



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Louise Rosendal Bang: *Litteratursamtaler efter gehør i grundskolens danskundervisning*

Akademisk Forlag, 2024, 124 sider

*Anmeldt af Jimmi Michelsen,
ph.d., lektor, UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole*

Louise Rosendal Bangs *Litteratursamtaler efter gehør i grundskolens danskundervisning* er et nyt og spændende bud på en litteraturredidaktik til grundskolen. Det nye er ikke, at litteraturundervisningen skal være undersøgende og dialogisk – det er den vej, litteraturredidaktikken går i disse år – men at den i mindre grad skal styres af lærerens spørgsmål. Ifølge Louise Rosendal Bang (LRB) er der behov for mindre strukturerede samtaleformer i litteraturundervisningen, så eleverne i højere grad tager ordet og er med til at forme indholdet i undervisningen. I bogen sammenlignes samtaleformerne med jazz-improvisationer, hvor det både handler om at gå solo, lytte til og supplere andre. For at det kan lykkes, skal eleverne have *litterært gehør*, dvs. kunne fornemme tekstens signaler og sætte ord på dem sammen med andre.

Litteratursamtaler efter gehør i grundskolens danskundervisning bygger på LRBs ph.d.-afhandling *Lærerstyrede tekstsamtaler: Analyser af samtaler om litterære tekster på Forfatterskolen i København og i gymnasiet* (2022). I afhandlingen har LRB udviklet en samtaleform til litteraturundervisningen, der er inspireret af en konkret tekstlæsningspraksis på Forfatterskolen. I *Litteratursamtaler efter gehør* argumenterer LRB for, at samtaleformen også kan bruges i grundskolens danskundervisning. Bogens primære målgruppe er dansklærere i grundskolen og lærerstuderende med dansk som undervisningsfag.

“ Problemet med IRE-samtalen er ifølge LRB, at det ikke skaber reel dialog i undervisningen.

Bogens opbygning

Litteratursamtaler efter gehør består af syv kapitler. I det første kapitel beskriver LRB potentialer og udfordringer ved traditionel lærerstyret samtale, især den såkaldte IRE-samtale. IRE-samtalen er kendetegnet ved, at læreren initierer et spørgsmål (I), eleverne responderer (R), og læreren evaluerer svaret (E). I kapitel 2 fokuserer LRB på det, der hedder turtagning, dvs. samtalens ”vippeture”. I kapitlet analyserer LRB turtagningen i en traditionel lærerstyret litteratursamtale i gymnasiet. Analysen viser, at eleverne ikke er førstepart i udvekslingerne og dermed i mindre grad er med til at forme indholdet i samtalen. Herefter følger to kapitler (kapitel 3 og 4), hvor LRB beskriver Forfatterskolens tekstlæsningspraksis, som i bogen er et ideal for litteratursamtalen. Samtalen kan minde om visse former for jazz, hvor musikerne improviserer, og hvor turtagningen er spontan og uplanlagt, fordi den er baseret på gehør (s. 59). I kapitel 5 og 6 kommer LRB med konkrete idéer til, hvordan litteratursamtalen kan gribes an i undervisningen. Kapitel 6 hedder for eksempel ”Sådan praktiserer du tekstæstetiske læsninger i undervisningen”. I kapitlet beskriver LRB ret udførligt, hvad læreren kan sige til eleverne, når de skal introduceres til æstetikbegrebet eller lære at læse æstetisk. I bogens sidste kapitel (kapitel 7) beskriver LRB en faktisk gennemført litteratursamtale i en udskolingsklasse.

Litteratursamtale uden lærerspørgsmål

LRB vier i bogen meget plads til IRE-samtalen. Forskning viser, at denne samtaleform er vidt udbredt i skolen og uddannelsessystemet, ikke mindst i litteraturundervisningen. Problemet med IRE-samtalen er ifølge LRB, at den ikke skaber reel dialog i undervisningen. I bogen nævner LRB en række forskere – primært inden for feltet dialogisk undervisning – der også har kritiseret IRE-samtalen. Det gælder for eksempel Olga Dysthe. Inden for litteraturredidaktikken nævnes Michael Tengberg, Martin Nystrand og Vibeke Hetmar. Kritikken går bl.a. på, at IRE-samtalen ikke tilskynder eleverne til at lytte til og bygge videre på hinandens bidrag – ej heller til at argumentere og begrunde. På den anden side er IRE-samtalen velkendt af alle og understøtter målstyret undervisning.

Flere af de teoretikere inden for dialogisk undervisning, som LRB nævner, er fremkommet med forslag til, hvordan IRE-samtalen kan erstattes af andre samtaleformer. For eksempel mener Olga Dysthe, at læreren bør stille flere åbne og autentiske spørgsmål. Den vej vil LRB ikke gå. Hun er skeptisk over for lærerspørgsmål, idet de ofte begrænser elevernes svarmuligheder: ”Når læreren har den faste rolle som spørgsmålsstiller, positioneres eleverne ikke til selvstændigt at tage ordet og bringe nye emner på banen. Stiller læreren mange spørgsmål, kan samtalen nærmest ende i en stram pendulering mellem lærerspørgsmål, elevsvar og lærerevaluering i et tempo,

hvor elevernes refleksioner begrænses af at skulle klemmes ind i svarformens ramme" (s. 7-8).

Hvordan kan en litteratursamtale se ud, hvis læreren ikke skal stille spørgsmål? LRB indrømmer, at det er svært at fravige IRE-formen, fordi det er så indgroet. For eksempel peger et studie på, at selv samtaler uden en lærer kan falde ind i denne form, hvis én elev tager teten og begynder at stille spørgsmål til de andre (s. 69). Det samme gælder den form for samtale i rundkreds (som bl.a. kendes inden for Filosofi med børn), hvor læreren bevidst undgår at evaluere elevernes svar. Alligevel er der en stor risiko for, at eleverne holder øje med læreren for at aflæse en eller anden form for evaluering.

I stedet for spørgsmål kan læreren indlede litteratursamtalen med et udsagn som "Jeg tænker ...". På den måde deler læreren sine personlige tanker om teksten, og eleverne får en startreplik, når de skal formulere *deres* tanker. Læreren positionerer sig ikke som en faglig autoritet, der stiller andre spørgsmål – læreren bliver en del af samtalen. Dermed opstår et mere ligeværdigt forhold mellem lærer og elev (s. 72). Det betyder ikke, at læreren ikke af og til sætter rammer for samtalen, for eksempel ved at samle op på elevernes svar eller stille opklarende eller uddybende spørgsmål.

OSMT i stedet for IRE

LRB kalder den alternative samtaleform for OSMT. O står for observation, S for supplerings, M for modstand og T for tilslutning. Observationen, som både lærer og elev kan komme med, er, når der bringes et nyt emne ind i samtalen. Observationen kan foranledige, at nogle i samtalen supplerer ved at bygge videre på observationen (supplerings), eller måske udtrykker modstand, fx som tvivl eller kritik (modstand). Endelig kan nogle i samtalen reagere med at tilslutte sig det sagte, eksempelvis med et "mm" eller "ja" (tilslutning). De fire elementer vil i sagens natur overlappe hinanden i samtalen.

LRB ser som sagt paralleller mellem OSMT-samtaleformen og (visse former for) jazzmusik. I kapitel 4 nævner hun den amerikanske jazzpianist og professor i virksomhedsledelse Frank J. Barrett og den norske jazzbassist, komponist og professor i musik Bjørn Alterhaug, der begge har brugt jazz-metaforer til at beskrive læring. LRB kunne også have nævnt Gary Beauchamp, der specifikt har beskæftiget sig med dialog i undervisningen. Allerede i 2010 beskrev Beauchamp dynamikken og kreativiteten i dialogisk undervisning som meget lig den, man finder i jazz (Beauchamp et al., 2010, s. 148).

Litteratursamtale med fokus på teksten

Litteratursamtaler efter gehør giver både en introduktion til den jazzede samtaleform og det, LRB kalder "tekstæstetisk læsning" (s. 87). Det betones flere steder, at samtalen skal handle om *teksten*, og at den litterære tekst er et kunstværk. Eleverne skal derfor sætte

“ Umiddelbart lægges der op til et ret formelt arbejde med den litterære tekst (nykritikken nævnes flere steder i bogen), men i sidste ende er det teksten, der afgør, hvad samtalen kan komme ind på.

”teksten under lup” (s. 87). I kapitlet ”Sådan praktiserer du æstetiske tekstlæsninger i undervisningen” (kapitel 6) uddyber LRB, hvad det er, samtalen kan have fokus på: ordvalg, billeddannelse, eksplicitte og implicitte betydninger og konnotationer, rytme, tekstens intention og traditionelle analysebegreber. Med det sidste menes blandt andet personkarakteristik, komposition, miljø, tid og fortælleforhold.

Umiddelbart lægges der op til et ret formelt arbejde med den litterære tekst (nykritikken nævnes flere steder i bogen), men i sidste ende er det teksten, der afgør, hvad samtalen kan komme ind på. *Læseren* er dog også central. I samtalen vægtes ”læserens umiddelbare personlige oplevelse” (s. 118), hvilket er i tråd med receptionsæstetikken (ibid.). Den litteraturredidaktik, bogen præsenterer, indeholder altså både træk fra nykritikken og receptionsæstetikken.

Hvor tæt den jazzede litteratursamtale og den tekstæstetiske læsning er forbundne, er ikke helt klart i bogen. Et sted nævner LRB, at læreren ”sagtens kan praktisere den jazzede samtaleform uden nødvendigvis at arbejde med den tekstæstetiske læsemåde” (s. 105). Tidligere har LRB dog slået fast, at ”litteratursamtaler efter gehør” både ”udvikler elevernes sans for turtagning mellem læserne/samtalepartnerne og for tekstens æstetiske udtryk” (s. 87). I afrundingen nævnes det, at litteratursamtaler efter gehør er en ”tilgang, der både tager teksten og den enkelte elevlæser alvorligt” (s. 117). Den tekstæstetiske læsning står altså som noget ret centralt i bogen – ikke som noget, der kan afkobles.

Eleverne må forstå præmisserne for samtalen

LRB er klar over, at den jazzede litteratursamtale ikke opstår af sig selv – og slet ikke i skolen. Eleverne må først forstå præmisserne for samtalen. Bl.a. må de forstå, at samtalen er et samarbejde (s. 74), og at samtalen med stor sandsynlighed vil bestå af mange antagelser og ufærdige tanker (s. 78). LRB foreslår derfor, at læreren afholder en ”metasamtale” med eleverne forud for undervisningen. Samtalen skal komme ind på, hvilken betydning samtaler har i undervisningen og i samfundet generelt, og hvad en samtale overhovedet er. Det foreslås også, at eleverne bliver præsenteret for en model med forskellige samtalemønstre (s. 79).

Disse elementer sikrer dog ikke i sig selv, at litteratursamtalen lykkes. LRB nævner i den forbindelse antallet af deltagere i samtalen (12 er maks.) og de fysiske rammer (en klassisk bordopstilling kan hæmme det dialogiske).

I afsnittet om tekstvalg (s. 83 ff.) kommer LRB ind det såkaldte prima vista-princip. Princippet indebærer, at læreren nærmest møder teksten lige så umiddelbart som eleven. Læreren skal altså ikke udarbejde en grundig analyse af teksten først, ja måske skal læreren blot skimme teksten inden samtalen med eleverne. På den

måde vil eleverne opfatte samtalen som mere ligeværdig. Prima vista-princippet vil nok udfordre tilhængere af mere struktureret dialog, for hvordan kan læreren skabe progression i samtalen på det grundlag? Og hvordan sikrer læreren, at teksterne har kvalitet og appel til eleverne? Her adskiller den jazzede litteratursamtale sig fra den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik (Hansen og Gissel, 2021), hvor den lærerfaglige analyse er central i lærerens planlægning (Hansen og Gissel, *ibid.*, s. 80).

Guide til eleverne

Det er en spændende tanke, at litteratursamtalen ikke skal drives frem af lærerens spørgsmål. Ifølge LRB vil spørgsmål altid være ledende. Målet er som sagt, at flere elever ytrer sig selvstændigt, og at samtalen er fokuseret på teksten og dens særlige æstetik. I den sammenhæng kan det undre, at LRB har udviklet en guide til den tekstæstetiske læsemåde, som eleverne "kan have foran sig og bruge som inspiration under litteratursamtalen" (s. 103-104). Er dette ikke i modstrid med den åbne og dialogiske tilgang? For en elev i 7. klasse kan en sådan guide være meget styrende. Samme indvending kan fremføres mod de mange *spørgsmål*, der indgår i elevaktiviteterne i kapitel 6. Her er et eksempel på plenumspørgsmål til Jørgen Leth-digtet "Rundstrækning": "Hvad betyder de billedlige beskrivelser for teksten? Hvilken virkning har de på læseren?" (s. 94). Hvorfor er lærerspørgsmål brugbare i denne del af litteraturundervisningen og ikke i andre?

Gerne mere grundskole

Litteratursamtaler efter gehør er en nytænkende bog, der udfordrer traditionelle samtalemønstre og tilbyder en alternativ tilgang til litteraturundervisningen. Ønsker man at styrke elevinddragelsen og skabe mere dynamiske litteratursamtaler, rummer bogen interessante perspektiver.

Litteratursamtaler efter gehør er som sagt målrettet dansklærere i grundskolen og lærerstuderende i dansk. Grundskolen måtte dog gerne fylde mere i bogen. Når der tales om undervisning, sker det ofte på et generelt niveau. Det afsluttende kapitel (litteratursamtalen i 9. klasse) er en undtagelse, men er kun på 9 sider. Centrale didaktiske temaer som differentiering, progression, mål og evaluering giver bogen ingen bud på. Dannelse heller ikke. I afrundingen hævder LRB, at "litteratursamtaler efter gehør rummer et stort dannelsespotentiale" (s. 119). Hvilket? Det kunne være interessant at få uddybet, hvordan LRBs tilgang kunne relateres til

“ Litteratur-
samtaler
efter gehør
er målrettet
dansklærere i
grundskolen
og lærer-
studerende
i dansk.
Grundskolen
måtte dog
gerne fylde
mere i bogen.

dannelsesteoretikere som eksempelvis Jürgen Habermas, Hartmut Rosa, Paulo Freire, Robin Alexander og Eugene Matusov, der også har beskæftiget sig med dialog og læring.

Litteratursamtaler efter gehør er en undersøgende litteraturredidaktik i lighed med *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (Gissel & Steffensen, 2021). I bogens indledning nævner LRB rapporten *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning* (Elf, Gissel & Illum Hansen, 2017) og stiller efterfølgende spørgsmålet, hvordan perspektiverne fra den undersøgende tilgang omsættes i den daglige praksis i klasselokalet. Det kan undre, at LRB ikke nævner *Undersøg litteraturen!*, som rummer svar på netop det spørgsmål.

Det er en styrke ved bogen, at den ikke prætenderer at løse alle litteraturundervisningens udfordringer (s. 9). Der er tale om et bud på en måde at føre tekstsamtaler på – ikke en one-size-fits-all. I bogens afrunding formulerer LRB det sådan: ”Du kan anvende metoden, når teksterne, mål og formål inviterer til det” (s. 117). Eleverne kunne også være nævnt her, for det er lettere at forestille sig en ren samtalebaseret litteraturundervisning i 9. end i 5. klasse. De sproglige og kognitive evner til at deltage og engagere sig i improvisatoriske samtaler er betydeligt større her.

Referencer

Beauchamp, G., Kennewell, S., Tanner, H., & Jones, S. (2010). Interactive whiteboards and all that jazz: The contribution of musical metaphors to the analysis of classroom activity with interactive technologies. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2010.491217>

Elf, Gissel & Illum Hansen (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning* <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat,%20dansk.pdf>

Gissel, S.T. & Steffensen, T. (Red.). (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. København.