

Kafka i dansk og samfundsfag

# Litteratur som dialogisk redskab

Mai-Britt W. L. Ellebæk - studie nr. 3026270

---



**Læreruddannelsen UC-Syd DIGI**

**Professionsessay i modulerne;**

**Dansk** – Max Ipsen

**Samfundsfag** – Lars Holbæk Pedersen

Anslag – 20.537/24.576

# Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>TEORI</b> .....	<b>4</b>
<b>EMPIRI</b> .....	<b>7</b>
<b>PERSPEKTIVERING</b> .....	<b>9</b>
<b>BIBLIOGRAFI</b> .....	<b>10</b>

## Indledning

Jeg har i disse moduler beskæftiget mig en del med tekster der omhandler elevens inddragelse i undervisningen (Dysthe, 1997), (Kabel, 2016) (Miller, 2017) (Ploug & Rikhof, 2019).

Elevinddragelse er aktuell i udviklingen af folkeskolen netop nu, hvilket især Thomas Illum Hansen sætter fokus på i hans bidrag til KIDM.dk (Kvalitet I Dansk og Matematik) om undersøgende undervisning (Hansen T. I., *Kunsten at læse*, 2020), (Hansen T. I., <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/undersogende-litteraturundervisning/>, 2020).

I mit modul i dansk har jeg især beskæftiget mig med temaet vanskelige tekster som jeg finder interessant og relevant at arbejde med, med henblik på at fremme elevernes engagement (Kabel, 2016), (Sønneland, 2018), (Johansen, 2015), (Sønneland, 2017).

Med udgangspunkt i mit syn på børn som medborgere fra første færd (Miller, 2017, s. 261) og et fokus på elevernes involvering (Kabel, 2016) har jeg et godt grundlag for at arbejde med muligheden for at bruge sin stemme, hvilket jeg lader mig inspirere til af Dysthe (1997) og Hal Koch (2005). Det dialogiske klasserum giver mening at se nærmere på i forhold til elevens deltagelse og hænger fint i tråd med Hal Kochs tanker om demokrati, som en livsform der skal tilegnes (Koch, 2005, s. 131) og som lægger vægt på at det vigtigste for at fremme demokrati er det vækkende, oplysende og opdragende arbejde der ligger i at opdrage det samlede samfund til demokrati (Koch, 2005, s. 131).

Jeg er inspireret af Deweys syn på erfaringserkendelse som udgangspunkt for den inddragende undervisning. Dewey ytrer sig interessant i forhold til at man via undervisning kan fastholde de demokratiske fordele således at disse bliver forankret i samfundet (Dewey, 1974, s. 11).

Samfundsfagligt finder jeg det relevant at arbejde tværfagligt med dansk for at styrke elevernes forståelse af samfundet ved at lade dem arbejde undersøgende (Hansen T. I., <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/undersogende-litteraturundervisning/>, 2020), (Hansen T. I., 2020) med vanskelige tekster (Sønneland, 2017), (Johansen, 2015), der indeholder elementer som inviterer til samtale om samfundet (Christensen & Christensen, 2015). Hvilket styrker vores vej mod folkeskolens formål, i dette tilfælde at styrke elevernes lyst til at lære, tillid til egne muligheder (Bandura, 2012), bevidsthed om deres deltagelsesansvar og naturligvis den inddragende del der i sig selv tager udgangspunkt i demokratiske værdier. Alt i alt en dannelsesrejse via dansk og samfundsfag.

Med udgangspunkt i at udfordre eleverne litterært i det dialogiske klasserum som en forudsætning for deltagelse i et demokratisk samfund vil jeg undersøge: *Hvordan planlægges, gennemføres, evalueres og udvikles et tværfagligt forløb i dansk og samfundsfag, hvor litteratur anvendes som afsæt for elevers samtaler om magt og demokrati i et dialogisk klasserum med afsæt i Hal Kochs teori om samtaledemokrati?*

## Teori

Jeg har et grundlæggende syn på at ”børn skal betragtes i deres egen ret (beings) og dermed er medborgere fra første færd, som derfor skal tilbydes medbestemmelse og deltagelsesmulighed for at understøtte en optimal udvikling” (Miller, 2017, s. 261). Desuden har jeg fokus på børnekonventionens syn på at ”børn er stærke, vidende og bidragende medlemmer af samfundet med deres egne rettigheder og ansvar” (Miller, 2017, s. 261), hvilket leder mig til at inddrage eleverne i undervisningen.

Dysthe har for mig været en stor inspirationskilde i forhold til det flerstemmige og dialogiske klasserum (Dysthe, 1997), hvor fokus er på at give alle elever mulighed for at bruge deres stemme. Her har jeg især haft gavn af at bruge hendes idé om miniskrivninger til at aktivere de ellers passive elever (Dysthe, 1997). En miniskrivning er som navnet siger en kort mindre skrivning. Den kan bruges i forskellige sammenhænge og på forskellige måder. Jeg har brugt den i forhold til elevernes umiddelbare tanker og holdninger til et emne eller tekst, som de har skrevet ned forud for dialog i mindre gruppen og/eller på klassen. Ud fra Dysthes tanker om det dialogiske klasserum syntes jeg det er interessant at afprøve i min undersøgelse om det giver mere engagerede og motiverede elever at få mere indflydelse på deres egen læring. Her vil jeg referere til Banduras teorier om self-efficacy, som netop handler om at have tillid til egne kompetencer og som med den tillid styrker elevens tro og bevidsthed på egen læring (Bandura, 2012). Jeg har i anden sammenhæng afprøvet noget af materialet under KIDM.dk der introducerer til undersøgende undervisning. Denne tilgang sætter elevernes inddragelse og indflydelse på egen læring i perspektiv samtidig med at det er et godt grundlag for at arbejde med elevernes bevidsthed om deres eget erfaringsniveau. I den forbindelse har jeg været interesseret i lave en kobling i min undersøgelse til elevernes involverethed i litteraturarbejdet i danskundervisningen (Kabel, 2016). Kabel beskriver at yngre elever er mere direkte involveret fordi de er mere spontane og ubevidste om deres filtrering. Dette udvikler sig til en senere diskret involvering, hvor ældre elever bliver enten mere selektiv i deres involvering eller mere usikre (Kabel, 2016), måske fordi de er mere bevidste om hvordan andre ser på dem. Her oplever jeg faktisk yderligere en udtalt kønsspecifik forskel i 7.- 9. klasserne, hvor drengene oftere involverer sig og hvor pigerne er mere tilbageholdende, hvis vi snakker om åben involvering på klasseplan.

Jeg har fordybet mig i Hal Koch definition af demokratiet. Selv om han starter med at gøre det vanskeligt at definere demokrati, har han alligevel et godt bud; ”det er samtalen (dialogen) og dens gensidige forståelse og respekt, som er demokratiets væsen” (Koch, 2005, s. 132), hvortil han tilføjer ”således forstået er demokratiet noget langt mere omfattende end en bestemt samfundsmæssig styreform” (Koch, 2005, s. 132). Hal Koch betegner afstemning som flertallets diktatur og sår tvivl om det absolut er flertallet der har ret, i hvert fald når afstemningen bruges som afgørende faktor (Koch, 2005, s. 134-135), her er han inde på at det

er nemt med propaganda at samle et flertal og sammenligner med antisemitismen, hvor et stort flertal fulgte en diktatorisk leder. Han ser denne styreform for udemokratisk, netop fordi vejen er slåskamp, våbnene er stemmesedlerne og oppositionen ender med at trække sig af magtesløshed over ikke at blive lyttet til eller få indflydelse på dialogen. Når Koch sætter fokus på dialogen (jeg bruger fremadrettet begrebet dialog, som for mig omfatter både samtale, gensidig forståelse og respekt) er det for at flytte fokus fra at bruge selve afstemning som proces til at opnå kompromis med til netop dialogen som kompromisskabende element. Her syntes jeg det er oplagt at drage inddragelse i undervisningen ind, som netop inviterer eleven til værdifulde dialoger om hvad og hvordan eleven gerne vil lære (Dysthe, 1997), (ReHaRe, 2020).

Ud fra Klafki opererer Christensen og Christensen med fire forskellige fagopfattelser – heraf vil jeg i denne undersøgelse fremhæve ”samfundsfag som faglige metoder”, der handler om at eleverne får lov til at øve sig på at arbejde problemorienteret og i den proces lærer at anvende samfundsvidenskabelige undersøgelsesmetoder (Christensen & Christensen, 2015, s. 46). Ude fra dette finder jeg det ret relevant at lade eleverne arbejde med undersøgende tilgang (Hansen T. I., 2020) i deres forsøg på at finde deres egen stemme i demokratiet (Dysthe, 1997). Med dette mener jeg at det er en proces for den enkelte at finde ud af hvad demokrati er for dem og hvordan de vil forvalte deres rolle og ansvar som medborger. Det er denne proces jeg som samfundsfaglærer skal understøtte dem i – men det kan kun lade sig gøre hvis jeg på et plan tør give slip på lærer (som i lære-fra-mig) kasketten og finder vejlederrollen frem, for når jeg vil have eleverne til at arbejde undersøgende, må de også have en vis frihed til at følge deres egen vej (Hansen T. I., 2020).

For at forstå elevernes læringsproces har jeg set på Gee (1989) og hans tanker om tilegnelse vs. læring i forhold til de forskellige diskurser eleverne bevæger sig i, hvor folkeskolen er en sekundær diskurs, men dog væsentlig. Jeg er optaget af Deweys tanker om at al læring bedst opnås hvis den foregår i et miljø der bedst muligt afspejler ”den virkelige verden” for at opnå en erkendelse der lagrer sig som en erfaring (Christensen & Wiberg, 2019), (Dewey, 1974), (Freinet, 1998). Samtidig var Dewey, som Freinet, opmærksom på at ”skolen må have en forbindelse til det store samfund der er så organisk som muligt... for at børn gradvist vænnes til at tage del i demokratiske processer” (Dewey, 1974, s. 30,46,49). Dette hænger fint i tråd med Hal Koch, som betegner demokrati som en livsform der skal tilegnes (Koch, 2005, s. 131) og som lægger vægt på at det vigtigste for at fremme demokrati er det vækkende, oplysende og opdragende arbejde der ligger i at opdrage det samlede samfund til demokrati, i øvrigt ved krav og ansvar i alle kroge af samfundet og ikke kun i folkeskolen. Her er det min fornemme opgave som lærer at tilbyde eleverne et vækkende og oplysende miljø, der også både inspirerer og motiverer til en involvering der gør at de har mulighed for at blive bevidste om, og i tråd med Dewey også erkender de erfaringer de gør sig (Christensen & Wiberg, 2019) (Dewey, 1974) (Brinkmann, 2006). Ifølge Dewey handler al tænkning om samspillet med omverden, hvilket i

den grad harmonerer med brugen af Dysthes dialogiske klasserum (Dysthe, 1997). I dette samspil påvirker virkeligheden (omverdenen) tankerne, som påvirker de handlinger man foretager sig og som igen påvirker den erfaring man gør sig, ligesom den erfaring man har i forvejen, påvirker den virkelighed der påvirker tankerne<sup>1</sup> (Christensen & Wiberg, 2019, s. 31-35). Det er i denne proces den kritiske tænkning opstår og denne er yderst væsentlig i elevernes udvikling af mentaliseringsevne, som igen påvirker udviklingen af deres self-efficacy (Bandura, 2012) og som er grundlag for deres involvering (Kabel, 2016) og betydningsfuld for deres forvaltning af deres muligheder som aktive demokratiske medborgere. Jeg er helt klart fortalende for at eleverne, for at tilegne sig en demokratiforståelse er nødt til at bevæge sig i miljøer der emmer af ægte demokratiske dialoger og processer.

Jeg har valgt at arbejde med Kafkas ”Foran loven” på baggrund af Martin Blok Johansens undersøgelse (2015), hvor han finder ud af at elever med tiden kommer til at kede sig i litteraturarbejdet fordi det bliver forudsigeligt for dem og uden udfordring. Som en elev Johansen citerer ”jeg havde læst den før jeg læste den” (2015, s. 11) som jo siger en hel masse om hvor forudsigeligt den litteratur eleven generelt bliver præsenteret for – ensformigt og forudsigeligt. Som han videre er inde på og som er grundlaget for hans undersøgelse stiller han spørgsmål til om børn ikke også bør læse litteratur som de ikke forstår ”noget der flytter, stiller spørgsmål og måske endda chokerer?” (Johansen, 2015, s. 11). Præcis dette inspirerer mig til at arbejde med en vanskelig tekst. Børn skal da have lov til at opleve at blive udfordret. Hvordan kan vi ellers ruste dem til den verden de kommer ud i, hvis vi kun tilbyder dem problemer de kan løse? I denne digitaliserede verden, hvor al vores personlige data samles og sikrer en tryk, triviell individuel ensretning af vores digitale verden og hvor vi i ringere og ringere grad i det hele taget møder noget der chokerer os eller falder uden for vores egen lille tryghedsboble, er vi da nødt til at møde noget der kan ryste os bare en smule for at se verden gennem andres øjne. En anden der inspirerer mig til at udfordre eleverne på deres komfortzone, er Christine Kabel. I sin artikel om diskret involverethed (Kabel, 2016, s. 23) bemærker hun at de yngre elevers iver for at komme til orde med deres egne synspunkter langsomt aftager jo ældre de bliver. I udskolingen fremstår eleverne så med det hun kalder diskret involverethed. Hun ser på to forskellige årsager; måske bliver eleverne mere ensporede i deres interesseområder og er sværere at gøre interesserede eller også udvikler de det hun kalder diskret involverethed, som hun forklarer med at eleverne med alderen lærer at tøjle deres spontane lyst til at involvere sig og dermed lægger et bånd på deres grad af involvering. Dette kan være godt og skidt, da eleverne naturligvis skal lære at kontrollere deres umiddelbare impulser i et eller andet omfang,

---

<sup>1</sup> Denne, min egen formulering, er også brugt i mit professionsessay i ELU om ”Udviklingen af Self-efficacy”, side 5.

men da ikke så det hæmmer deres nysgerrighed mod til at tage afsæt i deres eget værdisæt. Det er jo netop det modsatte af hvad vi forsøger at danne dem til gennem hele deres skoletid, hvor vi ønsker at lede dem i en retning mod at være aktivt deltagende medborgere i et demokratisk samfund. Jeg har i den forbindelse fundet mening i at gøre brug af Dyhstes metode med ”miniskrivninger” (Dysthe, 1997), som netop inviterer alle stemmer ind i dialogen med fokus på elevens eget værdisæt. En anden væsentlig konklusion Kabel gør på sin undersøgelse (Kabel, 2016, s. 22-24) er hvor centreret tolkning af en tekst er omkring personanalysen.

Personanalysen kommer nærmest til at bære fortolkningen af teksten i sig selv. Dette er interessant i forhold til hvordan eleverne vil tolke på indhold og personer i den tekst jeg vælger at arbejde med. Og bestemt relevant at være opmærksom på i videre tekstarbejde for hvad er årsagen til det store fokus på personanalyse, er det et spørgsmål om identitet (Kabel, 2016, s. 23) eller er det fordi det er det vi har rettet eleverne imod og er det det vi vil med litteraturarbejdet? Her er det væsentligt at huske sig og sine kollegaer på løbende at tage dialogen om hvad er det vi vil lære eleven og hvorfor!

Dette teoretiske grundlag som beskrevet har været relevant og inspirerende for mig i min undersøgelse, hvor jeg er optaget af, via det dialogiske klasserum (Dysthe, 1997), at tilbyde eleverne en inspirerende og motiverende undervisningsform og indhold, der ansporer elevernes lyst til at engagere sig og involvere sig undersøgende i arbejdet med en svær tekst. Netop mødet med en svær tekst, syntes jeg tilbyder eleverne et møde med ”den virkelige verden” i et omfang der gør at de bliver udfordret, både på deres danskfaglige kompetencer, men også på deres grad af involvering. Samtidig med at de møder et element, hvor de reelt bliver hørt og taget alvorlig i deres ytringer og ”ikke bare skal skrive endnu en opgave om en tekst”, som en elev formulerede det, giver det også eleverne en forsmag på at være en væsentlig og vigtig del i en dialog, hvor deres løsning er et vigtigt bidrag til det store hele. De vil her gøre sig en ægte erfaring, som jeg må antage de også *forstår*, i kraft af at de selv er en del af erkendelsesprocessen imod en forståelse.

## Empiri

For at optimere indsamlingen af empiri har jeg har koblet min undersøgelse med undersøgelser i andre situationer og fag. Jeg har haft mulighed for at afprøve mit forløb ud fra mit undersøgelsesspørgsmål i en 7. klasse og en 9. klasse. Herudover har jeg haft mulighed for at afprøve dele af min undersøgelse i forskellige situationer og i forskellige klasser, både planlagte forløb og spontane opståede situationer med relevans til undersøgelsen. I min redegørelse vil jeg primært referere til et forløb i 9. klasse, men også drage referencer til de erfaringer jeg har gjort i andre klasser.

Samfundsfagligt har jeg i min undersøgelse haft fokus på, hvordan jeg gennem litteratur kan spore eleverne hen mod en samfundsfaglig dialog om magt og samtaledemokrati (Koch, 2005).

Inspireret af Sønnelands helt frie og åbne overdragelse af opgaveløsningen til eleverne (Sønneland, 2017, s. 7) har jeg bedt en 9. klasse om hjælp til at finde ud af hvad Kafkas ”Foran loven” handler om. Jeg fortæller dem at der ikke findes nogen endelig/rigtig tolkning af teksten, og at alle deres bud er lige så gode som mine. Allerede ved at spørge klassen om hjælp oplever jeg en øget spænding og interesse i hvad jeg nu kommer med. Eleverne læser individuelt teksten på engelsk, men har også den danske oversættelse udleveret. Da alle har læst teksten, får eleverne ti minutter til at drøfte med deres sidemakker, hvad de umiddelbart tænker om teksten. Her oplever jeg ikke helt en eksplosion som beskrevet i Sønnelands arbejde med vanskelige tekster (Sønneland, 2017, s. 12), men alligevel ret tæt på, en behersket eksplosion vil jeg kalde det. Alle elever virker ivrige efter at begynde snakken og starter samtalen med det samme jeg har stillet mit spørgsmål. Jeg og en anden lærer bevæger mig rundt i klassen imens og kan høre at al samtale drejer sig om teksten. Flere af grupperne diskuterer med spørgsmål ”så står han der, men hvorfor gør han det?”, ”hvorfor går han ikke bare ind?”, ”hvem bestemmer det”, ”hvad vil han der?” osv. Efter 9 minutter afbryder jeg eleverne, i nogle af grupperne er snakken stummet en smule af, andre snakker stadig ivrigt. Tre grupper må jeg afbryde mere end en gang for at dreje deres opmærksomhed til den fælles del, de er stadig optaget af teksten. Da alle har opmærksomheden rettet mod mig og den fælles del spørger jeg ”hvad syntes I”. Med det samme er der mange elever der markerer for at få lov til at sige noget, hvorefter tekst og indhold bliver drøftet. Deres umiddelbare tolkning går på hvad de tror manden vil, hvad der er bag porten og hvad hans rejse symboliserer. Ingen nævner noget om genre, sprogbrug, forfatter eller lignende. Det interessante ved klassedialogen er at det ene ord tager det andet og hver gang en elev siger noget, støtter en anden elev op med en ny vinkel. Det er som om samtalen konstant udvikler sig til noget større og bedre, hvilket en elev også kommenterer under evalueringen af forløbet ”det var som om jeg hele tiden blev klogere på hvad teksten handlede om”. Jeg styrer dialogen og tegner mindmaps på tavlen med elevernes nuancerede og kloge input. På et tidspunkt må jeg afrunde dialogen for at nå yderligere en del af mit planlagte forløb. Først her, beder jeg eleverne drøfte teksten med deres sidemand, men denne gang med udgangspunkt i hierarki (et udtryk og en observation eleverne selv bringer på bane som jeg vælger at følge) og evt. andre demokratiske elementer i teksten som de kan koble til samfundet i teksten eller til vores samfund i dag. Eleverne drøfter kort, denne gang ikke så ivrigt, hvorefter jeg samler op i en fælles del. Her er der færre input end ved den første del og de input der er, kommer hurtigt til at følge op på den første klassedialog om teksten og jeg må stille en del spørgsmål ind til deres tolkning af hierarki, magt, frihed og demokrati. Denne sidste del viser mig at oplægget til den helt frie tolkning i sig selv var en stor drivkraft for eleverne. Da jeg begynder at rammesætte og indsnævre deres muligheder for fri tolkning, ved at lade dem søge efter noget bestemt, daler interessen og engagementet. Jeg hæfter mig i denne lektion ved at eleverne virker frie i deres tanker på en måde jeg sjældent oplever i de mere målstyrede forløb, hvor de får læringsmål skåret ud i pap forud for undervisningen, hvilket sætter rammerne (og det kan der selvfølgelig også være fordele ved, men det er en anden snak)



måske for snævert i forhold til elevernes mulighed for at tænke frit, da de allerede er præget af hvilken retning læreren/forløbet vil have dem i.

For at få flere perspektiver på min undersøgelse af elevernes kompetencer i samtaledemokrati (Koch, 2005) har jeg sideløbende min undersøgelse generelt observeret elevens adfærd i uenigheder, både faglige og sociale. Jeg har observeret på forskellige klassetrin, fordi jeg finder det interessant at undersøge både de generelle dialogiske (og demokratiske) kompetencer, men også udviklingen deraf. Noget der springer mig i øjnene er 1. hvor optagede eleverne i en ”valg/afstemning” situation er af deres sociale grupperinger frem for selvstændig stillingtagen og 2. overfladisk stillingtagen der ikke er reflekteret, belyst eller begrundet (”det syntes jeg bare”). Endnu en interessant iagttagelse er at de yngre elever i 3.-5. klasse virker generelt dygtigere til den dialogiske proces, måske fordi de er mere åbne og interesserede i at lære (og lade sig guide i processen), men måske også fordi de fleste i den alder ikke er så bange for at ytre sig (Kabel, 2016) i forhold til den udvikling jeg så i 7.-8. klassetrin, hvor de klasser jeg har observeret generelt, er præget af få der siger meget og mange der ikke ytrer sig. Til forskel derfra gjorde jeg den iagttagelse at eleverne i 9. klasse igen fik mere lyst til at ytre sig og oftere turde ytre sig individuelt og uafhængigt af andre elevs holdninger. Dog oplever jeg generelt at eleverne i udskolingen er mere interesserede i at nå til enighed via dialog, hvor der oftere i indskolingen og mellemtrinnet ret hurtigt er en eller flere der opfordrer til ”skal vi ikke stemme om det?”. Heraf må jeg så drage at eleverne igennem skoletiden må tilegne sig nogle demokratiske dialogiske kompetencer.

Jeg har gennemført min undersøgelse eller dele deraf med forskellige klasser, hvor jeg bl.a. har brugt miniskrivninger som redskab. Det er helt tydeligt at det for en klasse med kun få aktive stemmer er miniskrivninger et forbavsende virkningsfuldt redskab. Her har jeg oplevet at gå fra en klassedialog med to-tre aktive elever til en dialog hvor samtlige elever deltog aktivt efter et forløb med individuel miniskrivning og kort drøftelse i mindre grupper. Til modsætning kan redskabet virke unødvendigt og måske endda forstyrrende for dialogen i en klasse hvor alle i forvejen er aktive i klassedialogen fordi der her bliver lagt låg på intensiteten i dialogen når den spontane følelse af lyst til at involvere sin egen mening allerede er luftet på papir og i mindre grupper.

## Perspektivering

Når Hal Koch skriver at demokrati aldrig kan sikres, netop fordi det er en livsform der skal tilegnes og ikke et system der læres (Koch, 2005, s. 131), kan jeg blive en smule bekymret for den generelle demokratiske udvikling i samfundet, hvor folkeskolen bærer et kæmpe ansvar for vores del, for har vi ikke netop fået for meget fokus på læring frem for tilegnelse i folkeskolen. Og hvordan får vi flyttet fokus til tilegnelse af de demokratiske værdier og processer og ikke mindst bevidstheden om både tilegnelsen og hvorfor vi gerne vil have vores elever til at tilegne

sig hvad. Denne del mener jeg vi kommer i nærheden af med en model som skitseret i min undersøgelse, men det kræver en ændret tilgang, hvor vi som lærere tør slippe kontrollen en smule og inddrage eleverne mere i deres egen læring, for at skabe et demokratisk miljø hvor de kan tilegne sig denne kultur. Her er en bevidsthed om give plads til alle elevers stemmer i tråd med Dysthe (1997) og inddrage eleverne i deres egen udvikling af self-efficacy (bevidstheden om) (Bandura, 2012), ligesom jeg hælder stærkt til at give eleverne større mulighed for at møde noget af det de vil møde i ”den virkelige verden” (Dewey, 1974), (Freinet, 1998), som fx svære tekster der ikke absolut findes en resultatliste af fortolkningen til. At udfordre eleverne til at inddrage deres egne værdisæt i et omfang så de bliver trygge ved at involvere sig mere direkte i en tekst og se på hele teksten og ikke kun på personregistret. Min undersøgelse, lige som de undersøgelser jeg i mit essay henviser til (Johansen, 2015), (Kabel, 2016) (Sønneland, 2017), viser at elevernes engagement øges når de bliver udfordret og bliver inddraget på den måde at der virkelig er brug for deres hjælp og mening og ikke kun fordi lærerplanen siger at vi skal igennem det (Sønneland, 2017), (Ploug & Rikhof, 2019). Det kræver en del at styre dette i praksis, bl.a. fordi det ikke er til at forudsige i hvilken retning en dialog om en tekst vil tage, hvis vi skal følge eleverne mere frem for at styre dem (Ploug & Rikhof, 2019), (ReHaRe, 2020). Men jeg tror på at det kan lade sig gøre og som så meget andet, så er det også en ny kultur vi som lærere måske bare skal skabe og tilegne os og i denne proces huske på at vi skal indrette skolen til barnet og ikke omvendt. Hvis vi gør dette til en kultur, vil det øge elevernes deltagelse generelt og vi må antage at forhøjet deltagelse vil skabe bedre betingelser for et højere læringsudbytte generelt og nogle børn og unge mennesker der bliver demokratisk dannede til at være aktivt deltagende medborgere i vores demokratiske samfund.

## Bibliografi

Arendt, H. (2017). *De retsløse og de ydmygede*. København: Informations Forlag.

Arendt, N. H. (2015). I *Frihed: Martin Luther i kortform* (s. 6-13, 17-25). Frederiksberg: Anis.

Bandura, A. (Marts 2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik*, 22, [83], s. 16-35.

Bøcker, K. (2018). I *Synd for begyndere* (s. 69-82, 123-131). København: Bibelselskabet.

Brinkmann, S. (2006). *En introduktion - John Dewey*. Hans Reitzels Forlag.

Christensen, G., & Wiberg, M. (2019). At lære gennem tænkning og erfaring. I P. B. (red.), *Det lærende menneske: at lære på forskellige måder* (s. 27-47). København: Hans Reitzels Forlag.

- Christensen, T. S., & Christensen, A. S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag - analytiske modeller. I T. S. Christensen, *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 46-59). Frederiksberg: Frydenlund.
- Dale, E. L. (1998). Didaktisk rationalitet - tre kompetenceniveauer i en moderne skole. I E. L. Dale, *Pædagogik og professionalitet* (s. 49-77). Århus: Klim.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Eilers Forlag.
- Dewey, J. (1980 (2005)). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære* (s. 215-243). Aarhus: Klim.
- Freinet, C. (1998). Den rigtige løsning. I U. L. (red.), *Pædagogiske tænkere - et tekstudvalg* (s. 169-184). København: Hans Reitzel.
- Gee, J. P. (1989). Literacy og diskurs. *Literacy.dk*.
- Giddens, A. (1994). I *Modernitetens konsekvenser* (s. 11-14, 22-26, 38-45). Hans Reitzels forlag.
- Giddens, A. (2000). I A. Giddens, *En løbsk verden: hvordan globaliseringen forandrer vores tilværelse* (s. 9-12, 39-50 af 92). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, M. H. (2010). *Demokrati som styreform og ideologi*. København: Museum Tusulanum.
- Hansen, T. I. (16. August 2020). <https://stemmerfraskolen.podbean.com/e/undersøgende-litteraturundervisning/>. (R. Bundsgaard, Interviewer)
- Hansen, T. I. (2020). *Kunsten at læse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hattie, J., & Timperley. (2013). Styrken ved feedback. I R. m. Andreasen, *Feedback og vurdering for læring* (s. 13-42). Dafolo.
- Jørgensen, P. S. (2017). Frihed kræver robusthed. I P. S. Jørgensen, *Robuste børn: Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv* (s. 46-72 af 217). København: Kristlig Dagblads Forlag.
- Johansen, M. B. (2015). 6. a læser Kafka. *Acta Didactica, Institut for medier, erkendelse og formidling*, s. 1-20.
- Kabel, K. (September 2016). En diskret involverethed. *Tidskriftet Viden om Literacy*, s. 19-24.

- KIDM. (10. 12 2020). *kidm.dk*. Hentet fra KIDM: <http://kidm.dk/dansk/laerer/dansk-laerer/vaelg-forloeb/forloeb-3/delforloeb-2/>
- Klafki, W. (2001). Anden studie - Grundtræk af et nyt almindannelseskoncept. I *Dannelsesteori og didaktik*. (s. 59-93).
- Klinge, L. (2019). Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik. I T. N. Rasmussen, & A. S. (red.), *Relationskompetence* (s. 116-126). Aarhus: Kvan.
- Koch, H. (2005). Hvad er demokrati. I M. H. (red.), *Kilder til demokratiets historie 1750-2000* (s. 129-147). Museum Tusulanum.
- Korsgaard, O. (2007). Medborgerskab - hvad er nu det. I O. Korsgaard, L. Sigurdsson, & K. Skovmand, *Medborgerskab: Et nyt dannelsesideal?* (s. 17-46). Frederiksberg: RPF.
- Kyrstein, J., & Vestergaard, E. (2004). Elevforudsætninger. I *Undervisning og læring: grundbog i didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K. E. (01. 08 2020). *K. E. Løgstrup: Skolens formål*. Hentet fra DPU Aarhus Universitet: <https://dpu.au.dk/viden/video/loegstrupkonference/>
- Meyer, H. (2005). Kendetegn på god undervisning: empirisk belæg og didaktiske forslag. I *Hvad er god undervisning?* (s. 56-82). København: Gyldendal.
- Miller, T. (2017). Børneperspektivet: at involvere børn i forskning og i hverdags beslutninger. I T. T. (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 255-282). København: Hans Reitzel.
- Oettingen, A. v. (2018). *Undervisning er dannelse*.
- Ploug, M. F., & Rikhof, E. (2019). Motivation gennem elevinddragende undervisning. I T. N. Rasmussen, & A. Søndberg, *Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 162-179). KvaN.
- Prensky, M. (october 2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No 5, October 2001)*.  
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- ReHaRe. (10. 12 2020). *Reaching the hard to reach*. Hentet fra [Reachingthehardtoreach.eu](http://Reachingthehardtoreach.eu):  
<https://reachingthehardtoreach.eu/publication/>
- Rousseau, J. J. (2007). Samfundskontrakten: eller statsrettens principper. Frederiksberg: Det lille forlag.

- Sønneland, M. (2017). Teksten som problem i 8A. *Acta Didactica Norge Vol. 11, Nr. 2, Art. 8*, s. 1-20.
- Sønneland, M. (2018). Innenfor eller utenfor? *Nordic Journal of Literacy Research*, s. 80-97.
- Schaffer, H. R. (2005). Eleven som lærling: Vygotskys teori om sociokognitiv utvikling. I H. R. Schaffer, *Børne Psykologi* (s. 245-277). København: Hans Reitzels Forlag.
- Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sløk, C., & Willesen, A.-M. N. (2010). Kristendom, Livsoplysning, Medborgerskab. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Tønnesvang, J. (2019). Psykologiske behov, motivation og vitaliserende miljøer. I T. N. Rasmussen, & A. S. (red.), *Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik*. (s. 127-149). Aarhus: KVaN.
- Visholm, S., & Mellon, K. (2017). Læring - nysgerrighed og frustration. en psykodynamisk tilgang. I K. M. (red.), *Læring eller ikke-læring* (s. 41-51). Frederikshavn: Dafolo.
- Vygotsky, L. S. (1971). *Tænkning og sprog 2*. Hans Reitzels Forlag.