen – af læsernes æstetiske responser, der ofte intuitivt påvirkes psykologisk. Hun skriver endvidere, at der er brug for at blive 'enchanted' i

⁴ En kritik af Kant, som jeg i øvrigt er enig i, der ligeledes er redegjort for af Merleau-Ponty, Rosenblatt (1986, p. 122) og Dewey (1938). Felski kritiserer Kant for hans entydige værdsættelse af perception i forhold til kunst (Felski, 2008, p.17), hvor Merleau-Ponty kritiserer Kant for adskillelsen af menneskets bevidsthed fra kroppen og går så vidt, at han foreslår, at vi på ny skal lære vores krop at kende (Merleau-Ponty, 1994). Dewey (1938, p. 154) kritiserer i sin fremstilling af Kants princip om a priori ligeledes Kants dikotomiske forståelse af, at erkendelse sker ud fra fornuften alene, det vil sige, at erkendelse for Kant ikke er forankret i erfaring.

en 'disenchanted' tid. Hvor de fire former for tekstengagement kan angive tegn på de mange facetterede interaktioner mellem tekster og læsere (Felski, 2008, s. 14).

Følgende *former for tekstengagement* kan forklare, hvorfor og hvordan læseren identificerer sig med og interagerer med tekster. I denne sammenhæng anvendes disse *fire former for tekstengagement* til at belyse, hvad det er ved læse- og stederfaringen, der gør, at den betyder det, den gør for eleverne.

Derved adskiller afhandlingens anvendelse af fire former for tekstengagement sig fra eksempelvis professor i litteraturvidenskab Peter Simonsen og professor Lasse Horne Kjældgaards forslag hertil. I deres kapitel om litteratur konkretiseres og illustreres fire former for tekstengagement i en kort analyse af Jane Austens novelle *Northanger Abbey* (Kjældgaard & Simonsen, 2017, s. 10-11). Måden, hvorpå de respektive anvendelser adskiller sig fra hinanden, omhandler, at der i herværende tilfælde er tale om analyser af hele læse- og stedoplevelsen. Ikke kun, hvordan eleverne eksempelvis genkender sig selv i teksten, men i begivenheden, som Dewey vil sige, i transaktionen mellem sted, tekst og elev. I Simonsen og Kjældgaards analyse anvendes fire former for tekstengagement sandsynligvis, som de er tiltænkt af Felski – for at se, på hvilke måder læseren er involveret i den litterære tekst. Når tilgangen vurderes som relevant i denne afhandlings analysestrategi, dog minimalt redefineret med stedet, er det ud fra den vurdering, at oplevelsen af stedet indgår som en helhed i elevernes involvering i teksten.

De fire begreber, der danner grundlag for fire former for tekstengagement er: recognition, enchantment, knowledge og shock. De udlægges nedenfor og er frit oversat.

Definering af fire former for tekstengagement

Med litteraturtilgangens fire former for tekstengagement foreslår Felski i overordnede træk, at læsning involverer genkendelse (recognition), samt at de æstetiske læseerfaringer kan være fortryllende (enchantment). Ligeledes, at litteraturen skaber aspekter af social viden (knowledge), og at læseren muligvis værdsætter at blive chokeret (shock) over det, der læses. Felski (2008, s. 14) pointerer, at de fire former for tekstengagement hverken er litterære egenskaber eller psykologiske erklæringer, men at de betegner de mange facetterede interaktioner mellem tekst og læser. Disse fire former for tekstengagement udfoldes i følgende afsnit.

Genkendelse (recognition)

Felski (2008, s. 23) indleder sin udredning af *genkendelse* med at spørge "What does it mean to recognize oneself in a book". Hvortil der kortfattet kan svares, at "...the idea of recognition: the

widespread belief that we learn something about ourselves in the act of reading” (Felski, 2008, s. 12).

Men nuancerne i genkendelse er væsentlige og vedrører, at genkendelse ikke skal associeres med gentagelse, eller det, som læseren allerede ved, men nærmere det, som bliver kendt for læseren. Genkendelse berører, at læseren genkender sig selv i teksten/i andre/i stedet, hvilket giver en følelse af, at nogen henvender sig til én, vil noget med én. Det at se og opleve noget om sig selv gennem litteraturen og stedet kan gøre, at man bliver bevidst om noget ved sig selv, som man ikke vidste før. Felski (2008, s. 39) benævner også denne proces som en selvudvidelse, hvor man distanceret, i kraft af oplevelserne med stedet og litteraturen, kan få en ny selvforståelse. Læseren kan få en kognitiv indsigt, der ofte baseres på følelsesmæssige reaktioner (Felski, 2008, s. 29). Eksempelvis ved at eleven relaterer sig til en fiktiv person i teksten og derigennem genkender sig selv. Det kunne være en genkendelse af vores menneskelige fejl og mangler, hvilket Felski mener, er det prisværdige ved litteraturen. I en analytisk sammenhæng kan elevens genkendelse i stedet og teksten betragtes som en måde, hvorpå eleven engagerer sig i teksten.

Opslugthed (enchantment)

”Enchantment is soaked through with an unusual intensity of perception and affect...” (Felski, 2008, s. 55). Mange kender til det at glemme sig selv, imens en tekst eller en film opleves. Følelsen er ikke rational, nærmere flygtig og gådefuld, og den analytiske bestræbelse og kritiske sans elimineres af denne opslugthed. Det er præcis denne flygtige og gådefulde teksterfaring, som aktualiserer begrebet her.

Opslugthed er efter min mening et befriende modspil til en sandhedsøgende kritisk læsning i en moderne rationel verden. I afhandlingen redegøres der for opslugthed som en intens involvering i teksten og stedet. Læseren undersøger ikke teksten og stedet med et klinisk blik, men lader sig følelsesmæssigt drage ind i tekstens og stedets verden. Der eksisterer ikke en skarp linje mellem tekst/sted og læser – transaktionen er nærmere en forvirret sammenblanding.

Denne intense involvering, der kan medføre en tilstand af selvforglemmelse, ligger ikke langt fra Mihaly Csikszentmihalyis (2008) definition af flow, der ligeledes beskrives som en tilstand af fuldstændig selvforglemmende opslugthed i en given aktivitet.

Viden (knowledge)

I kapitlet om viden i *Uses of Literature* indleder Felski (2008, s. 77) igen med et spørgsmål. Hun spørger, hvad litteraturen ved. Hertil svarer Felski (2008), at vi håber på, at vi i litteraturen får et dybdegående indblik i hverdagserfaringer og det sociale liv – at litteraturen afslører en social viden

om verden - mennesker, ting, traditioner og normer, manerer og symbolsk mening (s. 83).

Viden henleder til, at vi læser for at opleve noget om andre mennesker, kulturer og verden omkring os. At kunst afslører noget om, hvordan ting er (s. 77), og at læseren i litteraturen kan opdage verden, som den er ud over én selv – litteraturen kan "...*expand, enlarge, or reorder our sense of how things are*" (Felski, 2008, s. 83).

I denne undersøgelsessammenhæng bliver det ikke kun kunsten og litteraturen, der kan afsløre noget om, hvordan ting er, men også stedet, da stedet, som det senere i kapitlet beskrives, er en måde at se, kende og forstå verden på (Cresswell, 2015).

Chok eller forstyrrelse (shock)

Selve ordet *chok* kan konnotere bestemte forestillinger, og Felski (2008, s. 105) diskuterer indledningsvist selv ordets konnotationer. Henleder ordet for eksempel til associationer om punkede rockere og horrorfilm for teenagere? Jeg kan følge Felski i hendes overvejelser angående ordvalg og finder selv ordet svært at oversætte i analysestrategien i forhold til dets betydning. Felski beskriver *chok* som litteraturens magt til at forstyrre os, hvilket kan relateres til Thomas Ziehes (2004, s. 76) pointe med i læringssituationer at ryste selvfølgeligheder eller visheder. Han kommer selv med bogen som eksempel, at det fremmede element i bogen kan anvendes som noget produktivt og provokerende i læringssituationen. Overføres denne tanke til valget af tekster i dette undervisningsforløb, kan Jesper Wung-Sung (2015) muligvis også have chokeret eller rystet elevernes selvfølgeligheder med tekstens plot i *Kopierne*. Tanken om, at ens forældre blankt afviser én, når man kommer glad og forelsket valsende hjem fra fodbold, fordi man er en kopi, de har bestilt som substitut for deres rigtige dreng, der er syg – kan for nogle være provokerende eller som tidligere beskrevet med Felskis ord litteraturens magt til at forstyrre os. Begrebet at ryste selvfølgeligheder operationaliseres her og tænkes sammenlignelig med *chok*, hvorfor det kan anvendes til at identificere, hvornår eleverne i læseerfaringen oplever at være forstyrrede og chokerede. En af Felskis (2008, s. 105) begrundelser for at vælge ordet *chok* er hendes ønske om et hverdagsbegreb, der ikke associeres med teoretiske bevæggrunde.

For at vende tilbage til Felskis (2008, s. 119) definition af *chok*, som jeg finder sammenlignelig med Ziehes læringsteoretiske intentioner, refererer *chok* til den følelsesmæssige og kognitive reaktion, litteraturen og stedet kan fremkalde i os, når den er smertefuld, foruroligende og alarmerende. Når vi bliver forstyrret i vores forståelser af verden ved at læse om tabuer – om udfordrende romantiske scener og skræmmende sociale og asociale aspekter ved verden.

Empati – en afgrænsning og kobling til konteksten

I tidligere afsnit er præsenteret og begrundet de teoretiske perspektiver, der senere er med til at svare på første del af afhandlingens første forskningsspørgsmål omhandlende elevernes læseoplevelse. I følgende afsnit præsenteres det teoretiske afsæt, der skal være med til at besvare anden del af afhandlingens første forskningsspørgsmål, der lyder således:

Hvad betyder det for elevernes fortolkningsproces, at de oplever de steder, der er relevante for hovedpersonen i teksten?

Et forskningsspørgsmål, der besvares ved at gennemlæse de 202 elevprodukter, der er en del af afhandlingens empiriske materiale samt ved at analysere udvalgte af disse. Udvælgelseskriteriet er, som det senere beskrives i metodekapitlet, baseret på princippet om maksimalt varierede cases (Flyvbjerg, 2009, s. 96). Elevprodukterne er elevernes personkarakteristikker af hovedpersonerne i undervisningsforløbets tekster

Jonas – hovedpersonen i *Kopierne*

Morten – hovedpersonen i *Pragfuldt, pragtfuldt!*

Zlatan – hovedpersonen i *Jeg er Zlatan Ibrahimovic*

For at kunne analysere elevernes personkarakteristikker har jeg først gennemlæst dem. Et særligt fremtrædende mønster i materialet er elevernes forsøg på at forstå hovedpersonen. De ikke blot beskriver hovedpersonen, eleverne forsøger på reflekteret vis også at forstå denne. Jeg vil derfor i følgende afsnit udfolde teoretiske begreber, der i kapitel otte videreudvikles til en analysestrategi. Hensigten hermed er at kunne analysere og præsentere det særligt kendetegnende ved elevteksterne – deres forsøg på at forstå hovedpersonerne.

Den overordnede ramme for den analytiske tilgang tager afsæt i teoretiske perspektiver på empati og empatisk erfaring. I afsnittet vil både valget af det empiriske afsæt og personkarakteristik som analyseobjekt fortløbende begrundes og forklares. Det er et bevidst valg, at følgende afsnit består af en teoretisk afgrænsning fra andre mulige teoretiske afsæt for analysestrategien, forklarende afsnit, der begrunder valg og fravalg ikke kun af personkarakteristikkerne, men også af de rammer, hvori eleverne har udarbejdet dem, samt begreber til deres analyse. Derved kontekstualiseres og illustreres sammenhængen mellem de teoretiske fra- og tilvalg, og overvejelserne herom bliver tydeligere, når de didaktiske overvejelser ikke adskilles fra de teoretiske valg.

Afhandlingen kontekstualiseres inden for litteraturdidaktiske og erfaringsteoretiske

forskningsfelter, hvorfor jeg vælger at fokusere på et mindre område inden for det omfangsrige empatiforskningsfelt.

Empati og personkarakteristik

Det teoretiske afsnit introduceres med én af lærernes ord om elevernes tekstanalytiske og fortolkende arbejde, idet lærerens beskrivelse sammen med de generelle mønstre i elevteksterne er incitamentet til udvælgelsen af teoretiske perspektiver, der kan belyse elevernes fortolkningsproces. Processen er således beskrevet af læreren:

De kommer langt længere ind i bogen og i de tomme pladser, og de fylder dem sindssygt godt ud (7:35)... selvom fokus er på personkarakteristik, så er de jo sindssygt meget nede i miljø også, og de er nede i sproget, og de er nede i alle de andre ting, selvom vi ikke siger, at nu skal I kigge på symboler, hold nu kæft, de jorder lige ned i den der forside, og snakker om den der grønne bil, at den symboliserer sådan og sådan, uden at vi siger, hvad kan den grønne bil symbolisere. De er mere i bogen, de er i den, det er, som om de selv er Morten nogen gange. De kan jo sidde sådan og sige, hvorfor gør min mor sådan ik, og så er det Mortens mor (Bilag 25 på usb-nøgle: Stimulated recall interview med dansklæreren den 19.09.2016 om arbejdet med *Pragtfuldt, pragtfuldt!* 48:15-50:44).

Teoretisk afgrænsning af analysestrategi

Jeg har været vidt omkring teoretisk for at undersøge, om der skulle eksistere en analysestrategi, der kan anvendes på lige netop disse personkarakteristikker, hvis særegenhed er deres særligt subjektive, forstående og indlevende karakter, som læreren beskriver det - *De er mere i bogen, de er i den, det er, som om de selv er Morten nogen gange.*

Eksempelvis har jeg undersøgt det lingvistiske begrebsapparat omkring det semantiske system Appraisal, og særligt subsystemet Attitude (Martin & White, 2005). Begrundelsen for at overveje systemet er, at forfatterne anerkender et fortolkende og interpersonelt subjekt. De problematiserer ligeledes, at det er kritisk at klassificere interpersonel mening, og de har udviklet Appraisal systemet i mangel af et system, der kan indfange dette. Systemet er fravalgt af flere årsager. For det første vil et tilvalg af systemet kræve, at undersøgelsen generelt bliver mere socialesemiotisk orienteret, hvilket ikke er hensigten. Selvom jeg finder systemets intention i overensstemmelse med min ide om at anerkende elevernes subjektive indlevende fortolkning, er det for det andet også fravalgt i denne analysesammenhæng, idet de underbegreber, der eksisterer i subsystemet Attitude (judgement, appreciation og affect), ikke rigtigt formåede at indfange og vise personkarakteristikkernes særegenhed.

Et andet mere nærliggende valg af analysestrategi kunne have været Langers (2011, s. 15) begreb om 'envisionment building', der refererer til den forståelse og de forandringer, eleven gennemgår i arbejdet med at skabe mening med teksten. Langers fem stadier kan betragtes som muligheder og forståelser, der opstår, idet eleverne udvikler deres fortolkninger. Der kan argumenteres for, at eleverne bevæger sig på andet og tredje stadiet i deres fortolkninger af hovedpersonerne, men de relaterer af gode grunde ikke deres fortolkningsarbejde til andre tekster i henhold til Langers fjerde stadiet, da de kun skulle lave personkarakteristikker. Det forekommer heller ikke, at eleverne bevæger sig ind i nye envisionment buildings - at eleverne her bevæger sig væk fra teksten, da den er blevet en internaliseret del af elevens erfaringsverden, som Anna Karlskov Skyggebjerg beskriver Langers femte stadiet (Skyggebjerg, 2017, s. 7). Selvom jeg er enig med Langer i hendes generelle perspektiver på litteratur, kan hendes stadier ikke umiddelbart indfange det, som her er på færde i elevernes tekster. Men hendes antagelse om, at arbejdet med litteraturen skal være en meningsskabende proces, betragtes som værende inspirerende i forhold til denne undersøgelse.

Professor i børnelitteratur Maria Nikolajevas begreb om 'higher-order mind-reading' (Nikolajeva, 2014), har ligeledes været i betragtning som inspiration til analysestrategien. Nikolajeva hævder, at evnen til 'higher-order mind-reading' kan kobles til vores empatiske evner. Denne type af læsning kræver nemlig empatisk identifikation, som Nikolajeva (2014, s. 90) beskriver det, og en sådan empatisk identifikation er avanceret. Hvis eleverne, når de læser, kan vurdere, at "*We think that A thinks that B thinks that A thinks*", er der tale om 'higher-order mind-reading', og iboende i denne mind-reading er "*Empathic identification is crucial for this kind of advanced mind-reading since it allows us to evaluate the character's emotions independently of our own*" (Nikolajeva, 2014, s. 93).

Det vil derved med Nikolajevas begreb 'higher-order mind-reading' være muligt at analysere, hvorvidt eleverne viser tegn på empatisk identifikation, hvis de kan forstå, hvem der tænker hvad, og hvorfor personerne tænker sådan.

Når begrebet, på trods af dets kvaliteter, alligevel ikke anvendes, skyldes det dets entydige kognitivistiske afsæt, hvilket står i et modsætningsforhold til afhandlingens pragmatiske udgangspunkt.

En skærpelse af empati som begreb relateret til personkarakteristikkerne

Vender vi tilbage til lærerens beskrivelse af elevernes arbejde under undervisningsforløbet – så er det ikke ukompliceret i en analysestrategi at indfange, at *De kommer langt længere ind i bogen og de tomme pladser, og de fylder dem sindssygt godt ud, og de er mere i bogen, de er i den, det er,*

som om de selv er Morten nogen gange. Derfor må der udvikles en analysestrategi, der anerkender det særligt indlevende og for nogles vedkommende empatiske ved elevernes arbejde.

Lærerens gengivelse af elevernes læseoplevelse og fortolkningsproces kan forklares med Rita Felskis (2008, s. 54) begreb 'enchantment', der også er udfoldet i et tidligere teorigang og oversat med opslugthed og er karakteriseret ved en særlig grad af involverethed. Opsummerende vil det sige en følelse af at blive totalt opslugt af det æstetiske objekt, så intet andet betyder noget. Begrebet opslugthed er ikke bærende for analysestrategien, men har her en mere inspirerende karakter i udviklingen af analysestrategien til at analysere personkarakteristikkerne. Det er analysestrategiens centrale afsæt at anerkende elevernes opslugthed i deres læse- og fortolkningsproces. En anerkendelse af elevernes involverethed ved at karakterisere deres indlevelse i hovedpersonen og deres reflekterede forståelser af denne. Det, at eleverne indlever sig, involverer sig og udtrykker forståelse i deres fortolkninger og vurderinger, kan tolkes som empatiske fortolkninger og vurderinger.

En empatisk funderet analysestrategi har afsæt i ovenstående billede af elevteksterne, men derudover kan valget af en analysestrategi med fokus på empati yderligere have afsæt i Felskis beskrivelse af 'emphatic experience' (herefter oversat til empatisk erfaring).

Felskis (2008, s. 20) intention med empatisk erfaring er at yde retfærdighed til styrken ved det differentierede og intense ved æstetiske møder, hvor dikotomier om høj versus lav kunst overskrides. Men Felski arbejder ikke med elevtekster i sin forståelse af empatisk erfaring som læsehandling. Jeg vurderer dog, at hele Felskis rummelige forståelse af empatisk erfaring kan anvendes og betragtes således, at den kan rumme læsehandlingen med sted og litteratur og som en del af læsehandlingen også elevernes fortolkningsproces. Denne foregår løbende, mens de læser teksten og oplever steder relateret dertil – en fortolkningsproces, der kan betragtes som en empatisk erfaring, idet eleverne forsøger at forstå hovedpersonen i værkerne. Felski (2008, s. 21) definerer empatisk erfaring således:

The idea of "empathic experience" is capacious enough to contain multiple value frameworks while also honoring the differential nature of our responses to specific texts.

Det, at den empatiske erfaring i Felskis terminologi er så rummelig, at den indeholder mangeartede værdiformer og samtidig værdsætter differentieringen af vores forståelse af specifikke tekster, bliver rammesættende for analysestrategien. Jeg betragter elevernes personkarakteristikker som en del af deres empatiske erfaring med både sted, litteratur og fortolkningsproces. Iboende i denne empatiske erfaring lægger en forståelse for, at respektere elevernes forskelligartede svar – herunder

at der ikke eksisterer et af læreren eller undervisningsforløbet givet ”rigtigt svar”. Det handler altså ikke om at finde frem til den ”rigtige” forståelse af hovedpersonen Morten (Aakeson, 2015).

Eksempelvis en socialrealistisk tolkning af Morten, herunder hvilke betydninger social arv og miljø har for Morten og hans opvækst. Den empatiske fortolkning handler mere om forsøget på at forstå Morten ud fra elevens og Mortens erfaringsverden. Teksten, hvori Morten er hovedperson introduceres i fjerde kapitel.

Endvidere er der lagt op til, at formen på selve elevteksterne kan have mangeartede karakterer. Det betyder, at eleverne i deres elevtekst bliver mødt med en respekt for deres valg af form. For eksempel er personkarakteristikkerne udformet som både artikler og eller sammenskrevne tekster med personligt fortolkende overskrifter. Desuden mere opremsende karakteristikkere, der kan virke fragmenteret fra særligt skriftligt udfordrede elever. Teksterne inddrager i forskelligt omfang beskrivelse af symboler, miljø, relationer etc., hvilket på ingen måde er forkert i dette personkarakteristikregi. En opdeling mellem eksempelvis miljøbeskrivelse og personkarakteristik kan forekomme kunstig, idet det kan være miljøet, der kan være med til at karakterisere personen. En sammenskrivning af disse kan muligvis være en mere meningsfuld fortolkningsproces for nogle elever. Eleverne kan ligeledes have fornemmet, at det blandt andet kan kræve en analyse af symboler for at forstå hovedpersonen. Elevteksterne starter ikke nødvendigvis på samme måde med for eksempel indre/ydre forhold ved hovedpersonen, men i de fleste tilfælde er elevteksterne sammenskrevne tekster, der ikke blot beskriver hovedpersonerne, men også forsøger at forstå personen og dennes handlinger.

Hele pointen med, at analysestrategien er funderet i begrebet empatisk tekstinvolvering, udspringer af, at eleverne gør *forsøg* på at forstå hovedpersonen. Det handler for mig ikke om, hvorvidt eleverne kan eller ikke kan fortolke og forstå hovedpersonen på en bestemt måde. Det drejer sig om, at eleverne, ud fra deres erfaringsverden, forsøger at forstå hovedpersonen, og selv det at forsøge at forstå et andet menneske, endda hovedpersoner, der er forskellige fra dem selv, er hele pointen med det, som jeg i denne sammenhæng vælger at benævne empatisk tekstinvolvering.

Analysestrategien udvikles senere i afhandlingen, hvor begrebet empatisk tekstinvolvering præsenteres (kapitel otte) med udgangspunkt i professor i filosofi Amy Coplans definition af empati, samt filosofferne Edmund Husserl og Dans Zahavis forståelse heraf.

Forud for en definition af deres begrebsforståelser afgrænses begrebet kort.

Afgrænsning af empati

Filosof og psykolog Theodor Lipps introducerer i starten af det tyvende århundrede begrebet *Einfühlung* (Coplan & Goldie, 2011; Zahavi, 2012), der betyder indfølelse. *Einfühlung* refererer til

vores imitation eller resonans af andres følelser. Lipps mente, at vi erfarer den andens følelser, som var de vores egne, idet vi projekterer vores egne følelser i den anden.

I 1909 oversætter psykologen Edward Titchener *Einfühlung* til *empathy*, og på daværende tidspunkt svarer deres definitioner til hinanden (Coplan & Goldie, 2011, s. XII).

Med indflydelse fra Lipps definition bliver *Einfühlung* ofte associeret med *Verstehen* (herefter forståelse). Lipps definition af *Einfühlung* ses af flere som et væsentligt alternativ til den klassiske empirismes analogiargument, som lyder:

Den eneste bevidsthed, som jeg har direkte adgang til, er min egen. Min adgang til andres bevidstheder går altid via deres kropslige adfærd... For det andet antager analogiargumentet, at vi aldrig erfarer den andens tanker og følelser, men at vi kun kan slutte os til deres sandsynlige eksistens på baggrund af det, som rent faktisk er givet, nemlig den kropslige adfærd (Zahavi, 2012, s. 62-63).

Set i forhold til afhandlingens pragmatiske udgangspunkt er ovenstående analogiargument kritisabelt, idet der dikotomisk er en adskillelse mellem oplevelse og adfærd. Mellem bevidstheden og den kropslige adfærd. Oplevelser er ikke noget, der kun foregår inden i os, i hovedet, de kommer til udtryk i vores kropslige handlinger. Eksempelvis i vores ansigtsudtryk. Empati synes ikke at kunne forklares som ensidige kognitive processer, hvorfor Zahavis og Edmund Husserls forståelser af empati findes mere aktuelle. Der er i *State of the art* formuleret en afgrænsning fra det fænomenologiske udgangspunkt, hvorfor den ikke gentages her, men når Husserls og Zahavis fænomenologiske forståelse af empati findes interessant, er det, fordi de, ligesom Dewey, ikke ser mennesket som enten værende affektivt eller kognitivt. Det er essentielt at lade analysestrategien inspirere af teoretiske perspektiver på empati, der understøtter den holistiske forståelse af eleven og afhandlingens ontologiske udgangspunkt – at erkendelse og forståelse har afsæt i en væren.

Husserl forholder sig både kritisk til analogiargumentet og Lipps definition af empati.

I det efterfølgende vægtes en udfoldelse af Husserls empatiteori, idet analysestrategien lader sig inspirere af denne. Det må dog pointeres, at jeg anvender Zahavis fortolkningsforslag af Husserls empatiteori. Zahavi sammenfatter på udførlig vis Husserls empatiteori, og ved hjælp af reformuleringer forliger Zahavi Husserls noget divergerende udsagn om empati (Zahavi, 2012). Her henvises derved både til citater af Husserl og Zahavis fortolkninger af disse.

Parallelt med flere fænomenologers afsøgninger og definitioner af empati vinder mere psykologisk orienterede perspektiver på empati generelt også frem. Kort skitseret, da disse ikke har direkte betydning for afhandlingens forståelse af empati, er det inden for den kliniske psykologi særligt

Carl Rogers, der er med til at definere empati. Rogers definition ses i en terapeutisk sammenhæng, hvor terapeuten må 'empathize' med klienten, dog var Rogers opmærksom på, at terapeuten ikke måtte overidentificere sig selv med klienten, hvilket stadig er en debatteret problematik, når forholdene omkring både terapi og empati diskuteres. Inden for den psykoanalytiske tradition mente Heinz Kohut, at empati var af altafgørende betydning i den terapeutiske relation, og hans tanker herom var med til at skabe selvpsykologien. Kohuts definition læner sig op ad afhandlingens, idet han beskriver empati som vores evne til at erfare, hvad et andet menneske erfarer (Coplan & Goldie, 2011, s. XXI).

Afhandlingens forståelse af empati

Afhandlingens perspektiv på empati har afsæt i menneskers erfaringer. Vi kan sætte os i den andens sted gennem vores egne erfaringer. Erfaringer med noget, der minder om noget, vi selv har gjort os erfaringer med. Vi kan ikke mærke eller føle den andens følelser eller erfaringer, men adgangen til den andens erfaringer går gennem vores egne erfaringer.

Zahavi fremfører Husserls beskrivelse af empati således:

Når jeg forstår andre, trækker jeg på det, jeg kender fra mig selv, men gennem mit møde med den anden modificeres min egen selvforståelse også Hua 1/142 (Zahavi, 2012, s. 67).

Ifølge Zahavi fremstiller Husserl empati som en fordobling eller reproduktion af en selv, hvor vores erfaringer tjener som meningsreservoir i forståelsen af andre, og der er tale om en gensidig berigelse (Zahavi, 2012, s. 67). I erfaringen af den anden, her hovedpersonen eller for eksempel den indsatte i arresten, er det centralt, at den anden ikke blot er givet for os som en oplevelsesstrøm, men nærmere som et orienteringscentrum, der er med til at give os et perspektiv på verden.

At forstå eller at forsøge at forstå det andet menneske er en proces, der kommer forskelligt til udtryk, alt efter hvem vi er. Men processen kan relateres til følgende

- 1) opfattelsen af den anden som sansende og perciperende
- 2) opfattelsen af den anden som handlende
- 3) opfattelsen af de motiver, der ligger til grund for den andens handlinger

Opfattelsen af den anden som sansende og perciperende udgør ikke en interpersonel forståelse, dertil må forståelsen af andres motiver også indgå (Zahavi, 2012, s. 68).

Disse opfattelser bliver inspirerende for analysestrategien. Deres rettedhed mod den anden og det at kunne forestille sig årsagerne til andres følelser og handlinger betragtes som centrale elementer i

afhandlingens forståelse af empati. Og at forestillingerne og forsøget på at forstå den anden har udgangspunkt i elevens erfaringsverden.

Udgangspunktet i egen erfaringsverden er gennemgående og skelsættende for herværende undersøgelse, hvorfor filosofen Amy Coplans definition af empati ligeledes inspirerer udviklingen af analysestrategien. Endvidere komplementerer Husserls, Zahavis og Coplans definitioner hinanden, eftersom de er grundlagt i erfaringen, og vores evner til at forestille os, hvad det vil sige at være en anden person. Desuden læner Coplans definition af empati sig ligeledes op ad formålet med undervisningsforløbet, hvilket tilstræber, at eleverne kan sætte sig i den andens sted med stedet og litteraturen.

Lighederne mellem filosofernes forståelser af empati synliggøres med følgende citater. Coplan forklarer, at vi må kunne tage den andens perspektiv, for at kunne forestille os den andens erfaring ved at forestille os at være i den andens situation.

Empathy is never fully unmediated since it requires perspective-taking. Roughly, perspective-taking is an imaginative process through which one constructs another person's subjective experience by simulating the experience of being in the others situation (Coplan, 2011, s. 9).

Med andre ord præsenteret således af Zahavi (2012, s. 65):

...empati er en distinkt og direkte form for empirisk erfaring, der tillader det empatiske subjekt at erfare den andens bevidsthed Hua 13/187.

De argumenterer for, at den empiriske erfaring er funderet i enten *an imaginative process* eller *perception*. Konstruktionen af den andens erfaring ved at simulere den andens situation, jævnfør Coplan, kan sammenlignes med følgende sætning, der lyder, "at når jeg ser den fremmede krops bevægelser, så er det som om jeg selv bevæger mig Hua 15/642, 4/164" (Zahavi, 2012, s. 69).

De har simulationen af den andens erfaring tilfælles, og at denne simulation er baseret på forestilling og perception.

Coplan (2011, s. 9) skelner mellem to former for forestillinger, og det er sidstnævnte, der anvendes til at animere analysestrategien. Self-oriented perspective-taking henviser til, at:

...a person represents herself in another person's situation. Thus if I engage in self-oriented perspective-taking with you, I imagine what it's like for me to be in your situation.

Modsat other-oriented perspective-taking, hvor man ikke projekterer forestillinger om, hvordan det vil være for én selv at være i en given situation, men derimod hvordan det er for den anden at være i den givne situation. Other-oriented perspective-taking henviser til, at:

In other-orientated perspective-taking, a person represents the other's situation from the other person's point of view and thus attempts to simulate the target's individual's experiences as though she were the target individual. Thus I imagine that I am you in your situation, which is to say I attempt to simulate your experiences from your point of view (Coplan, 2011, s. 10).

Det er altså ifølge herværende filosoffer ikke empatisk forståelse af den anden, når jeg forestiller mig, hvordan det vil være for mig selv at være i den andens situation. Der er derimod tale om empatisk forståelse af den anden, når jeg tillader mig selv at erfare den andens bevidsthed – når jeg forestiller mig, hvordan det er for den anden at være i hans eller hendes situation.

I mine analyser er jeg således optaget af at vise elevernes forsøg på og forståelse af hovedpersonerne. Elevernes forsøg på at forstå det andet menneske – at sætte sig i hovedpersonens sted med litteraturen og stedet omhandler ikke, hvordan det vil være for eleven at opleve det, hovedpersonen oplever, men derimod at eleven forsøger at forstå, hvordan det er at være hovedpersonen, og det, denne føler og gennemlever.

Empatisk forståelse, i denne undersøgelsessammenhæng, kræver evnen til at kunne forstå det andet menneske, eller forsøge at forstå det andet menneske, uden nødvendigvis at dele samme holdninger og eller at føle det samme som personen.

Personkarakteristik som analyseobjekt

I dette afsnit vil jeg begrunde valget af personkarakteristik som analyseobjekt. Afsnittet placeres her for at skabe en sammenhæng, men det kunne også være placeret i næste kapitel, der argumenterer for de valg, der er truffet i forbindelse med udviklingen af undervisningsforløbet. Begrundelsen for at anvende personkarakteristik i denne afhandlings undervisningsforløb og ikke andre formaliserede analytiske elementer som eksempelvis aktantmodel, symboler, miljøkarakteristik eller relationer skyldes en intention om fordybelse i fortolkningsprocessen. Min antagelse er, at eleverne får mulighed for at fordybe sig i analyse- og fortolkningsprocessen. Desuden har elementet, personkarakteristik, en sammenhæng med teksternes identitetstematikker. Her ønskes, at eleverne af sig selv anvender de analytiske elementer, der giver mening i forhold til at forstå hovedpersonen. Med den stedorienterede litteraturtilgang ønsker jeg, at analyseelementerne ikke nødvendigvis adskilles, men mere anvendes reflekteret, og når det giver

mening. Samtidig er eleverne identitetsmæssigt et sted i deres liv, hvor de skal træffe valg om uddannelse og sig selv, hvorfor arbejdet med personkarakteristik også er relevant.

Når jeg har valgt at fokusere på personkarakteristik og ikke en miljøkarakteristik som analytisk objekt, er det blandt andet, fordi intentionerne med elevernes analyse- og fortolkningsarbejde ikke skal ende med at blive et sammenligningsarbejde mellem forfatterens verden og verden, som den er uden for skolen. Bliver vi ved intentioner om fordybelse i det analyserende og fortolkende arbejde, vil valget af både en personkarakteristik og en miljøkarakteristik konvergere fordybelsen.

Endvidere er ideen med stedet i denne undersøgelsessammenhæng nærmere, at eleverne kan få aktiveret deres sanser i og under læse- og fortolkningsprocessen.

De valgte tekster til undervisningsforløbet indeholder hovedpersoner, hvis livserfaringer på mange måder kan være langt fra elevernes egen hverdag, og alligevel forsøger eleverne at forstå dem.

Konkluderende argumenterer jeg primært for en analysestrategi med et empatisk afsæt, fordi eleverne forsøger at forstå hovedpersonerne, selvom de som udgangspunkt er forholdsvis langt fra deres hverdagsliv. Vi er heldigvis ikke kommet så vidt endnu, at eleverne er kopier. De tre tekster, som eleverne læser, introduceres i fjerde kapitel i sammenhæng med designet, men kort fortalt finder hovedpersonen i *Kopierne*, Jonas, ud af, at han bare er en kopi – en midlertidig erstatning for forældrenes biologiske dreng, imens han er syg.

Elevernes forsøg på at forstå hovedpersonen eller andre karakterer er ikke noget, som kun forekommer i denne forskningsundersøgelse – der eksisterer blandt andet eksempelvis kognitive tilgange til litteratur, der viser, at elever og/eller studerende på empatisk vis forsøger at forstå teksterne og deres karakterer (Nikolajeva, 2014). Jeg tænker derfor ikke, at det er et unikt fund i denne forskningssammenhæng, men at eleverne i dette undervisningsforløb og for nogens vedkommende fortolkede således. Fiktion tillader læsere og her elever at lære noget herom.

Den stedorienterede litteraturtilgang – teoretisk begrundet

Afsnittet skitserer, hvad der i forbindelse med den stedorienterede litteraturtilgang eksempelvis kan undervises i, hvordan og hvorfor. Selve undervisningsforløbet, undervisningens hvad, præsenteres i næste kapitel og i en forkortet udgave, for hele undervisningsforløbet se bilag 1. I nærværende afsnit og i næste kapitel er der både et praksisperspektiv på didaktik og et teoretisk perspektiv på didaktik (Krogh, Qvortrup, & Christensen, 2016) Praksisperspektivet omfatter planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, hvor dets forståelsesramme gælder den teoretiserende del, hvilken foldes ud efter nogle indledende begrundelser i henhold til designets hvorfor. Den teoretiske forståelsesramme baseres på litteraturdydidaktik, teorier om sted og litteratur samt enkelte psykologiske begreber som affordance og first-person-approach.

Hvorfor gøre skole med den stedorienterede litteraturtilgang?

Formålet med det foreliggende didaktiske design er, at eleverne lærer noget om andre mennesker for igennem dette kendskab også at lære noget om sig selv.

Designet er tænkt i et alment dannende og danskfagligt perspektiv, der kan knyttes til folkeskolens formål og fagmål. Hermed er designet relateret til både almen- og fagdidaktiske overvejelser.

I formålene for folkeskolen⁵ er der fremskrevet hensigter med skolens virke, som kan engagere elever og være udgangspunkt for meningsskabende reflektive læringsprocesser. Med paragraf et, som; ”...giver dem lyst til at lære mere...bidrager til deres forståelse af menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs særlige udvikling” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Og hele paragraf to, der beskriver at:

Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Samt det essentielle ved paragraf tre, der hævder at:

Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati.

⁵ Her refereres til folkeskolen og dens formål, idet interventionen foregik på en folkeskole, men designet og de bagvedliggende overvejelser hermed kan være gældende på alle landets skoler.

Dele af de forholdsvis idealistiske formål med folkeskolens praksis er forsøgt didaktisk konkretiseret. Det overordnede mål med at arbejde med elevernes forståelse af andre mennesker kan relateres til flere aspekter af formålene. Eksempelvis at forberede eleverne til *"ligeværdigt at deltage i et demokratisk samfund."* En anden iøjnefaldende reference til designet er, at eleverne kan *"udvikle erkendelse og tillid til at tage stilling"*, idet undervisning intenderer at være åben for forskellige svar og forståelser af teksterne, heriblandt hovedpersonerne, stederne og deres fortolkninger i forbindelse hermed.

Derudover tilstræber designet, at eleverne får mulighed for en sansende *"oplevelse"* af teksterne og stederne, og at oplevelsen så vidt muligt ikke dissekeres i svarark efter hvert kapitel eller en følelse af, at læse for at nå til den side, læreren har givet for, men at de kan *"fordybes"* i læse- og stederfaringen ved i store træk også selv at bestemme den hastighed, hvormed de læser.

Designet er i ovenstående præciseret i forhold til de almendannende mål med undervisningen, hvilket også må præciseres i henhold til de danskfaglige mål med designet, der er forankret i kompetencemålene for dansk efter 9. klassetrin:

Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster.

Eleven kan fortolke egne og andres fremstillinger af identitet i tekster.

Eleven kan foretage flertydige fortolkninger. (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 12).

Og i vejledningen for faget dansk står skrevet i afsnit 2: *"Eleverne skal gennem danskfaget opnå indblik og udsyn, så de bliver i stand til at reflektere, gennemskue, erkende og handle i forskellige relevante sammenhænge"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 4).

De efterfølgende teoretiske perspektiver, der inspirerer denne stedorienterede litteraturtilgang er netop valgt, idet de synes at understøtte elevernes mulighed for at få *"indblik"* og *"udsyn"* på baggrund af transaktionen mellem dem, stederne og teksterne. En transaktion, der kan medvirke til, at de bliver i stand til at *"reflektere"* og *"erkende"*. Jeg finder, at undervisningen kan tilrettelægges med afsæt i den stedorienterede litteraturtilgang og samtidig leve op til vejledningen for danskfaget og ligeledes kompetencemålene for dansk. Det er, efter min overbevisning, en betydelig forudsætning for læreres eventuelle anvendelse af tilgangen, at de har hjemmel i fagets mål og vejledning. Det er en præmis, at undervisningen i generelle træk skal leve op til enten folkeskolens eller de frie grundskolers lovkrav, og som forsker er det et essentielt forhold, som undervisningen

må tilrettelægges i forlængelse af – uagtet enighed eller uenighed med fremstillingen af fagmål og vejledninger. Hvorom alting er, skal den stedorienterede tilgang til litteratur ikke kun begrundes i ovenstående formål, mål og vejledninger. Ud over egne intentioner med og forestillinger om, hvad en engagerende og meningsfuld stedorienteret litteraturundervisning skal rumme, baseres den desuden på teoretiske overvejelser.

I følgende afsnit præsenteres og begrundes de teoretiske begreber, der ligger til grund for den stedorienterede litteraturtilgang.

Hvordan kan der gøres skole med den stedorienterede litteraturtilgang?

Digter og forfatter Søren Ulrik Thomsen (2019, s. 2) skriver i artiklen *Disciplineret pjæk*, at:

Naturligvis forudsætter enhver læsning såvel en lighed som en forskel mellem teksten og læseren: En roman, der udelukkende gengiver, hvad læseren og hans virkelighed i forvejen rummer, vil være grumt kedelig, mens en tekst så hermetisk, at identifikation er udelukket, omvendt må være ulæselig.

Spørgsmålet er, hvad litteraturen skal kunne? Og om den skal kunne noget bestemt?

Der er lighedspunkter mellem Thomsens pointe med, at læseren i mødet med teksten må opleve både en forskel og en lighed, og Felskis (2008) begreber om genkendelse (recognition) og viden (knowledge), hvilke er fremført tidligere i kapitlet. Ligheden og genkendelsen i teksten kan medvirke til, at eleven genkender noget fra sit eget levede liv – teksten strømmer igennem eleven, samtidig med at forskellen, den nye viden, åbner for teksten og kan give eleven en vis modstand i forhold til at erkende noget nyt om andre mennesker, normer, traditioner og kulturer.

For Thomsen (2014, s. 917) skal kunsten altid stå til diskussion, og han forholder sig kritisk til, at den ofte spændes for et opbyggeligt projekt. Eksempelvis at kunsten skal begrundes med, ”*at den gør os til bedre, klogere, friere og måske oven i købet mere tolerante, innovative og demokratiske borgere*”. Jeg føler mig nødsaget til, grundet afhandlingens kontekst og form, at spænde litteraturen for et opbyggeligt projekt. Det har jeg på sin vis allerede gjort ved at verificere den stedorienterede tilgang i folkeskoleloven og målene for læring, samt egen antagelse om, at eleverne i mødet med stedet og litteraturen måske kan lære noget om andre mennesker og sig selv.

Ydermere begrundes litteraturens *kunnen* teoretisk i næste afsnit. Det kan virke som selvmodsigende, at jeg derfor med undersøgelsen af tilgangen ønsker at se, hvad et mere sansende møde med litteraturen betyder for eleverne. De sansende og fordybende parametre ved det didaktiske design er et forsøg på, at eleverne ikke kun skal læse med et sigte på udvikling af kompetencer, men også for måske at finde det meningsfuldt at læse i skolen.

Paradokset er, at jeg skriver mig ind i en tradition, der over tid har været evidensfokuseret, hvor beviser for, hvad elever lærer, kan synes at vægte højere, end hvordan eleverne lærer, og hvorvidt de finder læringsprocessen betydningsfuld. Men måske er denne generelle evidensfokusering med revurderingen af folkeskolens mål ved at aftage. Endvidere dilemmaet mellem egenværdien af oplevelsen med litteraturen og stedet og en instrumentalisering heraf.

Så hvad skal litteraturen kunne, for at vi i skoleregi kan forsvare at undervise i og med den?

Indledende overvejelser af Thomsen, der gennem en menneskealder har beskæftiget sig med litteratur, blandt andet ved at formulere sin poetik og deltage i debatter om litteraturens rolle, har en styrke i deres simpelhed.

Og valget af tekster og steder i denne undersøgelse kan begrundes med, at eleverne både møder en lighed og en forskel. Det, litteraturen og stederne kan, er, at de på en og samme tid kan gøre modstand og strømme igennem eleverne.

Litteratur og litteraturredaktik

Gennemgående er afhandlingen på flere centrale områder inspireret af Mai, og forståelsen af litteratur er ingen undtagelse. I afhandlingens afgrænsning af litteraturen og stedet adskilles disse i to afsnit. Det er med flere kvaler, at denne adskillelse er foretaget, idet jeg på lige fod med Mai (2010a) mener, at stedet og litteraturen på mange måder er hinandens forudsætninger.

Konsekvensen af den lidt kunstige adskillelse bliver i nogle tilfælde, at begreberne præsenteres sammen uanset afsnit, når det forklaringsmæssigt giver mening. Afsnittet vil først beskæftige sig med, hvad litteratur er, for dernæst at udfolde, hvordan litteraturen i denne afhandlingssammenhæng tænkes at kunne anvendes.

Flere forfattere postulerer, at en entydig definition af litteraturen ikke findes (Kjaeldgaard & Simonsen, 2017; Steffensen, 2005). Forståelser af, hvad litteratur kan bidrage med, afhænger ofte af perspektiv, tid og kontekst. Er litteraturens åg at være kulturbærende, kulturelt dannende, eller forstås den blot som tegn og ord anvendt på en bestemt måde, eller er litteratur ordkunst?

Forsker i børnelitteratur Anna Karlskov Skyggebjerg (2013) redegør for litteraturbegrebet i og uden for danskundervisningen. Skyggebjerg diskuterer, hvorvidt børnelitteraturbegrebet i danskundervisningen er snævert i forhold til danskfagets bredde og børns generelle forståelse af litteratur. Endvidere refererer Skyggebjerg til, at der i Fælles mål fra 2009 står, at litteratur er ordkunst, og at en sådan karakteristik af litteraturbegrebet har konsekvenser for, om indholdet i teksterne underprioriteres. Skyggebjergs betragtninger findes relevante i dag, idet vejledningen for faget dansk fra 2017 i store træk indeholder samme syn på litteratur som i 2009. Der har altså været en længere tradition for at forstå litteraturen som ordkunst i vejledningerne for danskfaget. Dog må

det pointeres, at vejledningen for faget dansk fra 2019 ikke længere beskriver litteraturen som ordkunst, men at danskfaget nu skal beskæftige sig med tekster bredt forstået (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a), hvorfor der muligvis er ved at ske et skifte i måden, hvorpå det anbefales at arbejde med tekster i skolen.

For reduceres litteratur blot til ordkunst i undervisningssammenhænge, er spørgsmålet, hvor meningsfuld eleverne finder litteraturundervisningen. Jeg forholder mig til, at en digter som Thomsen, ud fra sin samfundsmæssige position, diskuterer, hvorvidt kunsten skal spændes for et opbyggeligt projekt, men denne forståelse kan kollidere med et intenst ønske om, at eleverne gør sig, for dem, meningsfulde erfaringer med litteraturen. Vender vi tilbage til Skyggebjergs betragtninger om et snævert børnelitteraturbegreb, så kan det hævdes, at denne afhandling ikke forstår litteraturen som ordkunst – nærmere som meningsfulde inspirerende erfaringscentre.

Føres ovenstående argumentation for, hvordan litteraturen her forstås og anvendes til Mai forståelse af arbejdet med litteratur, er der flere lighedspunkter. Med sine tre bind om *Hvor litteraturen finder sted* søger Mai at skabe en interesse for dansk litteraturs historie. Stedet kan, ifølge Mai (2010a; 2011), bringe vores historie indenfor rækkevidde og derigennem vække interessen for den danske litteraturs historie. Dette historiske snit er der, hvor de to stedorienterede tilgange adskiller sig fra hinanden, som også beskrevet i indledningen. Men der er mange ligheder, for hvor Mai åbner litteraturstudiet med stedet, intenderer den stedorienterede litteraturtilgang at åbne tekstens verden med stedet.

Mai mener, at den nye litteraturdidaktik kræver en „gøren” i form af medvirken og eftertanke af læseren, og hun anslår litteraturen som noget brugbart, hvilket udtrykkes i citatet nedenfor:

Nutidens litteratur og digtning er ikke sart og skrøbeligt porcelæn, der kun må berøres af nykritiske fingre, men et overskud af tekster, som vi kan gramse på og bruge som readymades, sådan som digterne i øvrigt selv glad og gerne gør det (Mai, 2010b, s. 99).

Et sådant anvendelsesorienteret perspektiv på litteraturen står den stedorienterede litteraturtilgang også på mål for.

I forlængelse heraf synes endnu et spørgsmål at presse sig på, for hvordan skal litteraturen så anvendes? Her præsenteres litteratur og steder ud fra tesen om, at eleverne kan opleve forskelle og ligheder i dem.

For at vende tilbage til citatet af Mai berører hun med inddragelsen af nykritikken en forudgående og igangværende debat om, hvordan vi som læsere skal forholde os til litteraturen. Skal vi med *nykritiske fingre berøre* teksterne, eller *kan vi gramse* på dem? Hensigten med følgende

stillingtagen er ikke, at den igangværende debat skal fylde i afhandlingen, men blot at vise en bevidsthed om, at den stedorienterede tilgang skriver sig ind i et veletableret felt. Dette felt består af teoretiske perspektiver på litteratur, der både er velbegrundede og med meget forskellige udgangspunkter for at tilgå tekster. Med en vis ydmyghed betragtes denne stedorienterede litteraturtilgang ikke som værende en etableret tilgang, men det synes alligevel nødvendigt at relatere den stedorienterede tilgang til de andre tilgange.

Den stedorienterede litteraturtilgang forsøger at lægge sig mellem nykritiske og receptionsteoretiske tilgange til mødet med litteratur. Begge tilgange kan noget forskelligt. Nogle nykritikere vil måske hævde, at den stedorienterede litteraturtilgang *gramser* lige lovligt meget på teksterne, men det med en forestilling om, som Mai beskriver det, at den nyere litteratur kræver, at den didaktisk *gøres*. Relateret til afsnittes indledende overskrift intenderer den stedorienterede litteraturtilgang, at eleverne skal gøre noget med litteraturen for på baggrund deraf at kunne forstå, analysere og fortolke den. Derved har tilgangen både en rettedhed mod det nærlæsende, det sansende og følelsesmæssige. Nykritikere ser teksten som autonom, hvilket ikke er tilfældet her, da teksten også forstås med stedet og elevens subjektive oplevelse heraf.

Desuden er der tidligere argumenteret for, med Deweys terminologi, at den æstetiske erfaring, der er en forudsætning for læring, ikke foregår som en rutinepræget praktisk intellektuel aktivitet, men også er med til, at nærværende tilgang blot lader sig inspirere af den nykritiske. Formaliserede nærlæsningsstrategier, dog ikke nødvendigvis nykritiske, kan konnotere en vis rutinepræget praktisk intellektuel gennemgang af teksterne, når man er elev i litteraturundervisningen, hvilket der ikke lægges op til i det didaktiske design. Samtidig laver eleverne nærlæsninger af teksterne i deres fortolkninger af hovedpersonerne, blot mindre struktureret så at sige og i en mere åben fortolkningsramme.

Tilgangen kan også relateres til receptionsteoriene, der med Wolfgang Iser (1981, s. 111) begreb om tekstens tomme pladser indskriver læserens subjektive fortolkninger:

Læseren må kontinuerligt udfylde de tomme pladser eller skaffe dem af vejen. Idet han skaffer dem af vejen, udnytter han det spillerum, der er givet for tekstfortolkning.

Den receptionsteoretiske tilgang hviler på Gadamer (2007) hermeneutik, hvor tekstens elementer forbindes igennem elevens udfyldning/fortolkning af de tomme pladser, der kan føre til en samlet betydning. Her skabes betydning ikke kun mellem tekst og læser, men i transaktionen mellem tekst, læser og sted i en lærerfacileret undervisningsramme.

I dansk litteraturteoretisk sammenhæng er det især forsker i litteraturpædagogik Bo Steffensen

(2005), der har beskrevet det receptionsæstetiske arbejde med litteratur. Det essentielle er elevens opfattelse af teksten samt en dialog herom. Steffensen inddrager Langers begreb om envisionment building som en mulig måde at arbejde receptionsteoretisk med tekster på. Den stedorienterede litteraturtilgangs bud på et didaktisk design har, som tidligere beskrevet, også ladet sig anspore af Langers tilgang til litteratur. Langer (2011) skriver, at litteraturundervisningen længe har været og er misforstået, idet den i skolen blot omhandler information-getting. Som en modpol til et informationsfokuseret og testende arbejde med litteraturen foreslår Langer (2011, s. 11) begrebet envisionment building, der henfører til elevernes forståelse af en tekst, og hvordan en sådan forståelse kan opbygges gennem hendes fem stadier. Stadierne gennemgås ikke her, men selve tilgangen til litteraturen, som beskrevet nedenfor, er en kilde til inspiration:

We can think of envisionment building in sense-making, where meanings change and shift and grow as a mind creates its understanding of a work. There is a constant interaction (or transaction, as Louise Rosenblatt [1978] calls it) between the person and the piece, and the particular meaning that is created represents a unique meeting of the two. (Langer, 2011, s. 15).

Denne transaktion er tidligere omtalt og anført af Dewey (1938). Det er også Dewey, som Rosenblatt (1986; 1995) er inspireret af, og det bliver i afsnittet om afhandlingens litteraturdidaktiske afsæt udfoldet. Det er akkurat denne konstante transaktion mellem tekst, læser og sted, der vægtes i den stedorienterede tilgang til litteratur, hvor mening og forståelse kan skabes i et på en og samme tid erkendende og følelsesmæssigt møde.

Felski fremfører en kritik af den fænomenologiske receptionsteoretiske tilgang hos Iser og Roman Ingarden samt den fænomenologiske transcendentale reduktion, som beskrives af filosofen Edmund Husserl (Felski, 2008, s. 16). De refererer, ifølge Felski, til et ensidigt æstetisk ideal, når litteratur læses, og vi kan ikke se os fri for vores fordomme, overbevisninger og antagelser – selv et og samfundet vil altid være sammenblandet. Afhandlingens pragmatiske og hermeneutiske afsæt afgrænser sig ligeledes fra forståelsen af, at vi ikke kan være fri for vores forforståelser – fra vores tidligere erfaringer, som Dewey sandsynligvis vil sige, idet vores fremtidige erfaringer sker på baggrund af de erfaringer, vi har gjort os – heraf kontinuiteten i erfaringsbegrebet.

Den stedorienterede litteraturtilgang undersøger et genstandsfelt, hvor transaktioner mellem steder, tekster og elever forudsætter et teoretisk udgangspunkt, der ikke er hverken/eller – en kognitiv nærlæsning eller en ren æstetisk affektiv oplevelse, men et både/og perspektiv – som det ligeledes fremstilles af Felskis mål med litteraturen. Felski (2008, s. 16) intenderer med sine teoretiske perspektiver, at vægte kognitive og affektive aspekter ved den æstetiske læsning lige.

For at vende tilbage til afhandlingens erkendelsesmæssige bestræbelse er der kohærens mellem Felskis perspektiver på litteraturlæsninger og designets forståelsesramme, der primært litteraturdidaktisk er ansporet af Rosenblatts Transactional Theory (1986; 1995).

Lighederne Rosenblatt og Felski imellem er synlige i forhold til deres bestræbelser på at overskride erkendelse og æstetik som dikotomi. Men Rosenblatt medtænker transaktionen i overskridelse af dikotomien. Hun henviser til Deweys anvendelse af transaktion, hvilken indikerer et gensidigt indbyrdes forhold. Begrebet interaktion kan have en medbetydning, der kan kobles til en dikotomisk tænkning, at interaktionen er mellem det ene og det andet. Derimod konnoterer transaktion et gensidigt forhold (Dewey, 1938; Rosenblatt, 1986; 1995), og Rosenblatt anvender transaktionsbegrebet til at overskride grænserne mellem de forskellige litterære discipliner, som er anført ovenfor.

Hendes 'pragmatist anti-foundational epistemology' (Rosenblatt, 1993, s. 380) muliggør alternative fortolkninger såvel som alternative kriterier for, hvad der er valide fortolkninger. En pragmatisk tilgang til litteraturen imødekommer sofistikerede forståelser af sprogets dobbelttydighed. At sproget både kan være begrænsende og åbenhjertigt. Hun taler for æstetisk uddannelse (Rosenblatt, 1986), og intenderer med sin transaktionelle tilgang til læsning at undgå multiple-choice questions og single "correct" interpretation.

Rosenblatt fastholder, at der både er affektive og kognitive elementer i læsningen. Efferent læsning, den kognitive dimension, omhandler at finde svar i teksten, hvor læseren modsat er medskaber i den æstetiske affektive oplevelseslæsning. Læseren læser ikke enten efferent eller affektivt, men bevæger sig alt efter teksten på et kontinuum mellem disse (Rosenblatt, 1993, s. 383; 1995, s. xvii).

Opsummerende er den stedorienterede litteraturtilgang noget, der *gøres* med kroppen i en transaktion mellem elev, tekst og sted i et dialogisk fortolkningsrum (Dysthe, 1997), der værdsætter medvirken, stillingtagen, eftertanke og nærlæsning.

De efterfølgende afsnit omhandler afhandlingens forståelse af, hvilke handlemuligheder teksterne og steder giver eleverne i deres stedorienterede læseerfaring. Derfor præsenteres affordance begrebet først, dernæst ideen med at eleverne skal have et førstepersonsperspektiv på det fysiske sted, hvorefter der forklares, hvad tekster og steders affordance har af betydning for at eleverne i dette undervisningsforløb får muligheder for at sætte sig i den andens sted. Slutteligt opsummeres kapitlet med en sammentænkning af transaktionen - elev, tekst og sted.

Affordance

Sanserne er adgangen til affordances (herefter handlemuligheder), der neutralt beskrevet er de handlemuligheder, som et givet objekt tilbyder os at handle i forhold til.

Psykologen James J. Gibson introducerer begrebet affordance i relation til perception. Affordance betragtes som et alternativ til forståelsen af erkendelsesprocesser som *enten external-physical* eller *internal-mental*, hvilket som tidligere nævnt er i tråd med afhandlingens pragmatiske grundlag, at overskride en dikotomisk tænkning om erkendelse. Gibson (1986) har udviklet affordance begrebet i kritikken af kognitivismens perceptionsforståelse.

Gibsons pointe er, at verden er, som den er, og den fysiske beskrivelse rækker ikke til at se eller beskrive de handlemuligheder, vi har i et miljø. Der er et niveau mere, som Gibson benævner affordance, der både er objektet, verden som den er, og subjektet. Eksempelvis vil teksten eller stedet, det relative, objektet, opfattes forskelligt, alt efter hvilket subjekt, der læser teksten eller oplever stedet. Med andre ord refererer begrebet affordance til det, der i miljøet bidrager til, at interaktion sker. Den sociologiske professor Ian Hutchby har ligeledes ladet sig inspirere af Gibson, og han fremfører at forskellige teknologier og objekter, muliggør forskellige fortolkninger. Det betyder, at stedet tilbyder eleven nogle andre handlemuligheder end for eksempel teksten (Hutchby, 2001, s. 447).

På mange måder inkluderer affordance begrebet det, som Casey mener stedet medfører. Affordance henfører til, at eksempelvis eleverne oplever sig selv som en del af noget andet i transaktionen med det andet. Man kan i denne sammenhæng anvende affordance begrebet til at undersøge, hvad stederne og teksterne muliggør, at eleverne oplever? Eller sagt på en anden måde, hvilke handlemuligheder tilbyder teksterne og stederne, at eleverne oplever? Hvad aflæser eleverne i stedet eller i teksten, som siger noget om deres forhold dertil?

Jeg kan eksempelvis få en viden om elevernes affordance i forhold til de steder de oplever, ved at spørge ind til, hvordan de oplevede stedet, hvad det betød for dem, og ved at beskrive deres oplevelse der.

Stedet som begivenhed er som tidligere beskrevet også medtænkt for at tilrettelægge en undervisning, hvor et inkluderende elevperspektiv bliver synligt. I følgende afsnit udfoldes begrebet first-person-approach, hvilket også kan relateres til stedets affordance for eleverne, det at de har mulighed for at få et førstehåndsindtryk af verden.

First-person-approach/førstepersonsperspektivet

Ofte møder eleverne lærebøgerne, lærerens eller eksempelvis forfatterens perspektiv på verden. Professor Reinhard Stelter skriver i *Learning in the light of the first-person-approach*, at levende

kroppe er basis for forståelsen af erfaring og perception. Begrebet relaterer sig til Deweys erfaringsbegreb og hans generelle syn på uddannelse. For at lære noget, må eleverne selv gøre sig erfaringer. Disse levende kroppe kan anskueliggøres med begrebet *first-person-approach*, der forstås “...as a source of the individual’s deeper understanding of his/her interplay with a specific context and environment” (Stelter, 2008, s. 47).

Stelter beskriver *first-person-approach* (herefter oversat til førstepersonsperspektivet) som en central forudsætning for følelsesmæssig og kropslig erfaring og for kropsforankret læring. Stedet er medtænkt, for at eleverne får et førstepersonsperspektiv på den verden, de læser om og er en del af og for at undersøge, hvad et sådant perspektiv på verden betyder for deres erfaringer med at læse.

Man kan grundlæggende sige, at begrebet er med til at beskrive formålet og det intenderede med den stedorienterede litteraturtilgang. Det er en elevinddragende undervisning, hvor elevernes førstepersonsperspektiv på stedet kan tilbyde, at de måske bliver vidende kroppe.

Teksten og dens affordance

Som beskrevet i afsnittet om litteratur og litteraturdidaktik, betragtes tekster i nærværende afhandling som meningsfulde erfaringscentre. I dette afsnit skærpes forståelsen af, hvilke handlemuligheder, affordances, teksterne giver eleverne i deres forståelse af et andet menneske – her hovedpersonen. Det betyder, at afsnittet ikke omhandler et anvendelsesorienteret perspektiv på tekster, som både Mais ’gøren’ og ’gramseri’ henfører til samt intentionen med den tidligere definition af de fire former for stedorienteret tekstengagement.

Afsnittet supplerer det anvendelsesorienterede perspektiv med en formodning om, at tekster kan give elever muligheder for i mødet med et andet menneske i teksterne at lære noget om sig selv og andre. Formodningen understøttes af Felski, der beskriver, at litteraturen spiller en central rolle i læserens mulighed for at udforske, hvad det vil sige at være en person. Teksternes fremstilling af karakterer, der iagttager sig selv, kan foranledige læsere til at engagere sig i lignende selviagttagelser (2008, s. 25). Det hænger sammen med afhandlingens perspektiv på identitet og det intenderede med personkarakteristikkerne som analyseobjekt, hvilken er beskrevet tidligere i kapitlet. Felski ræsonnerer videre og skriver lidt voluminøst, at tekster står for noget, der er større end dem selv. Dette i kraft af deres mening og mange facetterede symboler af overbevisninger og værdier (2008, s. 32). Teksterne valgt til denne undersøgelse repræsenterer bestemt overbevisninger og værdier, der manifesteres gennem hovedpersonernes handlinger og tanker i læseres transaktion med teksten.

Såfremt vi ikke kan definere os selv uden den anden, kan den litterære tekst give os handlemuligheder, hvorigennem vi kan danne forståelser af os selv og andre.

Når jeg relaterer Felskis forståelser af teksters affordance med afhandlingens fremstilling af empatibegrebet tegner der sig tydelige sammenhænge mellem disse. Felskis fokus på selvet og dets selviagttagelser kan suppleres med den mulighed karaktererne giver for fremmedgørelsen i mødet med det andet – mennesket som stedet, også som stedet er skildret i litteraturen. Afhandlingen antager, at tekster ikke kun lærer os noget om os selv men også om andre, og at det netop er i mødet med den anden – fremmedgørelsen, som Gadamer (2007, s. 19) reciterer, at vi kan vende tilbage til os selv og dannes. Dette synspunkt, afholdt af afhandlingen og Gadamer, findes også ved Ziehe, der hævder, at rejser i de fremmede verdener rummer chancer for, at eleverne kan få et andet forhold til sig selv (2004).

I empatiafsnittet fremhæves det, at vi kan sætte os i den andens sted gennem vores egne erfaringer. Det kan for eksempel være erfaringer med tekster, som eleverne får mulighed for at indleve sig i. Teksterne og deres karakterer kan tjene som meningsreservoir (Zahavi, 2012, s. 67) i vores forståelse af andre. Det betyder, at teksterne for nogle elever kan være et orienteringscentrum, der muliggør nye perspektiver på den anden, og på verden og dermed også eleverne selv. Vi får netop mulighed for at tage den andens perspektiv, når vi læser om hovedpersonens overbevisninger og værdier – det er tekstens affordance, at læseren kan tage den andens perspektiv, hvilket svarer til afhandlingens teoretiske perspektiver på empati - other-oriented perspective-taking, som det formuleres af Coplan (2011).

Skildres hovedpersonen af forfatteren gennem en førstepersonsfortæller, som tilfældet er i de udvalgte tekster, bliver teksternes affordance endvidere, at vi kan erfare den andens bevidsthed (Zahavi, 2012, s.65). Eleven får med førstepersonsfortælleren adgang til hovedpersonens tanker og følelser, og det er akkurat i denne overskridelse af elevens og hovedpersonens bevidstheder, at teksterne kan give eleven mulighed for, at de identitetsmæssigt kan blive til som mennesker.

Den fiktive litteratur repræsenterer en åben henvendelsesform, der ikke leverer bestemte forståelser, men uforudsigelige og underfundige skildringer af menneskelivets kringelkroge. Det findes essentielt for den stedorienterede litteraturtilgang, at stedet kan åbne tekstens verden, men lige så væsentligt er det at fremhæve, at teksten også åbner for stedets verden – både det fysiske sted, som det er medtænkt her og stedet, som det skildres i teksterne af forfatterne.

Såfremt stedet først bliver til et sted, i det øjeblik eleverne forbinder det med betydninger, kan lige netop teksten være med til at overskridelsen mellem dette forholdsvise fremmede sted, som

autoværkstedet eller arresten måske er for nogle elever, bliver til at sted for overskridelse, genkendelse og erkendelse.

Vi kan ikke komme uden om, at der også eksisterer steder i litteraturen. Og at litteraturen tilbyder nogle andre handlemuligheder end oplevelsen af det fysiske sted.

Dan Ringgaard, der er professor i nordisk litteratur, undersøger stedets tilblivelse, og hvilke betydninger stedet har for os mennesker ved at udforske, hvad litteraturen siger om stedet. Det findes relevant at fremhæve Ringgaards refleksioner og analyser af stedet i litteraturen, hvilke både inddrages i dette afsnit og i næste afsnit om sted. Ringgaard sammentænker tekster og steder og ræsonnerer deres indbyrdes relationer for læserens forståelse af litteraturen og verden.

Ringgaards perspektiv kan udvide afhandlingens forståelse af stedet, til også at omhandle stedet i teksten, men det findes væsentligt at pointere, at det ikke er det egentlige formål med undersøgelsen af den stedorienterede litteraturtilgang, selvom et dobbeltperspektiv på elevers stedoplevelser – fysiske som tekstuelle kunne være interessant. På den vis adskiller nærværende tilgang og vinkel på stedet sig fra Ringgaards tilgang, idet afhandlingen primært er optaget af at undersøge, hvad det fysiske sted betyder for elevernes læseoplevelse.

I artiklen *Sted, rum, landskab* analyserer Ringgaard (2010) stedslige repræsentationer i forskellige stykker tekst med stedteoretiske perspektiver. I en af Ringgaards mange analyser, analysen af Louis Jensens digt *Tid* (2010, s. 70), fremfører han Caseys pointe med, at det er i gentagelsen, at formningen af selvet sker. Det er netop i den gentagne oplevelse af stedet i teksten, at personerne i teksten synes at finde deres bestemmelse, idet deres sansninger i kraft af stedet bliver til indsigter. Men i nærværende undersøgelse gentager eleverne ikke den fysiske stedoplevelse, hvorfor en sådan direkte slutning med udgangspunkt i Caseys pointe, ikke er gangbar her. Derimod kan det gentagne møde med teksten, og derigennem stedet, altså tekstens kronotop⁶ med Bakhtins begreb, ske i elevens genlæsninger, analyser og fortolkninger af hovedpersonen. Jeg vælger ikke at definere tekstens sted med Bakhtins kronotopbegreb, idet stedet her forstås ud fra stedteoretiske perspektiver. Begrebet er medtaget for at vise en bevidsthed om begrebets eksistens og dets potentiale anerkendes, idet stedet som tekstens kronotop muliggør analytiske konkretiseringer og forståelser af teksternes steder.

⁶ Tekstens kronotop betegner den forbindelse læseren oplever mellem tid og rum. Begrebet henfører til, at et bestemt sted i teksten har en bestemt tidslighed og en bestemt og fundamental funktion i handlingen og åbner for læsningens af tekstens genrehistorie (Mai & Ringgaard, 2010, s. 10).

Denne eksistentielle selvtilblivelse i kraft af stedet underbygges med følgende citat af Ringgaard fra førnævnte tekstanalyse:

En sansning bliver til en indsigt, og personen i teksten synes at finde sig sin bestemmelse, at forstå hvorfor han er der. Han finder sig selv stående der (2010, s. 70).

Sådanne analytiske betragtninger kan overføres, selvfølgelig ikke direkte, til teksten *Pragtfuldt, pragtfuldt!* (Aakeson, 2015), hvor hovedpersonen finder sin bestemmelse ved at finde sig selv som en del af autoværkstedet. Ligeledes er det tilfældet for Zlatan (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016), som i fortællingen om sig selv gentagne gange vender tilbage til Rosengård. Det er i den gentagne tilbagevenden, at Zlatan forklarer hvem han er og bliver til ud fra de handlinger og begivenheder, der har udfoldet sig i Rosengård.⁷

Teksterne og deres affordance kan give eleverne muligheder for, at de følelsesmæssigt involveres og opsluges (Felski, 2008) i læsoplevelsen, og som fremført tidligere i afsnittet om erfaring, er det ifølge Dewey ikke muligt, at gøre sig erkendelsesmæssige erfaringer uden følelsesmæssig involvering. Karaktererne i teksterne kan give eleverne adgang til at opleve andres følelser og tanker, og eleverne kan derigennem gøre sig erfaringer ved empatisk at forstå andre og muligvis også dem selv på en anden måde.

I næste afsnit introduceres afhandlingens forståelse af stedet, herunder stedets affordance i både teksten og den fysiske verden. Indledningsvist præsenteres og argumenteres afhandlingens forståelse af det konkrete fysiske sted, hvilket suppleres med nærværende betragtninger om stedet som det begrebsliggøres i og med litteraturen.

Stedets og dets affordance

Forsker i dansk og litteratur Louise Mønster accentuerer stedet i forhold til litteraturen, og citatet nedenfor er sammenligneligt med afhandlingens forståelse heraf:

Uanset hvad: hvis vi anlægger en specifik stedlig vinkel på litteraturen, bliver vi ikke bare klogere på os selv, men også på verden. At de to ting hænger uløseligt sammen, tillader stedet os ikke at glemme (Mønster, 2009, s. 370).

Denne stedlige vinkel på litteraturen er primært anlagt ved, at eleverne skal opleve de steder, der ikke kun er med til at definere hovedpersonerne, men hvor hovedpersonerne omvendt også er med til at definere stederne.

⁷ Der vil i dette og næste afsnit refereres til teksterne, for at konkretisere de teoretiske pointer samt afhandlingens argumenter for teksterne og stedernes affordance, hvorfor der henvises til kapitel 4 og afsnittet; Kort indføring i teksterne for et kort men mere fyldestgørende resume af teksterne indhold.

Historieprofessor Tim Cresswell (2015, s. 18, 35) beskriver med tre enkle ord, at stedet ikke blot er en ting i verden, men en måde at forstå verden på ”*But place is also a way of seeing, knowing, and understanding the world*”. Det betyder, at stedet ikke er kvaliteter af ting i verden, men nærmere måden, hvorpå vi vælger at tænke om verden.

Casey skriver ligeledes om stedet, at stedet ikke er en bestemt slags ting, men at stedet er en begivenhed, idet stedet kontinuerligt i kraft af sine egenskaber udtrykker sig. Han formulerer forskellen således:

Rather than being one definite sort of thing – for example, physical, spiritual, cultural, social – a given place takes on the qualities of its occupants, reflecting these qualities in its own constitution and description and expressing them in its occurrence as an event: places not only are, they happen. (And it is because they happen that they lend themselves so well to narration, whether as history or as story) (Casey, 2009, s. 330).

Når man er på et sted, befinder man sig mellem de ting og de kroppe, som er på stedet, og stedet udtrykker sig også igennem kroppene og tingene – derved er stedet ikke blot, det sker i kraft af dets egenskaber, hvilke også er kroppene. I henhold til afhandlingens epistemologiske udgangspunkt repræsenterer Casey ligeså en overskridelse af dikotomien subjekt og objekt, idet stedet for ham står i forlængelse af den perciperende krop.

Mere konkret beskriver Casey, at man ikke kan kende til eller sanse et sted uden at være på stedet, og at være på stedet er at befinde sig i en position, hvorfra mennesket kan forstå stedet. Derved er viden om stedet indlejret i perceptionen og ”*an affair of the whole body sensing and moving*” (Casey, 2009, s. 321).

Denne forståelse af stedet er relevant i afhandlingens stedorienterede tilgang til litteratur, hvor eleverne i sansningen af stederne med deres kroppe kan erkende stedet. Det betyder, som anført nedenfor, at elevernes kroppe bliver vidende (*knowing*) kroppe:

Bodies not only perceive but know places. Perceiving bodies are knowing bodies, and inseparable from what they know is culture as it imbues and shapes particular places. It is by bodies that places become cultural in character (Casey, 2009, s. 337).

Det betyder endvidere, at kroppene og kulturen på stederne hænger uløseligt sammen, for det er kroppene, der gør stederne kulturelle.

Det faktum, at kulturen, kroppene og stedet gennemtrænger hinanden, kan anvendes som argument for, at eleverne oplever de steder, der er relevante for hovedpersonen. Tager vi for eksempel

Morten, der vokser op på et autoværksted og selv bliver mekaniker som faderen, kan det udvide elevernes forståelse af det at være automekaniker, at sanse og forstå kulturerne på et værksted, idet man kan se, at værkstederne gør menneskerne, og menneskerne gør værkstederne.

Litteraturen kan sammen med de oplevede steder aktivere sanserne, ved at eleverne fornemmer, at stederne, jævnfør Casey, *ikke blot er, men at de sker* – at der lugter, er forskellige lyde, at menneskerne og stedet påtager sig egenskaberne fra hinanden. Det kan skabe grobund for forståelse og erkendelse af verden og litteraturen, ved at eleverne mærker med kroppen, hvilken travlhed og systematik der for eksempel kan være på et sted. Eller eleverne kan opdage, at stederne kan være en måde, hvorpå de mennesker, der tilegner sig dem, forstår verden.

Endnu en væsentlig pointe ved forståelsen af stedet, som Mønster skriver det, er det forhold, at steder er relative. Eleverne må have en meningsbåret relation til stedet, for at det kan bestemmes som et sted. Det er ikke muligt at være indifferent over for stedet – et sted har altid en betydning, også hvis det ikke siger en noget, ellers vil stedet forsvinde (Mønster, 2009, s. 363).

Med udgangspunkt i det, Mønster betoner, vil eleverne, idet de oplever stedet, stå i en meningsbåret relation til det, men stedet kan godt betyde noget forskelligt for eleverne.

Som beskrevet ovenfor vægtes det historiske perspektiv på stedet ikke hos Casey, hvilket ligeledes er afhandlingens udgangspunkt. I afhandlingen anerkendes, at stedet er kulturelt betinget, det betones som nævnt, dog ikke i elevernes transaktioner i eksplicit forstand. Det er nærmere som en del af de bagudrettede erfaringer (Dewey, 1938), som både eleverne, teksterne og stederne alle er defineret af. I henhold til afhandlingens identitetsmæssige intentioner med undervisningsforløbet berører Casey desuden, at steder kan være med til at mennesker bliver bevidste om deres omverden.

Casey skriver i artiklen *Body, Self, and Landscape*, at

Personal identity is no longer a matter of sheer self-consciousness but now involves intrinsically an awareness of one`s place – a specifically geographical awareness (2001, s. 406).

En omverdensbevidsthed hvor kroppen og stedet i deres overskridelse danner grobund for identiteten. Dette perspektiv på identitet ligger i forlængelse af afhandlingen, der som sagt antager, at det er i mødet med det andet – i fremmedgørelsen, at vi kan lære noget om os selv. For eksempel elevernes møde med stedet, der kan medvirke til at deres identitetsforståelse ligeledes er omverdensbevidst og ikke kun selvbevidst.

I artiklen præsenterer Casey endvidere begreber, der kan benyttes i forståelsen af selvet som en del af landskabet og stedet:

If it is true to say that the geographical self is deepened by the body – drawn down into it – it is equally true to say that place is broadened in landscape (2001, s. 416-417).

Med Caseys forståelse af stedet, kan elevernes oplevelse af stedet forklares som en bevægelse nedad i kroppen (down into it) ved at eleverne i herværende undersøgelse eksempelvis sanser kulden, fugten, stilheden og flagermusene i skoven. Eleverne kan dernæst bevæge blikket ud mod skovens mørke (place is broadened in landscape), hvorved skoven også bliver til et landskab for eleverne. Caseys distinktioner mellem ude, inde, oppe, nede i forhold til kroppens erkendelser af stedet, vil i et pragmatisk perspektiv forstås anderledes. Den transaktionelle erfaring overskrider netop dikotomier som nedad i kroppen og ud mod landskabet, hvorfor disse begreber ikke er udvalgt som analysestrategi i forståelsen af elevernes erfaringer med stedet og teksten.

I forlængelse af ovenstående perspektiver på transaktionsbegrebet kan Ringgaards distinktioner mellem landskabet og stedet anvendes til at eksemplificere og underbygge afhandlingens forståelse af transaktion.

I artiklen, som der også refereres til i afsnittet om tekstens affordance, inddrager Ringgaard (2010) blandt andre filosofen Jean-Francois Lyotard i hans analyser af steder, rum og landskaber i udvalgte tekster. Disse betragtninger, fremført af Ringgaard og i nogle henseender med afsæt i Lyotard, om landskabet, kan være med til at tydeliggøre, hvorfor der i denne afhandling anvendes begrebet transaktion frem for interaktion, og hvorfor stedet er valgt frem for landskabet.

Det udledes i artiklen, at vores fascination af landskabet omhandler vores udsathed, idet vi som landsskabsbetragtere er mellem indlevelse og distance. Afhandlingen vægter ikke landskabsbegrebet som afsæt for elevernes stederfaringer, idet dertilhørende distance synes påfaldende i forhold til, hvad det konkrete fysiske steds nærhed kan tilbyde eleverne.

Hos Lyotard befinder landsskabsbetragteren sig ikke på et sted og man kan sige, at betragteren nærmere står i en interaktion mellem landskabet og sig selv, hvorfor distancen og indlevelsen opstår. Her synes Caseys (2009) tanke med de vidende kroppe som en del af stedet, at være en plausibel måde at anskue begivenheden på. Sammensmeltningen mellem de vidende kroppe og stedet som en begivenhed er i tråd med transaktionsbegrebet, hvor kroppens erfaringer med det konkrete fysiske sted og teksten netop kan overskrider dikotomien, som det antages at betragteren og landskabet repræsenterer i deres interaktion. Betragteren og landskabet synes ikke at repræsentere en processuel begivenhed, som den transaktionsbegrebet henviser til.

Det, som det konkrete fysiske sted betyder for eleverne i deres læseoplevelse, kan udvides med forståelsen af stedet, som det ekspliciteres af forfatterne i litteraturen. Overskridende erfaringer er dynamiske og ligger her i elevens møde med stedets nærhed i både tekstens beskrivelse af eksempelvis autoværkstedet og erfaringerne på det fysiske autoværksted.

Undervisningen er i undersøgelsen tilrettelagt således, at eleverne skal have læst om stedet inden de oplever det fysisk. De bagudrettede læseerfaringer, som eleverne har med sig i form af forfatterens beskrivelser af tekstens sted, kan derved være med til at overskride læse- og stederfaringen i de fremadrettede erkendelser eleverne formodentlig gør sig i deres fortællinger herom samt i analyserne og fortolkningerne af hovedpersonerne. Eleverne får med den stedorienterede litteraturtilgang både mulighed for at være en del af tekstens sted samt det fysiske sted – endda på en og samme tid. De har læst og læser om autoværkstedet imens deres kroppe er en del af stedet – hvilket forstås som en elev-sted-tekst transaktion. Den føromtalte udsathed, eller tilstanden hvor udsigt bliver til indsigt, som Ringgaard beskriver det, begrebsliggøres i afhandlingen som en erkendende transaktionel erfaring, hvor eleven befinder sig i en erkendende sted-tekst-begivenhed. En erfaring der i dens udforskning kan være fremmedgørende, idet stederne formodes ikke at være en del af elevernes dagligdag – eller deres egne steder så at sige, men her mere betragtes som forholdsvis fremmede steder.

Opsummering: Transaktionen - elev, tekst og sted

Generelt betragtet og uden belæg for disse antagelser kan det være, at steder skildret i tekster, ofte overses i elevens analyser og fortolkninger. Selvsamme er gældende her, hvorfor det ikke er elevernes litteraturredaktiske ansvar, men lærerens og her mit. Det kan have noget at gøre med vores kulturelle og bagudrettede erfaringer med at udarbejde miljøkarakteristikker. At miljøkarakteristikker implicit har noget med steder at gøre – men retrospektivt bliver det tydeligt, at miljøet og stedet ikke er det samme. Dermed ikke sagt at de ikke er samhörige. Men i skrivende stund bliver jeg bevidst om, at stedet, som det for eksempel betragtes og arbejdes med af Ringgaard, er noget mere kompliceret og betydningsfuldt for karaktererne i teksterne end først antaget. Stedet i teksten er en uvurderlig integreret del af tekstens univers og plot – ingen tekst uden sted.

Hvorfor stiller afhandlingen og dertilhørende didaktiske design så ikke skarpt på stedet i elevernes analyser og fortolkninger? Eleverne skal analysere og fortolke hovedpersonerne!

En undersøgelse, hvor eleverne analyserer og fortolker, hvad litteraturen kan sige os om stedet, er bestemt en interessant vinkel, men i forhold til afhandlingens ambition om, at eleverne lærer empatisk at sætte sig i den andens sted, fokuseres her på karakterernes tilblivelsesprocesser, hvilke

stedet selvfølgelig har betydning for. Med en forudindtaget forestilling om, at udarbejdelsen af en miljø- eller for den sags skyld stedkarakteristik kunne blive til et sammenligningsarbejde for eleverne mellem det fysiske sted og tekstens sted – frem for nærværende intenderede identitetsfokus relateret til folkeskolens formål om dannelse af elevers alsidige udvikling, er miljøkarakteristik fravalgt. Dette er ligeledes forklaret i afsnittet om personkarakteristik som analyseobjekt i kapitel 4.

Men hvor er så sammenhængen mellem ambitionen om, at eleverne lærer noget om det andet menneske, en empatisk forståelse, ved at kunne sætte sig i den andens sted, og så det faktum, at her også fokuseres på steder. Først og fremmest er ideen og intentionen med at inddrage stedet som en del af læseoplevelsen, at stedet kan være med til at elevernes sanser og følelser får en aktiv rolle i deres læsning – en læsning med hele kroppen så at sige. Dermed ikke sagt at læsere ikke involveres følelsesmæssigt, når de læser uden at opleve det fysiske sted. Det findes centralt at pointere, at det akkurat er ønskescenariet med den stedorienterede litteraturtilgang, at elever med oplevelsen af det fysiske sted måske kan engageres i læseoplevelsen og derved gøre sig erfaringer med karakterer i tekster – følelsesmæssigt og empatisk – herved bliver tekstens affordance, at eleverne kan lære at tage karakterernes perspektiv. Men samtidig kan tekstens sted også bidrage med denne identitetsmæssige og empatiske indsigt.

I afsnittet om tekstens affordance fremføres det, at hovedpersonen i Kim Fupz Aakesons roman formes af de begivenheder og handlinger, der sker på autoværkstedet, og at stedet derved kan være medvirkende til, at Morten ændrer sin forståelse af sig selv. Et eksempel herpå er en passage, der præsenteres efter Morten har overtaget autoværkstedet efter sin far, da faderen er arresteret for mordet på medarbejderen Polak. Der står:

Jeg tror det var noget med solen, at den var begyndt at skinne. Den var helt tynd, og det var lige akkurat april og virkelig ikke varmt, men alligevel. Der var sol, og jeg stod i porten og røg og havde fire biler der ventede på pladsen foran værkstedet og en Toyota indenfor (Aakeson, 2015, s. 136).

Aakeson vælger her at give læseren adgang til Mortens omverdensbevidsthed, der, som Casey beskriver det, er med til at forme hans identitet, ved at anvende noget så velkendt for læseren som forårets komme. Med alt det lys, de sitrende forventninger og nye begyndelser, som foråret konnoterer for de fleste af os, planter forfatteren denne forventningsfulde og genkendelige følelse. Det er tekstens affordance, at den giver eleven mulighed for at forstå Mortens følelser, igennem beskrivelsen af stedet og den vidende krop (Casey, 2009), som Morten også repræsenterer. Den

måde som Morten sanser stedet med bilerne der venter på ham og ikke faderen. Ejerskabet medieret med smøgen og solens fundamentale funktion fremstilles af forfatteren grangiveligt, så læsere kan visualisere, at der er nye og lysere tider på vej for Morten.

Det er navnligt grundet elevernes sansende krop, at det her antages at de elever, der gør sig erfaringer, kan opleve processen som en transaktion. Det betyder, at det fysiske sted kan være med til at underbygge læseprocessen som en overskridende begivenhed frem for en art årsags-virkning interaktion. Det er i elevernes sansende krop, at det formodes at overskridelsen sker, idet eleverne først læser om stedet i teksten, dernæst oplever det fysisk, læser om det igen for så i analyserne og fortolkningerne at gøre sig erkendelser om, hvad stedet betyder for hovedpersonen – stedet som det er skildret i teksten samt de bagudrettede erfaringer eleverne har med det fysiske sted.

Et andet konkret eksempel på denne komplekse og forholdsvis abstrakte transaktionelle erfaring kan også ske med et sted, der er velkendt for eleverne. Man kan sige, at overskridelsen for eleven måske kan ske, når eleven får mulighed for at møde sig selv og andre i tekstens digteriske version af stedet samt på det fysiske sted. Stedet i teksten gør det muligt for forfatteren, at skabe et bestemt slags sted i litteraturen – et sted med forundring eller resonans, som Ringgaard (2010) skildrer det, og forfatteren kan ligesom rammesætte forudsætninger for mødet mellem eleven og stedet i teksten. I forhold til Jesper Wung-Sungs roman *Kopierne* (2015) gælder det, at fortælling om drengen Jonas⁸, der vender fornøjet hjem fra fodbold til et afvisende sted, hjemmet, kan skabe forundring hos læseren/eleven. Her bliver det at se hjemmet, stedet, udefra med hovedpersonens forundring over forældrenes afvigelse fra det normale, det som forældre plejer at gøre, med deres afvisning til en forundring for både hovedpersonen Jonas og læseren. Stedet, altså hjemmet, burde skabe resonans, men Wung-Sung sætter stedet i bevægelse i mødet mellem stedet og teksten. Her sker for nogle elever måske en overskridelse mellem dem selv og teksten, idet de kan sætte sig ind i Jonas sted, ved at forestille sig, hvordan det må være for både Jonas og eleverne selv, at komme til et aflåst og afvisende hjem. Det fysiske sted, deres hjem, der for dem ellers er givet med erindringer om noget familiært, opleves måske på en anden måde næste gang, de vender hjem til en låst dør. Selvom sammenligningerne de fysiske steder imellem her eksemplificeres med elevernes hjem, er pointen med ovenstående redegørelse, at tekstens affordance, både stederne og karakternes affordance, muliggør transaktionelle erfaringer, som oplevelsen af det fysiske sted sansemæssigt kan understøtte. Det transaktionelle består i, at læse- og stedoplevelsen bliver en begivenhed – en proces hvor eleverne, teksterne og stederne ikke er adskilte elementer men påvirker hinanden.

⁸ Se resumeet af fortællingen i kapitel 4 og afsnittet; Kort indføring i teksterne.

Netop kravet om at eleverne skulle have læst om stedet, inden de oplevede det, kan understøtte, at her er tale om en transaktion frem for en interaktion. Intentionen med at tekstens sted var bekendt for eleverne, kan være med til at åbne for en transaktionel overskridelse af teksten og stedet, idet stedet ikke fremstod fuldstændigt distanceret, som et landskab, for eleverne. Det vil sige, at elevernes viden og bevidsthed om stedet var stilladseret, så det blev en processuel begivenhed, hvor tekst og sted ikke opleves som adskilte størrelse, men som integrerede.

I dette kapitel er det løbende fremført, hvilke forskelle begreberne interaktion og transaktion konnoterer. Opsummerende vægtes transaktionsbegrebet, da det henfører til, at eleven, teksten og stedet ikke er isolerede størrelser, men at det med den stedorienterede litteraturtilgang intenderes, at disse eksisterer i sammenhæng. Erkendelse sker derfor ikke i en interaktion mellem det ene og det andet – mellem teksten og eleven, men i en overskridelse hvor både tekst og elevernes perciperende kroppe, der står i forlængelse af det fysiske sted påvirker hinanden og forandres. Med andre ord er her altså ikke tale om et årsagsvirkningsforhold positivistisk set men netop på pragmatisk vis processer – hvori rekonstruktionen af elevernes erfaring sker.

Nærværende betragtninger angående erfaringsbegrebet og dets følelsesmæssige afsæt for erkendelse kan relateres til elevernes overskridende møde i teksterne, hvilket eventuelt kan forstyrre, bevæge og opsluge dem så tilstrækkeligt, at eleverne kan erkende noget om karaktererne og dem selv på en ny måde. Grænserne mellem eleverne og hovedpersonerne flyder sammen, såfremt de er følelsesmæssigt involverede, hvor den fysiske kropslige stedoplevelse muligvis kan forstærke, hvorledes teksterne og eleverne gensidigt påvirker hinanden. Transaktionen elev, tekst og sted imellem kan måske, som det intenderede med formålet for undervisningen, medføre, at eleverne erkender, at deres eget jeg ikke er det eneste eksisterende. En erfaringsorienteret erkendelse med afsæt i teksten og dens karakterer understøtter med stedet, at det fremmede overskrides, hvorved vi kan erkende noget om andre og derved også os selv.

På sin vis kan det opsummeres, at den stedorienterede litteraturtilgang bidrager med flertydige handlemuligheder i forhold til erkendelser om stedet – et sted, der både er med til at sætte os i forhold til andre og os selv – et sted der former mennesker i litteraturen og på samme tid i verden som den er for os.

4. Det didaktiske design

Dette kapitel skitserer didaktiske overvejelser angående, hvad eleverne skal undervises i, og hvordan de skal undervises. Kapitlet betragtes som en forlængelse af foregående kapitel, der især beskæftigede sig med hvorfor og med hvilket formål, der skal undervises i den stedorienterede litteraturtilgang.

Det er et bevidst valg, at det didaktiske design som udgangspunkt har været med en lav rammesætning, så lærere fra praksis kunne se sig selv i forløbet samt kvalificere det med deres didaktiske kompetencer og i forhold til elevsammensætningen i deres klasser. Der har dog været følgende krav gældende, for at designet både repræsenterer den stedorienterede tilgang til litteratur og kan undersøges.

Eleverne skulle være nået til en passage i teksten, der beskriver stedet, inden de oplevede det. De skulle skrive noter i den udleverede logbog (en notesbog) samt arbejde med en karakteristik af hver af hovedpersonerne, der skulle fylde en side hver. I mit forsøg på ikke selv at udvikle en metodefokuseret tilgang skulle eleverne kun arbejde med et analyseelement, hvori de skulle forsøge at "sætte sig i hovedpersonens sted" – at forstå hovedpersonen. Elementet personkarakteristik har desuden sammenhæng med teksternes identitetstematikker og elevernes egne identitetsovervejelser. En karakteristik af henholdsvis hovedpersonerne Jonas, Morten og Zlatan. Dansklærerne præsenterede eleverne for øvelser, der havde til hensigt at udvide deres forståelser af nævnte personer.

Desuden var der et krav til dansklærerne om, at der ikke måtte være rigtige eller forkerte svar, men at eleverne skulle opfordres til at forklare deres analyser og fortolkninger ud fra erfaringerne med teksterne og stederne.

Teksterne opfattes i denne tilgang altså ikke som autonome med rigtige og/eller forkerte læsninger og fortolkninger deraf, idet hensigten er et åbent og dialogisk fortolkningsrum. Denne usikkerhed omkring forståelse af og arbejdet med teksterne og stederne kræver af lærerne, at de kan agere i både rationelle og ikke-rationelle undervisningssituationer. I kapitlet *Dannelse/Bildning i et skandinavisk perspektiv* skriver forfatterne, at:

Men på den andre siden er det ikke selve verdi- innholdet det er snakk om, men snarere den refleksjonen som handler om å ta i betraktning de tre komponentene i dannelsesprosjektet: menneskets forhold til seg selv, til verden og til samfunnet. Slik bliver nordiskfagenes dannelsesoppdrag i stor grad de processer som hjelper individet til å forstå sin egen posisjon som meningsdanner og – ytrer i forhold til andre og i forhold til overordnede verdier samfunnet bygger på. Dette skjer imidlertid ikke av seg selv.

Dannelsesopdraget er afhængig af lærere som er i stand til å skape kommunikasjonssituasjoner der dette kan skje, og lærere som kan utfordre elever i deres tenkning (Aase & Hägerfelth, 2012, s. 175).

Forfatternes indramning af de nordiske fags dannelsesopdrag, deres påpeging af opdragets forankring i praksis og dets afhængighed af lærerne er relevante betragtninger, som har været inspirerende for nærværende refleksioner omkring forløbets udformning og realisering. Forfatternes betragtninger er relevante i denne stedorienterede litteratursammenhæng, idet her ligeledes fokuseres på at skabe situationer, der kan udfordre eleverne. For eksempel situationer hvor elevernes stillingtagen vægtes i deres fortolkende arbejde. Det intenderes med stederne og rammesætningen af klasserummet som åbent og dialogisk, at eleverne udfordres i kommunikationssituationer, og at eleverne derved kan hjælpes i denne meningsdannende erfaringsproces. Det betyder her, at dannelsesopdraget er afhængigt af måden, hvorpå lærerne skaber kommunikationssituationer i elevernes møde med stederne og teksterne. For eksempel er lærerne blevet opfordret til at lade eleverne gå forrest ind på stederne.

Undervisningsforløbet *Hvem er jeg?* strækker sig over en periode på cirka otte uger og er, som det beskrives i metodekapitlet, først videreudviklet og afprøvet i samarbejde med den ene af de dansklærere, der deltog i undersøgelsen. Det kan karakteriseres som et multimodalt forløb, da det består af følgende modaliteter: tekster, billeder (grafisk roman og indledende billeder i Zlatan), steder, lyd (lyde på stederne og musik), video (af Zlatans mål), skrift (logbog og produkt/personkarakteristik).

De udvalgte tekster

Det udviklede undervisningsforløb benævnes *Hvem er jeg*, fordi eleverne i udskolingen er i en periode af deres liv, hvor de skal tage stilling til eksistentielle spørgsmål som: hvem de er, vil være og kan blive, valg af uddannelse og meget mere. De valgte tekster omhandler derfor også personer, der på mange måder er i gang med at definere sig selv i forhold til deres omgivelser.

Udvælgelseskriteriet vedrører derfor også, hvilke steder teksterne tematiserer.

Man kan for eksempel nævne, at science fiction litteratur, der inddrager fantastiske elementer og eventuelt udspilles i fjerne galakser, er litteratur, som elever naturligvis må præsenteres for, bare ikke i denne stedorienterede sammenhæng. Der vil være litteratur, der for lærere er oplagt at vælge, i fald de arbejder stedorienteret med teksterne, og der vil være litteratur, som ikke vil give mening. Her plæderes ikke for, at den stedorienterede litteraturtilgang anvendes med alle tekster.

Teksterne repræsenteret i undervisningsforløbet indeholder beskrivelser af steder, der er mulige at opleve, samt skildrer, at mennesker gør steder, og steder gør mennesker. Teksterne skildrer noget ved at tage stederne med – at stederne kan være en måde at se, kende og forstå verden på.

Inddragelsen af de fysiske steder i denne tilgang kan synes at underminere stederne i teksterne, men det er ikke hensigten. Som beskrevet i kapitel 3, vægtes og betragtes tekstens steder også som en måde, hvorpå eleverne kan se, kende og forstå verden.

Som beskrevet i indledningen og løbende refereret til, er teksterne og stederne i det konkrete undervisningsforløb *Hvem er jeg?* følgende (tabel 2):

Tekster/steder

Tekster	Steder
<i>Kopierne: grafisk roman</i> af Jesper Wung Sung	Eleverne sover under åben himmel i skoven og læser i teksten.
<i>Pragtfuldt, pragtfuldt!</i> af Kim Fupz Aakeson	Eleverne oplever et autoværksted og en arrest, mens de læser teksten
<i>Jeg er Zlatan Ibrahimovic</i> af David Lagercrantz	Eleverne oplever og læser på et fodboldstadion - både før og under en kamp

Tabel 2: Skitsering af de tekster og steder som er en del af undervisningsforløbet *Hvem er jeg?*

Der er flere begrundelser for valget af tekster, og endnu et argument er fremført i teorikapitlet ovenfor, hvor valget af tekster begrundes i, at eleverne kan opleve, at teksterne både gør modstand i deres forskellighed fra eleverne, men at de også imødekommer eleverne ved at indeholde visse lighedspunkter. Det være sig i forhold til identifikation, hvor jeg forestiller mig, at eleverne grundet deres alder (cirka 14 år) ligesom de tre hovedpersoner, Jonas, Morten og Zlatan, identitetsmæssigt er i gang med at finde ud af, hvem de selv er. Teksterne tematiserer alle identitet på forskellige måder, hvor eleverne både kan opleve ligheder og forskelle (Thomsen, 2019) i forhold til hovedpersonerne. Med Felskis (2008) begreber kan eleverne måske genkende Jonas' forelskelse i Maria, blive chokeret over Mortens forhold til sex og hans fascination af begge køn eller opsluges af Zlatans barndoms- og succeshistorie. For nogle elever vil forskellene springe i øjnene, når de læser om Mortens alkoholiske forældre, og for andre vil teksten måske være fyldt med ligheder.

I afhandlingen refereres til de udvalgte tekster som tekster. I henhold til professor Jonathan Culler (2007, s. 103) konnoterer begrebet følgende *"Text is both a technical term that carries a lot of theoretical weight and an apparently neutral term to designate a cultural production"*. Jeg søger

med anvendelsen af tekst frem for værk, roman eller bog, at benytte en neutral term og samtidig anerkende, at teksten er en del af en større kulturel sammenhæng.

Hermed menes, som Rosenblatt (1986, s. 123) ligeliges argumenterer, at bestemte tekster skrives, forstås og analyseres på bestemte tidspunkter og af bestemte læsere – samt i bestemte kulturelle sammenhænge.

Jeg er bevidst om forfatternes køn. Altså at det er tre mandlige forfattere, hvis tekster jeg har valgt. Det er ikke et bevidst tilvalg af mandlige forfattere, men jeg anerkender, at kønsperspektivet kunne have været relevant at medtænke. Her er kriteriet for tekstvalg i stedet kredset om de oven for nævnte forhold omkring identitet og udvikling, og kønnet har ikke været definerende.

Teksterne er alle skrevet af prisbelønnede forfattere og må dermed siges at repræsentere kvalitetslitteratur for målgruppen.

Desuden er der ikke valgt tekster ud fra, om adgangen til stederne i teksterne er let tilgængelige - tværtimod. Udvalget af teksterne har haft første prioritet, deres identitetsmæssige relevans, hvorefter det er vurderet, at stederne repræsenteret i teksterne har været tilgængelige. Hvor der ikke er spredning i hovedpersonernes og forfatternes køn, er der til gengæld spredning i sted, miljø og genre. Teksterne foregår højst forskellige steder og genre, som teksterne er skrevet i varierer fra fantastisk fortælling i den grafiske romans format over realistisk ungdomsroman til autobiografi⁹. De forskellige genrer repræsenterer forskellige litterære virkemidler. Den grafiske roman kommunikerer med billeder, der appellerer til læsere, hvis behov for visuel stilladssering imødekommes. Samtidig er billederne også en adgang til tekstens steder. Eksempelvis hvad skoven byder hovedpersonen Jonas. Læseren kan erfare at Jonas, som en del af stedet, bliver en vidende krop, der finder ud af at overleve i skoven med frygten for vildsvin og mangel på mad. Jonas eksistentielle kamp for overlevelse og søgen efter mening, kan få læseren til at tænke over sit eget liv. Disse selviagttagelser (Felski, 2008) er funderet i en omverdensbevidsthed (Casey, 2001), hvor tekstens affordance både bliver, at eleverne får mulighed for fremmedgørelse men også selvindsigt. Tekstens sted kan desuden åbne elevernes bevidsthed for, hvad de selv kan forvente, når de skal overnatte i skoven. Derved får eleverne mulighed for selv at stå i forlængelse af stedet, og ved selv at mærke og sanse stedet kan de blive perciperende vidende kroppe (Casey, 2009).

I de tre tekster anvendes jegform, også i autobiografien, selvom det ikke er Zlatan selv, der fortæller. På sin vis låner autobiografien fra fiktionen, men den giver alligevel eleverne en lidt anden adgang til hovedpersonen end de to andre fiktive tekster. En virkelighedsnær adgang, der

⁹ Se næste afsnit for en indføring i teksternes universer.

bærer en kontrakt om noget sandhedsnært, på trods af at der er fiktive elementer i autobiografien. Teksten indledes da også med, at alle de personer, der refereres til i teksten præsenteres under overskriften; Rollelisten (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016).

Afhandlingens valg af fiktive tekster muliggør, at eleverne kan søge uden for sig selv i de fiktive universer, som de møder i teksterne. *Kopierne – en grafisk roman* præsenterer læserne for et metafiktivt univers. Det at teksten gør læseren opmærksom på, at det er fiktion, som Wung-Sung gør med sætningen: ”Kender du den tanke: Det kunne være en roman. Så kunne den begynde sådan her: Jeg er en dreng” (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 5), kræver, at læserne tager stilling til, hvad der mon er virkeligt. En stillingtagen der ligeledes kræves, når eleverne på empatisk vis forsøger at tage den andens perspektiv.

De grænseoverskridende temaer som alle tre tekster indeholder kan virke forvirrende, provokerende, spændende og krævende. Det er som om Aakeson (2015) nærmest eksperimenterer med læserens grænser i skildringen af Mortens dysfunktionelle forældre, hvor læseren tåkrummende kan fornemme, at Morten i nogle henseender følger i deres fodspor – han har jo ikke set andet. Det er tekstens affordance, at der virkelig stilles spørgsmål ved autoriteter, men også ved Morten, hvis sympati læseren egentlig har. Eleverne præsenteres for en hovedperson der, som forældrene, ikke altid er lige sympatisk, idet han udnytter pigen Malene seksuelt på trods af, at han ved, at hans bedste ven er forelsket i hende. Ikke nok med det, han drikker ligesom forældrene og langer gerne en lige højre, når han er for indebrændt. Alligevel – til trods for alle disse forargelige handlinger, sympatiserer læseren med ham på grund af fortælleformen. Adgangen til Mortens bevidsthed medvirker, at eleverne får mulighed for at lære noget om et andet menneske og forstå dets motiver, hvilket giver eleverne mulighed for empatisk at tage den andens perspektiv (Coplan, 2011). De er selv i en fase af deres liv, hvor frigørelse fra forældre kan gå hånd i hånd med et behov for tryk og tilhørsforhold. Teksterne og deres karakterer kan give eleverne mulighed for at spejle sig i andres identitetsmæssige kamp, for derigennem måske mere indsigtfuldt at forstå de andre og sig selv.

I næste afsnit introduceres teksterne kort for at skabe en mere helhedsorienteret forståelse af den videre læsning, når der efterfølgende refereres til teksterne, eller når eleverne omtaler disse, imens de interviewes, samt i deres fortolkninger af hovedpersonerne.

Kort indføring i teksterne

Kopierne – grafisk roman

Kopierne er både udgivet som roman og som grafisk roman. Det er den grafiske udgave, der er valgt her, som er skrevet af Jesper Wung-Sung og illustreret af Søren Jessen (2015). Læseren får hjælp af Jessens illustrationer, når teksten skal fortolkes. Illustrationerne viser blandt meget andet kontraster, utydelighed og bestemte farver, der kan manipulere og/eller hjælpe læseren i det tekstfortolkende arbejde. Den grafiske udgave er netop valgt på grund af dens forskellige modaliteter, hvilke kan tilgodese elevernes forskellige præferencer. I afhandlingen er det i særdeleshed stedets affordance, der fokuseres på og analyseres, qua undersøgelsens formål, men tekstens affordance er selvfølgelig ikke mindre væsentlig af den grund.

Kopierne begynder kryptisk med sætningen ”*Kender du den der tanke: Det kunne være en roman. Så kunne den begynde sådan her:*” (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 5).

En begyndelse der kan få læseren til at tvivle. Udspiller handlingen sig, eller er det noget, som hovedpersonen Jonas, forestiller sig?

Jonas fortæller læseren om en uforudsigelig og foruroligende verden – en verden, der ikke er nem at forstå, når han pludselig ikke ved, hvem han er, og blankt bliver afvist af dem, som han regnede for at være forældre. Jonas’ tilværelse virker ganske normal med fodbold og forelskelse. Men det ændrer sig, da Jonas slentrer hjem til familiens hus, opstemt efter en vellykket fodboldkamp og et berusende møde med pigen Maria. Bagdøren er mod al forventning låst, og Jonas’ forældre vil ikke lukke ham ind. Er det mon en leg? Jonas forsøger at komme ind ad fordøren, men moderen stopper ham, og hun siger ”*Noget må være gået galt*” (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 16). Jonas afvises af begge forældre, der er klædt i mærkeligt gråt tøj. Han skimter en dreng inde i huset, der ligner ham selv. En stor varevogn parkerer foran huset, og mænd klædt i samme grå brynjejoggingdragter som forældrene konfronterer Jonas. ”*Ta ’r du den, siger den ene af mændene til den anden*” (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 16)?

Jonas aner uråd og løber alt, hvad han kan, mod skoven, der skal blive hans tilflugtssted og hjem. I skoven møder Jonas to drenge, der ligesom ham selv er kopier. Erstatninger for et barn sat på standby. I deres kamp mod fortvivlende eksistentielle tanker om hvem de er, vildsvin, mænd i grå brynjejoggingdragter og sult, knytter de bånd, der kun brydes af, at deres liv afsluttes. De begår enten selvmord i fortvivlelse eller deaktiveres på deres håbefulde vej mod skibet.

Pragtfuldt, pragtfuldt!

Pragtfuldt, pragtfuldt! af Kim Fupz Aakeson (2015) er en social realistisk roman. Tekstens genremæssige kendetegn træder frem gennem hovedpersonens tilknytningsforhold og de konflikter, han involveres i.

I *Pragtfuldt, pragtfuldt!* foregår handlingen hovedsageligt på et autoværksted og i en arrest.

Tekstens handling fortælles af hovedpersonen Morten, der vokser op på familiens autoværksted, som ligger i forlængelse af deres hus. Morten starter sin brugtvognsmekanikeruddannelse som 15-årig på TEC og kommer i praktik hos sin far. Teksten handler om at finde sig selv og blive voksen, mens man som ung er påvirket af voksne, deres holdninger og handlinger. Med få, men maleriske ord beskriver jeg-fortælleren Morten en barn- og ungdom med tab af moderen, venskaber, familiære øjeblikke, sex, druk, vold og istandsættelse af en bil, der er en gave fra faren. Selvsamme begår mord på familiens ven Polak, der af faren kaldes østabemekanikeren, og som også arbejder på autoværkstedet. Efter mordet ender faderen i arresten. Morten fortæller om sine besøg i arresten og oplevelser med selv at drive et autoværksted. Følgende er en passage fra bogen, der beskriver Mortens besøg i arresten:

Jeg så over på betjenten, han gloede lige ud i luften. Jeg tænkte på de ting man tænker på når man gloriere lige ud i luften, kunders biler, mærkelige drømme med grimme, nøgne mennesker, reservedele, Malenes hvide kød når hun gungrer af sted, hajer, film man har set, eksplosioner, mad på tallerkner. Alt det der” (Aakeson, 2015, s. 108).

Selvom Morten havde glædet sig til at se sin far, fortæller han i teksten, at: *”Vi havde en hel time, det var alligevel længe... Der var kun gået et kvarter”* (Aakeson, 2015, s. 96).

I arresten foreslår Morten, at de sammen skal fortælle sandheden om mordet på Polak, som faderen ellers har fået Morten til at lyve om. Teksten slutter med Morten på landevejen, i den bil, han selv har skabt, og som for Morten føles formfuldendt.

Jeg er Zlatan Ibrahimovic

Zlatans selvbiografiske fortælling er fortalt af David Lagercratz. I teksten fremstår det som om, det er Zlatan, der er direkte afsender. Denne præmis har lærerne og jeg accepteret, selvom den kunne have været gjort til genstand for diskussion og kunne have anfægtet troværdigheden af fortællingen. De fleste af eleverne har samtidig betragtet selvbiografien som en form for sandhedsvidne.

I teksten beskrives familief forhold, hvis absurditet bliver drivkraft for et sind og talent, der på mange måder overrasker og bekræfter de forestillinger, der figurerer om Zlatan.

Zlatans historie er ikke noget skønmaleri, men fortællingens oprigtige og inderlige islæt har betydning for det indtryk man får af drengen og manden. For hvordan kommer man frem i verden, når ens opvækst er præget af en daglig trummerum med trange kår, misbrug, vold, opbrud og kulturelle divergerende forståelseshorisonter?

Zlatan fortæller om en barndom fuld af modstand. Om at vokse op i en svensk ghetto med bosniske og kroatisk e forældre, der begge på skift forsvinder i deres egen eksistentielle kamp om at høre til og bogstaveligt talt overleve. En fortælling om, hvordan passionen for fodbolden bliver den redningsplanke, der driver ham. Citatet nedenfor kan være med til at illustrere Zlatans modsætningsfyldte historie med både svigt, slid, selvsikkerhed og succes:

Men også min anden halvsøster blev slettet fra familien. Mor viskede hende ligesom bare ud... Min halvsøster havde fået en dreng, et barnebarn til min mor med andre ord.

»Hej mormor,« sagde han ligesom, men mor ville ikke kendes ved ham.

»Desværre,« sagde hun bare og lagde på.

Jeg troede ikke på det, da jeg hørte det. Jeg fik ondt i maven... Sådan gør man bare ikke! Aldrig nogensinde! Men der er så meget stolthed i min familie, som gør det svært for os, og jeg skal bare være glad for, at jeg havde fodbolden” (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016, s. 85-86).

Personkarakteristik

Begrundelserne for valget af personkarakteristik i undervisningsforløbet er allerede præsenteret i teorikapitlets afsnit om empati, hvorfor disse begrundelser ikke gengives her. Men det skal tilføjes, at personkarakteristikkerne, elevernes eksternaliserede læringsrepræsentation (Hansen, J. J., 2010, s. 44-46), desuden medtages i designet, for at både lærerne og jeg kan få indsigt i, hvad eleverne har gjort sig af erfaringer i deres deltagelse i undersøgelsen. Et indtryk af, hvad den stedorienterede litteraturtilgang ikke kun har haft af betydning for elevernes læseoplevelse, men også deres fortolkningsproces, jævnfør anden del af første forskningsspørgsmål.

Endvidere argumenterer professor James Phelan (1989) for karakterer i tekster, idet de ofte repræsenterer tekstens tematikker, hvilket er gældende for de udvalgte tekster. Eksempelvis skildringen af Zlatan, som må siges at leve op til de stereotype forventninger, der hører til temaet om et mælkebøttebarn.

Skitsering af undervisningsforløbet – *Hvem er jeg?*

For at se undervisningsforløbet, som det er præsenteret for eleverne, henvises som skrevet tidligere til bilag 1. I tabel 3 nedenfor er forløbet skitseret i generelle træk, hvor specifikke stilladserende detaljer kan ses i bilaget. Begrundelserne for det didaktiske design er præsenteret i teorikapitlet og i mindre omfang i ovenstående.

Hvem er jeg? Hvem bliver jeg, når jeg sætter mig i den andens sted? Målene for forløbet: At stoppe op, at være til stede og at involvere sig	
Første uge:	Introduktion til logbog og stedet som begreb
Anden uge:	Feltarbejde, observationer og interview
Tredje uge:	Identitet og personkarakteristik
Fjerde uge:	<i>Kopierne</i> . Eleverne sover i skoven
Femte uge:	<i>Pragtfuldt, pragtfuldt!</i> Eleverne besøger et autoværksted
Sjette uge:	<i>Pragtfuldt, pragtfuldt!</i> Eleverne besøger en arrest
Syvende uge:	<i>Jeg er Zlatan Ibrahimovic</i> . Eleverne læser på et fodboldstadion
Ottende uge:	<i>Jeg er Zlatan Ibrahimovic</i> . Eleverne læser på et fodboldstadion, mens der er kamp.

Tabel 3: Kort skitsering af undervisningsforløbet

5. Metode

Kapitlet indledes med en kortfattet indføring i afhandlingens genstandsfelt, og hvordan dette er undersøgt. Jeg ønsker hermed at skabe et sammenhængende billede af undersøgelsesprocessen, der på grund af sit omfang og varighed kan virke fragmenteret, når den efterfølgende beskrives, forklares og begrundes i kapitlets afsnit.

En kort sammenhængende beskrivelse af forskningsdesignet og det empiriske afsæt

Genstandsfeltet og undersøgelsen heraf er på alle måder en konstruktion af en bestemt sag i situationen (Dahler-Larsen, 2008) - det bestemte ved sagen er et på forhånd tænkt didaktisk design, der situeres ved, at fire 8. klasser på samme skole ad to omgange afprøver designet. Sagen taler ikke i sig selv, det gør de elever og lærere, som er involveret i undersøgelsen af designet og resultaterne heraf. Skolen ligger i en af landets største byer i et velhavende villakvarter.

I hver af de fire deltagende klasse var der elever med forskellige kulturelle baggrunde, som kørte med bus til skolen fra andre boligkvarterer, der ikke var sammenlignelige med dette kvarter. Endvidere gennemsnitlig to elever i hver klasse, der var i svære læsevanskeligheder samt to elever, der havde diagnoser. Eleverne talte alle dansk i skolen, og 2-4 elever fra hver klasse talte andre sprog i deres hjem. Det kan diskuteres, hvorvidt denne skole er repræsentativ for gennemsnitlige skoler i Danmark. Vi ved fra andre undersøgelser, at elevers socioøkonomiske baggrunde har betydning for deres måder at læse og arbejde med tekster på. For eksempel viste det sig i undersøgelsen fra Norge, der også refereres til i andet kapitel, at lærerne underviste forskelligt alt efter om skolen repræsenterede eleverne med lavsocioøkonomiske baggrunde eller med højsocioøkonomiske baggrunde. Denne erfaring med undersøgelsen, at eleverne forholdt sig til litteratur på forskellige måder, alt efter hvilken skole eleverne gik på og deres socioøkonomiske baggrunde (Penne, 2006, s. 86).

Den første årgang der afprøvede designet, bestod af en 8. klasse med 27 elever, heraf 14 piger og 13 drenge. I det efterfølgende skoleår afprøvede yderligere tre 8. klasser fra samme årgang forløbet. En klasse bestod af 17 elever med 10 piger og 7 drenge, en klasse med 22 elever, heraf 14 piger og 8 drenge samt en klasse bestående af 23 elever, hvor 12 af dem var piger og 11 drenge.

For at undersøge problemstillingen

Hvad betyder det for elever – deres læseerfaring og fortolkningsproces, at de gør sig erfaringer med de steder, der er relevante for hovedpersonen, mens de læser og fortolker et litterært værk?

var rationalet at udvikle et undervisningsforløb med et læse- og stedorienteret afsæt, som muliggjorde at få adgang til elevernes læseoplevelse og fortolkningsproces. Dette for at kunne spørge eleverne ind til de erfaringer, de gjorde sig med forløbet. For at lytte til og forstå, hvad det betød for eleverne at læse tekster på lige akkurat denne måde samt at få indblik i deres produkter.

Intentionen med at undersøge og forstå problemstillingen, krævede en adgang til praksis. Jeg præsenterede derfor designet for cirka firs skoleledere i en større kommune og adspurgte dem, om de ville introducere forløbet for deres dansklærere i udskoling og forhøre sig, om de ville deltage i undersøgelsen. En af de dansklærere, som ansøgte om at deltage i undersøgelsen, blev valgt. Vi forventningsafstemte og planlagde i store træk det to måneder lange undervisningsforløb. Jeg observerede og videoobserverede dansklæreren og eleverne gennemføre forløbet.

Eleverne blev løbende interviewet in situ på stederne om, hvad det betød for dem at opleve stederne relateret til teksterne, mens de læste og fortolkede. Eleverne blev desuden bedt om at lave et skriftligt produkt for hver læst tekst, for at jeg kunne svare på problemstillingens andet fokus – hvad den stedorienterede tilgang til tekster betød for deres fortolkningsproces. Det var hensigten, at jeg ved at analysere deres produkter kunne danne mig et billede af deres fortolkningsarbejde og drage nogle konklusioner på baggrund heraf. Afslutningsvist blev forløbet evalueret af eleverne sammen med deres lærer.

På baggrund af ensartede mønstre i datamaterialet, hvor eleverne i overvejende grad udtalte sig positivt om forløbet, besluttede jeg, at undersøgelsen skulle gentages af andre dansklærere og elever. Med en vis faglig skepsis over forløbets modtagelse ønskede jeg at få et indblik i, om mønstrene ville være lignende, hvis forløbet blev afprøvet igen. Tre dansklærere på samme skole indvilligede i at afprøve forløbet året efter med deres 8. klasser. Her blev eleverne ligeledes interviewet in situ på stederne, og elevprodukter blev indsamlet, med det formål, at elevernes udsagn og produkter også skulle danne grundlaget for afhandlingens datamateriale.

Efter to på hinanden følgende år i feltet har jeg arbejdet med at udvikle analytiske strategier, der kan kvalificere analyserne af elevernes udsagn om forløbet og deres elevprodukter. Det har været en længerevarende proces, da flere analytiske strategier viste sig ikke at være anvendelige til at analysere kompleksiteten ved eksempelvis elevprodukterne.

Afhandlingens bærende fundament, dens empiriske forankring, præsenteres og begrundes metodisk i efterfølgende afsnit i nærværende kapitel.

Kapitlets opbygning

Kapitlet er fremadrettet struktureret i fem afsnit, hvor første afsnit begrundes og forklarer valgte kvalitative metoder og undersøgelsens design samt fremstiller en metodologisk afgrænsning. Dernæst, i andet afsnit, konkretiseres undersøgelsens anvendte metoder. Datamaterialet skitseres, og jeg forholder mig til min egen rolle i undersøgelsen. Det efterfølgende tredje afsnit består af etiske refleksioner i forhold til undersøgelsen.

Elevernes udsagn, der udgør en betydelig del af afhandlingens datamateriale, kondenseres og tematiseres i fjerde afsnit for blandt andet på baggrund deraf at introducere afhandlingens analytiske enheder i femte afsnit.

Afhandlingens erkendelsesmæssige forståelse af empirien

Forskningsdesignet kan overordnet karakteriseres som en eksplorativ interventionsundersøgelse, der er baseret på kvalitative metoder. Forskningsgenstanden, elevernes læse- og stedoplevelser, kræver en metodisk tilgang, der muliggør, at eleverne kan forklare, hvad de mener om forløbet, hvorfor det kvalitative interview anvendes hertil (Dahler-Larsen, 2008). Derudover er genstandsfeltet forholdsvis uudforsket, og som redegjort for i State of the art er der begrænsede erfaringer med at undersøge elevers stedrelaterede læseoplevelser, hvilket ligeledes initierer en undersøgelse. Om det intenderede med, at elever oplever steder, mens de læser tekster knyttet dertil, reelt set kunne lade sig gøre i praksis, havde jeg ingen forhåndsviden om, det var og er en del af undersøgelsen. Hvordan den stedorienterede litteraturtilgang blev modtaget af eleverne og lærerne, kunne jeg kun gisne om, men undersøgelsen af undervisningsforløbet er kompleks i den forstand, at flere abstrakte ideer skulle kunne lade sig gøre i praksis, hvorfor følgende spørgsmål og overvejelser blev aktuelle.

Ville autoværkstederne have besøg af eleverne? Kunne eleverne opleve en arrest og besøgscelle? Skulle Zlatan læses på skolens fodboldbane, eller ville en fodboldklub byde os velkommen? Kunne aftaler med eksterne partnere organiseres, så det logistisk passede med klassernes skemaer?

Hvordan ville eleverne have det med denne måde at læse på?

Begrundelsen for det kvalitative afsæt for undersøgelsen af genstandsfeltet synes velbegrundet i behovet for elevernes mulighed for at kunne begrunde deres svar, idet der spørges ind til, hvad elevernes mener om at læse tekster på lige nøjagtig denne måde. Den kvalitative tilgang kan formå eksplicit at identificere elevernes forståelse af situationen. Observationer og fortolkninger af elevernes handlinger i forløbet kan kobles til pragmatikkens syn på forskningsmæssig validitet, hvor forskeren må handle på grundlag af den viden, som observationerne og fortolkningerne skaber (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 329).

Med så forholdsvis mange elever, som her deltager i undersøgelsen, kunne et mixed-method design også være anvendt. En kombination mellem interview in situ, som det er udført i nærværende, og en efterfølgende spørgeskemaundersøgelse udviklet på baggrund af sådanne interview kunne vise resultater kvantificeret i hændelser. Eksempelvis kunne hændelser tælles, så det mere præcist kunne beskrives, hvor mange elever der fandt forløbet sjovt.

Når et mixed-method design er fravalgt, er det som tidligere begrundet, fordi herværende undersøgelse finder det interessant at få indsigt i, hvad den stedorienterede tilgang til litteratur betyder for eleverne, og hvorfor den lige netop betyder det, de beskriver.

Afhandlingens forskningsspørgsmål, ligeledes introduceret i indledningen, er

1) Hvilke betydninger har det for elevers læseerfaring og fortolkningsproces, at de erfarer de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, når de læser?

2) Hvilke potentialer og barrierer opstår der i forbindelse med den stedorienterede litteraturdidaktik?

Spørgsmålene indikerer, at jeg har valgt en åben tilgang til undersøgelsen for ikke at være for påvirket af egne forudindtagede antagelser. Endvidere viser forskningsspørgsmålene en tiltænkt progression i undersøgelsen, hvor første toleddede spørgsmål er funderet i en intervention. Interventionen finder sted i udskolingens danskfag og ønsker at bidrage med viden om og endnu en måde at læse tekster på. En måde, der intenderer et følelses- og sansemæssigt udgangspunkt for oplevelsen af læsning og fortolkning heraf. Interventionen er endvidere nødvendig for at kunne diskutere potentialerne og barriererne ved tilgangen, jævnfør andet forskningsspørgsmål, velvidende at en intervention altid har implikationer for praksis. Disse redegøres der for i kapitlets afsnit *Etiske refleksioner*.

Valget af et kvalitativt udgangspunkt for erkendelse af praksis begrundes desuden i, at et sådant muliggør detaljerede subjektive holdninger til undervisningsforløbet, hvilke er med til at forklare og belyse deres sansende stedorienterede læse- og fortolkningserfaringer.

Undersøgelsen er foretaget med flere forskellige kvalitative dataindsamlingsmetoder, hvor de forskellige metoder er udvalgt for at få en uddybende kontekstforståelse af forskningsgenstanden – elevers læse- og fortolkningserfaringer. Metoderne gennemgås og forklares senere i kapitlet.

Som fremstillet og argumenteret for i teorikapitlet vægtes både det følelsesmæssige og det kognitive i den stedorienterede litteraturtilgang – og derved også i undersøgelsen og forståelsen af denne. Der er taget højde for en vis kohærens imellem de teoretikere, der anvendes i analyserne af

datamaterialet. Deres antagelser bygger på en forståelse af, at mennesker erkender med hele kroppen, og som sagt tager afhandlingens erkendelsesmæssige forståelse afstand fra dikotomier, der adskiller kognition og følelse samt individ og omverden. Derimod undersøges og betragtes transaktionerne mellem elever, steder, tekster og lærere som en helhedsoplevelse – set i et pragmatisk perspektiv er afhandlingen optaget af, hvordan eleverne forstår sig selv i samspillet med hinanden, stederne og teksterne i undervisningssituationen, hvor mening er noget, der konstitueres i transaktionerne. Såfremt undersøgelsen skal påføres en label, kan den relateres til etnografisk forskning, som sammen med casestudiet er anerkendt inden for pragmatisk forskning (Creswell & Poth, 2018, s. 27). Undersøgelsens afsæt for erkendelse er empirisk forankret, hvilket ligeledes kan associeres med pragmatismens tilgang til at undersøge et genstandsfelt (Blumer, 1980, s. 412).

For at kunne svare på problemstillingen må der anvendes metoder, der kan indfange, hvordan betydninger opstår i sociale handlesammenhænge, og undersøge, hvordan disse sammenhænge giver mening for eleverne. Metoderne introduceres efter næste afsnit, der afgrænser afhandlingen metodologisk.

En metodologisk afgrænsning

Følgende afsnit er medtaget for at beskrive den længerevarende proces det er, over flere år, at undersøge et genstandsfelt. En proces, der ikke er snorlige. I det indledende overordnede indblik i undersøgelsen blev rationalet med at observere og videoobservere praksis ikke begrundet, hvilket kræver en forklaring. Elevernes afprøvning af forløbet blev videofilmet, for at jeg, ned i mindste detalje, kunne gennemgå forløbet med henblik på at forbedre det. Jeg forestillede mig i begyndelsen af denne omfattende undersøgelsesproces, at jeg skulle tilgå genstandsfeltet og undersøge problemstillingen ud fra forskningsmetodologien Design-based Research (herefter DBR). Forskeren skal ved hjælp af DBR besvare et teoretisk spørgsmål. Dette spørgsmål besvares ved af flere omgang at teste et udviklet didaktisk design. I DBR-regi skal forskeren mellem iterationerne i praksis forbedre det didaktiske design og på baggrund heraf udvikle paradigmatiske designprincipper (Barab & Squire, 2004; Edelson, 2002). Forskeren skal besvare sin problemstilling ved at justere designet, og sådanne mærkbare justeringer gør sig ikke gældende i denne undersøgelse.

De eneste egentlige justeringer, der ville give mening i forbindelse med første afprøvning af forløbet, ville være at ændre gruppestrukturerne, når eleverne sov i skoven. Det viste sig til evalueringen af forløbet, at eleverne havde et ønske om, at oplevelsen i skoven blev mere som i *Kopierne* – mere stille og uhyggelig ved at grupperne sov længere fra hinanden og i endnu mindre

grupper. En så ubetydelig justering af det didaktiske design ville ikke have konsekvenser for min besvarelse af problemstillingen og udviklingen af paradigmatisk designprincipper, hvorfor DBR som en konsekvens af undersøgelsens proces er fravalgt.

Konkretisering af undersøgelsen og anvendte metoder

Afhandlingens rettedhed mod og respekt for praksis appellerer til valget af en induktiv tilgang, hvorfor dele af datamaterialet kondenseres og tematiseres induktivt. Denne proces er inspireret af den empirisk testende tematiske analysemetode (Gildberg et al., 2015). Disse temaer analyseres og diskuteres med teoretiske begreber, som kan være med til at kvalificere, hvad det betyder for eleverne at læse tekster på nærværende måde og til at begribe elevernes produkter, hvis mangeartede træk og komplekse karakter kendetegner dem.

Udviklingen af den begrebslige horisont er ikke foretaget på forhånd men løbende, og på baggrund af kondenseringerne af materialet er begreberne blevet en mulig måde at forklare, hvad de stedorienterede læseoplevelser betyder for eleverne. Ligeledes er elevprodukterne først gennemlæst, hvor forskellige mønstre viste sig, og derefter er en begrebslig horisont udviklet til en konkret analytisk strategi. Det betyder, at processen med at begribe og analysere datamaterialet har været en vekselvirkende proces mellem data, som det fremtræder oprindeligt, og med et mere hermeneutisk (Gadamer, 2007) analytisk blik, hvor data også fortolkes og diskuteres ud fra valgte teoretiske begreber.

Pragmatiske forskere problematiserer, at undersøge 'what works', og i tråd med pragmatikken undersøges her ikke, hvorvidt den stedorienterede litteraturtilgang virker eller ikke virker – det vil være en forsimpning af det komplekse ved at afprøve en tilgang i praksis. Med et pragmatisk udgangspunkt anvendes 'multiple qualitative approaches' (Creswell & Poth, 2018, s. 26-27) til at producere og undersøge data. Med et pragmatisk sigte er fokus her på kvaliteten og værdien af den viden, der er produceret (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 386).

Datamateriale

Afhandlingens datakorpus er produceret over en periode på 2 år. Første indirekte kontakt til praksis var i marts 2016, hvor jeg præsenterede ideen med projektet på et møde for en kommunes skoleledere. De modtog en skitsering af forløbet, som de kunne præsentere for deres dansklærere i udskolingen. Den indirekte adgang til dansklærerne kan synes kunstig, men var udelukkede arrangeret sådan for at respektere praksis – hvad enten det var skoleledernes valg eller fravalg af projektet eller dansklærernes. Hvorvidt alle skoleledere har præsenteret projektet for deres dansklærere, vides ikke, men for ikke at påtvinge praksis noget, de ikke havde tid og eller lyst til at

deltage i, blev det foreslået, at dansklærerne skulle sende en skriftlig opfordring til mig om ønskelig deltagelse i projektet. Flere dansklærere ansøgte, og den udvalgte klasse og lærer var en klasse, hvor dansklæreren havde spurgt eleverne, om de havde lyst til at deltage i projektet. Dette inddragende elevperspektiv blev udvælgelseskriteriet for, hvilken dansklærer og 8. klasse der skulle afprøve forløbet og løbende være med til at udvikle det. Elevperspektivet er i tråd med den stedorienterede litteraturtilgang, idet jeg med det didaktiske design skaber situationer, hvor elever får et førstepersonsperspektiv på verden (Stelter, 2008). Dermed er hensigten, at eleverne ikke kun oplever autoværkstedet som forfatteren, læreren, tv-serier, læremidler eller deres forældre beskriver det, men som de selv føler og sanser det – et førstepersonselevperspektiv på værkstedet. Derudover er elevperspektivet essentielt i forhold til elevers medbestemmelse over forhold i eget liv.

Som beskrevet tidligere gik jeg til praksis med en forestilling om, at undersøgelsen skulle udføres med afsæt i Design-based-Research, hvorfor dansklæreren, eleverne og forældrene blev spurgt, om de ville tillade, at undervisningen blev videofilmet (se bilag 2 for brev om samtykke). Det betyder, at den 8. klasse, der afprøvede designet i 2016, både blev observeret og videoobserveret under forløbet. Endvidere blev eleverne interviewet i grupper efter hver oplevelse af stederne.

De tre klasser blev ikke videofilmet i anden afprøvning af forløbet, idet intentionerne med DBR som metodologi var blevet genovervejet, som tidligere beskrevet. Forløbet blev afprøvet igen for at undersøge, om elevernes oplevelse heraf og elevprodukter var af lignende positive karakter, såfremt andre lærere og klasser afprøvede det. Begrundelsen var, at eleverne i overordnede træk omtalte forløbet som meningsfuldt. Det kunne skyldes selve forløbets form og indhold eller dansklærerens og elevernes måde at modtage det på. Eller at eleverne, i kraft af deres deltagelse i undersøgelsen og det vilkår, at de var blevet udvalgt til at afprøve det først, samt at de blev videofilmet, kunne have betydning for deres udtalelser om forløbet. Disse vilkår var til dels også gældende i anden afprøvning af forløbet, men måske kunne endnu tre klassers deltagelse nuancere det positive billede af forløbet og berige undersøgelsen med andre mønstre. Formålet med gentagelsen af forløbet var ikke at kunne generalisere resultaterne. Om formålet med at undersøge, om andre klasser og elever oplevede noget lignende eller markant anderledes, har været fordrende for at kunne besvare problemstillingen, er et godt spørgsmål. Der forekom en vis datamættethed, og mængden af datamateriale i form af interviews og elevprodukter er blevet omfangsrig og tidskrævende. Det må dertil pointeres, at denne anden runde også har ledt til andre mønstre i datamaterialet.

Tabel 4 skitserer undersøgelsens datakorpus.

Datamateriale	Første afprøvning af forløbet 2016 af en 8. klasse med 27 elever	Anden afprøvning af forløbet 2018 af tre 8. klasser med i alt 62 elever	Begrundelse for valg af metode
Elevprodukter	81 personkarakteristikker af hovedpersoner i de tre udvalgte tekster	121 personkarakteristikker af hovedpersoner i de tre udvalgte tekster	For at kunne besvare 1. forskningsspørgsmål må jeg have indsigt i elevernes fortolkningsarbejde
In situ gruppeinterviews med eleverne	24 gruppeinterviews foretaget på stederne i forlængelse af oplevelsen. Varighed mellem 1- 3 minutter.	26 gruppeinterviews foretaget på stederne i forlængelse af oplevelsen. Varighed mellem 1- 6 minutter. Større grupper med 6-7 elever.	For at kunne besvare 1. forskningsspørgsmål må jeg spørge eleverne til deres oplevelse af den stedorienterede litteraturtilgang
Stimulated-Recall-Interviews	Tre interviews med dansklæreren af en times varighed		Intenderet indsigt i dansklærerens didaktiske overvejelser på baggrund af DBR, som blev fravalgt
Videoobservationer	34 lektioner af 60 minutter, herunder evaluering af forløbet		Metoden var valgt ud fra den antagelse, at jeg med DBR som metodologi troede jeg skulle re-designe designet mellem iterationerne
Observationer, feltnoter og snaplog	34 lektioner af 60 minutter samt af	I lektioner omkring introduktionen af	Kontekstforståelse af den praksis, jeg

	elevernes oplevelse af stederne	forløbet og stedoplevelserne	har valgt som genstandsfelt
--	---------------------------------	------------------------------	-----------------------------

Tabel 4: Oversigt over datamaterialet

Egen rolle i praksis

Det er forsøgt at skabe en så ligeværdig relationen som muligt mellem lærerne og mig som forsker. Jeg ønsker at anerkende lærernes professionsfaglighed, at de ved mere om deres elever og klasser, end jeg gør. Jeg bevæger mig i deres sfære med forskningsmæssige intentioner, hvorfor jeg må anerkende og respektere deres perspektiver på undervisning.

Spørgsmålet er dog, om relationen kan være ligeværdig, idet jeg kommer udefra og vil intervenere i elevernes og lærernes praksis. Det didaktiske design er udarbejdet af mig med en lav didaktisk rammesætning, så især læreren, der afprøvede forløbet i første omgang, kunne have et medejerskab og medbestemmelse i processen. Hendes måde at facilitere processen mellem eleverne, stederne og teksterne med diverse opgaver betragtes som indsigtfuld og værdifuld. Retrospektivt kunne jeg ikke have udviklet opgaver, hvis didaktiske kobling havde været mere konstruktive for afprøvningen af tilgangen. Dansklæreren har altså en anselig andel i det didaktiske designs anvendelse i praksis.

I metodebogen *Qualitative Inquiry and Research Design* anbefaler forfatterne, at den deltagende observatør skifter rolle under observationerne. At forskeren for eksempel skifter fra at være 'observer as participant' til at være 'complete participant' (Creswell & Poth, 2018, s. 167-169). En bevægelse fra at betragte genstandsfeltet udefra og til at være så forankret, at det ikke bliver bemærket af den praksis, der undersøges. Jeg finder ikke, at Creswell og Poth i særlig grad begrundet dette skiftende perspektiv, som der både kan være fordele og ulemper ved. De sociologiske forskere Martyn Hammersley og Paul Atkinson diskuterer observatørens rolle. At 'go native' kan medføre, at afstanden mellem genstandsfeltet og forskeren minimeres. På den anden side, kan nærhed til genstandsfeltet nuancere forskerens forståelse (Hammersley & Atkinson, 2019). Et skifte til en insider i denne forskningssammenhæng, til at jeg for eksempel selv underviste i min egen tilgang, i nærværende undersøgelse kunne være en bias. Afstanden mellem mig som forsker og genstandsfeltet ville minimeres, hvis jeg underviste, og den analytiske distance kan derved diskuteres.

Det er et bevidst valg, at jeg var deltagende observatør i den forstand, at læreren og jeg i nogle pauser vendte undervisningen, samtidig med at jeg ikke deltog i undervisningen, men observerede den. En art distanceret deltagende observatør. Jeg har forsøgt ikke at påvirke lærerens didaktiske beslutninger, så de tilfælde, hvor vi har vendt undervisningen, har især omhandlet elevernes reaktioner. Nogle elever blev meget berørte af at være i arresten eller over at sove i skoven, og det

er primært deres berørthed, vi har drøftet.

Såfremt jeg havde undervist, kunne det være, at jeg ikke havde oplevet de etiske forhold, der løbende gjorde sig gældende, og som både beskrives her og sidst i kapitlet. Distancen medførte for mig en refleksiv stillingtagen til elevernes reaktioner på forløbet. Eksempelvis var intentionen, at eleverne skulle opleve et sted som Rosengård, der beskrives som en ghetto af Zlatan. Jeg erfarede dog, sandsynligvis på grund af distancen, at én af de elever, som boede i et sammenligneligt boligområde som det, hvor vi havde tænkt os at tage ud, virkelig ikke ønskede, at vi skulle tage derud. Det er ikke sikkert, han havde sagt det til mig, hvis det var mig, der underviste, eller at jeg selv havde opdaget, hvor meget der var på spil for ham i undervisningssituationen. Læreren og jeg snakkede om, hvorvidt eleverne skulle opleve stedet, og min distance betød muligvis, at vi lyttede til eleven frem for at opleve stedet. Dette på bekostning af det intenderende med den stedorienterede tilgang til teksterne, og at andre elever, der boede samme sted, ønskede det modsatte.

Beslutningen om direkte at observere undervisningen og ikke være deltagende observatør hænger ydermere sammen med, at jeg derved finder afprøvningen af tilgangen mere realistisk. Det svarer i forsimplede træk til, at dansklæreren rekvirerede et forløb på en af læringsportalerne og afprøvede det. Det betød også for min rolle som forsker, at jeg sagde til eleverne, når de spurgte mig om undervisningen, at det måtte de spørge læreren om.

En væsentlig selvrefererende implikation for undersøgelsen af praksis er, at det er svært at finde sproglige udtryk for, hvad der faktisk sker i praksis. Hermed menes, at jeg også er formet af mine erfaringer, både tidligere erfaringer og dem, som jeg dagligt indgår i – både på mikro-niveau og mere overordnet kulturelt. I mine feltnoter står for eksempel, at lærerens kendskab til eleverne betyder at hun griber eleverne, der hvor de er, når de berøres. I en sådan grad at det er bemærkelsesværdigt. Sådanne observationer og formuleringer kan relateres til, at jeg som tidligere dansklærer kender til det med at forsøge at gribe eleverne, der hvor de er. Det er ikke didaktisk begrundet at gribe eleverne, der hvor de er, frem for at fremtvinge planlagte opgaver, der i nogle tilfælde vil falde til jorden. Men det er en hårfin balance, når blandt andet praksis skal observeres og beskrives, hvortil der skal anvendes teoretiske begreber, man som forsker er præget og inspireret af, eller sproglige hverdagsudtryk. Ligeledes at finde en balance i måden, hvorpå jeg som forsker snakker med lærerne om forløbet i, under og efter forløbet. Til eksempel bad dansklæreren inden forløbets begyndelse mig om en beskrivelse af stedet. Hendes ønske om en sådan beskrivelse fortæller noget om hendes ambitioner med at afprøve den stedorienterede litteraturtilgang. Hun ønskede at forstå ideen og sætte sig ind i rammerne derfor. Eftersom min viden om stedet som

teoretisk begreb på daværende tidspunkt var begrænset, blev beskrivelsen hurtigt nedfældet og meget teoretisk forankret og på ingen måde didaktiseret i forhold til forløbet. Dette resulterede i, at læreren selv fandt en tekst, der beskrev, hvad et sted kan være, til eleverne, hvilket didaktisk set var fordrende for forløbet, idet læreren kendte eleverne. Jeg stod tilbage med en følelse af, at der i den situation var langt mellem teori og praksis. At jeg ikke forstod dansklæreren og imødekom hende, hvilket ikke var intenderet, tværtimod. Her reproducerede jeg en dikotomisk forståelsesramme af teori og praksis, som både det videnskabsteoretiske perspektiv og jeg selv forsøger at undgå og reducere verden i forhold til.

Observationer, videoobservationer, indholdsresumeer og snaplog

Observationerne af elevernes afprøvning af forløbet er anvendt til at skabe en kontekstforståelse. Jeg er bevidst om, at observationerne ikke giver mig direkte adgang til elevernes læseoplevelse eller fortolkningsproces jævnfør stillede problemstilling. Men både observationerne og videoobservationerne er en force i den forstand, at jeg har kunnet fornemme praksis ved min fysiske tilstedeværelse og nedskrive iøjnefaldende udsnit af undervisningen samt har kunnet gå tilbage i videomaterialet og se, hvad der detaljeret skete.

Videoobservationerne blev påbegyndt på baggrund af viden om *Video research* (Derry et al., 2010) og *Interaction Analysis* (Jordan & Henderson, 1995).

Det kan kræve et vist erfaringsgrundlag med videoudstyr og videoforskning at kaste sig ud i at undersøge praksis med videoobservation som metode. Et sådant erfaringsgrundlag havde jeg ikke, men jeg læste mig frem til flere væsentlige forhold. Jeg valgte, med afsæt i ovenstående referencer, derfor at placere to kameraer i lokalet. Et kamera rettet mod smartboard og læreren og et rettet modsat mod alle eleverne. Rationalet for denne beslutning var, at den stedorienterede litteraturtilgang lægger op til en undervisning, der ikke er centreret kun omkring lærerens faglige færdigheder, men i særdeleshed elevernes sanselige oplevelse heraf. Altså et udgangspunkt i deres førstepersonperspektiv på teksterne og stederne og snakke herom, som læreren faciliterede og kontekstualiserede. Kameraet vendt mod eleverne var medtænkt for også at have et fokus på eleverne. Ydermere for at have to mikrofoner, hvilket har vist sig at være en fornuftig beslutning, idet nogle af elevernes udsagn ikke har været mulige at indfange på det ene kamera, men på det andet. Ud over valg angående kameravinkel besluttede jeg, at optagelserne startede fra lektionernes begyndelse og sluttede, når lektioner var færdige. Det betyder, at der er forholdsvis meget støj på optagelserne i kraft af, at eleverne skulle ind fra frikvarteret, have informationer, fortælle hint og dette, men derved forstyrrede jeg ikke undervisningssituationen.

I arbejdet med videooptagelserne af undervisningsforløbet udarbejdes 'content logs' (herefter indholdsresumer) (Derry et al., 2010, s. 18; Jordan & Henderson, 1995, s. 43). Dette for at komprimere og overskueliggøre det fireogtredivende lektioner lange forløb, foruden oplevelserne på stederne. Men også for at fremhæve de sekvenser, der er relevante i forhold til besvarelse af problemstillingen.

Jordan og Henderson foreslår med deres etnografisk inspirerede tilgang, at indholdsresumeerne kan anvendes til at opdage analytiske kategorier. Til at opdage, hvilke mønstre der er særegne, og hvilke der ikke er af betydning for at kunne svare på problemstillingen. I nærværende tilfælde gennemgik jeg løbende hele videomaterialet og nedskrev i indholdsresumeerne, hvad der skete i undervisningssituationer. Efterfølgende gennemgik jeg mine feltnoter fra de observerede lektioner. De situationer, der dengang vakte min interesse i forhold til at kunne besvare forskningsspørgsmålene, vendte jeg tilbage til i indholdsresumeerne for at vurdere, om jeg skulle gense videosekvenserne. Derfor er videoobservationerne mere anvendt til at genopdage undervisningssituationer frem for derudfra at danne analytiske kategorier. Videoobservationerne og indholdsresumeerne har fungeret som grundlaget for en dybere forståelse af transaktionerne mellem eleverne, lærerne, teksterne og stederne. De anvendes ikke som primært udgangspunkt for det videre analytiske arbejde, men inddrages, hvor de kan underbygge de mønstre, der er udvalgt på baggrund af den induktive gennemgang af interviewene med eleverne og elevprodukterne.

Mere konkret består indholdsresumeerne af identificerende overskrifter og korte resumeer, der kan indikere, hvor det empiriske materiale skal udfoldes ved transskriptioner og/eller mere udførlige beskrivelser.

For at opnå en vis transparens i arbejdet med videoobservationer henvises til bilag 23 for at se en bestemt lektion. Bilaget viser indholdsresumeerne, inddelt i lektionen, og i hvilken sammenhæng udsnittet er taget fra. I tabel 5 nedenfor er vist et meget lille udsnit af et indholdsresume af en lektion, der beskriver ti minutters undervisning. Bilag 11 bagerst i afhandlingen viser et lidt større udsnit.

Dato, kamera-vinkel, tid	Overskrift	Kort resume	Verbal transskription	Nonverbal transskription
01.09.16. UV8yLF 15.11-26.30	Eleverne arbejder med deres beskrivende ord på tavlen om autoværkstedet og fængslet	Eleverne er inddelt i piger og drenge. De udvælger de ord, der beskriver autoværkstedet og fængslet, og skriver ordene på tavlen.		(17.40, 17.55, 21.54, 22.20) Megen aktivitet, der kan næsten ikke stå flere elever foran tavlen.

Tabel 5: Udsnit af et indholdsresume

I yderste venstre kolonne kan læseren identificere datoen for, hvornår videoobservationer fandt sted, hvor lang tid de varede og de tilstedeværende (UV8Y=undervisning i 8Y). Desuden hvilken kameravinkel der blev anvendt. I ovenstående tilfælde var det kameraet vendt mod læreren og smartboard, som sekvensen er beskrevet ud fra (LF=lærerefokus). Anden kolonne fra venstre er en overskrift, der så koncist så muligt forsøger at beskrive sekvensen. Overskrifterne har været svære at afkorte, uden de mister indholdsmæssig betydning, hvorfor de gennemgående ligner de korte resumeer, der skildrer undervisningssekvensen, som er i midterste kolonne. I fjerde kolonne fra venstre transskriberes de udsagn, der findes af betydning for undersøgelsen, og i sidste kolonne beskrives elevernes og lærernes kropssprog. I udsnittet ovenfor er elevernes travlhed foran tavlen en indikator for deres engagement i den stillede opgave, og udsnittet er i dette tilfælde ikke transskriberet, idet eleverne taler i munden på hinanden og diskuterer, hvad de skal skrive.

En anden væsentlig værdi ved videoobservationer er, at i takt med at læreren underviser, anvendes artefakter (Jordan & Henderson, 1995, s. 77), eksempelvis whiteboard, der repræsenterer den *transaktion*, som foregår i undervisningen, og som efterfølgende kan analyseres eller på anden vis inddrages i forståelsen af datamaterialet og derved praksis. Følgende snaplog af whiteboard viser, hvordan dansklæreren anvender artefaktet til at inddrage eleverne i undervisningen. Hun kunne have spurgt eleverne en efter en og selv skrevet på whiteboard, hvad eleverne fortalte om arresten, men hun inviterer eleverne til selv at skrive deres beskrivende ord. Som beskrevet i indholdsresumeeet ovenfor var der, ud fra min fortolkning, god arbejdsuro.

Ligeledes syntes det væsentligt i henhold til genstandsfeltet at observere, da elevernes sanseerfaringer med tekster og steder kan komme til udtryk i bestemte stemningsøjeblikke. For eksempel i skoven, mens eleverne læste i stilhed og fornemmede skovens eget liv.

Interview in situ

For at opnå indsigt i elevernes perspektiv på læse- og stedoplevelsen er interviewet anvendt som forskningsmetode. I denne forskningssammenhæng betragtes elevernes udsagn som deres tolkninger af deres erfaringer med den stedorienterede litteraturtilgang. I nærværende interviewsituationer og for at besvare problemstillingen er det præcis elevernes kontekstafhængige betydningskonstruktioner, der spørges ind til. En sådan forståelse kan kobles til professorerne Steiner Kvale og Svend Brinkmanns (2015, s. 80) hermeneutiske tilgang til interviewet. Mere specifikt blev eleverne eksempelvis interviewet i små grupper efter oplevelsen af autoværkstedet på værkstedet. Gruppekonstruktionen kunne medvirke til, at eleverne følte sig mere trygge, men det kan også have haft den konsekvens, at nogle elever svarede, hvad deres klassekammerater svarede. Desuden reducerede interviewene i grupper datamaterialet betydeligt. Samtidig sikrede gruppeinterviewene, at alle elever havde mulighed for at svare, hvor enkeltstående interview in situ med de 89 elever tidsmæssigt havde været udfordrende for praksis, da eleverne efter oplevelserne skulle tilbage til undervisning i andre fag. Eleverne sov i grupper i skoven, og de blev interviewet i de grupper, de lå i. Ligeledes sad flere elever i grupper på stadion, da de læste om Zlatan, og jeg gik fra gruppe til gruppe og interviewede dem. På autoværkstedet og foran arresten sendte lærerne eleverne i grupper hen til mig. Hensigten var, at læreren derved kunne overskue, hvem der var blevet interviewet, og hvem der ikke var. Endvidere havde eleverne mulighed for at fortælle lærerne, at de ikke ønskede at deltage i interviewet.

Interviewenes længde varierede fra få minutter til maksimalt ti minutter. Spørgsmålene blev stillet eleverne in situ, da der ellers kunne forekomme rekonstruktioner af svarene, såfremt der ville gå længere tid mellem oplevelsen og interviewet. En af klasserne oplevede arresten en fredag, og såfremt de først var blevet interviewet efter weekenden, kunne deres svar både være mere reflekterede men også mere rekonstruerede. Hensigten med at læse på og sanse stederne var netop, at de følelser, eleverne fik i oplevelsen, kunne være med til at beskrive, hvad det betød for dem. Som beskrevet tidligere hævder Dewey (1980), at følelser ikke kan adskilles eller betragtes som adskilte enheder, men kun relateres til den erfaring, hvori følelserne er.

Det ville derfor ikke være hensigtsmæssigt at spørge eleverne om, hvad læse- og stedoplevelsen betød for dem, når de var tilbage i klasselokalet eller flere dage efter oplevelsen.

Interviewene var tilrettelagt med følgende spørgsmål for at få eleverne til at beskrive, hvad tilgangen betød for dem:

Nu har I oplevet et autoværksted, hvordan var det, hvad tænker I om det?

Hvordan er det at læse bøger på den her måde, hvor I oplever de steder, som hovedpersonen i bogen også oplever?

Det var meningen, at de to nævnte spørgsmål blev stillet hver gruppe, for at eleverne kunne svare på problemstillingen. Det blev dog vurderet i situationen, hvor uddybende og opfølgende spørgsmål jeg kunne stille, da det ikke var intenderet at fremtvinge svar ved ihærdigt at vedblive med at spørge. Et eksempel på et uddybende spørgsmål kunne være:

Sjovt, hvorfor tænker du, det er sjovt at læse bøger på denne måde?

Det er centralt, at eleven så vidt muligt begrundet udsagnet *sjovt*, idet elevens forklaring er med til at vise et så nuanceret billede som muligt af, hvad det betyder for eleven at læse på denne måde. Det kan eksempelvis være *sjovt*, fordi der sker noget andet end undervisning i klassen, det kan også være *sjovt*, fordi eleven føler en dybere forståelse og indlevelse i teksten, eller fordi det skabte et anderledes sammenhold i klassen efter for eksempel overnatningen i skoven. Alle begrundelser er interessante og væsentlige for det fortsatte analytiske arbejde, men konklusioner på baggrund deraf kan være af meget forskelligartet karakter, hvorfor nuancerne i interviewet er væsentlige at få frem og giver argumentet for at stille uddybende spørgsmål.

Nogle af eleverne var mere komfortable med interviewsituationen end andre, og jeg forsøgte at respektere de signaler, eleverne sendte.

Et kriterie forud for hvert interview var en gennemsigtighed med undersøgelsens formål, hvorfor jeg forklarede eleverne interviewsammenhængen og adspurgte dem, om de var okay med at deltage.

Stimulated Recall Interview

Blandt andre kvalitative metoder er valgt stimulated recall interview (Dempsey, 2010; Gass & Mackey, 2000). Stimulated recall interview er en etnografisk undersøgende metode, hvor videooptagelse af en situation inddrages som baggrund for samtalen. Sådanne interviews kan anvendes til at studere interaktioner og koordinering af disse i forskellige situationer. Metoden kan sikre en vis genkaldelse af situationen. Til eksempel skulle læreren og jeg have et stimulated recall interview, flere uger efter at selve situationen var foregået. Det kan være svært lige at huske konkrete situationer og de pædagogiske og didaktiske valg, der blev truffet i øjeblikket. Her får man mulighed for både at forklare og vurdere, hvad der skete i situationen og hvorfor, idet man genser sekvensen fra undervisningen og snakker om den, mens man ser den. Der kan gå noget tabt ved metoden, idet klip af undervisningssituationer ikke kan sammenlignes med et interview lige efter undervisningen eller frembringe stemninger, som de var. Derudover er metoden omfattende for både deltager og forsker. Den interviewede person skal både filmes i situationer og sætte tid af til efterfølgende at se og snakke om disse. Forskeren skal optage situationen, gennemse alt datamaterialet for at kunne foretage en udvælgelse, arrangere et interview, udføre interviewet, transskribere det og på forskellig vis forholde sig til det. På trods af dets omfattende karakter er metoden en måde, hvor deltageren får mulighed for at forklare sig, så det ikke kun er forskerens fortolkning af situationen. Samtidig fordrer metoden væsentlige etiske refleksioner, idet den interviewede kan få følelsen af at blive diskuteret som et objekt for forskningsmæssige mål, der på samme tid kan synliggøre situationer, som kan påvirke den interviewede i uforudsigelige retninger. I denne sammenhæng er det forsøgt ikke at udstille læreren på en negativ måde, men det er ud fra mine subjektive vurderinger, hvor jeg ikke har et personligt kendskab til læreren og ikke nødvendigvis ved, hvad der berører og påvirker hende.

Konkret blev denne introspektive metode anvendt med det formål, at lærer og jeg i et samarbejde kunne reflektere over undervisningens generelle udførelse og de didaktiske, pædagogiske og teoretiske perspektiver, der ligger til grund for denne. Refleksioner over, hvilke potentialer og barrierer tilgangen havde i praksis, og hvad den betød for hendes elevers engagement i læsningen af teksterne og deres fortolkningsarbejde. Bagudrettet var metoden medtaget for at kunne udvikle paradigmatisk designprincipper i henhold til Design-based Research, da jeg ved at interviewe dansklæreren, mens vi så udsnit af undervisningen, kunne få mere indsigt i hendes didaktiske overvejelser og valg, herunder transaktionerne mellem eleverne, læreren, teksterne og stederne, og på den baggrund justere designet.

I praksis foregik interviewet mellem dansklæreren og mig således. Jeg gennemgik alle lektionerne for at udvælge et 'best case' eksempel og et 'worst case' eksempel på arbejdet med hver af de valgte tekster. Det vil sige, at vi på baggrund af tre stimulated recall interviews diskuterede, hvad der didaktisk lå til grund for udvalgte udsnit af undervisningen. Også hvad der didaktisk og pædagogisk skulle tages højde for, hvis forløbet skulle justeres.



"Der sidder nogle dernede, som måske havde hånden oppe 4 gange sidste år, og som allerede har haft hånden oppe måske tyve gange, så selvværdet er på en eller anden måde vokset ved det her forløb" (Bilag 25 på usb-nøgle: Stimulated recall interview med dansklæreren om *Pragfuldt, pragtfuldt!*).

Billede 3: Billede af et stimulated recall interview med dansklæreren

Billede 3 viser et stimulated recall interview med dansklæreren. Lærerens ansigt er jævnfør databeskyttelsesforordningen dækket, idet læreren ellers ville kunne genkendes med et ansigtsgenkendelsesprogram. Mens vi ser et udsnit af en lektion, spørger jeg ind til, hvilke overvejelser der ligger bag den stillede øvelse. I denne konkrete situation ser vi en sekvens, hvor mange elever ønsker at svare på, hvad de mener målene for undervisningen er. Her fremhæver jeg et elevperspektiv, idet dansklæreren kunne have forklaret målene, men valgte at spørge eleverne, hvordan de ville forklare dem. I forhold til at justere designet, der som tidligere nævnt var hensigten med disse interviews og Design-based Research, er det væsentligt, hvordan målene for undervisningen forstås. En vis kohærens mellem lærerens og elevernes forståelse er af betydning for, om målene for undervisningen kan nås og giver mening for eleverne. En justering i designet kunne have været måden, målene blev fremført på.

Afhandlingens genstandsfelt er elevfokuseret, hvorfor et lærerperspektiv ville kunne føre undersøgelsen i mange væsentlige og interessante retninger, men en konsekvens ved også at inddrage et lærerfokus med afsæt i nævnte interviews kan være, at ønsket om en vis analytisk dybde kan forsvinde. Jeg har derfor valgt at anvende de tre stimulated recall interviews, men med det sigte, at de sammen med observationerne kan give indblik i konteksten. De tre stimulated recall interviews kan præsentere mig for nuancer af tilgangen, der kan anvendes i henhold til besvarelsen

af anden del af første forskningsspørgsmål, hvor jeg skal diskutere potentialerne og barriererne ved tilgangen. Disse interviews er ikke af primær betydning for besvarelsen af forskningsspørgsmålene, hvorfor de, grundet den anselige mængde data, ikke er transskriberet i deres fulde længde. De er på lydfil på vedlagte usb-nøgle, bilag 25.

Citatet nedenfor er fra et stimulated recall interview med dansklæreren om forløbet med teksten *Pragtfuldt, pragtfuldt!*

De var aldrig dykket så meget ned i hverken arrest eller autoværksted, hvis vi ikke havde været der. Så havde de bare læst en bog om en Morten, det er jeg sikker på. De kommer langt længere ind i bogen og i de tomme pladser, og de fylder dem sindssygt godt ud (Bilag 25 på usb-nøgle: Stimulated recall interview med dansklæreren om elevernes arbejde med *Pragtfuldt, pragtfuldt!* fra 19.09.2016).

Vi drøfter det faglige indhold sat op mod forløbets rettedhed mod at opleve og sanse, mens eleverne læser. Citatet og de stimulated recall interviews er medtaget i afhandlingen for at skærpe blikket mod, hvad læreren mener, det betyder for eleverne, at de læser og fortolker på denne måde. Læreren forklarer her, at hun mener, at elevernes kvalitet i fortolkningsarbejdet skyldes, at eleverne har været på et autoværksted og i en arrest, mens de læste teksten. Endvidere at kvaliteten af fortolkningsarbejdet kan have sin grund i, at eleverne i kraft af oplevelserne af stederne *er mere i bogen*.

Citatet kan anvendes som et pejlemærke for, at læreren relaterer den kombinerede læse- og stedoplevelse med, at eleverne *"kommer langt længere ind i bogen og i de tomme pladser, og de fylder dem sindssygt godt ud"*. Hvilket ligeledes indikerer, hvad der er særligt kendetegnede for elevprodukterne, personkarakteristikkerne.

Databehandling

Balancegangen mellem at respektere interviewmaterialet (bilag 22) og alligevel dele interviewene op i isolerede dele er udfordrende. Det er hensigten at bevare sensitiviteten for den undersøgte praksis, blandt andet ved ikke normativt at forholde sig til det sagte, men forsøge at fange mangfoldighederne ved samtalen. Det må også medtænkes, at de interviewede elever og lærere er medproducenter, så interviewene ikke bliver tingsliggjorte udsagn. Derfor er afhandlingens analysetemaer i kapitel syv skildret i en overordnet mimesis for at vise den kontekst, hvorfra citaterne er. Mimesis betyder efterligning, og det må påpeges, at ordet er valgt, så det antyder, at det er min efterligning af praksis, som jeg oplevede den. Dermed er sigtet med ordet at beskrive og respektere praksis, ved at datamaterialet præsenteres i den helhed, som det er et udsnit af, samtidig

med at jeg er opmærksom på, at det kun kan være en efterligning af praksis og en efterligning ud fra mine forforståelser og erfaringer. Datamaterialet opbevares på en ekstern harddisk, der ligger i et brandsikkert og aflåst skab. I henhold til databeskyttelsesforordningen videregives oplysninger om eleverne ikke. De er alle anonymiseret. Datamaterialet opbevares som beskrevet ovenfor, så længe det vurderes, at have forskningsmæssig relevans. Såfremt der anvendes videomateriale, og elevernes ansigter kan identificeres, sløres billedet, så ansigtet ikke genkendes, og billedet kan derved ikke misbruges via ansigtsgenkendelse til at identificere eleverne. Det vurderes at de billeder, hvor eleverne ikke kan identificeres, kan anvendes, idet forældre og elever har givet informeret samtykke (bilag 2).

Transskription

Transskriptionernes reliabilitet omhandler interviewerens fortolkning under transskriptionerne, hvor ordrette beskrivelser er nødvendige, såfremt man skal lave sproglige analyser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 235-236). Her er forsøgt at gengive interviewene så tro mod det mundtlige interview som muligt. Interviewene er derfor genhørt flere gange, men der er ikke taget højde for aspekter ved samtalen, som eksempelvis nervøs latter, toneleje eller lign. Selvom det er forsøgt at genskrive interviewene ordret, kan betydningen i en sætning variere væsentligt alt efter tegnsætningen. En fortolkningsproces, der må medtænkes.

Transskriptionerne af alle elevernes udsagn er samlet i bilag 22 på vedlagte usb-nøgle.

Overskrifterne i bilaget viser, hvornår interviewet er foretaget og i forbindelse med hvilken stedoplevelse. Derudover er bilaget markeret med linjenumre, så citaterne kan findes i deres oprindelige sammenhæng. Det betyder, at der i det kondenserende materiale er vist linjenumre på elevernes udsagn, så det er muligt at finde udsagnet i bilag 22. Elevernes udsagn er taget ud af sammenhæng i forbindelse med tematiseringerne, der er udarbejdet på baggrund af kondenseringsraterne. I temaerne er der ikke anført linjenumre, da det vurderes at være forstyrrende for læseprocessen i forbindelse med analyserne. For at finde et eksakt udsagn kan læseren se i kondenseringskemaet, bilagene 14-21¹⁰, her er linjenumre på anvendte citater, og disse kan som nævnt findes i det samlede transskriberede materiale, bilag 22.

Dataetik

Etisk er det centralt at beskytte eleverne og lærerne ved anonymisering, selvom de ikke ønskede det. Eleverne er anonymiseret. De benævnes alle som elever. Jeg har haft mange overvejelser omkring, hvordan eleverne skulle benævnes i afhandlingen, idet jeg kun ønsker at vise dem

¹⁰ Der er vist udsnit af kondenseringskemaerne bagerst i afhandlingen – bilag 3-10.

respekt. Eleverne kunne hver have fået et nummer, da 89 elever er forholdsvis mange, men det findes for upersonligt. Da jeg ikke følger enkelte elever men hele klasser, har jeg valgt at henvise til eleverne som elever. Jeg kunne have opfundet 89 navne, men da jeg ikke genbruger citater, er det fravalgt. Læseren ved derved, at det ikke kun er udtalelser fra enkelte elever, når citaterne ikke genbruges.

Der er indhentet informeret samtykke (Brinkmann, 2015, s. 447) fra både elever og forældre til deltagelse i projektet. Det blev udtrykkeligt beskrevet i brevet (bilag 2) til forældre og elever, at det var muligt at fravælge oplevelser af stederne, såfremt det var i strid med deres ønske. Endvidere blev der indhentet samtykke om at videofilme eleverne og vise billeder af eleverne i offentlige sammenhænge. På trods af elevernes og forældrenes samtykke angående video og billeder vælger jeg ikke at vise sådanne, idet elever derved kan identificeres som beskrevet ovenfor.

I *Educational Research* fremhæver forfatteren, at der bør udvises respekt over for deltagerne, og at det kan praktiseres ved at holde et højt informationsniveau (Creswell, 2014, s 22). Det er her forsøgt at respektere praksis ved at sende brev forud for undersøgelsen til forældre og elever, og ved løbende at informere dem og give dem mulighed for at kontakte mig i enhver situation.

Etiske refleksioner

En central pointe for nærværende afhandling er, at de etiske retningslinjer for denne forskning er gældende for hele forskningsprocessen, der løber fra ide til konklusion. Herunder refleksioner før, under og efter interventionen for både praksis og efterfølgende forskning. De etiske retningslinjer for undersøgelsen finder derfor ikke kun sted retrospektivt, men er overvejet og genovervejet fortløbende i forbindelse med de forskellige valg, der er truffet. I særdeleshed med henblik på at respektere elever og lærere i praksis og i behandlingen af datamaterialet.

Det er betydningsfuldt at pointere, at alle de hensyn, der efter min bedste overbevisning skulle tages, er forsøgt imødekommet ved justeringer undervejs i forløbet.

Et eksempel herpå er, at flere af eleverne dagligt var i læsevanskeligheder, hvorfor de blev tilbudt også at kunne høre teksterne. Deres helhedsoplevelse af læseprocessen – også på stederne, anså jeg som meget mere væsentlig end et stringent krav om en bestemt måde at læse teksterne på. En anden elev oplevede i svær grad at være udfordret skriftligt, hvorfor han ikke nødvendigvis skulle skrive i logbogen. Han skrev enkelte noter i logbogen, og efterfølgende skrev han på PC for igennem et hjælpeprogram at kunne skrive de tekster, han havde lyst til og blev bedt om. Han printede teksterne og klistrede dem i logbogen, så han havde samme oplevelse som klassekammeraterne af den som en feltnotesbog.

Et andet etisk relateret eksempel var overnatningen i skoven i forbindelse med læsningen af *Kopierne*.

Grundet elevernes forskellige kulturelle baggrunde var det ikke alle, som måtte sove i skoven, selvom de selv ønskede det. For at imødekomme deres intense ønske om at være sammen med deres klassekammerater, lavede vi en aftale med forældrene om, at de lå på liggeunderlag og læste og sansede skoven og teksten indtil midnat, så de også fik en fornemmelse af, hvad hovedpersonen gennemlevede. Desuden at de måtte komme igen næste morgen, mens det stadig var mørkt, hvilket resulterede i, at en elev dukkede meget tidligt op for at være med.

Det var generelt gældende for alle elever, at de ikke var tvunget til at deltage i hverken overnatningen i skoven eller fængselsbesøget, hvis de fandt det ubehageligt og eller for grænseoverskridende. De blev sammen med deres forældre løbende spurgt, om det var i orden med dem at være med.

Antallet af elever betød, at deres besøg i arresten måtte ske ad flere omgange. Det var generelt for alle besøgene, at eleverne i varierende grad blev berørte af det, de oplevede. Nogle elever blev meget berørte af oplevelsen.

Til eksempel hørte vi en indsat, der var far, fortælle, at hans dreng ikke ønskede at besøge ham. Det bevægede flere af eleverne. Læreren og jeg havde en snak om, hvorvidt vi skulle afbryde besøget og gå udenfor. Jeg blev i tvivl om, om oplevelsen var på grænsen for, hvad vi kunne byde eleverne i en på sin vis tvungen situation, som folkeskolen er. Dansklæreren mente, at det var godt at blive berørt og pointerede, at de ville snakke om oplevelsen bagefter.

Selvom eleverne var blevet informeret og sammen med deres forældre gav samtykke til forløbet, kan det som deltager i en undersøgelse, i særdeleshed hvis man er et barn, være svært at vide, hvad man siger ja til. Det er et aspekt, som det er yderst væsentligt, at jeg som forsker forholder mig etisk reflektivt til. Derfor blev hele klassen til en afsluttende evaluering også spurgt af dansklæreren, om de var okay med oplevelserne, for at jeg kunne få en viden om, hvorvidt ideen med forløbet var værd at forfølge.

Ved første gennemlæsning af elevernes udsagn om oplevelserne på stederne blev det tydeligt, at flere af eleverne var blevet berørt af forløbet. Men til trods for denne berørthed var der ingen, der udtalte, at de ville være foruden oplevelsen i skoven eller i arresten. Tværtimod beskrev eleverne på forskellig vis, at oplevelserne tilførte læseoplevelsen en ny og for nogle spændende dimension, hvorfor forløbet blev afprøvet igen med de samme tekster og steder.

I anden afprøvningsrunde af forløbet var der også flere elever, for hvem oplevelserne bevægede dem, men der var særligt en elev, som virkelig blev bevæget. I en sådan grad, at hun besvime. Det var en pige, som lider af angst, og som alligevel trods sin viden og tidligere erfaringer med at besvime ønskede at være med. Det betød også, at dansklæreren var meget opmærksom på hende, og da vi stod i arrestens kælder, blev hun meget bleg, og læreren sagde, at hun skulle sætte sig ned med hovedet mellem benene. Det gjorde eleven, men hun fik det ikke bedre. Læreren spurgte, om hun ville ud, og det ville hun gerne. Jeg spurgte læreren og eleven, om det var i orden, at det var mig, der tog hende med udenfor.

Argumentet herfor var, at man ikke kunne vide, om der kunne ske en utilsigtet hændelse i arresten, hvor alarmen gik, og alt mandskab skulle løse en konflikt. Det var en viden, vi havde på forhånd. Jeg vurderede sammen med læreren, at det ville være mest trygt for eleverne, at de havde deres lærer i nærheden, i fald der skulle ske noget utilsigtet.

På vej ud af arresten besvime eleven. Jeg lagde eleven i aflåst sidelejde og kaldte på hjælp. Der kom meget hurtigt en sygeplejerske. Han sagde, at jeg bare skulle give hende luft, så ville hun vågne igen. Sygeplejersken og jeg fik hende udenfor. Vi håndterede situationen, og både eleven og hendes forældre tog det roligt, da det var sket flere gange før. Eleven fortalte udenfor om sin angst, og jeg spurgte hende, om hun havde fortrudt, at hun var taget med, hvortil hun svarede, at hun jo vidste, det ville ske, og alligevel var taget med. Hun anførte, at jeg gerne måtte skrive om episoden i afhandlingen. Episoden blev ikke optaget. Det ville integritetsmæssigst være langt fra den forståelse af praksis, som jeg havde, ønskede at respektere og håndhæve.

I foregående etiske afsnit viser sig nogle potentialer og barrierer ved den stedorienterede litteraturtilgang, som diskuteres i kapitel ti.

I følgende afsnit præsenteres den måde, hvorpå elevernes udsagn er kodet og kondenseret i analysetemaer. Som beskrevet tidligere analyseres både elevernes udsagn om forløbet og de produkter, eleverne udarbejdede under forløbet, for at kunne svare på problemstillingen.

Analysestrategien relateret til elevernes produkter, personkarakteristikkerne af hovedpersonerne, introduceres senere i kapitel otte i sammenhæng med analyserne af karakteristikkerne, der fremstilles i kapitel ni.

En kondensering af elevernes udsagn i temaer

I afhandlingen foretages meningsfokuserede analyser af interviewmaterialet med eleverne. Hermed menes, at analyseessensen er det, eleverne siger, frem for en sprogfokuseret analyse, der prioriterer, hvordan eleverne udtrykker mening. Fremgangsmåden for analyseprocessen er, at de oprindelige

tekster først tematiseres. Denne tematisering er inspireret af analysemetoden empirisk testende tematisk analyse, hvorefter de udledte temaer hermeneutisk fortolkes (Gadamer, 2007) og forstås deskriptivt i det analysediskuterende kapitel syv. Kvale og Brinkmann (2015, s. 257) beskriver ligeledes, at kodningen opløser teksten i mindre dele, hvor meningsfortolkning kan udvide den oprindelige tekst med hermeneutiske lag.

Det at væve induktivt analyserede temaer ind i teoretiske perspektiver kan relateres til afhandlingens pragmatiske udgangspunkt. Teoretiske begreber kan forklare og kvalificere, hvad oplevelsen med den stedorienterede litteraturtilgang betyder for eleverne.

Tidligere nævnte problematik omkring nærværende undersøgelse, der afprøver, analyserer og diskuterer eget didaktiske design, kalder på en kondenserende metode, hvis niveau af gennemsigtighed er væsentligt, hvorfor jeg er inspireret af den empirisk testende tematiske analyse (herefter ETTA).

Man kan sige, at ETTA som metode grundlæggende hviler på pragmatiske præmisser om empirisk forskning (Blumer, 1986), der finder det empiriske som selve fundamentet for forskning og tydeliggør, at fortolkningen af data skal være passabel.

ETTA tilstræber i særdeleshed stringens og transparens i arbejdet med data. Stringensen ses i metodens systematiske brug af autenticitetsmarkeringer, og det er netop derfor, at den er valgt, og nedenstående er fravalgt. Metoden adskiller sig med autenticitetsmarkeringerne fra andre analytiske tilgange som *Tematisk analyse* formuleret af Braun og Clarke (2006) og indholdsanalyserne *Conventional content analysis*, *Directed content analysis* og *Summative content analysis* (Hsieh & Shannon, 2005).

En autenticitetsmarkering er en vurdering af forskellen mellem overskriften på kondenseringen og den oprindelige tekst. Der skelnes mellem tre forskellige markeringer:

- Empirisk autenticitet (EA): Det kan være overskrifter, der stammer direkte fra informanter sammenholdt med en kondensering, der ligger ekstremt tæt på den oprindelige tekst.
- Mixed autenticitet (MA): Overskrift og/eller kondensering indeholder en blanding af oprindelige udsagn fra teksten og din egen tolkning.
- Analytisk autenticitet (AA): Overskrift og kondensering indeholder udelukkende forskerens egne ord og udledninger (Gildberg et al., 2015, s. 199-200).

Den empiriske autenticitet baseres på konkrete begreber i teksten og dermed en høj grad af oprindelige og autentiske udsagn. Den analytiske autenticitet er derimod baseret på forskerens egne ord og fortolkninger, hvor der ikke er direkte forbindelser til elementer fra teksten. Det er præcis i

forhold til markeringen 'analytisk autenticitet', at navnet empirisk *testende* tematisk analyse aktualiseres, idet forskeren ved brug af analytisk autenticitet (AA) bør gå tilbage til den oprindelige tekst og efterprøve kondenseringen. Hensigten med ETTA og endnu et argument for at lade det induktive analytiske arbejde inspirere heraf er, at strategien både viser respekt for det empiriske materiale, men samtidig også anerkender fortolkningens styrke, således at der er en vis gennemsigtighed med fortolkningen.

Begrundelsen for især at lade det kondenserende arbejde inspireres af en metode, der tester sig selv med autenticitetsmarkeringer, er at vise, at de induktivt forankrede temaer beror på elevernes oprindelige tekstuddrag. Såfremt teksten fortolkes, er fortolkningsgraden vist med en markør, så læseren kan se det og eventuelt gå tilbage i bilagene og finde de udsagn, som temaerne er kondenseret ud fra. Det er på samme måde, jeg kan teste, hvorvidt mine kondenseringer er relativt tæt på elevernes udsagn eller tilført en subjektiv eller teoretisk dimension.

Analysestrategien består af følgende syv trin: en første læsning, analysespørgsmål, kodning, kondensering, kategorisering, tematisering af kategorier og taksonomisk gruppering (Gildberg et al., 2015, s. 196-201). I foreliggende anvendelse af ETTA vægtes en stringens i henhold til transparens, hvorfor autenticitetsmarkeringerne er essentielle, men strategien anvendes ikke som en slavisk trin-for-trin gennemgang af hele datamaterialet, hvilket ophavsmanden til metoden, Frederik Gildberg, ikke forfægter, han foreslår derimod, at metoden kan slankes. Eksempelvis er hele det oprindelige tekstmateriale gennemlæst (trin 1), men der er ikke udarbejdet taksonomiske grupperinger af samtlige temaer, idet strategien vil blive determinerende for undersøgelsen, da der ikke nødvendigvis er undertemaer ved alle temaerne.

I følgende afsnit beskrives og eksemplificeres, hvordan afhandlingens interview med eleverne induktivt er analyseret og tematiseret.

Tematisk analyse af elevernes udsagn om forløbet "Hvem er jeg?"

Samtlige elevudsagn er i første omgang gennemlæst for at skabe et overblik over indholdet og over mulige temaer og strukturer. Materialet er struktureret med linjenumre, så det efterfølgende er let tilgængeligt at vende tilbage til ønskede elementer i teksterne.

På baggrund af gennemlæsningen, og med udgangspunkt i første del af første forskningsspørgsmål, er der udviklet et analytisk spørgsmål, som er mere teoretisk orienteret. Spørgsmålet tager højde for undersøgelsens teoretiske kriterier som beskrevet i kapitel tre.

Undersøgelsens analysespørgsmål

Hvad kendetegner elevernes læseerfaring i transaktionerne mellem eleverne og teksterne, når de steder, der er relevante for tekstens hovedperson opleves af eleverne?

Analysespørgsmålet er med til at rammesætte, hvad der skal inkluderes og ekskluderes i undersøgelsen. Ovenstående analytiske spørgsmål peger i retning af, at det, som sker mellem eleverne, stedet og teksten i undervisningssituationen, ikke betragtes som en interaktion men en transaktion. Herved inkluderes teoretiske perspektiver, hvor andre mere dikotomisk rettede ekskluderes. Erfaringsbegrebet indikerer, at elevernes læseoplevelse er af en bestemt karakter.

Med afsæt i det analytiske spørgsmål bliver det muligt at kode datamaterialet med et vist afgrænset sigte, hvis endelige formål er at svare på problemstillingen.

De udvalgte elevcitater dekontekstualiseres fra helheden, idet jeg koder datamaterialet. De citater, der kan være med til at svare på analysespørgsmålet, klippes ud af teksten og ind i et skema.

Udvælgelsen af visse citater frem for andre er en selektion, hvor jeg som forsker må have flertydigheder og nuancer for øje, samt et blik for i nuancerne at kunne svare på analysespørgsmålet.

Kodningsprogrammer som NVivo har været i betragtning, men er fravalgt på trods af, at der også er fordele ved at anvende dem. For eksempel til at skabe overblik og organisere datamaterialet samt i nogle tilfælde at mindske arbejdsbyrden i forhold til selv at kode, kopiere og indsætte data i skemaer. Om end det måske er et forældet behov, har jeg ønsket selv at mærke data ved at besvære mig med at gennemlæse, markere, notere, klippe, klistre og sortere.

Efter en kodning af hele datamaterialet har jeg kondenseret essensen af tekstuddragene. Det meget omfangsrige og interessante datamateriale, som jeg i fællesskab med praksis har produceret, kan anvendes i utallige sammenhænge. En anden relevant sammenhæng i forhold til denne undersøgelse kunne være at studere måden, hvorpå læreren didaktisk arbejder med den stedorienterede tilgang til tekster, da hendes didaktisering kan have betragtelig betydning for elevernes oplevelse af at læse på denne måde. Det er derfor væsentligt, at sigtet er det analytiske spørgsmål, så kondenseringerne ikke stikker i flere retninger, men samtidig viser de mønstre, som er gældende.

I arbejdet med kondenseringerne, herunder overskrifter, indgår som tidligere beskrevet autenticitetsmarkeringer: empirisk-, mixed-, og analytisk autenticitet. Det er gennemgående for kondenseringerne, at de er markeret med empirisk autenticitet (EA), idet citaterne ikke er fortolket i denne proces.

For at skabe et overblik over kondenseringerne er de sorteret i kategorier. Processen er eksemplificeret i skemaet nedenfor. Da denne forholdsvis omfangsrige eksemplificering vises her, kan de resterende kondenseringer ses på usb-nøgle bilag 14-21. Kondenseringerne af temaet **Indlevelse** vises ikke i bilagsmaterialet, da det er vist her.

Tabel 6 viser det, der tematisk er analyseret til temaet **Indlevelse** på baggrund af overskrifterne, der stammer direkte fra elevernes udsagn, hvorfor kondenseringerne er markeret (EA). Afhandlingens ni temaer er skitseret i tabel 9 i kapitel syv og efterfølgende præsenteret og analyseret.

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<p><i>E: Man får sådan et andet bl.. indblik i bogen sådan i personen.</i></p> <p><i>I: I personen, hvordan får du et anderledes indblik tænker du?</i></p> <p><i>E: Fordi, egentlig så tænker man bare, okay, han sover bare ude i en skov sådan helt alene, men så kommer man herud, og så okay han sov ude i en skov helt alene (L:80-83).</i></p>	<p>Eleven får et andet indblik i teksten efter oplevelsen med at sove i skoven</p> <p>EA</p>	<p>Indblik/oplevelse af stedet</p>
<p><i>E: Sjovt</i></p> <p><i>I: Sjovt, hvorfor var det sjovt</i></p> <p><i>E: Fordi vi kommer ud og ser de ting vi læser om</i></p> <p><i>I: Ja...(L:994-997)</i></p> <p><i>E: Man kan identificere sig lidt nemmere med hovedpersonen når man for eksempel er ude i værkstedet og så sidde og læse om det og man så ved at personen sådan bor i eller ved et værksted og lever der. Altså man får nogle bedre billeder inde i hovedet (L:999-1002).</i></p>	<p>Eleven kan nemmere identificere sig med hovedpersonen efter oplevelsen af stedet.</p> <p>Eleven får bedre billeder inde i hovedet</p> <p>EA</p>	<p>Identifikation, oplevelse, mentale billeder</p>

<p><i>E: Det er nemmere at sætte sig ind i, sådan hvordan personen har det og sådan med adjektiver, altså det der bare beskriver ting, det får du meget bedre indblik i hvordan personen har det og sådan noget. (L:958-960).</i></p>	<p>Eleven kan nemmere sætte sig i hovedpersonens sted EA</p>	<p>At sætte sig i den andens sted, oplevelse, indblik</p>
<p><i>E: Man får også et noget andet indblik i bogen og oplever noget af det der alene, da han sagde der skulle være helt stille, der følte jeg bare, at der stod en bag ved mig, det er sikkert sådan han har følt det (L:90-92).</i></p>	<p>Eleven får et andet indblik i teksten qua oplevelsen af stedet, hvor eleven tror, at hovedpersonen har følt det på samme måde EA</p>	<p>Indblik, oplevelse af stedet</p>
<p><i>E: Det synes jeg, for man får lidt sådan, hvad hedder det, man får lidt at vide, sådan mere, så ved man hvordan han måske har det, selvom det ikke står der (L:221-222).</i></p>	<p>Ved stedoplevelsen synes eleven, at han får noget viden om, hvordan hovedpersonen har det EA</p>	<p>En merviden om hovedpersonen, stedoplevelse</p>
<p><i>E: Jeg synes, sådan, hvad skal man sige, sådan virkelig agtig og forstår det meget bedre agtig, sådan face-to-face. Forstå du hvad jeg siger?(L:241-242).</i></p>	<p>Teksten bliver mere virkelig for eleven, når han oplever stedet EA</p>	<p>Virkeligt, stedoplevelse</p>
<p><i>E: Jeg synes det er federe at være ude der, hvor hovedpersonen er, igen man får et bedre indblik på, hvordan de sådan føler det. (L:373-374).</i></p>	<p>Eleven får et bedre indblik i hovedpersonen med oplevelsen af stedet EA</p>	<p>Indblik, stedoplevelse</p>
<p><i>E: Jeg synes det er ret sjovt, man får sådan et andet indsyn på personen I: Hvordan det? E: Man forstår det måske bedre af at opleve det, vi har oplevet(L:438-440).</i></p>	<p>Eleven får et andet syn på hovedpersonen i kraft af oplevelsen EA</p>	<p>Andet syn på hovedpersonen, stedoplevelsen</p>

<p><i>E: Ja, jeg kan i hvert fald bedre forestille mig, hvordan det er, hvilket miljø han lever i efter, at man har været derinde (L:450-451).</i></p>	<p>Eleven kan bedre forestille sig det miljø, hovedpersonen lever i, efter oplevelsen af stedet EA</p>	<p>Forestille sig miljø, stedoplevelsen</p>
<p><i>E: Jeg synes det er en god ide, så kan man bedre sætte sig ind i hovedpersonen (L:454) (L:488) (L:490).</i></p>	<p>Eleverne kan bedre sætte sig ind i hovedpersonen qua stedoplevelsen EA</p>	<p>Kan sætte sig ind i hovedpersonen, stedoplevelsen</p>
<p><i>E: Jeg synes man får sådan et indblik i hvordan, altså han havde det sådan, tribunerne og hvordan stemningen var da han spillede altså (L:522-523) (L:547) (L:583) (L:584).</i></p>	<p>Eleverne får et andet indblik i teksten på grund af oplevelsen af stedet og stemningen EA</p>	<p>Indblik, stemning og stedoplevelsen</p>
<p><i>E: Også når vi hørte den der sang imens, hvis man sådan kiggede rundt, så tror jeg man forstod lidt mere (L:524-525).</i></p>	<p>Oplevelsen af stedet gør, at eleven bedre forstår teksten EA</p>	<p>Mere forståelse, stedoplevelse</p>
<p><i>E: Meget mere intertekstuel (L:529).</i></p>	<p>Eleven synes, stedet gør læsningen mere intertekstuel EA</p>	<p>Intertekstualitet, stedoplevelsen</p>
<p><i>E: Man kan reflektere lidt mere til det, når man sidder her. I: Okay, hvordan. E: Hmm man kan forestille sig sådan lidt mere hvordan han har haft det, når man sidder på et sted hvor han har været og sådan.(L:616-619)</i></p>	<p>Eleven kan reflektere mere over hovedpersonens følelser, fordi han har oplevet det sted, hvor handlingen udspiller</p>	<p>Mere reflektive tanker, stedoplevelsen</p>

(L:644-645).	sig EA	
<i>E: Man får selv mere kontrol over det, hvis man sådan kan se det, hvad der sker i bogen, hvordan det ser ud. (L:641-642)</i>	Eleven får mere kontrol over læsningen ved at se det sted, hvor handlingen udspiller sig sig EA	Kontrol, stedoplevelse
<i>E: Det giver en bedre forståelse af dem, det gør sådan lidt at man kan forstå hvad de faktisk mener med det. Før så tænker man, det er ikke altid at man lige kan sætte sig ind i personens perspektiver, vel, men hvis man får et, men hvis man får muligheder som det her, så kan man jo faktisk også følge med i det.(L:732-735)</i>	Muligheden for stedoplevelsen giver eleven en bedre forståelse af teksten. Eleven føler, han kan følge med i, hvad der sker i teksten EA	Bedre forståelse, følelse af at kunne følge med, stedoplevelse
<i>E: Altså man får sådan lidt en anden forståelse af det agtigt. Så det giver et meget godt indblik i, hvad hovedpersonen går igennem og sådan noget (L:800-801)</i>	Eleven får en anden forståelse og et godt indblik i teksten ved oplevelsen af stedet EA	Forståelse, indblik, stedoplevelsen
<i>E: Jeg synes sådan det giver en bedre ide om, hvordan personerne har det i bogen. I: Hmm, ja E: Altså en bedre forståelse E: Ja, man kan bedre sætte sig sådan i deres sted, hvor de tilbringer meget af deres tid henne. I: Hmm. Hvordan tænker I at man kan forstå ham der Morten bedre? E: En anden optik, han bor inden ved side af eller sådan noget, en forlængelse eller</i>	Eleverne kan bedre sætte sig ind i teksten, fordi eleverne oplever at gå rundt i hovedpersonens hverdag på stedet. Stedet forlænger læseoplevelsen og giver en anden optik EA	Forlængelse af teksten, anden optik, bedre forståelse, at sætte sig selv i hovedpersonens sted/stedoplevelse

<p>sådan noget</p> <p><i>E: Det er sådan hans hverdag man går rundt i, så kan man sætte sig selv i det.</i></p> <p><i>(L:1023-1028)</i></p>		
<p><i>E: Altså, for mig så er det som om man er der meget mere, så bliver det meget mere virkeligt for en agtig. Jeg synes det er en god måde at læse bøger på.</i></p> <p><i>(L:904-905)</i></p>	<p>Eleven synes, det er en bedre måde at læse tekster på, fordi oplevelsen af stedet giver en følelse af, at eleven er der selv, og gør teksten mere virkelig</p> <p>EA</p>	<p>Teksten bliver mere virkelig/stedoplevelse</p>
<p><i>E: Ja, man kan godt føle hvordan han har det ligesom, man kan sætte sig bedre ind i det (L:281)</i></p>	<p>Eleven kan bedre sætte sig ind i teksten, idet eleven kan føle, hvordan hovedpersonen har det ved at opleve stedet</p> <p>EA</p>	<p>Sætte sig bedre ind i teksten/følelse af hovedpersonen</p>
<p><i>E: Man kan leve sig bedre ind i det, fordi når han skal hen og besøge sin far, som har dræbt en anden mand, det må være virkeligt ubehageligt</i></p> <p><i>(L:349)</i></p>	<p>Eleven kan bedre leve sig ind i teksten, fordi eleven tænker over, hvor ubehageligt det må være at besøge hovedpersonens far, der har dræbt en anden mand</p> <p>EA</p>	<p>Bedre indlevelse</p>

<p><i>E: Jamen altså, der var ubehageligt.</i></p> <p><i>I: Der var ubehageligt ja..</i></p> <p><i>E: Ja man blev sådan lidt svimmel</i></p> <p><i>I: Ja, det kan jeg godt forstå...</i></p> <p><i>E: Der var også noget i luften, det var meget ubehageligt</i></p> <p><i>E: Indelukket</i></p> <p><i>I: Ja, hvad tænker I sådan om at læse bøger på den her måde hvor vi kommer ud og oplever de steder, der er...</i></p> <p><i>E: Jamen det hjælper en mere med at forstå hvad der sker for hovedpersonen i bogen (L:291-299)</i></p>	<p>Eleven fortæller, at oplevelsen i arresten var ubehagelig, og at hun blev svimmel.</p> <p>Eleven oplever, at oplevelsen hjælper hende med at forstå teksten</p> <p>EA</p>	<p>Forståelse af teksten/oplevelse ubehagelig</p>
<p><i>E: Det er meget spændende, og leve sig ind i stemningen, hvordan det ser ud og sådan noget</i></p> <p><i>E: Ja, så oplever man bogen bedre</i></p> <p><i>E: Man kan bedre forstå, hvad der foregår</i></p> <p><i>E: Ja, det er sjovt, når der står at det de laver noget på autoværkstedet, så tænker man, at det sker lige derinde og jeg sidder her.</i></p> <p><i>E: Og så tænker man sådan, og så er der olielugt og så er det sådan alt det man selv lige har oplevet</i></p> <p><i>E: Man kan også bedre visualisere sig hvordan det ser ud inde i værkstedet med alt det man læser. Han brugte lige karburatoren eller et eller andet og så så man det der inde (L:357-365)</i></p>	<p>Eleverne forklarer, at de bedre kan forstå teksten, når de oplever det, hovedpersonen laver. De kan bedre visualisere teksten.</p> <p>EA</p>	<p>Bedre fornemmelse for teksten/visualisering</p>
<p><i>E: Altså jeg synes sådan at være til stede i det, man får en meget bedre fornemmelse for</i></p>	<p>Oplevelsen af stedet bevirker, at eleven får</p>	<p>Bedre fornemmelse for teksten</p>

<p><i>bogen, og man lever sig mere ind i sådan, hvordan hovedpersonen han sådan har det. Hvordan det er for ham sådan at leve der hvor han gør (L:369-371)</i></p>	<p>en bedre fornemmelse og indlevelse i, hvordan hovedpersonen har det EA</p>	
<p><i>E: Det synes jeg er rigtigt fedt I: Hvorfor? E: Fordi man kommer ud og oplever det, i stedet for bare at sidde og forestille sig det E: Der kan man leve sig mere ind i det, synes jeg E: Fordi man heller ikke rigtig i forvejen viste, hvordan det var at være på et autoværksted, så er det også lidt svære at læse en bog om det E: Man får mere ud af det, synes jeg (L:419-425)</i></p>	<p>Eleverne kan bedre leve sig ind i teksten, fordi de oplever stedet. En af eleverne synes, det er svært at læse om noget, som eleven på forhånd ikke har nogen viden om EA</p>	<p>Leve sig ind i det/oplevelse af stedet</p>
<p><i>E: Øh, jeg synes at det er ret fedt i stedet for bare at sidde derhjemme og læse, at man så ligesom fornemmer omgivelserne og miljøet og kan sætte sig ind i, hvordan dem i bogen har det og hvad det er de laver (L:1007-1009)</i></p>	<p>Eleven kan bedre sætte sig ind i teksten, idet eleven fornemmer miljøet i teksten ved oplevelsen af stedet. EA</p>	<p>Bedre sætte sig ind i teksten, fornemmelse af miljø</p>
<p><i>E: Jeg føler også at det giver ligesom noget mere, når man kommer ud og læser det, jeg føler ligesom at man sætter sig mere ind i bogen, det gør ligesom bogen lidt mere spændende på en eller anden mærkelig måde. (L:1011-1013)</i></p>	<p>Eleven føler, det giver noget mere, og at eleven bedre kan sætte sig ind i teksten, og det gør teksten mere spændende EA</p>	<p>Sætter sig mere ind i teksten, oplevelse</p>

<p><i>E: Når man læser en bog over i skolen, så er man sådan lidt, ej okay, men det her det er sådan lidt anderledes og så gør det lidt mere spændende og man får lidt mere lyst til at læse bogen, når man, hvad siger man går ind i bogen på en eller anden måde eller sætter sig ind i personens sted (L:1040-1042)</i></p>	<p>Eleven får mere lyst til at læse teksten, når eleven oplever at gå ind i bogen qua oplevelsen af stedet. EA</p>	<p>Sætter sig i hovedpersonens sted, oplevelse går ind i teksten</p>
<p><i>E: At du bedre kan sætte dig ind i det ligesom personen, hvad personen tænker eller synes, altså der er en dårlig stemning eller sådan, det kan man måske ikke altid sætte sig ind i, men hvis altså man selv er der og læser hvordan personen har det, så kan du mere sætte dig ind i det (L:1149-1151)</i></p>	<p>Eleven kan bedre sætte sig ind i, hvad hovedpersonen tænker og synes, idet eleven selv er der. EA</p>	<p>Sætte sig ind i hovedpersonen, oplevelse af stedet</p>
<p><i>E: Man føler sig mere tilstede. Sådan i situationen, hvor det er at man hører om, så man går mere op i som detaljer, når man sådan kan se dem for sig (L:631-632)</i></p>	<p>Eleven føler sig mere tilstede, når eleven kan se tingene ske, og det gør at eleven går mere op i detaljerne i bogen EA</p>	<p>Følelse af tilstedeværelse, detaljeorienteret, stedoplevelsen</p>

Tabel 6: Et eksempel på kondensering af elevernes udsagn om forløbet

I første kolonne fra venstre ses elevernes udsagn og i nogle tilfælde de stillede spørgsmål. Den midterste kolonne viser kondenseringen af elevernes udsagn om forløbet samt en autenticitetsmarkering af kondenseringen. I kolonnen til højre ses de kategorier, der tilhører samme overskrift og bliver temaet **Indlevelse**. I ovenstående eksempel er alle kondenseringerne markeret empirisk autenticitet, hvilket viser, at kondenseringen og overskrifterne indeholder ord, der stammer direkte fra elevernes udsagn.

Et tema beror på, at de kategorier, som er organiseret under samme overskrift med dertilhørende kondensering, formuleres i en sammenhængende tekst, der besvarer analysespørgsmålet. De ni temaer kan, som tidligere skrevet, ses i syvende kapitel.

Føromtalt mimesis præsenteres i forlængelse af fremstillingen af de ni temaer. Intentionen hermed er, at det analytiske kodningsarbejde ikke blot objektiviseres, men ses i den helhed og sammenhæng, som citaterne og temaerne i analyseprocessen har været adskilt fra.

Det er både et forsøg på at være tro mod praksis, men også for at læseren kan forestille sig det, eleverne oplever og fortæller om.

Afhandlingens analytiske enheder

Afhandlingen fokuserer på to udvalgte analytiske enheder, der er relateret til første forskningsspørgsmål.

Til at besvare første halvdel af første forskningsspørgsmål

Hvilke betydninger har det for elevers læseerfaring, at de erfarer de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, når de læser?

analyseres de analytiske enheder - temaerne: *Indlevelse, Sammenligninger, Visualisering, Forforståelse, Engagement, Sanselighed, Forstyrrelse, Oplevelse og Begrænsning?*

Til at analysere og begribe elevernes læseerfaringer udvikles deduktivt en analysestrategi med udgangspunkt i de teoretiske begreber, der er redegjort for i teorikapitlet. Mine teoretiske linser fokuserer på at remodellere og sammentænke Dewey og Pughs forståelser af erfaringer (Dewey, 1980) og transformative erfaringer (Pugh, 2011) og udvide denne linse med de fire former for tekstengagement (Felski, 2008). Denne linse kan anvendes til at beskrive og forstå, hvordan læseren engageres i teksten. Begreberne anvendes til analytisk at få forstå og fremvise, hvad der konkret sker i læseerfaringen, når eleverne eksempelvis forklarer, at det giver mening eller er spændende at læse på denne måde, så kan de fire former for tekstengagement i nogle sammenhænge udfolde og forklare disse udsagn.

Afhandlingens anden udvalgte analytiske enhed er relateret til anden del af forskningsspørgsmålet:

Hvilke betydninger har det for elevers fortolkningsproces, at de gør sig erfaringer med de steder, der er relateret til tekstens hovedperson, mens de læser og fortolker?

Den analytiske enhed indbefatter elevernes produkter – deres karakteristikker af hovedpersonerne. Eleverne udarbejdede en karakteristik for hver af de læste tekster, hvorfor der som tidligere nævnt er 202 karakteristikker. Antallet af karakteristikker stemmer ikke overens med antallet af de elever, der har deltaget i undersøgelsen, såfremt de skulle aflevere tre hver, men jeg har ikke blandet mig i,

hvorfor nogle af eleverne ikke har afleveret. De 202 karakteristikker (bilag 26) er dem, jeg har modtaget fra lærerne, og jeg tænker ikke, at de manglende karakteristikker har betydning for min besvarelse af forskningsspørgsmålet, idet 202 karakteristikker betragtes som en anselig del, hvorfor de synes at kunne vise noget om eleverne fortolkningsproces i denne undersøgelsessammenhæng. Samtlige karakteristikker er gennemlæst flere gange, og udvælgelseskriteriet er foretaget ud fra princippet om maksimalt varierede cases (Flyvbjerg, 2009, s. 96). Der er udvalgt seks¹¹ karakteristikker til analyse – to for hver af hovedpersonerne, for at repræsentere elevernes fortolkningsarbejde inden for alle de tre tekster, der er en del af undervisningsforløbet. Det maksimalt varierede ved de seks udvalgte karakteristikker er i deres indhold og ikke i deres genrer. De udvalgte karakteristikker repræsenterer elevers fortolkningsarbejde, hvor eleverne enten er skriftligt udfordret i forhold til sproglige normer om grammatik og/eller skriftligt meget kompetente – det er det varierende ved karakteristikkerne. Men det findes væsentligt, at de samtidig viser, at eleverne forsøger at forstå hovedpersonen og dennes handlinger, uagtet deres skriftlige standpunkter. Elevernes forsøg på at forstå hovedpersonen er et gennemgående mønster i de resterende karakteristikker, hvorfor det findes relevant at vise. Karakteristikker er altså maksimalt varierede i forhold til elevernes skriftlige standpunkter. Derved repræsenterer de udvalgte karakteristikker tre karakteristikker af skriftligt udfordrede elever – en for hver af hovedpersonerne samt tre karakteristikker af elever der er skriftligt meget kompetente – også en karakteristik for hver af hovedpersonerne. Begrundelsen for dette udvælgelseskriterie er som beskrevet en intention om at vise, at eleverne formår at vise empatisk tekstinvolvering, også selvom de har svært ved at udtrykke og formulere sig skriftligt.

Til at kvalificere og begribe elevernes fortolkningsarbejde udvikles en analysestrategi med afsæt i afhandlingens teoretiske forståelser af empati. Strategien udvikles med den hensigt at vise et nuanceret billede af elevernes fortolkningsarbejde, hvorfor den består af tre tekstinvolverende elementer, der forklares senere, samt elementet empatisk tekstinvolvering. Mere om analysestrategien i ottende kapitel, og de seks udvalgte karakteristikker analyseres i niende kapitel.

¹¹ De seks udvalgte karakteristikker er i deres fulde længde i afhandlingen i analysekapitel 9. Samtlige 202 karakteristikker er på vedlagte usb-nøgle bilag 26.

6. Afhandlingens analytiske sigte knyttet til elevernes læseoplevelser

Ingen af de følgende analyser er objektive. Det er tilstræbt at vise nuancer og forskellige forståelser af den stedorienterede litteraturtilgang i særligt de induktivt udformede temaer og i de efterfølgende analyser. Det dog med en bevidsthed om, at teoretisk funderede analyser lægger et bestemt perspektiv på datamaterialet. Eftersom de teoretiske begreber er udvalgt af mig, er analyserne ikke objektive.

Analysestrategi: Sammentænkning af erfaringsbegreber

Jeg ønsker at redefinere forståelsen af transformativ erfaring, så de i stedet beskriver, hvad der sker, når elever ser og erfarer verden på en ny og meningsfuld måde, ikke i deres fritid, men med udgangspunkt i kontekstuelle erfaringer uden for skolen i skoleregi. Samtidig udvides Pughs definition af transformativ erfaring med den 'undergoing', som Dewey mener er en forudsætning for læring. Tabel 7 nedenfor skitserer de elementer, analysestrategien er opbygget af. I venstre kolonne er Pughs forståelse af transformativ erfaring samt udvalgte dele af Deweys definition af erfaring kort skitseret. I midterste kolonne er disse oversat og sammentænkt, så de fremstiller, hvad afhandlingens forståelse af transformativ erfaring er. For at kunne anvende denne fremstilling af begrebet transformativ erfaring i analyserne af elevernes læseerfaringer, kan der i højre kolonne ses tegn på den transformativ erfaring. Derudover er tabellen inddelt i flere på hinanden følgende rækker, hvor det transformativ erfaringsbegreb i første vandrette række er skildret i sin helhed. Dernæst er enkeltdelene, som den transformativ erfaring består af, også skildret for sig – dette er bevidst og med et analytisk fokus – generelt betragtes erfaringen som en helhed, men for at vise analytisk, hvorvidt eleverne gennemgår en transformativ erfaring, er de adskilte.

<p>Transforamtive experience</p>		<p>Transformative erfaringer</p>
<p>Pugh og Deweys definitioner af erfaring</p>	<p>Sammentænkning af erfaringsbegreberne</p>	<p>Tegn på transformativ erfaring</p>
<p>“An experience is transformative in that it involves an expansion of one’s perception of the world. This expansion of perception is accompanied by related expansion of value. Individuals attach new significance and meaning to those aspects of the world more fully perceived and to the concepts that brought about the expansion of perception. It corresponds to the affective dimension of engagement” (Pugh, 2011, s. 109).</p> <p>“When an activity is continued into the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into the change made in us, the flux is loaded with significance” (Dewey, 2007, s. 104).</p>	<p>En erfaring er transformativ, idet den udvider ens erkendelser af verden. Denne erkendelsesmæssige udvidelse er relateret til en udvidelse af værdi.</p> <p>Elever tillægger de aspekter af verden, der bliver mere fyldestgørende erkendt/perciperet – ved en følelsesmæssig tilknytning til verden (positive som negative) ny mening. Den (følelsesmæssige) betydningstillæggelse eleven tilskriver opfattelsen af konteksten, og den nye erkendelse af indholdet, der sker på baggrund heraf.</p> <p>Erfaringen er transformativ, såfremt eleven undergår erfaringen, ved at eleven overgiver sig til den forandring, som mødet med konteksten medfører. Dette sker ved, at eleven er modtagelig over for den forandring, der kan ske med en, når man oplever noget nyt, hvis eleven lader sig være</p>	<p>At eleven lader sig medrive, lader noget ske med sig selv og derved tør bære konsekvenserne af det. Eksempelvis at eleven tør lade sig berøre af oplevelsen på et af stederne og accepterer de følelser, erfaringen medfører, og kobler dem til teksten/indholdet og tidligere erfaringer.</p> <p>At eleven i varierende grad involveres intenst i læse-stederfaringen, hvor denne involvering beskrives følelsesmæssigt og i forhold til den betydning, erfaringen har for eleven.</p> <p>At eleven tænker om teksten og verden/konteksten på en ny måde.</p> <p>Den følelsesmæssige tilknytning til konteksten</p>

	modtagelig for de erkendelser, der kan ske, når man bliver berørt af konsekvenserne af forandringen i én.	medvirker, at denne og teksten kan erkendes mere nuanceret.
<p>Motivated Use</p> <p>“Applying content in everyday experience even when such application is not required or demanded by the situation” (Pugh, s.112).</p>	<p>Motiveret anvendelse af indhold</p> <p>Engageret elevanvendelse af indhold i situerede erfaringer i uden for skolen kontekster i skole regi</p>	<p>Tegn på motiveret anvendelse af indhold</p> <p>At eleverne af sig selv laver koblinger mellem tekster og steder.</p> <p>Eksempelvis ved at inddrage teksten i deres forståelse af konteksten.</p> <p>Eller at de inddrager konteksten i deres forståelse af teksten.</p> <p>At eleven på eget initiativ viser et engagement i læse-stederfaringen.</p>
<p>Expansion of Perception</p> <p>“Seeing everyday objects, events, or issues through the lens of the content” (Pugh, 2011 s.112).</p> <p>“Expansion of perception is the potential result of motivated use” (Pugh, 2011, s.113).</p>	<p>Perceptionsudvidelse</p> <p>At eleven ser og forstår egen situeret erfaring gennem indholdet, så indholdet giver mening på en ny måde.</p> <p>Eksempelvis ved konfrontation af forforståelse.</p>	<p>Tegn på erkendelse</p> <p>At eleven forklarer, hvordan teksten eller konteksten forstås på en anden måde end inden læse-stederfaringen. Og at denne nye måde at erkende indholdet og konteksten på giver mening for eleven.</p>

Experiential Value	Erfaringsmæssig værdi	Tegn på erfaringsmæssig værdi
<p>“Experiential value refers to the valuing of content for the experience it provides. It involves attachment of additional meaning to those aspects of the world more fully perceived and to the concepts that brought about the expansion of perception. It corresponds to the affective dimension of engagement” (Pugh, 2011, s.113).</p> <p>”For ’taking in’ in any vital experience is something more than placing something on the top of consciousness over what was previously known. It involves reconstruction which may be painful” (Dewey, 1980, s. 42).</p> <p>”When we experience something we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo consequences” (Dewey, 2007, s. 104).</p>	<p>Værdien af de erfaringer, eleverne gør sig med oplevelsen af indholdet og konteksten. Den betydning, som eleverne tillægger indholdet og oplevelsen. Denne betydning udvider deres opfattelse og udspringer af følelser (positive som negative). Den betydningstillæggelse, eleven giver den følelsesmæssige erfaring og indholdet. Hvad det betyder for eleven at opfatte aspekter af konteksten, og hvilke erkendelser af indholdet dette bringer.</p> <p>Værdi skal forstås som den subjektive følelse af eksempelvis spænding, at være bange, glæde, synes det er sjovt, interessant eller trist, der er associeret med situationen, og at eleven er åben for de følelser og forandringer, som de oplever, hvis de tager læse-stederfaringen til sig.</p>	<p>Når eleven overgiver sig til konteksten og teksten og er åben for at blive berørt. Samt åben for de nye forståelser og måder at tænke på, som oplevelsen kan medføre.</p> <p>At eleven beskriver med følelser (positive som negative), hvad erfaringen med både indhold og sted betyder for eleven.</p> <p>At eleven relaterer oplevelsen af stedet til teksten og til tidligere erfaringer. At læse-stederfaringen opleves som meningsfuld af eleven.</p>

Tabel 7: Skitsering af tegn på erfaring

I foreliggende afsnit redefineres de fire former for tekstengagement, defineret af Rita Felski, der kan uddybe, hvad der sker mellem elev, tekst og sted i elevernes læseerfaring - i den transformative erfaring, såfremt erfaringen kan karakteriseres som transformativ.

Fire former for stedorienteret tekstengagement

Det er ikke intentionen med analysen at adskille læse- og stedoplevelsen – den bliver betragtet som den væren, den aktivitet, Dewey beskriver erfaringen som. Derfor er Felskis fire former for tekstengagement ikke kun påtænkt til at analysere elevernes interaktion med teksten, men læseoplevelsen som helhed – transaktionen mellem eleverne, teksterne og stederne. Det betyder, at Felskis’ fire former for tekstengagement redefineres til også at indbefatte stedet og derfor i denne sammenhæng benævnes ’fire former for stedorienteret tekstengagement’. Som en del af denne redefinering er stedet indskrevet i begreberne nedenfor, og begreberne er oversat. Følgende tabel 8 skitserer den tolkningsramme, som sammen med erfaringsbegrebet anvendes til at analysere elevernes læse- og stedoplevelser.

I venstre lodrette kolonne er Felskis (2008) definition af ’four modes of textual experience’ gengivet. I midterste kolonne kan redefineringen med stedet og selve forståelsen af begreberne i denne afhandlingssammenhæng ses. Den højre lodrette kolonne viser de tegn på tekstengagement, der kan anvendes i de efterfølgende analyser. Som beskrevet tidligere betragtes læse- og stederfaringen som en helhed, men med et sigte mod at anskueliggøre analyse inddeles og skitseres enkeltdele også.

Felskis definition af ’Four modes of textual engagement’	Fire former for stedorienteret tekstengagement	Tegn på fire former for stedorienteret tekstengagement
<p>“...to give equal weight to cognitive and affective aspects of aesthetic response...” (Felski, 2008, s. 16).</p> <p>”I proposes that reading involves a logic of <i>recognition</i>; that aesthetic experience has analogies with <i>enchantment</i> in a supposedly disenchanted age; that literature creates distinctive configurations of social</p>	<p>De mange facetterede kognitive og affektive transaktioner, der sker mellem læser, sted og tekst – konkretiseret i</p> <ul style="list-style-type: none"> - at læserne kan genkende sig selv i teksten og/eller stedet - at læserne oplever at være opslugt af den samlede læse- og stederfaring. 	<p>Der er tegn på stedorienteret tekstengagement, når eleverne fortæller, at teksten og stedet opleves spændende – når de forklarer med ord, hvorvidt de bliver optaget af transaktionen. At eleverne beskriver, at de har forstået teksten og stedet på en ny måde.</p>

<p><i>knowledge; that we may value experience of being shocked by what we read” (Felski, 2008, s. 14).</i></p>	<p>- at læserne får en viden om verden</p> <p>- at læserne får ’rystet deres selvfølgeligheder’ ved at opleve teksten og stedet</p>	<p>At eleverne fortæller, at de kan se sig selv i teksten eller stedet.</p> <p>At eleverne bliver berørte af læse- stederfaringen, eventuelt ved konfrontation af forforståelse</p>
<p>Recognition</p>	<p>Genkendelse</p>	<p>Tegn på genkendelse</p>
<p>”...the idea of recognition: the widespread belief that we learn something about ourselves in the act of reading” (Felski, 2008, s. 12).</p>	<p>Læseren genkender sig selv i noget, der ikke på forhånd er kendt for læseren. De bliver bevidste om noget ved sig selv, som de ikke vidste eller var bevidste om inden læse- stederfaringen. En selvindsigt, kognitiv, der også baseres på følelser. Deri en følelse af, at teksten vil noget med læseren.</p>	<p>At eleven relaterer læse- stederfaringen med noget fra eleven selv og dennes erfaringsverden, der bliver genkendt eller forstået på ny.</p>
<p>Enchantment</p>	<p>Opslugthed</p>	<p>Tegn på opslugthed</p>
<p>“The experience of being wrapped up in a novel or a film – whether “high” or “low” – confounds our deeply held beliefs about rationality and autonomy of persons” (Felski, 2008, s. 54).</p>	<p>Læseren er så involveret i teksten og stedet, at erfaringen dermed er svær at adskille fra læseren selv. Transaktionen bliver for læseren en forvirrende sammenblanding mellem læserens erfaringsverden og læse- stederfaringen.</p>	<p>Eleven tænker eller fortæller eksempelvis om sig selv som værende en del af teksten. Eleven glemmer sig selv. At eleven er følelsesmæssigt involveret i stedet og/eller teksten.</p>

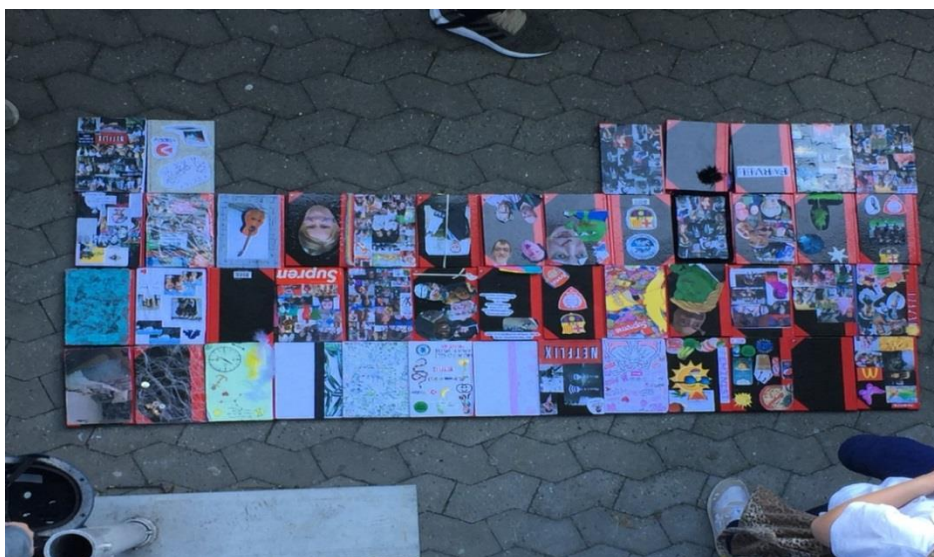
Knowledge	Viden	Tegn på viden
<p>”...what literature discloses about the world beyond the self, to what it reveals about people and things, mores and manners, symbolic meanings and social stratification...it can also expand, enlarge, or reorder our sense of how things are” (Felski, 2008, s. 83).</p>	<p>At involveringen i teksten og stedet giver læseren viden om det sociale, andre mennesker, kulturer, og at teksten og stedet afslører noget, som læseren ikke allerede viste. En ny viden.</p>	<p>At eleverne fortæller, at de forstår noget ved verden, der rækker ud over dem selv. Dette kan kædes sammen med den transformative erfaring og erkendelselementet, hvor et tegn på 'viden' også kan være, at elevernes forforståelser bliver konfronteret. Et indblik i andre menneskers erfaringsverden, der medvirker til en ny forståelse.</p>
Shock	Chok	Tegn på chok
<p>”...that it can bring us face to face with what is deeply unnerving, terrifying, or taboo, but that it is also a cultural signifier drafted into service to connote Romantic bravado, counter-cultural authenticity, or intellectual” prestige (Felski, 2008, s. 119).</p>	<p>Teksten og stedets magt til at forstyrrer læseren – en forstyrrelse af de forståelser, læseren havde af verden – eller noget, læseren endnu ikke vidste. At denne forstyrrelse ryster læserens selvfølgeligheder/visheder og berører læseren. Forstyrrelsen kan virke udfordrende.</p>	<p>Når eleverne fortæller om elementer ved læse- og stederfaringen, der berører dem. Eksempelvis ved følelser af ubehag, ting, der er svære at forstå, forundring, og/eller at deres grænser er blevet overskredet.</p>

Tabel 8: Skitsering af tegn på fire former for stedorienteret tekstengagement

7. Analyse af elevernes læseoplevelser - præsenteret i en overordnet mimesis

Den overordnede mimesis

Undervisningsforløbet *Hvem er jeg?* er igangsat med en lektion, hvor eleverne skulle 'gøre deres logbog til deres egen', det vil sige, at de havde frie udfoldelsesmuligheder – de måtte selv bestemme, om og hvordan de ville dekorere logbogen.



Billede 4: Snaplog af elevernes logbøger, stadion 4. maj 2018

I de efterfølgende lektioner introduceres eleverne til målene for undervisningen, der som tidligere beskrevet er *at stoppe op, at være til stede og at involvere sig*. De første ti lektioner af undervisningsforløbet omhandler identitet, steder, personkarakteristik, interviews og observation. I ellefte lektion får eleverne udleveret den første tekst *Kopierne – en grafisk roman* (Wung-Sung & Jessen, 2015), som de skal arbejde med, og hvor de skal sove under åben himmel i skoven. I de næste fire lektioner snakker eleverne meget om overnatningen i skoven. De er spændte og lidt forundrede over, at de ikke må sove i telt. Dansklæreren må svare på mange spørgsmål om overnatningen.

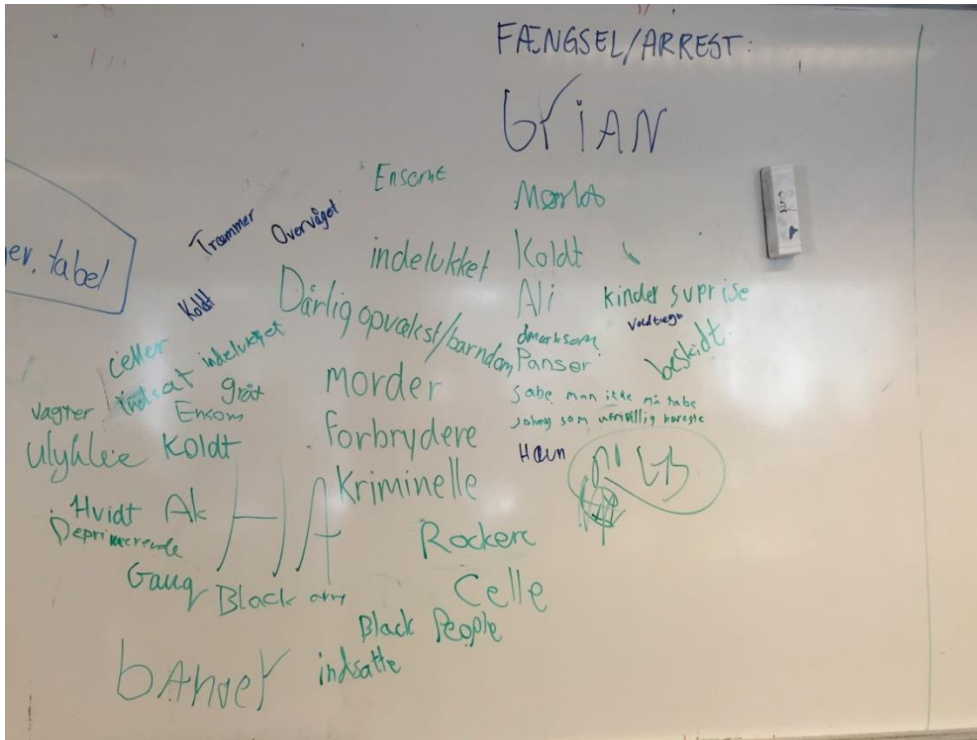
Eleverne arbejder med deres opfattelser af teksten samt deres holdninger til de mange billeder, som teksten består af. Læreren har i en af lektionerne kopieret sider fra teksten. Eleverne får udleveret en side hver, og de skal nu gå rundt mellem hinanden i skolegården og fortælle hinanden, hvad de mener, der sker på den side, de har. Eleverne bytter sider, når de har fortalt om dem. Eleverne snakker igen med hinanden og læreren om, hvad der undrer dem ved teksten.

Endelig oprinder dagen, hvor eleverne skal overnatte i skoven. Det har fyldt meget for dem, at de skal sove under åben himmel og blot på et liggeunderlag. Nogle elever er blevet fritaget. De måtte ikke for deres forældre.

Eleverne cykler til skoven. Det er skumringstid, og vejret er med os. De laver bål, spiser snobrød og snakker. Da mørket begynder at falde på, lægger eleverne sig i små grupper på deres liggeunderlag med tekst, logbog og lygte. Det ender med, at læreren må bede dem være stille, så det minder om handlingen i teksten. Eleverne læser, det regner ganske lidt, men bladene på træerne fanger det meste. Under trækronerne svæver flagermusene. Der er så stille, at man kan høre hver gang, der lander en propel fra et af ahorntræerne i skovbunden. Trækronerne skærmer stjernehimlen, men skæret fra elevernes lygter lyser området op. Nogle af eleverne sover. En mand og en hund går forbi ved daggry, de vækker nogle af eleverne, og andre sover videre. Efterhånden som eleverne vågner, går jeg rundt og interviewer dem i de grupper, de ligger i. Der kommer en af klassens andre lærere med morgenbrød til eleverne. Sådan afsluttes overnatningen i skoven, og eleverne cykler hjem.

I sekstende lektion læser eleverne deres beskrivelser af oplevelsen i skoven højt for hinanden og noterer ord på smartboard om oplevelsen. I de efterfølgende lektioner skal eleverne læse deres endnu ikke færdige personkarakteristikker højt for hinanden og snakke om, hvilke ord der beskriver Jonas', hovedpersonens, følelser. Arbejdet med *Kopierne* afsluttes med en øvelse, hvor eleverne på kort skal skrive et spørgsmål til teksten. Kortene læses højt et ad gangen, og eleverne svarer alle på spørgsmålene.

I enogtyvende lektion af undervisningsforløbet får eleverne udleveret teksten *Pragtfuldt, pragtfuldt!* Inden eleverne læser i teksten, siger dansklæreren, at de i deres logbog skal beskrive, hvordan de tror, et autoværksted ser ud. Samme øvelse følger, blot med en beskrivelse af en arrest. Eleverne skal dernæst skrive på tavlen, hvilke ord de mener kendetegner henholdsvis et autoværksted eller en arrest.



Billede 5: Snaplog af elevernes ord på tavlen om, hvordan de tror en arrest er, 1. sep. 2016.

Eleverne er meget ivrige efter at skrive på tavlen, det er svært for alle elever at komme til. Dansklæreren læser elevernes ord højt og opsamler øvelsen ved at spørge eleverne, om de vil forklare, hvad de mener med eksempelvis hvidt, Ali, Brian etc. Dernæst læser dansklæreren anslaget højt og spørger eleverne, hvad de tror, teksten handler om. Eleverne får nu lov til at læse teksten, og næste gang de har dansk, skal de opleve et autoværksted.

Halvdelen af eleverne står foran skolen ved cykelstativerne. De har logbog, tekst og blyant i hånden, der lægges i cykelkurve eller placeres på cyklens bagagebærer. De snakker om, hvor autoværkstedet er – hvem der kan vise vej. Jeg kører efter dem i bil. Det gør dansklæreren også. Dansklæreren har de elever med i bilen, der ikke er på cykel i skole. Vi når hen til autoværkstedet lige inden eleverne. Vi venter på dem. Eleverne fniser lidt, da de går ind i autoværkstedets indskrivning. Der er travlt. En mand bag en servicedisk hilser, mens han snakker i telefon og peger i retning af et venterum. Det er ikke så stort, eleverne kan lige være der. De går straks i gang med at skifte kanal på et tv. Flere slænger sig i en sort lædersofa, og én af eleverne trækker en kakao. Der er reklamebilleder på væggene af smilende mekanikere, der snakker med kunder. Vi venter ikke længe, før der kommer en afdelingschef og en værkfører. De hilser og undskylder ventetiden, men der er gang i butikken for tiden, fortæller de. De har ens skjorter på, de er blå og med et lille rødt logo. De præsenterer sig og siger, at vi endelig må stille spørgsmål. Eleverne bliver ført forbi indskrivningen, hvor der nu er tre medarbejdere, der taster i tastatur og snakker på telefon. Inde i værkstedet er der musik og meget højt til loftet. Det er ligesom en kæmpe lagerhal, hvor

mekanikere står langs hver side og arbejder på biler, som enten står på gulvet eller svæver over jorden på en lift. Afdelingschefen siger, at det er et frit værksted, og det betyder, at de må servicere alle bilmærker. Flere af eleverne lytter ikke, men småsnakker begejstret om en BMW Z3 Coupe. Eleverne bliver introduceret til en mekaniker, der arbejder ihærdigt på en bils undervogn. Han fortæller om sin arbejdsdag, at alting foregår og er planlagt elektronisk. Han viser på en skærm, hvor mange biler han skal lave i dag og fortæller, at det er godt både at kunne tysk og engelsk. Eleverne stiller flere spørgsmål. En dreng spørger, om det var hans drengedrøm at blive mekaniker, og en pige spørger, om det kræver mange muskler, når der nu ikke er så mange piger her. Så får de vist, hvor bilerne klargøres. Der lugter anderledes, ikke så meget af gummi, som på værkstedet. Endelig spørger en af drengene, om de ikke har nøgne damer hængende. Der har været optræk til det spørgsmål længe. Værkføreren spørger, om eleverne vil se de nøgne damer. De siger ja, og bliver vist ind i deres frokoststue. Flere mekanikere spiser franskbrød og hilser på eleverne. De smiler og viser eleverne billederne.

Rundturen slutter henne ved porten, hvor en bil køres ud. Værkføreren spørger igen, om de har flere spørgsmål og siger, at de må sætte sig i venterummet og læse og drikke kakao. Vi går hen til venterummet. Sofaen og stolene bliver taget først. To elever sætter sig på gulvet. En af drengene sørger for, at alle de elever, der har lyst, får kakao. Dansklæreren siger, at de skal læse og skrive i deres logbog. Der bliver stille. Efter tyve minutter sender dansklæreren skiftevis små grupper af elever ud til mig. Jeg står ude foran værkstedet og venter på at interviewe dem.

I toogtyvende lektion snakker elever og lærer om oplevelsen på værkstedet. Eleverne formulerer egne mål for resten af forløbet, og efterfølgende arbejder de med post-it sedler om personerne i teksten.

Dagen efter skal eleverne opleve en arrest.

Her møder jeg eleverne foran arresten, de kommer cyklende. Stemningen er ikke euforisk, mere spændt og lidt trykket. Nogle af eleverne er lidt nervøse for, hvad der kommer til at ske. Jeg kan godt forstå dem, når vi sådan står foran den store mur af gule mursten med kamera og pigtråd. På muren sidder et samtaleanlæg, jeg trykker på det og snakker med en mand, der lukker porten op for os. Vi venter inden for porten. Der er lidt græs rundt langs muren. En fængselsbetjent kommer os i møde. Han beder eleverne om at stille sig langs muren på græsset. Han fortæller, hvad han hedder, og at det er meget vigtigt, at eleverne ikke står på fodballerne i alt den tid, de er på rundtur i arresten. De skal vippe på fødderne. Nogle af eleverne vipper straks på fødderne. Først viser betjenten os nogle nyere mursten på bygningen, der har engang været forsøgt en fangeflugt. Eleverne skal først se arrestens køkken, der er nede i kælderen. Efterfølgende skal eleverne ind i

visitationsrummet, hvor betjenten fortæller, hvordan en visitation foregår. Dernæst lukkes vi ind i en lang fængselsgang med celler på hver side. Der er tre etager og et net ud for hver etage. Dørene bliver hele tiden låst automatisk bag os, når fængselsbetjenten snakker med en anden betjent i en walkie-talkie. Eleverne ser, hvor betjentenes udstyr er, og de får lov at mærke på det. Bagefter kommer vi ud i den gård, som de indsatte får lov at være i en time hver dag, hvis de ønsker det og ikke er i isolation. Gården består af fire afgrænsede områder, da betjenten forklarer, at ikke alle indsatte kan være på gårdtur sammen. Vi kommer hen til værkstedet, hvor en indsat arbejder med at lave ledningsruller. Der er en fængselsbetjent i værkstedet, der præsenterer os for de indsatte, dem der havde lyst til at snakke med os. Betjenten fortæller de indsatte, hvor vi kommer fra, og hvorfor vi er her. Han påpeger, at ingen er dømt endnu, hvorfor de heller ikke tiltales som dømte. De indsatte fortæller åbent om, hvorfor de er i arresten, hvad de er anklaget for. En ung mand på atten år er tydeligt berørt, han har solgt stoffer for en bande, og tårerne triller ned ad kinderne på ham. Eleverne spørger til ham, han svarer dem og siger også, at han ikke håber, at det sker for dem. En anden indsat fortæller, at han er inde for mord, han er dømt, men er lidt i en venteposition i arresten. Eleverne bliver vist ned i kælderens, hvor der både er træningsrum, bordtennisbord, vaskemaskiner, bibliotek og isolationscellen. En indsat ordner vasketøj og snakker med os. Han fortæller, at det værste er ikke at se sin dreng, der ikke vil besøge ham i arresten. Eleverne prøver at være inde i isolationscellen. En af eleverne bliver dårlig og må sætte sig i gangen. Dansklæreren spørger om han vil ud, det vil han ikke, men han fortæller, at han bliver berørt af det hele. Det bliver jeg også. Jeg spørger dansklæreren, om vi skal fortsætte, om det er i orden, at de bliver så berørte. Hun siger ja, at det er godt at blive berørt, og står selv med tårer i øjnene. Eleverne får lov til at se en af de indsattes celler og til sidst at være i et besøgsrum.

Vi kommer udenfor igen, de fleste elever trækker vejret dybt og snakker om, hvor dejligt det er at være ude igen. Vi lukkes ud foran porten. Eleverne får at vide, at de nu skal skrive i deres logbøger om oplevelsen og læse i teksten. Nogle elever har skrevet i logbogen inde i arresten, men ikke alle. Eleverne sætter sig på fortovet foran den lange gule mur.

Mens eleverne læser og skriver, interviewer jeg dem igen i små grupper.

Jeg takker igen eleverne, der alle samles ved cyklerne for at vende tilbage til skolen.

I treogtyvende lektion har læreren gengivet de ord på tavlen, som eleverne skrev inden deres oplevelse af arresten – altså deres forestillinger om arresten. Eleverne skal så skrive de ord, de har beskrevet arresten med i logbogen efter deres oplevelse af arresten. Eleverne skal fortælle om de ord på tavlen, der er ens. Samt de ord, der er forskellige. Dansklæreren spørger eleverne, hvad øvelsen fortæller dem, hvortil en elev svarer: *"Hvor meget mere vi har fattet, altså stoppet op og*

været til stede, når vi har været der, og ikke bare forestillet det” (Bilag, 23: Indholdsresume, lektion 23, 10.32-10:38). Læreren forsætter øvelsen med at sætte pile ud for de ord, som eleverne selv synes bedst beskriver arresten og deres oplevelse af denne.

I de efterfølgende lektioner arbejder eleverne med forskellige vinkler på teksten. De skal sparre med hinanden ved at læse deres personkarakteristikker højt og kommentere dem. Læreren har også udvalgt nogle sider fra teksten, som skal diskuteres. Arbejdet med *Pragtfuldt, Pragtfuldt!* afsluttes med, at hver elev skriver et ord om teksten på tavlen.

I syvogtyvende lektion påbegynder klassen arbejdet med *Jeg er Zlatan Ibrahimovic*.

Eleverne skal skrive, hvad de allerede ved om ham. I næste lektion introducerer læreren på forskellig vis Zlatan for eleverne. Hun viser videoklip af hans bedste mål, snakker om teksten og siger til eleverne, at de skal nedfælde, hvad de mener, Zlatan tænker, og hvad hans hensigter er. Eleverne fortæller hinanden om deres skriblerier og tanker, mens de går rundt i skolegården. Til eksempel har en elev skrevet følgende på sin seddel: *Jeg blev menneskelig, hele min overflade krakelerede*. Eleven forklarer sedlen således for en anden elev:

Da han mødte hende der Helena... han er jo den der egoist og sådan lidt... han siger hvad der passer ham og når han så møder hende så krakelerer hans overflade, den der Zlatan som alle andre kender og så bliver han så til den Zlatan der ligesom er indeni (Bilag 23: Indholdsresume, lektion 28, 13.00-13.40).

Blandt meget andet skriver eleverne i niogtyvende lektion i deres logbog om deres forestillinger om stadionet.

Eleverne cykler igen afsted. Denne gang er destinationen et tomt stadion, hvor jeg igen venter ude foran på dem. En repræsentant for stadionet viser eleverne og læreren indenfor. Elever introduceres først for spillertunnelerne. De er meget farverige, og eleverne snakker ivrigt om farvernes betydning. En elev mener, at de meget hidsige farver i modstandernes tunnel skal provokere dem, og at de valgte spilletrøjelignende farver i hjemmebanespillertunnelen skal psyke hjemmebaneholdet positivt. Her er der ikke enighed, idet en anden elev mener, farvevalget er dumt, at det intenderede med farverne tværtimod kan gøre, at modstanderne bliver så provokerede, at de spiller bedre. Eleverne vises dernæst ind i omklædningsrummet, der er ingen vinduer, og luften er virkelig tæt derinde. Eleverne lægger sig på massagebriksen, går på vægten og slænger sig på bænken. Navnene på spillerne står på væggen. Det er slet ikke til at være i omklædningsrummet for snak. Turen går videre til selve stadionet, hvor manden, der viser os rundt, påpeger, at eleverne

gerne må stå og sidde i kantet af grønsværen, men at de ikke må slide på selve plænen. Eleverne sidder på tilskuerpladserne, på udskiftningsbænken og i spillertunnellen og læser. Det er lidt koldt. Efter mere end en times læsning begynder læreren at sende grupper af elever hen til mig, hvor de bliver interviewet. Eleverne cykler tilbage til skolen. Jeg takker manden for besøget. Han tilbyder os fribilletter til kommende kamp.

I tredivte lektion fortæller eleverne om deres oplevelse af stadionet. Derudover diskuteres ivrigt, hvorvidt eleverne skal besøge et sted sammenligneligt med Rosengård, hvilket er det boligområde, som Zlatan er opvokset i. Der er et sted i byen, der på mange måder minder om Rosengård, og det kan derfor være et sted, som repræsenterer, hvad Zlatan refererer til, når han siger, at *"Du kan tage drengen ud af Rosengård, men du kan ikke tage Rosengård ud af drengen"* (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016, s. 441). Altså et sted, der har betydning for tekstens indhold og hovedpersonen. Nogle af de elever, der bor i dette sammenlignelige boligområde, siger, at de ønsker, at deres klassekammerater skal opleve stedet, så de kan se, at det er andet og mere end bandeskyderier, men en af eleverne modsætter sig det. Læreren vurderer, at eleverne ikke skal opleve boligområdet. Hun viser derfor videosekvenser fra Rosengård, hvor folk, der kender Zlatan, interviewes om ham. Og en video med Zlatan, hvor han går rundt i Rosengård og fortæller om sin opvækst der.

Eleverne skal nu opleve en fodboldkamp. De cykler igen ud til stadion. Nogle glæder sig til kampen og snakker om modstanderne. Andre følger med uden de store indvendinger, de er ikke fodboldinteresserede, men udtrykker, at det er spændende at være på tur sammen. Andre har ikke oplevet et superligaopgør på et stadion før. Under kampen forsøger eleverne at læse og tage noter i deres logbog, men der er meget støj fra fans. Hjemmebaneholdet taber, tilskuerne buher og udvandrer. Eleverne følger med og cykler hjem til deres familier. Det er blevet aften.

Eleverne arbejder i de sidste par lektioner af forløbet med Zlatan og deres personkarakteristik. En af øvelserne går ud på at tegne et edderkoppespind med Zlatan i midten og i nettet omkring ham de personer, der har påvirket hans liv. Forløbet afsluttes i treogtredivte lektion med den varme stol. Eleverne skal nedskrive det spørgsmål, de allerhelst vil stille Zlatan, hvis han kom forbi. Læreren har på forhånd spurgt nogle af eleverne, om de vil være Zlatan i den varme stol. Spørgsmålene lægges i en kasse. Læreren stiller Zlatan spørgsmålene. For eksempel spørgsmålet: *"Hvis der var noget, du skulle gøre om, hvad skulle det så være?"* Hvortil Zlatan (en elev) svarer: *"Så ville jeg begynde at styrketræne allerede i Ajax, så jeg kunne blive endnu bedre, end det jeg har været"* (Bilag 23: Indholdsresume, lektion 33, 12.10-12.18).

I fireogtredivte lektion afsluttes undervisningsforløbet med en evaluering. Læreren bruger det meste af en lektion på at spørge eleverne om, hvad de synes om forløbet – hvad der kan forbedres ved det, og hvad eleverne synes fungerer.

Et overordnet indblik i afhandlingens ni analysetemaer

I de efterfølgende afsnit vil afhandlingens ni temaer introduceres og analyseres i henhold til tidligere præsenterede analysestrategi. Temaerne er, som beskrevet i metodeafsnittet, udarbejdet på baggrund af de fremtrædende mønstre i datamaterialet, der kan være med til at besvare første del af undersøgelsens første forskningsspørgsmål:

Hvilke betydninger har det for elevers læseerfaring og fortolkningsproces, at de erfarer de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, når de læser?

Spørgsmålet skærpes i denne sammenhæng til kun at omhandle elevernes læseerfaringer og ikke deres fortolkningsproces, hvilken analyseres i næste kapitel, hvorfor det analytiske spørgsmål bliver

Hvilke betydninger har det for elevers læseerfaring, at de erfarer de steder, der er relevante for tekstens hovedperson, når de læser?

Samtlige tematikker skildrer elevernes svar på følgende interviewspørgsmål

Nu har I oplevet et autoværksted, hvordan var det, hvad tænker I om det?

Hvordan er det at læse bøger på den her måde, hvor I oplever de steder, som hovedpersonen i bogen også oplever?

Elevernes svar på spørgsmålene er formuleret i de temaer, der i overordnede træk er skitseret nedenfor i tabel 9, hvor de er fremført ud for de kategorier, de udspringer af. Generelt set trækker temaerne på de nuancer, der er i elevernes svar på ovenstående spørgsmål. Der foreligger ikke et entydigt systematisk princip for rækkefølgen på temaerne, dog er de temaer, som indeholder kritik af den stedorienterede litteraturtilgang, placeret sidst i kapitlet.

Temaer	Sammenfatning af overskrifter
<i>Indlevelse</i>	Stedoplevelsen medførte indblik i teksten, dannelse af mentale billeder, mulighed for identifikation med hovedpersonerne, at kunne sætte sig i hovedpersonens sted, en merviden, der ikke stod i teksten, et andet syn på teksten, oplevelse af stemning, bedre forståelse og fornemmelse for teksten, følelse af kontrol, mere refleksive tanker, en forlængelse af teksten.
<i>Sammenligninger</i>	<p><u>Tidligere læseerfaringer:</u></p> <p>Teksten betragtes som ligegyldig, som at løse matematikopgaver, rettet mod facit, finde rigtige svar, besvarelse af spørgsmål på ark, kapitellæsning</p> <p><u>Stedorienterede læseerfaringer:</u></p> <p>At eleverne fornemmer tingene ske, at de kan være med i teksten, det er sjovere, nemmere at fokusere, anderledes, indlevende, dybere koncentration, relevant, mere at tale om, spændende, får lov at tænke, at føle teksten, stillingtagen mulig, grund til at arbejde med teksten, behov for at læse teksten.</p>
<i>Visualisering</i>	Bedre visualisering, bedre billeder, det fulde indtryk, ser ting i teksten, merviden til billeder.
<i>Forforståelse</i>	Det er svært at læse om noget, man ikke ved noget om, sammenligninger mellem sted, tekst og film.
<i>Engagement</i>	Sjovt, fedt, merviden, kan bedre lide at læse teksten, afbrudt læseoplevelse, nemmere at læse, belønning, mister koncentrationen, koldt, følelse af at være hovedpersonen, en følelse af

	at det er rigtigt, bevægelse, stemning, refleksion, forståelse, anden effekt, mere lyst til at læse, hyggeligt.
<i>Sanselighed</i>	Stedoplevelsen er ikke rar, kobling mellem sted og tekst, stedet er venligt, lyde, indlevelse i teksten, sjovt, hårdt, utrygt, svært, ubehageligt, svimmel, forståelse, sindssygt, til at kaste op over, spændende, atmosfære, fornemmelse for teksten, hukommelse, mærke teksten, viden, indflydelse, eftertanke.
<i>Forstyrrelse?</i>	Det påvirker ikke elevernes læseoplevelse at opleve stedet. Tværtimod bliver stedoplevelsen nærmere en forstyrrelse.
<i>Oplevelse</i>	Sejt, hyggeligt med vennerne, samvær, grænseoverskridende, medfølelse, nyt, anderledes, dejligt med bevægelse.
<i>Begrænsning?</i>	Forkert forestilling, stedet ødelægger forestillinger, spændende, fedt, stemning, nemmere at forestille sig, mister fantasi.

Tabel 9: De ni tematikker, der har afsæt i kondenseringerne af datamaterialet

Der er uanede mængder interessant data i undersøgelsens omfattende datakorpus, men her søges at forstå, hvad det betyder for eleverne at opleve steder relateret til teksterne, mens de læser, analyserer og fortolker. De ni temaer redegør induktivt for, hvad den stedorienterede tilgang til teksterne betyder for eleverne – en empirisk funderet viden herom, der også intenderer at vise respekt for undersøgte praksis, jævnfør det pragmatiske udgangspunkt. Men lader jeg disse induktive funderede temaer stå i deres rene form, kan det synes, at undersøgelsen blot afdækker, hvad eleverne mener om den stedorienterede litteraturtilgang, fremfor også med teoretiske perspektiver at undersøge og forstå, hvorfor tilgangen betyder det, den gør for eleverne. De iagttagelsesbærende analytiske begreber er derfor valgt for at udfolde og give endnu et indblik i elevernes læse- og stederfaringer. Et blik, der på pragmatisk vis udfolder viden om subjektets transaktioner med omverdenen (Dewey, 1938) – med teksten og stedet. Det pragmatiske undersøgende perspektiv på verden aktualiseres her igennem elevernes udforskning af den stedorienterede tilgang til litteraturen, og de forefaldende analyser repræsenterer en temporær viden om transaktioner mellem elever, tekster og steder. De ni temaer beror netop på elevernes tanker om

deres kognitive, æstetiske og følelsesmæssige erfaringer med stederne og teksterne, hvilket ligeledes og som beskrevet i teoriafsnittet kan relateres til både Deweys (2007) erfaringsbegreb og forståelse af tænkning.

Analyserne falder som skrevet i ni afsnit opdelt efter tematikkerne. Hvert afsnit præsenterer først temaet, som det induktivt er udarbejdet, og derefter fokuserer analyserne af temaet på følgende elementer: *det afgrænsede erfaringsbegreb* og *de fire former for stedorienteret tekstengagement*. Derudover trækkes analytiske tråde til begreberne *sted, tekst, affordance, transaktion* og *litteraturredidaktik*. Den tidligere præsenterede analytiske strategi suppleres efterfølgende af afhandlingens teoretiske begrebsapparat med den begrundelse, at analyseprocessen også er en iterativ proces. Det bliver klart i takt med det analytiske arbejde, at det udvikler sig, og at de begreber, der ligger til grund for udviklingen af den stedorienterede litteraturtilgang kan være med til at kaste lys over elevernes udtalelser om forløbet. Begreberne anvendes derfor, hvor det analytisk giver mening at forstå undersøgelsen af elevernes forståelser af tilgangen med dem.

Analysestrategiens redefinerede erfaringsbegreb er både gennemgående og bærende for alle de ni temaer, idet erfaringsbegrebet, som tidligere nævnt, er en måde, hvorpå elevernes perspektiver på den stedorienterede tilgang til litteratur kan forstås. Erfaringsbegrebet, som det betragtes af både Dewey og Pugh, vidner om, om eleverne har oplevet noget uddannelsesmæssigt meningsfuldt og lært noget. De fire former for stedorienteret tekstengagement vil anvendes i den udstrækning, de analytisk giver mening – når de kan udfolde det, der sker i transaktionen mellem sted, tekst og elev – såfremt en transaktion herimellem finder sted, og at elevernes oplevelse kan vurderes som havende karakter af at være en transformativ erfaring.

Som det er defineret sidst i afhandlingens teoretiske kapitel, skelnes der mellem oplevelse og erfaring. Denne skelnen aktualiseres i nærværende analysekapitel, hvor begrebet stedoplevelse, i sine divergerende afskygninger, refererer til:

- at elevernes oplevelse af stedet er noget, der fremtræder i deres bevidsthed – en særlig begivenhed de er vidne til, herunder de sanseindtryk, der møder dem

Hvor begrebet læse- og stedorienteret erfaring refererer til:

- at elevernes oplevelse af stedet og teksten kan karakteriseres som en erfaring. I analyseprocessen findes i citaterne tegn på erkendelse, perceptionsudvidelse, der som udgangspunkt er følelsesmæssigt funderet.

Denne skelnen mellem stedorienterede oplevelser og erfaringer er ikke uproblematisk, da det kan være svært, ud fra et interviewmateriale, at vurdere, hvornår elever gør sig erkendelser, men det er forsøgt. Forsættet dermed er især ikke at postulere, at noget er en erfaring, såfremt der ikke er analytisk belæg for det. Desuden at fremhæve, at der er forskel på, hvorvidt elever oplever noget i undervisningssammenhænge eller gør sig erfaringer i forbindelse dermed. Det findes endvidere væsentligt i de efterfølgende diskussioner og konklusioner af de analytiske fund, at nuancerne vises. Og om der er belæg for at postulere, at eleverne i dette forløb har gjort sig erfaringer, som de er fremsat af Dewey og Pugh, eftersom konsekvenserne af sådanne erfaringer betragtes som et generelt mål for undervisningen. Erfaringer, der her ses af væsentlig karakter for elevers læring, idet de både er kognitive og affektive.

Det er gældende for analysekapitlet, at elevernes udsagn er kursiveret, og at de anvendte teoretiske begreber er kursiveret og markeret med fed.

Som beskrevet i metodeafsnittet er elevernes udsagn i kondenseringsskemaerne markeret med linjenumre, bilagene 14-21, og disse linjenumre kan ses i en sammenhæng i bilag 22, der er det samlede dokument med det transskriberede interviewmateriale. For læsevenlighedens skyld er elevudsagnene i kommende analysekapitel ikke vist med linjenumre, da deres udsagn generelt anvendes løbende i teksten og jævnlige.

Beskrivelse af temaet *Indlevelse*

Dette tema er særligt gennemgående for det samlede datamateriale, eftersom de fleste elever fortæller, at stedoplevelsen giver dem et *bedre indblik* i særligt personerne i teksten. Eleverne forklarer på forskellig vis, når de bliver spurgt om, hvad de tænker om at læse tekster på denne måde, at oplevelsen af stedet bevirker, at de får en *bedre forståelse* af personerne. Generelt medfører oplevelsen af stedet, at disse elever *bedre kan forestille sig*, hvordan hovedpersonen *tænker, føler og lever*. Ved at spørge ind til, hvordan eleverne får et anderledes indblik i personen, uddyber flere elever, at det skyldes, at de *nemmere* kan identificere sig med hovedpersonen, når de for eksempel får *bedre billeder inde i hovedet*, ved at se et værksted, når nu *hovedpersonen bor og arbejder på et*. En anden elev forklarer, at han, på stedet, får noget at *vide* om hovedpersonen, *selvom det ikke står i teksten*. Stedoplevelsen giver en elev en merviden om hovedpersonen, der også beskrives som *en forlængelse eller sådan noget*. Elevens afslutning på forklaringen *eller sådan noget*, kan samtidig fortælle, at det kan være lidt svært at definere, lige nøjagtigt hvad stedoplevelse gør ved læseoplevelsen.

Sætningen *at du kan bedre sætte dig ind i det* går med variationer igen flere steder, og den begrundes på forskellig vis. Det at kunne *sætte sig i hovedpersonens sted* ved hjælp af stedet giver en elev en følelse af *bedre at kunne kontrollere læseoplevelsen*. En anden elev siger, *det at kunne sætte sig i hovedpersonens sted* giver eleven mulighed for faktisk at *kunne følge med i det*. For en tredje elev fremkalder det mere *refleksion*, når man *bedre kan forestille sig* hovedpersonen med oplevelsen af stedet. Generelt i elevernes beskrivelser af, hvad den stedorienterede læseoplevelse betyder for dem, anvender de tillægsord som *mere, nemmere og bedre*. For at illustrere det er de tre tillægsord markeret med gul i den oprindelige tekst ovenfor i metodeafsnittet, der viser et eksempel på kondenseringerne af citaterne.

Elevernes anvendelse af tillægsordene er et mønster i datamaterialet, der er så fremtrædende, at jeg i henhold til besvarelse af problemstillingen føler, at jeg må forholde mig til det. Men spørgsmålet er i forhold til hvad, er det *mere, nemmere og bedre*. I efterfølgende analyse og diskussion vil jeg forholde mig til spørgsmålet og det fremtrædende mønster.

Opsummerende skildrer temaet *Indlevelse*, at oplevelsen af stedet for mange elever medfører en *bedre indlevelse* i teksterne, der bevirker, at elevernes læseoplevelse er *mere detaljeorienteret, at eleverne kan sætte sig i personerne sted, får en bedre forståelse af teksterne*, og det i nogle tilfælde på trods af, at stedoplevelsen ikke kun har været *spændende, fed eller hyggelig*, det selvom stedoplevelsen af nogle elever beskrives som *ubehagelig*.

Analyse af temaet *Indlevelse*

Hvorfor mere, nemmere og bedre?

Indledningsvis følges her op på de gule markeringer, der visualiserer et mønster i datamaterialet, der ikke er til at komme udenom. Se metodeafsnittet og det eksemplificerende skema for, hvordan temaerne er udarbejdet på baggrund af kondenseringer af elevcitater.

Bagudrettet kan jeg ærgre mig over, at jeg ikke spurgte eleverne mere ind til, hvad de mener med *mere, nemmere, bedre* – altså i forhold til hvad. Der er få eksempler på uddybende spørgsmål fra min side i forbindelse med elevernes brug af eksempelvis *bedre* til at forklare, hvad de tænker om tilgangen. Nedenfor ses et eksempel på det:

E: Jeg synes sådan det giver en bedre ide om, hvordan personerne har det i bogen.

I: Hmm, ja

E: Altså en bedre forståelse

E: Ja, man kan bedre sætte sig sådan i deres sted, hvor de tilbringer meget af deres tid henne.

I: Hmm. Hvordan tænker I at man kan forstå ham der Morten bedre?

E: En anden optik, han bor inde ved side af eller sådan noget, en forlængelse eller sådan noget

E: Det er sådan hans hverdag man går rundt i, så kan man sætte sig selv i det.

Spørgsmålet, som også stilles tidligere, er - *mere, nemmere og bedre* i forhold til hvad? Det fremkommer ikke alle de steder i elevernes udtalelser, at *bedre* begrundes af eleverne, hvilket sandsynligvis kan forklares med, at jeg ikke har været opmærksom på den gentagne brug af ordene, og derfor ikke har spurgt ind til deres begrundelser.

I samtalen ovenfor får jeg dog spurgt ind til *bedre*, og eleven forklarer, at *bedre* omhandler, at eleven med stedoplevelsen får en *anden optik* eller *forlængelse af teksten*. Relateres disse udtalelser til temaet **Sammenligninger**, kan det antages, at tillægsordene *mere, nemmere, bedre* er en måde, hvorpå eleverne ofte sætter erfaringerne med den stedorienterede litteraturtilgang i forhold til tidligere erfaringer med litteraturundervisning. Da denne undersøgelse ikke er et komparativt studie, sammenlignes elevernes tidligere erfaringer med arbejdet med tekster og herværende erfaringer ikke. Hvorvidt tillægsordene blot er del af en afsmittende effekt fra den ene elev til den anden, vides ikke, men ordene *bedre, nemmere og mere* forekommer som anvist i kondenseringsskemaet i metodeafsnittet i forholdsvis mange udtalelser. Derudover er der samlet set 36 ud af 49 forekomster af ordet *bedre* i bilaget med det transskriberede interviewmateriale, hvor de 36 ord konnoterer, at eleverne *bedre* kan forstå teksten. 13 ud af 17 forekomster af ordet *nemmere*, hvilke henviser til, at eleverne fortæller, de *nemmere* kan forstå teksten, når de læser på

denne måde. Endvidere er der 54 ud af 103 forekomster af ordet *mere*, der anvendes af eleverne til at forklare, at stedoplevelsen tilføjer noget *mere* til teksten.

Hvis vi antager, at stedoplevelsen for en del elever, som det også fremgår af temaet, bevirker, at flere af eleverne *nemmere* og *bedre* kan forstå tekstens hovedperson, findes det relevant at afsøge hvorfor.

En afsøgning, hvor begreberne *sted* og *affordance* (Gibson, 1986) er mulige analytiske referencerammer. Det intenderede med begreberne, *affordance* og sted, er som tidligere beskrevet at begrunde og udvikle den stedorienterede tilgang til litteratur, men begreberne kan anskueliggøre, hvorfor stedoplevelsen gør teksten *nemmere* at forstå. Det kan være, at eleverne forstår *mere*, *bedre* og *nemmere*, fordi stedet som begivenhed giver eleverne nogle andre *affordances* i forhold til forståelsen af teksten end andre tilgange til litteratur. Måske nogle handlemuligheder (Hutchby, 2001), der bevirker, at nogle elever *bedre* og *nemmere* kan forstå teksten.

Casey (2009) ekspliciterer, at *stedet* står i forlængelse af den *perciperende krop*, og at viden om *stedet* og dets kulturer er indlejret i denne perception. For eksempel forklarer en elev *Det er sådan hans hverdag man går rundt i, så kan man sætte sig selv i det*.

Elevens stedoplevelse, det at *gå rundt i* hovedpersonens *hverdag*, kan betyde, at denne og andre elever *bedre* og/eller *nemmere* kan forstå teksternes hovedpersoner, idet de selv har en indlejret erkendelse af, hvad det vil sige at sove i skoven, være automekaniker eller indsat.

Det er ikke så lige til at forklare, hvordan der på stedet opstår en *viden* om hovedpersonen, *selvom det ikke står i teksten*. Måske er det netop *transaktionen* (Dewey, 1980), elevens *overskridelse* af teksten med det fysiske sted, der giver eleven denne merviden om hovedpersonen. Det at læseoplevelsen bliver en begivenhed, idet eleven, teksten og stedet smelter sammen på en og samme tid, hvor de er ikke adskilte størrelser. Eleven læser om hovedpersonen, imens eleven er en del af stedet og står i forlængelse af det, hvorved eleven bliver *en vidende krop*. Elevens krop ved noget om, hvad det for eksempel vil sige at besøge sin far i en arrest, selvom det ikke står beskrevet videre fyldestgørende men nærmere indirekte i teksten. På den vis tilfører det fysiske sted noget til teksten, hvilket er stedets *affordance*, der giver eleven nogle andre *handlemuligheder* (Hutchby, 2001) i forhold til at forstå hovedpersonerne i teksten, end dem forfatteren præsenterer eleven for. Man kan også sige, at citatet synliggør at eleven med stedoplevelsen får en *omverdensbevidsthed* (Casey, 2001), der bidrager til, at eleven får noget at *vide* om hovedpersonen, *selvom det ikke står i teksten*.

Erfaringsbegrebet

Det er et gennemgående træk ved de elevudsagn, som temaet ***Indlevelse*** er udarbejdet på baggrund af, at eleverne af sig selv inddrager teksten i deres fortælling om stedoplevelsen. Derved er ***anvendelsen*** af teksten for eleverne ***motiveret***.

Elev: Sjovt.

Interviewer: Sjovt, hvorfor var det sjovt?

Elev: Fordi vi kommer ud og ser de ting vi læser om.

Interviewer: Ja...

*Elev: Man kan identificere sig lidt **nemmere** med hovedpersonen når man for eksempel er ude i værkstedet og så sidde og læse om det og man så ved at personen sådan bor i eller ved et værksted og lever der. Altså man får nogle **bedre** billeder inde i hovedet.*

For flere af eleverne kan deres stedorienterede læseoplevelse karakteriseres som en ***transformativ erfaring*** (Pugh, 2011). I eksemplet ovenfor synes eleven, at den stedorienterede læseproces er sjov, hvilket kan knyttes til begrebet ***erfaringsmæssig værdi***. Eleven ***anvender motiveret*** teksten ved på eget initiativ at koble det *så at sidde og læse om det* til, at eleven *ved at personen sådan bor i eller ved et værksted og lever der*. Det synes også at være tilfældet, at eleven ***erkender*** teksten på en ny måde, idet eleven siger, at han *kan identificere sig lidt nemmere med hovedpersonen* samt *får nogle bedre billeder inde i hovedet*. Ordene *nemmere*, *bedre* og *sjovt* tyder på, at den nye måde at erkende teksten på giver mening for eleven, jævnfør den ***transformative erfaring*** indeholdende ***perceptionsudvidelse***.

Fire former for stedorienteret tekstengagement

Som analyseret i afsnittet ovenfor er der flere tegn på, at eleverne i temaet får en ny ***viden*** i kraft af den kombinerede læse- og stedoplevelse, der giver eleverne mulighed for indlevelse i teksten i form af at kunne *identificere, forstå, og få bedre indblik* i indholdet. I citatet fortæller eleven, at stedet giver ham en ***viden*** om, hvordan hovedpersonen har det, selvom det ikke er beskrevet i teksten: *Det synes jeg, for man får lidt sådan, hvad hedder det, man får lidt at vide, sådan **mere**, så ved man hvordan han måske har det, selvom det ikke står der.*

Eleven forstår her noget ved stedet, verden, der rækker ud over ham selv. Der er i temaet tegn på, at enkelte elever både er ***opslugt*** og ***chokeret*** over stedoplevelsen i arresten. En af eleverne var så ***følelsesmæssigt involveret***, at hun både syntes, oplevelsen var ***ubehagelig***, og blev ***svimmel***.

Der er i herværende udtalelser ikke tegn på, at eleverne *genkender* sig selv i teksten eller stedet. På en måde er der i temaet tegn på stedorienteret tekstengagement, men ikke så eksplicit, som det er beskrevet i analysestrategien med Felskis (2008) fire former for tekstengagement. Nuanceres formerne, kan elevernes erfaringer og oplevelser med både steder og tekster generelt set i temaet forstås i lyset af begrebet *opslugt*, idet eleverne beskriver, at de bedre kan leve sig ind i teksterne.

Beskrivelse af temaet *Sammenligninger*

Temaet *Sammenligninger* repræsenterer elevernes sammenligninger mellem deres erfaringer med den stedorienterede litteraturtilgang og tidligere erfaringer med andre litteraturundervisningsformer. Temaerne *Sammenligninger* og *Forforståelse* adskiller sig fra hinanden, uagtet deres ensartede konnotationer, ved at førstnævnte kun henfører til elevernes sammenligninger af undervisningstilgange, hvor sidstnævnte tema, *Forforståelse*, indbefatter elevernes forforståelser af de steder, de oplever med udgangspunkt i deres tidligere levede erfaringer. Eksempelvis med film.

Eleverne er ikke, i interviewene eller evalueringen med læreren, blevet spurgt om deres tidligere erfaringer med at læse og arbejde med litteratur. Herværende sammenligninger er et mønster i datamaterialet, der er opstået i elevernes svar på det gennemgående interviewspørgsmål *Hvad tænker I om at læse bøger på den her måde, hvor I kommer ud og oplever de steder, der har betydningen for hovedpersonen i bogen?*

Temaet er derfor et billede på elevernes måde at forklare, hvad de tænker om at læse tekster, mens de oplever steder, og i deres forklaringer inddrager de tidligere erfaringer med tekstarbejdet.

Eleverne beskriver generelt, hvilket underbygges i temaet *Indlevelse*, at den stedorienterede tilgang til teksterne giver dem mulighed for at *fornemme* og *forstå* indholdet i teksterne. Den anderledes læseoplevelse med stederne medvirker til, at eleverne kontrasterer tilgangen op imod deres tidligere arbejde med tekster gennem spørgsmål på ark. Eleverne forklarer, ud fra tidligere erfaringer, at tekstens indhold bliver *ligegyldigt*, eftersom tidligere erfaringer med ark appellerer til, at *Du ved godt alle de der spørgsmål, det er som at læse en tekst, hvor det bliver en matematikopgave... det bliver ikke meget mere end facit, altså du skal have ud af teksten.*

Det karakteristiske for nærværende tema er, at *indlevelse* og det *sådan at have følt bogen* står i kontrast til at finde *rigtige svar* eller *facit*. Disse kontraster mellem tidligere erfaringer og herværende erfaringer forklares også med, at det for nogle elever er *nemmere at se tingene ske* for sig i teksten. En anden elev kan *bedre koncentrere sig* og finde *mere at tale om*, hvilket for eleven har gjort læseoplevelsen *mere relevant*.

En anden tydelig kontrast i datamaterialet er det modsætningsforhold, eleverne tegner mellem det at tænke selv og det at svare på spørgsmål på ark. Modsætningsforholdet synliggøres ved, at eleverne beskriver, at de under dette forløb får *mulighed for at danne egen selvstændige tankegang over teksten* eller fortælle, hvad de *selv synes og lægger mærke til*. Dette i modsætning til at *punkt læse efter bestemte ord og stoppe op efter hvert kapitel*, hvilke er de

litteraturundervisningserfaringer, som eleverne forklarer, de ellers er bekendt med.

Det ses i datamaterialet, at nogle elever fremhæver, at denne mere sansende tilgang til tekster er katalysator for *stillingtagen* samt giver dem et *behov for at læse hele teksten*.

I følgende udtalelse konkretiserer en af eleverne, hvordan han synes, de plejer at arbejde med tekster:

Sidste år, der læste vi den der, hed den ikke Intet, den der med de der psykopatbørn der... hvor, der, efter hvert kapitel stort set, så skulle vi stoppe op og svare på sådan 10 spørgsmål, så vi nåede aldrig at læse en bog, som man vil læse en bog og forstå bogen normalt. Vi nåede at læse stykker kort efter hinanden og så skulle vi svare på spørgsmål, men vi nåede aldrig at leve os ind i bogen, og det ville have været nemmere at analysere bogen, hvis du sådan havde følt bogen.

Elevens beskrivelse viser modsætningsforholdet mellem det at have mulighed for at *føle* en tekst og kunne *leve sig ind i den*, som eleven mener, er tilfældet med den stedorienterede tilgang til teksterne, sammenlignet med det at skulle afbryde læsningen for at *svare på spørgsmål på ark*. Det forklares endvidere af eleven, *at det er nemmere at analysere teksten, hvis man har følt den*.

En af eleverne sammenligner ikke den stedorienterede læseoplevelse med tidligere læseerfaringer i forhold til det meget fremtrædende mønster med skriftligt arbejde med teksterne. Hun sammenligner læseoplevelsen med det at sidde hjemme og læse teksten, hvor hun forklarer, *at en af de store grunde til, at hun gider læse tekster, det er at hun kan være sådan lidt med i det*. Eleven føler, at den stedorienterede tilgang til litteratur bevirker, *at hun kan være lidt med i det*. Her fortæller eleven, at hun ellers ikke gider læse, hvis hun ikke *føler hun er med i det*, hvorfor hun ofte vælger at *sætte sig ved computeren i stedet*.

Analyse af temaet *Sammenligninger*

Det mest fremtrædende og gennemgående mønster i temaet er elevernes fremstillinger af deres tidligere erfaringer og møder med teksterne. Det være sig både selve læseoplevelsen, der ofte foregår *kapitelvis*, men også arbejdet med teksterne, der er rettet mod *ark med spørgsmål* og, ifølge eleverne, *rigtige svar*. I dette tema kontrasterer eleverne den stedorienterede tilgang til litteratur imod det gennemgående mønster med *ark og facit* og beskriver, at de i nærværende forløb havde mulighed for at *tage stilling, indleve sig i teksterne* og samtidig oplevede læseoplevelsen som *spændende og sjov*.

I forefaldende analyse forsøges at forstå de bagvedliggende årsager til elevernes meget forskellige oplevelser med tekstarbejdet. Begreberne *transformative erfaringer* og *fire former for stedorienteret tekstengagement* er ikke anvendt i analysen af temaet, idet elevernes beskrivelser af deres tidligere erfaringer med tekster ikke bærer præg af at kunne vurderes som *transformative erfaringer*. Ligeledes er det ikke muligt at forstå deres tidligere erfaringer med *de fire former for stedorienteret tekstengagement*.

Hvordan arbejdes der med litteraturen

I et pragmatisk uddannelses- og læringsperspektiv er det ikke en mulig vej at gå didaktisk at tilrettelægge undervisningen, så den lægger op til, at eleverne skal finde rigtige svar, da der ikke findes en fikseret sandhed (Dewey, 1938). Elevernes beskrivelser af deres tidligere analytiske erfaringer som omhandlende at finde *rigtige svar* og udfylde *spørgsmål på ark* – antyder at mangle *autenticitet* og *reproducere tekster*. Elevernes sammenligninger med tidligere erfaringer med tekster står i modsætning til både Dewey (1980), Rosenblatt (1986; 1995), Felski (2008) og herværende intentioner med undervisningen. Intentioner om didaktiske rammer, der fordrer udforskende tænkning og transaktioner mellem elever, indhold og omverden. Med elevernes udtalelser som:

Jeg tror, at når der er ark, så er der jo ikke et rigtigt svar, men alligevel så er der. Jeg tror, hvis det er på den her måde, så har der ikke rigtigt været et rigtigt svar. Det har været hvad men selv synes eller hvad man selv har lagt mærke til.

bliver formålet i elevernes tidligere erfaringer med analyse og fortolkningsarbejdet at finde det *rigtige svar*.

På den vis minder elevernes sammenligninger med tidligere erfaringer med litteraturundervisningen om Langers (2011) postulat om, at litteraturundervisningen generelt er misforstået, når den er baseret på *information-getting*. Lidt anderledes udtrykt end Langer, beskriver en af eleverne tidligere erfaringer sådan ... *og så er teksten ligegyldig, du skal bare have informationerne ud af det ikke, og så kunne det være ligegyldig, hvad der stod, du skal bare vide, okay han er så gammel og han bor der, og hvordan ser han ud...*

Denne beskrivelse er på mange måder langt fra en udforskende litteraturundervisning, hvor det i henhold til vejledningen for danskfaget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a), skal være muligt for eleverne at få en *dybere indsigt i sig selv og andre*. Elevens fremstilling af de spørgsmål, læreren har stillet til teksten om alder og udseende er nemme at evaluere og opstille tydelige mål i

forhold til, men sandsynligvis ikke en tilgang til teksterne, der giver eleverne en dybere forståelse af sig selv og andre mennesker.

Tidligere erfaringer

Eleverne hviler i deres udtalelser om den stedorienterede litteraturtilgang på tidligere erfaringer. Spørgsmålet er, om eleverne i deres tidligere erfaringer finder teksten *ligegyldig*, fordi læsningen hovedsageligt synes at være *effe­rent*, kognitivt orienteret, og ikke *affektiv*. Rosenblatt (1993) betoner i særdeleshed, at man litteraturredidaktisk helst skal undgå *multiple-choice questions og single "correct" interpretation*.

Såfremt elevernes tidligere erfaringer med læsning primært er kognitivt funderet, overskrides dikotomien kognition og emotion ikke, og i henhold til Dewey (1980), som Rosenblatt er inspireret af, kan oplevelsen derved ikke karakteriseres som en erfaring. En af eleverne siger i sine sammenligninger med tidligere erfaringer om den stedorienterede litteraturtilgang, at *Det har været meget mere relevant, der har været meget mere at tale om i forhold til normalt*.

Og en anden elev siger *Jeg synes det har været fedt at få lov at tænke selv*.

Det kan tyde på, at eleverne i deres tidligere erfaringer ikke har oplevet en *in-the-movement doing*, hvor de har *følt* noget, der så kan føre til refleksion, når de fortæller, at det i herværende forløb *har været fedt at få lov at tænke selv*.

Går jeg så vidt at hævde, som Dewey, at der kun kan foregå læring, hvis elever gør sig erfaringer, kan det diskuteres, hvorvidt eleverne i deres tidligere erfaringer med tekster har lært noget om sig selv og andre – om de har oplevet forskellene og lighederne, når tekstarbejdet for dem har været som at løse *matematikopgaver*. Eller som eleven her beskriver det, da hun svarer læreren på følgende spørgsmål under evalueringen af forløbet. Læreren spørger: *I har aldrig deltaget så meget, som I har denne her gang. Hvad er det, der har gjort det, tænker i?* Hvortil denne elev svarer:

Grunden til at jeg har gjort det, det er nok mere at jeg har kunne leve mig mere ind i bogen, og der ikke har været alle de der mål, hvor jeg har skulle sidde og tænke, hvor er det nu jeg skal finde det der henne, hvor på siden skal jeg kigge, hvad er det jeg skal skrive ned fra denne side af, for at jeg kan gå videre, så kan man ikke rigtig nå at leve sig ind i den, som man kunne nå her, og det synes jeg sådan set jeg har kunne i teksten, selv om jeg ikke skulle finde det der og der.

Eleven synes, at hun har kunnet deltage mere i undervisningen, selvom hun ikke har fundet svarene *der og der*. Arbejdet med at finde svarene i teksten bevirker for eleven, at hun ikke kan *nå at leve sig ind i den*. Stedoplevelsens *affordance* (Hutchby, 2001) har for de her elever, sammenlignet med tidligere erfaringer med tekster, tilbudt dem en mulighed for indlevelse i teksten og deltagelse i undervisningen.

I elevens udtalelse ovenfor er der ikke tegn på nogen former for følelsesmæssig involvering i hendes tidligere erfaringer med tekstarbejdet, idet hun kigger efter, *hvad er det jeg skal skrive ned fra denne side af, for at jeg kan gå videre*. Det bliver i analysen af temaet iøjnefaldende, hvor stor betydning det har, hvorvidt elevers følelser læringsmæssigt bliver medtænkt og anerkendt i undervisningen. På den anden side kan der stilles spørgsmål ved det, jeg hævder ovenfor på baggrund af Dewey, altså om hvorvidt eleverne har lært noget i deres tidligere erfaringer med litteraturundervisning. De har selvfølgelig lært noget - blandt andet noget om at udfylde ark og lede efter svar.

Beskrivelse af temaet *Visualisering*

I dette tema *Visualisering* forklarer nogle af eleverne, at stedoplevelsen giver dem nogle *klarere billeder* af det, de læser. Eksempelvis fortæller en elev, at han får *ligesom det fulde indtryk, når man så er ude og se det i virkeligheden*. En anden elev beskriver, at han *bedre kan visualisere sig, hvordan det ser ud inde i værkstedet med alt det, man læser. Han brugte lige karburatoren eller et eller andet, og så så man det derinde*. I udtalelsen nedenfor forklarer eleven, at hun får nogle bedre billeder af teksten i forhold til det hun havde regnet med:

Når man snakker med dem, fordi da vi kom derinde, så regnede vi jo ikke med, at vi ville komme til at snakke med dem, du ved, vi havde ikke regnet med, at det var normale mennesker sådan... Man får et meget bedre billede af, hvad det er for noget.

Stedoplevelsen medfører, at eleven oplever, at de indsatte er *normale mennesker*.

Generelt betragtet er der en forholdsvis betydelig sammenhæng mellem dette tema, og temaerne *Indlevelse, Sanselighed* og *Engagement*, hvor eleverne ligeledes ræsonnerer, at stedoplevelsen *gør det meget mere virkeligt for en agtigt*. Til trods for temaernes ligheder forsøges det med de forskellige temaer at skildre nuancerne ved elevernes ræsonnementer, hvor de i nærværende tema eksplicit siger, at det giver dem *bedre billeder*, at de *bedre kan visualisere* teksten.

Analyse af temaet *Visualisering*

Førstepersonserfaringer

Cresswells (2015, s. 18, 35) sætning *But place is also a way of seeing, knowing, and understanding the world* aktualiseres i forståelsen af elevens oplevelse af de indsatte i arresten. Eleverne snakkede med de indsatte, der indvilligede i det. Elevens udtalelse om at *du ved, vi havde ikke regnet med, at det var normale mennesker sådan*, vidner om, at eleven i kraft af stedoplevelsen i arresten *ser, kender* og *forstår* denne på en ny måde. Uagtet, at eleven ikke direkte inddrager teksten i denne udtalelse, vil jeg hævde, at hun gør sig en erfaring – måske ikke som den er defineret af Pugh (2011), idet eleven i udtalelsen ikke *motiveret anvender* teksten, men i deweyansk forstand (1980; Dewey, 2007). Eleven *underkaster* sig *konsekvenserne* ved erfaringen i arresten, eftersom hun gennemgår en forandring, når hendes forståelse af de indsatte ændrer sig. Det er her Dewey (1980, s. 44) hævder, at der sker en *alternation* mellem *handlingen*, elevens snak med de indsatte, og *underkastelsen*. Eleven er i kraft af *handlingen modtagelig* overfor at ændre sin måde at tænke om de indsatte på, så de nu betragtes som *normale mennesker*. Elevens erkendelse er tegn på, at hun har gjort sig en erfaring med udgangspunkt i mødet med de indsatte i

arresten. Denne erfaring, stedoplevelsen, tilbyder eleven *et meget bedre billede af, hvad det er for noget* – der står i teksten.

På den anden side kan det netop være, at det er tekstens affordance, at eleven ikke tænker om de indsatte i arresten, at de er *normale mennesker*, førend hun selv oplever det fysisk med kroppen, hvorved hendes krop bliver en **vidende krop** (Casey, 2009). Det er styrken ved de litterære og fiktive virkemidler. Det kan skyldes at skønlitteraturen med dens åbne henvendelsesform, ikke leverer bestemte forståelser af mennesker. Aakesons skildring af faderen som alkoholiseret, voldelig, nedladende og overfusende (2015) foranlediger, at eleven ikke tror, det er *normale mennesker*, der befinder sig en arrest. Det bliver tydeligt, at både det fysiske sted og stedet skildret i teksten, muliggør en **fremmedgørelse** (Gadamer, 2007), hvor eleven sætter sig i de anklagedes sted. Denne fremmedgørelse medfører, at eleven erkender noget om sig selv, idet hun empatisk tager den andens perspektiv ved at ændre sin måde at tænke om de indsatte på.

Eleven påvirkes i en transaktion af såvel tekst som sted, idet hun først med afsæt i teksten og egne erfaringer antager, at det ikke er *normale mennesker*, der er i en arrest, for dernæst med sin perciperende krop at stå i forlængelse af stedet, hvilket muliggør *et meget bedre billede af, hvad det er for noget*, der foregår i teksten. Elevens udtalelse er et interessant billede på, hvad Felski (2008) påstår, at litteraturen kan. Teksten præsenterer bestemte **overbevisninger** og **værdier**, der manifesteres gennem hovedpersonens tanker, men spørgsmålet er, om de ikke også manifiseres i denne elev.

Det må betragtes som et billede på tekstens affordance, at denne elev indlever sig så tilstrækkeligt i teksten, at hun forstår dele af verden ud fra den. Derved har teksten givet eleven nogle handlemuligheder. Muligheder for selvindsigtsfuldt at ændre egen erkendelse af andre mennesker og derigennem at udvikle empatisk forståelse.

Den **transaktionelle begivenhed** (Dewey, 1980) tilbyder eleven at tage stilling i forhold til tekstens provokerende skildringer af faderen, samtidig med at eleven med den fysiske stedoplevelse får en bevidsthed om omverdenen (Casey, 2001), der påvirker hendes erkendelse af, at menneskerne i arresten ikke nødvendigvis er, som de er skildret i teksten.

Generelt for disse elever **tilbyder** stedoplevelsen dem nogle **andre handlemuligheder** end teksten i sig selv. Ifølge Hutchby (2001, s. 447), **muliggør forskellige objekter forskellige fortolkninger**. Det tyder på, at stedet muliggør forskellige fortolkninger, da der er betydelig forskel på elevernes fortolkning af stedets muligheder i dette tema, jævnfør citatet nedenfor:

Man får ligesom et klarere billede af, man har ligesom de der billeder inde i hovedet, som man danner nogle stykker af når man læser det i bogen, og så får man ligesom det fulde indtryk, når man så er ude og se det i virkeligheden.

Modsat i temaet **Begrænsning?** der præsenteres og analyseres sidst i kapitlet. I temaet **Begrænsning?** betyder stedet ikke noget for elevernes fortolkning, det begrænser den nærmere.

Beskrivelse af temaet *Forforståelse*

Temaet præsenterer tre tydelige mønstre i datamaterialet. Det ene mønster viser elevers seks sammenligninger mellem deres oplevelser af arresten, og det, eleverne har set i amerikanske film. Til eksempel fortæller en af eleverne, at:

Det jeg tænkte på, da jeg læste at Morten var inde på arresthuset, så tænkte jeg mere sådan amerikansk fængsel, hvor han sidder med glas imellem, jeg tænkte ikke på, hvordan det rigtigt var med en sofa og så to stole.

Elevens udtalelse ovenfor beskriver, at eleven anvender billeder fra film i læseprocessen og overvejelserne omkring hovedpersonen i teksten. Andre elever sammenligner også oplevelsen i arresten med amerikanske film, men de kobler ikke deres forestillinger og oplevelser til teksten. Her beskrives sammenligningerne mellem oplevelsen i arresten og film således af en elev, *jeg regnede med at folk de sådan råbte og skreg af hinanden*, og en anden elev siger, *på alle film der, amerikanske film, der ser man sådan rigtige dårlige forhold med tremmer og bare et stengulv, og her var faktisk en seng, og der så ordentligt ud*. For nogle af de elever, der sammenholder film og stedoplevelse, bliver deres forforståelser konfronteret. Anførte udsagn repræsenterer et mønster i datamaterialet, hvor de elever, der sammenligner oplevelsen med film, finder, at de indsatte har bedre forhold, end de havde forestillet sig. Følgende udtalelse er endnu et eksempel herpå *Og man kan sige, den celle vi var inde i, det var ikke sådan at den var hyggelig, men det var ikke sådan, at jeg ville dræbe mig selv efter en dag herinde*.

Det andet tydelige mønster repræsenterer de sammenligninger, eleverne laver mellem teksten og deres oplevelser af stederne. Som det er tilfældet ovenfor, er det, eleverne forestiller sig, også anderledes her end det, de oplever. En elev forklarer om oplevelsen af autoværkstedet, at *det var mere ordentligt og mere rent, og jeg havde også forestillet mig, at det havde været lidt mere rodet*. Eleven kobler af sig selv oplevelsen til teksten og siger, *men det siger måske også noget om familien, at det var det, vi forestillede os*. Eleven forestillede sig, at værkstedet ville se ud, som forfatteren beskriver det i teksten, og at hendes forestilling repræsenterer den måde, hvorpå familien er fremstillet. En anden elev siger, at *det er meget anderledes end hvad man forestiller sig, når man læser bogen*. Han beskriver, som sidstnævnte elev, at der er *mere steriliseret og ikke så beskidt og klamt*, som han havde forestillet sig. Næste elevcitater fremstiller elevens overvejelser om faderens forhold i arresten. Disse overvejelser kommer til udtryk, idet eleven svarer på spørgsmålet om, hvad han tænker om at læse tekster på denne her måde?

Elev: Det synes jeg er fedt.

Interviewer: Hvorfor er det fedt?

Elev: Jamen, det er fordi, du oplever det på en anden måde jo.

Interviewer: Hvordan oplever man det på en anden måde?

Elev: Det ved jeg ikke, jeg tænker mere sådan for eksempel, når hans far altså i bogen, så tænker man sådan lidt okay, men når man så selv kommer ud, så kan man godt se, hvor slemt de har det.

Eleven beskriver, at ved oplevelsen i arresten, kan eleven se, hvor slemt de indsatte har det, men i forbindelse med at læse teksten tænker eleven om faderens situation, *sådan lidt okay*. Det er den merviden, eleven får, ved at opleve teksten på en anden måde, der gør, at han synes det er fedt at læse tekster suppleret af stedoplevelser.

Det tredje tydelige mønster i datamaterialet repræsenterer det, som nogle af eleverne føler, de ikke har viden om på forhånd og den merviden, som de forklarer, oplevelsen af stederne tilfører deres læsning. Således anført af en elev:

Man får mere sådan forståelse, for eksempel jeg ved ingenting om fodboldstadion, eller hvad hedder det nu automekaniker og sådan noget der. Når man kommer ud og ser dem, hvad hedder det nu, så kan man leve sig mere ind i bogen, fordi man ved noget om alle de her ting, de snakker om.

Den viden, om alle de her ting, som de snakker om i teksten, oplever eleven at få på stedet, hvilket bevirker, at eleven *kan leve sig mere ind i teksten*.

I interviewsamtalen nedenfor forklarer eleverne ligeledes, at oplevelsen af autoværkstedet var anderledes, end de forventede:

Interviewer: Hej piger. Så har I været inde og se et autoværksted, samtidig med at I læser en bog, der foregår på et autoværksted, hvad tænker I om det?

Elev: Det synes jeg var godt.

Elev: Men det var meget anderledes end hvad vi havde forventet, tror jeg.

Elev: Ja, jeg havde regnet med at det var mere mørkt og mere ulækkert, sådan klamt.

Elev: Og der lugtede ikke rigtig sådan af noget.

Elev: Jo, der lugtede meget af gummi, synes jeg.

Elev: Ja, det var ikke sådan olie.

Interviewer: Hvad tænker I om det med at læse bøger og opleve de steder, der er i

bøgerne?

Elev: Det synes jeg er rigtigt fedt.

Interviewer: Hvorfor?

Elev: Fordi man kommer ud og oplever det, i stedet for bare at sidde og forestille sig det.

Elev: Der kan man leve sig mere ind i det, synes jeg.

Elev: Fordi man heller ikke rigtig i forvejen vidste, hvordan det var at være på et autoværksted, så er det også lidt sværere at læse en bog om det.

Elev: Man får mere ud af det, synes jeg.

Oplevelsen af autoværkstedet viser, at eleverne både har anvendt deres lugte- og synssans – det er mindre klamt og lugter anderledes, end eleverne havde forestillet sig. En af eleverne forklarer, at det kan være *lidt sværere* at læse en tekst, såfremt eleven ikke på forhånd har viden om det, som skildres i teksten.

Analyse af temaet *Forforståelse*

De sansende erfaringer og førstepersonsperspektivet

Elevernes sammenligninger film og tekst imellem er et billede på et velkendt dilemma. De fleste af os kender følelsen af, at en kær tekst er blevet filmatiseret, og den person, man både har identificeret sig med og oplevet teksten igennem, ser anderledes ud, end man har forestillet sig. En følelse af noget forstyrrende ved filmoplevelsen eller for dens sags skyld følelsen af noget formfuldendt, hvis filmen komplementerer teksten. Det er interessant, hvor forskelligt arresten opleves af eleverne. En gruppe drenge trækker på deres ***tidligere erfaringer*** med amerikanske film, når de læser om arresten. De oplever derfor, at arresten ser *ordentlig ud, at folk ikke råber og skriger af hinanden*, og en elev siger, at *det ikke er sådan, at jeg ville dræbe mig selv efter en dag herinde*. Modsat fortæller en anden elev, at *så kan man godt se, hvor slemt de har det*. For eleverne i temaet komplementerer stedoplevelsen deres forståelse af teksten. Deres ***førstepersonsperspektiv*** (Stelter, 2008) på stedet giver eleverne nogle ***handlemuligheder*** (Hutchby, 2001), der bevirker, at eleverne *kan leve sig mere ind i det*. Det, som eleven ikke rigtig vidste i forvejen, der gjorde det *sværere at læse*, bliver kendt for eleven. For nogle af eleverne tilbyder forfatterens beskrivelser af autoværkstedet eller stadionet ikke samme forståelseshorisont, som den kombinerede sted- og læseoplevelse tilbyder. Eksemplificeret med denne elevs udtalelse ... *man kan leve sig mere ind i bogen, fordi man ved noget om alle de her ting, de snakker om*.

Nogle af eleverne, uagtet forståelsen af de indsattes forhold, gennemgår en ***transformativ erfaring***. De trækker på ***tidligere erfaringer***, og i relation til erfaringerne og teksten ***erkender*** de teksten og

stedet på en *ny* måde. Oplevelsen har en *erfaringsmæssig værdi* for eleverne, da de betegner den som *fed* og *involveres* i både teksten og stedet ved at beskrive deres *indlevelse* deri. Samtidig *anvender* de teksten *motiveret*, eksempelvis eleven, der tænker, at Mortens *far altså i bogen* har det *okay*, men så når eleven oplever arresten, kan han *godt se, hvor slemt de har det*. Der er både tydelige koblinger mellem stederne og teksterne, det være sig både stadion, arresten og autoværkstedet, som relateres til teksterne. Uddybende er det *stedorienterede tekstengagement* repræsenteret ved to former – *viden* og *genkendelse*. Eleverne får deres *forforståelser konfronteret*, de får en ny *viden*, og stedets *affordance* giver mulighed for nye forståelser. Eleven siger her, *men det siger måske også noget om familien, at det var det, vi forestillede os*. Forfatterens fremstilling af Mortens familie og elevens tolkning heraf erkendes på ny, når hun oplever, at autoværkstedet er mere *ordentligt* og *rent*. Elevernes *førstepersonsperspektiv* på verden medvirker, at deres forforståelser konfronteres, da de oplever, at der ikke er *rodet, beskidt og klamt*. Derudover *genkender* nogle af eleverne også noget fra deres erfaringsverden, for eksempel de amerikanske film, der bliver *forstået og genkendt på en ny måde*.

I anførte tema eksisterer der for flere af eleverne en sammenhæng mellem stederne, teksterne og dem selv, hvilket kan karakteriseres som en *transaktion* (Dewey, 1980; Rosenblatt, 1986), eftersom viden konstrueres processuelt imellem dem og er kropslig i den forstand, at eleverne lugter, ser og mærker stederne. Disse *kropslige* og *følelsesmæssige erfaringer* er medvirkende til elevernes *erkendelser* om teksterne. Når en elev i *transaktionen* mellem stedet og teksten *får mere forståelse*, fordi hun *ved noget om de ting som personerne i teksten snakker om, kan hun leve sig mere ind i bogen*. Herved er erkendelse og følelser ikke adskilte størrelser i nærværende elevs stedorienterede læseerfaringer.

Beskrivelse af temaet *Engagement*

I modsætning til temaet *Oplevelse*, hvor eleverne ikke kobler stedoplevelsen til teksten, kobler eleverne i nærværende tema deres stedoplevelser til det at læse, og i nogle tilfælde kobles stedet også til tekstholdet. Deres meninger om denne måde at læse tekster på begrundes med udgangspunkt i deres læseoplevelse. De fortæller blandt andet, at den stedorienterede tilgang til teksterne giver dem *mere lyst til at læse*, at stedoplevelse føles som *en belønning*, at *det er meget nemmere at læse*, og at det både er *rigtigt hyggeligt, men det har også været sådan, at vi fik noget ud af det i forhold til det her med at læse*. Endvidere, at stedoplevelsen tilfører en *anden effekt af teksten*, hvorvidt det er en *bedre* eller *dårligere effekt*, er eleven ikke klar over. Dog er stedoplevelsen for to elever en forstyrrende faktor i forhold til at kunne fordybe sig i teksten. Den ene elev siger, at han *ikke ret godt kan koncentrere sig* om at læse på stedet, og den anden elev siger, at hun *bliver ligesom revet ud af det*. De vil begge gerne opleve stederne i forbindelse med at læse teksterne, men de ønsker ikke at læse på selve stedet. En anden elev siger, at det er *fedt*, for *det giver sådan lidt en følelse i én*, at man er der, *hvor noget af det rent faktisk har fundet sted*. Med andre ord beskriver denne elev noget i samme stil, at *det er en god måde at læse bøger på*, fordi for ham *så er det som om man er der meget mere, så bliver det meget mere virkeligt for en agtig*. Hvortil jeg spørger ham hvorfor, og han forklarer videre?

Man får lov til at leve sig meget mere ind i det, også når man sidder herude, så kan man samtidig læse og høre i baggrunden, hvad der sker og sådan nogle ting.

Tre elever forklarer, at læseoplevelsen med stedet er *sjov* og *fedt*, fordi de føler, de er med i teksten. Således beskrevet af en af eleverne *Man følte jo, at man selv var Zlatan*, hvilket for eleverne medfører, at de *forstår den (teksten) bedre og sådan noget*.

En anden elev kommer *også mere til at tænke over, hvad man så egentlig læser, ligesom da vi var i fængslet*. Dette er tilsvarende for en endnu elev, der synes det er *fedt at kunne komme ud og relatere til det, der sker i bogen og mærke stemningen, som han (hovedpersonen) beskriver*.

I forhold til temaet *Forstyrrelse* tegner dette tema et andet billede af, hvad det betyder for andre elever at opleve de steder, der er relateret til teksternes indhold, når de læser. Her er det ikke kun *sjovt, fedt, mere rigtigt, nemmere* og *mere spændende*, fordi det er fedt at opleve noget andet som fremført i temaet *Oplevelse*. Nej, eleverne forklarer her, at det er *nemmere* i henhold til forståelse af hovedpersonen, eller at det er *fedt*, idet eleven kan relatere det, der sker i teksten til det, der sker på stedet.

Analyse af temaet *Engagement*

Erfaringernes sammenhængskraft

Følelser betragtes af Dewey (1980) som værende sammenhængskraften i de varierende dele af erfaringen. En anden måde at forklare følelsernes sammenhængskraft i erfaringen på er, at vi kun gør os en erfaring, såfremt vi vælger at involvere os i handlingen. De to elever i interviewet nedenfor involverer sig følelsesmæssigt i både teksten og stedet. De **underkaster** sig læse- og stedoplevelsen, og i **underkastelsen gennemgår** de en **forandring**. De er så modtagelige over for forandringen, at de *føler*, de er med i teksten og *bedre forstår* den.

Elev: Det er sjovt at sidde og læse om et fodboldstadion.

Elev: Det er en stor fodboldspiller jo, så det føles rigtigt.

Interviewer: Hvorfor føles det rigtigt?

Elev: Bare at kigge på sådan en professionel bane, så føles det helt rigtigt.

Elev: Det er som om, man er med i bogen agtig.

Interviewer: Så er det en ok måde at læse bøger på eller...

Elev: Meget.

Interviewer: Kan I sige hvorfor, noget om hvorfor?

Elev: Det er bare fordi man føler man er med i bogen.

Elev: Ja, og forstår den bedre og sådan noget.

Elev: Se hvordan han har det, luksus.

Læse- og stedoplevelsen gør det *sjovt* at læse, og begge elever får en **meningsbåret relation** til både teksten og stedet. Det kan tolkes, at det for den ene elev ligefrem er *luksus* at *se hvordan han* (Zlatan) *har det*.

Sætningen *Det er som om, man er med i bogen agtig* kan betragtes ud fra en af **de fire former for stedorienteret tekstengagement**, idet eleven **opsluges** (Felski, 2008) i erfaringen. Begge elever er så **opslugt** af læse- og stedoplevelsen, at de fortæller om sig selv, som er de en del af teksten.

Transaktionen eleven, stedet og teksten medfører, at dikotomien erkendelse og følelse overskrides i elevernes kropslige erfaringer med stadionet og teksten. Deweys erfaringsbegreb tager afsæt i elevernes **væren** – eleven, teksten og stedet påvirker gensidigt hinanden, hvorfor det er en transaktion – viden bliver derved ikke det forhold, som erfaringen udspringer af. Det bliver derved væsentligt for analysen, det at undersøge, hvad tilgangen betyder for eleverne, at erfaringer her er af ontologisk karakter (Elkjær, 2012). Det, eleverne føler, vægtes i afhandlingens generelle forståelse af erfaring, og afsættet for erkendelse bliver for nogle elever i nærværende tema en

følelsesmæssig involvering i teksten og stedet. Erfaringen kobles altså ikke først til viden, men til *handlingen* og *transaktionen*, hvorigennem eleverne gør sig *erkendelser*. Det er elevernes væren på stadion med teksten, der gør, at eleverne forstår den bedre.

Flere elever at så *opslugt* af at læse teksten på stadion, at de ligeledes fortæller, at *Man følte jo, at man selv var Zlatan*. Men de fortæller også, at de *bedre kan forstå* teksten, og det er netop her, at den stedorienterede tilgang til tekster ikke bliver hverken nykritisk og kognitivt funderet eller receptionsteoretisk og følelsesmæssigt orienteret, men bevæger sig på et kontinuum imellem disse.

Andre elever beskriver, hvordan de synes, det er at læse tekster på denne stedorienterede måde, men de inddrager ikke tekstens indhold i deres beskrivelser, hvorfor deres oplevelser ikke kan analyseres som *transformative erfaringer*.

En af eleverne føler, at oplevelsen er som *en belønning for at have læst en bog*. Det er et billede på, at stedoplevelsens *affordance*, som Hutchby (2001) forklarer, muliggør forskellige fortolkninger for eleverne. For en anden elev bevirker stedoplevelsen, at det er *nemmere at læse*. Hun siger *Jeg synes også at man ser sig meget ud i hovedpersonens sted og det er meget nemmere at læse bogen*. Modsat de to andre elever, der gerne vil opleve stedet, men dets *affordance* bliver også, at de *ikke kan koncentrere* sig om at læse på stedet.

Beskrivelse af temaet *Sanselighed*

Temaet fremhæver, hvad det at sanse stedet betyder for elevernes læseoplevelse. Temaerne overlapper i nogle henseender temaet *Indlevelse*, der også omhandler elevernes oplevelser af, at stedet medfører noget, at de *bedre* kan indleve sig i teksten. Det forsøges dog i herværende tema at vise det mønster, der er i datamaterialet, hvor eleverne kobler sanseindtryk på stedet med læseoplevelsen. I de fleste tilfælde resulterer sansningerne i, at eleverne bliver følelsesmæssigt involveret. Det må også pointeres, som forklaret i metodeafsnittet, at selvom temaerne i nogle henseender overlapper hinanden, så er det forskellige citater, elevudsagn, som de er udarbejdet på baggrund af. Læseren ved derved, at citaterne kun anvendes en gang, hvorfor det ikke er de samme elever, der udtaler sig.

Det er meget forskellige betydninger, eleverne tillægger det at opleve stedet. Eksempelvis forklarer flere af eleverne, at lydene på stedet medførte en anden forståelse af teksten. En elev fortæller, at *når man så hører de der grene sådan knække, så har man lidt det der syn på, hvad der sker i bogen*. Ligesom en anden elevs oplevelse af at være *bange* som hovedpersonen. Eleven refererer, *det der med at han gik og var bange for at høre en lyd*, til Jonas i *Kopierne*, og hans egen oplevelse af lydene fra en *hundelufter*, der gav eleven et *kæmpe chok*, mens han sov i skoven. Der er flere eksempler på, hvad høresansen betyder for læseoplevelsen. Nogle elever fortæller om genlyden på stadion, og lyden af *tilskuerne der buher*, hvilken medfører en forståelse af hovedpersonens følelse af *adrenalinsus*.

Andre sanseoplevelser på stederne relateres også til teksterne, her følesansen. I skoven ligger nogle af eleverne og fryser om natten, mens de læser og sover, og en af eleverne beskriver koblingen mellem egen sansende oplevelse og teksten således:

Elev: Ved den her oplevelse, så får jeg lidt mere at vide fra mig selv af, han fryser nok hver nat, så det tager nok på ham.

Hvortil jeg uddybende spørger:

Interviewer: Hvad gør det for Jeres læseoplevelse, at få det med?

Elev: At man kan forstå det.

Eleven beskriver, at hun får en viden om hovedpersonen Jonas, ved at opleve det, som Jonas også oplever i teksten, og at oplevelsen medfører, at eleven *kan forstå det*.

Lugtesansen bliver også beskrevet som et forhold, der gør, at en elev har oplevelsen af, at *du får sådan lidt mere indflydelse i det, for eksempel den der lugt af olie, i stedet for at sidde i et klasselokale.*

Flere elever forklarer, at oplevelsen af autoværkstedet betyder noget for deres læseoplevelse, det være sig både lugte-, føle- og synssansen. Sidstnævnte elev forklarer videre, at det giver ham mulighed for at *visualisere atmosfæren.*

På trods af, at eleverne i citaterne nedenfor finder oplevelsen af arresten *ubehagelig*, synes de samtidig, at stedoplevelsen *hjælper* dem i deres *forståelse for hovedpersonen*. Jeg har lige spurgt, hvordan de synes, det er at opleve en arrest:

Elev: Jamen altså, der var ubehageligt.

Interviewer: Der var ubehageligt ja.

Elev: Ja man blev sådan lidt svimmel.

Interviewer: Ja, det kan jeg godt forstå...

Elev: Der var også noget i luften, det var meget ubehageligt.

Elev: Indelukket.

Interviewer: Ja, hvad tænker I sådan om at læse bøger på den her måde hvor vi kommer ud og oplever de steder, der er...

Elev: Jamen det hjælper en mere med at forstå hvad der sker for hovedpersonen i bogen.

En anden elev *føler sig ikke rigtig tryk i arresthuset*, hvilket gør, at stedoplevelsen er *svær*.

Andre elevers forklaringer af stedoplevelsen relaterer sig til dem beskrevet ovenfor, idet de ikke synes, oplevelsen i skoven var *rar*, men de sammenligner deres oplevelse med, at de i modsætning til hovedpersonen både havde *liggeunderlag, sovepose og en familie derhjemme*.

Opsummerende fortæller eleverne, at deres sansende oplevelser af stederne har betydning for deres læseoplevelse. Det gør de ved at beskrive, hvordan lyd-, føle-, og synsindtrykkene indvirker på deres forståelse af hovedpersonerne i teksterne – det uagtet om de sansende oplevelser betragtes som *fede, sjove, spændende eller hårde, sindssyge og ubehagelige*. Dog med undtagelse af den elev, der føler sig *utryk*.

Analyse af temaet *Sanselighed*

Sansende sted- og tekstefaringer

Citaterne nedenfor viser et tydeligt billede af, hvad stedoplevelsen sensorisk og følelsesmæssigt betyder for denne elev. Flere elever oplever noget tilsvarende, men her vælges i begyndelsen af afsnittet at analysere hans udtalelser, som en art eksemplarisk tilfælde for temaet.

Eleven svarer på, hvad han tænker om stedoplevelsen:

Elev: Sindssygt.

Interviewer: Det er sindssygt, hvorfor er det sindssygt?

Elev: Fordi man kan simpelthen mærke den der følelse der er i arresten, den der pressede følelse. Prøv at forestille dig, at besøge sin far derinde, det er jo nærmest til at kaste op over.

Stedets *affordance* foranlediger, at eleven kobler egen følelse af arresten til teksten ved at forestille sig, hvordan det er at besøge sin egen far i arresten, som hovedpersonen Morten gør det. Eleven føler nærmest, han er ved *at kaste op*, bare ved at forestille sig det, fordi han lige har mærket *den pressede følelse i arresten* på egen krop. Elevens krop bliver en *vidende krop*, som Casey (2009, s. 321) beskriver det, hvor elevens *perception* er *an affair of the hole body sensing and moving*. Perspektiveres denne forståelse til både Dewey (1980), Felski (2008) og Rosenblatts (1993) forståelser af erkendelse, overskrides det *affektive* og det *kognitive* i elevens *vidende krop*.

Og her forklarer han, hvad forløbet gør ved ham:

Jeg vil bare sige, at jeg synes det der med at vi var ude i skoven, måske er det ikke bare det at vi var ude i skoven, men når man kommer hjem, fordi vi har den bog her, så fortæller man lidt om den bog man har læst, så man når at fortælle nogle ting om historien, som man egentlig ikke vil have fortalt. Bare fordi man har været ude i skoven eller i arresten, så kan man mærke lidt det der, på grund af, at man ikke bare sidder inde i klasselokalet, så får man en eftertanke også. Det er måske også fordi man har gjort noget andet i undervisningen, den der usædvanlighed. Jeg kan huske jeg har været ude i skoven, men jeg vil ikke kunne huske en almindelig dag i skolen, men jeg ville godt kunne huske de dage, hvor vi har været ude på stadion og i arresten. Der er mange dage i skolen det går bare sådan tiktiktik, men på grund af man har oplevet noget, så husker man det.

Til trods for beskrivelse af stedoplevelsen som både *sindssyg* og *til at kaste op over*, svarer eleven, at han synes det er *spændende*, og ovenfor forklarer han, at *man får en eftertanke også*.

Elevens beskrivelse af oplevelsen i arresten er på mange måder det, som eksempelvis **broaden-and-build teori** vil forstå som en negativ følelse, der skulle indsnævre elevens mentale repertoire – at noget er *sindssygt, presset og til at kaste op over*. Men stedoplevelserne afstedkommer, at eleven *fortæller* sine forældre om teksten, *ting han ellers ikke vil have fortalt, når han kommer hjem*.

Eleven får både en *eftertanke* og kan *huske*, hvad der foregår i forløbet – det er *usædvanligheden*, der gør det – den *sindssyge* stedoplevelse, og hans mentale repertoire bliver i herværende tilfælde ikke indsnævret men nærmere udvidet. Der er flere af eleverne, for hvem deres mentale repertoire ikke bliver indsnævret af stedoplevelsen til trods for, at de føler den er *uhyggelig* eller *hård*. Deres mentale repertoire udvides derimod, idet de beskriver, at de *bedre kan forstå* teksten. Men eleven, der føler sig utryk, understøtter **broaden-and-build teori** (Fredrickson, 2001). Hun giver ikke udtryk for, at hun på det tidspunkt, interviewet foregik, lige efter oplevelsen, gjorde sig nogle erkendelser. Det må dog pointeres, at eleven efterfølgende udarbejdede en både analyserende og fortolkende personkarakteristik og ikke ville have været oplevelsen foruden.

Vender vi tilbage til det **transformative erfaringsbegreb** (Pugh, 2011) og den elev, hvis udsagn er medtaget ovenfor, er der indlejret i elevens erfaring med den stedorienterede litteraturtilgang en **erfaringsmæssige værdi**, eftersom eleven er følelsesmæssigt engageret i læse- og stedoplevelsen. Selvom oplevelsen er *presset, sindssyg og til at kaste op over* for denne elev, så sker der en **perceptionsudvidelse** i den forstand, at eleven **erkender** den verden, han kendte, **på en ny måde**. Det være sig både i forhold til refleksioner om oplevelsen – *usædvanlighedens værdi*, men også fordi eleven reflekterer over, hvordan det må være for både ham selv og hovedpersonen Morten at besøge faren i arresten. I forlængelse deraf **anvendes** teksten også **motiveret**.

Eleven **underkaster sig konsekvenserne ved den aktive del af erfaringen** i arresten, og ved at lade sig følelsesmæssigt involvere i stedet og teksten **gennemgår** eleven en forandring. Med Deweys (1980, s. 44) terminologi bliver **handlingen**, oplevelsen i arresten, og **underkastelsen**, den **passive del af erfaringen** - følelserne og *eftertankerne*, **forenet i perception** – eleven forstår både Morten, faren og sig selv på en anden og ny måde. Termen **taking-in** anvendes af Dewey til uddybende at forklare, at erfaringen er en erfaring, når eleven tager oplevelsen til sig – tager den ind, hvilket medfører en **rekonstruktion** i eleven, der viser, at han ikke er på et overordnet bevidsthedsniveau, men har gjort sig erkendelser. Udtalelsen *Der er mange dage i skolen det går bare sådan tiktiktik, men på grund af man har oplevet noget, så husker man det* står som et sigende billede på **handlingens** betydning for **perception**.

Deweys postulater om følelsernes sammenhængskraft i erfaringerne, kommer til udtryk her, hvor de på sin vis grænseoverskridende følelser, som eleven *gennemgår*, den *der pressede følelse*, *der er til at kaste op over*, *påvirker det*, som eleven vælger at tage til sig.

De fire former for stedorienteret tekstengagement

Forfølger vi eksemplet ovenfor, kan de *fire former for stedorienteret tekstengagement* (Felski, 2008) uddybe, hvad der sker i erfaringen. Eleven *genkender* noget fra egen erfaringsverden, for eksempel da han *relaterer* erfaringen i arresten til forestillingen om at *prøv at forestille dig, at besøge sin far derinde*. Man må sige, at eleven er *opslugt i transaktionen*, når han er så *følelsesmæssigt involveret* i både egen erfaringsverden, teksten og stedet. Derudover forstår eleven noget om verden, der rækker ud over ham selv. Det kan forklares med begrebet *omverdensbevidsthed* (Casey, 2001), der har betydning for elevens identitet. Her kan tekstens *affordance* også medtænkes i analysen, da det er i overskridelsen af både teksten og stedet, at eleven på baggrund af en *omverdensbevidsthed* også gør sig *selviagttagelser* (Felski, 2008). Eleven er både orienteret mod en forståelse af, hvordan det må være for hovedpersonen, tekstens *affordance*, at besøge sin far i arresten, hvorved eleven identitetsmæssigt formes af den styrkede bevidsthed mod omverdenen med oplevelsen af det fysiske sted og teksten. Men der er også tegn på, at teksten og stedet giver eleven en anden forståelse af sig selv. Teksten muliggør, at eleven forestiller sig, hvordan det må være at besøge sin egen far i arresten, hvilket er en selviagttagelse. Denne selviagttagelse sker på baggrund af elevens fremmedgørelsen (Gadamer, 2007) i både teksten og det fysiske sted. En fremmedgørelse der medvirker, at eleven kan sætte sig i den anden sted, her Mortens, og derigennem forstå noget om sig selv og sin egen far. Erfaringen kan betragtes som en transaktion, idet eleven, teksten og stedet er en sammenhængende begivenhed. Elevens *viden med kroppen* om hvordan det er at have en far, der er indsat i en arrest, giver eleven et indblik i den andens erfaringsverden. Dette medvirker til, at han får en ny og måske empatisk forståelse, som han selv beskriver som en *eftertanke*. Denne empatiske forståelse sker med afsæt i tekstens *affordance*, idet forfatterens beskrivelse af relationen Morten og faderen imellem bevirker, at eleven følelsesmæssigt engageres i teksten og stedet. Fortællingen om erfaringen som *sindssyg, presset og til at kaste op over* konnoterer, at eleven er blevet *chokeret* over indtrykkene i arresten og teksten, og måske har han *overskredet* sine grænser. Der er tegn på en *transaktion*, idet eleven, teksten og stedet *gensidigt påvirker hinanden* (Dewey, 1980).

Mais (2010b) fremstillinger af, hvad litteraturen kan, når man gramser på den, kan relateres til elevens forklaring, hvor det er *usædvanligheden* med stedet, det at *medvirke*, der fører til

eftertanke, som både eleven og Mai beskriver det. At *gøre* noget med teksterne, her i form af stedoplevelserne, skaber *eftertanke* og *at man husker det*.

For eleven bliver læsningen både *effeent* og *affektiv*, som Rosenblatt (1993; 1995) litteraturdidaktisk plæderer for. Eleven erkender noget om Morten og farens relation i arresten, en *effeent* læsning, men elevens forestilling om *at besøge sin far derinde*, gør eleven til medskaber og derved bliver det også en *følelsesmæssig oplevelseslæsning*. Eleven bevæger sig derved *på et kontinuum mellem det effeente og affektive* i transaktionerne mellem stedet, teksten og eleven.

Der er flere elever i foreliggende tema, som står i en *meningsbåren relation* (Mønster, 2009) til stedet og for den sags skyld også i andre temaer. Til eksempel fortæller en anden elev her, at *Det er i hvert fald sjovere fordi sådan, du lever dig mere ind i, hvordan folk har det i bogen...* Og det selvom eleven synes, stedoplevelsen er *hård*. Hun forklarer videre *...de sover i skoven hver dag, nu har vi prøvet at sove her en gang, og vi kan se hvor hårdt det er, og hvor mange gange de vil gøre det, hvor endnu mere hårdt det vil være.*

Her har vi endnu et konkret eksempel på, at elevens forståelse af oplevelsen og teksten ikke indsnævres, men nærmere udvides, hvilket som tidligere beskrevet står i et modsætningsforhold til det, Fredrickson (2001) hævder med hendes *broaden-and-build teori*.

Elevens oplevelse med overnatningen i skoven og teksten kan også analyseres som en *transformativ erfaring* (Pugh, 2011). Hun *anvender* teksten *motiveret* ved at lave koblinger mellem teksten og stedet i sin forståelse af teksten. Hendes *perceptionsudvidelse* sker med udgangspunkt i hendes *vidende krop*, kroppen der sanser, at det er *hårdt at sove en gang i skoven*, og hendes erkendelse af, *hvor endnu mere hårdt det vil være at overnatte der flere gange*. Samtidig er eleven følelsesmæssigt knyttet til stedet og oplevelsen – hun beskriver den både som *sjov* og *hård*, hvilket giver læse- og stedoplevelsen en *erfaringsmæssig værdi*. Eleven er åben for at blive berørt af de nye forståelser, forandringer, som hun *gennemgår*, fordi hun *underkaster* sig oplevelsen.

Med Cresswells (2015) ord bliver stedet, og her også teksten, en måde, hvorpå eleven ser, kender og forstår verden.

Beskrivelse af temaet *Forstyrrelse*

Ud af de i alt 89 deltagende elever er der 2 elever, for hvem det ikke gør noget for deres læsning at opleve de steder, der er relateret til tekstens handlinger. Elevernes udsagn vidner om, at det ikke gør nogen forskel for elevernes læseoplevelse at opleve en arrest eller et stadion, mens de læser. Tværtimod påpeger den ene af eleverne, at det er *varmt* at sidde udenfor, og hun *vil hellere sidde indenfor* og læse. Den sansende oplevelse af stadionet er en forstyrrelse for læseoplevelsen, som det også ses i temaet *Engagement*, hvor 2 andre elever ligeledes beskriver, at de har svært ved at koncentrere sig på stederne, men modsat her tilføjer stedoplevelsen noget til deres læseoplevelse. Den anden elev forklarer, at det er *fedt* at *opleve tingene*, men hvorvidt der læses *i et klasselokale* eller i en *arrest*, er underordnet. Stedoplevelserne bliver derved ikke knyttet til læsningen og forståelsen af teksten, men relateres til det at *opleve tingene*, hvilket eleven synes er *fedt*.

Analyse af temaet *Forstyrrelse*

Erfaringsbegrebet

Det kan være, set i et stedteoretisk perspektiv, at den ene af eleverne ikke har en *meningsbåret relation til stedet* (Mønster, 2009), og at stedet derfor ikke kan bestemmes som et sted for eleven. Men som beskrevet i teori afsnittet er det ikke muligt, at være indifferent over for stedet, hvilket heller ikke er tilfældet for eleven, idet *varmen* på stedet forstyrrer hendes læsning. Ingen af de to elever knytter teksten til stedoplevelsen, hvorfor der ikke er tale om en *transformativ erfaring* eller et *stedorienteret tekstengagement*. Men for den anden elev kan oplevelsen have en *erfaringsmæssig værdi*, idet han forklarer, at det er *fedt* at *opleve tingene*.

Den stedorienterede tilgang til teksterne betyder ikke noget for disse elevers litteraturredidaktiske arbejde. Indledende antagelse om, at stedet sensorisk og følelsesmæssigt kan engagere eleverne og være meningsfuld i læseprocessen, gælder ikke her. Med Dewey (1938) og Rosenblatts (1993) terminologi in mente kan det endvidere forklares med *transaktionsbegrebet*. For førstnævnte elev i anførte tema bliver læse- og stedoplevelsen ikke en processuel begivenhed, da elementerne tekst, elev og sted forbliver isolerede elementer. På trods af det intenderede med oplevelserne af stederne eksisterer der ikke en sammenhæng – en *transaktion* mellem stedet, eleven og teksten. Stedet bevirker, at eleven heller ikke oplever en sammenhæng mellem sig selv og teksten, idet *varmen* forstyrrer læsningen.

Der forekommer givetvis en interaktion mellem den sidstnævnte af eleverne og stederne, men ønsket med tilgangen om at overskride dikotomierne objekt/subjekt opfyldes sandsynligvis ikke. Eleven synes, det er *fedt* at *opleve tingene* på stedet – men erkendelser på baggrund af stedoplevelsen er ikke synlige i hans udtalelser om tilgangen.

Beskrivelse af temaet *Oplevelse*

Elevernes udtalelser i dette tema omhandler deres perspektiver på stedoplevelsen, men i forhold til temaet *Engagement*, hvor eleverne også beskriver, hvad stedoplevelsen betyder for dem, kobler eleverne i dette tema ikke stedoplevelsen til det at læse eller til teksterne. Derfor repræsenterer temaet et mønster i datamaterialet, der viser, at eleverne synes det er *fedt, sjovt, godt, hyggeligt, spændende og dejligt* at opleve *noget nyt og noget andet*, end det, der foregår i *skolen og klassen*. For eleverne betyder stedoplevelsen, at de *hygger sig med vennerne og kommer ud og ser noget*. Derudover vægter et par af eleverne, at det er *godt med lidt bevægelse*. Endvidere beskriver en elev, at hun *føler sig ret sej* efter overnatningen i skoven. En anden elev synes, at oplevelsen i arresten er *rigtig grænseoverskridende*. Eleven begrundet følelsen med, at hun *fik virkelig meget ondt af dem* (de indsatte). Ordet grænseoverskridende anvendes af endnu en elev, der synes, det har været *fedt*, at stedoplevelsen var *sådan grænseoverskridende, med mange dyr og sådan noget*. Derudover beskriver en elev, at *det er en virkelig god måde at lære ting på*. Jeg antager, at han med ordet *ting* mener at lære noget om det, der foregår på stederne, idet eleven ikke omtaler teksten eller læsningen, men det er uvist.

Analyse af temaet *Oplevelse*

Erfaringsbegrebet

I ovenstående tema er det tydeligt, at eleverne betragter de nye begivenheder i sig selv, de relaterer ikke stedoplevelserne til teksterne – det vil sige, at eleverne ikke *anvender* teksterne *motiveret*. I henhold til Pugh (2011) vil eleverne derfor ikke gennemgå en *perceptionsudvidelse*.

Transaktionen mellem sted, tekst og elev forekommer ikke, hvorfor eleverne ikke gør sig en erfaring i en stedorienteret litteraturredidaktisk forstand. Dog synes enkelte af eleverne at relatere oplevelsen til tidligere erfaringer, erfaringer med skolen, hvor herværende stedoplevelse er *noget nyt og noget andet*. Spørgsmålet er derfor, om eleverne i deweyansk forstand gør sig en erfaring? Stedoplevelsen tilskrives af eleverne som havende værdi. Den *erfaringsmæssige værdi* ses i elevernes beskrivelser af stedoplevelsen som *grænseoverskridende, fed, sjov, god, hyggelig, spændende og dejlig*. Det er netop *følelserne*, der har betydning for *sammenhængskraften i erfaringen*. Ifølge Dewey (1980) kan vi ikke gøre os en erfaring, uden at vi kan identificere os med den. Som eleven fortalte, *er det en virkelig god måde at lære ting på*, selvom han ikke inddrager teksten under interviewet. Det forhold, at eleverne involverer sig intenst i stedoplevelsen men ikke i teksten, kan på sin vis vise, at det at analysere elevens erfaringer er en kompliceret proces, der ikke entydigt kan forstås med valgte teoretiske begreber. Pughs *transformative erfaringsbegreb* (2011) kan ikke kvalificere analysen her, idet teksten ikke *anvendes motiveret* af eleverne. Selvom

eleverne ikke anvender teksten, giver de udtryk for, at stedoplevelsen giver mening for dem, men som både Dewey (1980) og Pugh (2011) formulerer det, bør der i erfaringen være en form for refleksiv tænkning - en *perceptionsudvidelse*, for at en oplevelse kan karakteriseres som en erfaring. Det kan være og er sandsynligvis også tilfældet, at nogle af eleverne har gjort sig erkendelser i forhold til stedoplevelsen, måske også teksten, og at de blot ikke nævner det i interviewet. Men det kan også forholde sig sådan, at eleverne i dette tema blot har haft en *fed, grænseskridende* og *sjov* oplevelse og ikke gjort sig nogen stedorienterede litteraturredidaktiske erfaringer. At stedet for disse elever, har tilbudt dem nogle *handlemuligheder, affordences*, som teksten ikke har.

Eleverne oplever således ikke et *stedorienteret tekstengagement*, men der kan plæderes for, at de oplever at engagere sig i stedet, og at det har en værdi for dem.

Med beskrivelser af forløbet som *fedt, sjovt, godt, hyggeligt, spændende* og *dejligt* er det spørgsmålet, om et forløb, hvis mål for undervisningen, der også er baseret på et litteraturredidaktisk perspektiv, men hvor alle elever ikke nødvendigvis opnår sådanne mål, kan have sin berettigelse alligevel? Disse elevers udtalelser kan dog tyde på, at forløbet *...giver dem lyst til at lære mere...* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), som det står skrevet i formålet for folkeskolen.

Beskrivelse af temaet *Begrænsning*?

Elevernes divergerende fortolkninger af forløbet modsiger ikke nødvendigvis hinanden. Skelnen mellem oplevelsen af stedet som noget, der både kan *ødelægge ens forestillinger, ens fantasi*, samt følelsen af, at stedet kan tilføje læsningen noget *stemningsfuldt*, tyder på refleksive overvejelser, hvor elevernes svar ikke nødvendigvis er eller skal være entydige. En af eleverne ønsker, at oplevelsen af stedet skal være, før teksten påbegyndes, *så han ikke gør det forkert*. Såfremt oplevelsen af værkstedet havde været forud for læsningen af teksten, kunne eleven tænke tilbage på værkstedet under læsningen og derved *ikke forestille sig noget forkert*.

En anden elev forklarer, at oplevelsen af stedet fungerede ved læsningen af teksten *Pragtfuldt, pragtfuldt!*, idet eleven ikke på forhånd havde dannet sig billeder af autoværkstedet.

Hvor en elev i temaet påpeger, at han føler, han *gør noget forkert*, hvis hans *forestillinger* om stedet ikke er, som det eksakt ser ud, inddrager en anden elev det forhold ved oplevelsen, at *hendes fantasi ryger*. Eleven forklarer, at stedet tilfører læsningen *noget stemningsværk*, som hun ikke vil være foruden, da det er *sjovt* at opleve noget, hun ikke kender så godt, men samtidig *ryger hendes fantasi*. Elevens refleksive overvejelser om den stedorienterede læseoplevelse berører desuden, hvilke *genre* teksten er. Tekstens *genre* har betydning for, hvad stedoplevelsen gør ved elevens fantasi. Endvidere siger eleven afslutningsvis, at hun *får ligesom også sine egne billeder tilbage i hovedet igen, når man læser igen*.

Analyse af temaet *Begrænsning*?

Erfaringer og forestillinger

Det må påpeges, at det ikke er intentionen med den stedorienterede tilgang til litteratur, at eleverne føler, at deres forståelser af teksten er *forkerte*, tværtimod. Afhandlingens indledende antagelse om, at den sansende stedoplevelse kan være horisontudvidende og give eleverne meningsfulde læseerfaringer, kan derfor ikke entydigt bekræftes. For eleverne repræsenteret i foreliggende tema tyder deres overvejelser på, at de både finder tilgangen berigende men også begrænsende for deres læseoplevelse. Interviewsamtalen nedenfor viser, hvad stedoplevelsen betyder for to af eleverne:

Elev Måske hvis vi havde set det før, kunne måske også have gjort noget, fordi nu har jeg jo forestillet mig, hvordan det så ud, den oplevelse af det, og så ser man det, okay, men jeg vil altid tænke på det jeg forestillede mig.

Interviewer: Men er det ikke godt?

Elev: Jo okay, det kan man så sige, men så ved du bare, hvor du er forkert

Interviewer: Men det er jo ikke nødvendigvis forkert, det er jo sådan en forfatterverden

man er inde i, spændende historie, det kan jo sagtens...

Elev: Jo altså folk siger altid læs bogen før du ser filmen, fordi du ikke ved, hvordan alting ser ud og så gør du det ikke forkert.

Interviewer: Okay, så I kan godt lide at komme ud og opleve, men måske tænker I, at oplevelserne skulle være før bogen eller hvad?

Elev: Ja, fordi så tænker man måske på da du var ude, mens du læser.

Elev: Ja det fungerede i hvert fald på autoværkstedet, fordi så tænkte jeg altid på det værksted når jeg læste, så tænkte jeg når de sagde venterummet, som det var beskrevet i bogen, så tænkte jeg på, der hvor det lå der, hvor det lå i det autoværksted, hvor vi besøgte, fordi jeg ikke havde dannet mig et billede af det før vi havde set autoværkstedet.

En af eleverne føler, at han er *forkert*, fordi autoværkstedet ikke er, som han havde forestillet sig, da han læste bogen. Didaktisk er det faktiske sted ikke tænkt som det, der er det rigtige. Det er med den dybeste respekt for fortælleruniverset, at denne tilgang til tekster er tænkt. Det er netop for at undersøge, hvad stedoplevelsen betyder for eleverne, om det giver mening for dem, om de engageres i læseprocessen, at de med sanserne måske følelsesmæssigt involveres i teksten og derved oplever forfatterens verden. Hvorvidt det kan have nogen betydning, at eleverne her føler, de er forkerte, fordi deres tidligere erfaringer med arbejdet med tekster har været i en rigtig og forkert kontekst, jævnfør temaet **Sammenligninger**, vides ikke. Men i ovenstående tilfælde kan man sige, at de didaktiske mål og intentioner med forløbet ikke lever op til det tiltænkte. En af eleverne foreslår selv, at stedoplevelsen kunne placeres, inden læsningen af teksten er påbegyndt, for at undgå følelsen af at være forkert. De, ligefrem didaktiske, refleksioner omkring planlægningen af forløbet kan analyseres som en **transformativ erfaring**. De fire repræsenterede elever i temaet gør sig erfaringer med tilgangen. De **erkender**, at teksten og konteksten kan forstås på en anden måde. Det er dog ikke kun erfaringer, som de var tilsigtet med det didaktiske design, der er fremstillet her. Altså ikke erfaringer relateret til indholdet og forståelsen heraf, men refleksioner i forhold til denne måde at læse tekster på. Hvilket de også spørges ind til i interviewet, men andre elever inddrager i højere grad også indholdet.

Desuden har erfaringen en **værdi** for eleverne i den forstand, at den *ødelægger deres fantasi* eller deres *forestillinger*, og at de *føler*, de er *forkerte*. De berøres af den stedorienterede litteraturtilgang, da de knyttes til stedet og teksten. Det er interessant, at elevernes følelser i dette tilfælde kan karakteriseres som negative, såfremt der her modvilligt tænkes i dikotomierne positive og negative følelser, og at eleverne alligevel finder læse- og stedoplevelsen *fed*, *sjov*, *fungerende* og tilbyder dem at *få noget stemningsværk*. På den vis modbeviser undersøgelsen den psykologiske **broaden-**

and-build teori (Fredrickson, 2001), idet elevernes negative følelser ikke *indsnævrer deres mentale repertoire*, men derimod udvider det.

Såvel som denne elev får *sine egne billeder tilbage i hovedet igen*, kan der være andre elever, det er sværere for. Den stedorienterede litteraturtilgang kan for nogle elever være en hjælp i deres forståelse af teksten, som det ses i temaerne *Indlevelse, Engagement* og *Visualisering*, men tilgangen kan på den anden side også *ødelægge fantasien* eller give eleverne *følelser af at være forkerte*.

Sammenfatning af analyserne

Generelt betragtet peger de analytiske fund på, at den stedorienterede litteraturtilgang betyder noget meget forskelligt for eleverne. Elevernes divergerende udsagn er et tydeligt billede på, at stedoplevelsen opfattes og fortolkes forskelligt, alt efter hvilke elever, der oplever stedet. Elevernes gentagne brug af ordene *mere*, *nemmere* og *bedre* illustrerer dog, at mange af eleverne tænker, at de *bedre* kan forstå tekstens indhold, når de også oplever stedet.

Mere specifikt peger elevernes sammenligninger med tidligere undervisningserfaringer på, at denne mere sansende og åbne tilgang til teksterne foranlediger, at de både synes, det er *sjovere* og *mere spændende* at læse, men også at de relaterer sig til tekstens indhold på en for dem mere meningsfuld måde, end når de i tidligere undervisningssammenhænge svarer på spørgsmål på ark.

Den kombinerede læse- og stederfaring, og for nogle elever heri en overskridelse af det kognitive og affektive, indebærer, at de med afsæt i deres følelser erkender verden på en ny måde – både hovedpersonens og stedets verden. Det er et betydeligt analytisk fund, at *grænseoverskridende*, *hårde* og *sindssyge* oplevelser kan blive til erfaringer, der ikke indsnævrer elevernes mentale repertoire, men nærmere udvider det.

Nogle elever får med stederfaringen konfronteret deres forforståelser og erkender derved verden på en ny måde. Erkendelsen er for flere elever funderet i deres følelsesmæssige erfaringer med stedet og teksten, dersom de føler, at de *bedre* kan sætte sig i hovedpersonens sted og forstå denne. Disse erkendelser skyldes ikke kun stedets affordance men også tekstens affordance, idet litteraturen muliggør en fremmedgørelse af det, eleverne allerede ved. Denne fremmedgørelse medfører for nogle elever, at de iagttager sig selv og andre på en ny og anden måde, hvilke kan karakteriseres som empatiske forståelser.

For andre elever betyder den stedorienterede tilgang til teksterne, herunder stedets affordance, at de kan visualisere tekstens indhold, hvilket for nogle af eleverne hjælper dem i deres dannelse af mentale billeder. Denne visualisering medfører ligeledes, at de *bedre* og/eller *nemmere* kan forstå tekstens indhold.

Som indledningsvist påpeget betyder stedoplevelsen eller erfaringen noget meget forskelligt for eleverne. På trods af, at den stedorienterede tilgang til tekster generelt set indebærer, at eleverne bedre kan forstå teksten, er der også elever, for hvem stedet begrænser deres læseoplevelse. Elever, der må siges ikke at gøre sig erfaringer med stedet og teksten, idet de oplever at blive forstyrret i

deres læseproces ved ikke at kunne koncentrere sig eller få ødelagt deres fantasi. Sågar oplever en af eleverne med stedet en følelse af at være forkert.

Den producerede viden, som denne undersøgelse og analyse afstedkommer, viser, at den medtænkte sanselighed i den stedorienterede litteraturgang har en indlevende betydning for de fleste af de elever, der medvirker i undersøgelsen, idet mening og forståelse skabes i et sansende og erkendende møde mellem eleven, teksten og stedet.

8. Afhandlingens analytiske sigte knyttet til elevernes fortolkningsproces

I dette kapitel præsenteres og begrundes den analysestrategi, der i det efterfølgende kapitel anvendes til at analysere de elevprodukter, der er en del af afhandlingens datamateriale. Det kan diskuteres, hvorvidt hele eller dele af dette kapitel akademisk hører til i metodekapitlet. Men det er et bevidst valg, at analysestrategien og de bagvedliggende begrundelser for forskellige til- og fravalg præsenteres i forlængelse af selve analysekapitlet. Et valg, der har sit udgangspunkt i et ønske om en læsevenlig afhandling, hvorfor sammenhæng mellem kapitlerne vurderes at have betydning.

I forbindelse med opstarten af undervisningsforløbet var der indledende møder med lærerne, hvor vi forhandlede rammerne for forløbet. Som tidligere beskrevet var undervisningsforløbet fra min side didaktisk lavt rammesat, så lærerne, hvis de ønskede det, kunne få ejerskab i forløbet ved at bidrage med didaktiske opgaver. Der var dog et krav til lærerne om et åbent fortolkningsrum, hvor der ikke var rigtige eller forkerte svar, men hvor elevernes argumenter for deres analyser og fortolkninger var i fokus. Endvidere et krav til lærerne om, at de didaktisk ikke måtte introducere og rammesætte elevernes analytiske og fortolkende arbejde med en analyseopskrift. Flere elever fremstiller deres analyse og fortolkning i indre og ydre kendetegn i deres karakteristikker af personerne, hvilket er en måde at arbejde med personkarakteristik, som de kender fra deres tidligere arbejde. Her er det ikke tillagt værdi, da det kan være et udtryk for, at de trækker på erfaringer i deres analytiske og fortolkende arbejde, der rækker tilbage i tid, og som nogle af eleverne derfor selvfølgelig anvender. Eller det kan være et udtryk for, at nogle af eleverne følger lærerens anvisninger.

Som nævnt i metodekapitlet er karakteristikkene ved første gennemlæsning farvekodet. Denne indledende farvekodning af elevernes produkter er ikke en simplificering af analysen.

Farvekoderne er anvendt for at illustrere, om det særligt kendetegnende ved karakteristikkene, at eleverne forsøger at forstå hovedpersonen, er et gennemgribende mønster. Den forholdsvis overfladiske analytiske farvekodning har været incitament til en mere dybdegående analyse af, *hvordan* eleverne forsøger at forstå hovedpersonen. Farvekodningen er både eksemplificeret i tabellen nedenfor og i næste analysekapitel.

Farvekodningen kan desuden visualisere for læseren, at når elevteksten er markeret med blå, er det noget, som forfatteren har skrevet, der bliver gengivet i en beskrivelse af eleven. Er teksten derimod markeret med grøn eller lilla, så er det noget, eleven har skrevet – enten som en fortolkning, en meddigtning eller i form af en stillingtagen. De valgte farver konnoterer ikke noget

bestemt, eksempelvis rigtigt eller forkert, som valget af grøn og rød kan antyde. Farvevalget er kun for at visualisere en forskel i elevernes fortolkende arbejde, der kan være med til at tydeliggøre de forskellige aspekter i elevernes produkter. Elevens meninger kommer ofte til udtryk ved, at han/hun tydeligt digter med på fortællingen og eksempelvis anvender jeg, citationstegn eller især verber, der tilkendegiver elevens holdninger.

Tekstinvolvering – bestående af tre elementer

Til trods for, at jeg ikke anvender Appraisal systemet, er jeg enig i forfatterens problematisering af klassificering af interpersonel mening (Martin & White, 2005). I nærværende analysestrategi er det ligeledes ikke uproblematisk at analysere elevernes fortolkninger og tilkendegivende meninger. Afhandlingens analytiske elementer skal derfor betragtes som flydende elementer. Hermed menes, at deres snitflader selvfølgelig kan overlape hinanden.

Analysestrategien består af tre elementer. Et beskrivende, et fortolkende og et stillingtagende element. Disse elementer betragtes som en generel tekstinvolvering. Det vil sige, at eleverne på forskellig vis involverer sig i den tekst, de har læst i deres analyserende og fortolkende arbejde. Det betyder, at det, der her benævnes empatisk tekstinvolvering og ikke bare tekstinvolvering, både indbefatter de tre elementer samt tegn på empatisk forståelse. Der skelnes altså mellem tekstinvolvering, hvor der ikke nødvendigvis er tegn på alle elementerne i elevernes personkarakteristikker, og empatisk tekstinvolvering, hvor der i personkarakteristikkerne er tegn på de tre elementer og en empatisk forståelse af hovedpersonerne. Argumentet for at benævne de tre dele i analysestrategien elementer, frem for eksempelvis niveauer, er, at niveauer nærmere konnoterer en taksonomisk forståelse. Velvidende, at der erkendelsesmæssigt er forskel på, om elever beskriver eller tager stilling, vurderes det her, at mange af de beskrivelser, eleverne laver, er reflekterede beskrivelser. Disse anvendes af eleverne til at legitimere deres fortolkninger og udvikling af egne værdinormer i forhold til teksterne. Ordet element, frem for eksempelvis stadie, niveau eller fase, synes at konnotere noget mere sammenhængende – elementer er en del af noget, de er hinandens forudsætninger for en helhed. For nogle elevers vedkommende henviser deres beskrivelser til deres fortolkninger og stillingtagen, hvorfor de betragtes som reflekterede beskrivelser. Det kan derfor i visse sammenhænge, synes misvisende, at de redegørende og beskrivende elementer synliggøres hierarkisk nederst i en taksonomi. For at understøtte denne pointe er elementerne i nærværende analysestrategi placeret ved siden af hinanden i næste tabel 10. Ydermere er den empatiske tekstinvolvering placeret på tværs af elementerne og underliggende disse. Taksonomier placerer ofte højeste erkendelsesmæssige formåen øverst, men her er hensigten

at illustrere, at den empatiske tekstinvolvering sker på baggrund af beskrivelser, fortolkninger og elevens stillingtagen.

Det beskrivende element

Det beskrivende element er medtænkt for at synliggøre, når eleven underbygger sin fortolkning eller vurdering ved eventuelt at referere til personer, symboler og handlinger – det indbefatter derfor også det, jeg vælger at kalde reflekterede beskrivelser. Det beskrivende element er dog også medtænkt for at vise, at eleven gengiver det, som der står i teksten. Sammentænkes Husserl og Zahavis teori om empati hermed, opfattes den anden som sansende og perciperende (Zahavi, 2012). I dette regi er der tegn på beskrivelse, når han/hun beskriver og eller gengiver det, som hovedpersonen sanser, føler og tænker. Eller når eleven beskriver de forhold, som påvirker hovedpersonens handlinger og relationer til andre i teksterne. Beskrivelsen retter sig mod det at opfatte, hvad der har betydning for hovedpersonen. Beskrivelsen er en forudsætning for at kunne konstruere en forestilling om den andens situation – her hovedpersonens, hvilket kan relateres til Coplans (2011) definition af empati.

Det fortolkende element

Eleven fortolker hovedpersonens (og eventuelt andre personers) intentioner. En sådan fortolkning er der tegn på, når eleven læser noget ind i teksten, som ikke allerede står der. Når eleven sammenholder de merbetydninger, eleven har anvendt til eksempelvis at indkredse og fremstille personernes relationer. Eleven ræsonnerer sig frem til det, som eleven finder er meningen med teksten. Det være sig både ved at afkode og forklare enkeltdeles sammenhæng. Eleven kan, i henhold til den teoretiske definition af empati, bemærke hovedpersonens handlinger. Det vil sige, at eleven kan opfatte den anden som handlende (Zahavi, 2012).

Det stillingtagende element

Det stillingtagende element kommer til udtryk, når eleven digter med på fortællingen, så vi ikke længere befinder os nede i tekstens fortælleunivers. Det betyder, at når teksten er farvekodet med lilla, så er det eleven, der er medforfatter. Der er altså tegn på, at eleven tager stilling, når hun/han taler med i den fiktive tekst og tilkendegiver holdninger og/eller vurderinger i forhold til personerne i teksten, deres handlinger og til teksten generelt. Eleven udvikler værdinormer med udgangspunkt i egne erfaringer, der afprøves i teksten. Der er tegn på, at eleven tager stilling til personerne, deres handlinger og motiverne for disse, idet eleven vurderer, anerkender, bedømmer, forsvarer og/eller kritiserer. Eller skriver citationstegn og jeg. Det er netop opfattelsen af de motiver, der ligger til grund for hovedpersonens handlinger, der relaterer sig til nærværende

definition af empati (Zahavi, 2012). Konkret i personkarakteristikken er der tegn på, at eleven tager stilling, når eleven forklarer, at hovedpersonen gjorde sådan, fordi han havde det sådan, eller fordi han oplevede det og så fremdeles.

Empatisk tekstinvolvering og de tre elementer

Elevernes empathiske hensigter karakteriseres her som empatisk tekstinvolvering. De tre ovenstående elementer betragtes som en del af den empathiske tekstinvolvering – de er elementer, som er med til at bestemme helheden. Hermed menes, at empathiske forståelser forudsætter, at eleverne sanser/oplever noget (eksempelvis en anden elevs reaktioner på noget eller en fiktiv persons reaktioner), som de tolker og forholder sig til for at kunne udvise empati. Disse tre elementer er inspireret af de teoretiske definitioner på empati. Hvor det beskrivende element kan henføres til elevens opfattelse af den fremmede krop (her hovedpersonens) som sansende og perciperende. Det fortolkende element kan kobles til elevens opfattelse af den anden (hovedpersonen) som handlende. Sidst men ikke mindst kan det stillingtagende element henføres til elevens forsøg på at forstå motiverne for den andens handling (Zahavi, 2012).

Empatisk tekstinvolvering bliver, når eleverne involverer sig i teksten ved at skrive med, og såfremt denne medskrivning viser et forsøg på at forstå hovedpersonen og dennes handlinger samt de motiver, der ligger til grund for handlingerne.

Elevens anvendelse af egne erfaringer og forestillinger i forståelse af hovedpersonen er essentiel i forhold til, hvorvidt tekstinvolveringen kan karakteriseres som empatisk.

Der er altså tegn på empatisk tekstinvolvering, når eleven fortolker og tager stilling til personernes handlinger ved at sætte sig i hovedpersonens sted gennem elevens egne erfaringer med noget lignende. Når eleven, ud fra sin egen erfaringsverden, forsøger at forstå hovedpersonens følelser, handlinger og motiver. Eleven forsøger altså ikke at sætte sig selv i hovedpersonens sted, men at forstå hovedpersonen, som hovedpersonen må have det. Denne evne til at forestille sig, hvordan hovedpersonen må have det i hovedpersonens situation, er det, som Amy Coplan (2011) definerer som other-oriented perspective-taking, hvilket ifølge hende er empati. Og i henhold til Zahavi (2012), med Husserls ord, er empati, når jeg tillader mig at erfare den andens bevidsthed. Der er tegn på empatisk tekstinvolvering, når eleven erfarer, hvad hovedpersonen tænker, og forsøger at forestille sig og forstå, hvordan det må være at være hovedpersonen.

Tabel 10 nedenfor tydeliggør de tegn på både tekstinvolvering og empatisk tekstinvolvering, der i næste kapitel vil anvendes i analyserne af elevernes personkarakteristikker. Tabel 10 gengiver dele af analysestrategien ovenfor, men gengivelsen foretages for at vise tiltænkte sidestilling af

elementerne. Endvidere at disse elementer alle er en forudsætning for den empatiske tekstinvolvering, der ligger i forlængelse af elementerne i tabellen.

Tegn på tekstinvolvering		
Det beskrivende element	Det fortolkende element	Det stillingtagende element
<p>Eleven beskriver og refererer hovedpersonens (og eventuelt andre personers) udseende, relationer og handlinger. Elevens beskrivelser kan både være umiddelbare og ikke-reflekterede, men de kan også være reflekterede beskrivelser, der eksempelvis anvendes af eleven til at verificere fortolkningen eller vurderingen. Der er tegn på beskrivelse, når eleven identificerer, benævner og gengiver viden om personerne og deres relationer. En identifikation og gengivelse, der baseres på elevens opfattelse af personerne i teksten, som forfatteren har skildret dem.</p>	<p>Eleven fortolker hovedpersonens (og eventuelt andre personers) intentioner. Der er tegn på fortolkning, når eleven læser noget ind i teksten, som ikke står der. Når eleven sammenholder de merbetydninger, eleven har anvendt til eksempelvis at indkredse og fremstille personernes relationer. Der er tegn på fortolkning, når eleven ræsonnerer sig frem til det, som eleven finder er meningen med teksten. Det være sig både ved at afkode og forklare enkeltdelens sammenhæng. Enkeltdelene betragtes her som personernes handlinger, symboler og metaforer i teksten, personernes relationer, tanker og følelser. Der er tegn på fortolkning, når eleven opfatter personernes handlinger.</p>	<p>Der er tegn på, at eleven tager stilling, når han/hun digter med i det fiktive univers og tilkendegiver holdninger og/eller vurderinger i forhold til personerne i teksten, deres handlinger, motiver og til teksten generelt. Denne stillingtagen har udgangspunkt i elevens egne erfaringer og værdinormer. Der er tegn på stillingtagen, når eleven forestiller sig noget, anerkender, bedømmer, vurderer, forsvarer og/eller kritiserer noget eller nogen. Eller når eleven forklarer, at årsagerne til, at hovedpersonen handler på en bestemt måde, er noget, han/hun har oplevet, nogle følelser eller noget, andre har gjort.</p>
→ Tegn på empatisk tekstinvolvering		

Der er tegn på empatisk tekstinvolvering, når eleven fortolker og tager stilling til personernes handlinger ved at sætte sig i hovedpersonens sted gennem elevens egne erfaringer. Når eleven, ud fra elevens erfaringsverden, forsøger at forstå hovedpersonens følelser, handlinger og motiver (årsager). Eleven forsøger i den empatiske tekstinvolvering at forestille sig, hvordan det er for hovedpersonen at være i hans situation – hvilket er other-oriented perspective-taking (Coplan, 2011; Zahavi, 2012).

Denne forestilling om og forsøg på at forstå hovedpersonens motiver og handlinger sker på baggrund af elevens beskrivelser, fortolkninger og stillingtagen. De tre elementer, der ligeledes er knyttet til empati, som de betragtes her, er indlejret i den empatiske tekstinvolvering.

Begrundelsen herfor er, at der skal forskellige opfattelser (Zahavi, 2012) og betragtninger til for at kunne udvise empatisk forståelse for et andet menneske. Det kræver et vist engagement – en vis involvering i den anden (i denne undersøgelsessammenhæng en vis tekstinvolvering) at kunne sætte sig i hans situation – at se verden fra den andens synsvinkel.

Et eksempel på en elevtekst med de tre tekstinvolverende elementer

Det forklares her, hvorfor elevens tekst er farvekodet, som den er. Selve udsnittet fra elevteksten er i forlængelse af forklaringerne. Hensigten med denne forklarende illustration er at vise gennemsigtighed med måden, hvormed elevernes tekster indledningsvis er analyseret.

Det beskrivende element er nedenfor markeret med blå, idet eleven beskriver, hvad der står om Zlatan og hans familie i teksten. Her er altså tale om en gengivelse af forfatterens tekst. Elevens beskrivelse lægger i dette tilfælde op til, at eleven tager stilling og fortolker, hvorfor beskrivelsen både kan betragtes som en måde at informere læseren om hovedpersonen på, men også som en reflekteret beskrivelse. Sætningen *Zlatans far er bosnier og hans mor er kroat. Hans far er muslim og hans mor er katolik*, anvendes af eleven til at underbygge den efterfølgende stillingtagen og fortolkning.

Det fortolkende element er nedenfor markeret med grønt. Eleven fortolker ved at læse ind i teksten, hvilke årsager der kan være medvirkende til, at Zlatans forældre er emigreret til Sverige. Eleven ræsonnerer videre, at forældrenes *oplevelser kan have stor betydning for Zlatan og hans søskendes barndom, som godt kan lyde til at være kaotiske*. Det er et tegn på fortolkning, når eleven læser ind i teksten, at forældrenes kaotiske liv kan have betydning for børnene i familien. Senere underbygger eleven fortolkningen *og hans mor virker vældigt stresset* med en beskrivelse af hendes arbejdsforhold og børn. Eleven læser ind i teksten, at det kan være stressende for Zlatans mor at have mange børn og meget arbejde.

Det stillingtagende element er nedenfor markeret med lilla. Eleven skriver direkte, at *Jeg forestiller mig at hans forældre har oplevet mange fordomme om deres liv*, grundet deres oprindelse fra et land med flere kulturer. Eleven kan ikke vide, hvorvidt forældrene har oplevet fordomme i forbindelse med deres forskellige kulturelle baggrunde, da det ikke står i teksten. Men eleven kan foretage en sådan stillingtagen på baggrund af elevens egen erfaringsverden og kendskab til menneskers oplevelse af kulturelt relaterede fordomme. Eleven digter med på teksten *Jeg forestiller mig*, og viser motivet for vurderingen, motivet for deres handlinger, altså, at forældrene er fra forskellige kulturer.

Zlatan Ibrahimovic bliver født den 3. Oktober 1981, i storbyen Malmø, i Sverige. Zlatans forældre er fra det tidligere Jugoslavien. De er emigranter fra Jugoslavien - Zlatans far er bosnier og hans mor er kroat. Hans far er muslim og hans mor er katolik. *Jeg forestiller mig at hans forældre har oplevet mange fordomme om deres liv, da de er fra 2 forskellige kulturer i det tidligere Jugoslavien. Hvad årsagen er til at de emigrerer til Sverige, kan være pga. fattigdom eller at de, på en eller anden måde er forfulgt, måske pga. religion. De må opgive alt i deres hjemland, sælge alt hvad de ejer og rejse til Sverige. Det må være svært for forældrene, at få en hverdag til at fungere i Sverige, hvor de ikke kan sproget og ikke kender til den svenske kultur. Deres oplevelser kan have stor betydning for Zlatan og hans søskendes barndom, som godt kan lyde til at være kaotiske. Hans far begynder at drikke og hans mor virker vældigt stresset - med arbejde og mange børn at tage sig af.*

Et eksempel på en elevtekst med empatisk tekstinvolvering

I eksemplet ovenfor er der også tegn på empatisk tekstinvolvering, idet eleven forsøger at forstå forældrenes handlinger ved at forestille sig, hvad forældrene har oplevet.

Nedenfor vises endnu et eksempel på empatisk tekstinvolvering, hvor elevens anvendelse af egen erfaringsverden i forståelse af hovedperson er særlig tydelig.

Jonas bliver mere og mere deprimeret igennem bogen samtidig med at at han bliver mere selvstændig. Det skyldes det konstante pres. Det er det samme princip som hvis nogen skulle overleve på en ø alene eller hvis man skal i krig. Det konstante pres for at kunne overleve og den konstante frygt for at blive fanget. Fare bliver en del af dagligdagen. Det resulterer højst sandsynligt i at man bliver sindssyg til en vis grad. Det ændrer dig. Du er ikke den samme person efter at du har været igennem en så voldsom rejse med så mange truende øjeblikke. I Jonas' tilfælde er han bare blevet deprimeret og livstræt. Da hans forældre afviser ham i butikken lavede det virkelig prikken over i'et for ham. Før det skete tror jeg at der var en

form for håb i hans tanker om at der var sket en fejl. Efter at han blev afvist tror jeg at han er klar til at give op og bare blive deaktiveret af kb'erne.

Eleven viser tegn på empatisk tekstinvolvering ved at forsøge at forstå hvorfor Jonas, hovedpersonen i *Kopierne*, bliver mere og mere deprimeret igennem bogen og mere selvstændig. Eleven slutter fortolkende, at *Det skyldes det konstante pres*, og dette pres forklares med et eksempel fra elevens egen erfaringsverden. Eleven trækker på egne erfaringer og har derfra en viden og **forestilling** om, hvad det vil sige at være i krig eller overleve på en øde ø – *Det konstante pres for at kunne overleve og den konstante frygt for at blive fanget* og eleven vurderer, at *Det resultere højst sandsynligt i at man bliver sindssyg til en vis grad. Det ændrer dig*. Eleven forsøger at forstå hovedpersonens bevæggrunde for at handle, som han gør gennem fortolkning, stillingtagen og egne erfaringer med noget, der ligner. Der er tale om **other-oriented perspective-taking** (Coplan, 2011; Zahavi, 2012). Det vil sige, at der er tegn på empatisk tekstinvolvering, fordi eleven ikke forsøger at forstå, hvordan det vil være for eleven selv at være på flugt og overleve i en skov eller på en øde ø. Eleven demonstrerer derimod **interpersonel forståelse** (Zahavi, 2012) ved at forsøge at forstå og forklare, hvorfor hovedpersonen både viser tegn på *håb* og *opgivelse*. Desuden digter eleven med på fortællingen ved at skrive *tror jeg to gange*. Eleven underbygger sin **interpersonelle forståelse** ved både at forklare ud fra egen erfaringsverden, hvorfor hovedpersonen føler, som han gør, men også ved efterfølgende at inddrage de **mulige årsager** til hans efterfølgende handlinger. Her forældrenes afvisning.

Tabel 10: Eksemplificering af analysestrategiens elementer og anvendelse af disse

Elevernes teksteksempler i tabel 10 ovenfor og i de efterfølgende analyser er fremvist i elevernes oprindelige valg af fremstilling for at udvise respekt for deres arbejde. Derfor er personkarakteristikkerne først scannet og formateret i Word for at klippes direkte ind i afhandlingen. Respekten for elevernes arbejde er i overensstemmelse med afhandlingens pragmatiske forståelse af, at det er empirien, der er udgangspunktet for erkendelse. Forskningsmæssigt er det derfor vigtigt at undgå, at målet, her min analyse, ikke helliger midlet, elevprodukterne. Det synes ligeledes forskningsmæssigt pålideligt, at jeg præsenterer datamaterialet, som det er udformet af eleverne, for at der foreligger en transparens i det efterfølgende subjektive analysearbejde. Dog er elevernes navn slettet fra dokumentet, så de forbliver anonyme.

Personkarakteristikker – elevernes varierende involveringer

I teoriafsnittet vedrørende empati argumenteres med Felskis (2008) begreb **empatisk erfaring** for **mangeartede værdiformer og differentiering** i vores forståelse af specifikke tekster. Selvom

Felskis pointe hermed ikke indbefatter elevtekster, vægtes en sådan tilgang til elevernes arbejde her. Opgaven med udarbejdelsen af tre personkarakteristikker var ikke lukket i forhold til elevernes valg af form. Eleverne kunne ud fra deres skriftsproglige formåen vælge den form, de syntes at mestre, og som gav mening for dem, da der i denne undersøgelsessammenhæng ikke er fokus på elevernes skriftsproglige formåen, men nærmere indholdet. Et fokus på elevernes indholdstilegnelse i elevprodukterne, og derigennem afhandlingens sigte med empatisk forståelse. Det har den konsekvens, at datamaterialets elevprodukter er af forskelligartet karakter. Og det kan diskuteres, hvordan her kan udvikles en analysestrategi – noget generelt til noget meget forskelligt – elevprodukter med forskellig form. Samtidig er analysestrategien rettet mod en forståelse af teksternes indhold og ikke deres udtryksform.

Denne variation i valg af form, altså genre, vil der gives eksempler på i slutningen af dette kapitel. Formålet hermed er, som det var med mimesis i forrige kapitel, at respektere elevernes arbejde og værdsætte deres engagement, samt at skabe et samlet billede af alle personkarakteristikkerne og undervisningsforløbet i sin helhed.

Endvidere viser flere elever allerede i overskrifterne på deres personkarakteristikker tegn på empatisk tekstinvolvering. De næste sider præsenterer forskellige overskrifter og personkarakteristikker for at visualisere diversiteten samt sanseligt at tage læseren med på opdagelse i elevernes arbejde. Disse eksempler analyseres altså ikke. Desuden ønsker jeg at illustrere, at flere elever, både med deres valg af forskellig form og overskrifter, med også længden af deres karakteristikker, har lavet et stykke arbejde, der rækker ud over, hvad der forventes af dem. Tabellerne 11, 12 og 13 nedenfor illustrerer, hvor mange sider eleverne har skrevet. De skulle skrive en side per karakteristik per tekst. Det vil sige tre karakteristikker på en side hver.

Personkarakteristik af hovedpersonen Jonas i *Kopierne*

Antal sider	1 side	1-2 sider	2-3 sider	3-4 sider	4-5 sider
Elever	34	34	3	1	

Tabel 11: Illustration af sideantallet på elevernes personkarakteristikker

Personkarakteristik af hovedpersonen Morten i *Pragfuldt, pragfuldt!*

Antal sider	1 side	1-2 sider	2-3 sider	3-4 sider	4-5 sider
Elever	29	36	1	5	1

Tabel 12: Illustration af sideantallet på elevernes personkarakteristikker

Personkarakteristik af hovedpersonen Zlatan i *Jeg er Zlatan Ibrahimovic*

Antal sider	1side	1-2 sider	2-3 sider	3-4 sider	4-5 sider
Elever	22	18	9	4	1

Tabel 13: Illustration af sideantallet på elevernes personkarakteristikker

Tabellerne viser, som nævnt, et engagement fra eleverne side, idet to tredjedele af eleverne skriver mere end en sides personkarakteristik. Dette engagement, eller denne tekstinvolvering, kan forklares med selve den stedorienterede litteraturtilgang. At nogle elever finder indholdet i undervisningsforløbet og måden, hvorpå det er rammesat, interessant og meningsfuldt. Elevernes merarbejde kan dog også skyldes, at de medvirker i et forskningsforløb. Eller lærernes didaktisering af undervisningsforløbet. Derudover kan variationen i tabellerne skyldes, at en personkarakteristik af Zlatan kan være nemmere for nogle elever at udarbejde end en karakteristik af Jonas i *Kopierne*. Det kan skyldes, at Zlatan, i biografien, selv forklarer nogle af årsagerne til sine handlinger. Den lille stigning i sideantallet kan også skyldes, at eleverne bliver mere bekendt med udarbejdelsen af karakteristikkerne, jo flere de laver. Der findes ikke et entydigt svar på, at eleverne i de fire deltagende ottende klasser har skrevet flere sider, end der blev forlangt af dem, men det synes væsentligt at anskueliggøre for det samlede indtryk af forløbet.

Overskrifterne og teksterne er indscannet og kopieret ind i teksten for at respektere alle de valg, eleverne har truffet i forbindelse med deres fortolkningsarbejde. Overskrifterne er et lille udvalg blandt de 202 karakteristikkere. Som det ses i næste kapitel, er der også overskrifter, hvor eleverne ikke i samme grad er tekstinvolverende, eftersom eleverne for eksempel i lige så mange tilfælde skriver *Personkarakteristik af Morten*.

At være ingenting er ubeskriveligt

Dømt til døden

Den... Skildpadder, findes der mange af

Knapt så Pragtfuldt, Pragtfuldt!

Voksne kan gøre lige, hvad de vil!

Rædsomt, rædsomt

Rædselsfuld, Pragtfuld *Svigtet*

På vej

Drengen der ikke havde noget

Zlatan under arrogancen:

\ Fra ghetto til legende

Lag for lag, hvem er Zlatan?

Overskrifterne tydeliggør elevernes involverethed i teksten, eftersom nogle af eleverne allerede med overskriften lægger deres værdinormer ned over teksten. Eksempelvis overskriften *Voksne kan gøre lige, hvad de vil!*, der viser elevens bedømmelse af måderne, hvorpå de voksne handler i *Pragtfuldt, pragtfuldt!*

Nedenfor er vist et digt, som én af eleverne har udarbejdet. Andre personkarakteristikker indledes med et enkelt vers. Det kan undre, at digtet ikke indgår i analysen som en af de udvalgte karakteristikker i henhold til udvælgelseskriteriet om maksimalt varierede cases. Det skyldes, som nævnt i metodeafsnittet, at det er maksimalt varierede cases (Flyvbjerg, 2009), hvor kriteriet for udvælgelse ikke omhandler form, men derimod hvorvidt der er tegn på empatisk tekstinvolvering i elevernes karakteristikker. Og om eleverne er skriftligt udfordret eller det modsatte. Der er altså tegn på empatisk tekstinvolvering i nedenstående digt.

Morten

kun to bekendtskaber som bliver kaldt for venner
hvad der ikke vides er at han sin egen skæbne fælder
i stedet efterlader han sig selv mutters alene
ensomhed!

ingen aktive beslutninger, han lader tingene ske
slet ingen påtaget, kun rent driveri

han lader bare stiv pik være stiv pik
passivitet!

alligevel øjeblikke med bevidsthed om tilstanden
trods det lever han stadig på randen
må da kunne se hvordan livet er ved at forme sig
man får **kun** en chance, er skam ingen leg
eftertænksomhed...
distræthed!
åndsfraværelse!
tankeadspredelse!

om den generelt mest feminine art af homo sapiens der snakkes, tænkes, beskrives
nedladende!

grimt!

diskriminerende!

hånligt!

respektløst!

i et sådan miljø disse væsener vil klart mistrives
omkring mig han skal være glad for han ikke færdes

ingen indflydelse som er vigtig

lader endnu engang bare stå til, helt forsigtig

lige gyldighed!

overraskende ihærdighed dukker op

miljøet taget i betragtning, virker det som et drop mon han

nu kan følge trop.

stædig selvstændighed!

ingen interesse i hvor han ender

helt umulige signaler til sine medmennesker han sender

indholdet er ligegyldigt, han lader bare stå til

ensomhed!

Flere elever har valgt artikelgenren som formidlingsform, hvorfor et eksempel derpå vises her. Karakteristikken af Zlatan, billede 6, er på tre sider, men det er kun første side, der er medtaget her.

GHETTOPERKER TIL VERDENSTJERNE

"Du kan fjerne Zlatan fra Rosengården, men du kan ikke tage Rosengården fra Zlatan"

Verdenstjernen

Du har sikkert allerede hørt om stortalentet Zlatan Ibrahimovic fra Sverige. En af verdens bedste professionelle fodboldspillere. Med bedrifter, som havde været på UEFA-årets hold 2 gange og at have vundet Goldet Foot, kan man ikke sige, han er ringe. Han ihvertfald oppe ved de andre stjerner, når det kommer til professionelt fodboldspil. I denne artikel vil du få et større indblik Zlatans liv, og finde ud af hvad gør Zlatan til Zlatan.

Opvækst

Man tænker måske om fodboldstjerner, at de altid har haft det nemt. Sådan er det måske også de fleste tilfælde, men ihvertfald ikke for Zlatan, som voksede op på en lidt barskere måde end de fleste.

Rosengården er den klassiske ghetto. Store, grå betonbygninger i lange rækker, med en lille gård i midten og en lille, slidt fodboldbane. Netop den fodboldbane har formet en af verdens bedste fodboldspillere. Her spillede han hver dag, når han blev slået af sin mor, eller når der blev sendt dødstrusler over spisebordet et til middag.



Medierne

Som sagt, har Zlatans liv ikke altid været som et spil fodbold. Zlatan har været starten. Men værst af alt var det medierne, som åd Zlatan indefra.

Zlatan er en meget speciel fodboldspiller, med en unik spillestil, personlighed og ikke mindst talent. Selvfølgelig ville verden vide mere og drengen med de gyldne fødder. Alt, som kunne tolkes som en fejl fra Zlatans side var selvfølgelig en skandale i mediernes øjne. Salget af aviser gik sikkert strygene når Zlatan var på forsiden, og det udnyttede medierne til det ekstreme.



Billede 6: Et eksempel på en personkarakteristik

Eleven med digtet **morten** og eleven med artiklen ovenfor viser i deres arbejde begge tegn på empatisk tekstinvolvering. Det har været en hårfin balance kun at udvælge seks personkarakteristikker til analyse, da elevernes fortolkende arbejde er yderst interessant. Men da afhandlingen ikke kun undersøger elevernes fortolkningsarbejde i forbindelse med den stedorienterede litteraturtilgang, men også deres læseoplevelse, må der begrænsninger til, hvorfor

valget af maksimalt varierede cases. Samtidig kan et fokus på at analysere få karakteristikkere frem for mange forhåbentlig generere en uddybende forståelse af, hvad der er på færde i netop disse elevprodukter.

Da sigtet med forløbet ikke omhandler elevernes skriftsproglige formåen, men elevernes forståelse af indholdet og deres involvering heri, kommenteres der i de efterfølgende analyser i næste kapitel ikke på valg af form.

9. Analyse af elevernes produkter knyttet til anden del af første forskningsspørgsmål

Nærværende kapitel består af seks analyser af seks forskellige personkarakteristikker. Først analyseres to karakteristikkere, der er udarbejdet af to elever, mens de læste *Kopierne*. Dernæst analyseres to karakteristikkere af hovedpersonen Morten, der er en karakter i *Pragfuldt, pragfuldt!* Sidst i forløbet læste eleverne *Jeg er Zlatan*, hvor eleverne lavede en karakteristik af selvsamme, og to af disse analyseres ligeledes. Analyserne falder i kapitlet, som de gør for eleverne i undervisningsforløbet.

Indledningsvis præsenteres hver analyse med elevens karakteristik af hovedpersonen. Denne karakteristik er farvekodet, så det er synligt, hvordan karakteristikkere i første omgang er gennemlæst. Ellers fremstår teksten, som eleven har fremstillet den. Efterfølgende analyseres teksten med udgangspunkt i analysestrategien præsenteret i forrige kapitel og afhandlingens andre teoretiske begreber, som de er fremlagt i teorikapitlet.

Kapitlet afsluttes med en opsamling.

I dette analysekapitel fortsættes måden, hvorpå elevernes udsagn og de anvendte teoretiske begreber er markeret. Det betyder, at elevernes tekst er markeret med kursiv, og at de anvendte teoretiske begreber er markeret med kursiv og fed. Såfremt der anvendes citater fra de tre tekster, som eleverne har udarbejdet deres karakteristikkere på baggrund af, markeres disse med kursiv og citationstegn samt en reference til forfatteren lige efter citatet. Enkelte steder vil der i citaterne være tekst, der står i parentes, og som ikke er kursiveret. Det er bemærkninger, jeg har tilføjet, for at tydeliggøre, hvem der refereres til.

Personkarakteristikkere er yderligere markeret med linjenumre, for at der kan refereres til karakteristikken i min analyse deraf, uden at der nødvendigvis skal citeres fra karakteristikken hver gang. Der vil derfor anvendes linjenumre til at henvise til det eksakte sted i karakteristikken, når det ikke findes påkrævet at gengive teksten i analysen.

Analysér af de seks personkarakteristikker

Elevens analyse af hovedpersonen Jonas

Personkarakteristik af Jonas A. Andersen

Ydre

1 Jonas har brunt hår, brune øjne og har en hvid hudfarve. Han har på forsiden en blå og gul
2 langærmet trøje. Han spiller fodbold, det kan man se på første side. Han ser ok god ud til
3 fodbold. Jonas er en dreng på ca. 15 år. Han har to forældre, eller han havde. Han er meget
4 uskyldig, fordi han har ikke følt, at han har gjort noget forkert. Han er en kopi. Han er ramt for
5 livet. Han ser ud til, at han godt kan lide sin familie, men på s. 15, ser han rigtigt ked af det ud,
6 det meget synd for ham, fordi han levede med en familie i sådan 7 år. Han fik to nye venner som
7 hedder Ian og Ronnie. Han mødte dem, da han løb væk fra kopi jægerne, fordi de
8 fandt ud af, at han var en kopi.
9 Jonas får en stor udvikling gennem bogen.

10

11

12 Det var lidt mærkeligt at sove ude i en skov, man vidste ikke hvordan man har det, altså man
13 føler sig utryg. Nu kan jeg mærke hvordan Jonas havde det.

14 Det føles lidt mærkeligt at være der ude. Fordi på nogle tidspunkter kan man høre sådan
15 nogle små lyde som en gren der falder, det er fandme skræmmende.

16 Jeg kunne agtigt mærke at jeg blev overvåget af nogle men jeg ved ik hvem, fordi det var så
17 mørkt derude. Jonas, han ville havde følt sig meget hjælpeløs, fordi han havde ikke så meget at
18 lave, men på nogle af de tidspunkter havde de detsjovt.

19 Men tænk lige på, hvordan Jonas ville have det, det må være mega flyvkoldt derude og tænk
20 lige på, at der ville komme mærkelige lyde lige pludselig, det altså ret klamt.

21

22

23

24

25

26

Indre

27 I starten siger Jonas, at han ikke har følt sige mere mig. Altså han er meget glad på det tidspunkt.
28 Men da han tog hjem og fandt ud af, at han var en kopi, faldt alt sammen.

29 Jonas havde mistede selvtilliden, han havde svært ved finde sig selv, han var helt væk. Jonas
30 er meget ked af det, fordi hans forældre giver bare slip på ham. Det meget synd for ham,
31 fordi han levede med en familie i sådan 7 år.

32 Jonas's liv er fortabt, alt er væk, minderne, fodboldvennerne og endda skole. Han mister alt.

Analyse af elevens karakteristik af Jonas A. Andersen

I karakteristikken ovenfor er der både tegn på tekstinvolvering og empatisk tekstinvolvering. Eleven indleder karakteristikken med at beskrive hovedpersonen, Jonas (L:1-3). I næste passage (L:3-6) læser eleven ind i teksten, at Jonas *er ramt for livet*, fordi *Han er en kopi*. Eleven vurderer videre, at *det meget synd for ham* (Jonas) ved beskrivende at verificere, at der



på side 15 er vist et billede, hvor Jonas *ser rigtig ked af det ud*.

Beskrivelsen betegnes her som reflekteret, da eleven anvender den til at understøtte påstanden om, at det er synd for Jonas. Beskrivelsen står altså ikke alene, som i de indledende sætninger (L:1-3). Billedet er vist for, på lige fod med et citat, at illustrere, hvad eleven henviser til (Wung-Sung & Jessen, 2015).

Her er tale om tegn på empatisk tekstinvolvering, fordi eleven digter med på fortællingen, og denne meddigtning indebærer, at eleven ser forholdene fra hovedpersonens perspektiv. Dette indikerer sætningen, *det meget synd for ham*. Eleven forsøger at forstå, hvorfor Jonas *ser rigtig ked af det ud*, hvilket han begrundes med, at det er *fordi han levede med en familie i sådan 7 år*, og eleven synes, *Han ser ud til, at han godt kan lide sin familie*. Passagen med elevens empatiske tekstinvolvering kan relateres til Rosenblatts *transaktionelle tilgang* til læsning, hvor læseren *kognitivt* finder svar i teksten, her elevens verificering af Jonas, der på side 15 *ser han rigtig ked af det ud*, samt en *affektiv oplevelseslæsning*, hvor eleven følelsesmæssigt involverer sig i teksten, her ved at synes, at *det meget synd for ham*. Læsningen, fortolkningen af teksten, er hverken kognitiv eller affektiv, men bevæger sig, som Rosenblatt (1993, s. 383; 1995, s. xvii) vil tilstræbe, på et kontinuum mellem disse.

Der er endvidere tegn på, at eleven erfarer den *andens bevidsthed* (Zahavi, 2012), hvilket er tekstens affordance. Karakteren i teksten, Jonas, giver eleven mulighed for at kunne tage den andens perspektiv (Coplan, 2011), og hun viser derved tegn på empatisk at forstå det andet menneske. Det, at Jonas i teksten iagttager sig selv, medfører at eleven ligeledes kan gøre sig *selviagttagelser* (Felski, 2008), idet hun siger, da hun *nu kan mærke hvordan Jonas havde det*. Eleven udforsker i analysen, hvad det vil sige *at være en person* (Felski, 2008) ved fra flere synsvinkler samt karakterernes *overbevisninger, værdier* og handlinger, at sætte sig ind i, hvordan Jonas har det. Eksempelvis med fortolkningen *Han er ramt for livet*, hvilket har noget at gøre med forældrenes handlinger, *fordi hans forældre giver bare slip på ham*. Teksten bidrager med, at eleven får mulighed for i overskridelsen af elevens og hovedpersonens bevidstheder identitetsmæssigt at blive til som menneske. Teksten tilbyder i

overskridelsen en rekonstruktion af elevens selvforståelse, der viser sig ved, at hun *nu kan mærke hvordan Jonas havde det*, hvilket Dewey hævder sker, når vi gennemgår en erfaring, der kan karakteriseres som en **transaktion** (Dewey, 1980). Eleven, teksten og stedet **påvirker** hinanden, da det er på baggrund af stedets affordance, at eleven med hendes kropslige erfaringer kan forstå og *mærke hvordan Jonas havde det*.

Ydermere er der et tydeligt tegn på empatisk tekstinvolvering i elevens midterste afsnit (L: 12-20) i karakteristikken. Eleven inddrager en tidligere erfaring, her overnatningen i skoven i forbindelse med elevens deltagelse i undervisningsforløbet, og forsøger ud fra denne erfaring at forstå hovedpersonens følelser.

Det var lidt mærkeligt at sove ude i en skov, man vidste ikke hvordan man har det, altså man føler sig utryg. Nu kan jeg mærke hvordan Jonas havde det.

Det føles lidt mærkeligt at være der ude. Fordi på nogle tidspunkter kan man høre sådan nogle små lyde som en gren der falder, det er fandme skræmmende.

Jeg kunne agtigt mærke at jeg blev overvåget af nogle men jeg ved ik hvem, fordi det var så mørkt derude... Men tænk lige på, hvordan Jonas ville have det, det må være mega koldt derude og tænk lige på, at der ville komme mærkelige lyde lige pludselig, det altså ret klamt.

Eleven kan med afsæt i egen erfaring *mærke hvordan Jonas havde det*. Eleven forsøger altså ikke at sætte sig selv i hovedpersonens sted, men nærmere at forstå, hvordan det må være for Jonas at overleve i skoven og sove der nat efter nat, ud fra det, eleven selv har oplevet. En forestilling om, hvordan det er for Jonas – et **other-oriented perspective-taking** (Coplan, 2011). Eleven kunne inden overnatningen ikke forestille sig, hvordan det ville være. Det indikerer elevens anvendelse af *Nu* i sætningen *Nu kan jeg mærke hvordan Jonas havde det*. Eleven skriver, at *altså man føler sig utryg*, og elevens erfaring medfører en mulighed for at **opfatte og forestille sig, hvordan den anden må have det** – her Jonas (Zahavi, 2012). Med stedteoretiske begreber bliver stedet, skoven, ikke en bestemt slags ting for eleven, men en **begivenhed, hvormed eleven vælger at tænke om verden** (Casey, 2009; Cresswell, 2015) – hvordan eleven vælger at forstå verden. Eleven bliver **en vidende krop** (Casey, 2009), idet eleven befinder sig i en position, hvorfra eleven kan forstå både stedet, Jonas og sig selv. Eleven skelner mellem, hvad han selv oplever, og det han forestiller sig Jones gennemgår *Men tænk lige på, hvordan Jonas ville have det*. I denne forestilling eller **opfattelse tillader eleven sig, at erfare Jonas bevidsthed** (Zahavi, 2012). Med det pragmatiske **transaktionsbegreb** (Dewey, 1938) bliver viden det, der konstrueres

mellem eleven, stedet, teksten og elevens personkarakteristik. Denne sammenhængende transaktion kan desuden betragtes som en erfaring i deweyansk forstand (Dewey, 1980).

Konsekvenserne af elevens **handling**, overnatningen i skoven og læsningen af *Kopierne*, forenes i elevens **erkendelse** af, hvordan det må være at være hovedpersonen – en erkendelse af den anden. Eleven **underkaster sig konsekvenserne af handlingen** ved at **mærke** skoven.

Elevens karakteristik af Jonas afsluttes med en videre fortolkning og en gentagelse af det, der allerede er analyseret. Denne gengivelse kan skyldes, at eleven kan være skriftligt udfordret.

Elevens skelnen mellem indre og ydre kendetegn ved hovedpersonen kan være et billede på, at eleven plejer at udarbejde personkarakteristikker således. Et billede på elevens anvendelse af tidligere erfaringer. Men hvorvidt denne skelnen faktisk sker – mellem indre og ydre kendetegn ved hovedpersonen, kan der stilles spørgsmålstejn ved. Det findes interessant, at eleven har foretaget denne skelnen, og at eleven så samtidig blander de indre og ydre kendetegn sammen. Elevens fortolkning af hovedpersonens følelser i første afsnit med overskriften **Ydre**, kan være et eksempel på denne sammenblanding.

Indledningsvis beskriver eleven hovedpersonens ydre (L:1-2), men eleven fortolker videre, hvad Jonas føler *Han er meget uskyldig, fordi han har ikke følt, at han har gjort noget forkert.* Det kan synes som en dikotomisk tankegang, der i mange tilfælde forsimples, hvor komplekse mennesker er, og at følelser og erkendelser ikke kan adskilles.

Elevens analyse af hovedpersonen Jonas

Personkarakteristik om Jonas

1 Jonas A. Andersen er en dreng omkring de 15 år, vil jeg tro (man får det ikke af vide i bogen).
2 Jonas har mørkt kort hår, går med langærmet trøje og cowboybukser - altså en gennemsnitlig
3 almindelig dansk teenager dreng.
4 Jonas bor sammen med sin mor og far i et hus. Han går til fodbold og er rigtig god til det. Han
5 elsker at spille kamp og har lige oplevet at spille en kamp hvor alt lykkes og han var den bedste
6 spiller på holdet. Han oplevede at være den som der var mest fokus på, på den positive måde. Lige
7 da vi møder ham i begyndelsen af bogen er han så lykkelig, følelsen af at intet kan gå galt.
8 Hans liv er perfekt. Ud over at han har spillet en rigtig god kamp, har han også en flirt med Maria.
9 Hun er vel omkring samme alder som ham. Hun har sort hår, smalle øjne, brede kindben og hvide
10 tænder. Jonas kan rigtig godt lide hende. Efter fodboldkampen kom Maria over til ham. Hun gav
11 ham en gave. Det var en lille skildpadde.
12 Det er en lidt sær og speciel gave, for hun fortæller det er en skildpadde hun har fundet - og den
13 synes hun han skal have. Han bliver glad og kommer i tanke om en vittighed om en skildpadde.
14 Jonas vittighed er den om *den lille skildpadde som forsøgte at kravle op i et træ. Det tog den en, to,*
15 *tre timer, inden den nåede toppen, hvorefter den kastede sig ud fra et træ, baskede med forbenene*
16 *og faldt til jorden. Det gentog sig hele dagen. Imens sad tog fugle og betragtede skildpadden*
17 *bekymret. Så sagde den ene: "Helt ærligt, skat! det går bare ikke længer! vi bliver nødt til at fortælle*
18 *ham, at han er adopteret".*
19 Vittigheden er sjov og Jonas synes også den er morsom, men han er ikke klar over at den egentlig
20 siger meget om hans liv - og det er ikke så morsomt.
21
22 Da Jonas kommer hjem efter fodboldkampen, forsøger mor og far at låse ham ude. De vil ikke have
23 ham ind. De virker kolde og ligeglade med ham. Jonas opdager at der er en anden dreng/teenager
24 inde i huset som ligner ham. Hans forældre har noget specialt tøj på - en slags rustning. Den
25 beskytter dem mod følelser for Jonas. Jonas forsøger at komme ind i huset, Men hans forældre
26 afviser ham og lukker ham ude, ud af deres liv. Det er som om de også har glemt at fortælle ham
27 en vigtig ting om han liv, ligesom fuglene i Jonas vittighed, hvor den ene fugle siger til den anden: "-
28 helt ærligt, skat! Det går bare ikke længere! Vi bliver nød til at fortælle ham, at han er adopteret!"
29 Men Jonas's forældre kan ikke tage den alvorlige samtale om at Jonas er en kopi af deres rigtige
30 søn, som blev søg af en virus for 7 år siden. Sønnen har været alvorlig syg og været i risiko for at
31 dø. Derfor har forældrene fået lavet en kopi - en erstatning af deres søn. Kopien skulle udfylde det
32 tomrum det er, når ens børn er alvorlig syg og tæt på at dø. Samtidigt skal kopien gøre forældrenes
33 hverdag normal, så de ikke tænker på alt det forfærdelige ting der sker, når man mister et barn.
34 Men i stedet for at forklare Jonas det, kontakter forældrene nogle mænd, som vil fange ham. Jonas
35 finder ud af, at det ikke er som det plejer og de ukendte mænd ikke vil ham det godt - så han løber
36 væk fra huset, forfulgt af de 2 fremmede mænd, som kalder ham "den" - som om han er en ting.
37 Her tror jeg, Jonas føler sig usikker - hvad skal han nu, hvem kan han stole på.
38
39 Jonas løber alt hvad han kan over i skoven, hvor han støder ind i lan, som hjælper ham med at ryste de
40 2 voksne mænd væk. Mændene kander lan for KB'erne (Kopi-befrierte). Jonas er dybt rystet, bange
41 og forvirret. Det er der jo ikke noget at sige til. Han opdager at selv hans forældre vil ikke vide af ham.
42 De ønsker ham væk, så de kan have den anden dreng hos sig - drengen som lignede Jonas på en
43 prik. Han har mange spørgsmål som han ved lan kan give ham svar på. Men lan's svar beroligere
44 ikke Jonas. Lan fortæller at Jonas er en kopi af den dreng han så hjemme hos sine forældre, og

45 derfor skal kopierne udryddes, da der ikke længere er brug for dem. Jonas reagere med
46 fornægtelses, men over flere dage får Ian ham overbevist om at han, Jonas, er en kopi og skal
47 udryddes - der kan jo ikke være 2 af samme slags.

48

49

50 Jonas er en fighter, både som sportsmand men også som person. Han vil ikke give op. Jonas har
51 de samme overlevelses gener, som de fleste andre mennesker har. Jonas har håbet og vil finde
52 muligheder for at overleve - få et godt liv. Jonas er som den lille skildpadde som forsøger igen og
53 igen. Der må være en løsning.

54 Først foreslår Jonas, at de jo må afsløre hvad der er sket. Man laver jo ikke bare kopiere af dem
55 man elsker allermest og så smider dem væk, når der ikke er brug for dem. Jonas vil have, at
56 politikerne skal vide hvad de har sat i gang. Det er jo etisk helt usmageligt og uhyggeligt.

57 Politikerne skal vide hvilke konsekvenser deres politik giver - hvis det altså er noget som de er
58 indblandet i. Hvis de ikke er indblandet, skal de hjælpe ofrene - altså kopierne. Men kan jo ikke
59 først kopiere et menneske, give det en familie, følelser, færdigheder m. m., og så bare aflive det,
60 når det passer en. Men Ian fortæller at alle er ligeglade og lige meget hvad de gør - så bliver de
61 udslettet, enten via KB'erne eller de foregår af sig selv efter kort tid når de er på flugt.

62 Den næste løsning Ian og Jonas vil forsøge, er at finde skibet. Ian fortæller at de skal gå mod vest
63 og finde et skib de skal med. Jonas og Ian tror det er løsningen, at de skal bo på et luksus skib, som
64 sejler rundt med alle Kopierne. De fantaserer videre om at der på skibet er mange fodboldbaner og
65 livet bare fortsætter der, dog uden ens forældre. Den tankegang giver Jonas håb, og sammen
66 kæmper Ian og Jonas om at finde skibet.

67

68

69 Men der er desværre ingen udvej. Kopierne skal dø, om de bliver fanget eller ej, eller som fuglene i
70 vittigheden siger til hinanden ".....Det går bare ikke længere!...". Hermed mener de, at der er ingen
71 løsning; skildpadden kommer aldrig til at flyve, og Jonas kan ikke leve - der kan ikke være 2 kopier
72 af samme menneske.

73 Jonas oplever at miste Ronny og senere Ian. Da Jonas finder skibet, føler han at alt håb er ude,
74 men alligevel kæmper han sig ombord på skibet, men bliver igen meget skuffet. Skibet er tomt, der
75 er ingen luksus og han oplever at folk dør.

76 Til sidst må han også give op (ligesom den lille skildpadde må gøre, da den jo ikke har vinger) og
77 langsomt opdager han, at han er ved at dø. I selve dødsakten opdager han, at Maria også er en kopi
78 og også er ved at dø. Inden de glider væk fra denne verden, når de at tage hinanden i hånden og
79 finder tryghed og ro. Sammen glider de væk fra denne verden.

Analyse af elevens karakteristik af Jonas

Det første, jeg bemærker ved personkarakteristikken ovenfor, er elevens valg af præposition i overskriften. De fleste karakteristikker, såfremt eleverne anvender en præposition i overskriften, vælger at skrive præpositionen af. Men denne elev har valgt at skrive præpositionen om - *Personkarakteristik om Jonas*. Hvorvidt det er et bevidst valg af eleven eller en tilfældighed, vides ikke, men det interessante er, at ordene konnoterer noget forskelligt. Det anskues, at denne elev behersker skriftsproget, hvorfor det kan tænkes at være et bevidst valg af eleven at anvende om.

I henhold til analysestrategiens omdrejningspunkt er der ligeledes flere eksempler på empatisk tekstinvolvering i denne karakteristik af Jonas. Eleven digter flere steder med på fortællingen. I de første sætninger (L:1-3) er der tale om, at eleven tager stilling til teksten - en tekstinvolvering, uden at denne er af empatisk karakter. Eleven skriver *vil jeg tro (man får det ikke af vide i bogen)*, om hovedpersonens alder. Desuden forholder eleven sig til, at Jonas han er - *altså en gennemsnitlig almindelig dansk teenager dreng*, på baggrund af følgende beskrivelse, *Jonas har mærkt kort hår, går med langærmet trøje og cowboybukser*. Eleven er ikke i sin vurdering nede i tekstens fortællerunivers, men slutter med ophav i egne erfaringer, at sådan ser en *gennemsnitlig almindelig dansk teenager dreng* ud.

I efterfølgende afsnit (L:4-10) fortolker eleven hovedpersonens følelser for både fodbold og pigen Maria. Der står ikke i teksten, at Jonas *elsker at spille kamp*, det er noget eleven læser ind i teksten grundet sin fortolkning. Eleven indkredser relationen mellem Jonas og Maria.

Sætningerne *Lige da vi møder ham i begyndelsen af bogen er han så lykkelig* og *Hans liv er perfekt* er vurderinger, der viser, at eleven er involveret i teksten.

Det er ligeledes tilfældet, efter en længere beskrivelse af en vittighed, som Jonas fortæller, at eleven igen tager stilling til indholdet, idet hun vurderer, at *Vittigheden er sjov og Jonas synes også den er morsom, men han er ikke klar over at den egentlig siger meget om hans liv - og det er ikke så morsomt*. Den indledningsvise konstatering af, at *Vittigheden er sjov*, kan både referere til elevens egen bedømmelse af vittigheden, men det kan også referere til forfatterens bemærkning i teksten om, at *"Maria lo kort, men hjerteligt"* (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 11), og elevens fortolkning af denne bemærkning. Det er her, analysestrategiens elementer må ses som flydende, eftersom det er problematisk at bestemme, om eleven tager stilling – altså at eleven synes vittigheden er sjov, eller om det er en fortolkning, eleven foretager ud fra anførte sætning.

I det næste afsnit i karakteristikken (L:22-37) er eleven fortsat involveret i teksten, da både det

beskrivende element, det fortolkende og det stillingtagende er at finde, men involveringen er endnu ikke af empatisk karakter.

I afsnittet indkredser eleven forældrenes relationer til Jonas. Indkredsningen sker som følge af beskrivelser, der legitimerer elevens betragtninger. Til eksempel underbygges sætningen *Den beskytter dem* (forældrene) *mod følelser for Jonas* med sætningen *Hans forældre har noget specielt tøj på - en slags rustning*. Her er tale om en fortolkning, selvom sætningen *Den beskytter dem mod følelser for Jonas* kan synes beskrivende, idet forfatteren ikke direkte skriver i teksten, at dragten beskytter mod følelser. Forfatteren skriver derimod, at:

Bare mor og fars tøj fik mig til at fnise. De var begge iført et mærkeligt gråt sæt, der så ud som en blanding mellem en joggingdragt og en ridderbrynje (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 17).

Forklaringen på dragterne udfolder forfatteren betydeligt senere i *Kopierne*, og den lyder således:

Det er ikke bare en tilfældig uniform, den beskytter dem mod os. KBerne kan ikke mærke vores kropsvarme, og stoffet afstøder os. Derfor bar mine forældre dragterne, da jeg kom hjem fra fodbold. Hvis de var kommet i berøring med mig, ville de have følt afsky. Det ville føltes som at røre ved en fisk. Koldt og glat. Ubehageligt (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 50).

Eleven læser derved ind i teksten, at dragterne beskytter mod følelser og ikke afsky, som forfatteren har beskrevet.

Passagen indeholder også en udvikling af egne værdinormer af eleven, der skriver *Det er som om de* (forældrene) *også har glemt at fortælle ham en vigtig ting om han liv, ligesom fuglene i Jonas vittighed, hvor den ene fugle siger til den anden: "-helt ærligt, skat! Det går bare ikke længere! Vi bliver nød til at fortælle ham, at han er adopteret!" Men Jonas's forældre kan ikke tage den alvorlige samtale om at Jonas er en kopi af deres rigtige søn, som blev søg af en virus for 7 år siden.*

Eleven refererer med citatet ovenfor til side 11 i *Kopierne*, og eleven anvender citatet til at begrunde sin påstand. På sin vis må elevens påstand have afsæt i erfaringer fra elevens egen verden. Der synes i udviklingen af værdinormer at være en forståelse af, at forældre og børn bør fortælle hinanden vigtige ting. Eleven kobler denne fortolkning og stillingtagen til



fuglene i *Jonas vittighed*, der sidder på grene og betragter en skildpadde, som forsøger at flyve igen og igen (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 11). Imens snakker fuglene om, at de *bliver nød til at fortælle ham* (skildpadden), *at han er adopteret*. Jeg finder, at der er tale om en empatisk tekstinvolvering, der både er rettet mod hovedpersonen, men også mod hans forældre. Eleven forsøger at forstå og forklare, hvorfor eleven tror, *Jonas føler sig usikker - hvad skal han nu, hvem kan*

han stole på med beskrivelsen linje 34-36. Det vurderes desuden, at eleven med fortolkningen *Kopien skulle udfylde det tomrum det er, når ens børn er alvorlig syg og tæt på at dø. Samtidigt skal kopien gøre forældrenes hverdag normal, så de ikke tænker på alt det forfærdelige ting der sker, når man mister et barn* samtidig synes at have en empatisk forståelse for forældre, der har mistet et barn. Denne forståelse er indlejret i elevens fortolkning. Begrundelsen herfor er, at eleven vurderer forældrenes mulighed for at få en kopi, mens deres dreng er alvorligt syg, at forældrene derved *ikke tænker på alt det forfærdelige ting der sker, når man mister et barn*. I teksten skriver forfatteren ikke noget i den retning, men derimod, at *"Det betyder, at han var dødeligt syg. At han blev sat på standby, og så lavede de dig som en slags erstatning"* (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 11).

På trods af, at eleven tidligere i fortolkningen kritiserer, at forældrene ikke fortæller Jonas, at han er en kopi, *Det er som om de også har glemt at fortælle ham en vigtig ting om han liv, tillader hun alligevel sig selv at erfare forældrenes (den andens) bevidsthed* (Zahavi, 2012). Det gør eleven ved også at forklare, *Samtidigt skal kopien gøre forældrenes hverdag normal, så forældrene ikke tænker på alt det forfærdelige, man vil tænke på, når man mister et barn*. Der er tale om empatisk tekstinvolvering, idet eleven både forsøger at forstå, hvorfor Jonas tænker og føler, som han gør. Samtidig med at eleven også sætter sig i forældrenes, der lige har mistet et barn, sted.

I den efterfølgende del af karakteristikken (L:39-47) er der igen tegn på empatisk tekstinvolvering, hvor eleven skriver, at *Det er der jo ikke noget at sige til*. Kort skitseret fortolker eleven, at *Jonas er dybt rystet, bange og forvirret fordi hans forældre vil ikke vide af ham. De ønsker ham væk, så de kan have den anden dreng hos sig*. Eleven digter med på teksten, med kommentaren *Det er der jo ikke noget at sige til*, hvormed eleven mener, at Jonas har de følelser, han har.

Det vægtes at fremhæve næste passage i karakteristikken (L: 50-66), hvor eleven mere

tydeligt inddrager viden fra egen erfaringsverden i den empatiske tekstinvolvering. Det er særligt disse stillingtagende linjer, der kendetegner den empatiske involvering:

Først foreslår Jonas, at de jo må afsløre hvad der er sket. Man laver jo ikke bare kopiere af dem man elsker allermest og så smider dem væk, når der ikke er brug for dem. Jonas vil have, at politikerne skal vide hvad de har sat i gang. Det er jo etisk helt usmageligt og uhyggeligt. Politikerne skal vide hvilke konsekvenser deres politik giver - hvis det altså er noget som de er indblandet i. Hvis de ikke er indblandet, skal de hjælpe ofrene - altså kopierne. Men kan jo ikke først kopiere et menneske, give det en familie, følelser, færdigheder m. m., og så bare aflive det, når det passer en.

Som eleven beskriver det, så foreslår Jonas på side 48 i *Kopierne*, at Jonas og de to venner, han lever med i skoven, skal afsløre det hele (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 48). Eleven agerer selvstændig meddigter med den efterfølgende værdinorm *Man laver jo ikke bare kopiere af dem man elsker allermest og så smider dem væk, når der ikke er brug for dem*. Eleven viser med sin stillingtagen, at hun godt kan forstå, at Jonas ønsker at afsløre det hele. I teksten står der ikke, at *Jonas vil have, at politikerne skal vide hvad de har sat i gang*, det er en fortolkning, eleven ræsonnerer sig frem til. Det eneste sted, forfatteren nævner politikere i teksten, er i en sammenhæng, der ikke har noget med Jonas' ønske om afsløring at gøre. Forfatteren beretter, at:



”Da vi nåede næste by, fandt vi ud af noget. En kopi havde forsøgt at slå det rigtige barn ihjel. Med en hammer... Regeringen blev kritiseret for hele kopisagen. Det var en skandale, at alle kopier ikke var blevet deaktiveret med det samme. At nogen af dem tilsyneladende stadig løb frit rundt. Der var politikere, som krævede, at ægthedsministeren gik af” (Wung-Sung & Jessen, 2015, s. 54).

Eleven læser altså ind i teksten, at Jonas ønsker, at politikerne får vished om deaktiveringerne af kopierne. Elevens anvendelse af viden fra tidligere erfaringer demonstreres gennem den efterfølgende selvstændige værditilkendegivelse. Hun anvender bedømmende udtryk som *Det er jo etisk helt usmageligt og uhyggeligt* og *Politikerne skal vide hvilke konsekvenser deres politik giver*, i sit forsvar af det, som Jonas oplever. Eleven må siges at tage Jonas' *perspektiv* (Coplan, 2011) – ikke ved at sætte sig selv i hovedpersonens sted, med ved at involvere sig i teksten og erfare det, som Jonas tænker og føler – *den andens*

bevidsthed (Zahavi, 2012). Når elevens måde at tage stilling til teksten på er så forholdsvis kritisk, som den er, kan det være fordi hun i teksten og fortolkningen af denne møder en *forskel*, som Thomsen (2019) beskriver det, der er så væsentligt anderledes fra den verden, hun kender til. En verden, hvor politikere enten *skal vide hvilke konsekvenser deres politik giver* eller *skal de hjælpe ofrene*.

Der er generelt set i elevens analyse af hovedpersonen Jonas mange eksempler på tekstens affordance. Som beskrevet i ovenstående tager eleven Jonas' perspektiv, hvilket teksten muliggør. Gennem de *overbevisninger* og *værdier* (Felski, 2008) som regeringen repræsenterer, ræsonnerer eleven, at politikere *skal vide hvilke konsekvenser deres politik giver* eller *skal de hjælpe ofrene*. På baggrund af tekstens provokerende tematik *udforsker* eleven, hvad det vil sige *at være en person*. Eleven er i hendes fortolkningen og stillingtagen i gang med at udforske, hvad hun selv mener. Tekstens fiktive univers bliver et *meningsreservoir*, som eleven i sin analyse og fortolkning diskuterer med. I denne stillingtagen og diskussion får eleven mulighed for at forme en identitetsforståelse der både er *selvbevidst* og *omverdensbevidst*. Forfatterens anvendelse af en jegfortæller har betydning for elevens måde at kunne forholde sig til karaktererne i teksten på - deres bevidstheder. Det synliggøres i denne særdeles fremmedgørende problematik omhandlende forældres erstatning af deres dreng med kopien Jonas. Sætningen *Man laver jo ikke bare kopiere af dem man elsker allermost og så smider dem væk, når der ikke er brug for dem*, viser at teksten giver eleven nogle *handlemuligheder* (Hutchby, 2001) for at udvikle empatisk forståelse for det andet menneske ved at sætte sig i Jonas' sted. Grænserne mellem hovedpersonen og eleven flyder sammen i hendes vurderinger, her af forældrenes handlinger *Det er som om de* (forældrene) *også har glemt at fortælle ham en vigtig ting om hans liv*. Teksten og eleven *påvirker hinanden* og er i fortolkningen *ikke adskilte størrelser*, hvilket er en forudsætning for at nærværende analyse kan karakteriseres som en *transaktion* (Dewey, 1938).

Elevens analyse af hovedpersonen Morten

Personkarakteristik af Morten

Ydre:

1 Igennem denne historie er han ca. 14 - 25 år gammel. Da man både hører om ham i folkeskolen, og da han
2 går på TEC og også efter det. Morten bor i et miljø, mange ville kalde primitivt eller fattigt. Hans forældre
3 drikker, ryger, mishandler osv. Som selvfølgelig har haft en kæmpe indflydelse på Morten. Den opdragelse
4 han har fået af sine forældre er ikke meget værd da det meste han så var sine to forældre skændes, slås,
5 mishandle hinanden og at have sex. der står ikke noget sted i bogen at han ser dem have sex men de gør
6 ikke meget for at skjule det. F.eks. Er det meget tydeligt både at høre og mærke hvad der sker til den juleaften
7 med hele familien. Ikke nok med det oplever han selv sin far være (semi) utro mod sin mor, og hans mor
8 fortæller ham om hendes aktiviteter med Polak. Dette ender så med Polaks død. Hans mor er på nogen
9 punkter meget kærlig overfor Morten, såsom når hun prøver at få faren til at være lidt mindre hård ved ham,
10 men hun virker ellers som en meget umoden mor. At fortælle sit barn om hendes sexliv eller bare ikke at
11 gemme det bedre er umodent. Det er ikke noget et barn gerne vil opleve, at ens mor står og forklarer om sin
12 elskers kønsorganer. Alt dette har skabt en meget besværlig opvækst for Morten, og det er helt sikkert noget
13 der vil sidde på ham resten af livet. Han svarer for det meste bare med "okay", hvis han kan slippe af med det.
14 Det tror jeg har noget at gøre med hans usikkerhed, og at han stadig er deprimeret over hans oplevelser.

15 Morten blev som sagt uddannet på TEC. Det er nok fordi, han så det nemmeste i at gå i sin fars fodspor.
16 Han havde endda været i feltet op til flere gange, da han skulle hjælpe sin far med diverse ting. Han havde
17 derfor noget erfaring med jobbet og havde muligheden for at overtage sin fars værksted. Dette gav ham en
18 del at gå på. Han siger i bogen, at han var meget glad for at gå på TEC. Han kunne godt lide menneskerne,
19 lærerne, rummene osv. Jeg tror grunden til, at han har været så glad for stedet, er fordi han har fået lov til at
20 komme ind i et ny miljø. Dette har givet ham en chance for at kunne opleve en ordentlig sekundær
21 socialisering. Altså at han har fået lov til at kigge indad og har fået lov til at opleve et sundere miljø, med
22 mennesker der ikke har haft det så hårdt som ham. Det er tit at man godt kan komme til at blive inspireret af
23 at se et andet menneske. Et menneske med en normal opvækst.

24
25
26 Morten er høj, har brede skuldre og er stærk. Disse ting har han arvet fra sin far, der ligeledes har denne
27 kropsbygning. Morten har to primære venner. Det er Mikael og Malene. Mikael er den der tager initiativ til at
28 være i et velfungerende venskab. Det er altid ham der kommer over til Morten Og det er altid ham der
29 spørger ind. Morten er på en måde ligeglad med deres venskab, da han ikke gør noget for at få det til at
30 køre. Hans svar til Mikael's mange spørgsmål er bare "okay" som er en god måde at dræbe en samtale på.
31 Malene har han et seksuelt forhold med Morten, men ligesom med Mikael tager han aldrig initiativ og det er
32 Malene der skal gøre alt arbejdet. Morten udnytter hende på en måde, ved ikke at ville have noget forhold
33 med hende. Han gør det kun forsex.

34
35

Indre:

36
37
38 Morten kæmper og har altid kæmpet med sin fortid. Hans barndom har ødelagt ham helt vildt. Han er
39 deprimeret det meste af tiden, og han har brug for et projekt for at holde ham oppe. Hans projekt er bilen.
40 Bilen symboliserer en afslutning på hans traumatiske barndom. Han vil godt afslutte den. Han vil godt ende med
41 et godt resultat på den anden side. Og ligesom det var for hans far, gav det ham muligheden for at tænke.
42 For hans far ændrede det ham fuldstændig. Det gik op for ham, hvor stort et røvhul han havde været hele
43 Mortens liv. Han fandt ud af, hvad han skulle gøre for at rette op på det hele. Han skulle være en far. Han
44 skulle være en der ikke var fuld 24/7 og en der kunne være stolt. Og det fandt han ud af ved at tænke. På

45 samme måde tænkte Morten så det knagede, imens han arbejdede. Han tænkte over hans liv, hans oplevelser,
46 hans venner, hans familie osv. Og det bedste en person kan gøre for at finde ud af hvem man er, er ved at
47 tænke. Tænke over alting og tænke hvem man er. "Hvem er jeg?". Morten er ved at ændre sig. Bogen
48 stopper i min mening lige før hans drejepunkt. Jeg tror, han bliver en helt ny person med en ukendt entusiasme
49 og en helt ny motivation. Han kommer til at acceptere sin fortid og lære fra den. Han kommer til at kunne sige
50 fra, være positiv og være engageret.

51 Efter både far og morten har tænkt, finder de ud af, at de har hinanden. Morten tilgiver sin far, og det
52 brænder i ham hver gang, han bliver stolt. Morten arbejder stort set kun med hen blikket på at kunne vise
53 sine resultater til sin far. Hans eneste ønske er at gøre ham stolt. Mortens far er mere end stolt over sin
54 søn, og det er hans arbejde og hans liv der kan holde ham i gang. Det er der et godt eksempel på s. 124, hvor
55 han siger: "Det skal op på væggen, du, så er der sgu pludselig lidt lys i cellen". Det viser hvor mørkt og ensomt
56 der er inde i fængslet. Mortens far har fundet et lyspunkt i at se på sin søn. Og den sætning viser det. Han
57 henviser til Mortens arbejde (eller bare Morten) som et lyspunkt.

58
59

60 Mortens manerer eller væremåde er noget for sig selv. Jeg ville nok ikke kalde ham for uhøflig, men jeg ville
61 heller ikke kalde ham for høflig. Han siger ikke noget der er ondt, men han siger ikke noget godt. Han er
62 altid bare passiv og lytter. Han slår kun nogen, når de prøver at slå ham eller siger noget meget flabet til
63 ham. Selvfølgelig er det ikke godt at slå, men hvem lærte ham det? Det gjorde ingen. Ingen har fortalt ham, at
64 vold er dårligt. Stort set det modsatte! Han så sin far gøre det fra tid til anden, og han sagde endda også
65 til Morten, at han skulle gøre det. På andre måder har indflydelsen fra sine forældre også gjort noget ved ham.
66 f.eks. Tidligt druk, stoffer og hans fars ligegyldighed. Alt dette kommer fra dårlig opdragelse.
67 Primær socialisering.

68
69
70

71 Morten som en person igennem bogen er en dreng der har brug for støtte. En han kan snakke til og være
72 ærlig hos. En ligesom hans far er til sidst i bogen. Han havde sin mor, men hun var umoden og er ligesom
73 den daværende far fuld meget af tiden. Det endte med at dræbe hende, og det gjorde kun Morten mere
74 usikker. Han havde rigtigt godt af at komme på TEC, da han kom lidt væk fra hele miljøet derhjemme. Der fik
75 han nogen, han kunne støtte sig op af (især lærerne). Morten er en meget dynamisk hen mod enden af
76 bogen. Han ændrer sig stort set ikke indtil da og er meget statisk i sin væremåde. Han er den samme
77 deprimeret, sure og ligeglade Morten. Men i enden af bogen er han meget mere optimistisk og glad. Han
78 tager et kæmpe spring fra hvem han var, til den han er nu.

Analyse af elevens karakteristik af Morten

Denne elev har ligeledes valgt at opdele personkarakteristikken af Morten i indre og ydre kendetegn. Og som i første analyserede karakteristik synes der heller ikke at være en stringent opdeling mellem de indre og ydre kendetegn ved hovedpersonen og dennes relationer til andre. For blot at nævne nogle tilfælde fortolker og vurderer eleven, i første afsnit under overskriften *Ydre*, at *Hans mor er på nogen punkter meget kærlig overfor Morten og hun virker ellers som en meget umoden mor* hvorefter eleven konkluderer, at *Alt dette har skabt en meget besværlig opvækst for Morten, og det er helt sikkert noget der vil sidde på ham resten af livet*. De fremhævede sætninger vedrører alle enten en fortolkning eller vurdering af, hvordan moderen og hendes handlinger indvirker på Morten, eller at eleven tager stilling til, hvordan Morten, qua sin mor, må have det inden i resten af livet. Igen må det påpeges, at denne elev, der virker som en, der behersker skriftsproget, ikke i sin fortolkning og stillingtagen foretager den skelnen, som analysemetoden lægger op til. Det kan være, at det har noget med metoden at gøre.

Pågældende analysemetode viser sig i øvrigt også sidst i karakteristikken, hvor eleven skriver, at *Morten er en meget dynamisk hen mod enden af bogen. Han ændrer sig stort set ikke indtil da og er meget statisk i sin væremåde*. Ordene *dynamisk* og *statisk* kan være nogle, eleven er blevet bekendt med fra andre undervisningssammenhænge, og som eleven så benytter her. Det er tydeligt, at eleven trækker på tidligere erfaringer med det analytiske og fortolkende arbejde.

Fra dette lille analytiske sidespring og tilbage til elevens tegn på empatisk tekstinvolvering, hvilke der er adskillige af i karakteristikken, så enkelte tegn derpå udfoldes mere end andre.

I føromtalte afsnit (L: 1-23) er der flere tegn på både tekstinvolvering og empatisk tekstinvolvering. Eleven vurderer ikke teksten som tekst, men udvikler egne værdinormer og afprøver dem her således *At fortælle sit barn om hendes sexliv eller bare ikke at gemme det bedre er umodent. Det er ikke noget et barn gerne vil opleve, at ens mor står og forklarer om sin elskers kønsorganer. Alt dette har skabt en meget besværlig opvækst for Morten, og det er helt sikkert noget der vil sidde på ham resten af livet. Han svarer for det meste bare med "okay", hvis han kan slippe af med det. Det tror jeg har noget at gøre med hans usikkerhed, og at han stadig er deprimeret over hans oplevelser*. Sekvensen, som eleven henviser til, er fortalt sådan i *Pragtfuldt, pragtfuldt!* og medtages for at illustrere, hvad eleven involverer sig i:

”Det var sidste gang Mor lagde sig ind til mig... Vi ventede på at høre hvordan han (Mortens far) tog det, men det var en af de stille aftener. Og så hviskede hun det: „Jeg har bollet med Polak.“ Hun lød hverken stolt eller flov. „To gange, jeg bollede ham nede på hans værelse, ikke for noget, bare for sjovs skyld og narrestreger.“

Vi lå i stilhed.

„Det var sjovt, skide sjovt.“

Jeg svarede jo ikke.

„Hans pik drejer mod venstre, den ser ud som om den står og blaffer, tag mig op, tag mig op.“ Hun grinede hæst.

„Okay.“ sagde jeg.

„Tag mig op, tag mig op.“

Lidt efter faldt hun i søvn, og det gjorde jeg vel også (Aakeson, 2015, s. 102).

Eleven involverer sig i en passage, der på mange måder antages *at repræsentere en forskel* (Thomsen, 2019) fra elevens egen erfaringsverden. Teksten kan synes *hermetisk*, utilgængelig, og alligevel involverer eleven sig i den. Her er tale om *other-oriented perspective-taking* (Coplan, 2011, s. 10), siden eleven repræsenterer Morten ud fra hans situation. Eleven forsøger med sætningen, *Det er ikke noget et barn gerne vil opleve*, at simulere Mortens erfaringer med moren. Eller som den empatiske erfaring også beskrives – eleven *tillader sig selv at erfare Mortens bevidsthed* (Zahavi, 2012). Hvordan det må være for Morten, at have en mor, der *står og forklarer om sin elskers kønsorganer*. At det kan være noget, der både skaber *en meget besværlig opvækst for Morten, og det er helt sikkert noget der vil sidde på ham resten af livet*. Desuden forsøger eleven at forstå, hvorfor Morten gennem fortællingen svarer både familie og venner med et *"okay"*. Dette *"okay"*, som eleven omtaler, er der et eksempel på i citatet fra teksten ovenfor. Det er sætningen *Det tror jeg har noget at gøre med hans usikkerhed, og at han stadig er deprimeret over hans oplevelser*, der viser, at eleven forsøger at forstå, hvorfor Morten ”blot” svarer med et *"okay"*, når der er så forholdsvis meget på spil mellem Morten og moderen, som citatet viser ovenfor.

I denne elevs analyse og fortolkning er der ligeledes flere eksempler på tekstens affordance. De litterære virkemidler som fiktionen indeholder viser sig i særdeleshed i Aakesons fremstilling af moderens upassende adfærd, der foranlediger eleven til at forholde sig kritisk til de skrevne ord. Eleven vurderer, at Mortens mors handlinger er *umodne* og årsag til *en meget besværlig opvækst for*

Morten, og det er helt sikkert noget der vil sidde på ham resten af livet. Tekstens betydning for elevens evne til at tage Mortens perspektiv er tydelig. Det er netop en sådan evne Coplan definerer som empati, idet eleven viser *other-oriented perspective-taking* (Coplan, 2011).

Desuden giver teksten også eleven mulighed for først at opleve Morten *iagttage sig selv*, for derigennem måske at gøre sig selviagttagelser. Det kan ses i sætningen *Han siger i bogen, at han var meget glad for at gå på TEC. Han kunne godt lide menneskerne, lærerne, rummene osv.* Eleven beskriver Mortens selviagttagelse, det at han er glad for at komme på TEC, hvilket kan betyde, at eleven også gør sig *selviagttagelser* (Felski, 2008), måske ubevidst, idet eleven forsøger at forstå, hvorfor det kan være væsentligt for Morten at komme i et andet miljø. *Jeg tror grunden til, at han har været så glad for stedet, er fordi han har fået lov til at komme ind i et ny miljø.* Ved at erfare den andens bevidsthed, som skønlitteraturen tillader, kan eleven lære noget om at sætte sig i den andens sted – her Mortens. I denne fiktive verden stilles der spørgsmål ved autoriteter – Aakeson lader læseren tvivle på moderens forståelse af egen rolle som forældre, hvorved eleven også får mulighed for at *iagttage* moderens tanker og handlinger, hvilket hun tolker har en sammenhæng med Mortens handlinger: *Han svarer for det meste bare med "okay", hvis han kan slippe af med det. Det tror jeg har noget at gøre med hans usikkerhed, og at han stadig er deprimeret over hans oplevelser.* Eleven *udforsker* her, hvad det *vil sige at være en person* (Felski, 2008), hvad det vil sige for Morten at have sådanne svigtende og grænseoverskride forældre. Moderens opførsel, ja for den sags skyld også faderens, bliver tekstens fremmedgørende (Gadamer, 2007) element, hvorigennem en overskridelse med teksten kan ske, så eleven kan sætte sig i Mortens sted og derved lære noget om sig selv.

I den videre fortolkning af Morten viser eleven med begreber som *sekundær socialisering*, *sundere miljø* og *normal opvækst*, at eleven ud fra egen erfaringsverden forsøger at forstå Morten - hans relationer og følelser. Elevens anvendelse af tidligere erfaringer er, i henhold til Deweys (1938, s. 39) begrebsdannelse, et billede på, at *erfaringer rækker både frem og tilbage i tiden*. Eleven trækker på sin viden om *socialisering*, på tidligere erfaringer, som hun aktivt bruger i sin fortolkning, og derved fremadrettede erfaringer.

Han siger i bogen, at han var meget glad for at gå på TEC. Han kunne godt lide menneskerne, lærerne, rummene osv. Jeg tror grunden til, at han har været så glad for stedet, er fordi han har fået lov til at komme ind i et ny miljø. Dette har givet ham en chance for at kunne opleve en ordentlig sekundær socialisering. Altså at han har fået lov til at kigge indad og har fået lov til at opleve et

sundere miljø, med mennesker der ikke har haft det så hårdt som ham. Det er tit at man godt kan komme til at blive inspireret af at se et andet menneske. Et menneske med en normal opvækst.

Eleven slutter videre og forestiller sig, at Mortens glæde ved TEC skyldes, at *Dette har givet ham en chance for at kunne opleve en ordentlig sekundær socialisering*. Elevens tegn på empatisk tekstinvolvering demonstrerer, at eleven, til trods for kritiske vurderinger, ser Mortens liv fra flere vinkler. Eleven forsøger både at forstå, hvorfor Morten er glad for TEC, samt at forstå, hvorfor Morten er, som han er. Eleven skelner i denne fortolkning og vurdering både mellem primær (L: 20-21) og sekundær (L: 67) socialisering.

I fortolkningen forbinder eleven Mortens relation til lærerne på TEC med, at Morten får en *ordentlig sekundær socialisering*. Eleven kan altså forstå, at det betyder noget for Morten at møde mennesker uden for hjemmet, da de, ifølge eleven, kan medvirke til *at blive inspireret* og så af *Et menneske med en normal opvækst*. Samtidig forsøger eleven også at forstå, hvorfor Morten *handler*, som han gør. Sætningerne sidst i karakteristikken (L: 60-67) beskriver dette. *Mortens manerer eller væremåde er noget for sig selv*. Eleven forstår Morten i hans situation, idet eleven i kommende sætning med ordet *kun* nærmest undskylder Morten. *Han slår kun nogen, når de prøver at slå ham eller siger noget meget flabet til ham. Selvfølgelig er det ikke godt at slå, men hvem lærte ham det? Det gjorde ingen. Ingen har fortalt ham, at vold er dårligt. Stort set det modsatte! Han så sin far gøre det fra tid til anden, og han sagde endda også til Morten, at han skulle gøre det. På andre måder har indflydelsen fra sine forældre også gjort noget ved ham. f.eks. Tidligt druk, stoffer og hans fars ligegyldighed. Alt dette kommer fra dårlig opdragelse. Primær socialisering.*

Eleven berettiger egen stillingtagen ved først at beskrive, at Morten slår, for dernæst at forklare ham. Forståelsen af Morten sker endnu engang, fordi eleven formår at sætte sig i Mortens *situation og forstå hans motiver* (Coplan, 2011). Selvom eleven ræsonnerer, *at vold er dårligt*, og ikke nødvendigvis finder det flatterende, at Morten *slår*, drikker og tager *stoffer*, tilkendegiver eleven alligevel en forståelse for ham, idet eleven slutter, at Mortens handlinger skyldes *dårlig opdragelse*.

Til trods for alle Mortens kritisable handlinger, fortolker eleven (L: 39-47), at Morten tænker over sit liv, mens han arbejder på at restaurere den Austin Healy, han fik af faderen i konfirmationsgave (Aakeson, 2015, s. 16).

Eleven skriver, at *Bilen symboliserer en afslutning på hans traumatiske barndom*. Og eleven involverer sig atter i teksten, ved at tage stilling til, at *det bedste en person kan gøre for at finde ud af hvem man er, er ved at tænke. Tænke over alting og tænke hvem man er. "Hvem er jeg?". Morten er ved at ændre sig. Bogen*

stopper i min mening lige før hans drejepunkt. Jeg tror, han bliver en helt ny person med en ukendt entusiasme og en helt ny motivation. Han kommer til at acceptere sin fortid og lære fra den. Han kommer til at kunne sige fra, være positiv og være engageret. I denne stillingtagen formulerer eleven sine egne værdier samt inddrager overskriften på undervisningsforløbet "*Hvem er jeg?*". Eleven **opfatter** Morten **som både sansende og perciperende** (Zahavi, 2012) og forsøger at forstå disse følelser og erkendelser.

Afslutningsvis fremhæves, blandt mange andre både empatiske og tekstinvolverende passager, at eleven ovenfor i vurderingen kritiserer forældrenes opdragelse af Morten, samtidig med at eleven forsøger at forstå faderen og hans handlinger. Eleven sætter sig i faderens sted ved at tilkendegive, at det er *mørkt og ensomt der er inde i fængslet*. Denne tilkendegivelse er **other-oriented perspective-taking** (Coplan, 2011). Eleven laver en reflekteret beskrivelse, der anvendes til at legitimere efterfølgende fortolkning og stillingtagen. "*Det skal op på væggen, du, så er der sgu pludselig lidt lys i cellen*". Der foretages en fortolkning af eleven, da forfatteren ikke skriver, at der er mørkt og ensomt i fængslet, det konkluderer eleven muligvis ud fra egen erfaringsverden. *Det viser hvor mørkt og ensomt der er inde i fængslet. Mortens far har fundet et lyspunkt i at se på sin søn. Og den sætning viser det. Han* (forfatteren) *henviser til Mortens arbejde (eller bare Morten) som et lyspunkt*. Ligesom forfatteren heller ikke har skrevet, at Morten er *som et lyspunkt*, det fortolker og vurderer eleven ud fra den beskrivende sætning.

Elevens analyse af hovedpersonen Morten

Personkarakteristik af Morten

Ydre:

1 Han hedder Morten og han er en konfirmand. Morten er 14 år gammel og han drikker med to af hans venner
2 som hedder Mikael og Malene. Mortens mor er død, hun døde ved at drikke alkohol fordi hans forældre er
3 alkoholikere, så hun drak sig selv ihjel. Morten bor i et autoværksted, i autoværkstedet er der en medarbejder
4 der hedder Polak. Polak bliver dræbt af Mortens far. Morten og hans venner drikker ikke kun, men de ryger
5 os noget som får dem til at blive højere hvis de havde råd til det.
6 Morten har ikke nogen følelser for Malene, men det har hun heller ikke fordi hun prøver på at bruge ham til
7 at have sex med ham. Morten er faktisk lidt ligeglad for deet meste, han er søn af en alkoholikere så når folk
8 kigger på ham og tænker på hans far ser de det samme fordi folk tror at man kommer lidt til at se ud som ens
9 forældre

10

11 Indre:

12 Efter at Mortens mor døde blev de alle sammen tomme indeni, og de følte sig skyldige fordi de ikke
13 stoppede hende til tiden. Morten har ikke rigtig nogen udover Polak, Mikael, Malene og hans alkoholiske far.
14 Morten drikker måske for at få alt ud af hans hjerne, han har os fået det lidt af hans forældre, fordi hvis man
15 kigger på det i et andet led så ville det se ud til at forældrene har lært Morten at drikke også ville folk også
16 tro på at de har lært ham andre ting som sikkert ikke er så gode. Morten er rigtig gode venner med mikael og
17 Malene, men Mikael er forelsket i Malene og Malene er "forelsket" i Morten.

18

19 Indirekte:

20 Morten er så langt nede fordi hans mor døde, han viser det måske ikke, men han har jo lavet en flashback og
21 der tænker han om detalje, detalje så han laver flash backen fordi han tænkte på hans mor eller Polak. Morten
22 tænker jo for det meste af hvor syndt det er fo faderen at han har mistet hans kone. Mortens far føler at han
23 har mistet alt fordi han har det som om at Polak har overtaget hans plads som en far, og han har også mistet
24 sine kone. Jeg tror at Henning (faderen) har haft det svært da han var mindre med hans familie så jeg tror at
25 han drak da han var mindre. Morten er faktisk ikke uartig i bogen kun der hvor han tæver de der drenge.

Analyse af elevens karakteristik af Morten

Denne karakteristik vurderes at være udarbejdet af en elev, der også er skriftligt udfordret, og alligevel er der tegn på alle tre tekstinvolverende elementer samt et empatisk forsøg på at forstå hovedpersonen. Eleven udarbejder analysen og fortolkningen ud fra den føromtalte analysemetode med fokus på indre, ydre og nu også indirekte kendetegn. Som i de andre karakteristikker, der er opdelt på sammen måde, forekommer der fortolkninger af følelser og relationer i første afsnit om Mortens Ydre (L: 7).

Karakteristikken af Morten indledes med et længere beskrivende afsnit (L: 1-6). Beskrivelsen fremhæver at Mortens *forældre er alkoholikere*, hvilket kan begrunde den fortolkning og stillingtagen, der følger. Eleven tager udgangspunkt i egen erfaringsverden, når eleven postulerer, at *fordi folk tror at man kommer lidt til at se ud som ens forældre*. Eleven udvikler egne værdinormer og afprøver dem i fortolkningen af teksten.

I midterste del af karakteristikken fortolker eleven, at *Efter at Mortens mor døde blev de alle sammen tomme indeni, og de følte sig skyldige fordi de ikke stoppede hende til tiden*. Forfatteren har ikke beskrevet i teksten, at *de alle sammen* (blev) *tomme indeni*. Men han rammesætter stemningen efter moderens begravelse således i *Pragtfuldt, pragtfuldt!*, hvor det her er Mortens tankemylder, vi får indblik i:

Jeg tænkte at han begyndte at ligne sig selv, at nu ville han snart begynde at tale til mig igen. Men det gjorde han ikke. Jeg kunne høre hans kæber, når han tyggede. Det raspede når han kløede sin hage, sine kinder, men han så ikke på mig, talte ikke til mig, og jeg sagde heller ikke noget. Der var ikke rigtig noget at sige. Hun blev syg, hun drak videre, hun døde til sidst...

Så der var ret stille. Man blev forsigtig med at larme...

Resten af tiden lå jeg på mit værelse. Slut (Aakeson, 2015, s. 6-7).

Eleven læser derved ind i teksten, at *de alle sammen* (blev) *tomme indeni*, samt at *de følte sig skyldige fordi de ikke stoppede hende til tiden*. Det er ligeledes en fortolkning, som eleven antageligvis foretager på baggrund af faderens udtalelse i arresten, der lyder som følger:

”Vi sad lidt. Så sagde han: „Jeg hjalp ikke din mor, ikke nok, jeg så det ske, og jeg gjorde ikke hvad der skulle gøres.“

„Hun ville ikke hjælpes.“

„Derfor skulle jeg have taget fat i hende.“

Han lukkede øjnene og sad sådan med bøjet hoved. Jeg ventede. Der skete ikke rigtig noget.” (Aakeson, 2015, s. 123).

Eleven indkredser og fremstiller højst sandsynligt, at *de følte sig skyldige fordi de ikke stoppede hende til tiden* ud fra samtalen mellem faderen og Morten ovenfor.

I forlængelse heraf fortolker og forholder eleven sig til, at *Morten drikker måske for at få alt ud af hans hjerne, han har os fået det lidt af hans forældre, fordi hvis man kigger på det i et andet led så ville det se ud til at forældrene har lært Morten at drikke også ville folk også tro på at de har lært ham andre ting som sikkert ikke er så gode.*

Passagen indeholder tegn på empatisk tekstinvolvering, idet eleven både begrundes Mortens drikkeri med, at han *drikker måske for at få alt ud af hans hjerne*, samt at eleven i henhold til sine *tidligere erfaringer* ved, at børn lærer af det, deres forældre viser dem. Det angiver sætningen *han har os fået det lidt af hans forældre*. Der er tegn på empatisk forståelse, da eleven forstår Morten i hans situation, når eleven forklarer, hvorfor Morten drikker – *eleven tager hans perspektiv* (Coplan, 2011) ved *at forestille sig* begrundelsen for drikkeriet - endda fra flere perspektiver.

Måden hvorpå forfatteren fremstiller familiære sammenhænge, eller mangel på sammen, tilbyder eleven at forholde sig til de *overbevisninger* og *normer* (Felski, 2008), der ligger til grund for Mortens handlinger. Eleven tager her Mortens perspektiv, selvom hans drikkeri virker frastødende i fortællingen, men teksten giver eleven mulighed for at forstå Mortens tanker og handlinger, også selvom eleven ikke er enig i det Morten gør, hvilket er tegn på *other-oriented perspective-taking* (Coplan, 2011). Ved at *udforske* Mortens *person*, kan det være at eleven både lærer noget om børn af alkoholiske forældre, men også om sig selv. Det kan være tekstens *affordance* (Gibson, 1986), at eleven i fremadrettede erfaringer muligvis bedre kan forstå børn, der har haft en anderledes opvækst, end den eleven selv har haft.

Den fiktive litteratur, med dens åbne henvendelsesform, giver eleven mulighed for, i forhold til egne litterære evner, at læse og fortolke teksten, som eleven formår det ud fra elevens erfaringsverden. Det betyder, at de fiktive universer i deres åbne tvetydige henvendelsesform ikke søger rigtige svar, hvorfor fortolkningerne kan være differentierede. Det er ligeledes den fiktive teksts *affordance*, at den henvender sig til alle, og at alle tekstens lag ikke nødvendigvis behøves

afdækket for, at eleven i tekstens *fremmedgørende* (Gadamer, 2007) elementer kan sætte sig i hovedpersonens sted.

Eleven forsøger desuden af forstå faderen i sidste afsnit af karakteristikken (L: 20-25), hvor eleven *forestiller sig de motiver, der ligger til grund for faderens handlinger* (Zahavi, 2012, s. 68) – hans drikkeri. Eleven digter med på teksten ved at involvere sig i faderens barndom, som vi ikke præsenteres for af forfatteren i teksten. *Jeg tror at Henning (faderen) har haft det svært da han var mindre med hans familie så jeg tror at han drak da han var mindre. Det er other-oriented perspective-taking* (Coplan, 2011), når eleven forestiller sig, hvordan det er for faderen at være i hans situation.

Endvidere fortolker eleven, at *Mortens far føler at han har mistet alt fordi han har det som om at Polak har overtaget hans plads som en far, og han har også mistet sine kone.*

Mortens far slog Polak ihjel, og det kan være, at det er det, eleven hentyder til, når eleven fortolker faderens følelser ovenfor, men eleven verificerer det ikke med eksempler på faderens handlinger.

Elevens analyse af hovedpersonen Zlatan

- 1 Zlatan er høj, trænet krop, brune øjne og har brunt hår Zlatan er fra Sverige Malmö, men hans
- 2 baggrund er Bosnien Han er 36 år, og han er født den 3 oktober 1981 i Malmö.
- 3 Han er opvokset i en ghetto, han er stolt af at han er opvokset i Rosengård.
- 4 Hans mor er født og opvokset i Kroatien, og hans far er fra Bosnien men kom til Sverige som
- 5 indvandrer.
- 6 Zlatan er gift og har 2 børn, og bor i LA, USA,
- 7 Zlatan har spillet fodbold siden han har været lille i ghettoen, hans fodboldkarriere startede i
- 8 +Sverige hvor han spillede i Malmö FF og nu spiller han i en af verdens mest populære hold Los
- 9 Angeles Galaxy.
- 10 I 2012 udgav han en bogen " Jeg er Zlatan Ibrahimovic
- 11 Han har mange halvsøskende, og har kun to ægte søskende en lillebror og en storesøster, men
- 12 han er mest tæt med hans storesøster Sanela.
- 13 Hans far var alkoholiker men efter Zlatan begyndte med hans fodboldkarrierer stoppede han med
- 14 det, fordi at det interesserede ham, også da han havde noget at distrahere sig selv med.
- 15 Når han spiller kamp tager han Rosengård med sig fks stemningen, konkurrencelysten osv. Zlatan
- 16 er ikke bare en af de der "seje" drenge der er kommet til toppen pga man er god til fodbold. Zlatan
- 17 er anderledes fordi hans fortid, hans fortid var hård og han brugte fodbold som en medicin, han
- 18 brugte sorgen til at komme til toppen.
- 19
- 20 Zlatan Ibrahimovic er en meget følsom person men gider ikke at vise det, han vil ikke vise
- 21 svaghed.
- 22 Han havde en meget barsk barndom, hans forældre var der ikke for ham
- 23 Det gik ikke godt for ham i folkeskolen, han havde cirka 4-5 hjælpelærer til hver time, han stjal
- 24 cykler når han skulle nogle steder hen.
- 25 Han har et stor temperament, og er en smule arrogant. Han kan godt lide at få
- 26 opmærksomhed fordi det får ham til at føle sig vigtig.
- 27 Han vil gøre alt for at beskytte hans nærmeste
- 28 Navnet "Zlatan" betyder "den gyldne"
- 29 I hans barndom var der aldrig penge nok. Zlatan var overladt til sig selv det meste af tiden. Han
- 30 startede hans egen fodboldklub da han var 6 år gammel.
- 31 Zlatan er en stædig type, han gør hvad han har lyst til, han er ikke bange for at sige imod.
- 32
- 33 Det her citat betyder meget for Zlatan " du kan tage drengen ud af Rosengård, men du kan ikke
- 34 tage Rosengård ud af drengen."

Analyse af elevens karakteristik af Zlatan

Nærværende karakteristik af Zlatan er også skrevet af en elev med skriftsproglige udfordringer, hvorfor karakteristikken repræsenterer udvælgelseskriterierne for de maksimalt varierede cases. Til trods for elevens skriftsproglige udfordringer viser eleven samtidig tegn på tekstinvolvering og empatisk tekstinvolvering. Elevens indledende beskrivelser (L:1-13) er både reflekterede og ikke reflekterede. I slutningen af afsnittet lægger eleven op til en efterfølgende fortolkning, ved at beskrive, at *Hans far var alkoholiker men efter Zlatan begyndte med hans fodboldkarrierer stoppede han med det, fordi at det interesserede ham, også da han havde noget at distrahere sig selv med.* Eleven afkoder og forklarer sammenhængen mellem faderen og hans alkoholforbrug ved at fortolke, hvorfor faderen stopper, hvilket ikke står direkte i teksten. Det kan være fra udsnittet af *Jeg er Zlatan Ibrahimović* nedenfor, at eleven har udarbejdet sin fortolkning:

Jeg fik min løn cirka ti tusinde op og ville senere få ti tusinde mere, og jeg syntes det var i orden. Jeg havde jo ingen tjek på det, og jeg kom hen til far og viste stolt kontrakten frem. Han blev ikke lige så imponeret. Han var jo som forvandlet. Han var den allermest engagerede supporter af alle nu, og i stedet for at grave sig ned i krigen eller andre ting sad han derhjemme hele dagen og fik styr på spørgsmål om fodbold, og da han læste paragrafferne om salg til udenlandske klubber, for han op (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016, s. 124).

Teksten tillægges betydning af eleven med forklaringen om, at faderen *distrahere sig selv med* at interessere sig for Zlatans karriere. Eleven tager videre stilling til, at *Zlatan er ikke bare en af de der "seje" drenge der er kommet til toppen pga man er god til fodbold. Zlatan er anderledes fordi hans fortid, hans fortid var hård og han brugte fodbold som en medicin, han brugte sorgen til at komme til toppen.* I elevens stillingtagen forsøger eleven at sætte sig i Zlatans sted ved at forklare, hvordan han er *kommet til toppen*, når han nu ikke *bare* (er) *en af de der "seje" drenge*. Eleven involverer sig på empatisk vis i Zlatan og hans *situation* (Coplan, 2011; Zahavi, 2012) ved at slutte, at *han brugte sorgen til at komme til toppen*. Jeg antager, at eleven henviser til, at Zlatans *fortid var hård*, og at *sorgen* relateres til fortiden, selvom det ikke står eksplicit i teksten. Her muliggør teksten, at eleven forsøger at forstå, hvordan Zlatan *er kommet til toppen*. Eleven *udforsker* Zlatan som *person*, ikke blot idolet Zlatan, ved at forsøge at forstå, hvordan Zlatan er

blevet så god. Felski (2008) skriver, at det er litteraturens kvalitet, at karakterer *iagttager sig selv*, idet læseren i overskridelsen med teksten måske også ændrer egen selviagttagelse. Det vides ikke, om det sker for eleven, men elevens stillingtagen viser en empatisk indsigt.

Eleven skriver videre, både fortolkende og beskrivende om Zlatan – her ikke empatisk tekstinvolverende, men tekstinvolverende. Eksempelvis fortolker eleven, at *Zlatan er en stædig type, han gør hvad han har lyst til, han er ikke bange for at sige imod*. Det står ikke direkte i teksten, at Zlatan er *en stædig type*, hvorfor eleven tillægger Zlatans fortælling om sin barndom, at han ikke er *bange for at sige imod*. Fortolkningen kan udspringe af flere passager i *Jeg er Zlatan Ibrahimović*, for eksempel denne:

Hele min opvækst var fyldt med hårde typer, der kunne tænde af som et lyn: mor, mine søstre, fyrene rundt omkring i Rosengård, og lige siden har jeg haft det i mig, det der vagtsomme træk... Jeg var den, som tog fightsene. Var der nogen, der var ude på ballade, så slog jeg igen. Det var min måde at overleve på, og jeg lærte at lade være med at pakke tingene ind (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016, s. 400).

Eleven kredser i sin fortolkning og tidligere stillingtagen om Zlatans barndom, og der er adskillige passager i *Jeg er Zlatan Ibrahimović*, som disse fortolkninger kan relateres til. Når eleven skriver, at *Han havde en meget barsk barndom*, kan det henvise til elevens egen forståelse af, hvordan en barndom bør være, og hvordan ens forældre selvfølgelig er der for én sammenlignet med Zlatans beskrivelse heraf. Denne og efterfølgende karakteristik af Zlatan er et forholdsvis eksakt billede på de fleste eleveres karakteristika af Zlatan. Eleverne fokuserer på Zlatans opvækst og familiære forhold i deres forståelse af ham, frem for kun hans fodboldsucces. Det kan være, at Zlatans historie netop rummer *ligheder og forskelle* i forhold til elevernes egne erfaringsverdener, som Thomsen (2019) plæderer for. At eleverne på en og samme tid både møder noget, de kan *genkende*, men også *chokeres* (Felski, 2008). Eleverne genkender og finder ligheder imellem deres opvækst og Zlatans, samtidig med at forskellen fra Zlatans opvækst og deres egen åbner for en ny viden om, hvordan det kan være for andre børn at vokse op – en viden, der for flere elever viser sig i deres empathiske tekstinvolvering.

Elevens analyse af hovedpersonen Zlatan

Zlatan - "Den Gyldne"

1 Navnet Zlatan betyder "Den Gyldne", og det siger i sig selv en hel del. For i det navn ligger der
2 noget storslået. Jeg forbinder gyldent med noget enestående og sjældent, der stråler frem på sin
3 egen måde. Zlatan virker for mig som en person med en stor personlighed, som skiller sig ud fra
4 mange andres.

5 Zlatan er født og opvokset i Malmø, men hans forældre er begge jugoslavere, som er kommet til
6 Sverige på grund af krigen. Hans far kom fra Bosnien og hans mor fra Kroatien. I og med hans
7 forældre begge er fra Jugoslavien, har han haft en anden opvækst end en "almindelig" svensk dreng.
8 Zlatan boede i Rosengård, et boligblokkvarter på grænsen til at være en ghetto. Det er ret tydeligt, at
9 det har præget ham, specielt den måde han taler til folk på. Der er ikke noget med, "vil du ikke være
10 sød at række mig mælken". Nej, det er, "gi' mig lige mælken dit fucking svin". Sådan har det været
11 hele hans barndom, og det kan man tydeligt mærke på hans sprog som voksen også.

12 Zlatans forældre blev skilt, da han var 2 år gammel, han blev splittet fra sine søskende, og
13 forældrene kæmpede om forældremyndigheden. Zlatans far fik forældremyndigheden for Zlatan, og
14 det blev dermed, der han skulle bo. Men han opholdte sig mest hos moren og sov kun hos faren.
15 Zlatans barndom har været hårdt, der var ingen "kære mor" eller "kære far", for den sags skyld.
16 Tværtimod havde han ikke opført sig ordentligt, blev han slået med grydeskeen af hans mor. Nogle
17 gange slog hun så hårdt, at den knækkede midt over, og så var det Zlatan, der blev sendt ud for at
18 købe en ny, som om det var hans skyld. Hos faren var det en anden sag. Faren havde et usundt
19 forhold til alkohol, og der var sjældent andet i køleskabet end øl. Der har altså aldrig været den store
20 forældreopbakning. Mange børn ville ikke have kunnet klare det, men Zlatan blev ved med at
21 kæmpe både for fodbolden, men altså også for at vinde sine forældres opmærksomhed og
22 opbakning. Jeg synes, det er noget gyldent og helt enestående, at når man har det så hårdt, og alle
23 odds er imod en, at man så alligevel bliver ved med at kæmpe for sine drømme. Jeg tror kun, at
24 hans barndom har gjort ham stærkere og mere selvstændig. Men selvfølgelig er det ikke den
25 barndom, man som barn drømmer om. Rosengård og Balkan mentaliteten vil altid være i Zlatan.

26 Som Zlatan selv siger "Du kan tage en fyr fra Rosengård, men du kan ikke tage Rosengård fra en
27 fyr."

28 I skolen havde Zlatan svært ved at følge med, og han var ikke ligefrem lærernes yngling elev. Han
29 var en larmende elev, som ikke kunne sidde stille. Han havde svært ved at passe ind i klassen og
30 skifte rundt mellem forskellige skoler og klasser. Nogle steder blev der sat en hjælperlærer på til at
31 hjælpe Zlatan. Men fodbolden blev nu stadig det vigtigste for ham, og den blev prioriteret højere
32 end skolen. Jeg kan godt forstå ham, for hvis man har svært ved noget, er det klart, at det kan ende
33 med, at man giver op, hvis man ikke kan se en fremgang.

34 Derfor vil man hellere satse på noget andet, i Zlatans tilfælde fodbolden. Det endte med, at Zlatan
35 satte fraværs rekord med 350 timers fravær på et år.

36 Zlatan begyndte at spille fodbold, først i Rosengård med de andre børn fra gården og senere i nogle
37 af de forskellige klubber i Malmø. Fodbolden blev hurtigt et slags tilflugtssted for Zlatan, hvor han
38 kunne komme væk fra problemerne med hans forældre. I klubberne havde Zlatan svært ved at passe
39 ind på holdene. Som junior skiftede han rundt til forskellige klubber, inden han til sidst endte i
40 Malmo FF. Forældrene til de andre børn synes, at Zlatan gik for meget selv og ikke tænkte på
41 holdet. Forældrene lavede endda lister, hvor man kunne skrive under på, at man ville have Zlatan
42 smidt ud af klubben. Det endte dog aldrig sådan. Det har været med til at gøre ham stærkere og
43 bedre. Der er ikke noget, som er kommet let til ham. Den modgang han har haft, tror jeg kun har
44 givet ham motivation til at træne og blive endnu bedre. Han har skulle bevise, at de tager fejl. Det
45 har heller ikke været nemt for Zlatan i forhold til trænerne. Mange har ikke troet på ham. Han har
46 derfor siddet meget på bænken, og er blevet valgt fra mange gange, specielt i junior tiden. Han har
47 altså hele tiden skulle kæmpe for en plads på holdet, og for at komme "ind i varmen" hos træneren.
48 Jeg tror faktisk, det er bedre sådan end den anden vej, hvor alt kommer let til en, og man nærmest
49 får det serveret på et sølvfad. For når man så først møder noget modgang, er man ikke vant til det,
50 og det kan derfor være svært at håndtere. Zlatan bliver tændt af udfordringer, og hvis han bliver
51 placeret på bænken, får det ham kun til at kæmpe hårdere.

52 Zlatan er ikke som mange andre fodboldspillere, og derfor er der også nogle trænere, der ikke kan
53 sammen med ham og omvendt. Zlatan skal have en træner, der er bestemt og råber ad ham, hvis han
54 ikke gør det godt nok. Det er Balkan mentaliteten. De skal have tingene at vide på en anden måde

55 end f.eks. danskere eller svenskere. Hvis træneren står og råber ad en dansker eller svensker, tager
56 de det meget mere personlig i forhold til Zlatan, som har jugoslaviske forældre. Zlatan er vant til at
57 blive råbt af, det er en del af hans kultur og opdragelse.

58 Zlatan er et familiemenneske, han går meget op i, at hans familie har det godt. Selvom han ikke har
59 haft den nemmeste opvækst, og at hans forældre ikke har være der for ham, elsker han stadig sin
60 familie højt, og han vil gøre alt for dem. Zlatan er gift med den 11 år ældre model Helena Seger, og
61 sammen har de fået 2 drenge. Nu hvor Zlatan selv har fået børn, gør han alt for, at de får en god
62 barndom, da han ikke ønsker, at de skal opleve det samme som ham. Helena og Zlatans to sønner
63 betyder alt for Zlatan, og han vil gøre alt for dem. Hvis nogle prøver at genere dem, er han der staks
64 til at forsvare dem. De giver ham blod på tanden og hjælper ham igennem de svære tider.

65 For mig er Zlatan en stor person, med sine egne holdninger og meninger. Han er ikke en person, der
66 lader sig påvirke af, hvad andre tænker og mener. Igennem hele hans tid som fodboldspiller har folk
67 udefra haft mange holdninger om ham og hans spillestil. Mange har kaldt ham arrogant og sagt, at
68 han er en solospiller, der ikke tænker på sit hold. Selvom alt har været imod ham lige fra
69 begyndelsen, har han kæmpet videre. Han er en ener, der findes kun en Zlatan, og han kan ikke
70 sammenlignes med andre. Zlatan er Zlatan og ingen anden. Det har han også fortalt pressen, hvor de
71 spurgte, hvilken fodboldspiller han selv syntes han minder om.

72 I mine øjne er Zlatan en enestående og helt vild stærk person. Der findes ikke mange som ham. Når
73 det har været allermest hårdt har han bare kæmpet videre. Jeg har enormt respekt for ham, og jeg
74 synes, at "Den Gyldne" er et godt navn til ham.

Analyse af elevens karakteristik af Zlatan – ”Den Gyldne”

De indledende linjer (L:1-4) i karakteristikken er et eksempel på en tekstinvolvering, der består af de tre elementer, som nærværende analysestrategi indeholder, men den har ikke karakter af at være empatisk. I passagen linje 5-11 citerer eleven fra *Jeg er Zlatan Ibrahimović*, det kan derfor undre, at teksten er markeret med grøn, som om eleven fortolker. Men det skyldes, at forfatteren har skrevet:

Derhjemme snakkede vi ikke ligefrem som almindelige svenskere, ikke noget med: »Skat, vil du være så sød at række mig smørret,« men snarere: »Hent mælken, din idiot!« Der var døre, der smækkede, og mor, der græd (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016).

Modsat elevens citering, *Der er ikke noget med, "vil du ikke være sød at række mig mælken". Nej, det er, "gi' mig lige mælken dit fucking svin"*. Der er en tydelig forskel de to citater imellem, men det anskues her som elevens ærinde at vise, hvilken barndom Zlatan har haft. Både med elevens beskrivelser og fortolkninger, der legitimerer den efterfølgende stillingtagen, der lyder *Zlatans barndom har været hårdt, der var ingen "kære mor" eller "kære far", for den sags skyld*. Jeg har ikke kunnet finde steder i teksten, hvor der står, *der var ingen "kære mor" eller "kære far"*, hvilket selvfølgelig kan skyldes, at jeg har oversat det. Derfor betragtes ovenstående her som slutninger, eleven har lavet på baggrund af teksten. Til eksempel vises endnu et uddrag fra *Jeg er Zlatan Ibrahimović*, så elevens betragtning kan associeres med teksten:

Du måtte bide tænderne sammen, og der var kaos og ballade og en del klø i luften. Men selvfølgelig, indimellem håbede du på lidt sympati. En dag faldt jeg ned fra taget i børnehaven. Jeg fik et blå øje og løb grædende hjem og forventede et kærligt klap på hovedet, eller i det mindste nogle trøstende ord. Jeg fik en lussing.

»Hvad skulle du op på taget for?«

Det var ikke: »Stakkels søde Zlatan«. Det var: »Din forbandede idiot at klatre op på et tag, her har du en lussing,« og jeg blev helt chokeret og trak mig væk eller løb ud (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016, s. 68).

Det er eventuelt en passage som den ovenfor, eleven hentyder til i de vurderinger, der foretages. Moderens og faderens handlinger tillægges en merbetydning, hvorfor eleven mener, at *der var ingen "kære mor" eller "kære far"* hjemme ved Zlatan.

I afsnittet her demonstrerer eleven tegn på empatisk tekstinvolvering ved at tage stilling til, at *Jeg synes, det er noget gyldent og helt enestående, at når man har det så hårdt, og alle odds er imod en, at man så alligevel bliver ved med at kæmpe for sine drømme. Jeg tror kun, at hans barndom har gjort ham stærkere og mere selvstændig. Men selvfølgelig er det ikke den barndom, man som barn drømmer om.* Begrundelsen derfor er, at eleven **opfatter** Zlatans **situation fra flere perspektiver** (Coplan, 2011; Zahavi, 2012) – eleven anerkender Zlatans kamp, hvor *alle odds er imod en, at man så alligevel bliver ved med at kæmpe for sine drømme*, samtidig med at eleven skriver, *Men selvfølgelig er det ikke den barndom, man som barn drømmer om.* Eleven digter med på teksten ved at knytte en reference til egen overskrift "**Den Gyldne**", med *det er noget gyldent og helt enestående*, og eleven udviser empati ved at **forestille sig**, hvordan Zlatans barndom har påvirket ham.

I teksten om Zlatan præsenteres de voksne ikke just som forbilledlige, hvilket er gældende for alle de tre udvalgte tekster. De voksnes troværdighed prøves af og læserens sympati ligger derfor hovedsagligt ved jegfortælleren. Teksten om Zlatan giver læseren mulighed for også at forholde sig til, at de voksne er fra den virkelige verden. Eleverne forholder sig generelt ikke kritisk til sandhedsværdien i Zlatans fortælling, de antager, til trods for at det faktisk ikke er Zlatan selv der fortæller, at det er ham. Går vi med på den præmis, giver denne tekst en lidt anden adgang for eleverne til hovedpersonens verden. En adgang der er virkelighedsnær. Men som i de fiktive tekster, bliver det ligeledes her tekstens affordance, at læseren får adgang til Zlatans **bevidsthed** (Zahavi, 2012). En bevidsthed der er formet af det sted, hvor Zlatan er opvokset. Derved gør den **stedlige vinkel os klogere på os selv og verden**, som Mønster (2009) og Ringgaard (2010) også hævder. Zlatans eksistentielle tilblivelse i kraft af Rosengård er et billede herpå. Eleven forstår Zlatan ud fra hans skildringer af barndomshjemmet og dertilhørende kvarter. Som så mange andre elever, medtager denne elev i analysen og fortolkningen af Zlatan følgende citat. Eleven skriver: *Som Zlatan selv siger "Du kan tage en fyr fra Rosengård, men du kan ikke tage Rosengård fra en fyr."* Zlatan finder sin **bestemmelse** ved **gentagne gange** (Ringgaard, 2010) at vende tilbage til Rosengård i sin fortælling om sig selv. Eleven fremfører det således i fortolkningen af Zlatan, hvor *Rosengård og Balkan mentaliteten vil altid være i Zlatan.* Hermed bliver det stedet i teksten, dets affordance, at Zlatan kommer **til en indsigt om sig selv**. Eleven viser indsigt i, at Zlatan er formet af det sted, hvor han er opvokset, hvilket sætningen ovenfor refererer til. Nøjagtig som det er tilfældet

i fortællingen om Morten – at Morten er formet af tekstens sted, autoværkstedet. Det viser sig, at mennesker og steder påtager sig egenskaberne fra hinanden, både i den virkelige verden og i den fiktive, hvilket er tekstens og stedets affordance.

Denne elev overskrider tekstens univers, ved at eleven gør sig selviagttagelser (Felski, 2008). I og med følgende vurderinger antager eleven først, ud fra Zlatans selviagttagelser, at Zlatans *barndom har gjort ham stærkere og mere selvstændig*, for dernæst med sætningen *Men selvfølgelig er det ikke den barndom, man som barn drømmer om* at gøre sig iagttagelser om sig selv. Tekstens affordance betyder for eleven, at eleven får mulighed for at tage stilling til, at en barndom som Zlatans ikke er ønskværdig. Eleven får i den *fremmedgørende erfaring* (Gadamer, 2007) som Zlatans anderledes og barske barndom er, mulighed for at sætte sig i Zlatans sted, for i fortolkningen at vende hjem til sig selv med nye erkendelser. Teksten står derved som et meningsreservoir (Zahavi, 2012) i elevens forståelse af det andet menneske, hvor elevens viser tegn på empati ud fra elevens overskridelse i teksten samt elevens bevidsthed mod omverdenen.

Elevens tekstinvolvering i afsnittet linje 52-57 kan synes noget dømmende, hvorfor her skitseres, hvilken tekst eleven foretager disse vurderinger på baggrund af. For eksempel mener eleven, at *De skal have tingene at vide på en anden måde end f.eks. danskere eller svenskere. Hvis træneren står og råber ad en dansker eller svensker, tager de det meget mere personlig i forhold til Zlatan*. Her refereres formentlig til:

I MBI (Malmö Boll och Idrottsförening, der er Zlatans første klub) stod de svenske fædre og råbte: »Kom igen, drenge. Godt arbejdet!«

I Balkan var det mere: »Jeg skal kneppe din mor i røven.« Det var sindssyge jugoslavere, der kæderøg og smed med sko, og jeg tænkte: Herligt, nøjagtig ligesom hjemme. Her kan jeg trives! (Ibrahimović & Lagercrantz, 2016, s. 88).

Forud for elevens tilkendegivelse af egne normer ovenfor fortolker eleven dette *Zlatan er ikke som mange andre fodboldspillere, og derfor er der også nogle trænere, der ikke kan sammen med ham og omvendt. Zlatan skal have en træner, der er bestemt og råber ad ham, hvis han ikke gør det godt nok. Det er Balkan mentaliteten*. Elevens fortolkning og stillingtagen er endnu en illustration af elevens forsøg på at *forstå* Zlatans *handlinger og motiver* (Zahavi, 2012) for disse. Eleven forklarer, hvorfor Zlatan *ikke kan* med nogle af trænerne. Eleven anvender ikke ord som

kulturforskel, men inddrager egen erfaringsverden, idet eleven både skriver *danskere eller svenskere*, selvom der ikke refereres til danskere i *Jeg er Zlatan Ibrahimović*.

Der fremhæves et sidste eksempel på empatisk tekstinvolvering i karakteristikken, hvor eleven igen viser forståelse for Zlatan med afsæt i egen erfaringsverden *I skolen havde Zlatan svært ved at følge med, og han var ikke ligefrem lærernes yngling elev. Han var en larmende elev, som ikke kunne sidde stille. Han havde svært ved at passe ind i klassen og skifte rundt mellem forskellige skoler og klasser. Nogle steder blev der sat en hjælpelærer på til at hjælpe Zlatan. Men fodbolden blev nu stadig det vigtigste for ham, og den blev prioriteret højere end skolen. Jeg kan godt forstå ham, for hvis man har svært ved noget, er det klart, at det kan ende med, at man giver op, hvis man ikke kan se en fremgang*. Eleven forstår Zlatan i Zlatans situation, med udgangspunkt i en **følelse** af og **forestilling** om, at *hvis man har svært ved noget, er det klart, at det kan ende med, at man giver op, hvis man ikke kan se en fremgang*. Det kan være, at eleven trækker på egne erfaringer, der virker som **et meningsreservoir i elevens forståelse af verden**. Eleven indkredser, at *fodbolden blev nu stadig det vigtigste for ham*, og forklarer dermed Zlatans valg, **motiverne for hans handlinger** (Zahavi, 2012), hans prioritering af fodbolden frem for skolen. Og eleven udviser forståelse for dette valg. Zlatans ihærdige kamp for sine *drømme* forstås af eleven som noget *helt enestående*. For eleven bliver **transaktionen** (Dewey, 1980; Rosenblatt, 1986) med stedet, teksten og fortolkningen et **orienteringscentrum**, der er med til at give eleven andre **perspektiver på verden**.

Opsamling

Jeg spørger i problemstillingen, hvad den stedorienterede tilgang til litteratur betyder for elevernes fortolkningsproces. Det kendetegnende ved elevernes fortolkningsproces er, at mange af eleverne forsøger at forstå hovedpersonen. De beskriver eller fortolker ikke blot, men involverer sig i teksten ved at forsøge at forstå motiverne for personernes handlinger. Den empatiske tekstinvolvering sker uagtet elevernes valg af form, eller uanset om de behersker skriftsproget eller er skriftligt udfordret. Dog kan disse tegn på empatisk tekstinvolvering ikke entydigt relateres til netop den stedorienterede litteraturtilgang. Formodentlig ville eleverne inden deltagelse i dette forløb også vise tegn på empatisk tekstinvolvering i deres fortolkninger af andre. Det påstås altså ikke, at tegnene på den empatiske tekstinvolvering er noget, eleverne kun har gjort sig erfaringer med i denne undersøgelse. Antageligt trækker eleverne på en erfaringsverden, hvor de selvfølgelig, qua deres erfaringer, har forståelse for andre mennesker og deres handlinger.

Men det kan også antages, at disse forståelser for andre mennesker skyldes teksternes affordance. Elevernes tydelige tegn på empati kan forklares med, at de i analyserne og fortolkningerne af hovedpersonerne får adgang til den andens bevidsthed – en bevidsthed som særligt litteraturen giver adgang til. Karaktererne i teksterne giver eleverne mulighed for at iagttage andres selviagttagelser og på den baggrund måske også lære noget om at iagttage sig selv. De overbevisninger, værdier og holdninger der manifesterer sig igennem tekstens karakterer, kan manifesteres i eleverne selv, hvorved de empatisk kan gøre sig erkendelser om andre og sig selv. Disse erkendelser og forståelser kræver et vist refleksionsniveau, som jeg synes kommer til udtryk i de analyserede karakteristikker i elevernes argumenterende beskrivelser, fortolkninger og forskellige måder at tage stilling på. Så selvom det ikke direkte kan postuleres, hvad den stedorienterede litteraturtilgang betyder for elevernes fortolkningsproces, kan det påvises, at eleverne i disse karakteristikker udviser empatisk forståelse for hovedpersonerne i de tekster, de har læst. En empatisk forståelse, der synes særegen, eftersom eleverne er så forholdsvis langt fra karakterernes erfaringsverden, som de er. Eleverne er uenige og dømmende over for både Morten og Zlatan, idet de ikke nødvendigvis selv vil agere som dem, men de forklarer forstående deres handlinger ved at forestille sig både handlinger og motiver ud fra den situation, personerne beskrives i. Ligeledes kritiseres forældrenes handlinger, samtidig med at flere elever går ind og forsøger at forstå, hvorfor forældrene eksempelvis slår deres børn, låser dem ude og fornægter dem eller fortæller dem om deres seksuelle præferencer.

På sin vis illustrerer mange af karakteristikkene, hvad det intenderede med undervisningsforløbet var og er – at eleverne lærer at sætte sig i den andens sted i transaktioner mellem sig selv, stedet og teksterne i en skolekontekst. Desuden at elevernes fremstilling ikke var i centrum, men derimod at skabe et åbent fortolkningsrum, hvor forståelse og argumentation tilstræbes.

10. Diskussion af potentialerne og barriererne ved den stedorienterede litteraturtilgang

Kapitlet falder i tre overordnede afsnit. Et afsnit, der diskuterer potentialerne og barriererne ved erfaringsorienteret læring. Desuden et, der drøfter litteraturens berettigelse i en tilgang til tekster som den stedorienterede. Afslutningsvis fremhæves og diskuteres de potentialer og barrierer, som denne afhandling og undersøgelse har vist.

Afhandlingens teoretiske perspektiver og begreber vil inddrages i diskussionen i det omfang, det giver mening. Som i analysekapitlerne vil de teoretiske begreber derfor markeres med kursiv og fed, hvor anvendelsen af elevernes udsagn eller udsnit af deres personkarakteristikker markeres med kursiv.

I lyset af afhandlingens ihærdige forsøg på at overskride dikotomier, teoretisk som analytisk, kan det synes divergerende, at der i kapitlet kontrasteres potentialer og barrierer imod hinanden. Tydeligheden ved at opdele diskussionen i modsætningsforhold vægtes, samt en forståelse af, at potentialerne og barriererne er en del af en helhedsforståelse af, hvad den stedorienterede litteraturtilgang har af betydning forskningsmæssigt samt for elevens læseoplevelse og deres fortolkningsproces. Altså et svar på afhandlingens andet forskningsspørgsmål

Hvilke potentialer og barrierer er der ved den stedorienterede litteraturtilgang?

Erfaringsorienteret læring!

Hvordan er der plads til en erfaringsorienteret sansende undervisning i en strukturel skolekontekst, hvor det logistiske ved skemalægningen synes at vægtes højere end didaktiske intentioner? På den anden side, hvorfor skal undervisning være sansende og erfaringsorienteret? I næste afsnit diskuteres potentialerne og barriererne ved en erfaringsorienteret undervisning i en dansk skoleverden anno 2016/2018.

Transaktionelle erfaringer i en struktureret skoledag

Den erfaringsorienterede undervisning kræver en vis form for konsensus. Sociale delte erfaringer kræver overensstemmelse mellem skoleverdenen og det omkringværende samfund – at disse ikke forstås dikotomisk, som adskilte størrelser, og at det er et fælles samfundsansvar at uddanne eleverne – ikke kun skoleverdenens.

Ifølge Dewey (1980) er erfaringsorienteret læring, herunder at *underkaste sig konsekvenserne* ved situationen, kun mulig, såfremt eleverne er en i *transaktion* med verden. Det kan selvsagt ikke være alle læringssituationer, hvor eleverne er i transaktion med verden uden for skolens matrikel, men i de tilfælde, hvor det didaktisk vil give mening, plæderes her for at undervisningen tilrettelægges, så eleverne får mulighed for, at relatere indholdet til noget omverdenbestemt. Begrundelserne herfor er både at finde i datamaterialet og i Deweys (2007) idealistiske intention med erfaringsbegrebet. Et erfaringsbegreb og en forståelse af læring, der må siges at konnotere noget generelt og ikke noget specifikt i forhold til konkrete læringssituationer.

Men hvor langt er der reelt set fra elfenbenstårnet, den teoretiske akademiske verden, og til praksis?

Den stedorienterede tilgang til at arbejde med tekster i skolen kan i flere henseender udfordres af de strukturer, der er en del af skolen. Hermed menes, hvorledes skoledagen for eleverne ofte er struktureret i årsskemaer, herunder i lektioner, og at disse lektioner i varierende grad afbrydes af tilrettelagte pauser. Hvordan skal det i praksis kunne lade sig gøre, at hele klasser valfarter ud af skolen og gør sig erfaringer med tekster og steder, for eksempel autoværksteder, når der kun er en eller to lektioner på dagen til faget? Når skemaplanlægningen bliver dagsordenbestemmende for didaktiske intentioner. Det kræver logistisk tæft og imødekommenhed fra lærerens side at få puslespillet til at gå op. For hvis en lærer venligt afgiver en time, så skal den jo leveres tilbage på et

andet tidspunkt, ellers kan målene for undervisningen ikke nås. Den stedorienterede tilgang til litteratur mødte specifikt disse udfordringer. Særligt fordi tilgangen fordybelsesmæssigt er tiltænkt over en længere periode på to måneder, og ikke kun som en temauge, som ellers ofte anvendes til læringsaktiviteter, der kræver en anderledes planlægning. Dermed ikke sagt, at den stedorienterede litteraturtilgang ikke kan tilrettelægges i en temauge med eksempelvis en kortere tekst.

Lærerne havde, i nærværende undersøgelse, mig til at tilrettelægge diverse aftaler med autoværksteder, stadion og arrest. De udførte, som tidligere beskrevet, selv undervisningen, men de brugte desuden en del ressourcer (tid) på at tilpasse de tider, vi fik af stederne, hvor det var muligt at besøge dem med dansklektioner.

Men som det i afhandlingens indledning er fremhævet, vil både Dewey (1980) og Wong (2007) hævde, at bevægende erfaringer skaber inspiration. Sådanne erfaringer kræver en anerkendelse af, at følelser og erkendelser er hinandens forudsætninger, samt en forståelse for, at læringssituationerne derved bliver nogle, hvor læring ikke kan kontrolleres. Bevægende erfaringer bevæger sig mellem det rationelle og ikke-rationelle – eller med Rosenblatts (1986; 1995) ord - på et kontinuum mellem det efferente og affektive.

Disse ikke-rationelle og affektive erfaringer kan betragtes som barrierer for undervisningsplanlægningen, idet de er tidskrævende og i praksis besværlige at skemalægge. Samtidig viste afprøvningen af undervisningsforløbet i anden omgang – i 2018, at de aftaler, der var indgået i 2016 med autoværksteder, stadion og arresten kunne genetableres, og forløbet var derfor mindre krævende at arrangere i 2018.

Er eleverne intenst involveret eller i deres følelsers vold?

Dewey (1980) postulerer, at refleksion er afhængig af personlig deltagelse. En deltagelse, hvor elever skal *underkaste (med det engelske ord: suffer) sig konsekvenserne ved den forandring*, som erfaringen med omverdenen kan medføre. Eleverne skal lade verden gøre noget ved dem, de skal lade sig påvirke af verden – *ofte imod deres egen vilje*. Såfremt denne *underkastelse*, som Dewey taler for i erfaringen, er mere end bare vores egne intentionelle erfaringer med verden, her stedet, hvad har det så af betydning for eleverne? Spørgsmålet bliver, om en undervisning med krav

om, at eleverne overgiver sig til sådanne forandringer, er rimelig, idet eleverne i skolen befinder sig i en sammenhæng, hvor der er undervisningspligt?

Hvor følelsesmæssigt involveret i indholdet er det rimeligt, at det forlanges af eleverne at være? Analysetemaet *Sanselighed* indikerer, at en af eleverne *ikke* følte sig *tryk* ved situationen i arresten, og at stedoplevelsen derfor blev beskrevet som *svær*. Det kan derfor diskuteres, om det er en barriere ved den stedorienterede tilgang til litteratur, at eleverne skulle overnatte i skoven og være i arresten. For eleven, der følte sig *utryk*, er det tvivlsomt, hvorvidt hun har lært noget i *transaktionen* mellem sig selv, stedet og teksten. Hun fik med tilgangen muligheden for at lade sig påvirke af verden, men kan en elev, der føler sig *utryk*, reflektere over det? Eller vil en sådan oplevelse *indsnævre* elevens *mentale repertoire* (Fredrickson, 2001), som fortalere for *broaden-and-build teorien* modsat vil påstå?

Det etiske princip om informeret samtykke er overholdt, men eleverne og forældrene samtykkede inden undersøgelsens opstart, og spørgsmålet er derfor, om eleverne og forældrene egentlig var klar over, hvad det vil sige eksempelvis at opleve en arrest. Intentionen med selvbestemmelse, som er i tråd med det informerede samtykke, er vægtet højt, eftersom eleverne løbende er blevet spurgt, om de vil deltage i stedoplevelserne. Dog må her tilføjes, at forsker- og lærerpositionen kan have en indvirkning på, hvorvidt eleverne har turdet sige nej til nogle af oplevelserne – ligeledes hvorvidt eleverne har turde sige nej til oplevelserne foran deres klassekammerater. En anden end eleven nævnt ovenfor blev tydeligt berørt af en samtale med en af de indsatte, og både læreren og jeg spurgte eleven, om han ville ud af arresten, hvortil han svarede nej. Vi spurgte eleven foran hans klassekammerater, hvilket retrospektivt kunne være grebet anderledes an.

Det er en interessant problematik, hvorvidt det er et potentiale eller en barriere ved den stedorienterede tilgang til litteratur, at eleverne engageres følelsesmæssigt i undervisningen. I henhold til både Dewey (1980), Pugh (2011) og Wong (2007) finder læring, den *transformative erfaring*, ikke sted, med mindre eleverne har *underkastet sig konsekvenserne af erfaringen*.

Modsætningsforholdet mellem de elever, for hvem stedoplevelsen medførte en følelse af, at de *bedre og nemmere kunne forstå hovedpersonen og bogen*, og at det var *sjovt og spændende* at læse, selvom de også syntes det var *hårdt, sindssygt, til at kaste op over og ubehageligt*, viser noget om kompleksiteten i at tilrettelægge en undervisning, der er for alle. I forhold til eleven ovenfor, der

følte sig *utryg* ved stedoplevelsen. Men temaerne **Indlevelse** og **Engagement** viser, at det sansende og involverende ved den stedorienterede litteraturtilgang for nogle elever har et potentiale. For dem blev **underkastelsen** og det bevægende ved stedoplevelsen, medvirkende til, at de læste alle tre tekster, samt at disse elever havde en *følelse af at have mere indflydelse, fik et bedre indblik i teksten, kunne danne sig mentale billeder af tekstens indhold, havde mere reflektive tanker om teksten og en bedre forståelse deraf.*

Altså må ovenstående udtalelser fra eleverne være tegn på, at der er betydelige potentialer ved den stedorienterede litteraturtilgang, og set med Deweys erfaringsbegreb, trods dets generaliserbarhed, synes det at vise, at eleverne anser undervisningen for meningsfuld, såfremt den er tilrettelagt med omverdenerfaringer.

På den anden side har vi her både en elev, der *ofte imod sin egen vilje* påvirkes af verden, og hun bliver utryg – noget Dewey (1980) ellers vil hævde er en forudsætning for læring. Dewey antager, at elever – børn som voksne – generelt set kun lærer ved i **underkastelsen af den aktivitet**, der foregår, at være **modtagelige over for de forandringer**, som aktiviteten skaber. Derfor kan det undre, at eleverne repræsenteret i temaet **Forstyrrelse** ikke synes at lade sig påvirke af stedoplevelsen. Måske skyldes det, at de ikke er modtagelige over for forandringen. Den ene elev finder det *varmt* at læse udenfor, og den anden elev finder det *forstyrrende*. For disse elever er sigtet med erfaringen, den ikke-rationelle affektive læringsituation, en barriere for deres læseoplevelse og forståelse.

Et andet eksempel på en mulig barriere eller et potentiale ved tilgangen og ligeledes relateret til Deweys erfaringsbegreb er digtet, der tidligere er præsenteret i kapitel 8. Digtet repræsenterer elevernes anvendelse af forskellige udtryksformer i deres fortolkninger af hovedpersonerne, men hvad repræsenterer digtet erfaringsmæssigt?

Umiddelbart en stillingtagen til hovedpersonen. Men er involveringen i teksten så intens, at eleven ikke kan adskille egen **opslugthed** (Felski, 2008) af teksten – egne følelsesmæssige agendaer fra sine analyser og fortolkninger? Med linjer som

*om den generelt mest feminine art af homo sapiens der snakkes, tænkes, beskrives
nedladende!
grimt!*

diskriminerende!

hånligt!

respektløst!

i et sådan miljø disse væsener vil klart mistrives

omkring mig han skal være glad for han ikke færdes

Denne nærmest truende meddigtning og stillingtagen, *omkring mig han skal være glad for han ikke færdes*, kan betragtes som en barriere for fortolkningsprocessen af eksempelvis kritikere af receptionsteorier, der måske vil postulere, at analyseprocessen derved bliver for selvreferentiel. På den anden side viser eleven med digtet *tekstengagement - opslugthed* (Felski, 2008). Digtet afspejler, at transaktionen mellem elevens involvering i den læste tekst og digtet er en forvirret sammenblanding. Her er tale om en intens involvering, der på mange måder er et modspil til den sandhedssøgende læsning. Eleven er følelsesmæssigt draget ind i tekstens verden, og følelserne er, som i henhold til Dewey (1980), den *sammenhængende kraft i erfaringen*.

Tekstinvolveringen kan derfor ligeledes ses som et potentiale, idet eleven i sin *opslugthed* skaber en anderledes stillingtagen og reflekteret fortolkningsproces, hvilket udarbejdelsen af et sådant digt på mange måder må siges at kræve.

Tekstinvolveringen kan anskues på flere måder. Først og fremmest kan det ikke vides, hvorvidt elevens reflekterende stillingtagen har noget at gøre med den sansende stedoplevelse. Det kan være, at eleven ville være lige så involveret i teksten, hvis den havde været læst i en anden litteraturdidaktisk sammenhæng.

Hvorom alting er, kan elevens arbejde betragtes som en *transformativ erfaring* (Pugh, 2011) – eleven *underkaster sig konsekvenserne* ved erfaringerne med teksten, og måske stedet, hvis antagelsen om, at stedoplevelserne vil gøre læseoplevelsen mere sansende og dermed mere følelsesmæssigt funderet, er korrekt. Elevens *underkastelse* og tekstinvolvering viser sig ved, at hun digter sig selv ind i fortolkningen. Elevens fortolkning og stillingtagen kan ved første øjekast synes divergerende med formålet med den stedorienterede litteraturtilgang – at eleverne forsøger at forstå hovedpersonerne ved både at gøre sig erfaringer med de verdener, de begår sig i og ved at læse om dem. På trods af, at eleven ikke hovedsageligt forsøger at forstå hovedpersonen, så forsøger hun at forstå de personer, der er en del af hovedpersonens hverdag. Derved bliver hendes

fortolkning ikke kun selvreferentiel, men bevæger sig på et kontinuum mellem at være følelsesmæssigt involveret og gøre sig erkendelser om egne og andres værdinormer på baggrund af denne følelsesmæssige involvering. Hvilket i denne undersøgelsessammenhæng betragtes som et potentiale ved tilgangen.

Erfaringer og aktivitet

Analysetemaet *Sammenligninger* peger på, at der er et potentiale ved den stedorienterede litteraturtilgang, når eleverne af sig selv sammenligner tidligere måder at arbejde med tekster på og denne. Eleverne forklarer, ud fra deres erfaringer med andre tilgange til tekstarbejdet og som tidligere beskrevet, at *teksten bliver ligegyldig*, når de skal *svare på spørgsmål på ark*. Eller at *arbejdet med teksten bliver som at løse matematikopgaver*, hvor det handler om *at finde rigtige svar*. Disse beskrivelser med tidligere erfaringer tenderer et logisk-matematisk ræsonnement, der udelukkende er kognitivt funderet, hvilket ikke er i tråd med afhandlingens pragmatiske udgangspunkt. Vægtes disse elevers sammenligninger forskellige litteraturdidaktiske tilgange imellem, synes der at være et potentiale ved den stedorienterede litteraturtilgangs forsøg på at overskrive det affektive og kognitive i transaktionen mellem eleverne, stederne og teksterne. Dewey (1980) anfører ligeledes, at man ikke lærer noget ved blot at have flere aktiviteter. Særligt ikke aktiviteter underkastet rutiner og automatik. Det kan antages, at svararkene ikke giver mening for eleverne, såfremt de blot opfattes som rutineprægede aktiviteter – flere svarark, uden at eleverne involveres følelsesmæssigt og erkendelsesmæssigt i dem. Som eleven peger på, når han siger om de tidligere erfaringer, *men vi nåede aldrig at leve os ind i bogen, og det ville have været nemmere at analysere teksten, hvis man har følt den*.

Datamaterialet synes i dette tilfælde for disse elever at vise, at det betyder noget for eleverne, når undervisningen giver mening frem for nærmere at indeholde en synlig logik. Som Rosenblatt (1986, s. 125) ligeledes vil argumentere, må eleven føle, at det eleven bringer ind i transaktionen med teksten og stedet, er af betydning. Rødnes' (2014) skitsering af, hvordan der blandt andet arbejdes med tekster i skandinaviske sammenhænge, kan relateres til det, eleverne fortæller. Når eleverne i deres beskrivelse af undervisningen reducerer litteraturundervisningen til at *finde rigtige svar på spørgsmål på ark*, bekræfter det Rødnes' karakteristik af de analytiske arbejdsmåder som metodisk formalistiske og i form af afkrydsningsskemaer.

En anden elevs udtalelse om tidligere tilgange viser ligeså, at den problematik, Langer fremhæver i

sine litteraturredidaktiske diskussioner, er aktuel i dag. Eleven siger, *så er teksten ligegyldig, du skal bare have informationerne ud af det ikke*, hvilket understøtter Langers vurdering af litteraturundervisningen som blot at omhandle *information-getting* (2011). Den stedorienterede litteraturtilgang bliver, som Langers begreb om *envisionment building*, en anden mulig måde at tilgå litteraturen på.

Litteraturens berettigelse i den stedorienterede litteraturtilgang

Afsnittet diskuterer potentialerne og barriererne ved den stedorienterede litteraturtilgang set i forhold til litteraturens berettigelse heri.

For bliver litteraturen, i denne stedorienterede sammenhæng, blot spændt for et opbyggeligt projekt i en skolekontekst?

I vejledningen til faget dansk står, at faget vægter oplevelse, indlevelse, erkendelse og forståelse, herunder elevens forståelse af sig selv og sin omverden gennem det fremmede perspektiv (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 4).

Der hersker sandsynligvis ikke tvivl om, at afhandlingens standpunkt er, at litteraturen skal gøres. Som Mai (2010b) beskriver, skal der være mulighed for en *medvirken og eftertanke*, når elever gør litteratur. Det er tiltænkt med forløbet, at eleverne får mulighed for at *medvirke* i litteraturen – blandt andet med stedet, og at erkendelser sker på baggrund af elevernes erfaringer med teksten og stedet. Endvidere, at denne *medvirken* også foregår på klassen, når eleverne diskuterer teksterne i et åbent fortolkningsrum, hvor eleverne antageligt også gør sig *eftertanker* om litteraturen i det fortolkende arbejde med personkarakteristikker.

Det betragtes som et potentiale ved den stedorienterede litteraturtilgang, at den netop giver eleverne mulighed for at medvirke i og på baggrund deraf erkende, idet flere elever i analysetemaerne *Indlevelse*, *Engagement* og *Sanselighed* fortæller, at de *bedre forstår* teksterne og finder det *interessant og sjovt* at læse på denne måde.

Men går der noget litterært tabt i gramseriet?

Samtidig med at eleverne medvirker i litteraturen, sker der måske det, at litteraturen i dannelsesøjemed bliver spændt for et opbyggeligt projekt, som Thomsen (2014) problematiserer.

Er stedoplevelsen en *Begrænsning* for den litterære æstetiske oplevelse, som analysetemaet med samme navn peger på? En af eleverne beskriver, at stedoplevelsen *ødelægger* hendes *fantasi*. En væsentlig betragtning og for nogle elever en betydelig barriere ved den stedorienterede tilgang til litteratur. Det er et paradoks, at det intenderede med tilgangen netop er at skabe sansende læseoplevelser, der for nogle elever forhåbentlig kan åbne adgangen til tekstens fortælleunivers, og på samme tid lukkes den æstetiske oplevelse for andre med stedet. Et andet interessant eksempel på

transaktionen mellem stedet, teksten og elevens indre forestillingsverden, og ligeledes repræsenteret i omtalte tema, er den elev, der føler, han er *forkert*.

Det er akkurat elevernes forestillingsevne og muligheden for at forsvinde i en anden verden, der aktualiserer litteraturen, hvorfor det må betragtes som en barriere ved tilgangen, at dannelsen af mentale billeder af tekstens fortælleunivers kan føles *forkert* i forhold til, hvordan der ser ud på et lignende fysisk sted. Det var blandt andet en af grundene til, at eleverne i analyse- og fortolkningsarbejdet ikke skulle fokuseres på miljøkarakteristik, idet sådanne analyser antageligt kunne ende med at blive reduceret til sammenligninger mellem forfatterens verden og stedets udtryk.

De divergerende betragtninger til forløbet aktualiserer, hvor relevant det er, at der eksisterer forskellige litteraturdidaktiske tilgange. Det er væsentligt, at der er flere måder at læse tekster på, eftersom elever lærer forskelligt. Et tydeligt billede derpå er modsætningsforholdene i afhandlingens analysetemaer, for eksempel temaet **Visualisering** og temaet **Begrænsning**.

Med nærværende diskussion af potentialerne og barriererne ved tilgangen, findes det endvidere væsentligt at påpege forskellen mellem at diskutere formen – det stedorienterede og valget af teksterne – indholdet.

Med en vished om, at der eksisterer markant forskellige forståelser af, hvad der betragtes som almen didaktik og fagdidaktik, vil det her hævdes, at det er et potentiale ved den stedorienterede tilgang til tekster, at der både kan tages højde for alment dannende mål og fagmål. Undersøgelsen bidrager med ny viden om læsning og indeholder stadig et fokus på det interpersonelle. På den anden side vil der sandsynligvis være lærere, hvis fagdidaktiske forståelse ikke forenes med dette forløb. En fagforståelse, jeg sagtens kan forstå, men som måske kan suppleres med tilgange, der tilbyder eleverne både medvirken og eftertanke.

Fremtidige erfaringer, der trækker på tidligere erfaringer

Der ligger et potentielt dilemma i at bedrive forskning, som hviler på afprøvning af didaktiske designs. For bliver en sådan forskning generelt set blot til et udviklingsprojekt for de enkelte skoler og/eller klasser, der deltager? Hvordan kan det sikres, at resultaterne af sådanne forskningsprojekter udvikler og informerer praksis samt bidrager med ny forskningsmæssig viden?

Endvidere bør der tages højde for en vis forudindtagethed, når der forskes i noget, man selv har været med til at udvikle – her eget design.

Forsker i en situeret forskningspraksis

Situeret forskning er kompleks, og jeg havde ikke en forestilling om, at jeg kom med et færdigt design, som blev implementeret og benyttet af lærere med det output, at eleverne så havde lært noget.

I designets iboende lave didaktiske rammesætning var der mulighed for, at lærerne kunne ændre designet til deres specifikke undervisningspraksis.

I metodekapitlet er beskrevet, at det i undersøgelsens spæde start var planlagt, at den skulle udføres med brug af Design-Based Research. Det vil på mange måder give mening i forhold til undersøgelsens genstandsfelt at anvende en metodologi, der med afsæt i situerede iterationer og teoretiske perspektiver forsøger at forstå og forbedre uddannelsesprocesser. Men da undersøgelsen, grundet manglende justeringer af designet mellem iterationerne, derved ikke ville leve op til metodologiens principper, er den fravalgt.

I forlængelse heraf kritiseres Design-Based Research af Engeström (2008) for at have et lineært perspektiv på undervisning, hvor der ikke medtænkes, at lærerne eksempelvis laver strategiske ændringer af designet. Jeg har i denne undersøgelse forsøgt at tage højde for problematikken formuleret af Engeström. Afhandlingen undersøger ikke, hvad eleverne har lært, idet jeg ikke finder, at der er en kausal sammenhæng i transaktionen mellem teksterne, stederne og eleverne, herunder også deres elevprodukter og holdninger til forløbet, da jeg ikke kan vide, hvad eleverne vidste og kunne på forhånd. Det antages derudover, at eleverne lærer noget, men spørgsmålet er, om det er det intenderede, de lærer.

I forlængelse af denne diskussion kan ligeledes stilles spørgsmålet, om en kvantitativ undersøgelse af forløbet ville kunne bevise, hvad eleverne kan lære af føromtalt transaktion. Det vil være med

en vis skepsis, at der foretages en kvantificering af undersøgelsesdesignet, idet en måling af stedets betydning for elevernes læringsudbyttes findes problematisk – en måling af sansernes betydning for læring.

En anden kritik af Design-Based Research, blandt andre også fremsat af Engeström (2008), og som afhandlingen ligeledes kan kritiseres for, er det forhold, at jeg som forsker selv har været med til at udvikle designet. Et design, jeg også analyserer og drager konklusioner på baggrund af. Det er en berettiget kritik af både Design-Based Research som metodologisk tilgang og af nærværende undersøgelse, idet jeg med et forslag om en supplerende undervisning til den allerede eksisterende litteraturundervisning selvfølgelig ikke vil foreslå noget, jeg ikke tiltænker som en kvalificeret tilgang. Med en vished om denne bias forsøges det i afhandlingen at præsentere et så nuanceret billede af data som muligt, hvorfor ETTA som kondenserende metode er valgt, dog velvidende, at denne forskning er subjektivt funderet.

Det er ikke uproblematisk at være forsker i en praksisnær forskningssammenhæng. Til eksempel kan min intuitive begejstring for forløbets modtagelse af elever og lærere have haft indflydelse på begge parter svar på første del af første forskningsspørgsmål – hvad den stedorienterede litteraturtilgang kan betyde for dem?

En begejstring over, at 89 elever har læst alle tre tekster. Lærerne fortæller i en spisepause, at det er langt ud over, hvad de er vant til. Og at mange elever faktisk fandt det *sjovt* at læse, jævnfør analysetemaerne ***Indlevelse*** og ***Engagement***.

Der forventes en forskningsmæssig kritisk distance, som skal sikre pålideligheden i et sådant længerevarende forskningsprojekt. Ikke desto mindre findes det uundgåeligt at påvirke genstandsfeltet, når jeg har haft min gang på skolen dagligt i flere måneder, også selvom jeg ikke underviser i eget forløb. Det skyldes en indlevelse i genstandsfeltet med overnatninger i skoven, arresten og på stadion, hvilket kan medføre, at jeg har udvist en begejstring, der ikke er hensigtsmæssig, og som har kunnet påvirke elevernes svar på spørgsmålene om tilgangen – også selvom jeg har spurgt ind til, hvad der var mindre godt ved denne. Endvidere blev eleverne i evalueringen af forløbet anbefalet af læreren at forholde sig kritisk dertil, så jeg kunne gå derfra med ideer til forbedringer af designet, jævnfør diskussionen ovenfor, og de iterative processer, som Design-Based Research er forankret i.

En begejstring, der endvidere kan have påvirket udvælgelsen af citaterne til analyse af elevernes læseoplevelse. Med udarbejdelsen af analytiske tematikker på baggrund af fremtrædende mønstre i datamaterialet er denne forskningsmæssige bias forsøgt minimeret. Selvom der er en overvægt af bekræftende tilkendegivelser af undervisningsforløbet, synes nuancerne i de forskellige analysetemaer at understøtte denne pointe.

Samtidig er det min subjektive fortolkning og fremstilling af data. Udfaldet af undersøgelsen ville givetvis være faldet anderledes ud med en anden forsker, idet der er mange måder at repræsentere datamaterialet på.

Desuden synes formidlingen af undersøgelsens fund også væsentlig, hvorfor en diskussion af potentialerne og barriererne ved den stedorienterede litteraturtilgang vægtes, for også på den måde at vise nuancerne ved både forskningsprocessen og det dertilhørende didaktiske design.

Mængden af data og håndtering heraf

Afhandlingen indbefatter en betydelig mængde data, hvilket både kan have sine potentialer og barrierer i forståelsen af praksis. Undervisningsforløbet blev som sagt videofilmet for i iterationer at kunne forbedre designet på baggrund af erfaringerne dermed. Kvalitative undersøgelser fordrer en gennemtænkning af, hvordan og hvad der undersøges. Retrospektivt ville jeg ikke have brugt tid på at videofilme første afprøvning af forløbet for efterfølgende at udarbejde indholdsresumeerne deraf. Det har været omfattende at gennemgå og indholdsbeskrive de 34 lektioner. På den anden side var det ikke til på forhånd at vide, hvordan designet ville blive modtaget, og om der skulle udarbejdes markante justeringer for at kunne gennemføre det i andre klasser, hvilket indholdsresumeerne kunne være anvendt til. Men selvom indholdsresumeerne ikke har været udgangspunkt for afhandlingens analyse, har de været med til at kontekstualisere den samlede forståelse af forløbet. Endvidere for distanceret at kunne vurdere, hvordan ideen med at åbne teksterne med stederne virkede i praksis. Der er en markant forskel på at sidde og observere i en klasse, hvilket også var tilfældet her, og så gennemse undervisningen retrospektivt. Et potentiale ved den fysiske tilstedeværelses nærhed, hvor fornemmelser for stemninger præger de indtryk, undervisningssituationen giver, modsat det distancerede blik, som videoobservationer tilbyder. Selvom om mængden af data synes anseelig, har de forskellige måder at tilgå praksis på bidraget med at kontekstualisere forløbet med forskellige perspektiver.

Udvælgelsesprocessen i forhold til personkarakteristikker og maksimalt varierede cases (Flyvbjerg, 2009) kan også diskuteres. Med mål for undervisningen, som er forankret i empatiske forståelser af den anden, kan det drøftes, hvorvidt jeg blot leder efter det, jeg ønsker at se. Jeg kunne også vise, at der er nogle få elever, som er skriftligt udfordrede og ikke viser tegn på empatisk tekstinvolvering – men jeg har valgt, at data skal repræsentere elever, der både viser tegn på empatisk tekstinvolvering og er skriftligt udfordrede, samt elever der viser tegn på empatisk tekstinvolvering og formulerer sig kyndigt. Det synes væsentligt at vise, i henhold til både fagmål og alment didaktiske mål, at eleverne kan vise tegn på empatisk tekstinvolvering, selvom de er skriftligt udfordrede – en involvering der kræver refleksive egenskaber og stillingtagen.

Diskussion af ordet *betydning* i problemstillingen

Spørgsmålet er selvfølgelig, om jeg ud fra korte situerede interviews med eleverne kan sige noget om, hvad den stedorienterede litteraturtilgang kan betyde for dem. Og hvad ligger der egentlig i ordet betydning?

I de situerede interviews spørges ind til, hvad eleverne *tænker* om at læse tekster, mens de oplever steder relateret til indholdet. Det vil sige, at der ikke spørges til, hvad det *betyder* for elever at opleve stederne, mens de læser.

Det beror på, at ordet betydning i denne afhandling vurderes at være udtryk for et bestemt tankeindhold (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2019b) - elevernes tankeindhold om lige nøjagtig denne bestemte måde at læse tekster på.

Hermed menes, at jeg analyserer og fortolker, hvad eleverne *tænker* om den stedorienterede tilgang til tekster og på baggrund deraf udleder, hvad den kan *betyde* for dem.

Når pragmatismen ikke søger entydige svar på undersøgelser og/eller forandringsprocesser, men nærmere hvad disse bibringer verden, undersøger afhandlingen, hvad den stedorienterede litteraturtilgang *kan betyde* for elever. Hermed vedkendes, at den stedorienterede litteraturtilgang for nogle elever har det potentiale, at den bibringer deres læseerfaringer noget, der er meningsfuldt for dem. Samtidig vedkendes, at tilgangens betydning for eleverne kan ændres, og der skal i pragmatisk øjemed tages højde for, at verden ændrer sig – også den stedorienterede litteraturtilgang. Pragmatismen finder en vis skepsis med initierede forandringer nødvendig,

samtidig med at de skal forbedre verden, hvorfor det synes væsentligt at diskutere potentialerne og barriererne ved både den stedorienterede litteraturtilgang og forskningsundersøgelsen.

I forhold til, hvad den stedorienterede tilgang til tekster kan betyde for eleverne, er det i særdeleshed anvendelsen af *erfaringsbegrebet* (Dewey, 1980; Pugh, 2011) som begreb, der er benyttet til at forstå, hvad der er på færde i elevernes læseoplevelse. Det er tidligere i diskussionen drøftet, hvorvidt elever kan reflektere og lære noget, såfremt omverdenen påvirker dem mod deres vilje. Det kan også forholde sig således, at eleverne har gjort sig *transformative erfaringer*, men blot ikke er ekspressive omkring dem.

Andre perspektiver i projektet

På trods af, at datamængden er anseelig, findes det relevant at øge denne eller genoverveje, hvordan der fremadrettet kan forskes i elevers og læreres anvendelse og forståelse af den stedorienterede litteraturtilgang.

De situerede og forholdsvis korte interviews kan i en ny undersøgelse af tilgangen suppleres med opfølgende og uddybende interviews, efter at eleverne har udarbejdet deres personkarakteristik, for mere direkte at spørge ind til, hvorvidt stedoplevelsen har haft betydning for deres fortolkningsproces. I forlængelse deraf kan elevernes erfaringsvej følges mere indgående. Det kan både betragtes som et potentiale og en barriere ved nærværende undersøgelse, at så forholdsvis mange elever har deltaget. At 87 ud af 89 elever finder denne tilgang relevant, må siges at vise et vist potentiale. På den anden side ville en undersøgelse med færre elever, eksempelvis en klasse eller årgang, hvor erfaringsveje mellem elevernes samlede læseerfaringer og deres fortolkningsprocesser kunne blive mere eksplicite og detaljerede, bibringe flere nuancer til viden om litteraturtilgangen.

Opsummering af diskussion

Diskussionen søger at forholde sig til de potentialer og barrierer, der er ved den stedorienterede litteraturtilgang.

Det sansende og deraf følelsesmæssige ved tilgangen indeholder generelt set et betydeligt potentiale i forhold til at engagere eleverne i læseprocessen og fortolkningsarbejdet, men et vist professionelt blik for elever, der finder sådanne følelsesmæssige erfaringer grænseoverskridende, er nødvendigt.

Diskussionen peger på, at den erfaringsorienterede rationelle og ikke-rationelle undervisning har et potentiale, når den sammenlignes med elevernes tidligere erfaringer med tekster, der tyder på at være primært rationelle og med rutinemæssige aktiviteter med svarark.

På den anden side repræsenterer diskussionen også et billede af, at nogle elever forstyrres i deres læseproces af oplevelserne på stederne. Såfremt der ikke tages højde for lærernes strukturelle rammer, kan det ligeledes ses som en barriere ved tilgangen, at etableringen af et samarbejde med det omkringværende samfund er tidskrævende.

Diskussionen peger desuden på forholdet mellem nærsyn og klarsyn, når forskere undersøger eget emne. Det at finde en balance mellem at ville noget og på samme tid forholde sig med kritisk distance dertil synes at være en længerevarende proces, som for mig ikke stopper her.

11. Konklusion

Elevernes udtalelser præsenteret i prologen giver samlet set et sigende billede af, hvad den stedorienterede litteraturtilgang betyder for disse elevers læseoplevelse og for deres fortolkningsproces. I generelle træk fortæller eleverne, at de følelsesmæssigt engageres i teksterne, og at de *nemmere* og *bedre* kan forstå teksterne. Det er et generelt billede af afhandlingens fund, hvilket kalder på analytiske nuancer, der også er betegnende for undersøgelsen, og som gør den interessant.

Den stedorienterede læseerfaring

I undersøgelsen er det elevernes meninger, der er essentielle. Deres meninger om den stedorienterede litteraturtilgang. Ved at værdsætte elevernes beskrivelser af deres erfaringer med eller oplevelser af at læse med hele kroppen, giver afhandlingen indsigt i, hvad det betyder for eleverne at læse på denne stedorienterede måde.

Afhandlingen bidrager med empirisk begrundede analyser i kraft af de 9 analysetemaer. Udarbejdelsen af temaerne søger, med inspiration fra den empiriske testende tematiske analysemetode, at præsentere de særligt kendetegnende mønstre, der er i det empiriske materiale, og som bidrager med viden om, hvad tilgangen betyder for elevernes læseoplevelser.

Analyserne viser, at den stedorienterede litteraturtilgang foranlediger, at eleverne kan indleve sig i teksterne, og at de engageres. Særligt begrundes denne indlevelse og dette engagement i tilgangens sanselighed. Desuden at tilgangens forankring i stedet medfører, at flere elever konfronteres af den verden, de møder, i forhold til de forforståelser, de havde. Størstedelen af eleverne forklarer, at de kan visualisere dele af tekstens indhold.

Litteraturdidaktisk er det en interessant viden, som undersøgelsen bidrager med. En viden om, at denne visualisering ligeledes kan betyde det modsatte og ligefrem ødelægge læseoplevelsen for enkelte andre elever. Det var ikke alle elever, der stod i en meningsbåret relation til stedet, enkelte elever fandt stedoplevelsen forstyrrende for deres muligheder for at koncentrere sig.

Analyserne af disse temaer bidrager med en viden om, at eleverne, såfremt de underkaster sig konsekvenserne af stedoplevelsen, gør sig erkendelser. At det har betydning for de fleste elevers forståelse af teksterne, at erfaringen har en følelsesmæssig værdi for eleverne. Det sanselige ved tilgangen indebærer, at flere elever af sig selv anvender teksterne motiveret. Elevernes

sammenligninger mellem litteraturtilgange peger på, at det betyder noget for eleverne, hvorvidt de i det analytiske arbejde skal finde rigtige svar, eller om de i læseerfaringen og fortolkningsprocessen får mulighed for at føle teksten.

Jeg fortolker ud af de analytiske fund og med afsæt i afhandlingens definerende af erfaring som analysestrategi, at denne erfaringsorienterede undervisning engagerer eleverne i deres læseoplevelse, men også i deres fortolkningsproces.

Den empatiske tekstinvolvering

De generelle og indledningsvise spørgsmål om, hvorfor vi læser litteratur i folkeskolen, og hvordan vi læser litteratur i folkeskolen i dag, kan denne afhandling ikke svare på. Placeres spørgsmålene dog i denne undersøgelses sammenhæng, intenderes det, som skrevet i indledningen, at eleverne gør sig erfaringer med menneskelivets kringelkroge – i mødet med både teksterne og stederne, for derved at vende berigede tilbage til sig selv.

Problemstillingens sigte med at undersøge, hvad tilgangen betyder for elevernes læseoplevelse synes plausibel at svare på, idet eleverne selv beskriver denne betydning i interviewene. Det synes derimod mindre entydigt at konkludere, hvad den stedorienterede tilgang til tekster betyder for elevernes fortolkningsproces, idet jeg ikke kan vide, om det er stedoplevelsen, der gør, at der generelt set er tegn på empatiske tekstinvolvering i elevernes karakteristiske af hovedpersonerne i teksterne, eller om denne empatiske tekstinvolvering skyldes elevernes herværende og/eller tidligere fortolkningserfaringer.

Det kan hænge sammen med elevernes erfaringer med teksterne i forløbet, at der er tegn på empatiske tekstinvolvering i deres karakteristiske, idet teksternes affordance må medtænkes i konklusionerne af den stedorienterede litteraturtilgangs betydning for elevernes læseoplevelse og fortolkningsproces. I transaktionerne – elev-sted-tekst – vurderes det, at den overskridende læse- og stederfaring, hvor stederne med elevernes sansende vidende kroppe som begivenhed har engageret eleverne i læseprocessen, hvorigennem de har gjort sig empatiske erkendelser om hovedpersonerne. Og at eleverne i disse fremmedgørende erfaringer med stederne og teksterne, netop fordi de er fremmede, har fået mulighed for omverdensbevidsthed og selvbevidsthed. Teksternes synsvinkelforhold, hvor karakterer iagttager sig selv og andre foranlediger, at eleverne også lærer dette, hvilket deres fortolkende arbejde synes at vise. Der er i elevernes personkarakteristiske tegn

på, at de overbevisninger, værdier og holdninger som teksterne repræsenterer manifesteres i elevernes forståelser af det andet menneske, hvilket må siges at være teksternes affordance. Teksterne fremtræder som et meningsreservoir for eleverne, og det er i overskridelsen med teksterne og deres karakterer, at eleverne får mulighed for at tage den andens perspektiv. Samtidig har de fysiske stedoplevelser også tilført elevernes erkendelser af teksterne betydning, idet flere elever fortæller, at de med deres perciperende kroppe i forlængelse af stedet, fik noget at vide om karakterne, der ikke stod teksterne. Derved synes det plausibelt at formode, at eleverne i overskridelsen, rekonstruktion med Deweys ord, elev-tekst-sted – identitetsmæssigt og empatisk får mulighed for at blive til som mennesker med denne stedorienterede litteraturtilgang. Konkluderende viser afhandlingens analyser af elevernes analytiske og fortolkende arbejde, at mange af eleverne tager stilling, udvikler egne værdinormer i forhold til personerne i teksterne, og viser tegn på empatisk tekstinvolvering. Elevprodukterne synes derfor at vise et potentiale ved tilgangen, idet den empatiske tekstinvolvering finder sted på baggrund af elevernes stillingtagen – også af de skriftligt udfordrede elever.

Afhandlingen bidrager med en ny måde at vurdere elevernes fortolkningsarbejde på – en måde, der ikke er forankret i resultatet, men mere i forsøget på at forstå det andet menneske – her ikke en rigtig eller forkert forståelse – men et forsøg på forståelse ved at tage stilling til hovedpersonerne ud fra deres erfaringsverden. Derved forsøger jeg med begrebet empatisk tekstinvolvering at anerkende elevernes overskridelse af det affektive og kognitive i deres fortolkningsproces. Jeg søger med netop disse analyser af elevernes karakteristikker at vise, at de forsøger at forstå hovedpersonernes kringledede liv – også selvom hovedpersonernes liv er anderledes kringlet end deres eget.

I henhold til andre beslægtede undersøgelser, eksempelvis Sønnelands, bidrager afhandlingen både med viden om elevernes læseoplevelse, men altså også med viden om deres fortolkningsproces. På trods af, at det ikke entydigt kan konkluderes, at elevernes stillingtagen skyldes deres deltagelse i undersøgelsen, kan der bidrages med at illustrere, at elevernes karakteristikker synes yderst reflekterede. Dog må det pointeres, som i metodekapitlet, at elevernes socioøkonomiske baggrunde kan have betydning for deres reflekterede elevprodukter. Det er unægtelig et bias ved undersøgelsen, at den kun er foregået på en skole i et villakvarter med flest børn fra en velstående middelklasse, men også – som det tidligere er beskrevet – med udfordrede elever.

Konkluderende kan afhandlingen være med til, at der, eventuelt i samarbejde med andre forskningsrelaterede undersøgelser, udvikles et fagsprog, der indbefatter og anerkender sanser og følelser i erkendende erfaringsorienterede undervisningspraksisser. Med afsæt i undersøgelsen synes der at mangle fagtermer til at vurdere elevers subjektive stillingtagen. Afhandlingens begreb med den empatiske tekstinvolvering er et forsøg på et sådant bidrag, der selvfølgelig kan videreudvikles og skærpes. Bidraget med den empatiske tekstinvolvering bestræber sig desuden på at overskride den dikotomi, der til tider synes eksisterende mellem fagmål og formål i folkeskolen. Her vægtes både elevernes tekstinvolvering, jævnfør fagmålene, men også deres empatiske forsøg på at forstå andre mennesker, hvilket repræsenterer folkeskolens formål. Endvidere tilstræbes med begrebet den empatiske tekstinvolvering at overskride dikotomien mellem de kognitive og affektive forståelser af læring.

Afhandlingens fund og eksisterende forskningslitteratur

Perspektiveres afhandlingens fund til den eksisterende forskningslitteratur, er det et nyt bidrag til erfaringsorienterede undersøgelser, hvordan betydningen af elevernes læseoplevelse er undersøgt. Med afsæt i teoretiske perspektiver på erfaringer har jeg anvendt en analysestrategi, der ikke tidligere er anvendt kvalitativt i en skolekontekst. Undersøgelser af elevers transformative erfaringer med udgangspunkt i en sammentænkning af Dewey (1980), Pugh (2011) og Felskis (2008) definitioner heraf eksisterer ikke. Som nævnt i State of the art, har Pugh foretaget spørgeskemaundersøgelser af elevers erfaringer med motiveret anvendelse af skoleindhold i elevers fritid, men det er ikke undersøgt kvalitativt, hvordan elever anvender indhold i et stedorienteret undervisningsregi i skolen.

Derudover bidrager nærværende undersøgelse med nye perspektiver på, hvad bevægende erfaringer har af betydning for elevers udvidelse af deres mentale repertoire, hvis vi anvender termer inden for *broaden-and-build teori* (Fredrickson, 2001). Flere af eleverne oplevede i denne undersøgelsessammenhæng, at de gjorde sig erkendelser, selvom de oplevede noget, der relateret til *broaden-and-build teori* vil blive karakteriseret som negative følelser og derved skulle have indsnævret deres mentale repertoire. Eleverne følte, at det var *sindssygt* og *grænseoverskridende*, samtidig med at de fortalte, at de *bedre* og *nemmere* kunne forstå teksten.

I et pragmatisk øjemed er det med denne afhandling og undersøgelse endvidere forsøgt at overskride dikotomien mellem skoleverdenen og det omkringværende samfund.

Afhandlingen leverer et bud på en måde, hvormed lærerne kan skabe en didaktisk funderet praksis mellem skole og det omkringværende samfund, jævnfør skolereformen fra 2014 og reformelementet Åben skole (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c). En tilgang til litteraturundervisningen, der ikke blot er mere af det samme, men en ny måde at læse og forstå tekster på. Desuden kan afhandlingens teoretiske begrundelser for denne tilgang anvendes af undervisere, der uddanner lærere, til at perspektivere deres litteraturdidaktiske overvejelser og måske genoverveje, hvordan undervisningen i nogle sammenhænge, både for lærerstuderende og lærere i videreuddannelse, kan tilrettelægges.

Afhandlingens diskussion af potentialer og barrierer ved tilgangen bidrager netop med en viden om, at en sådan videreuddannelse er væsentlig, idet flere elever tydeligt bevæges af den erfaringsorienterede undervisning – hvis det ikke skal være en barriere, men et potentiale ved erfaringsorienteret undervisning generelt, fordrer det, at lærere kan være i og anerkende elevernes sanser og følelser – ellers kan en sådan undervisning unødigt overskride elevers grænser. Her plæderes for en vis underkastelse i erfaringerne, altså læringssituationerne, der er ikke-rationelle og derved ikke i samme grad kan kontrolleres, men disse læringssituationer kræver, at lærerne kan finde sig til rette i dem for at kunne agere pædagogisk og didaktisk.

Det findes væsentligt for hovedfundenes udsigelseskraft, at jeg ikke selv har undervist i designet. Alligevel må det medtænkes, at jeg har forstyrret en skolepraksis, både med designet og med min tilstedeværelse, hvilket selvfølgelig har påvirket eleverne og deres forståelser af tilgangen. Men min forstyrrelse har også bidraget med en viden om, hvad der kan være en barriere ved en sådan undersøgelse; – at mine erfaringer, også der hvor jeg følte en vis begejstring med praksis, samt det at jeg også trækker på tidligere erfaringer, kan påvirke undersøgelsen og afhandlingens fund. Balancen mellem nærhed, ideen og intentionen, og distancen – det analytiske og konkluderende, er hårfin men essentiel.

Den stedorienterede litteraturtilgang vægter ikke en endegyldig form for erkendelse, eksempelvis en bestemt forståelse af en tekst, men derimod vejen til de erkendelser, som eleverne på forskellig vis

gør sig. Med afhandlingens pragmatiske afsæt er det erfaringen, der er betydningsfuld – en erfaring, der både er forankret i noget rationelt og ikke-rationelt, der gør, at vi kan lære noget.

Hverken elevernes stedorienterede læseerfaringer, såfremt de ikke forblev oplevelser, eller deres erfaringer med personkarakteristikkerne har været tiltænkt at lede frem til et endegyldigt resultat – måden hvormed opgaven 'personkarakteristik' er stillet eleverne – er netop ikke forankret i, at de skulle finde en bestemt form for information om personerne i teksterne. Eleverne skulle modsat prøve at forstå personerne. Afhandlingens udviklede analysestrategi forsøger at yde retfærdighed til elevernes erfaringsproces med udarbejdelsen af personkarakteristikkerne, idet de vurderes ud fra elevernes involvering i karaktererne – altså erfaringen eller processen – alle de reflektive overvejelser, der ligger i at forsøge at forstå et andet menneske. Elevernes stillingtagen – deres måder at udvikle normer og værdier i forhold til teksterne og stederne på – er det meningsfulde og værdifulde ved den stedorienterede litteraturtilgang.

Med mål i undervisningsforløbet som at stoppe op, være til stede og involvere sig vægtes det, at det er selve erfaringen med den stedorienterede litteraturtilgang, der er uforligneligt mere værdifuld end det tilsigtede produkt eller udfald af processen.

I henhold til brugbarheden af den eksperimentelle tænkning, som pragmatismen og Dewey (1938; 1980; 2007) plæderer for, kan der konkluderende kun udsiges noget om tilgangen, såfremt elever og lærere har gjort sig erfaringer med denne tænkning. For nærværende er det 89 elever, deres lærere og jeg selv, der kan udsige noget om den stedorienterede litteraturtilgangs brugbarhed – os, der har gjort os erfaringer med den. Det betyder også, at disse erkendelser hverken er instrumentelt overførbare eller sandhedsudsigende, men en temporær viden, som vi kan perspektivere og gøre os andre erfaringer med – både i praksis og forskningsmæssigt. En dikotomi, som her også overskrides – mellem praksis og teori – mellem det rationelle og ikke-rationelle, hvilket må være en forudsætning for erkendelse.

I indledningen er der fremhævet en bekymring for elevers fortsatte lyst til at læse. Det konkluderes videre, på baggrund af nærværende undersøgelse af, hvad den stedorienterede tilgang betyder for de elever, der har deltaget i undersøgelsen, at tilgangen kan være engagerende. Eftersom 87 ud af 89 elever fortæller, at de *bedre* kan lide at læse teksten, finder det væsentligt at læse *hele* teksten, synes det er *sjovt, fedt og spændende* samt får mulighed for at *tænke selv* og derved også *forstår mere*,

synes tilgangen og undersøgelsen at være et relevant bidrag til mulige måder at læse tekster på i skolen. Desuden, med afsæt i diskussionen af tilgangen, at bidrage med relevant viden om, hvilke potentialer og barrierer der kan være en del af erfaringsorienterede praksisser og forskningsmæssige undersøgelser heraf.

12. Perspektiver og begrænsninger

Med afsæt i diskussionen og konklusionen gives her forslag til videre forskningsmuligheder.

Selvom fokus i denne undersøgelse er på erfaringen – det, som eleverne erkender med udgangspunkt i denne og ikke på at vurdere deres læringsudbytte, kunne en kvantitativ storskala undersøgelse måske udsige noget derom. Hvorvidt det er muligt at måle, om eleverne har lært noget andet qua stedoplevelserne, er jeg forbeholden overfor, da det findes svært at adskille elevernes tidligere erfaringer fra de erfaringer, de gør sig med denne tilgang. Det kan være mine manglende indsigter inden for kvantitative forskningsundersøgelser, der begrænser denne perspektivering og blot initierer den, men det kunne være interessant at undersøge nærmere, hvad selve stedoplevelsen eksakt betyder for eksempelvis elevernes fortolkningsproces.

En sådan undersøgelse kunne også komme i stand ved at følge elever på tættere hold gennem hele processen og interviewe dem efter deres fortolkningsproces for at spørge dem om stedets betydning for deres fortolkningsproces.

Det kan betragtes som en begrænsning, at den lærer, der var med til at udvikle indholdet til de enkelte lektioner, selv ansøgte om at være med i undersøgelsen. Læreren var indstillet på at være med i en ny og uforudsigelig undervisningspraksis, hvorfor overførbarheden til andre skoler og lokalsamfund må tages med det forbehold, at ikke alle lærere nødvendigvis imødekommer disse ikke-rationelle læringssituationer.

Det kunne være interessant med en videre undersøgelse af, hvilke kompetencer der kræves af lærerne for både at tilrettelægge og udføre en undervisning, der bevæger sig mellem det rationelle og ikke-rationelle. Wong (2007) efterspørger udviklingen af et sprog, der værdsætter det bevægende ved ikke-rationelle læringssituationer. Udviklingen af et følelses- og erfaringsorienteret fagsprog kan muligvis være medvirkende til at tydeliggøre disse nødvendige kompetencer.

Det vides ikke entydigt, om det er indholdet i teksterne – (lige netop disse udvalgte tekster), om det er stederne – eller en kombination af disse, der influerer elevernes svar på, hvad de tænker om tilgangen. Men det er sandsynligt, at teksterne har en betydning for, hvad eleverne mener om den stedorienterede litteraturtilgang. Eksempelvis er digtet, der både er præsenteret i kapitel otte og diskuteret i tiende kapitel, et billede på litteraturens magt til at forstyrre os, hvilket Felski (2008) fremfører som tekstengagementet chok. Det er lige netop denne tekst, der chokerer eleven og gør, at

hun reagerer både følelses- og erkendelsesmæssigt. Det kan ligeledes være lige nøjagtig disse udvalgte steder, der gør indtryk på eleverne.

Rosenblatt (1986, s. 123) påpeger ligeså, at transaktionen foregår mellem en bestemt tekst og en bestemt læser på et bestemt tidspunkt og under bestemte forhold, hvilke alle har betydning for transaktionen. Derfor kan en undersøgelse med samme åbne dialogiske tilgangsmåde til teksterne og fortolkningsprocessen som for nærværende, men med andre tekster og steder, også være interessant for at kunne udsige noget mere generelt om den stedorienterede litteraturtilgang.

I relation til det i State of the art omtalte Place-based-learning perspektiv samt det nordiske udeskoleperspektiv kunne der forskes videre i, hvordan den stedorienterede tilgang til tekster kan tænkes i andre fag end danskfaget.

Det særligt kendetegnende ved afhandlingens analytiske fund - at eleverne fortæller, at de *nemmere* og *bedre* kan *forstå* teksterne i denne stedorienterede litteraturdidaktiske sammenhæng foranlediger en komparativ undersøgelse. Det er en begrænsning, at her ikke direkte vides, hvad den stedorienterede litteraturtilgang er *mere*, *bedre* og *nemmere* i forhold til. Det kan antages, at det er det billede, eleverne giver af deres tidligere læse- og fortolkningserfaringer, repræsenteret i analysetemaet ***Sammenligninger***, som de relaterer deres herværende erfaringer til.

En komparativ undersøgelse mellem eksempelvis andre litteraturdidaktiske materialer og/eller tilgange kan belyse, hvordan nærværende tilgang kan forbedres, samt bidrage med perspektiver til den eller de tilgange, som der sammenlignes med.

Litteraturliste

Aakeson, K. F. (2015). *Pragtfuldt, pragtfuldt!*. Kbh.: Gyldendal.

Aase, L., & Hägerfelth, G. (2012). Dannelse/bildning i et skandinavisk perspektiv. I N.

Frydensbjerg Elf, & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? : didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 168-189). Oslo: Novus.

Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school english. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.

Blumer, H. (1980). Mead and blumer: The convergent methodological perspectives of social behaviorism and symbolic interactionism. *American Sociological Review*, 45(3), 409-419.

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: Univ of California Press.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2018). Folkeskolens formål. Retrieved from

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). Dansk – undervisningsvejledning. Retrieved from

<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-Vejledning-Dansk.pdf>

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). Dansk. Fælles mål. Retrieved from <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019c). Folkeskoleloven. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209946#id022b0e44-841e-4caf-9378-363beeaf94c1>
- Bramming, P., Hansen, B. G., & Olesen, K. G. (2009). SnapLog - en performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(4), 24-37.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey : en introduktion* (1. bogklubudgave. udg.). Kbh.: Gyldendals Bogklubber.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 463-479). Kbh.: Hans Reitzel.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Fougst, S. (2017). Metoden bag den kvantitative undersøgelse af danskfagets læremidler. I J. Bremholm (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 55-77). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., & Oksbjerg, M. (2012). Hvad skal vi med litteraturen? I H. U. Rosengaard, K. Kabel, M. Nikolajeva, B. Steffensen, E. Jensen, D. Østergren-Olsen, . . . M. B. Johansen (Red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 23-31). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

- Casey, E. S. (2001). *Body, Self, and Landscape: A Geophilosophical Inquiry into the Place-World*. Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
- Casey, E. S. (2009). *Getting back into place : toward a renewed understanding of the place-world* (2. udg.). Bloomington: Indiana University Press.
- Casey, E. S. (2010). Hvordan man kommer fra rummet til stedet på ganske kort tid. I D. Ringgaard, & A. Mai (Red.), *Sted* (s. 83-128). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Coplan, A. (2011). Understanding empathy: Its features and effects. I A. Coplan, & P. Goldie (Red.), *Empathy : philosophical and psychological perspectives* (s. 3-18). Oxford: Oxford University Press.
- Coplan, A., & Goldie, P. (2011). Introduction. I A. Coplan, & P. Goldie (Red.), *Empathy : philosophical and psychological perspectives* (s. IX-XLVII). Oxford: Oxford University Press.
- Cresswell, T. (2015). *Place : an introduction* (2. udg.). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research : planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. udg.). Harlow, Essex: Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4. udg.). Los Angeles: SAGE.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Culler, J. (2007). *The literary in theory*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

- Cutter-Mackenzie, A., Payne, P., & Reid, A. (2011). Foreword: Experiencing environment and place through children's literature. I A. Cutter-Mackenzie, & Payne, Phillip G., Reid, Alan (Red.), *Experiencing environment and place through children's literature* (s. 1-26). London: Routledge.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349-367. doi:10.1007/s11133-010-9157-x
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., . . . Sherin, M. G. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (2019a). Den danske ordbog. Moderne dansk sprog. Retrieved from <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=oplevelse>
- Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (2019b). Den danske ordbog. Moderne dansk sprog. Retrieved from <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=betyde>
- Dewey, J. (1915). *The school and society* (2. udg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic : the theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience : the quest for certainty, individualism old and new, philosophy and civilization*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.

- Dewey, J. (2007). *Democracy and education*. Middlesex: The Echo Library.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum : skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Eggensen, D. V. (2012). Stedbaseret læsning: Nye undervisningsformer i grundskolens ældste klasser. Retrieved from https://danskif.dk/sites/default/files/Stedbaseret_laesning_af_Dorte_Eggensen_Artikel.pdf
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori - med udsigt til fremtiden. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 317-329). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Engeström, Y. (2008). From design experiments to formative interventions. Paper presented at the *Proceedings of the 8th International Conference on International Conference for the Learning Sciences-Volume 1*, 3-24.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker : hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. Kbh.: Akademisk.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Furdal, K. (2015). Hjemstavnskundskab. *Sønderjysk Månedsskrift*, 2015(2), 43-47.

- Gadamer, H. (2007). *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg.). Kbh.: Academica.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gildberg, F. A., Bradley, S. K., Tingleff, E. B., & Hounsgaard, L. (2015). Empirically testing thematic analysis (ETTA)-methodological implications in textual analysis coding system. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 5(02), 193-207.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619-654.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography : Principles in practice* (4. udg.). New York, NY: Routledge.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet : fra læremiddel til undervisning*. Kbh.: Akademisk.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T. & Puck, M. R. (2017). Børns læsning 2017:—en kvantitativ undersøgelse af børns læse-og medievaner i fritiden. Retrieved from <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/11/BrnsLsningenkelt.pdf>
- Hansen, T. I., Elf, N. F. & Gissel, S. T. (2017). Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning. Retrieved from <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat,%20dansk.pdf>

- Hetmar, V., & Detlef, C. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288.
- Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology, 35*(2), 441-456.
- Ibrahimović, Z., & Lagercrantz, D. (2016). *Jeg er Zlatan Ibrahimović: Fortalt til David Lagercrantz* (3. udg.). Kbh.: Gyldendal.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen, & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser : en antologi om receptionsforskning* (s. 102-133). Kbh.: Borgen.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences, 4*(1), 39-103.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom: uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. Aarhus: Aarhus University.
- Kahr-Højland, A. (2009). *Læring er da ingen leg? : en undersøgelse af unges oplevelser i og erfaringer med en mobilfacileret fortælling i en naturfaglig kontekst*. Odense: DREAM.
- Retrieved from
http://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/phd_hum/afhandlinger/2009/AKH%20Ph%20D%20afhandling%202009%20%202.pdf

- Kjaeldgaard, L. H., & Simonsen, P. (2017). Literature. I M. R. Thomsen, L. H. Kjaeldgaard, L. Møller, L. M. Rösling, P. Simonsen & D. Ringgaard (Red.), *Literature : an introduction to theory and analysis* (s. 5-26). London; New York: Bloomsbury.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2. udg.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Christensen, T. S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg C: Frydenlund.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Langer, J. A. (1991). *Literary understanding and literature instruction* Center for the Learning and Teaching of Literature, University of New York.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction* (2. udg.). New York: Teachers College Press.
- Mai, A. (2010a). *Hvor litteraturen finder sted : bidrag til dansk litteraturs historie. Bind 1. Fra Guds tid til menneskets tid 1000-1800*. Kbh.: Gyldendal.
- Mai, A. (2010b). Den nye litteraturs udfordringer. I J. Fogt, & T. Thurah (Red.), *Ny litteraturdidaktik* (s. 86-99). Kbh.: Gyldendal.
- Mai, A. (2011). *Hvor litteraturen finder sted : bidrag til dansk litteraturs historie. Bind 3. Moderne tider - 1900-2010*. Kbh.: Gyldendal.

- Mai, A. (2012). Kirke og bladhus - steder i litteraturens historie. I L. Herholdt, & D. Østergren-Olsen (Red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 105-119). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation : appraisal in English*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Kbh.: Det lille Forlag.
- Mønster, L. (2009). At finde sted—En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. *Edda*, 96(04), 357-371.
- Mygind, E. (u.å.). TEACHOUT - TrygFondens udeskole projekt. Retrieved from <https://nexs.ku.dk/forskning/idraet-individ-samfund/forskningsclustre/cluster-1/projekter-cluster1/teachout-liste/>
- Myrstad, A., Sverdrup, T., & Helgesen, M. B. (2018). Indledning. I A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted - sted skaper barn* (s. 9-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments : people, places, and pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press.
doi:<https://doi.org/10.17226/12190>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning : cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought : the intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Otte, C. R. (2018). *Perspektiver på udeskole i relation til læsning, matematikfærdigheder og motivation for læring*. København: Københavns Universitet, Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning, Skovskolen.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at School*. New York: Routledge.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid : norsk på ungdomstrinnet : å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster : fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulighetsperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Petersen, M. R. (2012). *Interesseudvikling i naturfagene gjennom faglig progression: En undersøgelse af samspillet mellem begrebsændringer og interesseudvikling i gymnasiets biologiundervisning*. Odense: NAMADI, Syddansk Universitet.
- Phelan, J. (1989). *Reading narrative : Form, ethics, ideology*. Columbus: Ohio State University Press.
- Pjedsted, P. D. M. (2016). At sætte sig i den andens sted med stedet: - Litteraturens og stedets dannelsespotentiale. *Viden Om Literacy, Nr. 20*, 10-18.
- Pugh, K. J. (2002). Teaching for transformative experience in science: An investigation of the effectiveness of two instructional elements. *Teachers College Record, 104*(6), 1101-1137.
- Pugh, K. J. (2011). Transformative experience: An integrative construct in the spirit of deweyan pragmatism. *Educational Psychologist, 46*(2), 107-121.

- Ringgaard, D. (2010). Sted, landskab, rum., S. 67-79, 201-202.
- Ringgaard, D., & Mai, A. (2010). Sted. *Moderne litteraturteori*, 9 (s. 225 sider). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond learning by doing: Theoretical currents in experiential education*. Abingdon: Routledge.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 5, 17 sider.
- Rørbech, H. (2017). Litteraturmøder i nyere læremidler. I J. Bremholm (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 199-224). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.
- Rosenblatt, L. M. (1993). The transactional theory: Against dualisms. *College English*, 55(4), 377-386.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. udg.). New York: Modern Language Association of America.
- Skyggebjerg, A. K. (2013). Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag?: tekstbegreber i og uden for mellemtrinnets litteraturundervisning. I H. Rørbech (Red.), *Didaktiske destinationer - 12 bidrag til danskfagets didaktik* (s. 181-196). Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet (Cursiv, Nr. 12).
- Skyggebjerg, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I J. Bremholm (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 103-129). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? en studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem*
En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion : grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (3. udg.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Stelter, R. (2008). Learning in the light of the first-person approach. I T. S. S. Schilhab, M. Juelskjær & T. Moser (Red.), *Learning bodies* (s. 45-65). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Thomsen, S. U. (2014). *Samlede Thomsen. Digte*. Kbh.: Gyldendal.
- Thomsen, S. U. (2019, 12. april). Disciplineret pjæk. *Weekendavisen*
- Tuan, Y. (1977). *Space and place : the perspective of experience* (2. udg.). London: Edward Arnold.
- Wason-Ellam, L. (2011). Children's literature as a springboard to place-based embodied learning. I A. Cutter-Mackenzie, P. G. Payne & A. Reid (Red.), *Experiencing environment and place through children's literature* (s. 59-73). London: Routledge.
- Wong, D. (2007). Beyond control and rationality: Dewey, aesthetics, motivation, and educative experiences. *Teachers College Record*, 109(1), 192-220.
- Wung-Sung, J., & Jessen, S. (2015). *Kopierne: grafisk roman*. Kbh.: Høst.

Zahavi, D. (2012). Empathy and mirroring: Husserl and Gallese. I R. Breeur, & U. Melle (Red.),

Life, Subjectivity & Art (s. 217-254). Dordrecht: Springer.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Kbh.: forlaget politisk revy.

Bilag

Første del af bilagsmaterialet er trykt i afhandlingen, herunder eksempler på dele af bilagene, der er i deres fulde længde på vedlagte usb-nøgle. Anden del af bilagsmaterialet er til dels fortroligt og omfangsrigt i sidetal, hvorfor det er på vedlagte usb-nøgle til bedømmelsesudvalget.

1. Undervisningsforløbet: *Hvem er jeg?*
2. Brev til elever og forældre om informeret samtykke
3. Kodningsudsnit af temaet *Sammenligninger*
4. Kodningsudsnit af temaet *Visualisering*
5. Kodningsudsnit af temaet *Forforståelse*
6. Kodningsudsnit af temaet *Engagement*
7. Kodningsudsnit af temaet *Sanselighed*
8. Kodningsudsnit af temaet *Forstyrrelse?*
9. Kodningsudsnit af temaet *Oplevelse*
10. Kodningsudsnit af temaet *Begrænsning?*
11. Udsnit af indholdsresumeerne af videoobservationer

Bilag på usb-nøgle

14. Kodning af temaet *Sammenligninger*
15. Kodning af temaet *Visualisering*
16. Kodning af temaet *Forforståelse*
17. Kodning af temaet *Engagement*
18. Kodning af temaet *Sanselighed*
19. Kodning af temaet *Forstyrrelse?*
20. Kodning af temaet *Oplevelse*
21. Kodning af temaet *Begrænsning?*
22. Det transskriberede materiale af de 89 elevers udsagn om forløbet
23. Indholdsresumeer af videoobservationer
24. Interviewguide til stimulated recall interview med dansklæreren
25. Lydfil med stimulated recall interview med dansklæreren
26. Elevernes 202 personkarakteristikker

Bilag 1: Undervisningsforløbet: *Hvem er jeg?*



Hvem er jeg?

Hvad skal vi lære?

Hvem bliver jeg, når jeg sætter mig i en andens sted?

Målet med forløbet er, at du lærer at sætte sig i en andens sted, for at lære noget om identitetsprocesser i forhold til hovedpersonerne i en roman, graphic novel samt en selvbiografi, men også i forhold til din egen identitetsdannelse.

Gennem læsningen af "*Kopierne*" af Jesper Wung-Sung, "*Pragtfuldt Pragtfuldt!*" af Kim Fupz Aakeson samt selvbiografien "*Jeg er Zlatan*" af Zlatan Ibrahimovic i både skolen og på autentiske steder, skal du opnå en større erkendelse/oplevelse af personerne.

Under hele forløbet skal du bruge din logbog. Hveri du samler både personlige og faglige tanker.

Fælles mål

Fortolkning - Oplevelse og indlevelse

Eleven kan formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog	Eleven har viden om æstetisk sprogbrug
Eleven kan reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning	Eleven har viden om fortolkningsorienterede læsestrategier

Læsning - Afkodning

Eleven kan variere læsehastighed bevidst efter læseformål og ordkendskab i teksten	Eleven har viden om sammenhæng mellem ordgenkendelse og læsehastighed
--	---

Læsning - Sammenhæng

Eleven kan sætte tekster ind i sammenhæng	Eleven har viden om sammenhæng mellem tekst og kontekst
---	---

Fremstilling - Fremstilling

Eleven kan fremstille større multimodale produktioner	Eleven har viden om virkemidler, grafisk design og efterproduktion
---	--



Hvem er jeg?

Stedet

Hvem er kapitlet for?

Læringsmål



At stoppe op

At være til stede

At involvere sig

Stedet - lokalet...



STEDETS BETYDNING

HVORFOR ER STED INTERESSANT?

STOP OP: Du er lige nu i et nyt lokale - en ny klassebetegnelse.

VÆR TIL STEDE: Beskriv det her STED ved hjælp af sansesprog - hav både fokus på det psykiske og fysiske omkring stedet, for at kunne gøre dette, skal du INVOLVERE DIG.

Beskrivelsen skal fremgå i din logbog.

Du sidder på en bænk på det lokale torv med udsigt til at møde venner fra samme område.

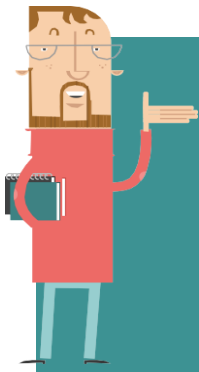
Det er fredag eftermiddag og solen skinner. Eller: Du sidder på en bænk og venter på bussen i København på lejrskole. Med en masse te og kun få velkendte mennesker og bygninger omkring dig. Det regner og er ved at blive mørkt

Definitionen af et sted

Slår man op i Nudansk ordbog er sted defineret som: "en mere eller mindre afgrænset del af noget; fx den plads, hvor nogen eller noget befinder sig = område, plads, punkt". Ud fra denne definition er stedet altså det lokale torv eller busstoppestedet. I stedsteorier argumenterer man for tre elementer, som skal være til stede, før man kan tale om noget som et 'sted':

1. En geografisk placering - et 'hvor' man kan udpege på et kort.
2. En fysisk udformning af en lokalitet. Dvs. de huse, veje, træer, bænke etc., der udgør i dette tilfælde torvet eller busstoppestedet.
3. En relation til stedet. Dvs. en personlig oplevelse og følelsesmæssig tilknytning, som man har eller får til et sted.

Især relationen til stedet optager store dele af den nyere stedsteori. Her mener man nemlig, at det først er, når vi som individer knytter betydning til den fysiske lokalitet, at den bliver et 'sted'. Vi skaber hele tiden forbindelser til steder, når vi fx tænker på et sted, læser om et sted og agerer på et sted. Gennem disse handlinger knytter vi betydning til stedet, fordi vi kommer til at forbinde det med oplevelser, følelser og holdninger: Fra at være noget mere abstrakt bliver det noget, vi forholder os til.



STOP OP! OG TÆNK!

Stof til eftertanke:

Hvad er det der gør, at et sted er interessant eller betyder noget for dig? Er det selve stedet? Er det historien bag stedet? Stedets udseende? Din relation til stedet? Det der sker på stedet? Personerne der er på stedet? Et minde fra stedet? En særlig begivenhed fra stedet. Dit fristed hvor du er dig selv, hvor alt er legalt og muligt?

Du kan, hvis du vil med garanti kunne huske mange steder – men hvad med de steder hvor vi opholder os mest? Hvad sker der, når vi opholder os et sted i mange timer og mange år? Bliver vi optagede af stedet, eller ligeglade? Tager vi del i stedet og gør det til vores eget? Eller tager vi stedet for givet?

OPGAVE:

Du har lige haft sommerferie – Du skal derfor finde eller huske eller erindre eller digte (ved godt der skal bruges komma ved opremsninger) et sted fra sommerferien, som du føler har påvirket eller haft betydning for dig?

Skriv med stikord i din logbog – stedet, ting, dufte, farver, stemningen, mennesker eller begivenheder du forbinder med stedet. Husk adjektiver.

ET GODT RÅD: BRUG DINE SANSER.



Hvem er jeg?

Feltarbejde

Hvem er kapitlet for?

Læringsmål



At kunne lave et kvalificeret interview
At kunne lave kvalificeret observationer
At kunne anvende feltarbejdet i relation til andre faglige opgaver.

Observationer og interview - Vi skal ud i felten



Kære elever i 8.y

I skal ud i samfundet, ud at lave observationer og derefter skal I lave et interview.

Det vil sige, I skal ud af skolen og ud i byen og omegn. For at vi kan finde ud af "hvem bliver jeg, når jeg sætter mig i en andens sted" For at vi kan finde ud

af det, er det jo meget relevant, at se på "hvem er de andre", der bor i byen?" Derfor 8. årgang, skal I ud af skolen og se på "verden".

Hvad er feltarbejde:

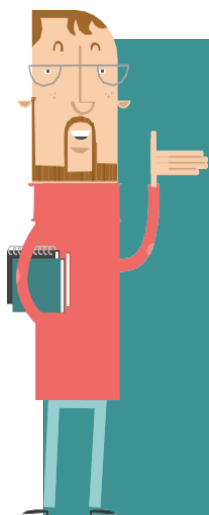
Feltarbejde er en generel beskrivelse for indsamling af data i naturvidenskaberne og eller samfundsvidenskaberne f.eks. biologi (som er studiet af liv) og sociologi (studiet af samfundet, samfundets struktur, hvordan den er organiseret og hvilken betydning det har for de individer, der lever i samfundet).

Feltarbejde kan ses som det modsatte af laboratorieforskning.

Feltarbejde er på dansk: At man drager ud i samfundet, ser på mennesker, deres liv, hvad de laver, hvordan agerer de? osv. = observationer. Man taler- altså laver interview med de mennesker, man ser i samfundet, ud fra et formål (hvad skal jeg bruge det til).

Disse observationer og interview anvender man så til det formål, man nu har sat op. Feltarbejde er = kom ud i "verden" og anvend det du ser!





Opgave 1.

Du skal læse linkede 1, om observationer. Når du har læst det, så skal du sammen med din makker/gruppe lave "Husk" på side 61, der er 5 punkter, som I skal lave i jeres logbog.

I skal lave en slags "problemformulering". Det vil sige, I skal gøre jer klart, HVAD I VIL OBSERVERE, og HVAD SKAL I BRUGE DET TIL.

Eksempel: "jeg vil observere, hvilke typer mennesker der tanker benzin på Jet". Jeg skal bruge det til at finde ud af, om det er alle typer af mennesker, der tanker benzin.

Når I har lavet det, så skal I lave et "registreringsark" se side 61.

F.eks. Hvilke typer biler er det: 1= store 2=små. Påklædning af de tankende: 1= Casual 2= Business. Osv. FIND SELV PÅ FLERE, men ikke for mange

Når I har lavet det, så skal I ud i feltet, det vil sige, inden I skal ud af skolen, skal I have "GO" fra jeres lærer.

Vi har udvalgt følgende steder i byen og omegn. Se nedenfor:)

Steder I kan observere

HUSK en dygtig detektiv, er forberedt, har gjort sit hjemmearbejde og arbejder som en gal, for at løse opgaven. Især husker detektiven sin logbog og skriveredskaber!

Fra observationer til Interview

<https://www.youtube.com/watch?v=pcxoH6FNPPY> (Det gode interview)

eller

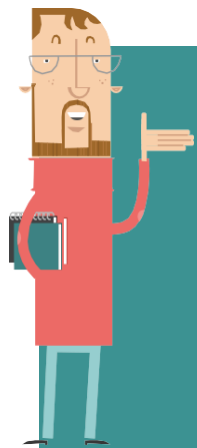
<https://www.youtube.com/watch?v=WyDs9pwotEc> (Interview i Nordjylland)

Interview

I skal lave et interview med minimum 1 person I ikke kender, I må meget gerne lave flere. Dette interview skal I optage på jeres mobiltelefoner. MEN først lidt teori:

Hvad er et interview

Et interview er en struktureret/organiseret samtale mellem parter som har



Nu skal I læse nedestående PDF fil, hvorefter I skal snakke om det, I har læst i gruppen, eventuelt så afklare uafklaret spørgsmål, eller ting I ikke forstår. I kan enten spørge jeres klassekammerater eller lærere.



”aftalt” dette. Hvor journalisten stiller spørgsmål til en eller flere interviewpersoner med henblik på at få eller indhente faktuelle oplysninger, citater eller andre relevante oplysninger. Som så anvendes i mange forskellige genre, medier, statistikker osv.



Så er I klar til at lave interview!

Opgave:

Det skal ikke være et spørgeskema men et mundtlig interview! I skal gøre jer klart, hvad det er I vil spørge om, og hvorfor vil vi spørge om det.

Interviewet skal gerne være på minimum 10 - 15 spørgsmål. Brug jeres logbog til at skrive dem ned I.

I skal optage det på jeres mobiltelefon, bruge f.eks. "Memoer" på Apple I andre android brugere, find et eller andet der kan lydoptage.

Når I har et eller gerne flere interviews, skal I "sende" det ind I jeres afleveringsmappe på google apps.

Efterbehandlingen er, at I lytter gentagne gange til det, "ser" om I eventuelt kunne have stillet spørgsmålene anderledes? Brugt andre spørgsmål? Henvendt jer til andre?

I skal derefter i jeres Logbog skrive, hvordan det var at lave et interview med en person, I aldrig har mødt. Skriv gerne med mange adjektiver.



Hvem er jeg?

Identitet

Hvem er kapitlet for?

Læringsmål



- Du skal vide mere om begrebet identitet
- Du skal reflektere over begrebet identitet
- Du skal sætte begrebet identitet i forhold til dig selv
- Du skal sætte begrebet identitet i forhold til forløbet "Hvem er jeg" herunder romanerne Kopierne, Jeg er Zlatan, Pragtfuldt Pragtfuldt.

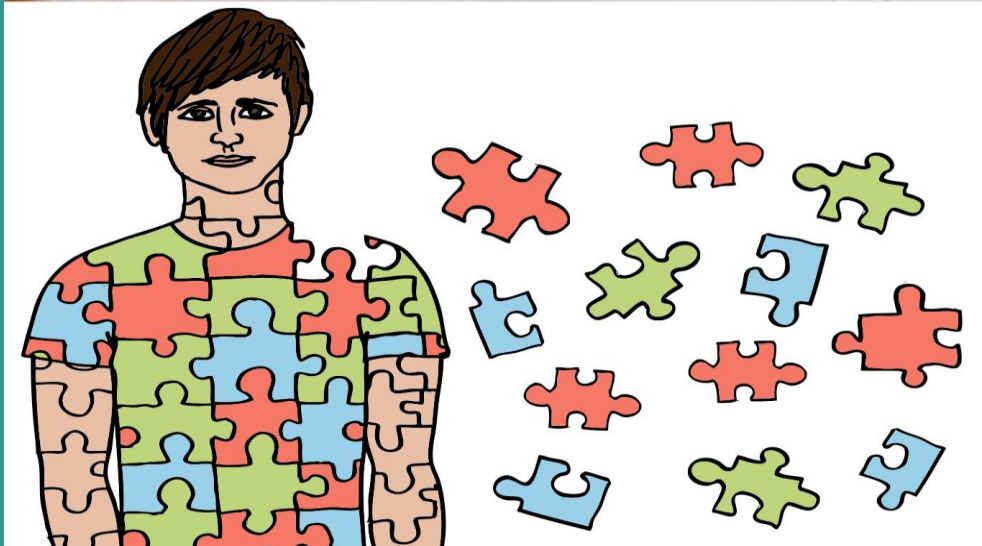


IDENTITET

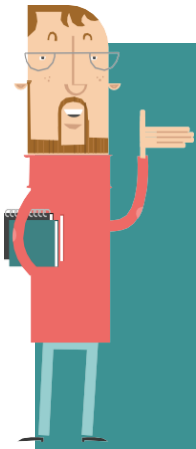
Hvad er identitet?



- Hvad betyder ordet? Har man en identitet?
- Er identiteten fastlåst?
- Hvad er identitetsdannelse?
- Er identitet noget ydre eller indre eller måske begge dele?
- Stil flere spørgsmål - vær nysgerrige!



Din identitet



[Who are you? \(https://www.youtube.com/watch?v=HMq7OkR4fGI\)](https://www.youtube.com/watch?v=HMq7OkR4fGI) (lille engelsk klip fra youtube)

I din logbog, skal du skrive dig selv i midten.

Ud fra dig selv laver du en masse pile - for enden af pilen skal du skrive de ting, der påvirker din identitet.





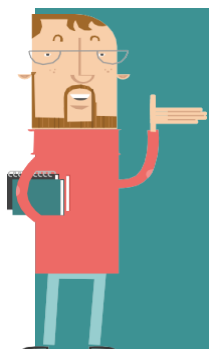
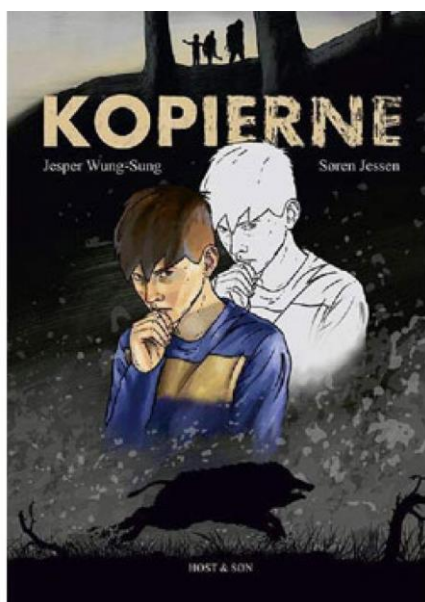
Hvem er jeg?

Kopierne, Jesper Wung-Sung

Hvem er kapitlet for?

Læringsmål: Du skal kunne lave en personkarakteristik ud fra en før og efter læseoplevelse af kopierne

Hvad? Hvorfor? Hvem? Personkarakteristik



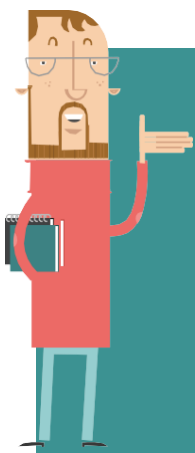
Jonas - PERSONKARAKTERISTIK:

Du skal lave en fyldestgørende personkarakteristik af Jonas. I din logbog skal der både være en karakteristik før og efter skoven.

Du skal lave teksthenvvisninger til tekststeder og billeder, som understøtter din karakteristik.

Tag gerne billeder af de sider, der "vil dig noget".

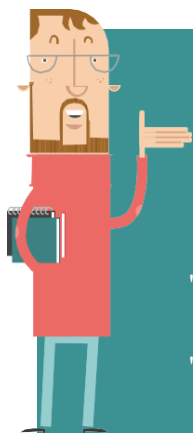
Før skoven:



Hvad gør det ved dine muligheder for at sætte dig i Jonas´ sted, at det er en graphic novel?

- Find billedeksempler på, at identifikationen med Jonas er mulig, altså steder, hvor du næsten kan mærke, smage, føle, høre, se det Jonas oplever.

"Kopierne" og begrebet identitet



Ud fra følgende "dyk" skal vi blive endnu klogere på Jonas - og måske os selv!

"Jeg. Hvad er jeg. Hvad er jeg så?", dyk ned i side 4 - 5...

"Klik", dyk ned i side 16 -17...

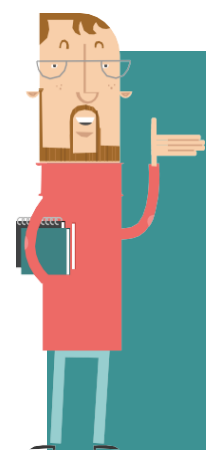
"Et pling, der ringede inde i mit hoved", dyk ned i side 32 - 33...

"Live-liv", dyk ned i side 44-45...

"Jeg skal hjem til Harry", dyk ned i side 62-63...

"At gå", dyk ned i side 67 - 68...

Efter skoven....



Du skal nu lave din karakteristik færdig - det du tilføjer, skal du tilføje med en anden skriftfarve, det skal altså fremstå tydeligt, hvad der er skrevet før og efter, vi var på STEDET, skoven.

Du skal aflevere din karakteristik her på min uddannelse og i din afleveringsmappe.



Hvem er jeg?

Pragtfuldt, pragtfuldt - Kim Fupz Aakeson

Hvem er kapitlet for?

Læringsmål

Inden du begynder at læse ... Næste roman....



Inden du går i gang med at læse...

Du skal skrive imens musikstykket spiller 3.45

(https://www.youtube.com/watch?v=FOP_PPavoLA)

1: beskriv i din logbog et "Autoværksted"

Du skal skrive imens musikstykket spiller 3.41

(https://www.youtube.com/watch?v=7wfYIMvS_dI)

2: beskriv i din logbog et "Fængsel"

Du skal beskrive med alle dine sanser....

Efterfølgende bevægelse - læs for hinanden, spørg ind til hinandens beskrivelser.



BILER!!!!!!!

Mange især drenge drømmer om en "fed" bil. En bil som bare signalerer SE MIG, status, penge, magt og meget, meget mere. En bil er jo faktisk bare et transport middel, som kan fragte dig fra stedet A til stedet B. Eller er det?

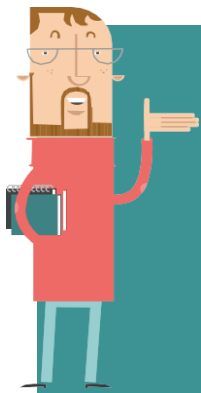


Biler - Hurtig skrivning.

Find et ur eller brug jeres mobiltelefon. Sæt den til 3 minutter.

Skriv nu så hurtig du kan ALLE de bil navne du kender. Skriv i din logbog. Tæl op, hvor mange du har og sammenlign med din side makker.

Anslaget... Pragtfuldt, Pragtfuldt...



Pragtfuldt, pragtfuldt! er titlen på den næste roman af Kim Fupz Aakeson, som vi skal arbejde med i forløbet "Hvem er jeg?"

Men lad dig ikke narre. Den verden, som romanens fortæller Morten tager dig med ind i, er alt andet end pragtfuld. For det er en verden fuld af druk, vold og fraværende voksne. Derfor vil I også møde et sprog og en handling, som nogle gange er lidt barsk.

I dette forløb skal du læse, analysere og fortolke Pragtfuldt, pragtfuldt! med særligt fokus på miljø (STEDET)- og personkarakteristik (MORTEN).

Læs anslaget:

Han begyndte at tale til mig tre uger efter begravelsen. Han havde selvfølgelig sagt noget, til folk med biler, til Polak. Men ellers ikke, ikke til mig, så lidt som muligt i hvert fald. Han spiste jo aldrig morgenmad, ved tolvtiden gik han fra værkstedet, ind og spiste frokost. Det hændte jeg fulgte efter, så stod vi ved køkkenbordet og spiste madder. Han lavede også aftensmad, men kaldte ikke, jeg kunne komme ned i køkkenet og så sad han allerede og spiste. Han havde lavet til os begge to, men alligevel.

Han barberede sig stadigvæk ikke, han badede heller ikke. Han stod op, passede værkstedet og kunderne og lod Polak om at sætte mig i gang.

Jeg havde så heller ikke sagt noget til ham, jeg ventede bare. Jeg havde værelse på førstesalen og kunne se ned på pladsen foran porten. En morgen så jeg ham bakke en varevogn frem til El-Bent og stige ud, jeg kunne se ham snakke og forklare, pege på noget under forskærmen, smile ad noget El-Bent sagde, jeg kunne se ham svare noget som fik El-Bent til at grine og klaske hænderne sammen. Jeg tænkte at han begyndte at ligne sig selv, at nu ville han snart begynde at tale til mig igen.

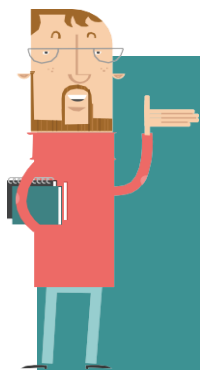
Pragtfuldt, pragtfuldt! s. 5-6 Svar på følgende i logbogen:

Hvor foregår handlingen (STEDET)? Hvem er han?

Hvem er jeg?

Hvordan har personerne det med sig selv og hinanden? Hvilken stemning fornemmer/sanser du?

Imens du læser - PERSONERNE



IMENS DU LÆSER, skal du....

Undervejs i sin læsning skal du notere alt det du finder relevant at bruge i en personkarakteristik af Morten, vi har allerede under arbejdet med Kopierne fået styr på "PERSONKARAKTERISTIK" - nu skal du lave en af Morten.

Ligesom ved Jonas skriver du, inden vi besøger "stederne", og efter, husk at markere tydeligt ved hjælp af skriftfarve, hvad du har skrevet før og efter.

Undervejs i din læsning skal du registrere, hvilke personer, der spiller en stor rolle i Mortens liv.

Mikkel: ven til Morten, Mikkel er den opsøgende i deres venskab, fortsæt listen undervejs i læsningen...

Malene: kæreste til Morten, styrer det seksuelle, fortsæt listen undervejs i læsningen....

HVEM er Morten?

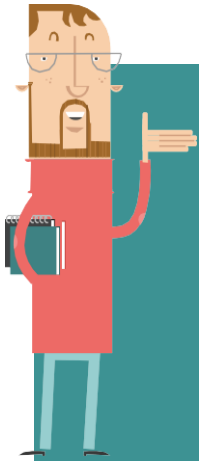
Gul post it: Mortens relationer (2 plancher)

Lyserød post it: Morten (1 planche)

Grøn post: Stederne (hjemmet, autoværksted, fængslet) (3 plancher)

Sæt jeres post its på de rigtige plancher -

HER KAN DU HENTE INSPIRATION til din karakteristik!



Nu skal Mortens karakteristik snart være klar....

MEN inden da, hjælp hinanden....

Giv hinanden respons....

Konkret

Husk altid at pege helt konkret, specifikt og præcist på hvad det er du synes er godt eller kunne være bedre ved den ting, du giver respons på. Sig ikke: Din tekst er spændende,

Sig: det afsnit hvor du....

eller

Sig: fedt med alle de adjektiver, du argumenterer godt....

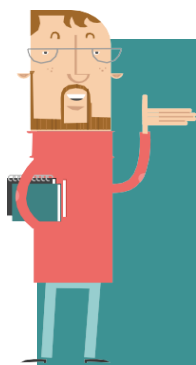
Konstruktivt

Kom altid med forslag til hvad der bør gøres for at gøre det endnu bedre. I personkarakteristikken skal du pege på, at noget fungerer mindre godt, for eksempel rækkefølgen af argumenter eller en række fagbegreber som læreren vil have svært ved at forstå. Du skal foreslå, hvad din makker skal gøre i stedet. Hvordan skal strukturen laves om, helt præcist. Hvilke begreber kan du foreslå der vil fungere bedre? Reglen gælder også når noget er godt. Du kan sagtens foreslå den du giver respons, steder eller situationer eller beskrivelser, hvor han kan gøre mere af det gode, fordi det vil være virkningsfuldt lige der.

Kammeratligt

Ingen er usårlige når det kommer til respons. Det er altid følsomt at lægge sit arbejde frem for andre og høre deres mening. Derfor har man pligt som respondent til at sige tingene på en ordentlig og rar måde. I gamle dage hed det "kærligt" og ikke "kammeratligt". Det er helt afgørende, at man tager hensyn til hinandens følelser. Uanset hvad produktet (her personkarakteristik) er som du skal give respons på, kan du regne med at muligheden er til stede for at afsenderen bliver såret, hvis du tramper rundt og lægger kritik af dig i stride strømme. Giv respons på en venlig og betænksom måde. Og husk at vi lærer mindst lige så meget, hvis ikke mere, af at høre hvad vi har gjort godt, som af at høre hvad vi har gjort skidt.

Bevægelse med tekststykker...



Ud fra tekststykket, du får, skal du dykke ned i linjerne og mellem linjerne og "mærke" Morten. I går rundt blandt hinanden, læser jeres tekststykke højt, og forklarer for hinanden, spørg ind til hinandens tekststykker. Du skal møde 10 kammerater - og dykke ned i dit eget og deres tekststykke hver gang.

Aflevering af karakteristik af Morten



Genlæs noterne omkring personkarakteristik... Læs på rådene fra sidste gang...

Husk - at lave en passende rubrik, evt. underrubrikker...

Husk at indsætte sidehoved....

Husk, at layout skal være lidt lækkert at se på...



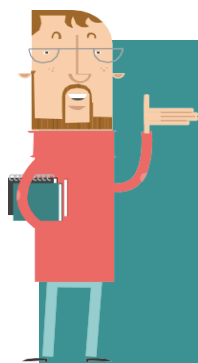
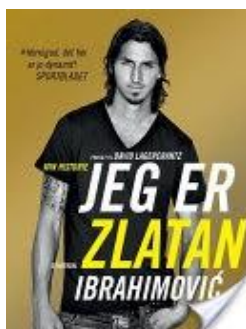
Hvem er jeg?

Jeg er Zlatan Ibrahimovic

Hvem er kapitlet for?

Læringsmål

Inden vi læser....Jeg er Zlatan Ibrahimovic



I " Jeg er Zlatan Ibrahimovic" fortæller Zlatan med egne ord om en barsk opvækst i Rosengård-kvarteret uden for Malmø. Om fædrene fra de fine dele af byen, der forsøger at få ham smidt ud af Malmö FF. Om kampen for at nå toppen af international fodbold. Fra den første hårde tid i Ajax, skiftet til Juventus, succesen i Italien og skandalen, der var ved at koste ham karrieren. Han fortæller om Inter og sejrene, om Mourinho, målene og de store stjerner.

Han fortæller om kærligheden til Helena og børnene. Om livet uden for projektørlyset. Og så afslører han for første gang, hvad der skete med Pep

I Zlatans selvbiografi, fortalt til forfatteren David Lagercrantz, kommer vi bag facaderne i de store klubber og får et sjældent indblik i den absolutte topfodbold. For første gang får vi hele historien om Zlatan Ibrahimovic - hans egen historie.

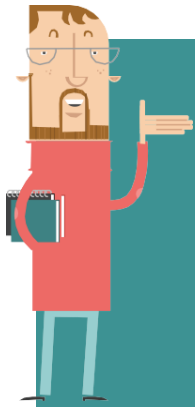
Pressen skrev:

"Herregud, det her er jo dynamit!" - Sportbladet

"Hver sætning indeholder had, vrede, indsigter og synspunkter, som er så stærke, at de overstråler det meste, jeg har læst ... Det er så godt. Det er så forbandet godt ... En barndomsskildring som er et mesterværk." - Aftonbladet

"Sammenlignet med andre nyere fodboldbiografier er bogen i en liga for sig selv ... Den bedste socialrealistiske skildring fra bunden af det moderne Skandinavien, der er udkommet længe." - Politiken

"Sensationelt interessant. Sensationelt god." - Sydsvenskan



HVAD ved du om Zlatan Ibrahimovic?

I det fælles dokument på google drive skal du skrive alt
hvad du ved...

8.y: [skriv om Zlatan \(https://docs.google.com/document/d/1ZHt9SkuNmKIPSS1iEKRCY2FBlqPdnggaO94sMsOmyk/edit\)](https://docs.google.com/document/d/1ZHt9SkuNmKIPSS1iEKRCY2FBlqPdnggaO94sMsOmyk/edit)

Denne gang bliver karakteristikken anderledes, da det ikke længere er en fiktiv person, men en du har mødt og møder i medierne, én når du skriver hans navn på nettet, så kommer der utallige hits. Én, hvor du læser en biografi og efterfølgende skal lave en karakteristik - DET BLIVER FEDT!

Måske ved du meget - måske ikke så meget, uanset hvad, finder du ud af meget efter, vi har læst romanen...

Husk undervejs at notere ALT det, du finder relevant til en personkarakteristik (ligesom med Jonas og Morten)

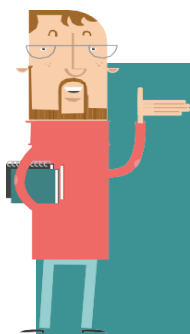
Nu er det sidste mulighed i denne omgang for at skrive en FANTASTISK karakteristik....

Inden du starter med at læse

Du skal inden du starter med at skrive i din logbog, "smage" lidt på bogen. Det vil sige, se nu godt på den både forside og bagside samt de første ca. 55 sider. Se godt på billederne, de viser noget om Ibrahimovic. Du skal bruge billederne, de ord, du får noteret i din logbog, som kan bruges til personkarakteristik, skal du notere i vores fælles dokument på Google apps.

Så har du læst til og med side 150 husk de første 55 sider var billeder:)

Du har i din logbog noteret, hvad du mener er relevant for at lave en personkarakteristik. Du har nu læst lidt om en træner og problemer, en cykel med navnet Fido Dido, Rosengården og blokkene, Malmö og Milen og Ajax og rekordsum MEN hvad med Zlatans opvækst, baggrund, miljø. ALTSÅ STEDET han kommer fra?



NU skal du, i din logbog beskrive det sted, som Zlatan kommer fra, Rosengård, blokkene, menneskene, tingene der sker der og hvilken betydning det har for Zlatan at han kommer derfra.

HUSK NU VI HAR VÆRET UDE at IAGTTAGE

"Gennem disse handlinger knytter vi betydning til stedet, fordi vi kommer til at forbinde det med oplevelser, følelser og holdninger: Fra at være noget mere abstrakt bliver det noget, vi forholder os til" Se evt. Stedet" opgave 1



At stoppe op At være til stede!!

Zlatan Ibrahimovic - 10 mål

Her er et lille klip på 4 minutter og 37 sekunder. Det er blandt andet det, som han er berømt for.

Se det, Nyd det, dyrk det.

(https://www.youtube.com/watch?v=ia-zi5oLa_0)





Et hurtig opgave - søg på nettet - skriv i din Logbog

Hvor mange mål har Zlatan Ibrahimovic lavet for Malmö Sverige?

Hvor mange mål har Zlatan Ibrahimovic lavet for Ajax Holland?

Hvor mange mål har Zlatan Ibrahimovic lavet for Juventus Italien?

Hvor mange mål har Zlatan Ibrahimovic lavet for Inter Italien?

Hvor mange mål har Zlatan Ibrahimovic lavet for

Barcelona Spanien?

Hvor mange mål har Zlatan Ibrahimovic lavet for PSG Frankrig?

Hvor mange mål har Zlatan Ibrahimovic lavet for Manchester United England

Hvor mange kampe har han spillet for disse hold?

Og nu lidt matematik: Hvor mange mål har Zlatan lavet i gennemsnit pr. kamp?

Hvor mange røde kort har han fået i sin tid som professionel spiller?

Bilag 2: Brev til elever og forældre om informeret samtykke om deltagelse i undersøgelsen

Kære elever og forældre

Jeg er ph.d. studerende og i gang med et forskningsprojekt, der undersøger, om vi kan læse bøger på nye måder i folkeskolen, og om det vil motivere og skabe forståelse for eleverne.

Forskningsprojektet tager udgangspunkt i reformkravet om den åbne skole og måden vi læser bøger på.

Derfor skal jeg udvikle et undervisningsforløb inden for litteraturundervisning, som inddrager den åbne skole, altså lokalsamfundet. Undervisningsforløbet hedder: Hvem er jeg?

Det betyder, at jeg undersøger, hvilke betydninger det har for elevers læseforståelse og fortolkningsproces, at eleverne kommer ud på nogle af de steder, der er i bogen. Helt specifikt er det steder, der har betydning for hovedpersonen i bogen. Nedenfor står i punkter de bøger, eleverne skal læse, og de steder eleverne skal ud og opleve i forbindelse med læsning af bøgerne.

Bøger/ steder:

Pragtfuldt, pragtfuldt!/Autoværksted og fængsel

Jeg er Zlatan/ Fodboldstadion

Kopierne/ Skoven

Jeg vil derfor spørge om Jeres samtykke til følgende:

Elevens navn:

Aktivitet	Mit barn må gerne deltage	Mit barn må ikke deltage
Interview		
Videofilmes		
Sove i skoven med de andre elever og voksne (lærere og mig)		
Besøge autoværksted, politistation og fodboldstation		

Forløbet foregår fra midten af august til slutningen af oktober 2016.

De bedste hilsner fra

Pernille Damm Mønsted Pjedsted, Mail: pdmp1@ucl.dk

Bilag 3: Kodningsudsnit af temaet *Sammenligninger*

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<i>E: En af de store grunde til, at man gider at læse bøger, det er at man kan være sådan lidt med i det. Det er tit når jeg bare sidder hjemme, nej det gider jeg kraftedeme ikke, så lægger jeg bare bogen og sidder mig over til computeren eller sådan noget. Men det er meget mere hyggeligt sådan, at man prøver at se, hvad der egentlig sker for hovedpersonen selv. (L:135-138)</i>	Eleven gider læse bøger, hvis eleven har en følelse af at være med i det, men når eleven læser hjemme sidder hun sig tit ved computeren i stedet for at læse. Elevens synes det er hyggeligt at se det, hovedpersonen oplever. EA	At være med i teksten sammenlignet med at sætte sig ved computeren
<i>E: Det er meget sjovere end at gøre det normalt. I klasse der sidder du bare sådan og læser, her kan du faktisk fornemme tingene ske (L:512-513)</i>	Eleven sammenligner læseoplevelsen på stedet med at sidde i klasse og læse. Eleven synes det er sjovere fordi eleven kan fornemme tingene ske. EA	Sjovere at fornemme ting ske, Sammenligning
<i>E: Det får også en til at fokusere meget mere, end hvis du sidder sammen i grupper inde i klassen, hvor du så bare kommer til at småsnakke, og så får man slet ikke læst. (L:636-637)</i>	Eleven sammenligner den stedorienterede læsning med læsning i klassen og mener det er nemmere at fokusere, når der læses på stedet. EA	Nemmere at fokusere, Sammenligning
<i>E: Grunden til at jeg har gjort det, det er nok mere at jeg har kunne leve mig mere ind i bogen, og der ikke har været alle de der mål, hvor jeg har skulle sidde og tænke, hvor er det nu jeg skal finde det der henne, hvor på siden skal jeg kigge, hvad er det jeg skal skrive ned fra denne side af, for at jeg kan gå videre, så kan man ikke rigtig nå at leve sig ind i den, som man kunne nå her, og det synes jeg sådan set jeg har kunne i teksten, selv om jeg ikke skulle finde det der og der.” (L:1163-1167)</i>	Eleven kan bedre leve sig ind i teksten i dette forløb, idet eleven ikke føler, at målet har været at finde ting på siderne og skrive af fra siderne. EA	Indlevelse sammenlignet med at finde svar på siden
<i>Elev: ”Jeg kan meget lettere stoppe op end ved at man lever sig ind i bogen ti minutter og så skal man tage et ark, også igen. Det er meget lettere, når der ikke er et ark, hvor man bare kan koncentrere sig om bogen og læse den.” (L:1169-1171)</i>	Eleven synes det er lettere at koncentrere sig om at læse bogen i dette forløb, end når der er ark, der skal svares på. EA	Koncentration sammenlignet med besvarelse af ark

Bilag 4: Kodningsudsnit af temaet *Visualisering*

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<p><i>E: Når man snakker med dem, fordi da vi kom derinde, så regnede vi jo ikke med, at vi ville komme til at snakke med dem, du ved, vi havde ikke regnet med, at det var normale mennesker sådan (L:256-257)...</i></p> <p><i>I: Så hvad tænker I så om at læse bøger på den her måde, hvor man oplever... (L:258)</i></p> <p><i>E: Man får et meget bedre billede af, hvad det er for noget (L:261)</i></p>	<p>Eleven havde ikke regnet med, at det var normale mennesker, der var i arresten. Stedoplevelsen giver eleven bedre billeder af teksten EA</p>	<p>Stedoplevelse, bedre billeder, tekst</p>
<p><i>E: Man kan også bedre visualisere sig hvordan det ser ud inde i værkstedet med alt det man læser. Han brugte lige karburatoren eller et eller andet og så så man det derinde (L:364-365)</i></p>	<p>Eleven kan bedre visualisere sig, hvordan det ser ud inde i værkstedet, når en af personerne i teksten anvender karburatoren, så har eleven lige set det på stedet EA</p>	<p>Stedoplevelse, bedre visualisering, tekst</p>
<p><i>E: Man får ligesom et klarere billede af, man har ligesom de der billeder inde i hovedet, som man danner nogle stykker af når man læser det i bogen, og så får man ligesom det fulde indtryk, når man så er ude og se det i virkeligheden. (L:930-932)</i></p>	<p>Eleven har billeder inde i hovedet, når han læser teksten og billederne bliver klarere, når han også oplever stedet. Det giver ham det fulde indtryk EA</p>	<p>Stedoplevelse, fulde indtryk, tekst</p>
<p><i>E: Jeg synes det giver nogle flere billeder, når man så læser om det (L:1058)</i></p>	<p>Eleven synes stedoplevelsen giver nogle flere billeder til læsningen EA</p>	<p>Stedoplevelse, flere billeder, tekst</p>

Bilag 5: Kodningsudsnit af temaet *Forforståelse*

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<i>E: Altså når man læser en bog ikke også, at tænker man ikke over tingene, jeg viste selv ikke, ikke også, jeg troede det var mere luksus derinde, jeg finder bare ud af, at det var bare et lille TV og et skrivebord (L:177-179)</i>	Eleven tænker ikke over tingene, når eleven læser en tekst. Eleven finder ud af, at det ikke er så luksuriøst inde i arresten, at der kun er et lille TV og skrivebord. EA	Stedoplevelse, mindre luksuriøst end eleven havde forestillet sig
<i>E: Så ved man ikke, man ikke skal lave kriminalitet (L:191)</i>	Eleven ved efter oplevelsen, at han ikke skal begå kriminalitet. EA	Stedoplevelse, erkendelse om at begå kriminalitet
<i>E: Meget anderledes, det jeg har tænkt på, det jeg tænkte på da jeg læste at Morten var inde på arresthuset, så tænkte jeg mere sådan amerikansk fængsel, hvor han sidder med glas imellem, jeg tænkte ikke på, hvordan det rigtigt var med en sofa og så to stole.(L:206-208)</i>	Eleven synes det er meget anderledes i arresten, end hvad han havde tænkt på. Mens eleven læste, tænkte han mere på de forhold, der er i et amerikansk fængsel med glas imellem. EA	Stedoplevelsen, anderledes end eleven havde forestillet sig
<i>E: Jeg synes at det var anderledes end, jeg synes det var værre I: End du havde forestillet dig? E: Hmm E: Jeg tænkte altså, at de havde lidt bedre forhold inden, i forhold til det var en dansk arrest E: Jeg regnede også med altså en smule bedre, fordi jeg havde hørt at arrester og fængsler de skulle være okay, det var trist og kigge, sådan man bliver lidt ked af det (L:268-273)</i>	Eleverne havde regnet med, at forholdene i arresten var bedre. En af eleverne blev både trist og ked af det. EA	Stedoplevelse, forestillet sig bedre forhold, trist

Bilag 6: Kodningsudsnit af temaet *Engagement*

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<i>E: Det er ret sjovt, at de har gjort det og nu gør vi det (L:107)</i>	Eleven synes det er sjovt at gøre det, som personerne i teksten gør. EA	Stedoplevelse, sjov som tekst
<i>E: Så føler man, at man oplever bogen meget bedre I: Gør man det? Hvordan kan det være, tænker du? E: For eksempel, når det er ham der Morten skal besøge sin far, så ved man at det ikke bare er sådan alene, men med fængslet og alt sådan noget (L:235-238)</i>	Eleven føler, at han oplever teksten meget bedre, idet stedoplevelsen giver eleven en merviden om, hvordan det er at besøge ens far i et fængsel. EA	Stedoplevelse, bedre oplevelse af teksten, merviden
<i>E: Jeg kan bedre lide at læse bogen(L:240)</i>	Eleven kan bedre lide at læse bogen. EA	Kan bedre lide at læse, stedoplevelsen
<i>E: Det synes jeg er fedt I: Hvorfor er det fedt? E: Jamen det er fordi du oplever det på en anden måde jo I: Hvordan oplever man det på en anden måde? E: Det ved jeg ikke, jeg tænker mere sådan for eksempel, når hans far altså i bogen, så tænker man sådan lidt okay, men når man så selv kommer ud så kan man godt se hvor slemt de har det (L:275-280)</i>	Eleven synes det er en fed måde at læse tekster på, fordi han oplever teksten på en anden måde. Eleven får noget at vide om personerne med stedoplevelsen. EA	Fedt, stedoplevelse, merviden
<i>E: Man føler også, at man får en belønning for at have læst en bog, så får man en oplevelse (L:282)</i>	Eleven føler at oplevelsen er en belønning efter at have læst. EA	Belønning; Stedoplevelsen

Bilag 7: Kodningsudsnit af temaet *Sanselighed*

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<p><i>E: Det har ikke været særligt rart.</i> <i>E: Nej</i> <i>E: Hvis man tænker på, at han skulle både sove i skoven og han var også bange for, at der kom vildsvin og KBer hele tiden</i> <i>E: Og han havde heller ikke liggeunderlæg og sovepose ligesom os.</i> <i>E: Og han havde ikke en familie derhjemme, der ventede på, at han kom hjem (L:9-14)</i></p>	<p>Eleverne synes ikke det er rart at sove i skoven og de sammenligner deres oplevelse med hovedpersonen i teksten, der ikke have liggeunderlag eller familie som eleverne. EA</p>	<p>Stedoplevelse, ikke rar, kobling til hovedpersonen</p>
<p><i>E: Det føleles som om stedet her er mere venligt efter vi har sovet her, end før der var det sådan mere mørkt og lydt over det hele, og folk skreg og når man så har sovet, så er det bare.(L:50-51)</i></p>	<p>Stedet er i kraft af læse- og stedoplevelsen/ overnatningen blevet mere venligt. Eleven forbinder stedet med noget mørkt og lydt, men efter overnatningen er det bare og mere venligt. EA</p>	<p>Venligt sted efter oplevelse</p>
<p><i>E: Altså man fik ikke læst hele bogen sådan, vil jeg sige, men det man fik læst af den, man prøvede da, man oplevede det da på en anden måde end man gør i skolen.</i> <i>I: Okay, hvordan oplevede du det på en anden måde tænker du?</i> <i>E: Hmm, altså man lagde mærke til nogle andre ting altså, både fordi man læste den anden gang, men også fordi der var nogle andre lyde vil jeg sige.(L:111-115)</i></p>	<p>Lydene på stedet bevirker at eleven får et andet syn på bogen. Oplevelsen er anderledes end at læse i skolen. Lyde gør at eleven lægger mærke til nogle andre ting. EA</p>	<p>Lydene, stedet, anden oplevelse, andre ting ved teksten</p>

Bilag 8: Kodningsudsnit af temaet *Forstyrrelse?*

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<p><i>E: Jeg synes ikke rigtig der er nogen forskel end at læse den inde i et klasselokale og på et arresthus, hvor det foregår, jeg kan ikke rigtig mærke forskellen.</i></p> <p><i>I: Så du ville hellere, at vi bare læste bøger i skole som vi plejer og ikke oplever tingene?</i></p> <p><i>E: Men det er stadig fedt at opleve tingene, men gør ikke noget med oplevelsen sådan med læsningen(L:215-219)</i></p>	<p>Det gør ikke nogen forskel for eleven, om eleven oplever stedet eller ej. Det påvirker ikke elevens læseoplevelse, at opleve en arrest.</p> <p>EA</p>	<p>Oplevelsen gør ikke noget for elevens læsning</p>
<p><i>E: Altså da det var at vi første gang var på stadion, jeg synes ikke lige det gav det vildt store, jeg synes bare, så sad man udenfor og læste, så var det varmt og så vil jeg hellere sidde indenfor.</i></p> <p><i>(L:690-691)</i></p>	<p>Eleven synes ikke det giver noget til læseoplevelsen at sidde på stadion, hun vil hellere sidde indenfor</p> <p>EA</p>	<p>Oplevelsen gør ikke noget for elevens læsning</p>

Bilag 9: Kodningsudsnit af temaet *Oplevelse*

Oprindelig tekst	Kodning	Overskrift/kategori
<i>E: Altså med det at sove i skoven, så føler jeg mig ret sej, jeg har aldrig prøvet at sove under åben himmel før, men det er sådan ret normalt tror jeg. (L:25-26)</i>	Eleven føler sig sej efter at have sovet i skoven under åben himmel. EA	Stedoplevelse, sej
<i>Også meget hyggeligt at opleve sammen med vennerne samtidig med (L:77)</i>	Eleven synes det er hyggeligt at opleve stederne sammen med vennerne. EA	Stedoplevelse, hyggeligt med venner
<i>E: Det har bare været hyggeligt og sådan noget, at være sammen alle sammen (L:105)</i>	Eleven synes det har været hyggeligt at de alle sammen har været sammen. EA	Stedoplevelse, hyggeligt, samvær
<i>E: Men altså jeg synes, det var rigtig grænseoverskridende, fordi at... (L:185)... E: Jeg fik virkelig meget ondt af dem (L:187).</i>	Eleven synes oplevelsen var rigtig grænseoverskridende, fordi eleven fik ondt af de indsatte. EA	Grænseoverskridende stedoplevelse, medfølelse
<i>E: Jeg synes det er meget spændende at opleve, for så ser man også noget nyt, man er jo ikke vant til at se det... (L:189-190)</i>	Eleven synes det er spændende at opleve noget nyt. EA	Stedoplevelse, nyt
<i>E: Det er også sjovt at komme ud og se noget (L:514)</i>	Eleven synes det er sjovt at komme ud og se noget. EA	Stedoplevelse, sjov
<i>E: Man får også sådan mere bevægelse og nu får vi jo ikke så meget bevægelse i timerne, så det er meget dejligt at komme ud. (L:633-634)</i>	Eleven får bevæget sig, og det er dejligt. EA	Stedoplevelse, dejlig, bevægelse
<i>E: Det har været fedt at prøve sådan, grænseoverskride agtigt, fordi det var lidt sådan der var mange dyr og sådan noget (L:790-792)</i>	Eleven synes både oplevelsen af stedet har været grænseoverskridende og fed. EA	Stedoplevelse, fed, grænseoverskridende
<i>E: Altså jeg synes det er en virkelig god måde at lære ting på og det er også en god måde at komme ud af huset i skolen. L:(875-876)</i>	Eleven synes stedoplevelsen er en god måde at lære på, og at det er godt at komme ud af skolen. EA	Stedoplevelse, lære, god

Bilag 10: Kodningsudsnit af temaet *Begrænsning?*

Oprindelig tekst	Kondensering	Overskrift/kategori
<p><i>E: Måske hvis vi havde set det før, kunne måske også have gjort noget, fordi nu har jeg jo forestillet mig, hvordan det så ud, den oplevelse af det, og så ser man det, okay, men jeg vil altid tænke på det jeg forestillede mig</i></p> <p><i>I: Men er det ikke godt?</i></p> <p><i>E: Jo okay, det kan man så sige, men så ved du bare, hvor du er forkert</i></p> <p><i>I: Men det er jo ikke nødvendigvis forkert, det er jo sådan en forfatterverden man er inde i, spændende historie, det kan jo sagtens...</i></p> <p><i>E: Jo altså folk siger altid læs bogen før du ser filmen, fordi du ikke ved, hvordan alting ser ud og så gør du det ikke forkert</i></p> <p><i>I: Okay, så I kan godt lide at komme ud og opleve, men måske tænker I, at oplevelserne skulle være før bogen eller hvad?</i></p> <p><i>E: Ja, fordi så tænker man måske på da du var ude, mens du læser</i></p> <p><i>E: Ja det fungerede i hvert fald på autoværkstedet, fordi så tænkte jeg altid på det værksted når jeg læste, så tænkte jeg når de sagde venterummet, som det var beskrevet i bogen, så tænkte jeg på, der hvor det lå der, hvor det lå i det autoværksted, hvor vi besøgte, fordi jeg ikke havde dannet mig et billede af det før vi havde set autoværkstedet</i></p> <p><i>(L:316-331)</i></p>	<p>Eleven ønsker på den ene side at opleve stedet inden påbegyndelse af teksten, men samtidig fungerede oplevelsen fint på autoværkstedet, fordi eleven ikke havde dannet sig et billede af værkstedet før, selvom eleven havde læst om værkstedet inden oplevelsen. Eleven synes egen forestilling af forfatterens fortælleunivers kan være forkert, da stedet ikke opleves som forfatteren har beskrevet det.</p> <p>EA</p>	<p>Forkert forestilling, oplevelse af stedet inden læsning. Følelse af at være forkert.</p>

Bilag 11: Udsnit af indholdsresumeerne af videoobservationer af undervisningsforløbet

Hvert skema indeholder indholdsresumeer over en lektion. Dette er trettende lektion ud af fireogtredive.

Såfremt optagelser ikke er indskrevet i indholdsresumeer fra begyndelse af videooptagelsen, eller at der forekommer huller mellem optagelserne tidsmæssigt, er det fordi jeg har fravalgt at indskrive snak om ting der ikke har med undervisningsforløbet at gøre. Eksempelvis snak om lejretur, valgfag, it-udstyr, skabe etc. Endvidere er elevernes rumsteren i begyndelsen af optagelserne ikke medtaget.

ED: Elev dreng

EP: Elev pige

L: Lærer

F: Forsker, undertegnede

UV8yLF: Undervisning 8y lærerfokus/videokamera

UV8yEF: Undervisning 8y elevfokus/videokamera

Arbejde med *Kopierne*. Trettende lektion af undervisningsforløbet. Øvelse med analyse og beskrivelse af side fra bogen.

Dato, kameravinkel, tid	Overskrift	Kort resume	Verbal Transskription	Nonverbal Beskrivelse
23.08.16. UV8yLF 01.10-06.11	Sted og Jonas øvelse ud fra billeder i bogen	L introducerer øvelse, hvor eleverne ud fra en kopieret side af bogen 2 og 2 skal fortælle hinanden, hvad de ser på siden i forhold til stedet og Jonas. Eleverne giver siderne videre til hinanden, så de hele tiden skal forklare udførligt om en ny side Eleverne skal starte med at		

		skrive i deres logbog om udleverede billede.		
23.08.16. UV8yLF 06.12-13.38	Hvad rammer der ved billedet	Eleverne skriver i deres logbog, hvad der rammer dem ved den udleverede kopi af en side i bogen		
Kameraskift 23.08.16. UV8yEF 17.35-30.10	Øvelse med beskrivelse af udleveret side fra bogen billede	Eleverne går rundt mellem hinanden i skolegården og fortæller hvad de ser på siderne fra bogen og bytter sider		Eleverne er meget optaget af øvelsen, de snakker intenst og koncentreret om siderne.
Kameraskift 23.08.16. UV8yLF 35.01-42.36	Opsamling på sidebeskrivelse øvelsen	Eleverne fortæller om den side de er endt med – de holder siden op for hele klassen og fortæller. Derved bliver mange af siderne i bogen gennemgået.	Eksempel på analyse af side (39.47-40.50): ED: Ja, jeg har denne her, og det er sådan lige efter, at de er sluppet væk fra de to første KBér, hvor han ligesom prøver at få forklaret hvad det er der sker, og her kan du se på hans ansigtsudtryk, hvor forvirret han er, der er spørgsmål, der er stor sort skrift, hvem er han, og så kan du se på benene,	

			<p>at det ligesom vises at de er ved at blive opløst i ingenting, som så kan være fordi han ikke ved, hvem han selv er. Og så farverne de er ligesom blå, det hele er blå store set og der er ikke rigtigt noget mørkt, som kunne være noget med, at der ligesom er en forvirring, der er fordi han ikke ved hvem han selv er, han ved ikke hvem den anden dreng er og det ved læseren heller ikke.”</p>	
23.08.16. UV8yEF 42.37-49.43	Løs snak på klassen om bogen	Eleverne snakker, undres og spørger til bogen.	<p>Eksempel (43.42-43.56):</p> <p>ED: ”Jeg forstår ikke rigtigt, i de syv år Jonas har været væk, hvordan kan det være at forældrene bare vælger at være så ligeglade med ham, når de har syv års erfaring og oplevelser med</p>	Der er hele tiden elever, der har hænder vi i vejret. Snakken forsætter på samme niveau resten af lektionen

			ham, som de ikke har haft med den anden?"	
--	--	--	---	--