

På det store hav. Stedbaseret litteraturundervisning på Strandingsmuseum St. George

Dorte Vang Eggensen & Karen Barfod
VIA University College

Sammen drag

Artiklen præsenterer et pilotprojekt bestående af et kvalitativt interventionsstudie, som undersøger hvad der sker i litteraturundervisningen, når man anvender stedbaseret læsning som metode. Studiets empiriske materiale består af feltnotater, lærerinterview og elev-essays. Materialet er fremstillet i forbindelse med en 8. klasses litteraturundervisningsforløb, som omfattede et besøg på et strandingsmuseum og dets geografiske lokalitet. Undervisningsforløbet overordnede formål var at bevidstgøre eleverne om litteraturens og menneskets bundethed til steder ved at tekst og sted blev sat i forbindelse med hinanden i en dobbeltrettet opmærksomhed. Forløbet blev planlagt af forfatterne og gennemført af klassens dansklærer. I analysen af det empiriske materiale undersøges det, hvornår der hos eleverne forekommer dobbeltrettet opmærksomhed på tekst-sted; hvordan den opstår, og hvad den indeholder, ved hjælp af en lukket kodning med de tre begreber: tekstopmærksomhed, stedsopmærksomhed og dobbeltrettet opmærksomhed. Pilotundersøgelsens resultater viser, at dobbeltrettet opmærksomhed hovedsageligt forekommer efter undervisningen på stedet; når læreren stilladserer den; og at der opstår flere mangefacetterede forbindelser mellem tekst og sted i elevernes læsning af teksten. Diskussionen peger på nogle nye indsigter og dimensioner, som stedbaseret læsning eventuelt kan bidrage med i skolens litteraturundervisning, og på mulige forbedringer af interventionsdesignet.

Nøkkord: *Fagdidaktik; litteraturpædagogik; museumspædagogik; stedbaseret læsning*

Abstract

On a wide wide sea! Place-based literature teaching in The Maritime Museum St. George

This article presents a qualitative intervention study based on grounded theory, addressing place-based reading as a subject didactical method in literature teaching. The empirical material of the study consists of field notes, a teacher interview and 16 student's essays, produced and collected in a literature class for Danish eighth graders. This included a visit to a museum and its geographical location. The overall purpose of the literature class was to provide the students with a consciousness of human's and literature's interrelatedness to places by connecting text and place in a *bidirectional awareness*. Three research questions are posed: *when* does the students' bidirectional awareness occur, *what* causes it, and *what* are its features? The empirical material is analyzed in a fixed coding

*Correspondence: Dorte Vang Eggensen, email: doeg@via.dk

© 2020 Dorte Vang Eggensen & Karen Barfod. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: D. V. Eggensen & K. Barfod. "På det store hav. Stedbaseret litteraturundervisning på Strandingsmuseum St. George" *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 2020, 97–116. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2277>

with the three codes: text awareness, place awareness and bidirectional awareness. Findings reveal that bidirectional awareness primarily occurs after teaching at the place; it occurs mainly when the teacher is scaffolding it; and several divergent interrelations between text and place are seen in the students' readings. The discussion points out some new insights and dimensions in literature teaching. Thus, the results are relevant for didactical discussions at concrete, pedagogical and philosophical levels.

Keywords: *Literature teaching; place-based reading; outdoor education; museum didactic*

Responsible editor: Atle Skaftun

Received: March, 2020; Accepted: August, 2020; Published: November, 2020

Introduktion

Stedbaseret læsning – at skabe dobbeltrettet opmærksomhed på tekst-sted

Stedbaseret læsning (Eggersen, 2016) er en litteraturpædagogisk metode, som med inspiration fra sociokulturel læringsteori (Dalsgaard, 2007) er udviklet til de ældste elever i grundskolen med teoretisk afsæt i henholdsvis stedsfilosofisk litteraturvidenskab og udeskoledidaktik. Her lægges mest vægt på det litteraturvidenskabelige grundlag. At undervise med stedbaseret læsning som metode vil i praksis sige, at litteraturunderviseren forlægger dele af sin undervisning til steder og kulturelle knudepunkter i skolens nærområde. Eleverne møder her de kulturelle forestillinger gennem både tekstens sprog og stedets tilstedeværelse og genstande. Metoden er således udtryk for en didaktisk vision om at bevidstgøre elever om litteraturens og menneskets udspiring i, indflydelse på og uomgængelige bundethed til steder.

Stedbaseret læsning tager sine primære teoretiske afsæt i den amerikanske filosof Edward S. Caseys kropsfænomenologiske stedsbegreb (Casey, 1993). For Casey er steder uomgængelige: "Places subtends and enfolds us, lying perpetually under and around us" og "To be in the world, to be situated at all, is to be in place" (Casey, 1993, s. xvii). Steder er hos Casey ikke blot statiske fysiske lokaliteter. Steder er ikke blot, steder sker: "Place is what takes place between body and landscape" (Casey, 1993, s. 29). Epistemologisk og ontologisk er steder betydningsfulde og fundamentale for menneskers liv.

Den norske litteraturprofessor og filosof Anniken Greve arbejder med samme kropsfænomenologiske udgangspunkt som Casey, idet hun ser vores forbundethed til steder som et menneskeligt grundvilkår, og steder som noget der sker: "et sted er en flekk eller et område på jorden, men ikke enhver flekk på jorden er et sted" (Greve, 1996, s. 20). Steder sker eller opstår i møder mellem en lokalitet og et subjekt, når subjektet træder i et forhold til lokaliteten ved at opholde sig på den, sanser den og sætter den i forbindelse med noget: "Områder kommer til syne som steder ved at mennesker trer i forhold til omgivelserne, stedet er en funksjon av denne måten å tre i forhold til omgivelsene på" (Greve, 1996, s. 20). Steder kan altså på baggrund af Casey og Greve ses som både subjektive, dynamiske og foranderlige.

Nordiske litteraturforskere som Greve (2000, 2009, 2020), Mønster (2009), Mai (2010), Ringgaard (2010) og Mai & Ringgaard (2010) har siden 90'erne bragt stedsbegrebet i spil ud fra en tanke om, at litteraturen altid har interesseret sig for menneskets ontologiske og epistemologiske væren. Hvis stedsbundetheden er et grundvilkår, må litterære tekster også forbinde sig til steder og indgå i konfigurative – refigurative forhold med dem ved på en gang at udspringe af dem og “skabe” dem ved at præge menneskets opfattelse af dem. Stedteoretisk litteraturvidenskab¹ nærer således en fænomenologisk interesse for disse reciprokke forhold mellem subjektet, poesien og stederne.

Mai og Ringgaard skelner (2010, s. 26) mellem *litteraturens steder*, forstået som de konkrete steder og lokaliteter, tekster kan knyttes til/udspringer af, fordi de er læst, skrevet, trykt, opbevaret, kanoniseret eller diskuteret der; og *steder i den litterære tekst* forstået som de steder, hvor teksten foregår, og som handlingen er spændt op af, idet personerne agerer i forhold til dem. Stedbaseret læsning interesserer sig yderligere for en tredje dimension, nemlig *læsningens sted*,² som er det udvidede læringsrum, som tillægges en betydning i litteraturundervisningen. Læsningens sted er et sted, som eleverne skal lære på, om og af (Jordet, 2010), når det i undervisningen sættes i forbindelse med en fiktionstekst. Læsning er ligesom al anden menneskelig aktivitet altid situeret: hvad betyder det for min læsning af teksten, at jeg befinder mig netop her, når jeg læser den? Stedbaseret læsning kan foregå på såvel *litteraturens steder*, typisk forstået som steder der kan forbindes med teksten eller eventuelt genrens opståen eller anvendelse; som på *steder i den litterære tekst*, forstået som steder, der kan forbindes med tekstens setting. Læsningens sted som faktor i elevens teksttilgang er tidligere undersøgt fra et pædagogisk-psykologisk perspektiv af (Pjedsted, 2016, 2020).

Nogle tekster og steder er naturligvis mere egnede end andre til stedbaseret læsning, men det er qua steders uomgængelighed apriorisk givet, at man befinder sig på et sted, når man læser.

Stedbaseret læsnings første forløbsfaser hviler blandt andet på amerikanske Greenblatts (1991) kunstteoretiske begreber *resonance and wonder*³ og på den franske filosof Lefebvres (2010) beslægtede tanker om subjektets henholdsvis nærværende og distancerede sansning ved ankomsten til et sted. I fase 1 ankommer lærer og elever således til stedet støttet af lærerens konkrete spørgen til den umiddelbare sansning såsom “Hvad er her?”; og i fase 2 foranlediger læreren en mere reflekteret sansning med spørgsmål som “Hvad var her mon?”, “Hvad er det her for et sted?” og/eller “Hvad tænker I om stedet?” (Eggensen, 2016, s. 204). Først i fase 3 inddrages

¹ Her skelnes som hos Eggensen (2016) mellem *stedteoretisk læsning* som en bred betegnelse for litteraturvidenskab, som er baseret på stedteori, og *stedbaseret læsning* som betegnelse for en bestemt litteraturpædagogisk metode.

² Denne dimension interesserer Dan Ringgaard (2010) og Martin Glaz Serup (2018) sig også for.

³ Greenblatt er trukket ind i en litteraturvidenskabelig sammenhæng af Ringgaard (2010).

læseteksten med spørgsmål som “Giver teksten jer evt. nogle nye svar på spørgsmålene?”; og i fase 4 forlenes eleverne med nogle faktuelle oplysninger om stedet, som yderligere skal få dem til at reflektere over stedet, dets karakter som sted og dets mulige forbindelser til læseteksten. For hver fase danner eleverne sig hypoteser om sted og tekst, som i flere omgange afprøves og revurderes med en be- eller afkræftelse.

Stedbaseret læsning søger således med sine 4 faser at iværksætte en *dobbeltrittet opmærksomhed* på tekst og sted som udgangspunkt for læring om litteratur- og omverdensforhold. Begrebet dobbeltrittet opmærksomhed forekommer hos Mai og Ringgaard:⁴

... stedets art og vores konstruktion af det, dets betydning for identitet og kultur, dets fascination og magt, de forbindelser, vi og kunsten indgår med det, spørgsmålet om det gode sted, og ikke mindst stedets uomgængelighed. Alle disse temaer bør, når det gælder sted og litteratur, diskuteres med en dobbeltrittet opmærksomhed: hvilken rolle spiller stedet i litteraturen, og hvad kan litteraturen sige om stedet? (Mai & Ringgaard, 2010, s. 18–19)

Dobbeltrittet opmærksomhed anvendes af Mai og Ringgaard litteraturvidenskabeligt. Det er udtryk for en analytisk position eller en tilgang til tekster, som kan have en kropsfænomenologisk, men også en sociologisk eller kartografisk karakter (Mai & Ringgaard, 2010, s. 14). Begrebet udfoldes dog ikke yderligere, og de vender ikke tilbage til det. Med stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode kan dobbeltrittet opmærksomhed imidlertid anses som noget, læreren skal initiere og stilladsere i litteraturundervisningen, og som en analytisk vej, elever kan afprøve og tilegne sig som del af deres analytiske beredskab, som en “måte(n) å tre i forhold til omgivelserne på” (Greve, 1996, s. 20) og en måde at læse litteratur på. Når litteraturundervisningen skaber dobbeltrittet opmærksomhed hos eleven, didaktiseres lokaliteten, og i den rekursive udveksling med den litterære tekst får den – når det lykkes – en lokalitet til at blive til et sted og en tekst til at blive forankret i et sted i skolens nærområde. Stedbaseret læsning kan altså give elever mulighed for at opdage, at de “andre og andet end sig selv, andre tænke måder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfundsformer” (Faghæfte, Dansk 2019), som de især møder i den ældre litteratur, faktisk har fundet sted ikke kun i en fjern og abstrakt omverden, men også lige der, hvor de selv læser, lever og bor.⁵ Denne dobbeltrittede opmærksomhed er omdrejningspunktet i analysen af det empiriske materiale.

⁴ Mai og Ringgaard anvender “opmærksomhed” i litteraturvidenskabelig sammenhæng uden nogen egentlig udredning og uden skelen til den videnskabelige udvikling af begrebet inden for det pædagogiske og ikke mindst det psykologiske felt, som er sket i lyset af forandringer af undervisningen i skolen siden 1800tallet. Se fx Ljungdahl, A. K. (2018). *Opmærksomhedsbegrebets historie*. Aarhus Universitetsforlag

⁵ Se (Eggensen, 2016, s. 210–212) hhv. Pjedsted (2020) for en nærmere drøftelse af stedbaseret læsning i lyset af andre aktuelle litteraturpædagogiske retninger, og Eggensen (2017, s. 158–164) om stedbaseret læsning som udeskoledidaktisk kategori.

At tale om at ville skabe dobbeltrettet opmærksomhed på tekst-sted i undervisningen må dikotomisk betyde, at der også eksisterer en mulighed for enkeltrettet opmærksomhed på henholdsvis tekst og sted i litteraturundervisningen. I den enkeltrettede tekstopmærksomhed retter elever i undervisningssituationen opmærksomheden ensidigt mod teksten, og i den enkeltrettede stedsopmærksomhed rettes den ensidigt mod stedet. Det kan skyldes, at den dobbeltrettede opmærksomhed er fraværende, fordi den ikke giver mening lige der, at den ikke lykkes, eller fordi den enkeltrettede opmærksomhed anvendes som et skridt hen imod dobbeltrettetheden.

Stedbaseret læsning er en teoretisk genereret undervisningsmetode, som er udviklet og beskrevet af Eggensen (2016). Den adskiller sig fra andre litteraturpædagogiske metoder og retninger med en aktiv anvendelse af uderummet i en sansebaseret, undersøgende og hypoteseafprøvende tilgang, som er lånt fra udeskoledidaktik (Ejbye-Ernst et al., 2017; Jordet, 2010). Nærværende interventionsstudie går empirisk til værks ved i et pilotstudie at undersøge stedets betydning for tekstarbejdet, når en 8. klasses elever og deres dansklærer arbejder stedbaseret som del af et litteraturpædagogisk forløb. Stedet var Strandingsmuseet St. George og dets placering på den jyske vestkyst lige ved indsejlingen til den lille fiskerby Thorsminde.

Formålet med litteraturforløbet var at sætte stedet i forbindelse med læseteksten og dermed at forankre værket og læsningen af det i det levede liv på kanten af Vesterhavet i 1800-tallet. At gøre eleverne opmærksomme på deres nære omverdens historie i mødet med teksten og med stedet, så de fik mulighed for at se deres egen omverden genspejlet i litteraturen.

Undersøgelsesspørgsmål

I projektet undersøges det, hvad der sker i litteraturundervisningen, når man anvender stedbaseret læsning som metode:

- *Hvornår dobbeltrettes elevernes blik på tekst-sted?*
- *Hvordan opstår dobbeltrettetheden?*
- *Hvilke forbindelser bliver der skabt mellem tekst og sted?*

Der er således i projektet en formodning om, at der opstår en dobbeltrettet opmærksomhed i undervisningsforløbet. Undersøgelsen skal bidrage til en kvalificering af stedbaseret læsning som metode og give anledning til at diskutere, hvordan den eventuelt kan bidrage med andre indsigter og nye dimensioner i litteraturarbejdet i skolen.

Undervisningens genstand

Undervisningsforløbets læsetekst var udvalgt som en tekst, hvis topografi skulle kunne gå i forbindelser med stedet, og som en tekst, der skulle kunne skabe nysgerrighed og forundring hos eleverne. London-forfatteren Catherine Brightons billedbog *Den tavse dreng. En gådefuld fortælling* (1991/2019) er historien om en ca. 10-årig pige, Maudie-Ann, som er med sin far om bord på et ekspeditionsskib, en tremastet brig,

i december 1830. Faderen er naturvidenskabsmand. Livet som eneste barn ombord blandt mændene på skibet er ensomt. En dag dukker en jævnaldrende dreng op på skibet, selvom det befinder sig midt på Atlanterhavet, og børnene bliver venner. Drengen kan ikke tale, han har ikke noget spejlbillede, og mændene ombord ser ham ikke. En aften ved solnedgang siger den ellers tavse dreng pludselig "synker synker", og næste morgen er han forsvundet. Pigen finder ud af, at drengen er fra fremtiden, hvor han har været om bord på et (autentisk) skib, *Marie Celeste*, som ifølge en faktaboks i 1870 blev fundet drivende omkring ud for Azorerne uden mandskab. Det hele fortælles gennem 8 daterede og illustrerede breve, som pigen skriver til sin bedstemor hjemme i England, samt ét brev fra faderen til bedstemoderen i bogens slutning.

Topografisk repræsenteres ekspeditionsskibet som sted: kahytten, dækket, det mørke lastrum og dets bure med eksotiske dyr og planter skildret ekspanderende i illustrationerne. Dette sted, skibet, befinder sig i december 1830 på et transit-sted "På havet", hvor det er på vej mellem det afrikanske og det sydamerikanske kontinent. Her bliver brevene skrevet, og ved ankomsten til Rio de Janeiro bliver de afsendt. Den tavse drengs fremtidsskib er i 1870 stævnet ud fra New York og bliver fundet på, hvad man med (Augé, 1992) kunne kalde for et ikke-sted (non-lieu). Bogens dunkle, detaljerede og forholdsvis realistiske visuelle fremstillinger af børnene ombord appellerer til 8–10-årige læsere med en mulighed for projektiv og identifikatorisk læsning. En hemmelig usynlig ven er et velkendt barndomsfænomen, men at være om bord på en tremastet brig i 1830 kan virke mere fremmed.

Drengens sælsomhed og den undren, som han forårsager hos læseren, kan også give anledning til en generisk læsning. Med Todorov (1970) kan bogen siges at anvende en slet og ret fantastisk modus, "un fantastique pur" (s. 49), idet den skaber en tøven, "hésitation" (s. 36), over for om drengen forekommer reelt, eller om han er en konkretiseret projektion fra den ensomme piges fantasi? Maudie-Ann fremstiller i sine breve drengen som reelt forekommende, om end hun undrer sig over mange ting ved ham, fx hvordan han pludselig kunne klatre over rælingen, mens skibet befandt sig "På havet". Maudie-Anns far, derimod har ikke selv set drengen, så han forklarer hans forekomst med "varmen, og jeg har måske heller ikke taget mig nok af hende", altså som et fantasifoster. Maudie-Ann er altså ikke blot ensom, hun er også klemmt imellem sin sanselige erfaring og faderens kategoriske afvisning af den, og af den uvished, "incertitude", det fantastiske besætter (Todorov, 1970, s. 29). Også læseren må tøve på baggrund af de to forskellige fremstillinger af drengens forekomst: findes han eller findes han ikke? "Så snart man vælger et af svarene, forlader man det fantastiske og træder ind i en tilgrænsende genre, i det uhyggelige eller det vidunderlige" (Todorov, 1970, s. 29). Vælger læseren således at "forlade det fantastiske" ved at foretage en oplagt allegorisk læsning af drengen fx som trøstende instans for en ensom pige på havet eller som en (overnaturlig) klabaftermand der dukker op for at gøre opmærksom på Meraldas mulige forlis, gør værket modstand ved i flere faser at vise tilbage til tvetydigheden. Bogen antyder desuden muligheden for forlis i kraft

af drengens udbrud “synker synker”, som sært nok ikke får handlingsmæssig konsekvens. Drengens udbrud forbliver en gåde, ligesom hans opdukken ud af det blå.

Bogen er udvalgt, fordi dens topografi og illustrationernes minutøse gengivelser af navigationsredskaber fra 1800-tallet har mange ligheder med museumsudstillingens fortællinger og genstande. Museet tematiserer søfartshistorie, navigation, strandinger og forlis ved at udstille genstande fra områdets bjærgede skibe, primært fra det engelske linjeskib *St. George*, som strandede ud for Thorsminde i 1811.

Forskningsdesign og fremstilling af empirisk materiale

Forskningsprojektets genstand er den fagdidaktiske metode stedbaseret læsning. For at undersøge den udvikles og afprøves et eksploratorisk metodestudie. Dette sker med en intervention og et kvalitativt empirisk feltstudie med en erfaren dansklærer og 20 elever i alderen 13–14 år (8. klasse).

Undervisningsdesignet⁶ bestod af 7 forløbsfaser, hvor eleverne først arbejdede på skolen, derefter på stedet (hhv. stranden ved Vesterhavet, hvor *St. George* strandede i 1811, og museumsudstillingen om det) og siden efterbearbejdede på skolen:

1. analytisk arbejde med billedbogen på skolen (plot, genre)
2. sansebaserede arbejdsopgaver i klitterne og på stranden ved Strandingsmuseet
3. arbejdsopgaver i rum 1 på Strandingsmuseet om skibstyper og navigationsredskaber
4. arbejdsopgaver i rum 2 på Strandingsmuseet om forlis og brevskrivning
5. arbejdsopgaver i rum 3 på Strandingsmuseet om mandskab og hverdag ombord
6. litteratursamtale på skolen med udgangspunkt i museumsbesøget
7. individuel essayskrivning om billedbogen

En uformidlet og oplevelsesbaseret “ankomst” til stedet, hvor en umiddelbar hhv. en mere reflekteret sansning af havet, stranden og klitterne⁷ danner grundlag for arbejdet med tekst-stedforbindelsen ved hjælp af arbejdsopgaver inde på museet.

Det var læreren, der gennemførte alle forløbs faser med klassen. Observationsdata blev indsamlet i faserne 2–6. Bogen blev læst før museumsbesøget for at sikre eleverne en forståelse af det kringledede plot, og for at de skulle ankomme til stedet med en forundring og nysgerrighed på baggrund af de hypoteser, de måtte have dannet i læsningen.

⁶ Undervisningsmaterialet er produceret af forfatterne på foranledning af museets skoletjeneste og er tilgængeligt på www.strandingsmuseet.dk

⁷ ... støttet af arbejdsspørgsmålene: *Gå nu ned mod stranden uden at tale sammen. Se jer omkring på vejen derned, og læg også mærke til lyde og dufte. Sæt jer et godt sted, hvor der er udsigt, og oplev stedet i 10 minutter uden at tale sammen. Luk øjnene, og lyt. Luk øjnene, og træk vejret dybt ind. Hvad ser, hører og lugter du? Henholdsvis: Kendte du stedet i forvejen? Hvad er det her for et sted? Hvad tænker du om det? Hvad mon der har været her gennem tiden? Samling, opsamling og fælles samtale foran museet uden for indgangen.* (Fra arbejdsark til eleverne)

Tabel 1 Fremstilling og analyse af empirisk materiale

Metode/materiale	Formål	Analyse
Feltnoter fra observation af litteratursamtale lærer/klasse efter museumsbesøget	Indsigt i elevernes fokus i de enkelte forløbsfaser	1. initial meningskondenserende kodning, kondensering af koder 2. fokuseret kodning med <i>tekstopmærksomhed</i> , <i>stedsopmærksomhed</i> og <i>dobbeltrettet opmærksomhed</i>
Lærerinterview	Indsigt i lærerens oplevelse af elevernes fokus i de enkelte forløbsfaser	1. initial meningskondenserende kodning 2. fokuseret kodning med koderne <i>tekstopmærksomhed</i> , <i>stedsopmærksomhed</i> og <i>dobbeltrettet opmærksomhed</i>
16 elevessays	Indsigt i elevernes fokus i fase 7	1. initial åben indholdsanalyse, hvor der opstod fire indholdskategorier: <i>tekstreferat</i> , <i>tekstinterne undrespørgsmål</i> , <i>mere universelle teksteksterne undrespørgsmål</i> , <i>inference dannelse/ tolkning</i> 2. fokuseret kodning ud fra begreberne <i>tekstopmærksomhed</i> , <i>stedsopmærksomhed</i> og <i>dobbeltrettet opmærksomhed</i>

For at undersøge, hvordan eleverne reagerede på og reflekterede over teksten, læsningen og forbindelser til stedet, blev den efterfølgende litteratursamtale i klassen observeret. Litteratursamtalen varede 1½ time og blev holdt som del af danskundervisningen to dage efter museumsbesøget. Samtalen var semistruktureret efter forløbets kronologi i faserne 1–5. Den fandt sted som opsamling på ude-fasen og som en vej ind i det videre arbejde med billedbogen. De håndskrevne feltnoter, som gengiver lærer/elevs udsagn verbatim, blev renskrevet og overført til det kvalitative analyseprogram NVivo Pro 11.

Da læreren formodedes at have erfaringer med klassens læseforståelse, blev hun udvalgt som kilde til forløbets intentionalitet (ikke kausalitet, jf Karpatcshov, 2010). For at undersøge, hvilke forbindelser læreren oplevede, at der opstod mellem tekst, sted og elever i forløbet, blev læreren interviewet en uge efter, at klassesamtalen havde fundet sted (fase 6) og før elevernes essayskrivning (fase 7). Der er tale om et 45 minutter langt kvalitativt interview, som er semistruktureret ud fra undervisningsforløbets faser 1–6. Der blev gennemgående spurgt ind til, hvad udefasen blev brugt til (samspillet mellem sted, tekst og elever), og hvilke tekstelementer museumsbesøget/stedet gav anledning til at opdage og diskutere. Interviewet blev fotoeliciteret med et stillbillede fra hver af forløbets faser, og det blev transskriberet verbatim i Nvivo Pro 11.

For at undersøge, hvordan eleverne anvendte dobbeltrettet opmærksomhed i det efterfølgende litteraturarbejde, blev de af læreren bedt om at skrive et essay i ugen efter museumsbesøg og klassesamtale. Opgaven var: “*Skriv et reflekterende essay om*

Catherine Brightons billedbog Den tavse dreng. En gådefuld fortælling. *Hvad optog dig undervejs, mens du arbejdede med den? Hvordan kan man forstå og fortolke fortællingen?*”. Essayet var ikke en kendt genre for eleverne, og arbejdet med genreskabelonen kom derfor til at fylde meget i skriveprocessen.

Analyse

Analysen var inspireret af constructing grounded theory (Charmaz, 2013). Efter en meningskondensering blev der udvalgt emner, som dannede grundlag for en fokuseret kodning med de koder, der var udledt af begrebet *dobbeltrettet opmærksomhed*.

Analysen foregik i tre trin:

1. En initial åben, meningskondenserende kodning af feltnoter fra klassesamtale samt af lærerinterview, der begge var struktureret tidsligt. Elev-essays blev indholdsanalyseret med åben kodning.
2. En fokuseret kodning af lærerinterviewet, feltnoter fra litteratursamtalen og de 16 elev-essays med de 3 opmærksomhedstyper: *tekstopmærksomhed*, *stedsopmærksomhed* og *dobbeltrettet opmærksomhed*.
3. Analyse af i hvilken kontekst de enkeltrettede hhv. den dobbeltrettede opmærksomhed optræder:
 - a. Hvornår, eller i hvilke af forløbets faser 1–7 de enkelte opmærksomhedstyper fremtrådte
 - b. Hvordan den dobbeltrettede opmærksomhed opstod
 - c. Hvilke forbindelser der blev skabt mellem tekst og sted

Tabel 2 Begreber anvendt i den fokuserede kodning

Kode	Forklaring
Dobbeltrettet opmærksomhed	Udsagn der tyder på at elevernes opmærksomhed var rettet mod forbindelser mellem tekst-sted
Stedsopmærksomhed	Udsagn der tyder på at elevernes opmærksomhed var rettet mod stedet
Tekstopmærksomhed	Udsagn der tyder på at elevernes opmærksomhed var rettet mod teksten

Resultater

I den initiale meningskondenserende kodning blev klassesamtalens og lærerinterviewets strukturer afdækket. De følger den samme kronologiske struktur: faserne 1–6 med fokus på en fase af gangen.

Denne delvist åbne kodning af det empiriske materiale viste, at der både i klassesamtale og lærerinterview var flere udsagn om elevernes forundring over tekstens åbenhed og leg med læserrelation og læserkontrakt, dels forundringen over den todorovske uvished, og dels forundring over tekstens brug af tidsspring, som fx:

“jamen det kan jo ikke lade sig gøre, at han ingen skygge har eller det kan jo ikke lade sig gøre, at det ikke gør ondt at få en kokosnød i hovedet eller at medbringe et brev, der er dateret 42 år længere ude i fremtiden. Det kan jo ikke lade sig gøre”. Og så sagde jeg “nej men det kan det jo her” (Lærerinterview)

Eleverne kommer her i todorovsk forstand til at tøve over for værket generiske leg med læseren i kraft af det fantastiske element. Teksten gør modstand med sin sælsomhed, tvetydighed og generiske uafgørlighed. Sælsomheden giver både mulighed for frustration, nysgerrighed og erkendelse. I slutningen af litteratursamtalen når elever og lærer til enighed om en forholdsvis entydig tolkning af nogle af læsetekstens uafgørlige elementer: De vælger i fællesskab at læse drengen, hunden og timeglasset allegorisk som klare varsler om, at skibet Meralda vil synke, når den stævner ud fra Rio de Janeiro efter fortællingens slutning:

- L: ... så de læser det som et varsel, det er det, vi har snakket om med timeglasset, at når det rinder ud, og der kiggede vi jo på billeder igen, og så siger de “høj mand, se timeglasset, det er jo fuldstændig tomt på sidste [billede]”, og så måtte vi sige “hvad ved vi om timeglasset?”, og så måtte vi jo bruge vores viden også ude fra museet æh og snakke lidt om, hvad har man egentlig brugt det til for at man kunne navigere, ikke også? og nu er timeglasset bare ... det står bare i vindueskarmen, og der er ingen, der bruger det til noget. jamen så er det slut!
- I: så Meralda synker? Meralda kommer til at synke eller hvad? når de nu stævner ud igen fra Rio de Janeiro?
- L: ja! de kommer aldrig hjem!
(Lærerinterview)

Litteratursamtalen lukker dermed den åbne fortælling med en tolkning, hvilket ifølge læreren gav eleverne en vis tilfredsstillelse:

- L: ja de har brugt meget meget tid på at tolke. Virkelig, altså, fordi der ER bare ikke nogen konklusion på det her. Og de blev så glade, da de fik øje på det der timeglas, fordi de ... man ku mærke på dem, at det var det tætteste, de var kommet på at sige “nu ved vi, hvad der sker. for vi ved, at [skibet Meralda] går ned nu, fordi det er det, at [den tavse dreng] er kommet for at fortælle, og det hænger sammen med det her, og solen går ned, og det hele går ned, og så var det, de snakkede også om den der hund, hvad var det, de sagde om den?! æhh 25. november der springer den hvide kat over æh billedet, ligesom om at den flygter
- I: ja der er lidt kaos der ...?!
- L: ja. og så sidder [Maudie-Ann] tilbage den 4. december og så aer hun den sorte hund, altså hun er i berøring med hunden, så hun aer døden.
- I: ...
- L: ... så er sandet løbet ud.
(Lærerinterview)

Den opsamlende litteratursamtale handler overordnet om udbyttet af forløbet, en fase af gangen. Samtalen er initieret og styret af læreren med henblik på at få steds-erfaringer og oplevelser yderligere med ind i tekstlæsningen og således at stilladsere en skærpet opmærksomhed på nogle tekstelementer; “en måde å tre i forhold

til omgivelsene på” (Greve, 1996, s. 20) og en måde at træde i et forhold til teksten på. Eleverne reagerer på og taler om sammenhænge mellem tekstelementer og steds-elementer med afsæt i de arbejdsopgaver, som blev besvaret i henholdsvis fase 1 på skolen og i fase 2–5 på stedet.

Lærerinterviewet kan læses som et vidnesbyrd om lærerens intentioner, litteraturforløbet formål og indhold og om lærerens opfattelse af, i hvilken grad, om og hvordan dette lykkes. Læreren er i undersøgelsen et subjekt, der har haft sin egen dagsorden og mening med undervisningen. Læreren fortæller blandt andet om undervisningsaktiviteterne og om sammenhænge mellem stedets enkeltelementer og de dele af teksten, som arbejdet fik eleverne til at forbinde i en dobbeltrettet opmærksomhed.

De 16 elev-essays kan karakteriseres som åbne og undersøgende, idet de ud over refererende udsagn rummer mange spørgende udsagn og svar, der igen afføder nye spørgsmål om teksten. Essays'ene har ingen forekomster af udsagn om stedet. Deres mange åbne spørgsmål kan ses som tegn på, hvordan teksten med sin tvetydighed yder modstand, når eleverne forsøger at konkludere noget og fortolke. Eleverne diskuterer åbent forskellige bud på tolkninger frem for at “lukke” læsningen og konkludere, sådan som de har gjort i litteratursamtalen en uge tidligere, og de forbliver åbne og accepterer modstanden. Tolkningen er altså åbnet igen efter litteratursamtalens konsensusprægede lukning af den.

Hvornår dobbeltrettets opmærksomheden?

På baggrund af lærerinterview og elevudsagn i litteratursamtalen blev der afdækket en vekslen mellem den enkelt-rettede og den dobbeltrettede opmærksomhed i forløbet. I forløbet første fase, hvor eleverne arbejder med teksten i klassen, er der i høj grad enkeltrettet tekstopmærksomhed. Ved ankomsten og sanseturen til havet bag museet (fase 2) var opmærksomheden i høj grad enkeltrettet på stedet. I museets tre rum var elevernes opmærksomhed i udgangspunktet enkeltrettet på stedet, men arbejdsarkene, som eleverne havde med sammen med bogen, stilladserede også en vis grad af dobbeltrettethed ved at stille åbne spørgsmål og opgaver til forbindelsen tekst-sted. Elevernes væsentligste erkendelser om teksten og dens forbindelser til stedet synes imidlertid at være opstået *efter* museumsbesøget under litteratursamtalen (fase 6), hvor læreren kunne udnytte det mindre aktivitetsprægede klasserum til at stilladsere dobbeltrettetheden med åbne iterative spørgsmål som: Hvad så I dér? Hvad havde dét med teksten at gøre? I elevernes essays nævnes stedet til gengæld ikke en eneste gang – her opstår der enkeltrettet tekstopmærksomhed igen, ligesom i fase 1.

Hvordan opstår dobbeltrettetheden?

Den dobbeltrettede opmærksomhed synes primært at opstå, når læreren, blandt andet ved hjælp af arbejdsark, stilladserer den ved at spørge ind som fx med følgende

formuleringer fra lærerinterviewet, som handler om, hvordan aktiviteterne i fase 5, rollespillene ved “middagsbordet”, blev samlet op i litteratursamtalen, fase 6:

Lærer: vi snakkede om, da vi kom hjem, så siger jeg jamen har I regnet ud nu, hvorfor det er, at Maudie-Ann hun er så meget alene ombord? den skulle lige have så'n lidt forklaring, men så siger jeg, jamen hvem var det, hvem sad ved den ene ende af bordet ... som skulle symbolisere det ene bord, der blev spist ved, og hvem sad ved den anden ende? hvilken ende tror I, Maudie-Ann hun har siddet i? åh arh, men hun har selvfølgelig siddet nede sammen med skibsdrengen og skibskokken og de der, ikk. så siger jeg: “jamen hvornår er det så, at Maudie-Ann hun skulle snakke med sin far?” det har hun jo ikke gjort, hun har bare været med. og dét gav indblik i, at hun faktisk har været isoleret, så på den måde kunne de klart bruge lige nøjagtig den oplevelse til andet, end at de bare havde klædt sig ud og havde forsøgt og øh – altså det syntes de jo var megasjovt, ikk. (Lærerinterview)

Anvendelsen af sådanne forbindelses-stilladserende spørgsmål forekommer hver gang i forbindelse med og tilsyneladende som primær årsag til, at der forekommer en dobbeltrettet opmærksomhed. Spørgsmålene tager hver gang afsæt i de sansede og oplevelsesorienterede aktiviteter på stedet, som anvendes i en mere eller mindre åben spørgen ind til mulige sammenhænge med tekstelementer. De er altså konsekvent rettet fra stedet til teksten, når læreren spørger:

Lærer: Hvad har rollespillet lært jer? (stedet)
Elev: At admiralen er over kaptajnen
L: I forhold til bogen? (teksten)
E: Maudie-Ann er ikke en del af livet. Det der med, at der er stor forskel på dem.
(Feltnoter fra litteratursamtalen)

Læreren ekspliciterer selv nødvendigheden af en sådan iterativ forbindelsesstilladsering, da hun fortæller om fase 2, hvor elev-opmærksomheden utilsigtet var enkeltrettet mod stedet (havet), hvilket, affødt af interview'rens lidt ledende spørgsmål, fører til en generaliserende betragtning om stilladseringen:

Lærer (om fase 2): ... så på den måde der kan man godt få det til at rykke nærmere, men man skal bare trække den parallel over for eleven, og det tror jeg ikke, at jeg har gjort.
Interviewer: nej? ...
Lærer: det blev ikke tydeligt i hvert fald, men der kunne man jo også godt spørge eleverne og sige, jamen hvordan giver det jer en forståelse af, hvad Maudie-Anns hverdag er, når I nu sidder her?”
Interviewer: ja så du på en eller anden måde stilladserer den der forbindelse mellem ... teksten og så den her blæsende strand.
Lærer: ja det har de rigtig meget brug for ... og få trukket de der paralleller, fordi det kan de ikke altid sådan perspektivere på den måde der.
(Lærerinterview)

Hvilke forbindelser bliver der skabt mellem tekst og sted?

Ved den fokuserede kodnings sammenholdelse af lærerudsagn og elevudsagn i henholdsvis lærerinterview og feltnoter fra litteratursamtalen ses det, at der i undervisningsforløbet blev skabt flere dobbeltrettede opmærksomheder, eller: forbindelser mellem tekst og sted. Resultatskema c viser de mest fremtrædende forbindelser; hvilke undervisningsaktiviteter, der gav anledning til hvilke stedsagttagelser, og hvilke tekstagttagelser de gav anledning til:

Aktivitet	Hvad var der på stedet?	Stedsopmærksomhedens indsigter	Tekstopmærksomhedens indsigter
Stranden sanseøvelse: <i>Hvad er her? Hvad er det for et sted? Hvad tænker I om stedet? Hvad har her mon været gennem tiderne?</i>	Bred strand, åbent hav, klitter, indsejling til Thorsminde, hofde, museet. Blæst og kulde.	Med havet kan det gå begge veje; havet er stort og farligt; vi bor ved havet; mange er døde her p.g.a. havet (turister drukner hvert år).	Maudie-Anns situation, at være på havet som noget skæbnsvangert i 1830. Den åbne slutning. Det kan gå begge veje på havet og med skibe(t <i>Meralda</i>).
Museumsrum 1: <i>Se på tidslinjen – hvilken type skib er Meralda hhv. Marie Celeste (se illustration i bogen), og hvad sejler de med i lasten?</i>	Tidslinje med skibstyper gennem tiden; navigationsredskaber o.a. genstande fra <i>St. George</i> (hvoraf 13 genstande også var at se i bogens illustrationer). Montrer med skibes forskellige last gn tiderne.	Navigationsredskabers funktion og vigtighed på et sejlskib. Søfartshistorisk indblik ifht. socialhistorie (handel, krige, kolonitid). Moderne skibe forliser ikke så ofte som de gamle træskibe. Sejlruiter og skibskonstruktioner gn tiden.	Forklaringer på hvad illustrationernes genstande var, hvad de blev brugt til og deres fortælle-mæssige hhv. symbolske betydninger. <i>Meraldas</i> type, last, mission og sejlroute. Timeglassets symbolværdi tillægges afgørende betydning i tolkningen.
Museumsrum 2: <i>se filmen om en stranding, genlæs Maudie-Anns brev om stormen, og sammenlign. Skriv et brev fra den overlevende sømand til hans familie (vælg et navn fra listen over dræbte sømænd fra St. George)</i>	Dramatisk animationsfilm, der viser en stranding – én sømand redder sig i land. <i>St. Georges</i> kæmpestore jernanker. På væggen navne på 1000vis af druknede sømænd fra Thorsmindes kyst. Og på de 17 overlevende fra <i>St. George</i> . Lydfortællinger, breve o.a. info om <i>St. Georges</i> forlis.	Linjeskibet <i>St. George</i> strandede ud for Thorsminde 24/12 1811 p.g.a. storm. Mange tusind skibe har lidt samme skæbne på vestkysten i 1800tallet. Eksotisk last er jævnlige drevet i land på Vestkysten sammen med mange lig af druknede sømænd. Hvordan foregår en stranding (sejl kappes, drej op mod vinden, masten fældes, lasten smides overbord, etc.)	Maudie-Anns situation ombord. <i>Meraldas</i> mulige forlis. Drengen som et varsel om forlis. Betydningen af brevudvekslingen med bedstemoderen. Forklaring på hvilken alvorlig trussel stormen udgjorde for <i>Meralda</i> og dets besætning og faderens manglende omsorg og bekymring for sin datter.

(Forts.)

(Forts.)

Aktivitet	Hvad var der på stedet?	Stedsopmærksomhedens indsigter	Tekstopmærksomhedens indsigter
Museumsrum 3: <i>Se udstillingen. Sæt jer omkring middagsbordet. Improvisér et rollespil fra maden bæres ind til den er spist. Hvordan var det mon at være barn om bord på et sejlskib i 1800'?</i>	Rummet har form og størrelse som et skibsskrog set indefra. Knirkende skvulpende lyde og dunkelt. 10–12 montrer og filmværreder viser genstande og tænkte situationer fra <i>St. George</i> , som fortæller om mandskab, arbejds- og rollefordeling om bord med drabelige eksempler. Et dækket middagsbord med service fra <i>St. George</i> viser bl.a. sociale forskelle ombord.	Indsigt i detaljer i livet ombord: rangorden, tøj/uniformer, arbejdsfordeling, sprog/jargon, kønshistorisk, barnehistorisk (der var børn ombord, fx skibsdrenge og kaptajnens familie). Sygdomme, sult, mad og rationer, luseplage, rotter/mus, skibskatten, etc.	Pigens ensomhed blandt mændene og hendes behov for at (op)finde en ven. Far-datter-relationen o.a. personrelationer. Pigens behov for kontakt med bedstemoderen. Kønsoptik: Pige/dreng om bord på et skib i 1830. Børnesyn ombord og i samtiden. Roller og relationer på <i>Meralda</i> .

Kolonne 1 rummer del-aktiviteter fra undervisningsforløbet. Kolonne 2 rummer konkrete steds-elementer (“Hvad er der her?”). Kolonne 3 rummer de steds-opmærksomheder eller indsigter, som fokuskodningen viste, at der opstår. Kolonne 4 viser de tekst-opmærksomheder og -indsigter, som viste sig. Den dobbeltrettede opmærksomhed kan beskrives som noget, der ligger på skillelinjen imellem steds- og tekstopmærksomhed, som en forbindelse imellem de to.

Dobbeltrettetheden befordrer overordnet set en indlevelse i personer og relationer og i det historiske miljø, og den giver anledning til en opmærksomhed på og forståelse af nogle af de anderledes tænke-måder, vilkår og værdier, som den historiske tekst anvender som ramme og forudsætning for sin handling. Som for eksempel 1800-tallets kønsroller, barnesyn, familieforhold, skæbneforståelse, levevilkår sammen med søfartshistorie og kommunikationsforhold (brevveksling) og disses spil i den historiske læsetekst.

For eksempel var eleverne optaget af *St. Georges’* timeglas i museumsrum 1. Det fik dem til at gen- og nærlæse nogle af bogens illustrationer, som, viste det sig, havde et timeglas magen til som centralt element. På bogens første illustration af kahytten under dæk, hvor Maudie-Ann sidder og skriver, er perspektivet let forvrænget. Pigen, som er handlingscentral, sidder i mellemgrunden. Eleverne bemærkede et fyldt timeglas i forgrunden, tilfældigt placeret på faderens arbejdsbord. Timeglasset dukker op igen på bogens sidste illustration, nu i baggrunden, og denne gang er sandet løbet ud. Denne opdagelse gav som tidligere nævnt eleverne anledning til at tolke timeglasset som et symbolsk varsel om, at Maudie-Ann og skibet *Meraldas* tid er rindet ud; som et tegn på, at *Meralda* vil forlise, når det næste gang stævner ud fra havnen i Rio de Janeiro. Denne forståelse er samtidig en allegorisk fortolkning af bogens centrale

fantastiske element, den tavse dreng, der med sit udråb “synker synker” af eleverne læses som et varsel om dette forlis (efter bogens slutning). Eleverne tager dermed også udfordringen op med at forklare og fortolke tekstens temporale spring. Fortolkningen kan godt diskuteres, men det interessante i denne sammenhæng er elevernes anvendelse af den forbindelse, der blev skabt mellem sted og tekstelement, eller: at elevernes stedsopmærksomhed i dette tilfælde gav anledning til og en vej ind i en tekststopmærksomhed og et kvalificeret bud på en fortolkning.



Sammenfattende kan følgende fund af den fokuserede kodning fremhæves: den dobbeltrettede opmærksomhed er mest fremtrædende i fase 6, klassesamtalen hjemme på skolen efter museumsbesøget. Den dobbeltrettede opmærksomhed opstår tilsyneladende kun, når den stilladseres af lærer eller arbejdsark. Denne stilladsering foregår konsekvent ved at der tages afsæt i erfaringen med stedet, som ved hjælp af mere eller mindre åbne spørgsmål trækkes “ind i” tekststopmærksomheden. Og sidst, at der opstår mange forbindelser mellem tekst og sted, som rækker langt ud over blot tekstens setting.

Diskussion

Hvad sker der i litteraturundervisningen, når man anvender stedbaseret læsning som metode?

Undersøgelsens overordnede spørgsmål drejer sig om stedets og den stedbaserede læsnings betydning for elevernes fiktionslæsning på et stedsfilosofisk og litteraturteoretisk grundlag. I pilotprojektets interventionsstudie undersøgte vi, hvornår elevernes opmærksomhed var rettet mod tekst, sted eller forbindelser mellem tekst og sted;

hvordan denne dobbeltrettethed blev iværksat; og hvilke forbindelser dobbeltrettetheden indeholdt.

Resultaterne viste, at elevernes opmærksomhed i en stor del af undervisningsforløbet overvejende var enkeltrettet mod enten tekst eller sted. Dobbeltrettetheden forekom mest tydeligt, da klassen var tilbage på skolen igen, hvor de deltog i en litteratursamtale, som var initieret og styret af læreren. I samtalen blev arbejdsopgaverne fra stedet (stranden ved Vesterhavet og museet) gennemgået én for én med en gentagen spørgen-ind til forbindelsen mellem sted og tekst. Det var her, der især blev skabt en forbindelse mellem tekst og sted og en dobbeltrettet opmærksomhed på tekst-sted. Læreren spørgsmål tog hver gang udgangspunkt i elevernes stederfaringer, som blev forbundet til teksten, dens topografi og fortælling.

I undervisningsforløbet kom der i kraft af den situerede læsning for det første fokus på stedets repræsentationer i teksten, nemlig handlingens steder. For det andet var der fokus på læsningens sted, havet og Strandingsmuseet med dets bevarede genstande fra linjeskibet *St. George*.

Læreren siger i interviewet, at forløbet har givet anledning til at forstå tekstens "miljø" (*Marie Celeste* er det skib, som drengen er om bord på i fortællingens fremtid, 1870):

- L: ... fordi de så jo hele det miljø, som Maudie-Ann har færdes i lige fra handel til skibstyper til angsten for at kæntre, og hvad der sker, når det så er, at man støder på grund eller skibet går ned, og folk de er omkommet, ikk også ... altså det har givet et helhedsbillede i forhold til at forstå den verden, og så har det givet et indblik i alle de her redskaber altså navigationsredskaber og andre ting, som man har ombord, bl.a. timeglasset. og vi har også i forbindelse med arbejdet med *Marie Celeste* bagefter snakket rigtig meget om kronometeret, som også var repræsenteret derude. så på den måde har vi synes jeg helt klart, at udeskoleforløbet har bidraget til at give en øget forståelse af det miljø, hun er i.
(Lærerinterview)

Læreren bruger imidlertid ikke blot begrebet "miljø", som om det var noget afsondret fra øvrige tekstelementer, men derimod "det miljø, [hovedpersonen] er i". Denne opmærksomhed på tekstens topografi er bredere end som sådan, hvilket undersøgelsen også viser. Stedbaseret læsning vier teksten en "anden" opmærksomhed. Den får, som læreren gav udtryk for, i udgangspunktet eleverne til at flytte opmærksomheden fra det, der typisk er i tekstlæsningens forgrund: personer, handling og fortæller, til det, der hele tiden er i baggrunden: stedet og tekstens setting. Stedbaseret læsning er en flytning af opmærksomhed, idet der stilles skarpere på de rum, som tekster bygger op, dels med beskrivelser (her i form af illustrationer), og dels kan teksten beskrive et rum ved at fortælle om karakterers ageren i dette rum. Eleverne forsøger desuden med tekst-stedsopmærksomheden at nærme sig en forståelse af, hvordan dette rum på samme tid former og bliver formet af enten fortællerens eller personernes stemninger, følelser og sansninger. Fortælling og sted blander sig med hinanden, for ingen beskrivelse er en ligefrem afbildning af en genstand eller et rum, men en beskrivelse

af et møde med en genstand eller et rum, som kan være organiseret eller sat i scene på talløse måder. Elevernes flyttede opmærksomhed rettes altså ikke blot mod tekstens miljø som en isoleret størrelse, men de hjælpes til at identificere de aspekter ved miljøet som spiller en rolle for tekstens betydningsdannelse, fx for hvordan de repræsenterede rum “muliggør, former, styrer eller lader de situationer, karaktererne befinder sig i” (jf Greve, 2009, s. 145).

I klassesamtalen efter museumsbesøget “lukker” elever og lærer i et fortolkningsfællesskab teksten og fortolkningen. De anvender timeglassets symbolfunktion som argument for at blive enige om, at den tavse dreng er et varsel, og at skibet *Meralda* vil synke, når det næste gang stævner ud. Museumsbesøget har formentlig præget den valgte tolkning ved primært at handle om strandinger og skibbrud. Havde klassen besøgt et naturhistorisk museum med en udstilling om darwinisme, ekspeditioner og naturvidenskabelige fremstød i 1800-tallet, havde tolkningsforslagene nok bevæget sig i en anden retning. Det er derfor næppe muligt at sige om *metoden* leder til bestemte tolkninger af tekster, idet steder er subjektive og dynamiske. Det er selvsagt snarere det valgte sted, der kan forårsage en bestemt opmærksomhed og tolkningsmetodik i forhold til teksten, når man anvender metoden.

Stedbaseret læsning betragtes her hverken i litteraturvidenskabelig eller i litteraturpædagogisk henseende som en “bedre” måde at arbejde med litteratur på i skolen. Værdien ligger snarere i de nye dimensioner og perspektiver på litteraturen og verden og i de nye indsigter, som stedspektivet kan bibringe læsere, lærere og elever, når de erfarer “noget andet i stedet”.

Læreren viste eleverne den situerede læsning og stedsforankringen som en måde at tilgå tekster på, når de sparker fra sig og gør modstand mod lukket fortolkning. Elevernes meningssøgen fik lov at være meget langstrakt i kraft af udefasen på og med stedet, hvor de iterativt og med lærerens hjælp forbandt noget i teksten til noget på stedet. Tekst-sted-interaktionen blev altså brugt til en form for undersøgende og eksperimenterende “langsamlæsning” (Elf & Illum-Hansen, 2017, s. 35) og til at give eleverne et “uafgørlighedspædagogisk” rum (Johansen, 2018) i form af en langsomhed i omgangen med værket, hvor man ikke kræver svar, men bliver stående ved spørgsmålene, giver plads til det uafsluttede og uafsluttelige, det heterogene og mangfoldige i værket.

Stedet er også i sig selv et “andet” læringsrum, som man kan kalde en *udvidelse* af skolens læringsrum. Udeskole er skole, der omfatter skolens omgivelser, som man både kan lære i, af og om. Undersøgelser af udeskoleundervisning har vist vigtigheden af, at der skabes forbindelse mellem det, der sker ude, og det der sker inde (Jordet, 2010), og nærværende studie bekræfter, at dette også gælder for stedbaseret litteraturundervisning.

Studiets svagheder

At arbejde med en intervention, der er planlagt i et forskningsperspektiv, men som udføres af klassens egen lærer, kan medføre udfordringer. Data fra lærerinterviewet

bliver lærerens "præsentation" (Karpatschof, 2010) af forløbet. Arbejdet ved stranden, på museet og i litteratursamtalen blev observeret for at få flere fyldige data. I undervisningen mødes flere dagsordener, fx skulle essayskrivningen give eleverne en øget genre-bevidsthed. For at få mere anvendelige data ud af essayene kunne det i opgaveformuleringen til eleverne have været formuleret mere eksplicit, at de skulle forholde sig til egen læseproces og til oplevelsen af sammenhænge mellem tekst og sted. Dette kan formentlig føje flere nuancer til problemstillingen i kommende studier.

Der blev ikke indsamlet empiri i undervisningsfase 1, hvor klassen arbejdede med teksten på skolen før museumsbesøget. Iagttagelsen af, at der i denne fase ikke forekom stedsopmærksomhed henholdsvis dobbeltrettet opmærksomhed, beror derfor alene på lærers og elevers præsentationer.

Feltnotaterne under klassesamtalen burde have været en lydoptagelse for fuldstændighedens skyld. Grundet en pragmatisk og metodisk fejl var der ikke blevet indsamlet forældretilladelser til lydoptagelser. Et bedre tilrettelagt studie kunne tage højde for dette.

Projektet fokuserede på klassen og fortolkningsfællesskabet som et hele uden blik for enkelte elevers udsagn om tekst – sted, selvom der jo var tale om 20 individuelle læsninger og oplevelser af forløbet, stedet og teksten. Forskerne observerede ikke enkelte elever eller enkelte arbejdsgrupper ude på stedet, så det vides ikke, hvad alle elever har talt om og reflekteret over undervejs. Det var intentionen, at essayskrivningen skulle give sådanne indsigter i individuelle refleksioner vedrørende tekst – stedsforholdet, men analysen viste, at essays'ene udelukkende havde fokus på bogen og dens uafgørligheder, og at de ikke viste opmærksomhed på stedet.

En didaktisk vision og videre studier

Stedbaseret læsning er en mulighed for at tilføje nye og andre dimensioner til litteraturundervisningen i de ældste klasser. De elevorienterede og sanse- og undersøgelsesbaserede arbejdsformer med læreren som facilitator og forbindelsesstillads kan fremme arbejdet med de tidlige og topografiske knudepunkter i litteraturen. Det kan være en vej til at forandre litteraturundervisningen i en retning mod en undersøgende og eksperimenterende frem for en mekanisk-distanceret teksttilgang. Stedbaseret læsning tilbyder en anden tilgang med sit udgangspunkt i steder i elevernes egen livsverden, og med en anden tilgang til stederne via litterære oplevelser og erfaringer. Litteraturundervisning uden for skolens mure kan konkretisere en verdensrettethed og en åbning af undervisningen mod det omgivende samfund. Men det kræver noget af læreren, som må tilrettelægge og stilladsere, så der med dobbeltrettet opmærksomhed skabes en tydelig tekst-sted forbindelse. Tidligere undersøgelser (Bamberger & Tal, 2007) har vist, hvordan lærerens stilladsning, både i forhold til at lukke opgaverne helt og at give helt slip på eleverne, har stor betydning for elevers udbytte af museumsbesøg. Læreren er i denne undersøgelse initiativet og kraften, der binder

teksten og stedet sammen. Læreren skal vælge en tekst og et sted og aktivt sørge for, at eleverne dobbeltretter opmærksomheden på dem.

Kunne man forestille sig et potentiale i en akkumuleret erfaring med at skabe forbindelser mellem steder og litteratur? I videre studier vil vi genanvende forskningsdesignet til at undersøge, om elever i en longitudinal iterativ afprøvning af metoden i højere grad kan automatisere etableringen af den dobbeltrettede opmærksomhed⁸. Dette studie åbner for yderligere undersøgelser af både elevudbytte og lærerroller i stedbaseret litteraturundervisning.

Forfatterbiografi

Dorte Vang Eggersen, Mag. Art i litteraturvidenskab og lektor på Læreruddannelsen, VIA University College. Ph.D.-stipendiat på DPU ARTS, Afdelingen for Fagdidaktik, Aarhus Universitet, Danmark.

Karen Barfod, Cand. Scient, Ph.D., lektor på Læreruddannelsen, forskningsleder VIA OUTdoor, VIA University College, Danmark.

Tak

Tak til deltagende elever og lærer, Strandingsmuseum St. George, lærerstuderende Mette Klange, VIA University Colleges interne forskningsmidler og Danmarks Frie Forskningsfond.

Referencer

- Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Seuil.
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75–95.
- Brighton, C. (2019). *Den tavse dreng. En gådefuld fortælling*. Holstebro Kulturhistoriske Museer. (Udgivet 1991).
- Casey, E. S. (1993). *Getting Back into Place. Toward a Renewed Understanding of the PlaceWorld*. Indiana University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. udg.). Sage.
- Dalsgaard, C. (2007). *Åbne læringsressourcer – mod en sociokulturel teori om læringsressourcer* [Ph.d.-afhandling]. Institut for Informations- og Medievidenskab, Aarhus Universitet.
- Eggersen, D. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I K. Bock, H. Bonderup, M. V. Christensen, D. V. Eggersen, N. B. Gottsche, M. M. Rydén, H. B. Svendsen & S. Tetler, *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Eggersen, D. (2017). Danskfag i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, K. S. Barfod & P. Bentsen (Red.), *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (kap. 7). Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N., Bentsen, P. & Barfod, K. (Red.). (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.

⁸ I PhD-studiet “Noget andet i stedet” (2019–2022)

- Elf, N. & Illum-Hansen, T. (Red.). (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk? Og hvordan kan vi bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen?* (Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik, delrapport 2). Kvalitet i dansk & matematik. *Faghæfte, Dansk*. 2019. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Greenblatt, S. (1991). Resonance and Wonder. I I. Karp & S. D. Lavine (Red.), *Exhibiting cultures: the poetics and politics of museum display*. Smithsonian Institution.
- Greve, A. (1996). kort om stedsfilosofi. *Vinduet: Gyldendals tidsskrift for litteratur* 4, 20–23.
- Greve, A. (2000). Poesi og Sted. *Nordlit*, 7(februar), 137–154. <https://doi.org/10.7557/13.2121>
- Greve, A. (2009). *Litteraturens meddelelse. En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys* [Doktordisputats]. Universitetet i Tromsø, 18. august 2009. Norwegian Open Research Archives (NORA).
- Greve, A. (2020). I begynnelsen. *Nordlit*, 44(januar), 1–12. <https://doi.org/10.7557/13.4945>.
- Johansen, M. B. (2018). Kunst som modstand. Ansatser til en uafgørlighedspædagogik. I M. B. Johansen (Red.), *Æstetik og Pædagogik*. Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Forlag.
- Karpatschof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I S. Brinkmann & L. Tangaard (Red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Mai, A.-M. & Ringgaard, D. (2010). Introduktion. I A.-M. Mai & D. Ringgaard (Red.), *Sted*. Aarhus Universitetsforlag.
- Mai, A.-M. (2010). Refleksioner over litteraturhistorisk teori og metode. I A.-M. Mai, *Hvor litteraturen finder sted. Længslens tidsaldre 1800–1900*. Gyldendal.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la Perception*. Editions Gallimard.
- Mønster, L. (2009). At finde sted. En introduktion til stedsbegrebet og dets litterære potentiale. *Edda* 96(4), 357–373.
- Pjedsted, P. D. M. (2016, 20. september). At sætte sig i den andens sted med stedet – litteraturens og stedets dannelsespotentiale. *Viden om Literacy*.
- Pjedsted, P. D. M. (2020). *Det er, som om man er med i bogen – Når elever sanser litterære steder* [PhD-afhandling]. DPU Aarhus Universitet
- Ringgaard, D. (2010). *Stedssans*. Aarhus Universitetsforlag.
- Serup, M. G. (2018). Læsesteder. Forlaget emancipa(t/ss)ionsfrugten
- Todorov, T. (1970). *Introduction à la littérature fantastique*. Point Essais (73).
- Todorov, T. (2007). *Den fantastiske litteratur – en indføring*. Kulturklassiker Klim. (Udgivet 1970).