



VELFÆRDSSTAT & LITTERATUR

- Et didaktisk undervisningsforløb om
samspillet mellem velfærdsstat og litteratur

Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab
Speciale i Dansk med inddragelse af elementer fra Politik og Administration

Navn: Derya Tamer

Studie nr.: 54279

Eksaminator: Anne Marie Heltoft

Antal anslag: 163.029

RUC
Roskilde University

Indholdsfortegnelse

Abstract	4
Indledning	5
Motivation	5
Problemfelt	5
Problemformulering	7
Metodiske overvejelser	8
Praktikforløb	8
Studieretningsklassen 2.c	10
Observation	10
Læringsmål	12
Forfatter- og tekstvalg	14
Redegørende teori	15
Velfærdsstatens guldalder	15
Velfærdsrealisme	16
Maslows behovspyramide	17
Danskfaglige metoder og begreber	18
Nykritikken	18
Omverdensorienteret tilgang	18
Pronomener	19
Spørgesætninger	19
Refleksion	20
Pædagogisk teori	21
Socialkonstruktivistisk læringssyn	21
Mikhail Bakhtin	22
Lev Vygotsky	22
Zonen for nærmeste udvikling	23
Stilladsbygning	24
Analysebegreber	25
Undervisningspraksis	27
Klasseledelse	27
Cooperative Learning	29
Litteratursamtalen	30

Litteraturanalyser	32
<i>Signalet</i> (1965)	32
Sammenfatning	40
<i>Pointen</i> (1967)	41
Sammenfatning	52
Undervisningsforløb	53
Planlægning af forløb	53
De fem didaktiske led	55
Gennemført undervisningsforløb	58
Første undervisningsgang	58
Anden undervisningsgang	65
Tredje undervisningsgang	67
Diskussion	69
Lærerperspektiv	69
Elevperspektiv	71
Konklusion	73
Litteraturliste	75
Bilagsoversigt	80

Abstract

This thesis, examines how fictional literature can be used as a tool to reflect upon the welfare state. The concept of the welfare state first entered the political scene in the 1950s, when the expansion of the Danish welfare state was initiated. Since the 1950s, the welfare state has been an essential theme. Danish high school students may have the perception that the welfare state alone is a theme that belongs to the political scene, however the welfare state is also a theme that various of artists and writers have written about in fiction literature and debate texts.

This thesis, examines how life in the welfare society is portrayed in Anders Bodelsen's fiction texts *Signal* (1965) and *Pointen* (1967). A neo-critical method has been used in the analysis of both texts, in which they have been put into a historical context. For the main characters in the short stories, the welfare is achieved financially, but there are still social and psychological issues. Based on the same fiction texts, I have organised a teaching course in a 2nd year class in high school with emphasis on academic interaction between Danish and social studies.

The educational and didactical theory is based on Olga Dysthe's social constructivist learning perspective, which is rooted in Mikhail Bakhtin and Lev Vygotsky's theories on social interaction, dialogue, language and writing. The zone of proximal development and scaffolding are pedagogical principles that have been used to support and assist the students. It is concluded that through various forms of methods, there has been established a dialogic, student-centred and student activating teaching, in which Anders Bodelsen's fiction literature has created constructive interaction between the students and their world of life.

Finally, it can be concluded that the high school students have gained a broader insight into how to use fiction literature to reflect and think about the Danish welfare state in its formation, but also in a contemporary perspective, as themes in fiction texts such as loneliness, and self-reflection are largely relevant topics that are themed associated in high school students' own time and life. Through literature, I have provided a different approach to the subject than traditional approaches such as economics and political science.

Indledning

Motivation

Min motivation for at skrive specialet er opstået på baggrund af min interesse for didaktik og undervisning. Jeg har igennem mange år haft en stor interesse for hele uddannelsesområdet på alle niveauer, hvor især gymnasieområdet er et område, jeg er blevet mere optaget af i løbet af min kandidatuddannelse på Roskilde Universitet. Min kandidatuddannelse i fagene Dansk og Politik og Administration giver blandt andet kompetence til at undervise i gymnasiefagene dansk og samfundsfag. Tilbage i efteråret 2018 var jeg i praktik som gymnasielærer på Roskilde Katedralskole, hvor jeg underviste i en 1.g og en 2.g klasse i samfundsfag. Efter mit praktikforløb er jeg blevet mere overbevist om, at jeg ønsker at blive gymnasielærer og undervise gymnasieelever, fordi jeg såvel fagligt som socialt vil udvikle, fremme, danne og klæde gymnasieeleverne på til at agere i et demokratisk samfund og bidrage til at forberede dem på at læse videre på en videregående uddannelse. Jeg ser specialet som en unik proces og mulighed for at opnå mere erfaring som kommende gymnasielærer, hvilket jeg finder nødvendigt, når jeg er færdiguddannet. Min egen uddannelsesbaggrund med tværfaglighed som en vigtig hjørnesteen og ikke mindst mit politiske engagement har desuden motiveret mig til at tilrettelægge et forløb om samspillet mellem velfærdsstat og litteratur med særlig vægt på fagligt samspil.

Problemfelt

Begrebet *velfærd* er et typisk positivt ladet ord, vi anvender, når vi skal beskrive, hvad der kendetegner Danmark som nation (Kjældgaard & Mai, u.å.). På lige fod anvender vi begreberne velfærdssamfund og velfærdsstat. Danmark er en velfærdsstat med en nordisk velfærdsmodel, som er karakteriseret ved universel adgang til sociale og velfærds-mæssige ydelser, der er baseret på medborgerskab (Greve, 2015a: 35). Den danske velfærdsstat har skabt social og økonomisk tryghed, en universel adgang til en række sociale ydelser samt en høj grad af ligestilling og lighed (Greve, 2015b: 15-16). Undersøgelser fra de seneste 30 år viser, at danskerne holder meget af deres velfærdsstat og forventer mere velfærd i fremtiden (Hansen, 2010: 15). Ifølge litteraturprofessor ved Roskilde Universitet Lasse Horne Kjældgaard er der blandt de politiske partier og aktører dannet en stærk enighed om, at velfærdsstaten er et værdifuldt gode, man vil bevare og udvikle (Kjældgaard, 2018: 10). Der er til gengæld forskel på partiernes syn på, hvilke politiske tiltag der er nødvendige for at udvikle den danske velfærdsstat, hvorfor debatten omkring velfærdsstaten hele tiden er aktuel.

Den danske velfærdsstat er en del af danskernes hverdag, og stort set alle danskere er til daglig i kontakt med velfærdsstaten, hvad enten der er tale om nærkontakt via jobcenteret, sygehusvæsenet, skolevæsenet mv. Dette gælder også gymnasieelever, som er i gang med en ungdomsuddannelse, der giver adgang til enten en kort, en mellemlang eller en lang videregående uddannelse (Thomsen, 2014: 36). Det er først og fremmest via uddannelsessystemet, at gymnasieeleverne er i kontakt med velfærdsstaten, der sikrer gratis og lige adgang til uddannelse på alle niveauer, herunder grundskoler, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser (Thomsen, 2014: 36). Uddannelsesinstitutionerne er en af de væsentligste institutioner i velfærdsstaten. Min opfattelse er, at danske gymnasieelever kan have en antagelse om, at Danmark altid har været en velfærdsstat, idet de er vokset op i en velfærdsstat og den er dermed en naturlig del af deres hverdag. Danmark har ikke altid været en velfærdsstat, men har udviklet sig over tid. Begrebet velfærdsstat gjorde først sit indtog på den politiske scene i 1950'erne, men på daværende tidspunkt var begrebet et omdiskuteret ord, som skabte megen debat mellem en række offentlige aktører, politikere såvel som forfattere (Kjældgaard, 2018: 10). Siden 1950'ernes Danmark har velfærdsstaten været et aktuelt område, der har stået højt på både den politiske og offentlige dagsorden.

Danske gymnasieelever kan yderligere have en opfattelse af, at begreberne velfærd og velfærdsstat alene tilhører eller optræder på den politiske scene eller snarere en opfattelse af, at begreberne ofte bliver tematiseret i politiske kampe om hvilke partier eller politikere, der vil sikre mest velfærd til borgerne (Hansen, 2010: 15). Men begreberne velfærd og velfærdsstat er ikke udelukkende begreber, man hører om, når der er politiske valg. Velfærdsstaten er ikke alene et politisk tema, som samfundsvidenskaberne er optaget af. For også kunsten og litteraturen har spillet en rolle i forhold til den danske velfærdsstats etablering og historiske udvikling, hvilket forskningsarbejdet bag relationen mellem velfærdsstaten og litteraturen ligeledes viser, for eksempel i bogen *"Velfærdsfortællinger – Om dansk litteratur i velfærdsstatens tid"* (2010), i antologien *"Vi har altså hinanden – Forfattere om litteratur og velfærd"* (2017) eller i Lasse Horne Kjældgaards bog *"Meningen med velfærdsstaten – Da litteraturen tog ordet og politikerne lyttede"* (2018). Især Lasse Horne Kjældgaards doktorafhandling og efterfølgende bog har vakt stor interesse i offentligheden og har fået meget medieomtale (Buchardt, 2018). Relationen mellem velfærdsstat og litteratur er et relativt nyt forskningsfelt, og i sin forskning viser Lasse Horne Kjældgaard, hvor stor en rolle en række danske forfattere spillede i den tidlige fase af opbygningen af den danske velfærdsstat, som for alvor fandt sted efter anden verdenskrig (Kjældgaard, 2018: 11). De danske kunstnere og forfattere fik lejlighed til at tale med i den

politiske debat om velfærdsstaten. I 1960'erne blev kunstnere og forfattere nemlig opfordret til at bidrage til debatten om velfærdsstaten fra politisk side, idet daværende statsminister Viggo Kampmann bad de "kulturelt interesserede" om "kærlig og forstående vejledning" (Kjældgaard & Mai, u.å.). Ifølge Lasse Horne Kjældgaard har velfærdsstaten en stribe forfattere som Villy Sørensen, Erik Knudsen, Thorkild Bjørnvig, Klaus Rifbjerg, Anders Bodelsen, Henrik Stangerup, Svend Åge Madsen mfl., der i fiktionstekster såvel som i debattekster har undersøgt velfærdsstaten som samfundsnorm. Med Lasse Horne Kjældgaards egne ord: "Fiktionen har, kort sagt, fungeret som et redskab til at tænke over velfærdsstaten" (Kjældgaard, 2018: 11), hvilket er én vigtig inspirationskilde til at undersøge, hvordan fiktionslitteraturen kan bruges som et redskab til at tænke over velfærdsstaten.

I løbet af deres ungdomsuddannelse skal gymnasieeleverne i danskfaget læse meget skønlitteratur i forskellige genrer og fra forskellige tidsperioder (Poulsen, 2012: 14). Det er ikke nødvendigvis altid, at gymnasieeleverne er bevidste om, hvorfor de skal læse skønlitteratur, og de kan ligeledes gøre sig tanker om, hvad de egentlig skal have ud af det (Münster, 2012). Dette bidrager blandt andet til min interesse for at give eleverne et indblik i, hvordan fiktionslitteraturen kan bruges som et redskab til at reflektere over velfærdsstaten i dens tilblivelse og i et nutidigt perspektiv. På baggrund af et praktikforløb som gymnasielærer på et gymnasium vil jeg tilrettelægge et undervisningsforløb om "*Velfærdsstat & Litteratur*" med særlig vægt på fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag, hvor jeg vil invitere gymnasieeleverne til at analysere Anders Bodelsens nyrealistiske skønlitterære tekster fra den danske velfærdsstats historiske periode. Den danske journalist og forfatter Anders Bodelsen (f. 1937) kortlægger med sine skønlitterære tekster stemninger fra livet i velfærdssamfundet, men hvordan bliver livet i velfærdssamfundet i Anders Bodelsens *Signalet* (1965) og *Pointen* (1967) skildret? Og hvilke sociale og psykologiske konsekvenser bliver tematiseret? Ovenstående beskrivelse fører til nedenstående problemformulering, som jeg ønsker at undersøge i mit speciale.

Problemformulering

"Hvordan bliver livet i velfærdssamfundet skildret i Anders Bodelsens Signalet (1965) og Pointen (1967)? Hvordan kan man som gymnasielærer tilrettelægge et undervisningsforløb om 'Velfærdsstat & Litteratur' med særlig vægt på fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag, som kan give gymnasieeleverne indsigt i, hvordan fiktionslitteraturen kan bruges som et redskab til at tænke over velfærdsstaten i dens tilblivelse og værdigrundlag?"

Metodiske overvejelser

Praktikforløb

For at besvare min problemformulering vil jeg lave litteraturanalyser af Anders Bodelsens *Signalet* (1965) og *Pointen* (1967) og lave et studie af praksis, hvor jeg på baggrund af et praktikforløb på et gymnasium i Nordsjælland vil tilrettelægge et forløb om relationen mellem velfærdsstat og litteratur. Det er via min specialevejleder, Anne Marie Heltoft, jeg har fået adgang til gymnasiet, hvor vi sammen har fået en aftale på plads omkring mit forløb med en rutineret og erfaren gymnasielærer, som til dagligt underviser i dansk, historie og psykologi. Jeg har fået stillet tre dobbelttimer til rådighed til at undervise i en 2.g klasse. Jeg har skitseret en oversigt over, hvilke dage og tidspunkter mine undervisningsgange vil finde sted.

UNDERVISNINGSGANG	DATO OG PERIODE	UNDERVISNINGSMODUL
FØRSTE UNDERVISNINGSGANG	TIRSDAG DEN 29. OKTOBER 2019	3. OG 4. MODUL
ANDEN UNDERVISNINGSGANG	ONSDAG DEN 30. OKTOBER 2019	5. OG 6. MODUL
TREDJE UNDERVISNINGSGANG	MANDAG DEN 4. NOVEMBER 2019	3. OG 4. MODUL

Fagligt samspil

Den 3. juni 2016 indgik Lars Løkke Rasmussens regering en aftale om en ny gymnasireform med titlen *"Aftalen om styrkede gymnasiale uddannelser"* med Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016). Der er flere centrale elementer i gymnasireformen, som blev implementeret i skoleåret 2017/18, hvor faglig fordybelse og forenkling af fagenes samspil er blandt de centrale elementer. Der er fortsat et stærkt politisk ønske om at stille større krav til fagligt samspil, så gymnasieeleverne lærer at behandle komplekse problemstillinger på tværs af fag (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016: 22). Samarbejde mellem fag er ikke et nyt krav, men eftersom Almen Studieforbereelse (AT) er blevet afskaffet, beror fagligt samspil ifølge daværende børne- og undervisningsminister Ellen Trane Nørby på et større lokalt engagement (Rasmussen, 2016). Det fremgår, at *"Almen Studieforbereelse (AT) afskaffes som ramme for de flerfaglige forløb på stx, og den obligatoriske mundtlige prøve afskaffes også. Fagene skal ikke længere afgive timer til AT, men forpligtes til fagligt samspil"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016: 22). Eftersom AT er blevet afskaffet, bliver fagenes samspil i højere grad skolernes, herunder gymnasielærernes ansvar og opgave at

tilrettelægge. Der er ikke længere obligatoriske tværfaglige forløb, som det tidligere var tilfældet med AT-forløbene (Undervisningsministeriet, 2014: 1-5).

Der stilles i læreplanerne krav om fagligt samspil, men det er op til lærere og ledere lokalt, hvordan tilrettelægningsen finder sted (Rasmussen, 2016). Jeg vil tilgodese gymnasierreformens generelle krav om samspil mellem fag. Jeg vil satse på fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag, så gymnasieeleverne arbejder i krydsfeltet mellem humanvidenskab og samfundsvidenskab. Fagligt samspil kan praktiseres på mange måder. Samfundsfag vil indgå som et støttefag og underordne og kvalificere arbejdet i danskfaget (Dolin & Goddixsen, 2017: 555). Det er især type 1-samfundsfag ”snakkefaget”, som inddrager elevernes hverdagsviden og livsverden, som jeg i min undervisning vil koncentrere mig mest omkring (Christensen & Langerhuus, 2017: 605-608). Støttefaget vil ydermere levere samfundsfaglige teorier og begreber, hvorfor jeg også vil inddrage type 4-samfundsfag ”videnskabsfaget” (Bilag 20). Der er flere årsager til, hvorfor jeg vil satse på fagligt samspil. Eftersom gymnasieeleverne skal behandle et emne om relationen mellem velfærdsstat og litteratur, mener jeg, at samspillet mellem dansk og samfundsfag vil give gymnasieeleverne en dybere faglig viden om emnet, heriblandt øget forståelse for fagenes muligheder og begrænsninger (Dolin & Goddixsen, 2017: 554). Jeg mener ydermere, at mine faglige og didaktiske overvejelser og målsætninger bedst opnås gennem et samspilsforløb, fordi jeg vil tilrettelægge et forløb, som kan give eleverne indsigt i velfærdsstatens tilblivelse og undervise eleverne med udgangspunkt i litteratur, der er skrevet under den danske velfærdsstats tilblivelse.

Studieretningsklassen 2.c

Der går 21 gymnasieelever i klassen fordelt 12 piger og 9 drenge, som jeg skal undervise. Gymnasieeleverne går på studieretningen Miljø & Sundhed og er startet på deres treårige stx-uddannelse i skoleåret 2018/19, hvilket blandt andet betyder, at eleverne ikke har stiftet bekendtskab med AT, men er alligevel forpligtet til fagligt samspil, som mit forløb vil lægge op til. Studieretningsklassen har sidste skoleår afsluttet samfundsfag på C-niveau og gennemført et forløb om "*velfærdsprincipper, herunder stat, marked og civilsamfund*" (Læreplan, samfundsfag C - stx, 2017: 2). Det betyder, at eleverne tidligere har stiftet bekendtskab med emnet, men kun via en traditionel samfundsfaglig tilgang. Eftersom studieretningsklassen ikke er en samfundsfaglig klasse og har afsluttet samfundsfag, vil jeg præsentere eleverne for en række begreber fra samfundsfag på C-niveau og reaktivere deres faglige baggrundsviden. Gymnasieeleverne har tidligere berørt begreberne, hvorfor begreberne vil være genkendelige (Bilag 20).

Observation

Forud for mit praktikforløb var jeg på gymnasiet for at observere danskundervisningen (Bilag 1). Jeg fik lejlighed til at præsentere min baggrund og hensigten med min tilstedeværelse og jeg oplevede, at klassens elever var meget venlige og imødekommende. Når jeg observerede, var mit fokus centreret omkring alt fra fagdidaktik, almendidaktik, lærerrolle, elevroller til arbejdsformer. Jeg vil kort præcisere, hvorvidt mine observationer har haft en betydning for mine valg af pædagogisk og didaktisk teori.

Studieretningsklassen var i gang med et forløb om "*Det Moderne Gennembrud*" (1870-1890). Jeg erfarede, at undervisningen overordnet var god og lærerig med plads til sekvensering og variation (læreroplæg, tavleundervisning, spørgsmål-svar-sekvenser, repetition, højtlesning og gruppearbejde). Selvom gruppearbejdet blandt andet gav plads til dialog mellem eleverne uden for klasserummet, var min oplevelse, at der generelt var mangel på 'et flerstemmigt klasserum', dialog indbyrdes mellem eleverne i klasserummet og dialog mellem eleverne og kernestoffet. Det var ikke alle elever, der kom til orde. Jeg bemærkede, at pigeleverne generelt var mest aktive og engagerede, hvor drengeleverne generelt var mere generte og tilbageholdende (Bilag 1). For det meste var det de samme elever, der kom til orde. Jeg bemærkede desuden, at klassen var kønsopdelt, hvor klassens drenge og piger sad i hver sin ende af klasseværelset. Gruppesammensætningen var ydermere kønsopdelt, fordi drengene og pigerne gik i hver deres grupper, dog var gruppearbejdet velfungerende.

På baggrund af mine observationer kan jeg ikke udlede, hvordan klasserummet eller gruppesammensætningen generelt er på grund af den begrænsede tid, jeg var der, men eftersom undervisningssituationen var sådan, når jeg observerede, vil jeg planlægge og tilrettelægge en mere dialogisk, elevcentreret og elevaktiverende undervisning. Mine pædagogiske og didaktiske indfaldsvinkler vil primært være centreret omkring Olga Dysthes sociokulturelle perspektiv på kundskab og læring, hvor dialog sættes i centrum for læringsprocesser (Dysthe, 1997: 51ff). Derudover vil de være centreret omkring Cooperative Learning-øvelser og øvrige øvelser, jeg selv vil organisere.

Læringsmål

For overblikkets skyld vil jeg præcisere mine faglige og pædagogiske læringsmål.¹

FAGLIGE MÅL

- ”Anvende centrale mundtlige fremstillingsformer (herunder redegøre, diskutere, analysere, fortolke og vurdere) med formidlingsbevidsthed.
- Anvende centrale skriftlige fremstillingsformer (herunder redegøre, diskutere, analysere, fortolke og vurdere) med formidlingsbevidsthed.
- Analysere, fortolke og perspektivere fiktive og ikke-fiktive tekster i alle medier.
- Demonstrere viden om og kunne perspektivere til træk af den danske litteraturhistorie, herunder samspillet mellem tekst, kultur og samfund.
- Demonstrere kendskab og forholde sig reflekteret til mediebilledet i dag.
- Demonstrere viden om og reflektere over fagets identitet og metoder.
- Undersøge problemstillinger og udvikle og vurdere løsninger, hvor fagets viden og metoder anvendes, herunder i samspil med andre fag”

(Læreplan, Dansk A - stx, 2017: 1).

¹ Tekstboks 1 illustrerer de faglige læringsmål fra læreplanen for Dansk A. Tekstboks 2 og 3 illustrerer øvrige læringsmål, jeg selv har formuleret.

ØVRIGE LÆRINGSMÅL

- Fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag.
- Opnå viden og læring om 'velfærdsstatens guldalder' med særlig vægt på perioden 1960.
- Opnå viden og læring om velfærdsstatens tilblivelse, udvikling og værdigrundlag.
- Opnå viden og læring om livet i velfærdssamfundet, herunder de sociale og psykologiske konsekvenser, der bliver tematiseret i det faglige stof, der skal læres.
- Opnå viden og læring om, hvordan fiktionslitteraturen kan bruges som et redskab til at reflektere over velfærdsstaten i dens tilblivelse og i et nutidigt perspektiv.

PÆDAGOGISKE MÅL

- At etablere en dialogisk undervisning.
- At etablere en elevcentreret undervisning.
- At etablere en elevaktiverende undervisning.
- At skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og kernestoffet.

Forfatter- og tekstvalg

I dette speciale behandler jeg Anders Bodelsens *Signalet* fra novellesamlingen *Drivhuset* (1965) og *Pointen* fra novellesamlingen *Rama Sama* (1967). Der er flere kriterier, der ligger til grund for min udvælgelse af forfatter og tekster. Der er en stribe forfattere, som har skrevet om velfærdsstaten (Kjældgaard & Mai, u.å.). Efter min research på området er jeg kommet frem til, at Anders Bodelsens fiktionstekster grundlæggende stemmer overens med mine faglige og pædagogiske mål, fordi Anders Bodelsen skriver realistisk litteratur med genkendelige hverdagsproblemer og et hverdagsprog, der er til at forstå (Kjær-Hansen & Bertelsen, 2014: 167). Med sin nyrealistiske litterære tilgang inviterer Anders Bodelsen læseren ind til stemninger fra velfærdsstaten. Anders Bodelsen er kendt for sine omhyggelige og genkendelige beskrivelser af velfærdsstatens nye steder, som for eksempel den nye satellitby, den nye arbejdsplads eller det nye boligkvarter (Kjældgaard, 2018: 265-266). *Signalet* og *Pointen* er centreret omkring genkendelige hverdagsproblemer, som læseren kan relatere til. Derudover er begge tekster fra 1960'erne, som er et årti, hvor velfærdsstatens udvikling tager fart, hvilket stemmer overens med mit faglige mål om at undervise i tekster, hvormed eleverne kan opnå faglig viden og læring om, hvordan livet i velfærdssamfundet udspiller sig.

Novellernes temaer har ydermere været et vigtigt kriterium for min udvælgelse af tekster. Mens ensomhed er et centralt tema i *Signalet*, er selvrefleksion et centralt tema i *Pointen*. Selvom novellerne er fra 1960'erne, kan man antage, at novellernes temaer stadig er aktuelle samfundsmæssige temaer. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i Anders Bodelsens noveller, for at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og kernestoffet, men også for at etablere et dialogisk klasserum med plads til perspektiver fra elevernes egen samtid. Jeg har endvidere gjort fagdidaktiske overvejelser over novellernes omfang og sværhedsgrad. Jeg vurderer, at begge noveller har en tilpas sværhedsgrad til en 2.g klasse. *Signalet* er en kort og læsevenlig novelle, der gør det overskueligt for eleverne at læse, mens *Pointen* er længere og mere omfattende, hvorfor eleverne vil få mere tid til at arbejde med *Pointen*.

Redegørende teori

Velfærdsstatens guldalder

Den danske velfærdsstat har en lang forhistorie, som går tilbage til 1800-tallet. I 1833 etablerede Tyskland sygeforsikring, hvor staten for alvor engagerede sig i at sikre borgernes sociale sikring (Ploug et al., 2010: 10-11). Som øvrige europæiske nationer blev Danmark også påvirket af Tyskland til at etablere en række sociale ordninger til økonomisk sikring af borgerne i tilfælde af sygdom, alderdom og arbejdsløshed (Ploug et al., 2010: 11). Det var ikke alle borgere, som var omfattet af de forskellige økonomiske ordninger, fordi ordningerne var rettet mod de værdigt trængende borgere (Greve & Larsen, 2014: 23-25). Ifølge Lasse Horne Kjældgaard optrådte begrebet velfærdsstat først på den politiske scene i 1950'erne, men på daværende tidspunkt var begrebet et omdiskuteret ord, som skabte politisk debat om, hvorvidt velfærdsstaten var ønskværdig eller ej (Kjældgaard, 2018: 10). Der var et stærkt politisk ønske om, at velfærdsstaten skulle opbygge samfundet efter anden verdenskrig, hvilket gjorde, at idéerne om at udvikle en universel velfærdsmodel med velfærd for alle blomstrede (Greve, 2015a: 31). Der var et brud med den selektive opfattelse af at sikre velfærd til de værdigt trængende borgere, fordi der i velfærdstankerne lå en forestilling om at garantere social sikkerhed og give adgang til en række velfærdsydelser til alle borgere (Ploug et al., 2010: 14; Rasmussen & Brunbech, 2009a).

Historikere kalder perioden fra 1950 til 1980 for 'velfærdsstatens guldalder', fordi flere af velfærdsstatens institutioner og lovgivning blev etableret i denne periode (Kjældgaard, 2009: 31). Den danske stat indførte i 1956 folkepension til alle, som blev et symbol på udviklingen af velfærdsstaten med velfærd for alle (Ploug et al., 2010: 14). Den internationale højkonjunktur nåede Danmark i 1958, hvor væksten i især industriproduktionen skabte en øget produktion. Der var stor eksport i industrien, og Danmark udviklede sig fra et overvejende landbrugsland til et moderne industriland (Rasmussen & Brunbech, 2009b). Befolkningens levevilkår forandrede sig, reallønnen blev fordoblet, kvinderne kom på arbejdsmarkedet og familierne fik fordoblet deres indkomster (Bryld, 2002: 233). Der var en stigning i befolkningens forbrug af varer, hvor flere fik råd til køleskab, tv-apparater, biler og større boliger (Rasmussen & Brunbech, 2009b). Anders Bodelsens fiktionstekster er fra 1960'erne, som var et årti, hvor drømmen om parcelhus, bil og fjernsyn blev realiseret for den brede middelklasse (Feldbæk, 2016: 279). Især boligudviklingen var bemærkelsesværdig, fordi flere enkelte borgere såvel som større familier fik økonomisk råderum til at flytte ind i større boliger. Den stigende velstand og

lønningerne var årsag til, at flere fik en højere boligstandard. 1960'ernes boligudvikling gjorde, at parcelhuskvarterne og højhuskvarterne voksede (Vestergaard, 2004: 267-269). Boligen er et centralt tema i *Signalet* og *Pointen*. Anders Bodelsen kortlægger med sine fiktionstekster, hvordan livet i et socialt boligbyggeri og et parcelhus udspiller sig.

Velfærdsrealisme

Ifølge historikeren Klaus Petersen kan 'velfærdsstatens guldalder' inddeles i tre faser, som henholdsvis en formuleringsfase fra 1950 til 1958, en formotionsfase fra 1958 til 1968 og en krisefase fra 1968 til 1973 (Kjældgaard, 2009: 31). Jeg behandler litteratur fra formotionsfasen, hvor velfærdsstaten er en erfaringshorisont for novellepersonerne. Begrebet *erfaringshorisont* betyder, at velfærdsstaten ikke længere er noget, man er på vej mod, men noget man befinder sig i (Kjældgaard, 2009: 31). For novellepersonerne i *Signalet* (1965) og *Pointen* (1967) er velfærdsstaten en erfaringshorisont med en ny samfundsorden. Lasse Horne Kjældgaard opererer hertil med begrebet *velfærdsrealisme*, der bliver defineret på følgende vis:

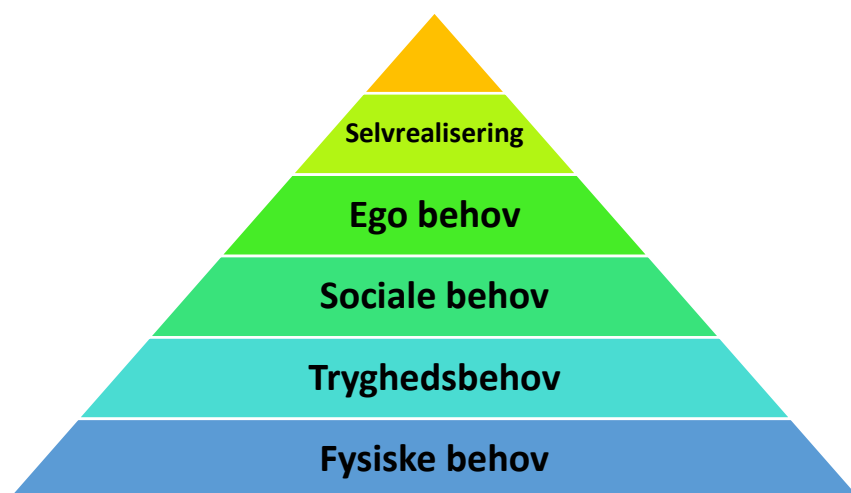
“[...] velfærdsrealisme, som er en form for socialrealisme, men med en meget vigtig tilføjelse: Nemlig at hvor socialrealisme er en mangelrealisme der appellerer til læserens indignation ved at fremstille social nød og fysiske mangler, er velfærdsrealisme defineret ved fraværet af disse mangler” (Kjældgaard, 2009: 37).

Ifølge Lasse Horne Kjældgaard beskæftiger velfærdsrealisme med én tilstand, hvor velfærden og den sociale tryghed er opnået. Der er nemlig et fravær af social nød og fysiske mangler, hvorfor velfærdsrealisme snarere er en overflodsrealisme (Kjældgaard, 2009: 37). Jeg vil med henblik på mine litteraturanalyser tage udgangspunkt i begrebet velfærdsrealisme og undersøge, hvordan velfærden² og den sociale tryghed er opnået for novellepersonerne.

² Begrebet *velfærd* er et diffust begreb, som har rødder tilbage til 1700-tallet. Ifølge Lasse Horne Kjældgaard er velfærdsbegrebet i perioden fra 1950 til 1980 ofte brugt i en bred betydning om en lykkelig tilstand, som inkluderer god økonomi, godt helbred, gode sociale relationer samt fysisk og åndelig velvære (Kjældgaard, 2018: 31-33). Jeg afgrænser mig til denne forståelse af velfærdsbegrebet.

Maslows behovspyramide

Den russisk-amerikanske psykolog Abraham Maslow opererede med behovspyramiden, der illustrerer fem menneskelige behov, som henholdsvis fysiske behov, tryghedsbehov, sociale behov, ego behov og selvrealisering (Pink, 2017). Behovene opfyldes nedefra i behovspyramiden, hvilket betyder, at mennesket først skal have opfyldt sine basale behov, som for eksempel mad, varme og bolig, før mennesket kan opfylde sine tryghedsbehov, sociale behov mv. (Pink, 2017). Jeg vil med henblik på mine litteraturanalyser undersøge, hvorvidt novellepersonerne opfylder deres menneskelige behov. Jeg vil alene se nærmere på det første, andet og tredje lag i behovspyramiden, idet disse er mest relevante for min litterære tilgang. Boligen er et centralt tema i Anders Bodelsens fiktionslitteratur. For novellepersonerne vi følger, ser vi, hvor stor en betydning boligen har og hvordan boligen sikrer personernes fysiske behov og tryghedsbehov. Mens fysiske behov er menneskelige behov som mad, vand, beskyttelse mod kulde, varme, smerte og ubehag, er tryghedsbehov menneskelige behov som sikkerhed, stabilitet, beskyttelse og orden (Madsen, 1981: 36). Sociale behov er menneskelige behov som kærlighed, venskab og tilhørsforhold til enkeltpersoner eller grupper (Pink, 2017).



Danskfaglige metoder og begreber

Nykritikken

Der kan overordnet skelnes mellem tre litterære metoder: biografisk metode, værkororienteret metode og læseorienteret metode (Thurah, 2010: 15-18). Den værkororienterede metode fokuserer på værket som selvstændig helhed. Nykritikken er en værkororienteret metode, som opstod i USA i 1920'erne, hvor den senere blev introduceret i Danmark (Lützen, 2011: 47). Siden 1960'erne har nykritikken fået en stor betydning for litteraturforskningen og for undervisningsfaget dansk, hvorfor gymnasieeleverne også vil være bekendte med metoden (Lützen, 2011: 42-43). Nykritikken opfatter værket som 'autonomt' og 'ahistorisk', hvilket betyder, at værket må læses uafhængigt af historiske forhold og må i stedet læses ud fra værkets egne kriterier (Thurah, 2010: 154). Eftersom værket selv er omdrejningspunktet, vil læsningen være centreret omkring værkets enkelte elementer. Det er værkets enkelte elementer, som for eksempel dets fortællerforhold, stil, billeder og temaer, som kan give et helhedsbillede af, hvordan livet i velfærdssamfundet bliver skildret (Thurah, 2010: 16).

Omverdensorienteret tilgang

Eftersom jeg undersøger dialektikken mellem velfærdsstat og litteratur, vil jeg supplere min nykritiske metode med en omverdensorienteret metodisk tilgang. 'Omverden' er et diffust begreb, fordi der er flere forskellige måder at inddrage omverdenen på (Lützen, 2011: 43). Ph.d. i dansk Peter Heller Lützen skriver, at *"De mest almindelige er historiske hvor man inddrager tekstens egen samtid, sammenligner den med resten af den periode den tilhører, sammenligner med tilstødende perioder eller perspektiverer til en nutidig kontekst"* (Lützen, 2011: 43). Jeg vil sætte Anders Bodelsens fiktionstekster ind i en historisk sammenhæng og fokusere på teksternes historiske samtid. Gymnasieeleverne vil ligeledes være bekendte med denne tilgang, fordi danskfaget siden 1970'erne har brugt en metode, som veksler mellem et 'autonomt' tekstbegreb og en omverdensorienteret tilgang (Lützen, 2011: 43).

Pronomener

Sprogforskerne Erik Hansen og Lars Heltoft behandler i ”*Grammatik over det Danske Sprog*” (2007) ordklassen pronomener (stedord), som traditionelt kan blive opdelt i fem underklasser: personlige, possessive, demonstrative, bestemte og ubestemte pronomener (Hansen & Heltoft, 2006: 28). Erik Hansen og Lars Heltoft skriver, at ”*Pronomenernes vigtigste funktion er at sætte modtageren i stand til at identificere og fastholde de referenter der tales om i en tekst, og dermed skabe sammenhæng*” (Hansen & Heltoft, 2006: 28). Pronomener er småord, som for eksempel *han, den, vores* og *min*. Småordene er vigtige, fordi de enten henviser til personer, genstande eller forhold uden at bruge et navn eller en beskrivelse (sproget.dk, u.å.). *Signalet* bliver fortalt af en eksplicit førstepersonsfortæller, hvor jeg-fortælleren selv er iagttagere i handlingen, men skiftet fra *jeg* til *man, vi* og *vores* er påfaldende, hvorfor jeg i min litteraturanalyse vil se nærmere på, hvilken effekt skiftet af pronomener skaber. Det er ikke alle pronomener, jeg vil undersøge, idet ikke alle pronomener er lige bemærkelsesværdige, men snarere personlige og ubestemte pronomener. Mens personlige pronomener omfatter ordene *jeg, du (De), han, hun, den, det, vi* og *I* (Jacobsen & Skyum-Nielsen, 2007: 82), omfatter ubestemte pronomener ordene *man, en (et), ingen (intet), nogen (noget, nogle)* (sproget.dk, u.å.).

Spørgesætninger

Spørgesætninger er sætninger, som indeholder et spørgsmål (DSL, u.å.). Der er flere passager i *Signalet* og *Pointen*, som er omfattet af spørgesætninger. Den ubekendte jeg-fortæller i *Signalet* anvender spørgesætninger i sine refleksioner om naboerne. Hovedpersonen Kirsten i *Pointen* anvender spørgesætninger ved epoker, hvor Kirsten spørger sin mand om, hvad der er sket i de seks år, parret har boet i lejligheden. Jeg vil i mine litteraturanalyser se nærmere på brugen af spørgesætninger.

Refleksion

Ifølge mag.art. i litteraturhistorie og filosofi Thomas Thurah kan fiktionstekster veksle mellem fire forskellige typer af fremstillingsformer, som henholdsvis beskrivelse, beretning, replik og refleksion (Thurah, 2010: 55). Især fremstillingsformen refleksion er bemærkelsesværdigt i *Signalet* og *Pointen*, hvorfor fremstillingsformen påkalder sig opmærksomhed. Thomas Thurah eksemplificerer, hvordan refleksion kan være til stede i en given tekst ”*Det kan være tanker, som en af tekstens personer gør sig, så fremstillingsformen får form af tankereferat (jf. senere). Men det kan også være jeg-fortælleren eller en alvidende fortæller, der reflekterer over et emne eller en person med forbindelse til handlingen*” (Thurah, 2010: 59). Mens jeg-personen i *Signalet* reflekterer over sine omgivelser, herunder sine naboer, reflekterer kvinden i *Pointen* over sit eget liv og tilværelse.

Refleksion kan forekomme i forskellige genrer – også i realistiske værker, men oftest i mindre grad (Thurah, 2010: 136). Der er tilløb til refleksion i begge fiktionstekster, hvorfor en analyse og fortolkning af fremstillingsformen kan være anvendelig til at finde frem til, hvordan livet i velfærdssamfundet udspiller sig, hvilke tanker personerne gør sig etc. For når personerne reflekterer, hvad enten der er tale om refleksion på individ-, gruppe- eller samfundsniveau, får læseren et billede af, hvilke refleksioner og tanker persontyperne i velfærdssamfundet gør sig. På den måde kan læseren komme tæt på personerne.

Pædagogisk teori

Socialkonstruktivistisk læringssyn

Den norske professor Olga Dysthe (f. 1949) står for et socialkonstruktivistisk læringssyn (Dysthe, 1997: 51). Olga Dysthes teoretiske ståsted har grobund i Mikhail Bakhtins og Lev Vygotskys socio-kulturelle tilgang til elevers læring og udvikling (Andersson-Bakken, 2019: 88). Ifølge Olga Dysthe er megen skolepraksis bygget på et kundskabs- og læringssyn, som anskuer eleven som et 'tomt kar', der påfyldes med autoriseret viden (Dysthe, 1997: 51). Sædvanligvis vil et sådant kundskabssyn og læringssyn optræde i en monologisk undervisning, hvor kun én enkelt stemme høres. På den anden side vil flere stemmer komme til orde i en dialogisk undervisning, hvilket jeg vil tilstræbe, at min undervisning primært vil blive centreret omkring (Andersson-Bakken, 2019: 88-90).

Jeg vil tilslutte mig et socialkonstruktivistisk kundskabs- og læringssyn, fordi jeg ligesom Olga Dysthe ikke anser kundskab uafhængigt af den, der lærer (Dysthe, 1997: 51). Olga Dysthe skriver hertil, at *"Socialkonstruktivisme anskuer kundskab som noget, der bliver accepteret eller konstrueret af en social gruppe snarere end af et enkelt individ"* (Dysthe, 1997: 51). Dette betyder, at kundskab er noget, eleven kan tilegne sig i samspillet med andre i klasserummet, hvor dialog og sprog står centralt. Olga Dysthe præsenterer en social-interaktiv model for læring og skrivning, som skelner mellem præsenterende undervisning og en social-interaktiv undervisning (Dysthe, 1997: 54-55). Mens præsenterende undervisning lægger vægt på monolog, hvor kun én enkelt stemme høres, er social-interaktiv undervisning *"alle typer undervisning, der aktivt lægger vægt på at skabe dialog mellem eleven og andre og mellem eleven og det stof, der skal læres"* (Dysthe, 1997: 56). Jeg vil tilstræbe at tilrettelægge en social-interaktiv undervisning med plads til dialog mellem læreren og eleverne og mellem eleven og kernestoffet, der skal læres. Sidstnævnte element stemmer ligeledes overens med mit pædagogiske mål om at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og litteraturen, idet jeg i min undervisning vil inkludere elevernes tolkninger og personlige erfaringer (Dysthe, 1997: 55). Værktøjet litteratursamtalen vil blandt andet være et middel til at opnå mit pædagogiske mål om at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og kernestoffet.

Mikhail Bakhtin

Den russiske litterat og semiotiker Mikhail Bakhtin (1895-1975) opererede med dialogbegrebet. Bakhtins dialogbegrebet kan begribes på mange niveauer, men på et overordnet niveau omtaler Bakhtin menneskets eksistens dialogisk (Andersson-Bakken, 2017: 10). Med Bakhtins egne ord "»*Livet er dialogisk i sin natur. At leve betyder at engagere sig i dialog, at stille spørgsmål, lytte, svare, være enig osv.*«" (Bakhtin, 1979: 318 i Dysthe, 1997: 66). Hos Bakhtin eksisterer mennesket gennem sin relation til andre, hvorfor Bakhtin grundlæggende tillægger 'den anden' en stor betydning (Dysthe, 1997: 66). Der er nemlig altid et 'jeg', der skal forholde sig til et 'du', hvilket også er tilfældet i en dialogisk undervisning, hvor både lærere og elever er medvirkende (Andersson-Bakken, 2017: 10). Hos Bakhtin er sprog og dialog tæt relaterede begreber, fordi mennesket bruger sproget til at udtrykke sig selv, men også til at kommunikere og være i dialog med andre (Dysthe, 1997: 67). Sproget er en social praksis og et essentielt redskab til at kommunikere. Hos Bakhtin er potentialet for elevers læring og udvikling størst, når forskellige stemmer mødes på kryds og tværs, hvad Olga Dysthe kalder 'det flerstemmige klasserum' (Andersson-Bakken, 2017: 10). Når jeg tilrettelægger min undervisning, vil jeg give plads til dialog, så kundskab bliver skabt gennem socialt samspil og interaktion (Dysthe, 1997: 51-52).

Lev Vygotsky

Den russiske psykolog og læringsteoretiker Lev Vygotsky (1896-1934) var optaget af sprog og social interaktion mellem lærer og elev (Dysthe, 1997: 58). Vygotsky pointerede, at sproget er et vigtigt redskab til at støtte elevers læring og udvikling og lagde ydermere meget vægt på sammenhængen mellem sprog og tænkning (Andersson-Bakken, 2017: 9). Hos Vygotsky er sproget ligeledes et vigtigt redskab til at deltage i sociale praksisser og til at etablere dialog. Sproget kan blive anvendt på forskellige måder - også i klasserummet (Andersson-Bakken, 2019: 88). For eksempel kan læreren anvende sproget til at støtte elevernes læringsarbejde, og ligeledes kan eleverne anvende sproget til at udtrykke deres tanker, holdninger og meninger (Andersson-Bakken, 2017: 9). Når jeg tilrettelægger min undervisning, vil jeg give plads til eleverne, så deres egne tolkninger, personlige erfaringer mv. kommer i spil, blandt andet gennem klassedialog og en post-it-øvelse.

Som ovenfor nævnt beskrev Vygotsky relationen mellem sprog og tænkning og udviklede teorier om sprogets rolle med hensyn til tanke- og læringsprocessen (Dysthe, 1997: 87). Vygotsky lagde særligt vægt på tankeudvikling gennem skriftsproget *“For at tankerne skal blive helt bevidste for den, der tænker, må de verbaliseres”* (Dysthe, 1997: 88). Der er primært to hovedtyper for skrivning: skrivning for at tænke og lære (procesorienteret skrivning) og skrivning for at kommunikere (produktorienteret skrivning). Begge hovedtyper er vigtige og har sin plads i skolesammenhænge, men for Vygotsky er processen vigtigere for elevens udvikling og læring, fordi skrivning for at tænke og lære kan generere tanker og idéer, der ikke har været bevidste før (Dysthe, 1997: 89-91). Når jeg tilrettelægger min undervisning, vil jeg give plads til Vygotskys tænkeskrivning gennem en mini-skriveøvelse og værktøjet litteratursamtalen (Bilag 2).

Zonen for nærmeste udvikling

Vygotsky var optaget af social interaktion, herunder samspelet mellem lærer og elev. Hos Vygotsky har læreren en vigtig plads, fordi læreren aktivt kan fremme elevens læring og udvikling i læringsprocessen (Dysthe, 1997: 58-59). Vygotskys forestilling om ‘den nære udviklingszone’ (på engelsk ‘the zone of proximal development’) viser blot, hvor vigtig lærerens plads er med hensyn til elevens potentiale for læring og udvikling. Den nære udviklingszone bliver defineret på følgende vis:

”... afstanden mellem det virkelige udviklingsniveau, som eleven befinder sig på, og som viser sig ved selvstændig problemløsning, og niveauet på den mulige udvikling, som kunne finde sted gennem problemløsning under en voksens vejledning eller i samarbejde med klassekammerater, der er nået længere [...]” (Vygotsky, 1978: 86 i Dysthe, 1997: 59).

Vygotsky skelner mellem to udviklingszoner: den udviklingszone eleven allerede befinder sig i og den udviklingszone, eleven kan nå ved hjælp af en lærer eller andre klassekammerater, der allerede befinder sig i denne udviklingszone eller længere (Dysthe, 1997: 59). For at elevens læring og udvikling *ikke* skal stoppe op eller forsinkes, må læreren ikke overlade eleven til sig selv, når han eller hun har brug for hjælp. Hos Vygotsky bliver elevens potentiale for læring og udvikling skabt gennem læringsprocessen, hvorfor aktiviteterne skal være rettet mod det, der ligger foran eleven, og ved at kigge frem mod den udviklingszone eleven kan nå ved hjælp af især lærerens vejledning (Dysthe,

1997: 59). Stilladsbygning er et pædagogisk princip, man kan benytte, når man skal hjælpe eleven på vej til den næste udviklingszone.

Stilladsbygning

Den amerikanske psykolog Jerome Bruner (1915-2006) brugte ordet *scaffolding* (på dansk 'stilladsbygning') om den hjælp, som enten en lærer eller klassekammerater kan give i den nære udviklingszone (Dysthe, 1997: 60). Det fremgår, at *"Udtrykket er hentet fra byggebranchen, hvor man sætter stilladser op for en begrænset periode, mens bygningsarbejdet foregår, og derefter fjerner det"* (Dysthe, 1997: 60). For eksempel kan stilladsbygning finde sted gennem social interaktion og dialog med en enkelt elev eller en større gruppe, hvor læreren kan bygge et stillads for at udnytte den udviklingszone, som eleven allerede befinder sig i.

Stilladsbygning er et pædagogisk princip, jeg vil benytte, når jeg tilrettelægger min undervisning, hvor mit fokus vil være centreret omkring, hvad eleverne allerede kan og hvad de skal lære for at blive fagligt klogere (Dysthe, 1997: 60). Jeg vil generelt tilstræbe at være en synlig og markant klasseleder, hjælpe og støtte eleverne, så deres læring ikke stopper op eller forsinkes (Dysthe, 1997: 59). Relationen mellem velfærdsstat og litteratur er et emne, som eleverne ikke tidligere har stiftet bekendtskab med. Begreberne velfærd, velfærdsstat eller velfærdssamfund kommer ikke eksplicit til udtryk i *Signalet* og *Pointen*. Hvis en elev for eksempel oplever vanskeligheder med at analysere og fortolke, hvordan velfærden er opnået for novellepersonerne, vil jeg gennem støtte, vejledning, dialog og autentiske spørgsmål bygge på det, eleven allerede kan og hjælpe eleven til at komme videre. Jeg er ydermere opmærksom på, at klassen ikke er en samfundsfaglig klasse, hvorfor jeg antager, at eleverne kan have behov for ekstra hjælp og støtte.

Analysebegreber

Olga Dysthe præsenterer begreberne *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdisætning*. Begreberne er vigtige redskaber, man kan anvende, når man tilrettelægger en dialogisk undervisning (Dysthe, 1997: 61). Jeg vil gøre rede for, hvad begreberne dækker over og eksemplificere, hvordan jeg vil anvende disse, når jeg selv skal undervise.

Autentiske spørgsmål

Autentiske spørgsmål er en spørgeteknik, man kan anvende, hvis man vil signalere, at elevens forståelse, tolkning og refleksion er vigtigt. Olga Dysthe skriver hertil, at "*Autentiske spørgsmål har ingen på forhånd givne svar*" (Dysthe, 1997: 62). Autentiske spørgsmål ligner åbne spørgsmål, men et vigtigt skel mellem autentiske spørgsmål og åbne spørgsmål er, at hverken læreren eller klassekammeraterne kender svaret på et autentisk spørgsmål, hvilket gør, at spørgesituationen bliver autentisk (Dysthe, 1997: 62). Autentiske spørgsmål kan øge elevernes refleksionsniveau, fordi spørgsmålene kan give eleverne lejlighed til at komme med deres egne indlæg mv. Jeg vil satse på autentiske spørgsmål, fordi jeg vil etablere et klasserum med plads til dialog, herunder plads til dialog om elevernes egen livsverden (jf. Type 1-samfundsfag). Autentiske spørgsmål bliver ikke stillet for at kontrollere, om eleven har lært det faglige stof, men for at give plads til elevens egne tolkninger og erfaringer, således vil eleverne reflektere og tænke fremfor at huske og reproducere. Jeg vil blandt andet stille følgende autentiske spørgsmål "*Hvad tror I, at forfatteren (Anders Bodelsen) prøver at fortælle os med dette?*" (Dysthe, 1997: 62).

Optag

Optag betyder at "*følge elevsvar op ved at inkorporere svaret i et efterfølgende spørgsmål*" (Dysthe, 1997: 63). Når læreren stiller et autentisk spørgsmål, skal læreren bygge videre på det, som eleven bringer ind i en given samtale. Optag vil signalere, at elevens svar er accepteret og samtidig signalere, at samtalen kan fortsætte ad samme spor.

Høj værdisætning

Der er megen skolepraksis, der bygger på en traditionel spørgsmål-svar-sekvens, hvor læreren værdisætter elevens svar ved for eksempel at sige 'korrekt' eller 'flot' (Dysthe, 1997: 63). Herigennem signalerer læreren, at læreren har et facit på svaret, men også at læreren er til stede for at evaluere eleven. Høj værdisætning bygger til gengæld på, at "*læreren tager indholdet af det, som eleven siger, alvorligt og bruger det i den videre undervisning*" (Dysthe, 1997: 63). Ifølge Olga Dysthe skal læreren opfatte eleven som en vigtig kilde til kundskab, hvis pågældende vil lykkes med at etablere en reel dialog i klasserummet. Optag og høj værdisætning vil give eleven en følelse af, at svaret har en relevans for dialogen, hvilket indikerer, at begge begreber er vigtige redskaber til at etablere en dialogisk undervisning (Dysthe, 1997: 63).

Undervisningspraksis

Klasseledelse

Ifølge lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet Gitte Holten Ingerslev er klasseledelse en vigtig lærerkompetence for, hvorvidt man lykkes med sin undervisning eller ej (Ingerslev, 2017: 231). Klasseledelse vedrører gymnasielærernes ledelse i klasserummet og omhandler alt fra retningslinjer til rammesætning og organisering af elevernes læring. Gitte Holten Ingerslev skriver om hvilke faktorer en gymnasielærer skal rette opmærksomheden mod “[...] hver enkelt elevs læreproces, formidlingen af et fagligt indhold på en enkel og overskuelig måde, feedback, der skal gives og modtages, spørgsmål, der skal stilles, motivation af de elever, der ser ud til at have mistet modet, arbejdsro, hvor det er påkrævet – og meget mere” (Ingerslev, 2017: 231). Disse faktorer har stor betydning for, hvordan undervisningen udspiller sig mv. Der er en række strategier gymnasielærere kan anvende for at praktisere en god klasseledelse. Jeg vil især stræbe efter at anvende nedenstående tre strategier, når jeg tilrettelægger min egen undervisning (Ingerslev, 2017: 235-242).

Relatere stoffet til elevers forforståelse

Om at relatere til elevers forforståelse er en forebyggende strategi, jeg vil anvende, fordi jeg vil give plads til elevernes forhåndsviden om velfærdsstaten og motivere eleverne til at lære (Ingerslev, 2017: 235). Jeg vil tilstræbe at relatere emnet og stoffet til deres forforståelse gennem social interaktion og en skriveøvelse, som jeg vil tilrettelægge. Jeg vil ydermere aktivere elevernes baggrundsviden fra samfundsfag.

Variere og foretage skift i undervisningen

Den tyske professor i skolepædagogik Hilbert Meyer har opstillet ti kendetegn på god undervisning, hvor metodemangfoldighed er blandt et af de ti kendetegn (Ingerslev, 2017: 237). Hilbert Meyers metodemangfoldighed er til stede, når klasselederen varierer og foretager skift i undervisningen. Der er en række undervisningsmetoder på makro-, meso- og mikroniveau, som Hilbert Meyer opererer med (Ingerslev, 2017: 237). Jeg vil variere og foretage skift, så eleverne kommer til at arbejde på flere forskellige måder. Jeg vil på den måde også tilgodese elevernes præferencer.

Strukturere undervisningen

Ifølge Hilbert Meyer er klar struktur altafgørende for god undervisning. Klar struktur er mangefacetteret, fordi klar struktur blandt andet omfatter klare mål, klare instruktioner, ruiner mv. (Ingerslev, 2017: 239-242). Jeg vil strukturere min undervisning, fordi jeg ønsker at skabe en sammenhæng mellem undervisningens forskellige dele, men også fordi jeg ønsker at budskabet skal være klart og aktiviteterne skal virke logiske for eleverne (Ingerslev, 2017: 239). Jeg vil primært tilstræbe at praktisere følgende tre strategier: klare mål og tydelig markering af begyndelse og afslutning på lektioner, klare instruktioner og markant klasseleder. Jeg vil for eksempel via mundtlig interaktion og min PowerPoint-præsentation tydeliggøre dagens program. Desuden vil jeg give klare instruktioner og for at sikre, at eleverne har forstået mine instruktioner, vil jeg løbende sikre feedback fra eleverne. Jeg vil endelig tilstræbe at være en markant leder, være energisk i klasserummet, tale højt og tydeligt og fylde klasserummet med humor (Ingerslev, 2017: 240-242).

Cooperative Learning

Cooperative Learning (CL) er samarbejdsbaseret læring, som er udviklet af amerikaneren Spencer Kagan. CL bygger på en forestilling om, at læring har de bedste rammer i samspil og social interaktion med andre (Marinos, 2013: 28). Det er elevernes egen aktive deltagelse, som er kernen i læringen, hvilket også stemmer overens med mit socialkonstruktivistiske læringssyn (Pedersen, 2017: 323). De væsentligste grundprincipper i CL fremgår i SPIL-principperne, som henholdsvis: 1) Samtidig interaktion, hvor alle elever er aktive på samme tid. 2) Positiv indbyrdes afhængighed, hvor alle elever har brug for hinanden til at samarbejde, når de indgår i læringsarbejdet. 3) Individuel ansvarlighed, hvor hver elev tager et ansvar på sig og er insisteret på at bidrage. 4) Lige deltagelse, hvor alle elever bidrager lige meget hver, når de arbejder (Pedersen, 2017: 324).

Quiz & byt

Quiz & byt øvelsen inkluderer læreformulerede spørgsmål, der er skrevet på små farvede kort, hvor alle elever får udleveret et spørgsmål hver (Kjærgaard & Hobel, 2013: 421). CL-øvelsen går ud på, at eleverne skal gå rundt imellem hinanden, finde en makker og stille et spørgsmål. Efter at eleverne har fået stillet og fået svaret på deres spørgsmål, skal de bytte kort og finde en ny makker. Spørgsmålene til quiz & byt øvelsen, jeg vil stille, vil tage udgangspunkt i mit læreoplæg om velfærdsstatens udvikling (Bilag 8).

Rollelæsning

Rollelæsning er en CL-øvelse med fokus på faglig læsning. Rollelæsning er en øvelse, der skal hjælpe eleverne igennem svært fagligt stof (Kjærgaard & Hobel, 2013: 421). *Pointen* er en mere omfattende novelle end *Signalet*, hvorfor eleverne til at begynde med i grupper på fire skal læse *Pointen* højt for hinanden. Hver elev vil blive tildelt en rolle: oplæser, referent, overskriftsmester og sammenhængsmester (Kjærgaard & Hobel, 2013: 421).

Litteratursamtalen

Litteratursamtalen er et værktøj, jeg selv har sammensat (Bilag 15). Det er et værktøj, som gymnasieeleverne skal arbejde med ved første undervisningsgang. Dette med henblik på *Signalet*. Litteratursamtalen er en skriveøvelse, der tilhører klasserummet. For at lykkes med at skabe en social-interaktiv undervisning med plads til dialog mellem eleven og andre og mellem eleven og det faglige stof, der skal læres, vil jeg gennem litteratursamtalen tilstræbe at opnå mine faglige og pædagogiske mål. Mine faglige og pædagogiske mål går blandt andet ud på at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og litteraturen. Litteratursamtalen består af fire forskellige elementer, som eleverne på skrift skal besvare:

- Det kan jeg lide
- Det kan jeg ikke lide
- Det undrer mig
- Det har jeg set før

Ovenstående elementer appellerer til elevernes egen livsverden, tankemønstre, undren, tolkninger og personlige erfaringer, hvilket den social-interaktive model for læring og skrivning også lægger vægt på (Dysthe, 1997: 56). Med udgangspunkt i *Signalet* skal eleverne reflektere over, hvad de kan lide, hvad de ikke kan lide, hvad de undrer sig over og hvad de tidligere har set. Der kan fra elev til elev være forskel på, hvad man for eksempel undrer sig mest over i novellen. Herigennem vil alle elever komme til orde, hvorpå forskellige stemmer og perspektiver vil mødes på kryds og tværs. Litteratursamtalen skal ikke anses som et skriftligt produkt, som eleverne skal udfylde og aflevere, men snarere som en procesorienteret skriveøvelse (jf. Vygotsky) med et klart formål, nemlig at åbne op for 'et flerstemmigt klasserum'. Litteratursamtalen vil blive efterfulgt af en post-it-øvelse, hvor eleverne vil få til opgave at skrive post-its til hvert element, de finder mest vigtigt. Derigennem vil værktøjet være en slags 'tekståbner', som vil vise vej til novellens centrale problemstillinger. Det betyder, at elementerne ydermere vil føre eleverne frem til konfliktstoffet. Især værktøjets fjerde element "det har jeg set før" vil medvirke til at få elevernes egne tolkninger og erfaringer med. Det fjerde element er perspektiverende, hvorfor eleverne vil blive udfordret til at reflektere over, hvad i novellen de tidligere har set. Hovedpersonens adfærd i *Signalet* er blandt andet et udtryk for ensomhed, hvilket kan være et tema, eleverne tidligere har set eller hørt, hvad enten eleverne har set eller hørt om ensomhed i offentlighedens politiske debat på tv, i en hverdagssituation eller noget helt tredje.

ANDERS BODELSEN
"SIGNALET" (1965)



LITTERATURSAMTALEN

DET KAN JEG LIDE



DET KAN JEG IKKE LIDE



DET UNDRER MIG



DET HAR JEG SET FØR

Litteraturanalyser

Signalet (1965)

Anders Bodelsens *Signalet* er fra novellesamlingen *Drivhuset* (1965). I *Signalet* følger vi som læser en jeg-person, som er flyttet ind i en ny lejlighed. Det kommer allerede til udtryk i begyndelsen af novellen ”*En søndag formiddag, kort efter jeg var flyttet ind i min nye lejlighed, kom en lille plasticpose med hvide bogstaver dumpende ind gennem brevsprækken*” (Bodelsen, 1965: 1). I *Signalet* bliver læseren inviteret ind til, hvordan livet i et lejlighedskompleks udspiller sig. Et lejlighedskompleks med gode ydre rammer, som den danske velfærdsstat har været med til at sikre. Det essentielle spørgsmål er, hvordan mennesket lever under disse gode ydre rammer? Lejlighedens beboere bor side om side i et velfungerende og organiseret velfærdssamfund med øget materiel velstand, men fællesskabet mellem beboerne er ikke tydeligt. Novellens jeg-person taler om et ”vi” i ejendommen, men har samtidig helt tydeligt ikke noget egentligt forhold eller samvær med de andre beboere. Novellens centrale temaer er ensomhed og fremmedgjorthed. Jeg vil i min litterære analyse og fortolkning se nærmere på novellens karaktertegning, fortællerforhold, opbygning, stil, miljø og tematik. Jeg vil ydermere se nærmere på brugen af fremstillingsformen refleksion og brugen af pronomenerne *man*, *vi* og *vores*. Jeg vil endelig trække på Lasse Horne Kjældgaard begreb velfærdsrealisme og Maslows behovspyramide, som vil være behjælpelige med at afdække, hvorvidt velfærden samt de tre menneskelige behov er opnået for novellepersonen.

Novellens hovedperson er jeg-personen, som også er novellens homodiegetiske fortæller med en indre fokalisering (Larsen, 2013: 57-60). Jeg-personen er selv agent i handlingen, hvilket blandt andet ses i dette citat ”*Jeg har ikke fortrudt at jeg fik kighullet*” (Bodelsen, 1965: 1), men i enkelte tilfælde optræder jeg-personen blandt andet som et ”vi”, hvorfor skiftet af pronomener kalder på en særlig analyse og fortolkning. Novellens fortælleform begrænser jeg-fortællerens såvel som læserens mulighed for at være vidne til, hvad de andre personer i lejlighedskomplekset tænker og føler. Det betyder ydermere, at læseren alene følger livet i lejlighedskomplekset igennem jeg-fortællerens nøgterne registreringer. Den danske forfatter Eva Gro Andersen pointerer i sin tidskriftsartikel ”*Det skjulte grå stof. Velfærdsstaten i Anders Bodelsens noveller*”, at fokaliseringen (synsvinklen) ofte er bundet til kun én person i Anders Bodelsens noveller. I *Pointen* er fokaliseringen ligeledes centreret omkring novellens hovedperson (Andersen, 2009: 45).

Der er ingen informationer om hverken jeg-fortællerens navn, køn, alder eller baggrund, hvilket er opsigtsvækkende. Der er ingen personinformationer eller baggrundsinformationer om for eksempel jeg-fortællerens erhverv, hvilket gør, at jeg-fortælleren optræder som en mere ukendt og anonym person. Der kan være flere årsager til, hvorfor der er mangel på ovenfor nævnte informationer, men en mulig årsag kan være, at disse informationer ikke ligefrem har en relevans for novellens fremdrift og tematik, som er ensomhed og fremmedgjorthed. På grund af manglen på flere persondefinerende træk bliver hovedpersonen en form for tom-figur, men på trods af manglen er hovedpersonen en yderst interessant og vigtig karakter. Selvom læseren ikke kender til jeg-personens navn, alder, køn eller baggrund bliver persontypen tværtimod ikke mindre relevant for novellens tematik. For hovedpersonens indre personkarakteristik, som omfatter personens psykologi, tanker, følelser og handlemåde er omdrejningspunktet (Thurah, 2001: 106). Som læser må man gennem hovedpersonens tanker, ord og handlinger selv sammensætte sit billede af jeg-personen, hvorfor jeg-personen må karakteriseres ved hjælp af den indirekte personkarakteristik (Thurah, 2010: 107).

Novellen har en panoramisk fremstilling, fordi jeg-fortælleren springer frit mellem forskellige steder i handlingen (Thurah, 2010: 54). Jeg-fortælleren beretter konkrete situationer, som er foregået over nogle måneder. Der er ingen dialog, men blot detaljerede beskrivelser af arkitekten, sælgeren, naboerne, gæsterne, bankesignalerne, lejlighedskomplekset og det omkringliggende miljø (Bodelsen, 1965: 1-3). Novellen har et højt fortælletempo, hvor jeg-fortælleren på meget kort plads formidler en del information (Thurah, 2010: 54-76). På den måde får læseren et overblik over, hvordan livet i lejlighedskomplekset udspiller sig, men også et overblik over det samfundslag novellepersonen tilhører. Den panoramiske fremstilling med et dertilhørende højt fortælletempo signalerer blandt andet, hvad jeg-fortælleren anser for at være vigtigt og mindre vigtigt. Novellens litterære stil er lav og hverdagslig og sproget er let og simpelt. Der er flere parataktiske sætningsopbygninger og korte sætninger (Darger et al., 2009: 65), som for eksempel *"Om lørdagen trækker det noget længere ud. Et par gange har her været selskaber i opgangen. Så er der pludselig en masse fodtrin på trapperne og en masse dørringning"* (Bodelsen, 1965: 2). Da flere af sætningerne står parataktisk, fremstår sproget opremsende. Der er ydermere flere parataktiske konjunktioner som "og" og "men", der sideordner sætningerne (Darger et al., 2009: 64).

Jeg-personen har boet i lejligheden i et par måneder, men kender ikke til sine naboer andet end at personen kender til nogle af naboernes (efter)navne ”*Nede i stuen til højre boede Mast, til venstre Herbst. På første sal med indgang overfor mig boede Jönnsen & Petersen. Navnene ovenpå har jeg endnu ikke været oppe og studere*” (Bodelsen, 1965: 1). Sætningerne er korte og præcise, men som læser må man også læse mellem linjerne og selv fylde de tomme pladser. Hvor mange etager bygningen består af står for eksempel ikke eksplicit i teksten. Eftersom jeg-personen udelukkende har en viden om, hvem der bor i stuen og på første sal, hvor jeg-personen også selv bor, må der være flere etager. Adverbiet ”endnu” påpeger, at jeg-personen også har planer om at studere de andre navne, hvilket blandt andet indikerer, at jeg-personen er nysgerrig på naboernes navne, men også deres sociale baggrund, livsmønster etc. Denne passage er blot et eksempel på, hvor nysgerrig jeg-personen er:

”*Det har ikke kunnet undgås, at jeg efterhånden spekulerer en del over, hvad navneskiltet Jönnsen & Petersen dækker over [...] Er det nu to gode venner, der bor sammen, eller er det et ungt par, som ikke tror på ægteskabet? [...] Kunne det tænkes at de to navne dækker over et eller andet forretningsforetagende?*” (Bodelsen, 1965: 2-3).

Jeg-personen spekulerer over alle sine naboer, men mest over Jönnsen & Petersen, som bor overfor jeg-personen. Der er flere refleksioner på én gang. Refleksion er en litterær fremstillingsform, som er altdominerende i *Signalet* (jf. Refleksion). Hovedpersonen reflekterer kontinuerligt over sine naboer, hvilket er opsigtsvækkende, især fordi jeg-personen lige umiddelbart ikke evner selvrefleksion. Der står indledningsvis ”*Det har ikke kunnet undgås*”, hvor især verbet ”undgås” er bemærkelsesværdigt. Jeg-personen kan ikke undgå at reflektere over, hvem Jönnsen & Petersen er og hvad de to har med hinanden at gøre, hvilket viser, at jeg-personen på ingen måder kender til dem. Hvis jeg-personen så at sige kendte til Jönnsen & Petersen, vil han eller hun ikke reflektere så dybt over deres baggrund.

Det er ganske få gange, at jeg-personen reflekterer over sit eget liv, som for eksempel ”*Om morgenen mens jeg endnu ligger og tænker på alt det, jeg skal have udrettet i dagens løb [...]*” (Bodelsen, 1965: 2). Citatet er opsigtsvækkende, for hvad skal jeg-personen nå? Som læser komme vi ikke rigtig ind i personens liv. Eftersom lejlighederne er dyre, må man antage, at hovedpersonen og de øvrige beboere har et erhverv og en økonomisk indtægt til at finansiere boligudgifterne, som for de fleste mennesker udgør den største udgiftspost i budgettet (Jørgensen & Andersen, 2014: 359).

Fremfor at reflektere over sin egen tilværelse eller situation, reflekterer jeg-personen mest over andres liv. Ovenstående refleksioner bliver suppleret med spørgesætninger (jf. Spørgesætning). Spørgesætningerne er med til at karakterisere hovedpersonens personlige egenskaber: nysgerrig, bekymret og reflekterende. Denne fremstillingsform skaber blandt andet en mere levende, autentisk og virkelighedsnær fortælling, men om jeg-personen får svar på sine spørgsmål og møder naboerne er uvist, fordi novellen har en åben slutning. Eftersom jeg-personen ikke reflekterer meget over sin egen tilværelse, kan der ligge en implicit kritik af velfærdsstatens nye bolig- og livsformer. Eller hovedårsagen til jeg-personens refleksioner over naboernes liv kan snarere skyldes, at denne ikke har stiftet bekendtskab med naboerne *"Lejlighedens beboere har jeg derimod ikke fået at se på denne måde"* (Bodelsen, 1965: 1). Fremfor at etablere kontakt og møde naboerne, studerer jeg-fortælleren navnene på naboerne og lytter flittigt gennem væggene til dem *"Det var Masts, Herbsts, Jönnsen & Petersens stilhed, tænkte jeg og lagde øret til gulvet og mod væggene"* (Bodelsen, 1965: 1). Jeg-fortællers trang til at lytte er så overvældende, at pågældende nærmest fysisk (lægger øret til gulvet og mod væggene) gør alt for at observere sine naboer. Hovedpersonens tanker, følelser og adfærd er generelt et udtryk for ensomhed, som for eksempel *"Det er efterhånden blevet lidt af en besættelse at få et glimt af de andre i opgangen"* (Bodelsen, 1965: 1). Som tidligere nævnt bor lejlighedens beboere side om side, men ingen menneskelige kontakt er til stede.

Kighullet bliver et vigtigt redskab til at overvåge naboerne og gæsterne, som kommer på besøg. Lejlighedens beboere får monteret et kighul hver, men for jeg-personen tjener kighullet et bestemt formål *"Når det ringer på hos Jönnsen & Petersen overfor skynder jeg mig ud til mit eget hul og får et glimt af gæsterne. Som regel kommer jeg for sent og ser kun døren blive lukket. Men i enkelte tilfælde har jeg også fået set en ryg eller to"* (Bodelsen, 1965: 1). Med denne parataktiske sætningsopbygning får læseren en detaljeret beskrivelse af, hvordan jeg-personen agerer, når naboerne får gæster på besøg. Det er gennem kighullet jeg-personen følger med i naboernes liv. Det lykkes ikke altid for jeg-personen at se gæsterne, men i enkelte tilfælde er det lykkedes. Mens der strømmer gæster ind hos naboerne, strømmer der tryksager og blade ind hos den ensomme jeg-person (Bodelsen, 1965: 2).

Velfærdsrealisme

For jeg-personen og dennes naboer er velfærden opnået økonomisk. Der kan hertil trækkes på Lasse Horne Kjældgaards velfærdsrealisme, som beskriver fraværet af social nød og fysiske mangler (jf. Velfærdsrealisme). Novellepersonerne oplever ikke social nød eller fysiske mangler. Den materielle velstand er tydeligvis sikret. Det er ikke et hvilket som helst lejlighedskompleks, som beboerne er flyttet ind i, men et nyopført lejlighedskompleks. Der er flere detaljerede beskrivelser, som tydeliggør, at lejlighedskomplekset er nyopført, som for eksempel *"I løbet af søndagen kom alle opgangens navne frem på dørene"*, *"I hele huset lød hamren, møblers skurren over gulvene, vinduer der blev slået op første gang"* og *"Kort efter, da jeg en dag gik op ad trappen, opdagede jeg, at der var kommet små kighuller i de andre døre. Min dør havde stadig ikke noget, men om eftermiddagen ringede den mand på, som solgte kighullerne"* (Bodelsen, 1965: 1). Som læser er man ikke i tvivl om, at mennesket bor godt og komfortabelt med gode ydre rammer. Den omhyggelige og detaljerede beskrivelse af lejlighedskomplekset gør læseren opmærksom på, at beboernes boligstandard er høj.

Det fremgår, at *"[...] men lejlighederne er også for dyre til, at nogen her i opgangen har råd til børn"* (Bodelsen, 1965: 3). Der står eksplicit, at lejlighederne er dyre og ikke er økonomisk egnet til børnefamilier, men passagen kan ydermere fortolkes til, at opgangens beboere enten er seniorer eller unge mennesker. Eftersom jeg-personen bor i en etværelses lejlighed, kan man antage, at lejlighederne størrelsesmæssigt heller ikke er egnet til børnefamilier (Bodelsen, 1965: 3). De materielle goder såsom bolig, bil og radio er på plads. Spørgsmålet er, hvad der ikke er på plads? Derudover inviterer nogle af beboerne gæster ind til selskaber om lørdagen, hvilket indikerer, at beboerne har en god og sund økonomi. Mennesket bor komfortabelt, hvilket også er et karakteristikum for perioden 1960, hvor flere fra middelklassen får bedre boligforhold med mere plads mv. (jf. Velfærdsstatens guldalder).

Der bliver ydermere refereret til en arkitekt, som primært har ansvaret for at planlægge og formgive bygninger, herunder bygningernes indretning (Den Danske Ordbog, u.å., a). Det fremgår, at *"[...] arkitekten så meget gerne at der kom et kighul i hver dør [...] Arkitekten ser gerne, at det bliver samme slags kighuller i alle dørene [...]"* (Bodelsen, 1965: 1). Hvad arkitekten anbefaler er ikke ligegyldigt for beboerne, idet alle får monteret et kighul. Kighullet er et tegn på ensartethed, fordi alle beboerne får monteret et kighul, men der er også plads til forskellighed i velfærdssamfundet, idet nogle af naboerne inviterer gæster ind til selskaber (Bodelsen, 1965: 2). Det traditionelle samfund,

hvor lokalsamfundets normer, værdier og traditioner, som sammen med religionen regulerer menneskets liv, er ikke så dominerende længere, fordi mennesket er frigjort.

Behovspyramide

Maslow opererer med en række menneskelige behov, herunder fysiske behov, tryghedsbehov og sociale behov (jf. Maslows behovspyramide). Behovspyramidens nederste to lag er opfyldt, da jeg-personen eller de øvrige beboere ikke oplever social nød eller fysiske mangler. Der er heller ikke nogen indikationer på, at opgangens beboere føler sig utrygge i lejlighedskomplekset eller samfundet generelt. De basale menneskelige behov som mad, varme og bolig er dækket. Boligen skaber sikkerhed og tryghed, men trives mennesket? Den danske velfærdsstat udvikler sig hastigt i 1960'erne og sikrer social tryghed, øget velstand mv. (jf. Velfærdsstatens guldalder). Mennesket bor og lever komfortabelt i velfærdssamfundet, men et komfortabelt liv med øget materiel velstand betyder nødvendigvis ikke, at de øvrige menneskelige behov er dækket.

Selvom der er få beskrivelser af det omkringliggende miljø, er der flere steder i novellen, som peger på, at samfundet er organiseret. Det er ikke et uorganiseret samfund med kaos, usikkerhed og uorden. Tværtimod er samfundet velorganiseret: Arkitekten sørger for at udforme boligbyggeriet, håndværkeren sælger og monterer kighuller og postbuddet deler breve og reklametryksager (Bodelsen, 1965: 1-2). Beskrivelsen af ringvejen, bygningen og trafikken illustrerer det moderne samfund. Velfærdssamfundets nye bolig- og livsformer er blandt andet med til at sikre, at mennesket føler sig tryk i de nye moderne boliger, men er samtidig med til at fremmedgøre mennesket fra hinanden, hvilket er et centralt tema i novellen. Passagen er blandt andet med til at illustrere den fremmedgørelse, der opstår *"Et par gange har jeg tænkt på simpelthen ringe på dørene og præsentere mig som en nabo, men når jeg har stået på de fremmede måtter, har jeg alligevel mistet modet"* (Bodelsen, 1965: 1).

Som læser kommer vi "pludselig" tæt på jeg-personens syn på sig selv og de øvrige beboere. Jeg-personen ser sig selv som nabo, men med en vis afstand. Det øjeblik jeg-personen står på de fremmede måtter, mister han eller hun modet til at ringe på døren og modet til at præsentere sig selv som nabo. Jeg-personen har hverken mental eller moralsk mod til at etablere kontakt, men personen er alligevel temmelig optimist, som for eksempel *"Jeg tænker stadig, at jeg en dag vil komme til at møde dem. Jeg har endnu kun boet i opgangen et par måneder, og der kan nå at ske både det ene og det andet endnu"* (Bodelsen, 1965: 3). Adverbiet "endnu", som gentagende gange bliver brugt, markerer, at jeg-personens optimisme om at møde naboerne i fremtiden er til stede.

Jeg-personen er navnløst ensomt og søger menneskelig kontakt, men kontakten er ”skæv” eller ”in-human”. Den ensomme hovedperson som har mangel på mellem menneskelige relationer, mener at høre bankesignaler gennem væggen, hvilket bliver et stort vendepunkt:

”Da var det, jeg første gang hørte signalet. Det var ganske tydeligt, og det var ganske tydeligt at det var beregnet på mig. Der blev banket to gange langsomt, tre gange lettere og hurtigere. Jeg svingede benene ud af sengen og sad et øjeblik og tænkte mig om. Så bankede jeg selv tilbage på samme måde” (Bodelsen, 1965: 3).

Gentagelsen ”ganske tydeligt” er iøjnefaldende, fordi jeg-personen betoner, at bankesignalerne er beregnet på personen selv og ikke andre. Dermed har udtrykket en vurderende funktion. Bankesignaler er også almindelige i fængsler. Det er fangernes måde at kommunikere på – måske er fængsel og fanger et billede som Anders Bodelsen ønsker at sætte i hovedet på læseren? Novellen slutter i nutid *”Siden denne nat ligger jeg meget vågen”* (Bodelsen, 1965: 3). Eftersom slutningen er åben, sidder læseren tilbage med et spørgsmål om jeg-personen nogensinde får kontakt til sine naboer?

Behovspyramidens tredje lag dækker over de sociale behov, som er alt fra menneskets behov for fællesskab, kærlighed, venskab til behov for tilhørsforhold til enkeltpersoner eller grupper (jf. Maslows behovspyramide). Jeg-personen opfylder ikke sine sociale behov, som også anses for at være basale menneskelige behov. Fraværet af sociale behov gør, at jeg-personen ikke trives. Den ubekendte hovedperson lever et isoleret liv i lejlighedskomplekset og ser verden gennem sit eget kighul (Bodelsen, 1965: 1). Kighullet symboliserer mere eller mindre jeg-personens lille verden. Det er hertil væsentligt at betone, at ikke alle lever et komplet isoleret liv i lejlighedskomplekset. Som tidligere nævnt får Jönsson & Petersen gæster på besøg og der er ydermere plads til selskaber om lørdagen, som for eksempel:

”Et par gange har her været selskaber i opgangen. Så er der pludselig en masse fodtrin på trapperne og en masse dørringning. Ude i opgangen kan man straks høre det, når der er mange mennesker sammen i en af lejlighederne, selvom de ikke støjer særligt. Efter en tid stiger stemmerne, man kan høre, at der bliver danset, og af og til er der en eller måske to, der synger med på dansemelodierne” (Bodelsen, 1965: 2).

Selskaber, dans og sang er for nogens vedkommende et middel til at få afdækket sine sociale behov. Selskaberne bliver et samlingssted for deltagerne, som indgår i sociale relationer. Den menneskelige kontakt gør sig gældende, der hvor mennesker har tilknytning til hinanden. Novellens jeg-person tilhører ikke disse selskaber og må i stedet ihærdigt overvåge og lytte sig frem til, hvad der foregår i opgangen.

Pronomener

Der er flere passager i *Signalet*, hvor der sker et skift af pronomener (fra *jeg* til *man*, *vi* og *vores*). Skiftet af pronomener er iøjnefaldende af flere årsager. Det personlige pronomen *jeg* er singularis 1. person (ental) med en nominativ form. Pronomenet *jeg* står som et subjekt i sætningerne (Hansen & Heltoft, 2006: 29-30). Som førnævnt er novellens fortæller en homodiegetisk fortæller, hvor fortælleren selv befinder sig i den verden begivenhederne folder sig ud (Larsen, 2013: 57). Derfor går *jeg* igen flere steder i novellen, som for eksempel ”*Jeg stod uden at bevæge mig og prøvede at opfange en fremmeds åndedræt. Således blev jeg længe stående uden at have heldet med mig*” (Bodelsen, 1965: 1). Passagen illustrerer hvor ensom *jeg*-personen er.

Der sker først et skift fra *jeg* til *man* ”*Ser man ikke meget til hinanden (jeg kan ganske vist ikke med sikkerhed sige, at de andre ikke indbyrdes har stiftet bekendtskaber) hører man til gengæld til hinanden*” (Bodelsen, 1965: 1). Det ubestemte pronomen *man* kan anvendes i forskellige sammenhænge. I ovenstående citat peger pronomen *man* på alle beboerne, fordi *jeg*-personen beskriver en hverdags-situation, som forekommer i opgangen. Derefter sker der et skift til *vi* ”*Vi er en opgang af radiolyttere*” (Bodelsen, 1965: 2). Det personlige pronomen *vi* er pluralis i 1. person (flertal) med en nominativ form (Hansen & Heltoft, 2006: 29). Det er ikke længere det ubestemte pronomen *man*, som er mere generaliserende, men et *vi*, der optræder. Pronomenet *vi* er mere opsigtsvækkende og når der står et *vi*, er man som læser ikke i tvivl om, hvem pronomenet henviser til.

Der kan være to potentielle forklaringer på, hvorfor der sker et skift til *vi*. Brugen af pronomenet kan først og fremmest være for at tydeliggøre, at alle beboerne i opgangen lytter til radio, hvilket er et fællestæk blandt lejerne. Til tider samme program, som er endnu et fællestæk. Brugen af *vi* kan også være for at tydeliggøre ønsket om at tilhøre et fællesskab – et vigtigt princip bag den danske og universelle velfærdsstat, men et stærkt fællesskab i lejlighedskomplekset er ikke eksisterende. *Jeg*-personen taler om et ”*vi*”, men kender ikke de mennesker, han eller hun deler opgang med. Naboerne lever side om side, men har ingen relation eller kontakt. Denne relation eller kontakt behøver

nødvendigvis ikke at være nær, men eftersom naboerne heller ikke hilser på hinanden, er der et fravær af kontakt. Pronomenet *vi* ses flere steder i novellen, som for eksempel "*Men vi går tidligt i seng her i opgangen, og som regel er der stille lidt over ti*" og "*Vi må ikke putte dem i nedstyrtningskakten*" (Bodelsen, 1965: 2). Det er opsigtsvækkende og interessant, at den underligt anonyme jeg-fortæller taler om et "*vi*" og glider ind i en socialpsykologi, der optræder i lejlighedskomplekset, samtidig med at han eller hun er enormt ensom. Pronomenet henviser endnu en gang til alle beboerne, og gennem jeg-fortællerens beskrivelser kommer man som læser tæt på, hvordan livet i et moderne lejlighedskompleks udspiller sig. Endelig sker der et skift til *vores* "[...] eller det kan være et af de små skrifter fra vores forskellige trossamfund" (Bodelsen, 1965: 2). Det personlige pronomen *vores* er pluralis i 1. person flertal med en genitiv form (Hansen & Heltoft, 2006: 29). Hovedpersonen ytrer sig igen på vegne af alle beboerne.

Sammenfatning

Anders Bodelsens *Signalet* illustrerer livet i et nyopført lejlighedskompleks, hvor mennesket bor side om side, men isoleret fra hinanden. Den materielle velstand er sikret for novellepersonerne, da velfærden er opnået økonomisk. Mennesket bor godt og komfortabelt i velfærdssamfundet, hvor boligen sikrer tryghed, men der er stadig basale behov, som ikke bliver opfyldt. Novellens jeg-person får ikke dækket sine sociale behov. Jeg-personens adfærd, tanker og følelser er et udtryk for ensomhed, hvor livet i boligbyggeriet generelt er et udtryk for fremmedgjorthed. Fortælle teknikken og den dertilhørende fokalisering gør, at læseren kommer meget tæt på jeg-personens tanker mv. På den måde bliver ensomhed også et fremtrædende tema. Anders Bodelsen nuancerer bagsiden af den danske velfærdsstat og blottlægger de sociale og psykologiske konsekvenser, som opstår, selvom mennesket lever et liv med øget materiel velstand. Med dette viser Anders Bodelsen muligvis, at velfærdsstaten på den ene side frigør individet og på den anden side øger risikoen for, at individet oplever ensomhed og bliver fremmedgjort. Det er bemærkelsesværdigt, at jeg-personen ikke evner selvrefleksion, men blot reflekterer over naboernes liv. Den danske forfatter og filosof Villy Sørensen skriver i sit essay "*Velfærdsstat og personlighed*" (1959), at faren i velfærdsstaten er, at man glemmer det eksistentielle (Andersen et al., 2017: 39-40), hvilket også ses i *Signalet*, fordi jeg-personen ikke gør sig eksistentielle overvejelser.

Pointen (1967)

Anders Bodelsens *Pointen* er fra novellesamlingen *Rama Sama* (1967). I *Pointen* bliver læseren inviteret ind til, hvordan livet i velfærdssamfundet udspiller sig. Den danske velfærdsstat sikrer social tryghed og øget materiel velstand, hvor drømmen om parcelhus bliver realiseret for familien, der tilhører middelklassen. Der er ligesom i *Signalet* tilløb til refleksion, men novellens hovedperson reflekterer ikke over andres liv, men over sit eget liv. Det materielle er opfyldt, men for hovedpersonen mangler der et eller andet, noget mere. I novellen følger vi som læser Kirstens rejse og søgen efter en pointe i den tomme lejlighed. Kirsten finder et stykke papir, men spørgsmålet er, om hun lykkes med at finde en samlende pointe, som hun søger og har brug for? Jeg vil i min litterære analyse og fortolkning se nærmere på novellens karaktertegninger, fortællerforhold, opbygning, stil, miljø og tematik. Jeg vil ydermere trække på Lasse Horne Kjældgaards begreb velfærdsrealisme og Maslows behovspyramide, som vil være behjælpelige med at afdække, hvorvidt velfærden samt de tre menneskelige behov er opfyldt for novellepersonerne.

”Flyttemændene kørte, og hun var alene i den tomme lejlighed: Det var gået hurtigere end hun havde forestillet sig. Hendes mand var nede med båndoptageren, som de foretrak at transportere i deres egen vogn, det gav hende et par minutter til at se sig om i de to stuer, som pludselig forekom hende meget små, præcis som de havde set dem første gang, seks år før, mens huset var knap færdigt” (Bodelsen, 1967: 118).

Novellen starter in media res, hvor vi som læser indvies i Kirstens tanker. I *Pointen* følger vi en familie, der en novembermorgen er i gang med at flytte fra lejlighed til villa. Novellens hovedperson er Kirsten, som sammen med sin ægtefælle og to børn skal flytte i eget hus. Kernefamilien bliver fanget i flytteprocessen. Hvis ikke sidste gang, så er det næstsidste gang, familien skal flytte (Bodelsen, 1967: 120). For Kirsten bliver flytningen fra lejligheden til villaen ikke enkel. Det skyldes ikke fraværet af social nød eller fysiske mangler, men snarere psykologiske og eksistentielle årsager, fordi Kirsten bliver ramt af depression og angst under flytteprocessen (Bodelsen, 1967: 119). Kirsten har mental uro og svært ved at give slip på lejligheden. Det er ikke en hvilken som helst lejlighed, men en lejlighed parret har boet i de sidste seks år.

Fortællertiden strækker sig cirka over én dag. Tidsmæssigt foregår handlingen fra en novembermorgen i lejligheden til senere på aftenen i parcelhuset (Bodelsen, 1967: 118-123). Den fortalte tid er seks år, fordi Kirsten ser seks år tilbage. Eftersom Kirstens mand siger *"Tak for de seks år"* (Bodelsen, 1967: 120), må parret have været gift i seks år, fået to børn, flyttet ind i lejligheden og fået købt et privatejet parcelhus. Kirstens ungdom, forelskelse, ægteskab og morrollen må alt sammen være begivenheder, som har fundet sted inden for de seks år. De seks år dukker op flere steder, og gentagelsen har to funktioner. For udover at betone vigtigheden af at familien har boet i lejligheden i seks år, har gentagelsen også et kompositorisk og et spændings- og betydningskabende træk (Thurah, 2010: 75). De seks år peger på Kirstens refleksioner. Refleksion er en central fremstillingsform, fordi Kirsten kontinuerligt reflekter over, hvad der er sket i de seks år, men Kirstens refleksioner bliver mere end refleksioner over hverdagen, fordi der er tilløb til refleksion på et eksistentielt niveau (jf. Refleksion).

Novellens fortællerforhold er påfaldende. Fortælleren er en personbunden (eller personal)³ tredje-personsfortæller, der er bundet til Kirsten (Thurah, 2010: 43). Det betyder, at handlingen er centreret omkring Kirsten tanker og følelser, hvilket gør, at læseren kommer meget tæt på Kirsten som karakter, som for eksempel *"Hun så sig om, men hun kunne foreløbig ikke rigtig interessere sig for denne stue"* (Bodelsen, 1967: 120). Når hun befinder sig i det nye hus, distancerer hun sig væk fra tingene og tænker tilbage på den tomme lejlighed, hvilket indikerer i hvor høj grad hun har lejligheden og tiden i denne på hjerte. Novellen har en scenisk fremstilling med et lavt fortælletempo, hvor begivenhederne og beskrivelserne følges ad (Thurah, 2010: 54). Den kronologiske opbygning med en scenisk fremstilling og et dertilhørende lavt fortælletempo tjener et vigtigt formål. Det gør, at man som læser kan følge med i Kirstens psykiske tilstand fra start, hvor hun befinder sig i den tomme lejlighed, til slut, hvor hun befinder sig i det nye parcelhus. Til at begynde med udspiller handlingen sig i den tomme lejlighed, hvor Kirsten og manden går rundt for at kontrollere, om de har fået alt med, men for Kirsten bliver det mere end én kontroltur, fordi Kirsten reflekterer ikke blot over flytningen, men også over tilværelsen generelt. Kirstens mand reflekterer til gengæld ikke som Kirsten over, hvad der er sket i de seks år, parret har boet i lejligheden, men heller ikke over tilværelsen generelt. Hos manden er stemningen anderledes, som for eksempel *"Uh-u råbte han til hende fra den anden stue, så*

³ I narratologien bliver en personal fortæller kaldt for en heterodiegetisk fortæller. Fortælleren befinder sig ikke på niveau med novellens karakterer (Larsen, 2013: 57).

det rungede gennem hele lejligheden” (Bodelsen, 1967: 119). Hos Kirsten er stemningen mere depressiv og melankolsk, hvilket Lasse Horne Kjældgaard også pointerer i sin delanalyse:

”Parret går rundt i den tomme lejlighed, hvor tiden har sat sine spor, hvor konturerne af møbler og tæpper kan ses på gulvet og på væggene. Det sætter kvinden i en mærkelig melankolsk stemning – og får hende til at tænke over, hvad der er sket i de seks år, de har boet der” (Kjældgaard, 2009: 30).

Selvom handlingen er centreret omkring Kirstens tanker og følelser, spiller Kirstens mand en betydningsfuld og aktiv rolle, hvor børnene spiller en passiv rolle. Novellen er omfattet af direkte tale mellem ægteparret. Direkte tale er en litterær fremstillingsform, som forekommer, når fortælleren formidler personernes ord og tanker (Thurah, 2010: 59). Direkte tale mellem parret gør, at novellens læser får et klarere syn på parrets forhold og deres syn på tilværelsen. Desuden bliver handlingen mere levende, autentisk og virkelighedsnær. Der er en central dialog mellem kvinden og manden, som relaterer til velfærdstemaet, jeg vil lave en næranalyse af.

”– Jeg står her og tænker på, sagde hun, lige nu kan jeg slet ikke huske noget af det, her er sket. Jeg synes ikke her er sket spor. Lissom årene er gået med overhovedet ingenting. – Det må jeg nok sige. Du har fået to unger, og vi har fordoblet vores skattepligtige indkomst. Skal det nu pludselig kaldes ingenting?” (Bodelsen, 1967: 119).

Passagen er opsigtsvækkende. Kirsten udtrykker meget ekspressivt, at hun ikke husker tiden i lejligheden. Kirstens tomhedsfølelse er bemærkelsesværdig, men også mandens svar til Kirsten er yderst vigtig og interessant. Manden lægger vægt på noget man kan ”måle”, hvilket gør, at svaret bliver kvantitativt (Kjældgaard, 2009: 39). Kirstens mand gør Kirsten opmærksom på og lægger vægt på, at parret har fået to børn, men også at familiens skattepligtige indkomst er fordoblet. Adjektivet ”pludselig” er et iøjnefaldende ord. Eftersom manden ytrer *”Skal det nu pludselig kaldes ingenting?”* præsupponerer han, at konen altid har syntes, at materielle ting er vigtige, men i nuet ignorerer Kirsten mandens svar. Velfærd og dertilhørende ”villa, volvo og vovse” er i nuet ikke drømmen for hende, selvom det ifølge manden ”burde” være enhvers drøm. Mandens fokus på ydre rammer og materiel succes er påfaldende. Eftersom manden svarer, som han gør, må manden vægte status og materialisme meget højt. Endda så højt, at han negligerer kvindens situation (Bodelsen, 1967: 120). Han holder af sin kone, men forstår hende slet ikke. Der er med andre ord en mindre god kommunikation i parforholdet. Selvom manden nævner, at parret har fået to unger, er spørgsmålet, om manden bliver blind

af velfærden og glemmer at forholde sig til tilværelsen, fordi han lægger vægt på det materielle og ignorerer Kirstens refleksioner?

Mandens ytring indbyder til en fortolkning af, at der er prestige i at have børn, men også prestige i at have en karriere og tjene penge. Det, at manden nævner, at familien har fået fordoblet deres skattepligtige indkomst, vækker stor opmærksomhed, fordi skat associerer til velfærd. Den danske velfærdsstat bliver hovedsageligt finansieret gennem skatter og afgifter (Greve, 2015a: 35). Manden betaler til velfærdsstaten over skatten. Siden hans skattepligtige indkomst er fordoblet, må han få en højere stilling og tjene dobbelt så meget end før. Man kan hævde, at velfærdsstaten på én gang frigør individet, skaber social tryghed og materiel velstand, men sætter også individet i en fastlåst rolle i forhold til statens krav om uddannelse, arbejde etc. Det er måske en ekstra pointe, som kunstneren giver i hånden på læseren? For at nyde gavn af den danske velfærdsstats goder må man som samfundsborger arbejde og betale skat.

Der er ligesom i *Signalet* flere tomme pladser, hvorfor læseren må læse mellem linjerne. Ifølge Kirstens mand må det gode liv bygge på, at parret er blevet forældre til to børn, men også at parret har fået fordoblet deres skattepligtige indkomst. Mandens svar beroliger dog ikke Kirsten, fordi hun som tidligere nævnt ignorerer svaret. Parret taler generelt forbi hinanden og vokser endda måske fra hinanden? Kirsten ignorerer mandens svar og fortsætter ad samme spor ”*Pludselig synes jeg ikke her er sket spor. Jeg synes jeg er den samme*” (Bodelsen, 1967: 118). Det er bemærkelsesværdigt, at boligskiftet får Kirsten til at reflektere. Adverbiet ”pludselig” tydeliggør hendes følelser i nuet. Kirstens ytring indbyder til forskellige fortolkninger. Hendes tomhedsfølelse er generelt iøjnefaldende. Efter som hun eksplicit ytrer ”*Jeg synes jeg er den samme*”, bliver hendes ekspressive udtryk og indre følelser et spørgsmål om hendes identitet. Kirstens følelsesladede udtryk indikerer, at hendes identitet ikke har ændret sig. Der er ikke sket megen udvikling, måske fordi hun har gået hjemme og passet børnene? Til Kirstens postulat bliver mandens svar ”– *Vist er du den samme. Jeg skulle have frabedt andet*” (Bodelsen, 1967: 120). I denne sammenhæng må adverbiet ”vist” betyde ”bestemt” – ”Du er bestemt den samme”, og dermed et udtryk for at manden bekræfter Kirsten i, at hun er den samme, hvilket måske gør det endnu mere sårende for hende at få at vide? Manden ønsker ej heller, at Kirsten ændrer sig, fordi han eksplicit siger ”*Jeg skulle frabedt mig andet*”, hvilket indikerer, at han er ganske tilfreds med kvindens identitet og rolle som hustru.

Der er som tidligere nævnt flere steder i novellen, som indikerer, at Kirsten først reflekterer over tilværelsen under flytteprocessen. Det lyder som om, at hun har været husmor, passet børnene og levet et trivielt liv uden at reflektere overhovedet. Det samme er tilfældet for manden, men erhvervs-mæssigt må han have udviklet sig, fordi han har fået fordoblet sin indkomst.

”Det var hændt i de seks år, at de havde flyttet et billede eller møbel og set hvorledes væggen bag det havde forandret sig mindre end den væg de dagligt til så – og undret sig over den langsomme tilvænnning som gjorde, at ingen af dem opdagede, hvorledes vægfarven i virkeligheden forvandlede til en anden, end den de en gang havde ønsket sig” (Bodelsen, 1967: 1118).

Miljøbeskrivelserne er generelt detaljerede. Fra morgenstunden til senere på dagen reflekterer Kirsten over flere elementer, herunder tiden i lejligheden, tilværelsen, møblet, vægfarven, gulvet mv. Som læser har vi begrænset adgang til parrets fortid, men ovenstående passage illustrerer, at parret først bemærker forandringen under flytteprocessen. Symbolikken kan være, at tiden i lejligheden har sat sine spor uden at ægteparret har opdaget det. Desuden kan symbolikken være, at parret har levet et trivielt liv med en mindre grad af forandring og udvikling, men dette er måske mere tilfældet for kvindens vedkommende?

Til at begynde med fanger vi Kirsten og manden i den tomme lejlighed, senere i parcelhuset, så tilbage i den tomme lejlighed (kun Kirsten er tilbage) og til allersidst tilbage i parcelhuset, hvor hele familien er samlet. Det nye hus er familiens nye hjem. Det er her, familien fremover skal bo. Den meste påfaldende scene er, når Kirsten er tilbage i den tomme lejlighed. Kirstens søger efter et eller andet hun kan spejle sig i – en pointe – i lejligheden. Hun træffer et valg og kører tilbage til lejligheden, men uden at informere sin mand *”Og straks efter tænkte hun, at de var gået for hurtigt gennem lejligheden til sidst: De kunne have glemt noget betydningsfuldt”* (Bodelsen, 1967: 120). Der kan være flere årsager til, hvorfor hun vil skjule turen tilbage til lejligheden for sin mand. Måske har Kirsten behov for at være alene og reflektere over pointen? Kirsten har en klar mission: at finde en samlende pointe *”[...] hvad det egentlig drejede sig om var blot at samle disse seks år, som hun lige for øjeblikket følte sig så blind for, i et par ord, en ting, en begivenhed”* (Bodelsen, 1967: 121). Da Kirsten er tilbage i lejligheden, finder hun et stykke lyst papir – et halvt år gammelt varmeregnskab for ejendommen, men Kirsten finder ingen pointe og når frem til *”Ingen pointe, heller ikke det stik modsatte, blot endnu en ingrediens – blandt utallige andre, som flygtningen havde bragt til overfladen – af disse seks år som var overståede”* (Bodelsen, 1967: 123). Til allersidst krøller hun papiret sammen, smider papiret

ud og forlader lejligheden. Budskabet i det tomme papir som hun søger en pointe i, er måske, at selv om man bor komfortabelt i velfærdssamfundet, som har sørget for de ydre rammer, skal man selv fylde det eksistentielle indhold, nemlig meningen med livet. Det essentielle spørgsmål er, om kvinden når frem til dette?

”Hendes liv? Deres liv? Det gik op for hende, at de to ting ikke har helt smeltet sammen, som hun ofte havde troet, og at det måske aldrig ville gøre det. Hendes seks år i lejligheden kunne have en pointe, som hun ikke behøvede dele med ham, således som hun delte næsten alt andet med ham og efterhånden med børnene” (Bodelsen, 1967: 122).

Ovenstående passage er iøjnefaldende. Velfærdsstaten frigør individet. Det er ikke længere de regler, normer og værdier fra det traditionelle samfund, som er bærende. Kirstens selvopfattelse og frisættelse fra sine nære relationer (manden og børnene) er opsigtsvækkende. Med velfærdsstaten skabes en familief orm med plads til et mere privatliv. Den indre fokalisering gør, at man igennem Kirstens tanker og følelser kan læse, at Kirsten hidtil har delt næsten alt med sin ægtefælle, til tider også med sine børn. Men Kirstens tanker signalerer, at hun er desperat efter at have noget for sig selv. Hun kommer frem til en erkendelse af, at hun ikke behøver at dele alt med dem. Der er gode grunde til at forstå, at hun sandsynligvis vil have lov til at have ting for sig selv. Hun har et ønske om et mere privat liv, idet hun ikke længere ønsker at dele alt med sin familie. Det er ikke ensbetydende med, at hun vil leve et isoleret liv, men nærmere et liv med plads til privathed.

Livet i velfærdssamfundet bliver skildret på en måde, hvor individet på én gang er kollektivt og privat – individet er både inden for og uden for et fællesskab. Det at Kirsten selv kører tilbage til lejligheden *”[...] fik hende til at sætte sig ud i vognen [...] Endelig kørte hun [...]”* (Bodelsen, 1967: 121), viser at Kirsten ikke er afhængig af sin mand. Hun kan handle mere frit og tage et valg, selvom hun på samme tid er meget påpasselig og reflekterende. Når hun træffer et valg, vælger hun også sig selv.

Metafor og besjæling

I novellen er brugen af metafor og besjæling bemærkelsesværdigt. Det fremgår, at *"Flytningen virkede på hende som et chock, udmattende og fysisk gennemgribende som et stort kirurgisk indgreb"* (Bodelsen, 1967: 118). I passagen er udtrykket "kirurgisk indgreb" en iøjnefaldende metafor. Termen kirurgi er et lægefagligt udtryk, der tilhører lægevidenskaben. Den Danske Ordbog definerer ordets betydning på følgende vis: *"Det at foretage operative indgreb i kroppen for at helbrede sygdom, skader eller legemlige skavanker, især ved hjælp af instrumenter"* (Den Danske Ordbog, u.å., k). Det, at flytningen virker som et chok og som et stort kirurgisk indgreb, kan fortolkes til, at flytningen virker som noget stort og voldsomt, hvilket også karakteriserer en operation. Som patient er man passiv og underlagt kirurgens vilje. Brugen af metaforen kan i denne sammenhæng betyde en fjernelse, en total afbrydelse eller et uigenkaldeligt farvel. Man kan hertil hævde, at lejligheden er blevet en del af hendes liv, men de seks år Kirsten har boet i lejligheden, må hun nu sige endeligt farvel til.

Desuden er ordet "væsen" opsigtsvækkende. Stuen i den tomme lejlighed, parret skal forlade, bliver beskrevet som et levende væsen *"Det var sket, og alligevel gav det en rystelse i dybden at se hele sit møblement, hele stuens væsen [...]"* (Bodelsen, 1967: 118). Ordet væsen bliver primært anvendt til at karakterisere levende organismer: et menneske eller et dyr (Den Danske Ordbog, u.å., v). Stuen bliver personificeret og får en sjæl, fordi der bliver tillagt en menneskelig eller åndelig egenskab. Passagen kan fortolkes til, at stuen rummer en masse minder for Kirsten. Stuen er et konkret fænomen, og i denne sammenhæng tillægges den en menneskelig eller åndelig egenskab, hvorfor der er tale om en besjæling (Thurah, 2010: 118). Den indre fokalisering gør, at man som læser kommer tæt på Kirstens følelser. Kirsten føler, at stuen er et væsen. Det, at et sted rummer en masse minder, gør, at stedet bliver "levende" og bliver andet og mere end et "sted". Det lyder som om, at Kirsten har følt behag i hjemmet, uden at hun som sådan ikke kan sige hvorfor.

Velfærdsrealisme

For familien er velfærden opnået. Der kan hertil trækkes på Lasse Horne Kjældgaards velfærdsrealisme, fordi der er et fravær af social nød og fysiske mangler. Familien oplever snarere en overflodsrealisme⁴. Der er flere detaljerede beskrivelser af boligforholdene, hvilket indikerer, at velfærden er opnået økonomisk. Dengang familien flyttede ind i lejligheden, var lejligheden nyopført. Det kommer allerede til udtryk i begyndelsen ”[...] præcis som da de havde set dem første gang, seks år før, mens huset var knap færdigt” (Bodelsen, 1967: 118). Familien flytter ikke fra en hvilken som helst lejlighed, men fra en seks år gammel lejlighed, som i manges øjne stadig vil anses som en nyere ejendom. Siden familien flytter fra lejlighed til et hus med mere plads, herunder et børneværelse og en have, må familiens økonomi blomstre.

Det fremgår, at ”Forkælet var hvad man var, når man ikke først og fremmest var taknemmelig for at have fået mere plads, have endda til sommer” (Bodelsen, 1967: 121). Som mange andre steder i novellen får læseren adgang til Kirstens tanker og følelser. Den indre fokalisering⁵ spiller en vigtig rolle, hvilket Eva Gro Andersen også pointerer i sin delanalyse, fordi læseren kommer tæt på Kirstens som persontype (Andersen, 2009: 45). Passagen viser, at Kirsten er bevidst om, at mennesket skal være taknemmelig for at have fået mere plads, men citatet kan også tolkes til, at hun har en følelse af, at hun ikke kan tillade sig at have en krise, når alt nu går dem godt.

Familien er et typisk eksempel på en dansk middelklassefamilie, som oplever stigende materiel velstand i 1960'ernes Danmark, hvor drømmen om parcelhus bliver realiseret (jf. Velfærdsstatens guldalder). Den økonomiske vækst baner vejen for velstandsstigningen, som kernefamilien oplever. Anders Bodelsen nuancerer, hvordan mennesket lever under en øget materiel velstand med en implicit kritik af de nye livs- og boligformer, som den danske velfærdsstat sikrer. For novellepersonerne i *Pointen* er velfærdsstaten en erfaringshorisont⁶.

⁴ Begrebet *overflodsrealisme* er hentet fra Lasse Horne Kjældgaards artikel ”*Fremtidens Danmark. Tre faser i dansk fiktionsprosa om velfærdsstaten, 1950-1980*” (Kjældgaard, 2009: 31).

⁵ Indre (internal) fokalisering er et begreb inden for narratologien (Andersen, 2009: 45).

⁶ Begrebet *erfaringshorisont* er hentet fra Lasse Horne Kjældgaards artikel ”*Fremtidens Danmark. Tre faser i dansk fiktionsprosa om velfærdsstaten, 1950-1980*” (Kjældgaard, 2009: 31).

Lasse Horne Kjældgaard uddyber begrebet erfaringshorisont på følgende vis: ”*Den er ikke længere en hensigtserklæring og en undertekst; den er en ny social virkelighed med nye kulturelle landskaber og psykologiske problemer*” (Kjældgaard, 2009: 39-40). Velfærdsstaten er for alvor under opbygning i 1960’erne – et årti, hvor der er økonomisk højkonjunktur, velstand og lav ledighed. Danskerne oplever en øget levestandard, får råd til egen bolig og bil (jf. velfærdsstatens guldalder). Kirsten og familien har båndoptager og bil ”*Hendes mand var nede med båndoptageren, som de foretrak at transportere i deres egen vogn [...]*” (Bodelsen, 1967: 118). Derudover har familien telefon og diverse møbler. De detaljerede miljøbeskrivelser gør, at læseren får en følelse af, at læseren selv er til stede. Der kan skelnes mellem fysisk miljø og psykisk miljø (Indidansk.dk, u.å.). Kunstneren gør sig umage til at skabe parallelle linjer mellem Kirstens psykiske tilstand, tanker og følelser og det omkringliggende miljø.

De materielle goder er ligesom i *Signalet* på plads. Det er hovedsageligt flyttemændene, håndværkeren og maleren, som er behjælpelige i flytteprocessen. Mens flyttemændene transporterer familiens ejendele fra lejligheden til huset, sørger håndværkeren og maleren for at renovere og istandsætte manglerne (Bodelsen, 1967: 118-120). Familien skal ikke selv ordne flytteopgaverne, som følger, idet forskellige firmaer påtager sig alle opgaverne, hvilket indikerer, at familien har økonomiske midler og ressourcer til at betale for firmaer. Kirstens mand har et arbejde, han skal passe ”*[...] og hendes mand måtte arbejde over fordi han havde fået lov til at komme for sent [...]*” (Bodelsen, 1967: 120). Hvor manden arbejder, bliver ikke oplyst, men den underforståede mening kan være, at mandens arbejdsplads til en vis grad er en fleksibel arbejdsplads, fordi han på grund af flyttesituationen får lov til at komme for sent. Til trods for at han skal arbejde over, muliggør livet i velfærdssamfundet bedre arbejdsforhold for mennesket, fordi mennesket kan arbejde mere fleksibelt og selvstændigt.

Behovspyramide

Maslow opererer med en række menneskelige behov (jf. Maslows behovspyramide). Familien opfylder alle tre menneskelige behov. Der er flere passager, som viser, hvordan Kirsten og familien opfylder deres behov. Som tidligere beskrevet oplever familien ikke social nød eller fysiske mangler, de har alt. Parret er bevidste om deres høje levestandard. Kirstens tanker om, at man skal være taknemmelig for at have fået mere plads med nye faciliteter og mandens ytring om, at parret har fordoblet deres skattepligtige indkomst, viser, at parret er opmærksomme på deres levevilkår.

Velfærdssamfundet er organiseret. Mennesket er ikke udsat for kaos, usikkerhed eller utryghed. Danmark bliver beskrevet som et fredeligt land *"Hun var et menneske der levede i en fredelig tid i et fredeligt land"* (Bodelsen, 1967: 120). Det danske velfærdssamfund og boligen skaber tryghed for mennesket, idet familien lever trygt under samme tag, hvilket kommer til udtryk i følgende citat *"Hun følte sig allerede tryk og hjemme i sit nye hus"* (Bodelsen, 1967: 123). Kirsten går fra at være utilpas og utryk til at være tryk. Adverbiet "alligevel" understreger, at Kirsten hurtigere end forventet føler sig tryk og overkommer krisen. Eftersom børnene sover tungt, må de også være hurtige til at vænne sig til de nye omgivelser. Novellens slutning er tankevækkende. Den heterodiegetiske fortæller skriver herefter *"Men at også at dét kunne være en slags pointe nåede hun ikke tænke over før hun sov"* (Bodelsen, 1967: 123). Glemmer kvinden alt, så snart hun befinder sig i det nye hjem? Forholder hun sig ikke længere kritisk og bevidst til sit liv? Hun lules i søvn af social tryghed, og spørgsmålet er, om hun fortrænger krisen og drukner den i ny materiel tryghed? Som læser sidder man tilbage med spørgsmålet om, hvad pointen er? Velfærdsstaten sikrer social tryghed, er det pointen? Eller er pointen snarere, at social tryghed og menneskets frisættelse medfører en eksistentiel krise, som Kirsten går igennem? (Kjældgaard, 2009: 39).

I *Signalet* så vi jeg-fortællerens afkobling fra relationer og nærsamfundet, hvormed et fravær af sociale behov gjorde sig gældende. Det samme er ikke tilfældet i *Pointen*. Selvom Kirsten i et tidsrum i den tomme lejlighed har behov for at være alene til at reflektere over sit liv, er det ikke ensbetydende med, at hun vælger at koble fra sine nære omgivelser og relationer. Kirsten er gift og mor til to. Hun har et lykkeligt ægteskab, hvilket nedenstående scene tydeliggør:

”Han slog armene om hende og kyssede hende kraftigt som hun havde håbet, hun var meget nær ved at tude. – Kirsten? sagde han. Tak for de seks år. Hun var taknemmelig fordi han ikke gjorde noget forsøg på at skyde en lille ironi i stemmen, mellem sig selv og de bevægede ord” (Bodelsen, 1967: 120).

De sociale behov dækker også over behov for sociale relationer, kærlighed og omsorg (jf. Maslows behovspyramide). Parret får dækket deres sociale behov, fordi parret har et tilhørsforhold til hinanden og til børnene. Selvom manden ikke forstår Kirstens krise, har parret et tæt forhold til hinanden, fordi der vises kærlighed og omsorg, men selvom parret viser kærlighed og omsorg overfor hinanden, har parret to forskellige personligheder. Manden har ikke de samme følelser som konen og dermed heller ikke de samme kvaler ved at forlade lejligheden. Mandens tilknytning til arbejdsmarkedet er også et eksempel på et socialt behov, som han får opfyldt. Parret har god økonomi og gode sociale forhold (jf. Velfærd). Det kommer endelig til udtryk, at børnene bliver passet af svigermoren, hvorfor parret må have et stærkt bånd til forældrene (Bodelsen, 1967: 120).

Selvom en social tryghed er opnået, er der stadig plads til livskrises, nærmere sagt en eksistentiel krise, kvinden går igennem. Det fremgår, at *”Det kneb for hende med at forstå den lille krise hun havde oplevet i dagens løb”* (Bodelsen, 1967: 123), hvilket afspejler, at hun overkommer krisen. Det er ikke en varig livskrise, hun oplever, men krisen bliver så dyb, at hun føler sig fremmed og utilpas i samfundet. Med ovenstående citat kan man udlede, at hun reflekter og spekulerer i begyndelsen, hvor hun er bekymret og leder efter en mening med tilværelsen, men måske er pointen, at hun med tiden – i overgangen til det nye hus langsomt bliver blind af velfærden? Novellens slutning byder ind til en fortolkning af, at hun måske bliver ukritisk og ureflekteret. Med dette kortlægger kunstneren muligvis, at en social tryghed ikke er et mål i sig selv, men et middel til at reflektere over sin tilværelse mv. (Kjældgaard, 2009: 32f).

Sammenfatning

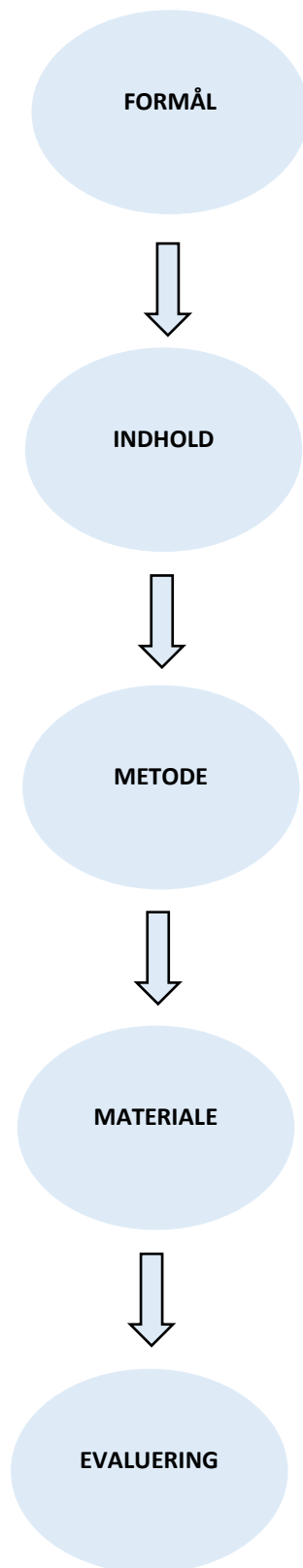
Den danske velfærdsstat sikrer social tryghed og materiel velstand. For familien er velfærden opnået, idet deres økonomiske situation er god og sund. Eftersom mandens skattepligtige indkomst er fordoblet, får familien råd til en større bolig og er bilejer mv. Der er ikke mangel på materielle goder. Novellepersonerne lever et liv i overflod i velfærdssamfundet, men hvordan har de det mentalt? Manden er tilfreds med deres økonomiske situation mv. og går op i det materielle. Han evner ikke ligefrem selvrefleksion og selvkritik. Kvinden føler sig utilpas og fremmed i verden og bliver ramt af depression. Til sidst overkommer hun krisen og føler sig tryk, men spørgsmålet er, om hun når frem til, hvorfor krisen opstår? Kirsten føler sig tryk i sit nye hjem og lules i søvn af social tryghed, men betyder det, at hun ikke længere forholder sig kritisk og bevidst til sit liv, som hun gjorde i begyndelsen? Villy Sørensen skriver i sit essay "*Velfærdsstat og personlighed*" (1959), at velfærdsstaten kan sikre gode ydre rammer, herunder sikre retten til undervisning, arbejde, folkepension mv., men at velfærdsstaten ikke kan sikre for menneskets psykiske og mentale tilstand. Ifølge Villy Sørensen er faren i velfærdsstaten, at mennesket kan glemme det eksistentielle (Andersen et al., 2017: 39-40), hvilket Anders Bodelsen også kortlægger her, nemlig risikoen for at mennesket bliver blind af den materielle velstand.

Undervisningsforløb

Planlægning af forløb

Lektor ved Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet Peter Hobel beskriver tre spørgsmål, som er vigtige for didaktikkens opgave: *Hvorfor* skal man undervise? *Hvad* skal man undervise i? *Hvordan* skal man undervise? (Hobel, 2017: 285). Peter Hobel opererer med en femleddet model for didaktisk planlægning af forløb og enkelttimer. Peter Hobels model for didaktisk planlægning af forløb består af følgende elementer: Formål, indhold, metode, materiale og evaluering (Hobel, 2017: 286). Når jeg planlægger mit forløb med dertilhørende enkelttimer, vil jeg tage udgangspunkt i Peter Hobels femleddede model, fordi modellen kommer omkring de vigtigste punkter i forhold til planlægning af undervisning. Jeg vil hertil beskrive, hvordan jeg vil tilgodese læreplanen for Dansk A (stx).

DIDAKTISKE VALG FIMME-MODELLEN⁷



⁷ FIMME-modellen er et begreb, som jeg har hentet fra kompendiet "*Pæd-Pixi*" (Marinos, 2013: 14).

De fem didaktiske led

Formål

Det første element Peter Hobel præsenterer er *formål* “*Forløbet skal vælges, så det både støtter det overordnede formål for uddannelse og de kompetencemål, der er for det enkelte fag*” (Hobel, 2017: 287). Det fremgår, at “*Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med afdækning af ældre og nyere teksters betydning udvikles elevernes kritisk-analytiske sans og perspektiv på verden og dem selv*” (Læreplan, 2017: 1). Jeg vil tilrettelægge et litterært forløb med udgangspunkt i Anders Bodelsens *Signalet* (1965) og *Pointen* (1967), hvor eleverne vil læse novellerne med henblik på relationen mellem velfærdsstat og litteratur, herunder undersøge hvordan livet i velfærdssamfundet bliver skildret og hvilke sociale og psykologiske konsekvenser af velfærdsstaten, der bliver tematiseret. Derigennem vil arbejdet med fiktionsteksterne tjene et dannelsesmæssigt formål, hvor elevernes kritisk-analytiske sans og perspektiv på verden og dem selv udvikles.

Indhold

Det næste element Peter Hobel præsenterer er *indhold*. Det er med udgangspunkt i formålet, man skal vælge et indhold (eller et emne), man skal arbejde med (Hobel, 2017: 287). Til dette skriver Peter Hobel, at emnet “*skal bearbejdes fagligt informeret, dvs. informeret af fagets ressourcer som teorier, fagbegreber, metoder osv.*” (Hobel, 2017: 287), hvilket ligeledes bliver uddybet i læreplanens punkt 2.2 om kernestof “*Gennem kernestoffet skal eleverne opnå faglig fordybelse, viden og kundskaber. Kernestoffet består af dansksprogede tekster [...] Kernestoffet skal behandles i et litterært, sprogligt og mediemæssigt perspektiv [...]*” (Læreplan, 2017: 1). *Signalet* og *Pointen* er dansksprogede tekster fra 1900-tallet og er undervisningens kernestof. Gennem et litterært perspektiv vil eleverne analysere og fortolke begge fiktionstekster. Den nykritiske metode vil lægge op til en tekstnær læsning, hvorfor eleverne vil arbejde med den interne kernefaglighed. Ligeledes vil eleverne på baggrund af deres analyser og fortolkninger anvende deres viden til at reflektere over den danske velfærdsstats tilblivelse og i et nutidigt perspektiv, hvorfor eleverne også vil arbejde med den funktionelle kernefaglighed (Hobel, 2017: 287). Derudover vil et sprogligt perspektiv supplere det litterære perspektiv, fordi eleverne vil blive præsenteret for sproglige begreber som implikatur, pronomener og spørgesætninger.

Metode

Det tredje element Peter Hobel præsenterer er *metode*. Der henvises her til undervisnings- og arbejdsformer (Hobel, 2017: 287). Det fremgår i læreplanens punkt 3.2 om arbejdsformer, at "*Arbejdet med den undersøgende, dybdegående og perspektiverende tekstanalyse står centralt i faget og skal give mulighed for både den enkelte elevs egne fortolkningsperspektiver og klassesamtalen som rum for dialog og diskussion*" (Læreplan, 2017: 3). For at tilgodese kravet vil jeg tilrettelægge et forløb, hvor arbejdet med kernestoffet bliver undersøgende, dybdegående og perspektiverende med plads til enkelt- og gruppearbejde. Jeg vil tilrettelægge en undervisning med plads til enkeltarbejde gennem mini-skriveøvelsen og litteratursamtalen, pararbejde gennem summeøvelser og CL-øvelsen quiz & byt og gruppearbejde gennem spørgsmål til fiktionsteksterne, gruppefremlæggelser og CL-øvelsen rollelæsning. Der vil herigennem være en god variation i forhold til undervisningens socialformer (Hobel, 2017: 287).

Materiale

Det fjerde element Peter Hobel præsenterer er *materiale*, som er alt fra lærebøger, grundbøger, tekster, film til læreoplæg mv. (Hobel, 2017: 288). Udover kernestoffet vil undervisningens materiale bestå af supplerende stof, således vil jeg tilgodese læreplanens krav om supplerende stof "*Eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof skal perspektivere og uddybe kernestoffet*" (Læreplan, 2017: 2). Det supplerende stof består af følgende materialer: Kapitel 10 "*Velfærdsstaten i fremtiden*" i "*Luk samfundet op!*" – en grundbog til samfundsfag på C-niveau, og filmklip, jeg har fået adgang til via Center for Undervisningsmidler (CFU). Filmklippene "*Velfærd fra vugge til grav*" og "*Velfærd og kold krig*" omhandler velfærdsstatens udvikling fra 1800-tallet og frem til dag. Jeg vil udvælge centrale sekvenser fra hvert filmklip, hvor især perioden 1950 til 1960 vil blive fremvist. Derudover består materialer af PowerPoint præsentationer til hver undervisningsgang, værktøjet litteratursamtalen, A4-papir, kuglepenne, farvede kort (spørgsmål til quiz & byt), post-it blokke/notes, kartoner samt spørgsmål til begge noveller.

Evaluering

Det femte element Peter Hobel præsenterer er *evaluering*. Peter Hobel skriver, at “*Et gennemført forløb skal evalueres*” (Hobel, 2017: 288). Der er forskellige evalueringsformer, man kan tage udgangspunkt i. Jeg vil løbende evaluere med særligt fokus på respons på skriftlige og mundtlige oplæg (Læreplan, 2017: 3), hvor jeg især vil give respons og/eller feedback efter hver gruppefremlæggelse (Bilag 3 & 4). Sluttelig vil jeg evaluere forløbet via et spørgeskema, jeg vil udarbejde. Spørgeskemaet vil bestå af åbne spørgsmål, der vedrører forløbets emne, samspillet mellem dansk og samfundsfag (støttefag), arbejdsformerne, materialets sværhedsgrad og elevernes vurdering af deres egen faglige indsats (Bilag 14). Derigennem vil jeg sikre mig at få elevperspektivet med.

Gennemført undervisningsforløb

Jeg vil beskrive og karakterisere mit gennemførte undervisningsforløb, hvor jeg vil reflektere over alle tre undervisningsgange. Der er bestemte undervisningssituationer, jeg har valgt at have særligt fokus på, som jeg vil uddybe. Jeg vil på baggrund af mine faglige og pædagogiske mål og overvejelser løbende reflektere over, hvorvidt jeg er lykkedes med at opnå disse (jf. Læringsmål). Jeg vil ydermere inddrage relevant pædagogisk og didaktisk teori, som jeg har gjort rede for i specialets teoriafsnit.

Første undervisningsgang

Tirsdag den 29. oktober, 3. og 4. modul

Til første undervisningsgang følger:

- Lektionsplan (Bilag 2)
- PowerPoint-præsentation (Bilag 5)
- Spørgsmål til quiz & byt (Bilag 8)
- Kapitel 10 i "*Luk samfundet op!*" (Bilag 9)
- Kernestoffet *Signalet* (Bilag 10)
- Værktøjet litteratursamtalen (Bilag 15)
- Billeder fra post-it-øvelsen (Bilag 16, 17, 18 og 19)

Jeg oplevede, at jeg gik ind i et klasseværelse, hvor der var god stemning. Jeg præsenterede (igen) kort min baggrund. Straks jeg var værdig, bad jeg eleverne om at præsentere sig selv. Mit indtryk var, at eleverne var smilende og imødekommende, hvilket gjorde, at jeg følte mig tryk i klasseværelset. Herefter startede jeg min undervisning, hvor jeg præsenterede dagens program via min PowerPoint-præsentation (Bilag 5). Jeg har gennem klare mål og tydelig markering fra lektionens begyndelse tilstræbt at samle elevernes opmærksomhed fra start (jf. Klasseledelse). Jeg introducerede emnet "*Velfærdsstat & Litteratur*" og gjorde opmærksom på et vigtigt fagligt mål, som eleverne skulle opnå, nemlig at læse Anders Bodelsens tekster med henblik på at reflektere over den danske velfærdsstat i dens tilblivelse, men også i et nutidigt perspektiv (Bilag 5). Jeg gjorde ydermere opmærksom på samspilsdimensionen mellem dansk og samfundsfag, hvor jeg understregede, at eleverne skulle reaktivere deres viden fra samfundsfag på C-niveau. Selvom min introduktion var centreret omkring et monologisk læreroplæg, hvilket også er en almen undervisningspraksis, når man introducerer et emne (Andersson-Bakken, 2019: 91), var jeg opmærksom på at hurtigt appellere til elevernes forforståelse (jf. Klasseledelse).

Jeg stillede hertil et kvasi-autentisk spørgsmål ”*Hvad kan fiktionslitteraturen bidrage med?*” (Dysthe, 1997: 62). Der var flere, der rakte hånden op, hvor én elev tilkendegav, at fiktionslitteraturen kunne afspejle samtiden. Fremfor blot at svare ”ja” eller ”korrekt” inkorporerede jeg elevsvaret i et efterfølgende spørgsmål. Dét Olga Dysthe kalder *optag* (jf. analysebegreber), hvor jeg stillede endnu et spørgsmål ”*Hvordan bliver livet i velfærdssamfundet skildret i Signalet?*”, som eleverne hjemmefra skulle læse til dagens undervisningsgang (Bilag 2), men der var ikke respons, mon jeg skulle have ventet med at stille spørgsmålet?

Mini-skriveøvelsen

Planen med mini-skriveøvelsen var at aktivere og engagere alle elever på én gang. Jeg instruerede eleverne om, at eleverne hver for sig på et A4-ark skulle definere begreberne velfærd og velfærdsstat. Før læreprocessen var gået i gang, relaterede jeg stoffet til elevernes forforståelse – en vigtig strategi, jeg flittigt har anvendt for at motivere eleverne til at lære (Ingerslev, 2017: 235). Som den markante klasseleder bevægede jeg mig rundt i klasseværelset. Trods skriveøvelsens varighed af 5 minutter, var min oplevelse, at skriveprocessen var intens. Der var arbejdsro, og eleverne var koncentreret med pennen i hånden. Arbejdsro og koncentration er begge vigtige forudsætninger for, at eleverne lærer noget (Ingerslev, 2017: 240). Det har været et bevidst didaktisk valg, at få eleverne til at reflektere og skrive på et hvidt stykke papir. Hvis eleverne tværtimod sad foran computerskærmen, ville jeg med sikkerhed ikke vide om eleverne skrev eller var optaget af andre ting. Gennem skriveøvelsen har jeg kunne tilgodese Vygotskys tænkeskrivning, idet eleverne verbaliserede deres tanker om begreberne (jf. Vygotsky). På baggrund af mini-skriveøvelsen lykkedes det mig delvist at realisere følgende faglige mål, som jeg har haft til overvejelse i min undervisningsplanlægning ”*Anvende centrale skriftlige fremstillingsformer (herunder redegøre, diskutere, analysere, fortolke og vurdere) med formidlingsbevidsthed*” (Læreplan, 2017: 1). Det er gennem skriftlige fremstillingsformer, at eleverne har gjort rede for begreberne velfærd og velfærdsstat.

Mini-skriveøvelsen var en aktivitet, som blev anvendt som udgangspunkt for mundtlig interaktion mellem eleverne, fordi eleverne skulle summe med sidemakkeren. Jeg gav en klar instruktion om, at eleverne skulle redegøre og diskutere, om der var flest ligheder eller forskelle blandt deres argumenter for, hvad begreberne velfærd og velfærdsstat dækkede over (Bilag 5). Jeg erfarede, at summeøvelsen var en vellykket aktivitet, fordi alle fik taletid og mulighed for at udtrykke deres tanker og idéer, hvor sproget blev brugt som et vigtigt redskab til at virkeliggøre dette (jf. Bakhtin). Summeøvelsen var en elevaktiverende arbejdsform, fordi eleverne sad side om side og kommunikerede. Fokuset var væk

fra tavlen, computerskærmen mv. – et vigtigt pædagogisk mål, jeg har målsat (jf. Læringsmål). Dengang jeg observerede klassen, var det ikke alle elever, der kom til orde, hvor især drengeneleverne var tilbageholdende (Bilag 1). Jeg har erfaret at pararbejde generelt gør det lettere for generte og tilbageholdende elever at deltage, fordi eleverne muligvis blive mere tilbøjelige til at komme til orde, når de summer med deres sidemakker. Mit socialkonstruktivistiske læringssyn blev ligeledes tilgodeset via skriveøvelsen og summeøvelsen, fordi eleverne til at begynde med konstruerede deres egne kundskabsstrukturer, hvorefter de var i interaktion med hinanden (Dysthe, 1997: 51). Det har været et bevidst didaktisk valg at sætte eleverne i læringsprocesser, hvor eleverne tager imod information, tolker den og knytter den sammen med deres egen viden, således deres mentale strukturerer reorganiseres (Dysthe, 1997: 53).

Min klare instruktion om, at eleverne skulle diskutere ligheder og forskelle blandt deres argumenter, medførte, at elevernes synspunkter blev stillet op overfor hinanden. Jeg oplevede, at eleverne var gode til at være medansvarlige for egen læring, fordi eleverne var gode til at spidse øre, lytte og kommunikere, herunder anvende centrale mundtlige fremstillingsformer og argumentere for et synspunkt med formidlingsbevidsthed (Læreplan, 2017: 1). Hilbert Meyers klare instruktioner er en strategi, jeg har anvendt af flere årsager, blandt andet for at skabe en rød tråd i emnet og for at sikre mig at eleverne har forstået mine instruktioner. Instruktionerne blev løbende efterfulgt med en accept fra eleverne om de har forstået formålet (Ingerslev, 2017: 241).

Begge arbejdsformer har medvirket til at etablere en dialogisk undervisning – ’et flerstemmigt klasserum’, hvor forskellige stemmer mødtes på kryds og tværs (jf. Dysthe). Der var flere, der tilkendegav, at *velfærd* bygger på fællesskab, solidaritet, social tryghed mv. og at *velfærdsstaten* sikrer velfærd til alle borgere uanset køn, alder og etnicitet. Jeg stillede hertil et kvasi-autentisk spørgsmål ”*Hvordan er I og jeres forældre i kontakt med velfærdsstaten?*”. Flere elever svarede herpå, at deres adgang til en gymnasial uddannelse var sikret gennem velfærdsstaten. Jeg oplevede, at emnet tiltrak elevernes opmærksomhed, idet flere kom til orde af egen interesse, hvorfor der var en aktiv dialog i klassen – en mulig årsag til, hvorfor klassedialogen var vellykket, kan være, at emnet appellerede til elevernes egen livsverden. Flere af eleverne havde forældre der beskæftigede sig indenfor den offentlige sektor.

Fremfor at afslutte dialogen efter et øjeblik valgte jeg endnu en gang at følge elevsvarene op ved *optag*, idet jeg stillede et spørgsmål om, hvem der finansierer den danske velfærdsstat. Herigennem sikrede jeg mig at skabe et dialogisk klasserum med plads til en åben og fælles klassesamtale, hvor elevernes viden og synspunkt til velfærdsstaten var omdrejningspunktet. Som markant klasseleder tilstræbte jeg på at skabe ligeværdige deltagelsesmuligheder for alle elever, hvilket virkede, fordi eleverne var deltagende (Marinos, 2013: 17). Type 1-samfundsfag – ”snakkefaget” blev ibrugtaget, hvor eleverne fik lejlighed til at udtrykke deres holdninger om deres egen livsverden, hvorpå elevernes forhåndsviden om samfundet også blev givet tilkende (Christensen & Langerhuus, 2017: 605).

Quiz & byt

CL-øvelsen quiz & byt var en seance, som varede i cirka 10 minutter. Efter mit monologiske læreroplæg om velfærdsstatens tilblivelse og udvikling fik eleverne et farvet kort hver med et spørgsmål, som omhandlede min gennemgang. Alle SPIL-principperne blev tilgodeset via quiz & byt øvelsen, fordi alle eleverne var i gang, afhængige af hinanden og individuelt ansvarlige for at svare på spørgsmålet (jf. Cooperative Learning). Øvelsen var centreret omkring en kollektiv tilegnelse af stoffet, som også tilgodeser mit socialkonstruktivistiske læringssyn. Mit indtryk var, at eleverne var samarbejdsvillige og engagerede, hvorfor jeg vurderer, at øvelsen var en elevaktiverende arbejdsform med plads til dialog, samarbejde og bevægelse, men en mindre god ting var, at eleverne ikke gik rundt i hele klasseværelset.

CL-øvelsen var ydermere velegnet til at etablere et læringsrum og læringsmiljø med fokus på social interaktion med sproget som meningsbærende enhed (Marinos, 2013: 28). For at lægge særligt vægt på fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag – eller nærmere relationen mellem velfærdsstaten og fiktionslitteraturen, sammensatte jeg et spørgsmål om, hvorfor bolig er velfærd, fordi boligen er et centralt velfærdspolitisk tema i *Signalet* og *Pointen* (Bilag 8). Der var flere elever, der søgte hjælp. Hvis en elev bliver overladt til sig selv, vil elevens udvikling og læring stagnere, hvorfor stilladsbygning er et vigtigt pædagogisk princip til at støtte eleverne i den nære udviklingszone (jf. Vygotsky). Fremfor at svare på spørgsmålet om, hvorfor bolig er velfærd, var mit fokus rettet mod, hvad eleverne allerede kunne præstere. Selvom min intention til at begynde med ikke var at intervenere, var jeg meget opmærksom på at fungere som stilladsbygger. Jeg støttede og vejledte elever, der oplevede problemer med at svare på spørgsmålet, hvor dialog, sprog og social interaktion fungerede som stillads for elevernes læring og udvikling (jf. Bakhtin & Vygotsky). Jeg brugte min energi på at udfordre eleverne og dermed sætte gang i dem således, at de selv skulle finde svar på spørgsmålet. Min

lærerrolle som stilladsbygger, var at stille spørgsmål, som for eksempel *“Hvordan er boligforholdene i Signalet beskrevet? Hvad tror du er grundene til, at boligforholdene er fremhævet? Hvad har bolig med velfærd at gøre?”* (Bilag 10). Jeg oplevede, at mine spørgsmål gav anledning til refleksion hos eleverne, fordi de reflekterede over spørgsmålene. Deres egne iagttagelser kom i spil, men eleverne var samtidig tekstnære. Der var flere som tilkendegav, at jeg-personen oplevede øget materiel velstand, boede i en dyr lejlighed og var bilejer. På den måde blev fiktionslitteraturen allerede her brugt som et redskab til at reflektere over livet i velfærdssamfundet med en øget materiel velstand mv. Min dialog banede vejen for at placere elevfagligheden i centrum, fordi eleverne var i nærkontakt med kernestoffet (Marinos, 2013: 9).

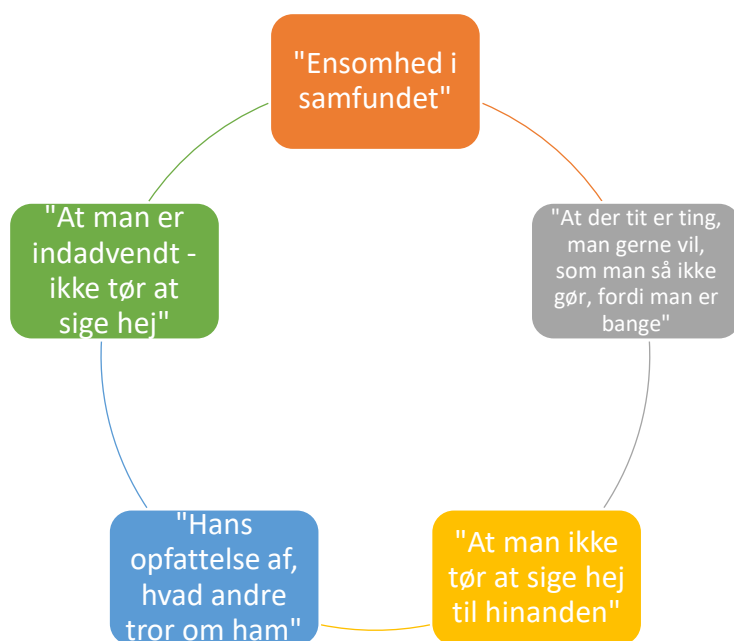
Min lærerrolle gik fra at være læringsfacilitator med en tilbagetrukket rolle til at være mere samspilsorienteret - lærer-elev-relation, hvilket også bliver illustreret i Nicolas Marinos' fagdidaktiske trekant (Marinos, 2013: 9). Øvelsen blev en smule afbrudt, men kunne jeg tillade mig at være tilbagetrukket og ikke reagere? Den konkrete undervisningssituation må *“diktere”* lærerrollen, hvilket jeg gennem aktiviteten blev mere bevidst om. Hvis jeg ignorerede situationen, ville eleverne muligvis springe spørgsmålet over, bytte kort og finde en anden makker, men mon spørgsmålet skulle formuleres anderledes? Jeg kunne alternativt have skrevet *“Hvordan er boligforholdene i ”Signalet” beskrevet? Hvordan sikrer boligen jeg-personen velfærd”*, fordi spørgsmålet ville være mere tydelig og brugbar til at reflektere over kernestoffet.

Litteratursamtalen

Litteratursamtalen gav plads til Vygotskys tænkeskrivning (jf. Vygotsky), men også plads til at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og novellen. Jeg havde generelt en mere tilbagetrukket lærerrolle, når eleverne arbejdede med litteratursamtalen, men fordi litteratursamtalen ikke er et værktøj, som eleverne tidligere har stiftet bekendtskab med, var der enkelte gange, hvor jeg over for et par elever måtte gentage, hvad øvelsen gik ud på. Jeg brugte sproget som redskab til at vejlede og støtte elevernes læringsarbejde (Andersson-Bakken, 2017: 9). Som stilladsbygger var jeg opmærksom på at udnytte elevernes udviklingszone, herunder opmærksom på at udfordre deres tænkning, så eleverne kunne bruge novellen til at reflektere over velfærdsstaten. For eksempel spurgte jeg ind til, om der var nogle centrale temaer, eleverne tidligere havde set. Eftersom skriveøvelsen tilhørte klasserummet, var det mindre godt, at der var lidt uro, når jeg kommunikerede med enkelte elever. Set retrospektiv kunne jeg bygge et fælles stillads, sætte flere ord på intentionen med øvelsen og give konkrete eksempler, inden jeg uddelte papirerne (Bilag 15).

Post-it-øvelsen

Post-it-øvelsen gav plads til selvstændig skrivning og refleksion, men også plads til bevægelse, fordi eleverne skulle klistre deres post-its op på farvet karton (Bilag 16-19). Post-it-øvelsen var en effektiv øvelse til at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og novellen – et vigtigt pædagogisk mål, jeg har målsat. Post-it-øvelsen gik godt, fordi elevfagligheden og elevaktiviteten blev placeret i centrum. Jeg oplevede, at eleverne var engagerede og deltagende. Desuden fungerede aktiviteten som en brobygger til at forene elevernes egne perspektiver, tanker og idéer med kernestoffet (jf. Læringsmål). For eksempel skrev eleverne med udgangspunkt i fjerde element⁸ nedenstående:



Der bliver med "han" henvist til jeg-personen i *Signalet*. Der er ligheder, men også forskelle blandt elevernes beskrivelser, hvilket også stemmer overens med samtalemønstret 'et flerstemmigt klasserum', hvor alle stemmer i klasserummet bliver hørt (Bilag 19). Jeg læste elevernes beskrivelser højt, men set retrospektiv ville gevinsten være større, hvis eleverne selv læste højt, fordi eleverne selv ville stå til ansvar for at præsentere "produktet".

⁸ Fjerde element i litteratursamtalen: Det har jeg set før (Bilag 15).

Der er flere elementer i novellen, som eleverne tidligere har set eller hørt, som for eksempel jeg-personens personlighedstype træk (indadvendt person) og jeg-personens opfattelse af hvad andre tror om ham. Elevernes input viser blandt andet, hvorvidt eleverne læser sig selv ind i jeg-personen i *Signalet*. Ovenstående beskrivelser er blot to eksempler på, hvordan øvelsen har været medvirkende til at skabe tydelige parallelle linjer mellem indholdet i novellen og elevernes egen livsverden (jf. Læringsmål). Der var ydermere flere, der via skrift og tale tilkendegav, at ensomhed var et tema, de tidligere havde set eller hørt i offentlighedens politiske debat på tv. I en efterfølgende dialog var min lærerrolle at gøre elevernes 'stemmer' tydelige og accentuere ligheder og forskelle. Der var flere som pointerede, at jeg-personen var ensom, hvilket dannede grundlag for en yderligere dialog, hvor jeg blandt andet fik lejlighed til at stille et autentisk spørgsmål "*Hvad tror I, at Anders Bodelsen prøver at fortælle os med dette?*" (jf. Analysebegreber). Novellens tema blev brugt som et redskab til at reflektere over velfærdsstaten i dens tilblivelse, men også i et nutidigt perspektiv.

Det lykkedes at gennemføre en undervisning med plads til at realisere et vigtigt fagligt mål, jeg har haft til overvejelse "*Demonstrere kendskab og forholde sig reflekteret til medie billedet i dag*" (Læreplan, 2017: 1), hvor flere elever var inkluderende og medansvarlige for egen læring. Vi havde en dialog om ensomhed, mistrivsel og psykisk sårbarhed blandt børn og unge, hvor eleverne ligeledes fik anvendt centrale mundtlige fremstillingsformer til at betone og diskutere aktuelle politiske temaer (jf. Læringsmål). Der var blandt andet én elev, som gav udtryk for, at sociale medier såsom Facebook og Instagram kunne øge risikoen for ensomhed, hvis mennesket alene kommunikerede sammen i den virtuelle verden. Jeg oplevede, at størstedelen af eleverne viste en særlig interesse for emnet, hvormed en mulig årsag til dette kan være, at det var elevernes undren og tankeverden, der skabte retningen for samtalen. Klassens elever *leverede* meget fint. Fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag var desuden i spil. Slutteligt var min oplevelse, at litteratursamtalen og post-it-øvelsen var velegnede redskaber til at 'åbne' teksten og dens temaer op (Bilag 16, 17, 18), hvorfor social interaktion, dialog og værktøjerne fungerede som 'stilladsbyggere' til det videre arbejde med teksten.

Anden undervisningsgang

Onsdag den 30. oktober, 5. og 6. modul

Til anden undervisningsgang følger:

- Lektionsplan (Bilag 3)
- PowerPoint-præsentation (Bilag 6)
- Kernestoffet *Signalet* (Bilag 10)
- Spørgsmål til *Signalet* (Bilag 11)
- Kernestoffet *Pointen* (Bilag 12)

Filmklip

Som førnævnt oplevede eleverne problemer med spørgsmål 16 i quiz & byt øvelsen (Bilag 8). Selvom eleverne gennem min støtte og vejledning fik hjælp til udvikling fra den nære udviklingszone til næste zone, var jeg opmærksom på at benytte Olga Dysthes *optag* og *høj værdisætning* til næste undervisningsgang. Jeg præsenterede dagens program via min PowerPoint-præsentation (Bilag 6), hvorefter jeg indledte med at sige “*Der var nogle af jer, der i går oplevede problemer med spørgsmålet om, hvorfor bolig er velfærd. I skal nu se filmklip om velfærdsstatens tilblivelse og udvikling, herunder sekvenser fra 1960’erne, der omhandler danskernes boligforhold*” (Bilag 3). På den måde værdsatte jeg elevernes input. Jeg vurderer, at filmklip om velfærdsstatens tilblivelse og historiske udvikling gav variation i undervisningen. Forfatter Nicolas Marinos refererer til undersøgelser, som viser, at man lærer 50%, når man ser og hører (Marinos, 2013: 11). Klassens elever så med og lyttede og opnåede kundskaber om velfærdsstatens udvikling, hvor især perioden 1950-1960 blev vist frem. Jeg kunne alternativt supplere med at vise billeder af 1960’ernes almennyttige boligbyggerier og parcelhuskvarterer.

Gruppearbejde- og fremlæggelser

Gruppearbejdet var tilrettelagt med henblik på spørgsmålene til *Signalet*. Jeg organiserede selv grupperne efter tællemetoden 1, 2, 3, 4, hvor alle 1’ere etc. var sammen (Marinos, 2013: 19). Gruppensammensætningen var meget tilfældig, og jeg valgte tællemetoden for at ryste eleverne sammen på tværs af køn. Jeg sikrede mig, at drengene og pigerne ikke gik i hver deres gruppe, hvilket var tilfældet dengang, jeg observerede klassen (Bilag 1). Jeg kunne alternativt vælge at organisere og sammensætte grupperne på forhånd, så jeg kunne sikre en større blanding, men mit generelle indtryk var, at gruppearbejdet var velfungerende. Jeg oplevede, at eleverne var arbejdsomme og samarbejdsvillige. Gennem gruppearbejdet var min lærerrolle primært at sikre, at eleverne arbejdede med stoffet, men

også at guide eleverne igennem spørgsmålene til stoffet. Jeg var endnu en gang opmærksom på at fungere som stilladsbygger.

Jeg må erkende, at der var elever, som oplevede vanskeligheder med de spørgsmål, som relaterede til velfærdstemaet (Bilag 11). Derfor byggede jeg stilladser og hjalp eleverne i deres nærmeste zone for udvikling (jf. Vygotsky). Jeg refererede tilbage til første undervisningsgang, herunder mit læreroplæg om velfærdsstatens udvikling, men også til filmklippet om velfærdsboomet, boligudviklingen og de glade tressere. Efter min dialog med eleverne var mit indtryk, at eleverne selv kunne arbejde videre, finde centrale citater og læse mellem linjerne. Der kan være flere årsager til, hvorfor eleverne oplevede problemer, men en mulig årsag kan være, at hverken begrebet velfærd, velfærdsstat eller velfærdssamfund er brugt i begge noveller. Spørgsmålet er, om situationen ville se anderledes ud, hvis jeg valgte noveller, hvor begreberne eksplicit var til stede? Jeg vil meget kort diskutere mine tekstvalg i specialets diskussionsafsnit.

Efter gruppefremlæggelserne introducerede jeg to begreber fra den sproglige værktøjskasse - pronomener og spørgesætninger (Bilag 6). Det var mindre godt, at eleverne ikke selv var opmærksomme på skiftet fra *jeg* til *man*, *vi* og *vores* (Bilag 10). Jeg skulle alternativt stille et spørgsmål om skiftet af pronomener, så eleverne på forhånd kunne sætte sig ind i det, men fordi jeg allerede var insisteret på en dialog med eleverne om skiftet af pronomener, spurgte jeg om eleverne havde et bud på, hvorfor skiftet sker. Eftersom jeg ikke fik respons, læste jeg udvalgte citater højt og byggede et fælles stillads via direkte interaktion med eleverne (Dysthe, 1997: 62). Der var ikke mange elever, der rakte hånden op, men én elev tilkendegav, at *jeg*-personen ville tilhøre et fællesskab, hvorfor dette kunne være en mulig grund til at optræde som et “vi” (Bilag 10). Jeg valgte at optage elevens svar: *Det er et meget godt bud, men har du så et bud på, om der er en relation mellem fællesskab og velfærd eller velfærdsstat? Hvad ligger bag velfærdstankerne?*” (jf. Analysebegreber). Dette kunne eleven ikke svare på, men én anden elev responderede og henviste til den universelle velfærdsmodel, jeg gennemgik første undervisningsgang (Bilag 2). Eleven tilkendegav, at velfærdsmodellen har grobund i et princip om at sikre fælles og lige adgang til velfærd, hvorfor fællesskab som værende et vigtigt princip bag den danske velfærdsmodel blev brugt til at reflektere over velfærdsstatens tilblivelse og værdigrundlag. Øvrige temaer som fremmedgjorthed og ensomhed blev ligeledes brugt til at reflektere over, hvilke sociale og psykologiske konsekvenser der opstår i velfærdsstaten.

Tredje undervisningsgang

Mandag den 4. november, 3. og 4. modul

Til tredje undervisningsgang følger:

- Lektionsplan (Bilag 4)
- PowerPoint-præsentation (Bilag 7)
- Kernestoffet *Pointen* (Bilag 12)
- Spørgsmål til *Pointen* (Bilag 13)
- Samfundsfaglige begreber (Bilag 20)

Gruppearbejde- og fremlæggelser

Sidste undervisningsgang fik eleverne tid til at læse *Pointen* gennem Cooperative Learning-øvelsen rollelæsning (Bilag 6). Til dagens undervisningsgang skulle eleverne hjemmefra genlæse novellen og svare på spørgsmålene (Bilag 13), men jeg gav eleverne ekstra tid til at se på spørgsmålene før gruppefremlæggelserne. Jeg sammensatte grupperne hjemmefra, og grupperne skulle ikke som sidste undervisningsgang fremlægge foran klassen, men kun overfor en anden gruppe, som sad med andre spørgsmål (Bilag 7). Der var fire grupper, som på én gang fremlagde overfor hinanden og brugte mundtlige fremstillingsformer (jf. Læringsmål). Det var mindre godt, at grupperne sad tæt på hinanden, fordi der var lidt støj. Jeg kunne alternativt sende to af grupperne ud, men spørgsmålet er, om eleverne ville fremlægge, hvis jeg ikke var til stede? Jeg insisterede på at være en synlig, lydhør og markant klasseleder – også når eleverne fremlagde overfor hinanden, men fordi jeg på én gang ikke kunne lytte til hver gruppe, var der fælles opsamling til sidst. Opsamlingen var centreret omkring novellens centrale temaer, som social tryghed, depression, angst, fremmedgørelse, status, succes, materielle goder mv., herunder gik vi især i dybden med nedenstående citater:

“-Jeg står her og tænker på, sagde hun, lige nu kan jeg slet ikke huske noget af det, her er sket. Jeg synes ikke her er sket spor. Lissom årene er gået med overhovedet ingenting. - Det må jeg nok sige. Du har fået to unger, og vi har fordoblet vores skattepligtige indkomst. Skal det nu pludselig kaldes ingenting?” (Bodelsen, 1967: 119).

”Allerede den aften havde hun vænnet sig til sit nye hus [...] Det kneb for hende med at forstå den lille krise hun havde oplevet i dagens løb. Hun følte sig allerede tryk og hjemme i sit nye hus. Men at også dét kunne være en slags pointe nåede hun ikke tænke over før hun sov” (Bodelsen, 1967: 123).

Samfundsfaglige begreber

Der var flere samfundsfaglige begreber, som jeg introducerede (Bilag 4). Med udgangspunkt i sociolog Anthony Giddens' begreb *øget refleksivitet* tilstræbte jeg at etablere et klasserum med plads til elevernes egen hverdag og livsverden (Bilag 20). Som optakt til analyse- og fortolkningsarbejdet til *Pointen* spurgte jeg, om eleverne kunne give eksempler på, hvad de reflekterede over (Bilag 7). Spørgsmål var autentisk (jf. Analysebegreber). Der var elever, som gav udtryk for, at uddannelses- og karrierevalg var noget, de reflekterede meget over. På den måde stræbte jeg efter at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og kernestoffet, hvormed jeg også fik etableret et dialogisk klasserum med plads til at demonstrere kendskab og sig reflekteret til medie billedet i dag (jf. Læringsmål). I *Pointen* er der tilløb til refleksion, da Kirsten reflekterer over sin identitet og tilværelse, men Kirsten reflekterer ikke "bare" over hverdagen, herunder uddannelses- og jobforhold, men reflekterer på et eksistentielt niveau over pointen med tilværelsen mv. Set retrospektivt kunne jeg i min undervisning lægge mere vægt på Kirstens indre følelser og refleksioner. Det var mindre godt, at jeg ikke fik uddybet det eksistentielle, men mon jeg skulle strukturere min tilgang på en anden måde? Jeg har erfaret hvor vigtigt det er, at skabe en balance mellem et læringsrum med plads til elevernes forhåndsviden, refleksion og livsverden og et læringsrum med plads til det faglige stof, der skal læres.

Eftersom jeg som fagligt grundlag for min egen undervisning har analyseret begge fiktionstekster, hvor jeg i min sammenfatning har inddraget Villy Sørensens skarpe blik på velfærdsstaten, fandt jeg i min undervisning også lejlighed til at præsentere kunstnerens blik på, hvad velfærdsstaten *kan* og *ikke kan* sørge for. Jeg brugte tavlen til at opridse de vigtigste pointer, hvor jeg opsummerede indholdet og temaerne i novellerne, men eftersom jeg vil sikre mig, at eleverne forstod indholdet, bad jeg klassens drenge og piger om at konkludere de mest centrale pointer, således eleverne verbaliserede deres opnåede viden gennem mundtlige fremstillingsformer. På den måde tog eleverne ansvar for egen læring (jf. Socialkonstruktivistisk læringssyn).

VELFÆRDSSTATEN KAN SØRGE FOR	INDIVIDET SKAL SELV SØRGE FOR	SOCIALE OG PSYKOLOGISKE KONSEKVENSER SOM OPSTÅR I VELFÆRDSSTATEN/SAMFUNDET
<ul style="list-style-type: none">▪ De ydre rammer▪ Social tryghed▪ Sikre velfærd▪ Sikre øget velstand▪ Sikre boliger▪ Frigøre individet	<ul style="list-style-type: none">▪ De indre rammer▪ Det eksistentielle▪ Det sociale og psykologiske▪ Tage valg, reflektere over sin tilværelse, situation mv.	<ul style="list-style-type: none">▪ Utilpas▪ Angst▪ Anonymitet▪ Ensomhed▪ Fremmedgjorthed▪ Eksistentiel krise

Diskussion

Jeg vil diskutere undervisningsforløbet, som jeg har tilrettelagt således, at jeg på et overordnet niveau diskutere, hvad jeg i bagklogskabens lys ville have gjort anderledes. På baggrund af udleverede spørgeskemaer vil jeg herefter diskutere elevernes oplevelse af undervisningen med særligt henblik på deres oplevelse af emnet, fagenes samspil og arbejdsformerne (Bilag 14). Der er sammenlagt 18 spørgeskemabesvarelser. Jeg vil vedhæfte et par af disse som bilagsmateriale.

Lærerperspektiv

For at komme opnå mine faglige og pædagogiske mål havde jeg planlagt konkrete strategier. Min strategi var blandt andet at skabe en positiv stemning i klassen, og som en udefrakommende lærer lykkedes det mig at skabe en god relation til eleverne på kort tid. Med disse forudsætninger kunne jeg bedre holde snor om eleverne og opretholde et højt koncentrationsniveau under hele forløbet. Jeg anvendte et tydeligt kropssprog, bevægede mig rundt omkring hele klasseværelset og havde øjenkontakt til samtlige elever. Derudover gjorde jeg brug af forebyggende strategier inden for klasserumsledelse som for eksempel klar struktur, klare instruktioner og sekvensering og variation i undervisningen. Med mig som facilitator var eleverne ikke i tvivl om retningen i undervisningen. Generelt var eleverne imødekommende, engagerede og samarbejdsvillige, som var væsentlige faktorer der gjorde det muligt at ovenstående lykkedes. Havde forløbet været vellykket uden social trivsel? Min læring var at faglig og social trivsel bør følges, hvis man ønsker det optimale udbytte af en undervisning.

Selvom jeg på et overordnet niveau lykkedes med at etablere et dialogisk klasserum, var der også undervisningssituationer, hvor undervisningen blev mere monologisk end dialogisk. Ifølge Olga Dysthe er det ikke et spørgsmål om enten eller, fordi monologisk undervisning også har sin plads i skolen. Der var en god variation mellem mine pædagogiske og faglige mål fra læreplanen for Dansk A (stx) og arbejdsformerne. Mine arbejdsformer var medvirkende til at etablere en social-interaktiv undervisning med plads til dialog i klasseværelset og dialog mellem eleverne og kernestoffet. Jeg insisterede meget på at opretholde elevernes motivation for at lære, hvorfor jeg også relaterede meget til deres forforståelse.

Jeg fik lejlighed til at introducere Villy Sørensens synspunkter til velfærdsstaten, hvor jeg gjorde eleverne opmærksom på kunstnerens holdning til, hvad velfærdsstaten *kan* og *ikke kan* sørge for. Set i bagklogskabens lys skulle jeg have inddraget et uddrag fra essayet ”*Velfærdsstat og personlighed*” (1959), da min introduktion alene var centreret omkring et monologisk læreroplæg uden reference til et citat. Klassens elever ville blive klædt bedre på til at forstå Villy Sørensens synspunkter, men eftersom jeg i min opsummering med mine egne ord gjorde eleverne opmærksom på, hvad velfærdsstaten *kan* og *ikke kan* sørge for, var mit indtryk, at eleverne fik brugt fiktionsteksterne til at reflektere over de ydre rammer, som velfærdsstaten kan sørge for (social tryghed, øget materiel velstand, individets frisættelse etc.) og de indre rammer, som velfærdsstaten ikke kan sørge for, men som mennesket selv skal sørge for (reflektere over tilværelsen, tage et valg, være socialt aktiv etc.). Jeg var meget opmærksom på at åbne novellernes centrale temaer op, især *Pointens* centrale temaer, eftersom jeg gennem mundtlig feedback erfarede, at novellen var lidt sværere for eleverne at forstå – sammenlignet med *Signalet*.

Velfærdstemaet i novellerne udfordrede elevernes fagligheder af flere årsager. Begreberne velfærd, velfærdsstat og velfærdssamfund kommer ikke til udtryk i novellerne, som jeg anser som en mulig årsag til elevernes manglende forståelse. Unge gymnasielever lever nu om dage i overflod og materielle goder som bil og egen bolig betragtes ikke længere som et privilegie, som det ellers gjorde for karaktererne der indgår i novellerne. Jeg har i min undervisning lagt vægt på at få eleverne til at forstå den historiske kontekst omkring velfærdsstatens udvikling, hvorfor samfundsfag som støttefag har været vigtigt. Jeg har på den måde tilstræbt at få eleverne til at forstå, at det, der er selvfølgeligt for dem, var en fremmed og ny tankegang for samtiden. Set i bagklogskabens lys kunne jeg supplere mit monologiske læreroplæg om velfærdsstatens udvikling og filmklippene med yderligere baggrundstof og materiale om samtiden, herunder vise billeder af boligbyggerierne og parcelhuskvartererne.

For at sætte eleverne i relation til litteraturen har jeg tilstræbt at skabe et konstruktivt samspil mellem eleverne og novellerne, men i hvor høj grad har eleverne kunne relatere til indholdet? Eftersom *Signalet* og *Pointen* er nyrealistiske tekster med genkendelige hverdagsproblemer og et let og forståeligt sprog, har eleverne i nogen grad kunne relatere til stoffet, hvilket resultaterne fra post-it-øvelsen ligeledes viser (Bilag 16-19). Temaer som naboskab, ensomhed, mistroivsel og selvrefleksion var med til at etablere et dialogisk samtalemønster i klasserummet. Hvis litteratur skal virke, skal den kunne sætte noget i os selv på spil. Vi skal kunne relatere til den. Litteraturen giver mulighed for, at man kan spejle sig eller identificere sig med problematikkerne – eller måske det modsatte? Tage andre valg? Man kan hævde, at Anders Bodelsens noveller er tidløse, fordi temaerne stadig holder som kritikpunkter i dag, hvorfor temaerne i høj grad er blevet brugt som et redskab til at tænke over velfærdsstaten, men eftersom kritikkerne ikke leveres direkte og er skjult i forskellige grader, har eleverne måtte læse mellem linjerne. Efter at have åbnet novellernes centrale temaer, var min oplevelse, at mange var fascineret og interesseret i at arbejde med at analysere og fortolke disse.

Elevperspektiv

Forløb og emne

Spørgeskemabesvarelserne viser, at elevernes generelle oplevelse af forløbet og emnet er positivt. Størstedelen skriver, at emner har været yderst interessant og lærerigt, som en af eleverne for eksempel skriver *”Det har på en måde været tankevækkende, at man kan trække så mange paralleller fra velfærdsstaten og en tekst, der er blevet skrevet i en historisk periode. Jeg føler, at jeg fagligt har fået meget ud af det”* (Bilag 21) og *”Det har været interessant og sjovt at koble en historisk tid, velfærdsstaten og litteraturen sammen. Det havde jeg ikke tænkt på før. Jeg synes, at det har været lærende, men også lidt udfordrende at læse novellerne i forhold til dette tema”* (Bilag 22). Ovenstående citater er blot to konkrete elevperspektiver på, hvordan eleverne har oplevet samspillet mellem velfærdsstat og litteratur, hvilket viser, at eleverne har opnået viden og kundskaber i at behandle velfærdstemaet via litteraturen.

Fagligt samspil

Der er flere elever, som har bemærkninger til samspillet mellem dansk og samfundsfag. Cirka halvdelen af eleverne skriver, at fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag var velfungerende og lærerigt, hvorimod nogle vurderer at forløbet har været præget fra en samfundsfaglig vinkel. Klassens elever prioriterer samfundsfag anderledes. Der er for eksempel en elev, som skriver *"Det er altid spændende at blande to fag, da man ser tingene fra flere perspektiver"* (Bilag 23), hvor en anden elev skriver *"Samfundsfag har været en god vinkel, men lidt mindre samfundsfag"* (Bilag 24). Der kan være flere årsager til, hvorfor nogle elever ønsker mindre grad af samfundsfag. Som tidligere nævnt er klassen en naturvidenskabelig studieretning og eleverne har tidligere på deres studie afsluttet samfundsfag på C-niveau. Idet jeg var bekendt med dette, foretog jeg en begrebsafklaring i begyndelsen af min undervisning, så eleverne kunne reaktivere deres viden om velfærdsstaten. Jeg kunne med fordel tilgodese elevernes oplevelse af samspilsdimensionen og skrue ned for mængden af samfundsfaglige aspekter, for eksempel undlade at fortælle om alle tre velfærdsmodeller som jeg indledte undervisningen med. Derudover kunne jeg skrue ned på min præsentation af Anthony Giddens' begreber.

Arbejdsformer

Spørgeskemabesvarelserne viser, at eleverne i generelhed har været positive overfor arbejdsformerne. Flere elever vurderer at der har været god variation mellem arbejdsformerne. Min undervisning er gennemført ved anvendelse af monologisk læreoplæg, klassedialog, spørgsmål-svar-sekvenser, filmklip, skriveøvelser, post-it-øvelse, gruppearbejde- og fremlæggelser og CL-øvelser. Eleverne er i forvejen bekendte med de fleste arbejdsformer, men som elev skriver *"Det har været sjovt at lave andre lege end normalt i undervisningen"* (Bilag, hvilket underbygger, at jeg som lærer har givet et nyt pust i undervisningen. Især gruppearbejde finder eleverne velfungerende. Der er en elev, som skriver *"Jeg synes, at gruppearbejdet har været meget godt, fordi vi har fået tid til at arbejde med stoffet"* (Bilag 22), hvilket viser mig, at gruppearbejdet generelt er en vigtig arbejdsform hvor eleverne kan fordybe sig i det faglige stof. Igennem gruppearbejdet har eleverne taget ansvar for egen læring. Under gruppearbejdet har jeg kunne støtte, vejlede og udfordre eleverne ved at udnytte deres zone for nærmeste udvikling og dermed bygge stillads. En af eleverne skriver *"Der har været god variation, og det var eksempelvis meget godt, når vi skulle sætte stickers op på forskellige stykker pap"*. Vedkommende elev henviser til post-it-øvelsen jeg har forberedt for at sikre elevernes medindflydelse under opgavens afvikling.

Konklusion

I mit speciale har jeg undersøgt, hvordan fiktionslitteraturen kan bruges som et redskab til at tænke over velfærdsstaten i dens tilblivelse. Jeg har tilrettelagt et undervisningsforløb om samspillet mellem velfærdsstat og litteratur i en gymnasieklasse med udgangspunkt i Anders Bodelsens *Signalet* (1965) og *Pointen* (1967). Som fagligt grundlag for mit undervisningsforløb har jeg gennem en nykritisk og omverdensorienteret metodisk tilgang analyseret og fortolket begge noveller, som er skrevet i en særlig og konkret kontekst.

På baggrund af mine litteraturanalyser kan jeg konkludere, at livet i velfærdssamfundet overvejende skildres realistisk og objektivt, men mellem linjerne ligger kunstneres holdning til hvilke sociale og psykologiske konsekvenser, der opstår i velfærdsstaten. Anders Bodelsen bruger fiktionslitteraturen som et filter, hvormed han filtrerer virkeligheden og forsøger at anlægge et kritisk perspektiv på velfærdsstaten, men gør samtidig opmærksom på velfærdsstatens nye miljøer, herunder lejligheds- og parcelhuskvarteret, hvor handlingerne i novellerne udspiller sig. Jeg kan konkludere, at livet i velfærdssamfundet bliver skildret på en måde hvor en social tryghed og en øget materiel velstand er opnået for novellepersonerne, men trods de positive ting fremmer velfærden tomhed, angst og overflade, ting som ikke er positive for menneskets eksistens.

Jeg kan på baggrund af min litteraturanalyse af *Signalet* konkludere, at velfærden er økonomisk set opnået for novellens jeg-person, som bor i et nyopført lejlighedskompleks, men livet i lejlighedskomplekset skildres som værende isolerende og fremmedgørende. Den ubekendte jeg-person er ensom og han ingen menneskelig kontakt med sine naboer. Fremfor at etablere kontakt observerer jeg-personen naboerne gennem kighullet og mener at høre bankesignaler gennem væggen, hvilket bliver et symbol på, hvor ensomt og fremmedgjort mennesket er.

Jeg kan på baggrund af min litteraturanalyse af *Pointen* konkludere, at velfærden er opnået for familien, som flytter fra lejlighed til parcelhus, men for novellens hovedperson Kirsten bliver flytningen ikke enkel. Kirsten føler sig utilpas og reflekterer på et eksistentielt niveau over sin tilværelse og identitet, men slutningsvis overkommer hun krisen og føler sig tryk i det nye hjem. Jeg kan ydermere konkludere, at karaktererne i store træk ikke evner megen selvrefleksion og bliver blind af velfærden.

Jeg har tilrettelagt et undervisningsforløb om dialektikken mellem velfærdsstat og litteratur med særlig vægt på fagligt samspil mellem dansk og samfundsfag. Jeg har i min undervisning anlagt en særlig strategi for læsningen af *Signalet* og *Pointen*, som har gjort eleverne fagligt klogere på, hvordan fiktionsteksterne kan bruges som et redskab til at tænke over velfærdsstaten i dens tilblivelse. Jeg kan konkludere, at eleverne har opnået kundskaber om velfærdsstatens tilblivelse og værdigrundlag, hvor samfundsfag som støttefag har leveret begreber og metoder.

Med udgangspunkt i Anders Bodelsens fiktionstekster har eleverne fået indsigt i, hvordan livet i velfærdssamfundet udspiller sig i 1960'erne og hvilke sociale og psykologiske konsekvenser, der opstår i velfærdsstaten. Jeg kan konkludere, at eleverne har opnået kundskaber om, hvordan velfærden og det materielle er opnået for novellepersonerne. Jeg kan endelig konkludere, at fiktionsteksterne har været med til at kortlægge og præcisere, at blot fordi man ikke har materielle savn, så dækkes det de sociale og psykologiske behov nødvendigvis ikke. Velfærdsstaten kan sørge for de ydre rammer som social tryghed og øget materiel velstand, men kan ikke sørge for de indre rammer, fordi mennesket selv skal opfylde det eksistentielle. Temaer som ensomhed, fremmedgjorthed, eksistentiel krise og selvrefleksion har i høj grad været med til at reflektere over, hvilke sociale og psykologiske konsekvenser, der opstår. Jeg kan slutteligt konkludere, at jeg har etableret en social-interaktiv undervisning med plads til dialog i klasserummet, indbyrdes mellem eleverne og eleverne og kernestoffet, hvor eleverne også har kunnet sætte fiktionsteksterne temaer i et nutidigt perspektiv.

Litteraturliste

Bøger og tidsskriftsartikler:

Andersen, A. T., Mai, A. M. & Simonsen, P. (2017): *Vi har altså hinanden. Forfattere om litteratur og velfærd*. Syddansk Universitetsforlag, Odense M.

Andersson-Bakken, E. (2017): *Det ved vi om spørgsmål og interaktion i klasserummet*. Dafolo, Frederikshavn.

Andersson-Bakken, E. (2019): *Klasserummets interaktioner* i (red.) Johansen, M. B.: *10 døre til klasserummet*. Didaktikserien, Akademisk Forlag, København K.

Andersen, E. G. (2009): *Det skjulte grå stof. Velfærdsstaten i Anders Bodelsens noveller*. Nr. 191, april 2009, s. 44-52. Kritik.

Bodelsen, A. (1965): *Signalet* fra novellesamlingen *Drivhuset*.

Bodelsen, A. (1967): *Pointen* fra novellesamlingen *Rama Sama*.

Bryld, C. J. (2002): *Danmark fra oldtid til nutid*. Gyldendal, København K.

Brøndum, P. & Hansen, T. B. (2010): *Luk samfundet op!* Columbus, København Ø.

Christensen, T. S. & Langerhuus, M. R. (2017): *De samfundsfaglige og økonomisk-merkantile fag* i (red.) Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København K.

Darger, B., Hansen, K. L. & Nielsen, C. (2009): *Begreb om dansk. Litteratur, sprog og medier*. Daneklærerforeningens Forlag, Frederiksberg C.

Dolin, J. & Goddixen, M. P. (2017): *Fag, hovedområder og fagligt samspil* i (red.) Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København K.

Dysthe, O. (1997): *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Klim, Aarhus N.

Feldbæk, O. (2010): *Danmarks historie*. Gyldendal, København K.

Greve, B. (2015a): *Velfærdssamfundet – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København K.

- Greve, B. (2015b): *Den sociale og innovative velfærdsstat*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Greve, B. & Larsen, J. E. (2014): *Udviklingen af det nyere danske samfund* i (red.) Greve, B., Jørgensen, A. & Larsen, J. E.: *Det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Hansen, E. & Heltoft, L. (2006): *Grammatik over det Danske Sprog*. Kapitel 2, mar 25, 2006. Bind II, Syddansk Universitetsforlag. Kompendiet *Dansk Sprog II – Grammatik II-I. Dansk*.
- Hansen, N. G. (red.): *Velfærdsfortællinger. Om dansk litteratur i velfærdsstatens tid*. Gyldendal, København K.
- Hobel, P. (2017): *Planlægning afforløb og enkelttimer* i (red.) Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Ingerslev, G. H. (2017): *Klasseledelse* i (red.) Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Jacobsen, H. G. & Skyum-Nielsen, P. (2007): *Dansk sprog – en grundbog*. Schönberg, Aarhus.
- Kjærgaard, A. & Hobel, P. (2013): *Arbejdsformer* i (red.) Damberg, E., Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Kaspersen P.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København K.
- Kjældgaard, L. H. (2009): *Fremtidens Danmark. Tre faser i dansk fiktionsprosa om velfærdsstaten, 1950-1980*. Nr. 191, april 2009, s. 31-43. Kritik.
- Kjældgaard, L. H. (2018): *Meningen med velfærdsstaten. Da litteraturen tog ordet – og politikerne lyttede*. Gyldendal, København K.
- Kjær-Hansen, B. & Bertelsen, T. S. (2014): *Litteraturhistorien – på langs og tværs*. Systime, Aarhus C.
- Larsen, G. (2013): *Fortæller* i Kjældgaard, L. H., Møller, L., Ringgaard, D., Røsing, L. M., Simonsen, P. & Thomsen, M. R.: *Litteratur. Introduktion til teori og analyse*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus N.
- Lützen, P. H. (2011): *Begreb om analyse og metode*. Dansk lærerforeningens Forlag, Frederiksberg C.
- Madsen, K. B. (1981): *Abraham Maslow*. Forum, København.

Marinos, N. (2013): *Pæd-Pixi*. Pædagogikum, Institut for Kulturvidenskaber. Syddansk Universitet, Odense M.

Pedersen, L. (2017): *Cooperative Learning* i (red.) Dolin, J., Ingerslev, G. H. & Jørgensen, H. S.: *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København K.

Ploug, N., Henriksen, I. & Kærgård, N. (2010): *Den danske velfærdsstats historie*. Socialforskningsinstituttet, København.

Poulsen, H. (2012): *Dansk stx*. Systime, Aarhus C.

Thomsen, J. P. (2014): *Uddannelse* i Greve, B., Jørgensen, A. & Larsen, J. E.: *Det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag, København K.

Thurah, T. (2010): *Tekstanalyse og litterær metode*. Hans Reitzels Forlag, København K.

Vestergaard, H. (2010): *Boligpolitik i velfærdsstaten* i (red.) Ploug, N., Henriksen, I. & Kærgård, N.: *Den danske velfærdsstats historie*. Socialforskningsinstituttet, København.

Læreplan og vejledning:

Børne- og Undervisningsministeriet (2017): Læreplan og Vejledning, Dansk A – stx 2017 <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Børne- og Undervisningsministeriet (2017): Læreplan og Vejledning, Samfundsfag C – stx 2017 <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>

Børne- og Undervisningsministeriet (2016): *Gymnasiereform. Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser*. <https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/01/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.pdf>

Undervisningsministeriet (2014): *Almen Studieforbereelse. Vejledning, råd og vink*. Kontoret for Gymnasiale Uddannelser [file:///C:/Users/derta/Downloads/141028-STX-Almen-studieforbereelse-okt-2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/derta/Downloads/141028-STX-Almen-studieforbereelse-okt-2014%20(1).pdf)

Internetsider:

Buchardt, C. (2018): *Litteraturprofessor fra RUC vinder DM's forskningspris for sit banebrydende forskningsarbejde*. 17. december, 2018. Roskilde Universitet. <https://ruc.dk/nyheder/litteraturprofessor-fra-ruc-vinder-dms-forskningspris-sit-banebrydende-forskningsarbejde> [10.02.2020]

Den Danske Ordbog (u.å., a): *Arkitekt*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=arkitekt> [10.02.2020]

Den Danske Ordbog (u.å., k): *Kirurgi*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kirurgi> [10.02.2020]

Den Danske Ordbog (u.å., v): *Væsen*. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=v%C3%A6sen> [10.02.2020]

DSL (u.å.): *Spørgesætning*. <https://ordnet.dk/ods/ordbog?query=sp%C3%B8rges%C3%A6tning> [10.02.2020]

Ind i dansk (u.å.): *Miljøbeskrivelse*. <https://indidansk.dk/miljoebeskrivelse> [10.02.2020]

Kjældgaard, L. H. & Mai, A. M. (u.å.): *Velfærd og litteratur*. Litteraturportalen, Gyldendal. https://litteraturportalen.gyldendal.dk/forloeb/forloeb/velfaerd_og_litteratur [10.02.2020]

Münster, L. T. (2012): *Hvorfor læser vi skønlitteratur i gymnasiet?* Kristeligt Dagblad, 4. juli 2012. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/kronik/hvorfor-1%C3%A6ser-vi-sk%C3%B8nlitteratur-i-gymnasiet> [10.02.2020]

Pink, D. (2017): *Maslows behovspyramide*. <https://net2change.dk/maslows-behovspyramide/> [10.02.2020]

Rasmussen, S. H. & Brunbech, P. Y. (2009a): *Velfærdsstaten*. Danmarkshistorien.dk, Aarhus Universitet. <https://danmarkshistorien.dk/perioder/kold-krig-og-velfaerdsstat-1945-1973/velfaerdsstaten/> [10.02.2020]

Rasmussen, S. H. & Brunbech (2009b): *Højkonjunktoren 1958-73*. Danmarkshistorien.dk, Aarhus Universitet. <https://danmarkshistorien.dk/perioder/kold-krig-og-velfaerdsstat-1945-1973/hojkonjunktoren-1958-73/> [10.02.2020]

Rasmussen, T. (2016): *Minister: Tværfaglighed er op til den enkelte skole*. Gymnasieskolen, 11. august 2016. <https://gymnasieskolen.dk/minister-tvaerfaglighed-er-op-til-den-enkelte-skole-0> [10.02.2020]

Sproget.dk (u.å.): *Pronomener*. <https://sproget.dk/raad-og-regler/typiske-problemer/pronomener>
[10.02.2020]

Bilagsoversigt

Bilag 1: Observation af undervisning

Bilag 2: Lektionsplan til første undervisningsgang

Bilag 3: Lektionsplan til anden undervisningsgang

Bilag 4: Lektionsplan til tredje undervisningsgang

Bilag 5: PowerPoint-præsentation til første undervisningsgang

Bilag 6: PowerPoint-præsentation til anden undervisningsgang

Bilag 7: PowerPoint-præsentation til tredje undervisningsgang

Bilag 8: Spørgsmål til quiz & byt

Bilag 9: Kapitel 10 i ”Luk samfundet op!”

Bilag 10: Anders Bodelsens ”Signalet” (1965)

Bilag 11: Spørgsmål til ”Signalet”

Bilag 12: Anders Bodelsens ”Pointen” (1967)

Bilag 13: Spørgsmål til ”Pointen”

Bilag 14: Spørgeskema

Bilag 15: Litteratursamtalen – et værktøj

Bilag 16: Post-it-øvelsen (det kan jeg lide)

Bilag 17: Post-it-øvelsen (det kan jeg ikke lide)

Bilag 18: Post-it-øvelsen (det undrer mig)

Bilag 19: Post-it-øvelsen (det har jeg set før)

Bilag 20: Samfundsfaglige begreber

Bilag 21: Spørgeskemabesvarelse (a)

Bilag 22: Spørgeskemabesvarelse (b)

Bilag 23: Spørgeskemabesvarelse (c)

Bilag 24: Spørgeskemabesvarelse (d)