



Essay

- genre, potentialer og didaktisk anvendelse i en dansk gymnasieklasse

Kandidatprojekt i danskidaktik år 2020

Roskilde Universitet

Antal anslag: 165.612

Gruppenummer: V2040959696

Gruppemedlemmer:

60056	Ida Eivor Aamot Sommer
62936	Luna Maj Riis-Andersen
69240	Mathilde Reimer Østergaard
67077	Nils Vincent Roth
63064	Noah Rørbæk
62815	Simone Bielenberg Lind Kristensen

Vejleder: Helle Juhl Lassen

Vejleder i norsk: Magnus Lehn

Vejleder i svensk: Anders Nilsson

Abstract

For this project we construct a gymnasium (high school equivalent) level course on the topic of the essay genre. The goals of the course are to familiarize the students with the genre and enable them to write their own essays. We use Suzanne Brøgger's essay "Voldtægt" (1973) as an exemplary essay for several reasons: The essay manifests a significant number of genre codes, and the topic of the essay is still relevant to young people today. We hope to stir student engagement by appealing to their non-curricular interests.

This paper is composed of two parts: In the first part, we have conducted a literary specific analysis of "Voldtægt" and compared it to two texts in other genres, a novel by Amalie Skram's *Lucie* (1888) and an epic poem *Knivkastarens Kvinna* (1990) by Kerstin Ekman, that share similar themes of gender politics and personal trauma. We employ analytic methods from traditions of critical discourse analysis and situate our analyses in the historical and cultural contexts of the texts.

In the second part we present our design for the course and conduct a didactic analysis. The course will have teacher presentations, teacher-student dialogue, student-student dialogue and finally a short, written exercise. Unfortunately, due to the Covid-19 pandemic, we were unable to complete the teaching of the course. Our analysis is therefore based on hypothetical teaching scenarios, constructed in collaboration with experienced gymnasium teachers.

Overall, and in spite of the impossibility in executing the practical part of our project, we found that the essay genre is ideal for presenting systemic and societal critique, such as exploring the problem of gender inequality. Furthermore, we translated the qualities and potentials of the genre into an educational program, which we have analysed from constructed scenarios of different degrees of challenge. Here we found that, in the case of our potential disability to teach the students in accordance with our pre-emptive expectations, we would then focus on student-to-student interactions via specific drills and cooperation.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
1. Indledning og problemfelt	5
1.1 Problemformulering	6
2. Læsevejledning	6
3. Danskfaglig metode og teori	7
3.1 Essayets litteraturhistoriske ophav	7
3.2 Suzanne Brøggers forfatterskab	8
3.3 Genreanalyse teori og metodik	9
3.4 Genretræk ved essayet	10
3.5 Kritisk Diskursanalyse	12
4. Danskfaglig analyse	14
4.1 Introduktion af “Voldtægt”	14
4.1.1 Brøggers teoridannelse	15
4.1.2 Det essayistiske jeg	16
4.1.3 Stil	19
4.1.4 Kvinder og kønsnormativister	20
4.1.5 Samtykke	22
4.1.6 Bevisføring	22
4.1.7 Opsamling	24
4.2 Perspektivering til norsk og svensk litteratur	24
4.2.1 Norsk perspektiv	25
4.2.1.1 Det personlige essay og den personlige roman	26
4.2.1.2 Handskemoral	28
4.2.1.3 Hun kan jo bare lade være	30
4.2.1.4 Voldtægt	30
4.2.2 Svensk perspektiv	32
4.2.2.1 Sammenligning med essayet og romanen	34
4.2.2.2 Eksperimenter	35
4.3 Opsamling	37
5. Didaktisk teori og metode	39
5.1 Aktionslæring som metode	39
5.2 Almen didaktik	41
5.2.1 Tre undervisningstilgange	41
5.2.2 Stilladsering	41
5.3 Læringsteori	42
5.3.1 Læringens processer og dimensioner	45
5.3.2 Cooperative Learning	46
5.4 Skrivedidaktik i dansk	47
5.5 Hiim og Hippes helhedsmodel	48

6. Didaktisk analyse	51
6.1 Helhedsmodellen	51
6.1.1 Rammefaktorer	51
6.1.2 Læringsforudsætninger	52
6.1.3 Mål	53
6.1.4 Indhold	54
6.1.5 Læreprocessen	55
6.1.6 Vurdering	57
6.2 Aktionslæring	58
6.2.1 Fase 1: Formulering af problemstilling	59
6.2.2 Fase 2: Iværksættelse af aktioner	60
6.2.3 Fase 3: Observation af aktioner	60
6.2.3.1 Situationsbeskrivelse af Rollelæsning	62
6.2.3.2 Situationsbeskrivelse af indledende gruppearbejde og skriveøvelse	65
6.2.4 Fase 4: Den didaktiske samtale	68
6.2.5 Fase 5: Bearbejdning af erfaringer	69
7. Konklusion	71
8. Litteraturliste	73
8.1 Bilag	75

1. Indledning og problemfelt

Essayet som genre er svært at definere. Det betyder ikke, at det ikke er blevet defineret, som eksempelvis set i Melbergs *Essayet* fra 2013, men essays er exceptionelt gode til at bryde med genrenormerne. Det er netop dét vi har diskuteret og undret os over, hvorfor dette også danner udgangspunkt for vores projektarbejde. F.eks. låner forfatter Suzanne Brøgger i sit essay “Voldtægt” fra samlingen *Fri os fra kærligheden* (1973) en konstruktion fra den dramaturgiske genre, når hun deler sit essay op i ti akter.

I dette projekt bruger vi Suzanne Brøggers “Voldtægt” som et eksemplarisk essay. Vi udarbejder en grundig analyse af tekstens essayistiske træk, og fortolker på de sproglige aftryk og indtryk i teksten ud fra dens eget diskursive univers. Udvalgte aspekter af vores analytiske fund vil danne grundlag for et undervisningsforløb på 3 moduler designet til en 3.g klasse på Roskilde Katedralskole. I undervisningsforløbet introducerer vi essayet som genre, og vores egen analyse af “Voldtægt” danner udgangspunktet for undervisningen. Målet er, at eleverne tilegner sig viden om essaygenren generelt og Suzanne Brøggers “Voldtægt” specifikt.

Brøggers essay ramte os som særligt interessant i begyndelsen af vores arbejde med dette projekt, da det italesætter problematikker, som var relevante i 1973, og som vi stadig taler om i år 2020. Brøgger udtrykker i sit essay idéer, som synes at være langt forud for hendes tid – en fjerdebølgefeminist midt i en andenbølgetid. Netop dét er en af hovedårsagerne til, at vi valgte at bruge “Voldtægt” som et eksemplarisk essay.

Vi har også i udvælgelsesprocessen overvejet, hvordan man bedst muligt formidler essaygenren til gymnasieelever. “Voldtægt” er en god demonstration af hvad man kan gøre med et essay; hvordan man kan vise, måden hvorpå en problemstilling påvirker rigtige mennesker, samtidig med at man fortæller om den på et højere abstraktionsniveau. Hvordan man kan konstruere en enormt voldsom og stærk følelsesmæssig oplevelse, sammenlignet med den, man får, hvis man læser fiktion. Vi forventer at “Voldtægt” bliver ideel til at illustrere essayets kraft, både fordi det er et effektivt essay, og fordi det drejer sig om en problemstilling, som de fleste gymnasieelever allerede er bekendt med. Derved var vores målsætning at gøre den lidt abstrakte og uhåndgribelige genre mere tilgængelig for eleverne.

1.1 Problemformulering

Baseret på ovenstående problemfelt har vi opstillet følgende problemformulering, som vores projekt tager udgangspunkt i:

Hvad kan det essayistiske refleksions- og fremstillingsmodus, og hvilke didaktiske udfordringer og potentialer kan der være i forbindelse med at tilrettelægge et undervisningsforløb om essaygenren i en 3.g-klasse?

2. Læsevejledning

Dette projekt er opdelt i to primære dele, der skal reflektere vores arbejde med den fagdidaktiske problemstilling, vi har valgt at tage udgangspunkt i. Således er den første del danskfagligt orienteret, hvilket indeholder vores teoretiske, metodiske og analytiske arbejde med essayet som genstandsfelt. Fundene i den danskfaglige analyse danner dernæst grundlag for udarbejdelsen af en undervisningsplan (se Bilag 1). Med udgangspunkt i undervisningsplanen foretager vi en didaktisk analyse, hvor vi både analyserer og reflekterer over mulige undervisningssituationer. Det er vigtigt at pointere, at netop disse undervisningssituationer er konstrueret som fiktive situationsbeskrivelser og hypotetiske scenarier, da vi ikke har kunnet gennemføre den praktiske del af dette projekt.

Den praktiske del af projektet indeholdt som udgangspunkt en tilrettelagt mini-praktik i samarbejde med Roskilde Katedralskole (STX), hvor formålet var at anvende føromtalt undervisningsplan i praksis. Nærmere bestemt skulle vi som gruppe have haft fornøjelsen af at undervise en 3. års klasse på gymnasiet over tre moduler, kyndigt vejledt og observeret af vores projektvejleder. Det blev desværre umuliggjort af den internationale pandemi, bedre kendt som COVID-19, da smittetrykket i Danmark som bekendt steg (og blev ved med at stige) kort forinden mini-praktikkens begyndelse. Det var dog fortsat muligt at udvikle og begrunde undervisningsplanen ud fra fagdidaktisk teori, hvilket gjorde at projektet kunne gennemføres, om end i en anderledes version end først tiltænkt. Med udgangspunkt i det didaktiske genstandsfelt, samt refleksioner over potentielle undervisningssituationer, har vi således udført den didaktiske analyse i afsnit 6.2 Aktionslæring.

3. Danskfaglig metode og teori

I følgende afsnit præsenterer vi essaygenren. Afsnittet indeholder et litteraturhistorisk indblik i essaygenrens ophav, herunder Montaignes forfatterskab. Det fører videre til et afsnit om Suzanne Brøgger som essayist, der indeholder vores overvejelser i forhold til det eksemplariske ved vores valgte essay, "Voldtægt".

3.1 Essayets litteraturhistoriske ophav

Michel de Montaigne (1533-1592) betragtes som ophavsmanden til essaygenren. Han startede med at skrive essays i 1570'erne, og adskilte sig fra samtidens litteratur ved konsekvent at skrive ud fra sig selv i en jeg-form. Han forholdt sig desuden polemisk til fastforankrede logikker i samfundet. Selvom essay-begrebet i 1500-tallet ikke eksisterede som vi kender det i dag, fandtes selve ordet 'essay', som betød 'øvelse/smagsprøve'. Montaigne begyndte at bruge det som verbum og sidenhen blev 'essay' for ham betegnelsen for resultatet af hans skrivelser. I antologien *Essayet* (2013) betragter Arne Melberg, professor i litteraturvidenskab ved Oslo universitet, Montaigne som en form for eksemplarisk essayist, der i sit litterære ærinde skrev hundredvis af sider om forskellige samtidsemner, der først blev udgivet posthumt. Melberg pointerer hvordan Montaignes værk i 1600-tallet genudgives under titlen *Les Essais* – og at udgivelsen af hans essays i bestemt form således angiver genrens brede anerkendelse, og konkrete begyndelse (Melberg 2013, 25-29).

Noget særligt ved Montaignes forfatterskab var at han formulerede sine tekster som en måde at være aktiv i samfundet, på trods af at han forholdt sig distanceret til det: "Han beskriver således en slags udveksling mellem den passive tilbagetrækning og den aktive skrivning som går igen i essayet" (Melberg 2013, 27). Montaignes essays var som sagt polemiske – og han forholdt sig kritisk til både samfundet og originale tænkere såsom Platon og Aristoteles. Montaigne priste ensomheden, og gav sig gerne i kast med at udfordre kategoriske udtalelser og entydige holdninger – hans argumentationslogik indeholder i særdeleshed opstillinger af påstande og modpåstande, og hans skrivekunst bevæger sig i et rum der ligger udenfor livet selv (Melberg 2013, 25-29):

"Det indre rum, butikken bag butikken, det er essayistens rum. Den sidste rest eller tamp af livet – tiden mellem indsigt i dødens uomgængelighed og selve døden, dødens tid – det er essayistens tid" (Melberg 2013, 29).

På den måde indeholder Montaignes essays i særdeleshed den distance til 'hverdagen' som man genkender fra essays i dag. At essayet kan være med til at åbne op for nye perspektiver på gamle problemstillinger. En anden essayist, som beskriver hverdagen og dens problematikker er Suzanne Brøgger, som vi præsenterer i følgende afsnit.

3.2 Suzanne Brøggers forfatterskab

Essayisten Suzanne Brøggers forfatterskab er præget af specifikke emner og perspektiver som gentager sig i de fleste af hendes værker. Et centralt emne, som dukker op i størstedelen af værkerne, er kærligheden, særligt med fokus på erotisk kærlighed. For Brøgger er kærligheden en måde hvorpå man kan udtrykke sit mest personlige indre mens man samtidig er meget bevidst om sine omgivelser (Jensen 1999, 232). Kærligheden, særligt erotisk kærlighed, er tæt forbundet med Brøggers mål bag hendes skrivning, at præsentere jeg'et så autentisk som muligt ved at blottlægge det mest intime og private. På denne måde går hun imod sin tids perspektiver, som hovedsageligt var fællesskabsorienterede. Essayet er således en oplagt genre for Brøgger at bruge, da hun derigennem kunne udtrykke det intime og private (Jensen 1999, 232).

Opgøret med tidens normer sker i Brøggers forfatterskab ikke kun gennem anvendelsen af en skrivemåde, som er særlig tæt på jeg'et, men også ved at anvende denne skrivemåde til at skildre fiktive og virkelige erfaringer som var stærkt tabuiseret. Brøgger skildrer f.eks. forskellige trekantsforhold mellem hovedpersonen og ægtepar i værket *Crème Fraiche* (1978) såvel som biseksuelle og homoseksuelle forhold. Hun positionerer sig også ved flere lejligheder gennem mange af sine værker mod den traditionelle, heteroseksuelle kernefamilie og en konservativ synsvinkel på seksualitet. Seksuel afholdenhed i sig selv kritiserer Brøgger dog ikke, så længe der samtidig eksisterer et sundt forhold til sin egen krop (Woods 2004, 260).

Mange af erfaringerne Brøgger skildrer er baseret på egne erfaringer. Hovedpersonen i *Crème Fraiche* har for eksemplet oplevet en seksuel frigørelse i Bangkok, men dette kunne hun ikke længere udleve da hun kom hjem på kostskole i Silkeborg. Derfor fremstår oplevelserne i Bangkok og det der skete i Silkeborg, som meget kontrastfyldt. Brøgger har oplevet de samme ting i hendes liv, og derfor er indholdet i værkerne med til at skildre hendes erfaringer (Woods 2004, 260). Brøggers formål er at blottlægge jeg'et så meget som muligt, hvilket kan føres tilbage til Montaignes originale ambitioner (Woods 2004, 260).

Modsætningen mellem oplevelserne fra Bangkok og Silkeborg, som hun skildrer i *Crème Fraiche*, vidner om, at hendes beskæftigelse med hendes forhold til sin egen krop og seksualitet er en gåde, som hun over en længere periode af hendes liv ønskede at finde et svar på. Det gør hendes forfatterskab samt hendes mål, at blotlægge hendes virkelige selv, meget ægte og troværdig. Hendes troværdighed er også et middel til at komme nærmere til et andet formål: Brøgger forsøger at opnå et nærmest symbiotisk forhold mellem hende som forfatter og hendes læsere (Woods 2004, 264). Troværdigheden sørger for, at læseren kan komme tæt på at føle det samme som Brøgger gjorde, da hun oplevede de hændelser hun beskriver. Det kan være svært at opnå dette, men det er et af de vigtigste aspekter af essaygenren, at man netop gør forsøget (Jensen 1999, 245).

3.3 Genreanalyse teori og metodik

Vores analytiske arbejde med "Voldtægt" består blandt andet af en genreanalyse. Vi forholder os specifikt til hvordan teksten manifesterer essaygenren, men først vil vi redegøre for de metodiske greb vi gør brug af i forbindelse med genreanalyse generelt. Vi tager udgangspunkt i Annemette Hejlstedes præsentation af genreanalyse i *Fortællingen – teori og analyse* (2007).

Genre kommer af det græske ord *genos*, som betyder art eller slægt (Hejlsted 2007, 163). Det dækker over det fænomen, at tekster kan samles i forskellige typer, som vil have visse fællestræk: Det kan være, at de har et typisk persongalleri tilfælles (f.eks. i krimien, hvor der næsten altid er efterforskere, kriminelle og ofre med) eller en form (f.eks. popsange er som regel på vers og med en opbygning af vers, omkvæd og c-stykker) eller et formål (som f.eks. i essayet, der ofte har til formål at belyse en problemstilling for en læser). En genre har en række træk som ovenstående, der bliver nødt til at kunne identificeres i en tekst med tilstrækkelig tilstedeværelse for at teksten kan defineres som tilhørende dén genre (Hejlsted 2007, 167). De færreste tekster vil have alle genrekoder i sig, og der er derfor tale om en vurderingssag, når man skal definere tekster som tilhørende en bestemt genre. Det er her, genreanalysen bliver relevant.

Genrer er ikke statiske. Enhver tekst som hører til en genre, vil modificere genren. Det sker fordi tekster aldrig er identiske med hinanden, men altid vil have både ligheder med og forskelle fra hinanden. Hejlsted henviser til Mikhail Bakhtins idé om "genrernes indbyggede erindring" (Hejlsted 2007, 165) til at forklare det fænomen, at tekster vil være både under

indflydelse af og i opgør med foregående tekster af en genre. Genrer eksisterer ikke uden teksten. Det er noget, der manifesteres i hver enkel tekst i form af genrekoder eller genretræk. Én tekst kan godt manifestere flere forskellige genrer på én gang, og hver gang en genre bliver aktiveret i en tekst bliver genren modificeret. Hermed er genren i stadig udvikling (Hejlsted 2007, 166).

Vi forstår genre som både en konstruktionsramme for den tekst, der indgår i den, og som et signal til læseren om, hvorledes man skal læse teksten (Hejlsted 2007, 167). Når Suzanne Brøgger(s redaktør eller udgiver) påsætter mærkatet 'essay' på alle teksterne i *Fri os fra Kærligheden*, er det en besked til læseren af bogen om, hvilken slags tekster, man kan forvente at støde på i bogen. Med mærkatet 'essay' følger en samling forventninger hos læseren, der er baseret på, hvad hun ved om genren: hvilke andre tekster, hun har læst med samme genreetiket, hvordan de var opbygget, hvad teksternes budskab var, og så videre. Ved at signalere, at den forestående tekst tilhører den 'art' af tekster, som kaldes essays, inviteres læseren også til at sammenligne den med andre tekster af samme 'art' (Hejlsted 2007, 167).

Når man foretager en genreanalyse af en tekst, er det en analyse af, hvordan genren bliver manifesteret i teksten. Hejlsted kommer med en slags 'opskrift' på en genreforvaltningsanalyse (Hejlsted 2007, 178-179):

Først og fremmest må man opstille en hypotese for, hvilken genre teksten tilhører. I vores tilfælde bygger vores hypotese på, at "Voldtægt" tilhører essaygenren både på vores forudgående viden om essaygenren og på den genreetiket, som er sat på den bog, teksten er udgivet i. Herefter må man redegøre for genren. Det gør vi i afsnit 3.4 Genretræk ved essayet hvori vi redegør for hvilke genrekoder der signalerer at en tekst kan anskues som et essay. Her taler vi om genren generelt, sådan som den er alment anerkendt indenfor litteraturteori og -historie. Til sidst holdes den specifikke tekst op overfor genren: hvilke koder manifesteres i den konkrete tekst? Hvilke er fraværende? Hvordan modificerer denne tekst genren qua sin manifestation af den? Hejlsted lægger vægt på, at de måder, hvorpå den specifikke tekst bryder med 'sin' genre er det, der bør være grundlaget for diskussion i analysen. Hun beskriver genreanalysen som en læsning, hvor genren bruges som et 'gitter' (Hejlsted 2007, 178), som man læser teksten igennem. Hermed kan man så se, hvad der falder inden for gitteret, og hvad der falder udenfor.

3.4 Genretræk ved essayet

For at kunne analysere essays ud fra genre, må vi først og fremmest identificere essaygenrens genretræk: De ting, der gør, at man genkender en tekst som et essay. Det er ikke en simpel opgave, da genren ikke er præget af rigide strukturer eller typiske persongallerier, som f.eks. krimigenren er det. Alligevel har vi her samlet nogle af de almindeligt anerkendte genretræk ved genren, som vi tager udgangspunkt i når vi analyserer Suzanne Brøggers "Voldtægt". Listen er baseret på litteraturprofessor Arne Melbergs *Essayet* (2013).

Melberg skriver, at 'selvrefleksion' er et gennemgående træk for essays (Melberg 2013, 13). Essayister forholder sig til sig selv og til det, de skriver, mens de skriver det. Melberg bruger diverse historiske essayisters egne definitioner af essaygenren til at give et overblik over genrekoderne. Også det kritiske indhold er centralt for genren (ibid, 14). Det betyder ikke, at selvrefleksion og kritik udelukkende findes i essays, men at det er noget, der er særligt udbredt i essays. Melberg skriver, at essayet historisk har været betragtet som "[...] en "ankomst", en "forløber", en "proces"." (Melberg 2013, 14). Det handler om det 'afprøvende' i essayet: essayet er et forsøg.

Melberg skriver videre, at det gode essay blev defineret ved, at det forholder sig til sin læser: Det skal kunne fremstille sagforhold 'rent' og uden omsvøb, men samtidig være underholdende og bringe sin læser nydelse. Det betød at man bliver nødt til at være personlig, når man skriver essays. Det private må inkluderes i essayet (Melberg 2013, 15)

Melberg præsenterer også kort 12 kendetegn ved essayet (Melberg 2013, 16-17). Der er overlap mellem dem og de genretræk, Melberg ellers har fremsat. De 12 kendetegn er:

1. Vandring, omvej, afvigelse, associativ tankegang
2. Samtalekarakter og dialogisk struktur
3. Processualitet
4. Åben form
5. Dialektisk virkelighedsopfattelse
6. Approksimation. Perspektivisme. Subjektivitet
7. Variation. Eksperiment
8. Frihed fra system
9. Modenhed. Skepsis
10. Frihed. Leg
11. Kritik
12. Omformning af det gestaltede

Derudover er essayet også blevet defineret som noget *andet* både fra videnskabelige og litterære tekster. Det er en tekststart der bryder med system og orden og gør ting mere komplicerede. (Melberg 2013, 18). Fra fransk henter Melberg ordet 'experience', der både kan betyde eksperiment og erfaring. Essays er altså på samme tid et eksperiment og en kilde til eller dokumentation af erfaring. På engelsk er vægten på det sidste: oplevelsen. Det er den personlige oplevelse, der giver essayet autoritet (ibid.).

3.5 Kritisk Diskursanalyse

Det ligger i Kritisk Diskursanalyse (CDA) at man prøver at udpege hvordan sprog opretholder uretfærdigheder. Som kritisk diskursanalytiker inddrager man sit eget værdigrundlag i analysen. I diskursanalysen bliver virkeligheden forstået gennem sproget. Analysen har til opgave at afdække magtforholdene bag dominerende diskurser og vise, hvorledes de belyser bestemte aspekter af virkeligheden, og samtidig overser andre. Denne dekonstruktion muliggør frigørelse fra etablerede magtforhold (van Dijk 2006).

Den hollandske sprogvidenskab forsker Teun Adrianus van Dijk beskæftiger sig i sin artikel med forholdene mellem politik, ideologier og diskurs. Hans grundlæggende konklusion handler om at de tre fænomener er tæt forbundne, og at man ikke kan forstå det ene begreb uden at forstå de andre. Forståelsen for hvad der udgør begrebet om ideologier, er central for van Dijks systematisering af de mekanismer, der er på spil når diskurser etableres, opretholdes og reproduceres. Han mener nemlig, at ideologibegrebet ikke udelukkende hører til inden for politikens verden, men også kan forstås som de grundlæggende forståelser, vi abonnerer på som individ og gruppe: "ideologies are described in terms of the axiomatic foundation of the social representations shared by groups" (van Dijk 2006, 739). Med det argument sympatiserer han med en socialkonstruktivistisk forståelse af de sociale dynamikker i sproget, der er med til at konstruere (eller dekonstruere) tingenes tilstand. Altså omfavner ideologi-begrebet hos van Dijk hele den form for dialektik, der opstår i sociale grupper når værdier konstrueres og reproduceres. Sociale gruppers værdisæt etableres ud fra offentlig tekst og tale (politik), som er med til at forme de grundlæggende gruppe-forståelser for verden, der danner mere specifikke holdninger hos den enkelte. Disse individuelle holdninger påvirker dernæst gruppen som helhed, og de meningsdannelser, konstruktioner og fortolkninger som reproduceres internt. Gruppedynamikkerne påvirker den enkelte, som således er implicit retningsbestemt i sin handling og kommunikation, hvilket igen taler ind i opretholdelsen af gruppens ideologiske grundlag.

“As soon as ideologies not only have general social functions but more specifically (also) political functions in the field of politics, we will call them political ideologies. [...]. Thus, one way of classifying ideologies – as well as discourses – is by the social field in which they function. That is, we have political, educational, legal, religious, and health care ideologies, among others” (van Dijk 2006, 731).

Således er det nødvendigt at være bevidst om de kommunikative dynamikker, der er på spil, for at kunne påtale de hegemoniske strukturer der er med til at undertrykke bestemte grupper og ideologier. Van Dijk pointerer at et typisk greb inden for politisk formidling handler om en opdeling af 'dem' og 'os'. Nærmere bestemt:

”Underlying political ideologies are typically expressed in political discourse by emphasizing Our good things and Their bad things, and by de-emphasizing Our bad things and their good things” (van Dijk 2006, 739-740).

Denne generelle diskursive strategi kan spores i al slags kommunikation, men det handler om at genkende de overordnede ideologiske strukturer, hvis værdier, vendinger og stigmatiseringer vedligeholdes i den måde vi kommunikerer. Tekst og tale er altså symptomer på de underliggende idealer, det vil sige ideologier, der er gældende for individet, gruppen og samfundet, og disse symptomer kan bearbejdes og fortolkes med den kritiske diskursanalyse.

Van Dijk har opstillet en række systematiserede temaer, der skal tjene til en klar operationalisering af den kritiske analyse af tekst og tale. Han understreger, hvorledes underliggende strukturer ofte kommer til udtryk i polariserede udtalelser, der skal tjene til klare afgrænsninger af gruppeorienterede tilhørsforhold; dem og os – eller som han kalder dem: 'ingroups' og 'outgroups'. De kan vise sig som abrupte politiske attituder, såsom direkte misogynistiske eller racistiske udtalelser, men oftere ses personligt bias reflekteret i de personlige, mentale modeller der ligger til grundlag for diskursive strukturer. Med andre ord er et vigtigt værktøj i operationaliseringen af kritisk diskursanalyse at undersøge tekst og tale for de ideologiske værdimarkører der optræder, men i særdeleshed også dem der *ikke optræder*: Vi kan analysere og konkludere på hvordan de positive værdier ofte identificeres med *ingroup'en*, og vice versa for *outgroup'en*. På den måde kan vi rekonstruere de underliggende mentale modeller (van Dijk 2006, 730).

4. Danskfaglig analyse

I de følgende afsnit foretager vi en genreanalyse af Suzanne Brøggers essay “Voldtægt”, baseret på de teoretiske grundlag vi har præsenteret i de forrige afsnit. Desuden laver vi en diskursanalyse, for at undersøge Brøggers værk, som i sidste ende har til formål at understøtte vores genreanalyse. Ydermere udarbejder vi en perspektiverende genreanalyse af Amalie Skrams *Lucie* (1888) og Karin Ekmans *Knivkastarens Kvinna* (1990), for at muliggøre en sammenligning af essayet “Voldtægt” med tekster i andre genrer og i en større nordisk kontekst. Analysen afspejler de specifikke nedslagspunkter som vi har valgt at arbejde med i særdeleshed - både med henblik på at klarlægge de særligt essayistiske træk ved teksten og essayets eksemplariske karakter.

Det eksemplariske i Brøggers essay handler for os om hvad det essayistiske *kan*. Sagt med andre ord fokuserer vi analysen omkring de kultur- og samfunds-refleksive bidrag, vi ser “Voldtægt” italesætte. Vi viser, hvordan disse bidrag til stadighed er relevante for kønsproblematikker i dag. Således argumenterer vi både ud fra essayet i sig selv, samt essayets sociale, kulturelle og samfundsmæssige rækkevidde dengang og i dag.

Vores analysetilgang er informeret af to forskellige analysetraditioner, henholdsvis Kritisk Diskursanalyse (CDA) og genreanalyse. Det er ikke fordi vi laver to separate analyser – tværtimod. Fordi essaygenren er så tæt forbundet med kritik, positionering, diskussion og normbrud giver det god mening at bruge CDA som supplement til genreanalysen. CDA hjælper os til at vise, *hvordan* teksten er kritisk, *hvilke* greb, der er brugt til at positionere sig selv og andre, *hvorfor* teksten bryder med normer. Med andre ord, CDA tilbyder en værktøjskasse, der er ideel til at identificere genretræk og -brud i forbindelse med essays. Analysen lægger op til at besvare den del af problemformuleringen, der omhandler formidling af essaygenren i fagdidaktiske sammenhænge på gymnasieniveau.

4.1 Introduktion af “Voldtægt”

”Voldtægt” er en tekst på 35 sider og en del af værket *Fri os fra Kærligheden*, som er udgivet første gang i 1973. Teksten er opbygget som en slags rammefortælling, hvis format til- og påtaler læseren med en stærk argumentatorisk retorik. Inde i ’rammen’ finder vi i den essayistiske fortællelid forskellige formater; først en historie, opbygget som en form for

artikel, og dernæst et personligt vidnesbyrd i skuespils-format med ti akter. Således er tekstens overordnede form essayistisk i sit udtryk, fordi læserens forventning til teksten hele tiden udfordres og udvides i en form for dialektik. Til sidst bliver det til den konstruktion som man sidder tilbage med: et sammensurium af genre-koder, lånt fra både romanen, novellen, artikelskrivningskunsten og dramaturgien. Fælles for teksten i sin helhed, på trods af formative skift, er en distinkt narrativ fortæller, der vedvarende holder sit fokus på tekstens centrale budskaber. I analysen reflekterer vi over essayets budskaber, organiseret under en fælles tematik der handler om kvindekønnets position i en samfundsstruktur, der er exceptionelt i favørren af den af den heteroseksuelle mand. Essayet bærer i særdeleshed præg af diskursive greb såsom generalisering og kategorisering, ironi og eksemplificering, samt kritisk bevisføring og fokus på systemetiske strukturer og kønskonstruktioner. Disse genrekoder vil vi i det følgende afsnit uddybe.

4.1.1 Brøggers teoridannelse

“Voldtægt” behandler, ligesom genrekoderne foreskriver, en problematik, som ses på anden side af essayet, hvor Brøgger skriver således:

”Kvinderne er begyndt at tro, at der findes nogle ret grundlæggende – om end u håndgribelige – mønstre i kønsadfærdsproblematikken, som har med myter at gøre, og at det i øjeblikket gælder om at afmystificere dem, selvom det er vanskeligt” (Brøgger 1973, 112).

Ovenstående lyder næsten som en problemformulering. Det er selvfølgelig ikke formuleret i klassisk videnskabelig forstand, men det kræver ikke meget omroking for at få det til at ligne en problemformulering: *Hvilke underforståede mønstre ligger til grund for kønsadfærdsproblematikken, og hvorledes kan de afmystificeres med henblik på at nedsætte frekvensen af seksuelle overgreb?*

Det er den problemformulering, som essayet arbejder med. Her er det ekspliciteret både, *hvad* det er, Brøgger skriver om, og med hvilket formål: at afmystificere mønstrene i kønsadfærdsproblematikken. Hun skriver også, at det er vanskeligt at gøre, hvilket er givet, når man arbejder med noget, der er u håndgribeligt. Gennem essayet forsøger Brøgger at gøre det u håndgribelige konkret ved hjælp af vekslen mellem konkrete eksempler og mere abstrakte teoretiseringer. Brøgger præsenterer sit teoretiske materiale som noget generelt:

”De er begyndt at snakke sammen, analysere deres relationer til mænd og sammenlignende erfaringer” (Brøgger 1973, 111)

Her er en generel problemstilling: (alle) kvinders relationer til (alle) mænd. Denne generelle problemstilling bliver eksemplificeret i én kvindes relation til én mand:

”Men vi må fx have rede på, hvordan det går til, at en kvinde, som i løbet af en festlig aften tilbyder en mand, der klager over ikke at have noget sted at sove, en seng i et ekstra værelse og lægger håndklæder og pyjamas frem til ham og sig selv til at sove, hvorpå han i løbet af natten smutter ind i hendes seng og penetrerer hende mod hendes vilje, og at hun ifølge den offentlige mening ”selv har været ude om det”.” (Brøgger 1973, 112).

Det er typisk essayistisk, at en forfatter veksler mellem at skrive om det generelle og det konkrete. I forhold til den problemstilling, Brøgger fremsætter og analyserer i sit essay, er denne praksis ideel, netop fordi emnet for hendes undersøgelse er ”uhåndgribeligt”. Det er ikke muligt at undersøge kulturelle praksisser i sig selv – man kan kun undersøge manifestationerne af dem, og hvis man ser nok manifestationer er det muligt at identificere mønstre.

4.1.2 Det essayistiske jeg

Det jeg der taler igennem essayet, er ikke identisk med forfatterens jeg. Det er en litterær størrelse, der ikke eksisterer udenfor teksten. Men samtidigt er læseren bevidst om forfatterens identitet: at hun er kvinde, feminist, journalist og fiktionsforfatter, og så videre. Især i essaygenren kan det være svært at vurdere, hvor det personlige jeg begynder og det essayistiske jeg slutter. Netop fordi essaygenren lægger op til at forfatteren trækker på sine personlige erfaringer fra det virkelige liv og diskuterer på baggrund af sine personlige erfaringer, kan det være svært at adskille de to jeg'er. Den væsentligste forskel ligger i det faktum, at det essayistiske jeg er kurateret: Nogle tanker, holdninger, erfaringer og formuleringer er blevet valgt ud og andre er blevet valgt fra. Det essayistiske jeg indeholder aspekter fra det 'virkelige' jeg, men det er en kurateret version, der bliver aktiveret med et formål for øje. Brøgger har foretaget valg om, hvilke dele af sig selv hun vil tillade læseren adgang til, og det er ikke til at sige, hvilke dele der er blevet udeladt eller tilføjet.

Brøgger skriver om Freuds forsøg på at finde svaret på spørgsmålet ”Hvad ønsker kvinder?”. Hun præsenterer herefter sit eget svar på det spørgsmål, som Freud og diverse andre mandlige videnskabsmænd har så svært ved:

”For mig er sagen temmelig enkel, for jeg ønsker bare at bestemme over mit eget liv og ikke mindst – hvem jeg vil kopulere med” (Brøgger 1973, 112).

Her aktiverer Brøgger sit jeg i funktion af dets kvindelighed – hun har, i modsætning til videnskabsmændene, en privilegeret position til at kunne tale om hvad kvinder ønsker. Eller, hvis ikke hvad alle kvinder ønsker, så i hvert fald hvad én kvinde ønsker, nemlig hende selv. Men hun viser ikke kun det kvindelige aspekt af sit jeg i ovenstående citat. Hun viser også sin tørre humor. Når hun vælger at bruge ordet ”kopulere” i stedet for at bruge en mindre formel formulering som ”have sex med” står det i skarp kontrast til tonen i resten af teksten, som er relativt uformel. Hun efterligner den videnskabelige diskurs, som Freud og hans lige ville have brugt og viser, hvor absurd det lyder. Hun viser også hvor latterligt hun mener, det er at bruge årevis på at finde svaret på et spørgsmål, i stedet for bare at spørge kvinderne.

Det essayistiske jeg har også andre funktioner end at demonstrere den privilegerede position det er at kunne udtale om noget, man har førstehåndserfaring med. F.eks. i følgende citat:

“Essensen af voldtægt ligger, så vidt jeg kan se, ikke i graden af åndelig/fysisk vold, som et påtvunget samleje (eller hvad det nu er) er forbundet med, men i det *kvindesyn*, der overhovedet gør den maskerede/umaskerede voldtægt mulig – og at en kvinde helst skal dø af det og være blodigt massakreret for at gøre sig fortjent til at blive betragtet som et egentligt offer” (Brøgger 1973, 112-113).

I ovenstående citat fremstiller Brøgger en påstand, som nogen måske ville opfatte som kontroversiel. Derfor gør hun brug af hedging, når hun skriver *så vidt jeg kan se*. Det fremhæves, at hun her taler om en personlig opfattelse, og ikke nødvendigvis om et indiskutabelt faktum. Det bidrager også til den dialogiske form, som er endnu et genretræk: Her inviterer Brøgger sin læser til at overveje den påstand hun kommer med, og eventuelt modsige den. Senere i samme citat skriver hun også (*eller hvad det nu er*) som en indskudt fortællerkommentar, der har samme funktion af hedging. Her betvivler hun lighedstegnet mellem voldtægt og påtvunget samleje – det hænger sammen med at hun senere taler om *den maskerede voldtægt*: de overgreb på kvinders ret til selvbestemmelse, der ikke (i hvert fald på

overfladen) er af seksuel natur. De to rygdækkende sætninger er også med til at holde tonen uformel og ligefrem, på trods af den relativt komplekse feministiske teori Brøgger her arbejder med. Når hun skriver (*eller hvad det nu er*) bidrager det også til at teksten føles dialogisk – som om Brøgger har en samtale, både med sig selv, med læseren og med en lidt svær bestemmelig opponent, som er fortaler for ‘systemet’ og status quo.

Den dialogiske form optræder flere gange i løbet af essayet. Når Brøgger fremstiller sine egne holdninger og observationer sker det ikke i et vakuum – det er en reaktion på en herskende diskurs. Denne herskende diskurs som hun stiller sig selv i kontrast til, får også taletid i essayet, således at Brøgger kan give det modsvar. F.eks. i følgende citat:

”I Amerika vil en kvinde, som er blevet voldtaget, blive frarådet at anlægge sag, selvom sagen er klar, såfremt hun ønsker at leve videre uden psykiske mén. Og hvorfor? Jo, fordi det antages, at hun selv har været ude om det, og har hun den ulykke at være kendt for at være ”erotisk anlagt”, er den helt gal, for så ”kan hun jo ikke have haft så meget imod det”.” (Brøgger 1973, 113).

Her markerer Brøgger tydeligt de udsagn, som hun ikke selv vil stå inde for ved hjælp af citationstegnene. Man kan se, at det ikke er noget hun siger, men det er noget, *man* siger, i hvert fald i Amerika. Det her er et argument, som Brøgger har observeret i den herskende diskurs i hendes samtid. Hun genopstiller det her, måske i en anelse overdrevet eller karikeret form, med det klare formål at kunne skyde det ned. Senere på siden markerer Brøgger det ikke helt så eksplicit, når hun gengiver holdninger, som hun ikke er enig i:

”Hvis en kvinde lever alene uden en mand, må hun ”passe på”. Skulle hun alligevel blive forulempet eller voldtaget, ligger det i sagens natur, at hun har båret sig dumdrigt ad.” (Brøgger 1973, 113).

Selvom der ikke er nogen citationstegn omkring den sidste sætning, er det alligevel tydeligt, at det ikke er en holdning, som Brøgger deler. Det essayistiske jeg er altså ikke den eneste ’stemme’, der får taletid i teksten: Der findes også en essayistisk opponent, der fremsætter de holdninger, som jeg’et forholder sig til og afviser. Det er denne essayistiske opponent, der bliver repræsentant for den diskurs, Brøgger stiller sig op imod. Den er ikke identisk med den faktiske diskurs om emnet indenfor den tidsperiode, hvori teksten opstod, på samme måde som det essayistiske jeg ikke er identisk med forfatterens person: det er udvalgte og kuraterede dele af diskursen, som er blevet valgt med et formål.

4.1.3 Stil

Stilen i “Voldtægt” er svær at definere. På den ene side formulerer Brøgger flere gange sin tekst som en videnskabelig analyse: I det nedenstående citat henviser hun f.eks. til en artikel med en næsten videnskabelig referencemetode. På den anden side er der visse elementer, der bringer den høje stil længere ned på jorden:

”I en artikel i Playboy ‘Seduction is a four-letter Word’ (‘Forførelse er et sjofelt ord’) gør Germaine Greer op med ‘forførelsens kunst’ som den legitime form for maskeret voldtægt. Falske løfter, falsk ømhed, alt er lovligt, når det gælder om at få den op. Præmissen er, at selvom kvinden ikke har lyst, så skal hun sgu nok få det. Det er han lige mand til at sørge for” (Brøgger 1973, 112).

Den videnskabelige stil står i skærende kontrast til to ting: for det første det materiale der henvises til. Playboy er først og fremmest et pornoblad, og det er sjældent at de sociologiske analyser, der udgives i diverse fagblade, henviser til den slags. I 1973 var det nok endnu mere utænkeligt end det er i dag. For det andet er der formuleringen *så skal hun sgu nok få det. Det er han lige mand til at sørge for*. Den efterligner en ‘værkstedstone’, en definitivt maskulin måde at tale på - især når det handler om kvinder. Det er igen den herskende diskurs, der får stemme. Men det er en anden stemme, en anden diskurs: Den første var den, der hele tiden mindede kvinder om at være påpasselige og ordentlige, den anden henvender sig slet ikke til kvinder. Den foregår kun mellem mænd. Den bagatelliserer overgreb, kvinders grænser og billiger den slags manipulerende opførsel, der gør det muligt for mænd at begå seksuelle overgreb uden at skulle tænke på sig selv som voldtægtsmænd. Kontrasten mellem den videnskabelige form og værkstedsdiskursen gør læseren ekstra opmærksom på absurditeten i værkstedsdiskursen. Det er også en demonstration af den umulige situation der opstår, når normerne insisterer på at kvinder altid skal sige ‘nej’, mens den opmuntrer mænd til at forsøge at overbevise dem til at sige ‘ja’ – uanset hvor mange gange de har fået et nej indtil videre.

Et andet stiltræk som Brøgger bruger til at skabe særlig opmærksomhed hos læseren, er gentagelsen. Hun opremser de gode råd, som den herskende diskurs giver til kvinder for at de kan undgå voldtægt:

”Hun kunne bare lade være med at gå alene på en mørk vej. Hun kunne bare have haft en ekstra lås på sin dør. Hun kunne bare lade være med at have provokerende bryster eller gå uden brystholder. Hun kunne bare lade være med at snakke åbent og velvilligt om seksualitet. Hun kunne bare lade være med at gå ud med en mand og spise dyre retter for hans penge. Hun kunne bare lade være med at have sovekammerøjne. Kort sagt, hun kunne bare lade være med at være kvinde, for kvinder bliver voldtaget, og medmindre de dør af det, har de selv været ude om det.” (Brøgger 1973, 113).

Der er enormt stærkt at se alle de ting, som kvinder ‘bare’ kunne lade være med, remset op på den måde. For det første fordi ordet ‘bare’ får det til at lyde som om der kun er tale om småting – og det på trods af at nogle af rådene fraråder kvinder at gøre/være ting, som de ikke har nogen form for kontrol over. Det er svært at lade være med at have bryster eller ‘sovekammerøjne’. For det andet fordi selve mængden af disse småting er så stor. Der er tale om en ikke uanseelig begrænsning af kvinders personlige frihed, hvis de skulle leve op til alle kravene. Og det skal man, hvis man ikke ønsker at blive bebrejdet for sin egen voldtægt. Det, som de mange gentagelser her viser læseren er, at det ganske enkelt er umuligt at eksistere som kvinde og være uden skyld i at man bliver voldtaget.

4.1.4 Kvinder og kønsnormativister

Brøgger peger på hvordan opfattelsen af kvinder i 70’ernes samtid allerede har en karakter som er flere århundreder forældet. Forældelseskarakteristikken er implicit i tekstens distance til dét, der faktisk står:

“Mandens uantastelige ret til at fratage kvinderne deres selvbestemmelsesret, hænger naturligvis sammen med, at kvinderne gennem århundreder har veget tilbage for at formulere deres egne ønsker, således at mændene ikke har kunnet blive kloge på, hvad kvinderne egentlig tænkte eller drømte” (Brøgger 1973, 112).

Ved brug af ordene ‘uantastelig’ og ‘naturligvis’ formulerer hun kritikken gennem ironi – idet hendes ordvalg kan læses som en form for hyperbolisering omkring begrebet om at have ‘ret’ til noget. Hun bruger samtidig en indirekte pacificering af den kvindelige agens i ovenstående citat, i det at den historiserede kvinde har underlagt sig tidens kønsnormer uanfægtet. Brøgger tildeler således mændene en agens, hvis karakter har en slags uskyldsren

undertone, fordi hun taler ind i den diskurs, hun netop forsøger at kritisere – ved at objektificere kvinders indre drifter i tråd med Freudiansk logik. En logik som nærmest ligner tilgangen menneskerne har når de praktiserer studier af andre dyr: 1) *andethedens mysterium* skal løses, og opløses, af den mystificerende, og 2) hvis midlet er at afgrænse, kategorisere og stigmatisere andetheden, så er det den mystificerendes ret. Menneskelighed, og dermed basale menneskelige rettigheder, frarøves således kvinder. Brøgger tillægger kvindelighed de samme kvaliteter som kønsnormativister og overgrebsmænd bruger til at retfærdiggøre forklaringsmodellen om den krænkede kvinde. Hun manifesterer de opfattelser og italesættelser af kvindelighed som allerede er konstrueret, og som hun ser til stadighed reproduceres strukturelt i samfundet. Hendes ironiske greb rækker dog ud over de strukturelle reproduktionsmekanismer, i kraft af hendes egen kønnethed som både afsender og fortæller. Det skaber en distance til hendes udsagn, i det at de pludselig kan opfattes som kontroversielle når en kvinde italesætter og opretholder undertrykkende konstruktioner om kvindelighed.

”Men hvis en kvinde ikke kan sige godaften uden risiko for, at hendes frihed ikke vil blive respekteret, så er den kvinde ikke fri. Manden, der ikke kan sige godaften uden at komme i tanke om sine genitalier, er for resten heller ikke fri” (Brøgger 1973, 116).

Her tager hun for første gang i teksten agensen fra begge køn. Skiftet i de logikker teksten abonnerer på river læseren ud af det fortolkningsunivers som Brøgger først opbygger. På den måde står de normative hyperboliseringer omkring begrebet om den krænkede kvinde tilbage, som en yderliggående ideologisk overbevisning. Hun flytter fokuset fra den freudianske ’kvinden-som-et-studie’-optik, og anlægger i stedet et konstruktivistisk og strukturalistisk syn på dynamikken mellem kønnene. På den måde appellerer hun til, at læseren gentænker de forankrede adfærds- og tankemønstre, som hun eksemplificerede i starten af essayet. Brøgger påtaler således den hegemoniske struktur – først ved at agere ironisk, som indbegrebet af misogynistiske overbevisninger, og sidenhen ved at hæve problematikken op på et samfundsmæssigt strukturelt plan. På den måde veksler hun rent diskursivt mellem at beskrive normative problematikker ud fra et dikotomisk ’mænd-mod-kvinder’-synspunkt, og dernæst et ’os-mod-systemet’-synspunkt. Begge optikker handler dog om et ’dem’ og et ’os’ – altså in-group og out-group. Anvendelsen af modsætnings-figurer skaber en form for spændingsfelt i tekstens fortællelid, som indikerer ambivalens og frustration hos forfatteren, både som verdens-fortolker (kunstner) og verdens-borger (kvinde).

4.1.5 Samtykke

Brøgger bevæger sig fra det generelle til det mere specifikke i sin tekst, da hun nærmest uden en introduktion glider over i Emmanuelles historie (Brøgger 1973, 117, linje 7). Hun forlader sin personlige fortælling om at vade Amsterdams gader tynde om natten (Brøgger 1973, 114-116), af frygt for at standse op og spørge om vej. Brøgger sidestiller spørge-handlingen med et overgrebs-incitament for den ludende mandsperson. Hun påtaler den umulighed, der overgår en fortabt kvinde i fremmede omgivelser – lige meget hvad hun gør, skal hun regne med at *samtale* ender ud i *samleje*, om hun vil det eller ej. Emmanuelles historie fungerer som en eksemplificering af hendes udlægning:

”Men når han åbner den bildør og automatisk forventer, at hun sætter sig ind uden at have spurgt hende først, er det en antastelse af hendes selvbestemmelsesret og en gestus, der ikke er *væsens-*forskellig fra voldtægt, kun grads-” (Brøgger 1973, 118).

Her er omdrejningspunktet for den fjerdebølge-feminisme, som vi kender i dag. Brøggers blotlægning af samtykke-problematikken brød dengang med et tabu, som måske først for alvor begyndte at slippe sit tag i kønnene for få år tilbage. Hun understøtter det med sine egne erfaringer med sine strukturelt forankrede iagttagelser, og hun anvender gennem hele sit essay en distinkt, anklagende tone:

”Alle de kvinder der korpulerer for husfredens skyld, er voldtægtsofre” (Brøgger 1973, 122).

Brøgger udfordrer de diskursive normer, som fastholder enhver enten i rollen som krænker eller offer. På den måde er kritikken møntet på de symptomer, hun beskriver, altså kvindekrænkelser og overgreb, der vidner om at samtalen om samtykke ikke er et underliggende ideal for den herskende diskurs.

4.1.6 Bevisføring

Brøgger anvender især bevisføring som et diskursivt og retorisk greb igennem sit essay. I særdeleshed vender hun igen og igen tilbage til fænomenet om naturlighed (og unaturlighed). Brugen af ordet ’natur’ manifesterer sig i særlig grad over siderne 112-115 – ikke mindre end

ti gange indgår ordet i en sætning i løbet af disse fire sider. Således kan brugen af ordet også klassificeres som en form for gentagelsesfigur, der i udpræget grad indvier læseren i det univers hvor ”Voldtægt” udspiller sig. Det kan eksempelvis ses i følgende tekstuddrag:

”Mandens uantastelige [...] selvbestemmelsesret hænger *naturligvis* sammen med [...]”; “[...] mystificere kvindens „*natur*” yderligere [...]”; “[...] ligger det i sagens *natur* [...]”; ”Det er aggressionerne, der er „*naturlige*”. Det er „*unaturligt*” at gå alene om natten” (m.fl). [Egne fremhævelser] (Brøgger 1973, 112-114).

Natur har at gøre med de omgivelser, der afgrænser de industrialiserede civilisationer; det har at gøre med tingenes rene og oprindelige tilstand, fri for kulturel manipulation. Ordet kan bruges om et menneskes karakter og peger ofte på de ukultiverede evner og kræfter i mennesker, som det ikke er lykkedes at modificere: Kræfter og drifter som i en vis grad anses for at være urtidslevn og uundgåeligt til stede i enhver person. Brøggers referencer til natur og naturlighed taler ind i den del af mennesket, som skulle være den naturlige ’ubearbejdede del’. Således befinder begrebet sig i en form for betydningsmæssigt spænd, der ikke afgrænser hvornår det er de kulturelle værdier der former menneskets natur, og hvornår biologien disponerer mennesket for en bestemt natur.

Dette spænd ses eksempelvis hos Brøgger når hun både peger på de følelsesmæssige konsekvenser af tingenes tilstand, de ’biologiske’ sensationer: ”Det ligger slet ikke til min natur at føle mig forfulgt” (Brøgger 1973, 114) og dernæst på den mere kulturelt betingede, interpersonelle ’natur’: ”Hvis en fremmed siger „dav, skat, dejligt vejr i aften”, ligger det til min natur at svare godaften. Men selvfølgelig drømmer jeg ikke om at følge min natur (...) det føles unaturligt ikke at svare” (Brøgger 1973, 115). På den måde peger hun på den ambivalente dobbelthed i mennesket – et dyr med rødder i naturen, men også mere end det; et kulturvæsen, der er i stand til at skabe civilisationer i stadig større samarbejde og udvikling, men også mindre end det. Ud fra kultur/natur dikotomien hører kønnede instinkter og seksuelle drifter inden for natur-kategorien – sammen med lystprincipper, følelsernes frihed og det ubevidste menneskelige. Kulturen kommer derimod til udtryk gennem kollektive normer, regler og strukturer.

På den måde tillægger Brøgger menneskets iboende drifter en animalsk kvalitet – en, som udgangspunkt skadelig mellemmenneskelig praksis. Tidligere så vi, som påpeget i analysens indledende afsnit, at kvindernes andethed har været genstand for mere eller mindre akademisk og filosofisk inspektion, siden det moderne gennembrud. Denne form for

kvinde-eksperimenter og undersøgelser understøtter denne natur-diskurs, da det umenneskelige og dyriske både understreges af eksperimenternes karakter og karakteristikken af en kvinde for mindre end 100 år tilbage. Denne måde at forbinde begivenheder, erfaringer og opfattelser, som Brøgger her gør det, betegnes som associativ tænkning – og formidling. Dette træk er karakteristisk for essayformen, og understreger de centrale pointer i ”Voldtægt” ved at associationerne til naturbegrebet bindes sammen med den virkelighed Brøgger abonnerer på, og således tjener disse associationer til bevisføring for problematikken.

4.1.7 Opsamling

I vores danskfaglige analyse kunne vi vise, at Suzanne Brøgger i hendes essay “Voldtægt” bruger en række genretræk som er meget karakteristisk for essaygenren. Hun benytter sig blandt andet af et essayistisk *jeg*, som er tæt forbundet og deler egenskaber med Brøggers egne erfaringer. Desuden er der flere gennemgående stilistiske greb, der har til formål at provokere og afsløre den herskende diskurs. Brøggers anvendelse af essaygenren gør det muligt for hende at kritisere den herskende diskurs om samtykke på en meget personlig og underholdende måde, selvom det er et stærkt følelsesladet emne. Det gælder særligt taget i betragtning af at hun udgav værket i 70’erne, hvor der stadig var store dele af samfundet som havde et meget konservativt syn på den kvindelige krop. For at give et bedre billede af hvordan essaygenren rummer flere forskellige genre, præsenterer vi i det følgende afsnit to værker fra henholdsvis norsk og svensk litteratur. De to valgte værker fremstår også kritiske i forhold til hvordan samfundet fratager kvinder kontrollen over deres egen krop.

4.2 Perspektivering til norsk og svensk litteratur

Formålet med den følgende perspektivering er at gøre opmærksom på, hvordan de fund og slutninger der fremgik i foregående analyse, har betydning og relevans i en nordisk sammenhæng. I tråd med projektets problemformulering er vi særligt interesserede i hvordan litteraturen, og nærmere betegnet essayet, kan skabe et rum for refleksion hos læseren.

En central pointe i den foregående analyse af et eksemplarisk essay er, at netop denne genre har nogle særlige greb og muligheder for at udfolde problemstillinger og strukturer i

samfundet. For at understøtte denne pointe har vi valgt at arbejde med nordiske tekster inden for andre genrer, som har sammenlignelige tematikker. Med andre ord vil vi undersøge andre genres potentialer til at udfolde lignende kønsproblematikker. Således er følgende afsnit en perspektiverende analyse af hhv. den norske roman *Lucie* (1888) af Amalie Skram og det svenske digt *Knivkastarens kvinna* (1990) af Kerstin Ekman. Vi arbejder således komparativt med teksternes tematikker, logikker og greb for at undersøge hvor der er sammenligneligheder med Brøggers "Voldtægt", hvor der er afvigelser, og i det hele taget hvad disse ligheder og forskelle betyder for læseoplevelsen. Formålet med perspektivering er altså at sætte essay-analysens hovedresultater ind i en større faglig og samfundsmæssig kontekst, med udgangspunkt i litteratur der eksemplificerer vores skandinaviske naboers sprog og kultur.

4.2.1 Norsk perspektiv

Selvom Brøgger var kontroversiel, da hun udgav *Fri og fra Kærligheden*, er det ikke første gang kønspolitiske problemstillinger bliver behandlet i litteratur. Allerede i 1888 udgiver den norske forfatter Amalie Skram romanen *Lucie*, hvori temaer som ligestilling, voldtægt og seksualdrifter optræder. 85 år før Brøgger udgiver sit værk har Amalie Skram skrevet og udgivet fortællingen om Lucie, der er en kvinde 'med fortid' – altså en kvinde, der har haft sex udenfor ægteskabet.

For kort at opsummere handlingen, så er hun tidligere tivolidanserinde og blev engang gravid med en styrmand. Det resulterede i at hendes familie slog hånden af hende. Barnet var dog dødt, og Lucie er glad for at hun i det mindste ikke skulle være enlig mor. Lucie er forelsket i en mand, advokaten Theodor Gerner, som også er forelsket i hende, og han holder hende i en lejlighed hvor han besøger hende, når han har lyst til det. Han vil nemlig på grund af hendes fortid ikke gifte sig med hende, da det ikke er passende for en mand af hans sociale lag. Først da Lucie lader som om hun har andre bejlere forlover han sig med hende. Meget hurtigt efter brylluppet begynder Theodor dog at være ekstremt kritisk overfor hende. Han er jaloux på hendes tidligere bekendtskaber og forsøger med al kraft at afskære hende fra denne uheldige 'fortid'. Det betyder blandt andet, at hun ikke må se sin gamle veninde fra Tivoli. Han er i det hele taget ekstremt kontrollerende, og alt hvad hun gør, ser han som flirteri. En dag skælder han hende så meget ud på åben gade, at hun løber sin vej fra ham midt om

natten. Den nat bliver hun voldtaget. Da hun vender tilbage, vover hun ikke at sige noget til sin mand, netop fordi hun er en kvinde ‘med fortid’, og han ville bare blive vred på hende.

Amalie Skram er i sin samtid også en kontroversiel figur. Ligesom sin hovedperson Lucie havde hun et ulykkeligt forhold til en sømand (Sørensen 2013). Da hun udgiver *Lucie*, har Skram været igennem en skilsmisse med sømanden i 1978, og er nu gift med forfatteren Erik Skram og bor i København (Mortensen 2003). I 1880’erne blev der i Norge kun gennemført omkring 40 skilsmisser om året (Sørensen 2013), så allerede på dét punkt er Skram en usædvanlig kvinde. Hun døjede med psykiske vanskeligheder og var indlagt på psykiatriske hospitaler af flere omgange (ibid.). Hovedpersonen i *Lucie* oplever også vrangforestillinger i romanen: efter at være blevet voldtaget plages hun af forudannelser om at hun kommer til at dø, og derudover bliver hun pludseligt dybt religiøs. Ligesom *Lucie* kommer Skram også af en fattig familie og har bevæget sig op i et socialt lag, der er langt over det, hun kom fra. Det er altså sikkert at sige, at Amalie Skram og *Lucie* har en del til fælles.

Amalie Skram er en del af den naturalistiske bølge – hun søger at beskrive tingene ”som de virkelig er” (Mortensen 2003), og hendes romaner er socialrealistiske og afspejler menneskets kamp mellem at skulle være en del af et samfund med regler og normer og samtidig have dyriske lyster og impulser (ibid.). Derfor er det ikke så mærkeligt, at hun henter sit stof fra sit eget liv. På samme måde som Brøgger bringer hun det personlige ind i “Voldtægt”. I modsætning til Brøgger taler hun ikke ‘som sig selv’ – *Lucie* er en fiktiv person, og alle hendes oplevelser er fiktive. Det, at Skram muligvis har haft lignende oplevelser gør, at hun kan fortælle om dem, ‘som de er’, men på intet tidspunkt forsøger hun at lade som om, at der er tale om en virkelig fortælling.

4.2.1.1 Det personlige essay og den personlige roman

På den ene side er det med en roman let at affeje hændelserne i handlingen som ”blot en historie”, som man kan nyde, fordi den er dramatisk og spændende. Det er et konflikt punkt i handlingen, at *Lucie* har en fortid, og man kan som læser vælge at betragte det kun som et sådant: når naturalisten Skram vil vise os realiteter, verden som den er, kan man svare: ‘*Jovist, men det er jo stadig bare en historie*’. Brøggers insistensen på, at alle anekdoter i hendes fortælling er autentiske, gør dem sværere at afvise som ‘*bare noget opspind*’. Til

gengæld er det mere lige til at angribe forfatterens troværdighed, hvis man ikke bryder sig om hendes pointer, eksempelvis: hun husker forkert, hun lagde for meget i det, hun er en direkte løgner. Hvis nogen anklagede Skram for at lyve kunne hun svare: *‘Ja, det er fiktion, men det kunne have været sket’*. Samtidig udlagde Brøgger i detaljer sin egen fortid, og gjorde sig dermed sårbar overfor alle menneskers vurderinger af hendes adfærd. Hun skriver i essayet om hvordan hun, efter at have skrevet om sin voldtægt tidligere, var blevet kontaktet af flere mænd, der var af den opfattelse, at hun havde gjort det for at få noget på den dumme. Den slags undgås til dels, hvis man kan gemme sig bag fiktionen.

En anden forskel er, at man med en roman kan påtage sig mere end ét perspektiv. Brøggers måde at give sin moddiskurs stemme på kan måske siges at repræsentere et andet perspektiv end hendes eget, men slet ikke i samme grad som Skram gør det i sin roman. F.eks. får læseren indblik i Theodors Gerners overvejelser om, hvorvidt han bør gifte sig med Lucie:

“Ja, naturligvis skulde han gifte sig med hende. Han vilde ha gjort det forlængesiden, hvis der ikke havde vært det med hendes fortid. Det var og blev dog en forfærdelig klik på en kvinde, skjøndt det fik nu endda være, men det gjorde så ondt, så ondt. Ja, ondt gjorde det, men herregud, han vidste jo om det. Rub og stub havde hun fortalt ham. Han fik vel sagtens se til at komme over det engang.” (Skram 1888, 18-19).

Gennem det meste af romanen ligger perspektivet hos Lucie, men somme tider lader Skram andre karakterer få ordet, som her Theodor, senere også blandt andre Lucies veninde Nilsen og den sympatiske enkefrue Karen Rejnertson. Amalie Skram er ikke bundet af at have placeret sig selv som tænkende, handlende karakter i sin tekst, og derfor står det hende frit for at berette, hvad alle karaktererne tænker. De stemmer, som mændene i romanen taler med, er mindre karikerede og mere nuancerede end den, Brøgger tillægger sin moddiskurs. I begyndelsen af romanen virker det enormt usympatisk, at Theodor holder Lucie i jomfrubur. Det medvirker til at gøre karakteren mere menneskelig, når Skram lader læseren få indblik i, hvorfor han har disse kvaler. Senere i romanen ser man også hvor meget det piner Theodor at opføre sig fjernt og koldt overfor sin hustru, som han elsker meget højt. Det betyder ikke, at hans handlinger bliver mindre forkastelige, men det gør, at man bedre kan forstå ham som karakter: Han føler sig tvunget til at straffe Lucie, til at tvinge hende til at lægge låg på sig selv, fordi han er bange for at folk skal udstøde ham hvis man for tydeligt ser, at hun er ”en slig en” (Skram 1888, 28), en sådan en, som fru Mørk kalder hende. Dét er Brøggers pointe, da hun i en sidebemærkning skriver, at mænd forresten heller ikke er frie under patriarkatets

normer (Brøgger 1973, 116). Det er at gøre vold både på mænd og på kvinder at forlange at de skal underordne sig den slags regler.

4.2.1.2 Handskemoral

Amalie Skram er som naturalist og forfatter omkring det moderne gennembrud ikke bange for at være helt direkte om, hvilke problemer, hendes tekster tager under debat. Tidligt i romanen lader hun karaktererne Brandt, som er præst, og fru Rejnertson, som er fortaler for kvinderettigheder, have en samtale om en bog: *En Handske*, som Rejnertson har liggende i sin stue. Det er et teaterstykke af norske Bjørnstjerne Bjørnsson der blev udgivet i 1883 og handler om jomfruen Svava, der finder ud af at hendes forlovede har gjort en tjenestepige gravid. Det er et stykke, der falder sammen med den såkaldte sædelighedsfejde – en samfundsdebat om seksualmoral. Ved at lade sine karakterer have en samtale om bogen sætter Skram helt bogstaveligt problemet under debat.

Præsten Brandt fortæller først, hvordan han hjemme i sin menighed er plaget af *vakte*, det vi på dansk nok ville kalde for frelste, der er utilfredse med hans ”verdslige liv” (Skram 1888, 52-53). Med det menes, at præsten, selvom han er ugift, ikke er seksuelt afholdende. Alligevel mener han bestemt, at det er forkasteligt, at Theodor Gerner har giftet sig med en kvinde, der ikke var jomfruelig:

“Upræsteligt! Tror Du kanske man er skabt anderledes end andre indvendig, fordi om man har havt det uheld eller held at bli præst da? Men ved Du hvad – ens brud ialtfald skal da ved Gud være ren!” (Skram 1888, 54).

Handskemoralen foreskriver, rettere end at lade kvinder have et seksualliv inden de indgår ægteskab, at mænd også bør forholde sig afholdende inden deres bryllupsnat. Brandt er positivt stemt overfor bogen, selvom han ikke selv efterlever handskemoralen. Karen Rejnertson er kritisk overfor at bede mændene om at leve i cølibat:

“«Og sæt det nu blev efterlevet dette herre Hanskepratet,» vedblev Karen med en hånlig, hurtig stemme, «ja, for det er da vel meningen, at det helst burde det, det skal da vel ikke bare hænge der og være ideal vel? Men at altså mænd holdt sig fra altså til de kunde gifte sig, til op imod trediveårsalderen, ¶...¶ de vilde sandelig bliså

afvant med alt det væsen, at de aldrig i verden gik bort og giftede sig. Hvorfor i al verden skulde de ta den byrde med ægteskabet på sig, når de først havde klart sig så længe?!” (Skram 1888, 56-57).

Rejnertson tror altså, at mændene ville ende med at blive aseksuelle væsner, der ikke ser nogen grund til at gifte sig, hvis de skulle være afholdende indtil de blev gamle nok til den slags. Amalie Skram låner den lettere skandaløse enkefrue Rejnertson og den sleske præst Brandts stemmer til at repræsentere to forskellige holdninger i forhold til sædelighedsdebatten. Præstens dobbeltmorale bliver udstillet, idet han beklager sig over at være forfulgt i sit sogn af frelste kristne på grund af hans sexliv, mens han (efter Lucie er trådt ind i stuen, vel at mærke) priser *En Handske* for at være moralsk korrekt og sundt for kristendommen. På den måde kommer problemet bogstaveligt talt under debat: Karaktererne bliver manifestationer af modstridende diskurser, og det er heller ikke i romanen svært at gennemskue, hvilken mening forfatteren sympatiserer med. Diskussionen er gennemgående gennem romanen: Hvorfor er det i orden at mænd har sex før ægteskabet, men forkasteligt, når kvinder har det? Senere diskuterer Rejnertson med sin søster, Henny, om handskemoral igen. Henny bringer Lucies fortid på bane:

“«Har hun ikke værtså'n, ja slet og ret et offentligt fruentimmer?» spurgte Henny med en grimace. «Nej da, Henny, så galt har det langtifra vært. Men selv om så var – vi gifter os jo allesammen med så at sige offentlige mandtimmere.»” (Skram 1888, 139).

Offentligt fruentimmer er en eufemisme for en prostitueret kvinde. Det, at Lucie har haft sex før ægteskabet, gør hende i Hennys øjne altså til en prostitueret. Karen Rejnertson reagerer med at kalde alle mænd for offentlige mandtimmere – fordi de ikke er afholdende. Det ender med, at Rejnertson taler om, at kvinder også har seksualdrifter, og at de ligesom mænd har godt af at få sig noget seksuel erfaring før de gifter sig. Det overhører Lucie:

“Lucie var ganske fortunlet. Aldrig i sit liv havde hun følt sig så underlig tilmode. Hun var altså like go' som Theodor, og behøved ikke at skamme sig for hun havde vært sån. Å gud, kundskab og lærdom og en forstand som fru Rejnertson sin!” (Skram 1888, 147).

Gennem romanen er der flere gange, hvor Lucie føler sig seksuelt opstemt – og det er første gang hun så meget som overvejer tanken om, at det ikke var noget hun behøvede at skamme

sig over. At det, der har givet Theodor så meget magt over hende indtil videre måske i virkeligheden ikke noget, der gjorde hende mindre værd.

4.2.1.3 Hun kan jo bare lade være

Ligesom Brøgger beskriver Skram, hvordan der er helt urimelige krav til kvinder. Det, der gør Theodor så kontrollerende, er at han med al magt vil have, at Lucie aldrig gør noget, der kan opfattes som indbydende til andre mænd – hun må ikke grine højt, hun må ikke hilse på andre mænd på gaden, hun må ikke engang hjælpe en gammel mand med hans paraply. Men uanset hvor meget Lucie lystre, har Theodor altid noget at kritisere hende for. Det er simpelthen en umulig opgave for hende at opføre sig ordentligt nok til at Theodor ikke synes, at hun går og gør sig til for andre. Det er fordi, det egentlig ikke har noget at gøre med hvordan hun opfører sig: Lucie henviser flere gange til, at hun blot gør som alle andre kvinder. Selv den ulykke, at hun havde været sammen med sømanden, var heller ikke en usædvanlig handling, for de to havde faktisk været forlovet, og hun havde sagt nej og gjort sig utilgængelig. Det, der gjorde forskel på hende og en ordentlig pige er, at sømanden havde løjet for hende og efterlod hende, gravid og udstødt.

Problemet ligger ikke i hvordan Lucie er som person, men hvordan Theodor opfatter hende. Fordi han er bevidst om, at han ikke er den eneste mand hun har været sammen med, ser han hende som en fristerske. Han siger, ligesom Brøggers gentagende formulering i hendes essay, hele tiden at Lucie skal lade være med alt muligt. Men Theodor kunne lige så godt bede hende om at lade være med at være kvinde.

4.2.1.4 Voldtægt

Som sagt foregår der i romanen en voldtægt: En fremmed mand med et ulækkert, behåret modernærke i ansigtet. Lucie vælger at undlade at fortælle sin mand at hun er blevet voldtaget da hun kommer hjem dagen efter. Hun havde ellers besluttet at fortælle ham det, men da hun ser hans ”hvide, egenretfærdige øjenlågene” (Skram 1888, 126) går det op for hende, at hun ikke kan fortælle ham, hvad der er sket. Hun er klar over, at han ikke vil reagere med medlidenhed overfor hende, men at han vil se det som en bekræftelse af, at hun stadig er en lysten kvinde. I stedet fantasierer hun om at være blevet slået ihjel:

“Eller hvis der var kommen nogen, som havde plyndret hende for peltsværkskåben og uret og guldstasen og strupt hende ihjel, for hun ikke skulde skrige. – Så kunde Theodor læst i avisen: Fundet damelig, for den fine broderede særken lod di hende vel beholde ialtfald, så de, som fandt hende, kunde se, hun ikke var en simpel, og di lange, trange strømperne, som var så vonne at få af.” (Skram 1888, 128).

Hun ville foretrække at hun var død af kulde eller var blevet myrdet, end at være blevet voldtaget – for så ville Theodor være blevet ked af det, i stedet for bare at blive vred på hende. Så ville han have syntes at det var synd for hende i stedet for. Det er præcis den samme pointe som Brøgger laver: Hvis man bliver voldtaget, skal man helst dø af det for at kunne blive betragtet som et offer. Samtidig sammenligner Lucie også hele tiden sig selv med ‘*fine damer*’ – det er altså ikke noget, som hun rigtigt ser sig selv som. Det er derfor hun ønsker at beholde sin broderede særk og sine lange strømper i sin mordfantasi. Så hun kan ligne en ‘dame’.

“Men hvis hun nu mon havde vært en fin dame, en af dem, som aldrig havde havt med andre end sin mand at gjøre, så havde hun vel dræbt sig efter dette.” (Skram 1888, 126).

Her kommer Lucies definition af ‘fin dame’, som også viser os, hvorfor hun ikke kan betragte sig selv som en fin dame, selvom hun er en overklassefrue: Fine damer har kun sex med deres mænd. Derfor har hun valget imellem at dø eller at tie. Hun vælger at tie. Alligevel ender hun på en måde med at dø af voldtægten. Hun bliver gravid, og da hun ser et modermærke på barnets ansigt der ligner det, som voldtægtsmanden havde, er hun overbevist om at det er ham, og ikke Theodor, der er faren. Den viden gør hende så ulykkelig, at hun dør. Hvorfor vælger Skram at slå sin hovedperson ihjel? Er det for at læseren skal fatte sympati med Lucie, selvom hun er en lystfuld kvinde med fortid? Eller fordi Lucies situation er så uudholdelig, at døden bliver en nåde for hende? Under alle omstændigheder dør Lucie på en ubehageligt realistisk og voldsom måde. I den tid der går fra hun føder og til hun dør, passer Theodor hende som om han var en sygeplejerske – han tillader først sig selv at vise hende omsorg og den ømme kærlighed, som han hele tiden gerne har villet vise hende, da hun er på kanten af livet. Så måske bliver Lucie alligevel god nok til ham til sidst, fordi hun ender med at dø af at blive voldtaget.

4.2.2 Svensk perspektiv

Ligesom Suzanne Brøgger og Amalie Skram har den svenske forfatter Kerstin Ekman dedikeret en betragtelig del af hendes forfatterskab til feministiske emner. Kvinder er en rød tråd gennem nærmest hele hendes litterære virke. Hendes skildring af kvinder og børns lidelser i historien op til hendes tid var nyskabende i den svenske litteratur. Det gjorde, at Ekman fik en betydning for den svenske litteratur, som er sammenlignelig med Brøggers betydning for den danske litteratur eller Skrams for den norske (Misfeldt 2012).

Ekmans værker hører til den mest læste svenske litteratur fra 1900-tallet. Særlig hendes samfundskritiske romanserie med titlen *Vallmstasviten* er meget kendt. Hun skiftede i 70'erne til mere samfundskritiske, historisk-realistiske romaner, efter hun allerede havde etableret sig som forfatter af kriminalromaner (Bjerg & Schack 2020). Ekman ønsker med sine romaner, særligt *Vallmstasviten*, at beskrive de hårde levevilkår for kvinder i kølvandet af industrialiseringen og de negative konsekvenser som stadig rammer kvinder i vores samtid. Børn spiller ligeledes en central rolle i hendes værker, der ligesom kvinder hørte til de mest undertrykte gennem en stor del af historien (Ottesen 2003). Hendes skift til litteratur som beskæftiger sig med kvindernes lidelser, forbinder hende også med Brøgger. Lighederne gør det muligt at sammenligne Brøggers, Skrams og Ekmans forfatterskab, selvom de har skrevet indenfor forskellige genrer.

Et af de mest bemærkelsesværdige værker er *Knivkastarens kvinna*, som hun har udgivet i 1990. Det adskiller sig især fra de øvrige værker i Ekmans forfatterskab ved at være et episk digt frem for en roman. *Knivkastarens kvinna* er særligt interessant for vores projekt, fordi jeg'et i værket har en stærk relation til forfatteren. Ligesom Brøgger i "Voldtægt", bearbejder Ekman i *Knivkastarens kvinna* sine egne oplevelser. Ifølge Mai Misfeldt (2012) fik Ekman i sin ungdom, ligesom jeg'et i *Knivkastarens kvinna*, en underlivsoperation, som gjorde at hun ikke længere kunne få børn og som var sådan en voldsom oplevelse for hende, at hun måtte leve med senfølgerne fra traumet i mange år af hendes liv (Misfeldt 2012).

Selvom værket, i modsætning til *Lucie* og "Voldtægt", ikke direkte beskriver en voldtægt, så oplever hovedpersonen operationen og situationen som et voldeligt overgreb, der i sidste ende medfører et psykisk sammenbrud. Det er tydeligt flere steder i teksten. Eksempelvis i følgende uddrag i starten af værket, hvor hun beskriver operationen:

“Han ska öppna dig

och ta livet ur dig.
Det är inte farligt.
Det sker efter beprövad vetenskaplig metod
och i samråd med flera
små och mellanstora Hundar.

[...]

Nu är de alla församlade
med piskande svansar
runt bordet med kroppen.
Det luktar ur gapen.
Lägg dig ner nu, lägg dig ner.
Du skal ha morfin och tillit.
Alt skal bli bra.
De vill dig väl.”

[...] (Ekman 1990, 7-8).

Ovenstående er en beskrivelse af lægernes forsøg på at forsikre jeg'et om, at proceduren er ufarlig. I stedet for at virke beroligende er de nærmere foruroligende. Lægerne kaldes Hunde med stort H. Hundebenævnelsen gentages flere gange gennem værket i henvisning til lægen. Hunde kan betragtes som meget seksuelle dyr, der springer op ad folks ben og 'boller dem' og ikke respekterer det personlige rum. De kan være urolige og voldsomme, begejstrede og overentusiastiske. Samtidig er 'hund' også et meget nedsættende skældsord. Samlet set giver det et indtryk af, at jeg'ets forhold til lægerne er meget negativt, næsten fjendtligt.

Særligt interessant er den nævnte, ret tydelige sammenligning af operationen med et overgreb, som bliver brugt flere gange i løbet af værket. Sammenligningen skal tydeliggøre følelsen af hjælpeløshed og fuldstændig udsathed overfor kirurgernes indgreb, som jeg'et oplever under og efter operationen. Denne følelse efterlader hende ligesom et voldtægtsoffer, i en situation, hvor kroppen bliver oplevet som ens fjende med seriøse psykiske konsekvenser. Blandt andet taber hun enhver tillid og får et skadeligt forhold til sin krop, hvilket ses i følgende:

“Hon är inte hemma, hon är inte hämma hos sig
inte i sig, hon är inte där.” (Ekman 1990, 20).

Værket selv har Ekman skrevet tidligt i sit forfatterskab. På grund af hendes personlige relation til emnet tog det hende mange årtier, før hun havde bearbejdet sine oplevelser på en måde, der gjorde det muligt for hende at udgive værket. Værket er både en personlig skildring af Ekmans eget traume, men også en stærk kritik af et sundhedssystem som overlader kvinder til sig selv og som ingen medfølelse har med deres patienter (Misfeldt 2012).

Handlingen i *Knivkastarens kvinna* foregår kun over 81 sider, men det når stadig at fortælle om jeg'ets udvikling på hendes vej til at overkomme de psykiske og fysiske konsekvenser af operationen. Hun bliver indlagt på en psykiatrisk klinik, hvor hun bliver behandlet med en række medikamenter. Mens hun selv kæmper med sin depression, iagttager hun verdenen udenfor klinikken og livet omkring hende. Hendes tanker kommer dog ofte tilbage til operationen og dens konsekvenser for hendes krop. Selvom hun når at blive en del bedre, forfølger hendes traume hende også når hun forlader klinikken og bliver reintegreret i sit gamle liv igen. Udenfor hospitalets vægge modtager hun flere reaktioner fra sine medmennesker og skal klare hverdagen igen, mens hun stadig bærer de psykiske ar. Jeg'et kan ikke klare kampene og gør et mislykket selvmordsforsøg, hvorefter hun igen ender på hospitalet. Bogen ender med hendes beslutning om at hun vil fortsætte sit liv: “Varför kom du tillbaka hit? Jag kom därför att jag ville leva.” (Ekman 1990, 76).

4.2.2.1 Sammenligning med essayet og romanen

Ekmans *Knivkastarens kvinna* er skrevet som et episk digt, og ved første blik adskiller det sig meget fra essaygenren som Brøgger bruger, og fra Skrams roman. Men ligesom ved essayet giver *Knivkastarens kvinnas* lyriske form Ekman en fremragende mulighed for at udtrykke de komplicerede følelser, som er knyttet til hendes egne og også det lyriske jeks oplevelser under og efter operationen. Effekten med dette er både at skabe en tættere relation og kommunikation mellem forfatteren og læseren, og at gøre det nemmere for forfatteren at nedskrive meget personlige oplevelser. Brug af digtformen giver også mulighed for at bruge sprogets ydre form mere effektivt, som igen er vigtigt når det gælder om at beskrive særlig vanskelige oplevelser som det er tilfældet med den komplicerede abort jeg'et oplever i

værket. Det bliver allerede tydeligt i den første strofe, hvor digtformen og komposition af strofen sørger for, at læseren bliver placeret i jeg'ets rolle, som ligger på sengen i operationsrummet, mens kirurgerne taler ned til hende. Sætningerne der er korte og fremstår opremsende i strofen, forstærker indtrykket af, at der bliver sagt noget i en beroligende tone, til den der ligger på sengen:

“Lägg dig ner.

Du måste har tillit.

Lägg dig ner.

Blotta dig för knivarna.” (Ekman 1990, 8).

Punktummerne efter de korte sætninger giver indtryk af, at der bliver holdt pauser mellem hver af dem. Samtidig lægger de ikke op til diskussion, men der er tale om ordrer. De er alle i bydeform. De beder pænt men det er ikke en mulighed at sige nej. Det forventes af jeg'et at hun skal overgive sin kontrol. Formuleringen *blotta dig* viser, hvor udsat og skrøbelig en situation det er for jeg'et. I modsætning til essayet, som altid er fokuseret omkring jeg'et, har det episke mulighed for også at bruge andre perspektiver, ligesom en roman. Ekman benytter sig kun i meget begrænset omfang af denne mulighed. Hovedsageligt gennem opfordringerne og råd til jeg'et, som dog kun har til formål at tydeliggøre hendes situation, og ikke til at beskrive de andres perspektiv. Dermed er *Knivkastarens Kvinna* et eksempel på et episk digt, der er meget fokuseret på jeg'et, næsten som et essay. Det kan eksempelvis ses i første strofe, hvor det lyriske jeg får processen af operationen forklaret og bliver opfordret til at have tillid til lægerne (Ekman 1990, 8). Rent sprogligt er det på dette tidspunkt et udefrakommende tredjepersonsperspektiv. Dog kan det også tolkes som en internalisering af det, som jeg'et er blevet opdraget med: At man skal og kan have tillid til læger, at de ved bedst, hvad der er godt for dig. Dermed kan den også forstås som en indre stemme.

4.2.2.2 Eksperimenter

Ligesom i essaygenren ligger den lyriske form op til at eksperimentere. Ekman skifter somme tider fra en verseform der ligner knækprosa til en mere sammenhængende form der ligner en tankestrøm, hvilket ses i følgende:

“Om lördagarne var det dans i motionshallen. Två par kvinnor rörde sig sakta bland serpentiner. De andra tittade på. Männen kom i morgonrockar men kvinnorna hade sprayat håret. De ville verkligen dansa.” (Ekman 1990, 26).

Dette fremstår meget mere sammenhængende end det øvrige, og skiller sig klart ud fra resten visuelt. Det indgår i en længere beskrivelse af livet på hospitalet. Det ovenstående udsnit står mellem fragmenterede indtryk og stemninger fra hospitalet og stikker ud i sin kohærens. På samme måde som Brøgger vekslede mellem det abstrakte og konkrete i sit essay skifter Ekman mellem det uåndgribelige i form af fragmenterede indtryk og det håndgribelige i form af disse prosaiske afsnit. De kommer til at ligne pauser i digtet, hvor jeg’et taler mere ligeud ad landevejen. Det er i disse afsnit, at teksten gør opmærksom på sin tekstlighed, blandt andet i et lignende prosaisk afsnit på side 22:

“Den som jag skriver om är en bekant till mig, nitton år och fyre månader yngre, slät utanpå, inuti sönderskuren av en bussmotor på tomgång, med körtelcykloner dragande genom sin världs delar och någonting tunnare än malvingar att lyfta med, stoft hos stoften.” (Ekman 1990, 22).

Afsnittet starter med *den som jag skriver om*, og det lader til at henvise til det, der kom før dette indskud. Jeg’et taler om det jeg, der taler i de knækkede vers – en bekendt, eller måske en yngre version af sig selv? Når genren er et digt, så er det spørgsmål helt op til fortolkning. Enten er dette jeg upålideligt når det skriver, at det skriver om en ven, eller også føler det ældre jeg sig ikke længere som den samme person som det yngre jeg. Under alle omstændigheder er teksten på denne måde i dialog med sig selv og skifter i tid. Den ene tid er den beskrevne og den anden tid er den hvori der skrives.

Et andet eksperiment med formen er stilistisk. På side 23 skifter digtet brat både stil og emne:

“Då möter hon en Lindorm under Rosende trä.
Han lägger sig neder under Jungfruns knä.
Han skär hennes unga skinn med kniv.
Han lägger sig in uti hennes liv
uti lönndom.
Den lever ej som tröstar mig för Sorgen” (Ekman 1990, 23).

Emnet og stilen ligner til forveksling en folkevisen om det mytologiske væsen lindormen, selvom det er original digtning. Sproget bliver meget gammeldags og digtet begynder pludseligt at rime. Samtidig drejer det sig om det samme som det første vers: at blive opereret. Ved hjælp af dette stilistiske lån viser digtet, hvordan det er en middelalderlig ting: at overgrebet, trods sin moderne, medicinske natur er noget gammelt. Henvisningen til folkevisen også en henvisning til gentagelse: ”Den lever ej som tröstar mig för Sorgen” (Ekman 1990, 23+25) gentages tre gange som et refræn. Ligesom i Brøggers essay bruges gentagelsen forstærkende: her giver det indtryk af en repetitiv og endeløs sorg.

4.3 Opsamling

Vores mål var, som indledningsvist pointeret, først og fremmest at klarlægge de særligt essayistiske træk ved ”Voldtægt”. Gennem analysen arbejdes der med essayets karakteristiske genrekoder - samt hvordan Brøggers tekst både honorerer nogle, og bryder med andre. Netop denne genrevekslen er særligt essayistisk, for herved opnås nemlig dét, at læserens forventninger udfordres og fornyes løbende, både i læseoplevelsen og i opfattelsen af tingenes tilstand. Essayformen holder læseren opmærksom, og den opmærksomhed udnytter Suzanne Brøgger. Hun opbygger blandt andet tillid og fællesskab med nuancerne i sit essayistiske jeg, hvilket gør vekslingen mellem det konkrete og det abstrakte i hendes univers forståeligt og relaterbart. Hendes pointer står stærkt og læseren er ikke i tvivl om hendes overbevisninger eller trossystemer. Denne måde at opbygge en fortæller på er særligt essayistisk - og gør italesættelsen af en så omdiskuteret ting som kønsproblematikker tilgængelig. Det gør ”Voldtægt” både i dets samtid, hvor kvindepolitik og kønsnormer var langt mere tabuiseret, men også den dag i dag hvor mange af problematikkerne til stadighed gør sig gældende på både personlige og strukturelle planer. Netop dette udgør essayets eksemplariske karakter, og viser hvilken rækkevidde det essayistiske kan have.

Således argumenterer vi i analysen ud fra hvordan Brøgger har anvendt essayistikken konkret, men også hvorfor præcis disse greb har deres berettigelse, i teksten specifikt, og i tekster generelt. Essays har en helt særlig mulighed for at portrættere symptomer på forvrængede forestillinger og ulighed, og give læseren værktøjer til at få et nyt perspektiv på de eksisterende strukturer i samfundet. Strukturel stigmatisering og undertrykkelse af kvindelig seksualitet er blot ét eksempel på essayformens anvendelse og relevans.

Netop undertrykkelse af kvindelig seksualitet kommer også til udtryk i perspektivering til norsk og svensk litteratur. I perspektivering har vi inddraget Amalie Skrams roman *Lucie* og Kerstin Ekmans digt *Knivkastarens kvinna*. Begge tekster beskæftiger sig ligesom "Voldtægt" med emner, som forfatterne har personlig erfaring med og opbløder linjen mellem fiktion og autobiografi. De skriver også om kvindelige erfaringer, især når kvinders selvbestemmelse bliver taget fra dem: I Skrams roman er det Lucies mand der forsøger at holde hende nede, og i Ekmans digt er det en tvungen operation der resulterer i det lyriske jugs traumer. De forskellige genrer muliggør forskellige måder for læseren af få indsigt i, hvordan det føles at gå igennem den slags. I romanen er det en indsigt i hovedpersonernes tankegang, der muliggør at læseren bedre forstår hvorfor karaktererne - og måske også rigtige mennesker - handler som de gør. I digtet er det følelserne og stemningerne, der er i hovedsædet. Man føler næsten et kropsligt ubehag, når man læser det.

Målet for dette projekt var dog ikke kun at komme frem til resultater i den danskfaglige analyse, men også at vise hvordan man kan hjælpe gymnasieelever til at udvikle en interesse for essaygenren. Som det fremgik af den danskfaglige analyse, egner essaygenren sig fremragende til at diskutere aktuelle emner, hvorfor det stadig er et vigtigt litterært værktøj. Derfor har den danskfaglige del givet anledning til at tilrettelægge et undervisningsforløb, hvor vi formidler en række af projektarbejdets danskfaglige pointer til en 3.g klasse på Roskilde Katedralskole. I den didaktiske analyse formidler vi om essaygenren og de pointer vi har analyseret os frem til, indenfor denne genre. Dog skal det siges, at gymnasieeleverne ikke møder essayet som genre til deres skriftlige eksaminer - i dag er de skriftlige prøvegenrer på STX: den debatterende artikel, den analyserende artikel og den reflekterende artikel (UVM 2019, 8). Det som før var essay til de skriftlige prøver, er i dag den reflekterende artikel. Vi finder det dog stadig relevant at præsentere eleverne for essaygenren, da det at skrive essayistisk også indgår i det at skrive reflekterende. Det vil sige, at vi ikke kommer til at præsentere eleverne for den reflekterende artikel, men hvordan de kan skrive reflekterende ved at give dem en række redskaber og værktøjer. Derfor vil vi i det følgende afsnit præsentere den didaktiske teori, som en undervisning i essaygenren kan baseres på.

5. Didaktisk teori og metode

I følgende afsnit præsenterer vi den didaktiske teori og metode, som danner grundlag for den efterfølgende didaktiske analyse. Først og fremmest præsenterer vi aktionslæring som den metode der danner rammen for en stor del af den didaktiske analyse. Derudover præsenterer vi læringsteori, herunder det læringssyn vi benytter i undervisningen, og som udspringer fra den overordnede videnskabsteori. Udover metode, videnskabsteori og læringssyn præsenterer vi også teori om almen didaktik, skrivedidaktik i dansk og helhedsmodellen, der rummer en række faktorer som danner grundlag for den første del af analysen.

5.1 Aktionslæring som metode

Lærere kan udvikle sig selv og deres undervisning ved at afprøve nye former for undervisning og dermed høste erfaringer ud fra de nye tiltag og fokusområder. Det kan gøres gennem en systematisk og eksperimentel tilgang, hvor aktionslæringsprojekter sættes i gang af den enkelte lærer eller i samarbejde med kollegaer. Hovedpointen ved at anvende aktionslæring som et udviklingsværktøj er, at tilgangen tager udgangspunkt i “aktion” og “reaktion”. Aktion er at man gør eller ændrer noget, og på baggrund af ændringen observerer hvad der sker. Reaktion er at vi ud fra aktionerne og handlingerne får erfaringer som bruges i det videre forløb. I en praksis baseret på aktionslæring fungerer de to elementer sammen (Dolin et al. 2017, 765-766).

Et aktionslæringsforløb er karakteriseret ved at handling og refleksion undergår et før-, under- og efter-perspektiv (Dolin et al. 2017, 766-767). I bogen *Aktionslæring - Læring i og af praksis* (2007) af Helle Plauborg et al. præsenteres fem faser:

- Fase 1: Formulering af en problemstilling
- Fase 2: Iværksættelse af aktioner
- Fase 3: Observation af aktioner
- Fase 4: Den didaktiske samtale
- Fase 5: Bearbejdning af erfaringer

(Plauborg et al. 2007, 40).

I den første fase, 'formulering af en problemstilling', er det centralt, at der udformes en aktionsplan. I den skal det klarlægges hvilke didaktiske indsatsområder, læreren ønsker at arbejde med. I forhold til vores fiktive praktik, er første fase at vi udformer en fiktiv problemstilling, der danner rammen for de følgende faser. Vi inddrager følgende tre refleksionsspørgsmål:

- Hvordan kommer problemstillingen til udtryk i praksis?
- Er der nogen situationer, hvor problemstillingen er særlig relevant og i så fald hvilke?
- Hvorfor er problemstillingen interessant?

(Plauborg et al. 2007, 40).

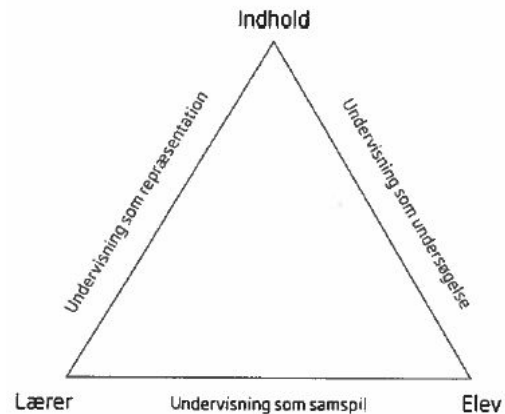
I anden fase af forløbet iværksættes aktionen, som beskrives på følgende måde af lektorerne Steen Beck og Hanne Jørgensen fra SDU: "Her foretager man en konkret undervisningsmæssig handling med henblik på at kvalificere sin undervisning yderligere og skabe en ønsket effekt" (Dolin et al. 2017, 767). Det er essentielt at aktionen løbende justeres ud fra de nye erfaringer man gør sig. *I den anden fase* opstiller vi to aktioner for undervisningsforløbet, der med udgangspunkt i problemstillingen skal være med til at løse det fiktive problem, der er i den pågældende klasse. *I den tredje fase* af forløbet er den formelle eller uformelle dataindsamling væsentlig, da det danner grundlag for lærernes refleksioner over undervisningen og aktionen (Dolin et al. 2017, 768). Den tredje fase vil bestå af to fiktive situationsbeskrivelser, som vi analyserer og reflekterer over i samme fase. Situationsbeskrivelserne bygger på fiktiv videoobservation og et VØL-skema. Et VØL-skema består af tre kolonner som udfyldes af eleverne i løbet af et undervisningsforløb, og er et udbredt praktisk værktøj inden for undervisningssektoren. Betegnelsen 'VØL' dækker over af 'hvad Ved vi', 'hvad Ønsker vi at vide' og 'hvad har vi Lært'. *I den fjerde fase* foregår der en didaktisk samtale, hvor læreren, eventuelt i dialog med kollegaer, diskuterer de erfaringer hun har fra aktionslæringsforløbet. Samtalen skal særligt udmunde sig i fremtidige handleperspektiver (Dolin et al. 2017, 768). I den didaktiske samtale i fjerde fase vil vi diskutere de fiktive erfaringer og observationer vi har gjort os. Samtidig vil den fiktive del af den didaktiske samtale foregå mellem gruppemedlemmerne og praktiklæreren, og senere hen med vejlederen. *Den femte og sidste fase* i aktionslæringsforløbet omhandler en erfaringsopsamling, hvor en eventuel ny aktion kan planlægges ud fra erfaringerne fra den foregående aktion (Dolin et al. 2017, 769). Den nye aktion skal tage udgangspunkt i den oprindelige problemstilling (Plauborg et al. 2007, 17). I den sidste del af aktionslæringen vil

vi foretage en opsamling af de erfaringer vi har fået i løbet af det fiktive undervisningsforløb, og evaluere processen. Det vil foregå til sidst i forløbet, og indholdet fra de foregående faser danner grundlag for opsamlingen.

5.2 Almen didaktik

5.2.1 Tre undervisningstilgange

Der findes en lang række almen didaktiske modeller, der beskriver forskellige aspekter i undervisningssituationer. En af de modeller er den didaktiske trekant, som Ellen Krogh, professor emeritus i fagdidaktik for dansk fra Syddansk Universitet, præsenterer. Modellen er fra *Almendidaktik og Fagdidaktik* (2016) i kapitlet om ‘Vidensform, handleform, analyse og modeller’



(Krogh et al. 2016, 65), og er illustreret her. Den indeholder tre aspekter; Lærer, elev og indhold. Når man som underviser søger at overbevise eleverne, fokuserer man på at formidle indhold direkte til eleverne, hvilket ofte sker i lærermonologer. Det vil sige, at der ikke nødvendigvis er interaktion mellem lærer-elev, men at læreren videregiver viden og læring, mens eleverne lytter og tilegner sig viden. I de undervisningssituationer, hvor læreren tager hensyn til elevforudsætninger, vil der ofte være et samspil mellem lærer og elev. Det dækker over de forskellige roller og relationer, der kan være og opstå mellem læreren og eleven. Til sidst er det aspekt at eleverne inddrages dialogisk i undervisningen, hvor de således arbejder aktivt med stoffet, og dermed er undervisningen elev-centreret. Samtidig skal der være en balance mellem alle tre aspekter, og det er særligt samspillet vi skal være opmærksomme på, når vi underviser (Krogh et al. 2016, 65-66).

5.2.2 Stilladsering

Ellen Krogh henviser, i artiklen “Videnskabsretorik og skrive didaktik” til begrebet stilladsering i forbindelse med Lev Vygotskys analyse af læreprocesser (Krogh 2010). Vygotsky skriver at stilladsering udgør en ‘zone for den nærmeste udvikling’, hvilket

fremmer eleverne læreproces (Krogh 2010). En yderligere forklaring af dette vil vi komme nærmere ind på i afsnit 5.3.2 Cooperative learning.

I forbindelse med skriveundervisning vil en stilladsering af elevernes læreproces være optimal for deres udvikling. Hvis eleverne eksempelvis ikke er helt sikre i en genre og dens tekstnormer, kan det være en løsning med en højere grad af stilladsering, da det understøtter forståelsen af den givne opgave, samtidig med at eleverne har mulighed for at tænke selvstændigt (Krogh 2010, 121).

Hensigten med at lave en stilladsering er, at give eleverne hjælp til at strukturere deres skrivearbejde og -proces. Det er essentielt med en rigtig balance i graden af stilladsering. Ved en for høj grad af støtte kan det komme til udtryk som en hindring der blokerer for elevernes selvstændige arbejde. Derfor er det vigtigt at stilladseringen blot er få rettesnore til at hjælpe og understøtte elevernes refleksioner (Krogh 2010, 45). Det kan blandt andet gøres ved at skabe nogle retningslinjer for eleverne, således at der er mindst mulig grad af forvirring. Eleverne bliver på den måde også klar over hvilken arbejdsopgave de skal løse i forhold til den præsenterede skriftlige opgave, og at retningslinjerne ikke er til forhandling (Krogh 2010, 121).

5.3 Læringsteori

I følgende afsnit præsenterer vi kort den overordnede videnskabsteori inden for konstruktivisme og socialkonstruktivisme, og dette fører videre til konkret læringsteori. Til sidst beskriver vi hvordan vi bruger den konkrete læringsteori i undervisningen.

Konstruktivisme og socialkonstruktivisme præsenteres af Carsten Stage, Lektor på Aarhus Universitets Institut, som fire følgende grundudsagn:

1. Den fysiske virkelighed er en konstruktion af vores videnskabelige viden om den
 2. Vores videnskabelige viden om den fysiske virkelighed er en konstruktion
 3. Den sociale virkelighed er en konstruktion af vores videnskabelige dagligdags eller abstrakte viden om den
 4. Vores viden om den sociale virkelighed er en konstruktion
- (Stage 2015, 83-85).

Det første af de ovenstående fire grundudsagn er den mest radikale udlægning af konstruktivismen. Her eksisterer den virkelige verden først når vi sanser og erkender den, tænker på den, snakker om den eller på anden vis skaber den gennem vores samvirke med andre mennesker. Det tredje og fjerde konstruktivistiske grundudsagn hænger sammen med socialkonstruktivisme, da den sociale virkelighed og viden om den, er en konstruktion. Den schweiziske biolog og erkendelsesteoretiker Jean Piaget formulerede teorier om socialkonstruktivismen, som sørgede for at den fik relevans for pædagogikken. Piaget lagde afstand til de ‘radikale konstruktivister’. Ifølge ham er det omverdenen som forsyner individet med sanseindtryk, som så skal viderebearbejdes af individet. Der er to måder at reagere på ny information: Individet kan reagere på sanseindtrykkene med ‘*assimilation*’, det vil sige at indtrykkene bliver indordnet i en allerede eksisterende kategori. Den anden måde er, at noget uventet og ukendt information eller indtryk bliver ordnet ind i nyskabte kategorier, i en proces som Piaget kalder ‘*akkomodation*’ (Rømer 2006, 109-111). Hele processen som foregår inde i individet, er læring. Thomas Aastrup Rømer, lektor fra Aarhus Universitet, opsummerer Piagets teori om læring således:

“Vi har altså fået identificeret læringsiden af en uddannelsesteori som individets subjektive tilpasning af sine kognitive skemaer til opfattede forstyrrelser, og jo flere forstyrrelser individet kan håndtere, dvs. jo større pres de kognitive strukturer kan overleve, jo mere ved den pågældende” (Rømer 2006, 111).

Anders Dræby Sørensen, psykolog fra Dansk Psykoterapeutforening, skriver i sit værk om den sovjetiske psykolog Lev Vygotsky. Vygotskys teorier om læring og viden er tilsyneladende meget tæt på Piagets, selvom de baserer sig på forskellige filosofiske standpunkter (Sørensen 2016). Vygotsky argumenterer ud fra et materialistisk verdenssyn, hvor den virkelige verden er kilde til alt erkendelse. Piagets socialkonstruktivisme stammer derimod fra en idealistisk tradition, som står kritisk overfor den virkelige verden og som hellere tenderer til at betragte den menneskelige bevidsthed som noget adskilt fra det materielle. Vygotsky skriver i sin såkaldte *virksomhedsteori*, at selvom menneskets psyke har et biologisk fundament, er det hovedsageligt menneskets handlinger eller dets interaktion med objekter, som sørger for at psyken udvikles (Sørensen 2016). På den måde bliver menneskets handlinger et spejl af dets psyke.

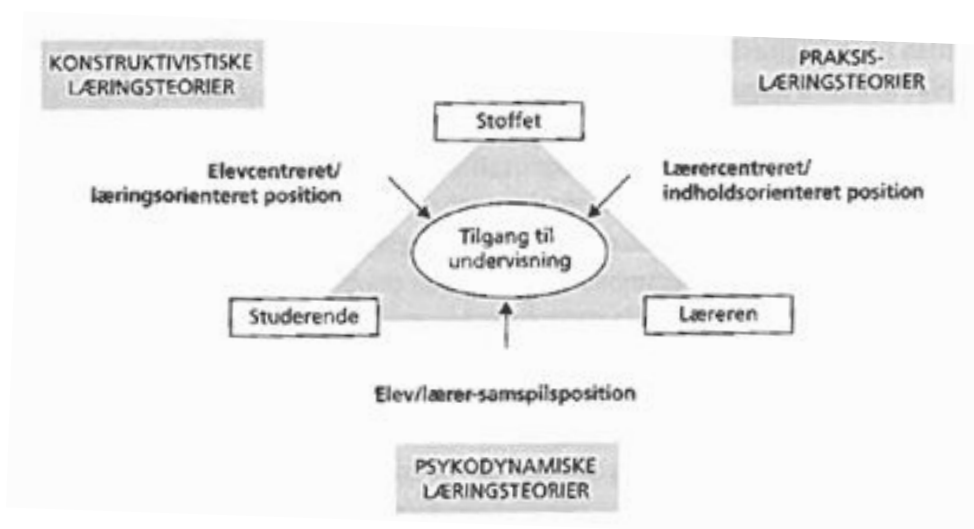
Som hos Piaget foregår processen også på flere niveauer. Dermed ligner Vygotskys teori og Piagets teori hinanden på det punkt. Det bliver tydeligt i følgende citat:

“Mere præcist mener Vygotsky, at den menneskelige læringsproces har to niveauer, hvor den (1) først finder sted interpsykisk inden for rammerne af en social udveksling for (2) dernæst intrapsykisk at foregå som internalisering i dannelsen af indre psykisk struktur” (Sørensen 2016).

Både Vygotsky og Piaget lægger stor vægt på menneskets rolle i læringsprocessen. Begge går ud fra, at den virkeligt eksisterende verden forsyner individet med informationer, som så yderligere skal bearbejdes af individet for at det kan udvikle sig.

For den enkelte elev betyder det, at hun selv bygger sin viden op i de omgivelser hun befinder sig i. ”En vigtig pointe i konstruktivismen er, at den lærendes nye viden tager udgangspunkt i vedkommendes eksisterende viden” (Dolin 2013, 71). Den nye viden skal passe ind i den eksisterende viden, og hvis dette ikke er tilfældet, kan der opstå misforståelser og tvivl (ibid.).

Der findes flere forskellige tilgange til undervisning - blandt andet konstruktivistisk læringsteori, som vi vil komme nærmere ind på i næste afsnit. Udover konstruktivistisk læringsteori er der også praksislæringsteori og psykodynamisk læringsteori. I både undervisningsplanlægningen og selve undervisningen, er det relevant at overveje hvilken tilgang til undervisning, man som underviser søger at benytte sig af (Dolin 2013, 68).



En underviser med en konstruktivistisk forståelse af læring sørger for at undervisningen primært fokuserer på, at eleverne arbejder aktivt med stoffet. Det sker ved at eleverne individuelt eller i grupper danner deres egen forståelse af stoffet. Eleverne og stoffet er i

centrum (Dolin 2013, 68). Inden for praksislæringsteori arbejdes med begrebet om 'mesterlæreforståelse'. Læreren viser eleverne, hvordan de skal arbejde med stoffet. Derfor er underviseren og stoffet i centrum, mens eleverne får en mindre betydelig rolle (Dolin 2013, 68). I den psykodynamisk orienterede undervisning er samspillet mellem underviser og elever det centrale. Her er målet at opbygge et godt læringsmiljø og gode relationer mellem eleverne og underviseren, og derved får stoffet en mindre betydning (Dolin 2013, 68-69).

Vi benytter en kombination af alle tre forståelser af læring i vores undervisning af en 3.g klasse på Roskilde Katedralskole. Vi bruger dog primært en konstruktivistisk og en socialkonstruktivistisk forståelse af læring samt mesterlære-forståelse, da vi underviser eleverne ud fra vores viden og forståelse af essaygenren, men samtidig også involverer eleverne, så de arbejder aktivt med stoffet. Den psykodynamisk orienterede undervisning er også relevant i vores undervisning, da den gode relation mellem underviser og elever er vigtig. Det er dog ikke vores primære fokus, da vi kun underviser eleverne i tre moduler, og dermed ikke har tid til at opbygge en tæt relation til eleverne.

Eleverne i 3.g klassens eksisterende viden og opfattelse af essaygenren er noget vi som lærere, skal tage højde for. Vi undersøger, hvor meget eleverne kender til essaygenren og det at skrive reflekterende, inden vi underviser dem i tre moduler. Det var vigtigt for os, ikke at komme med ny viden der er i modstrid med den eksisterende viden, men omvendt også at vi ikke udelukkende gentager det, de eventuelt allerede kender til emnet.

5.3.1 Læringens processer og dimensioner

Den danske læringsteoretiker Knud Illeris præsenterer en række teoretiske greb angående elevens læreproces i sin bog *Læring* fra 2015. Illeris fremhæver to processer, som skal være aktive, før læring kan finde sted hos eleverne: Det er henholdsvis det sociale samspil mellem eleven og omverdenen og den individuelle psykologiske tilegnelse. Tilegnelsesprocessen er præget af både tidligere erfaringer og nye impulser som skal bearbejdes (Illeris 2015, 41). Tilegnelsesprocessen vedrører det læringsindhold som eleverne skal lære. Dertil er drivkraft en anden faktor i tilegnelsen. Det er essentielt for læringsprocessen om eleverne skal lære noget på baggrund af lyst eller nødvendighed (Illeris 2015, 43). Læringens struktur er derfor karakteriseret af de to ovenstående processer, samt tre dimensioner:

- Læringens *indholdsdimension*, hvor eleven tilegner sig en mening og mestring, for at kunne forstå og håndtere omverdenen, og styrke sin funktionalitet.
- Læringens *drivkraftsdimension*, som omhandler elevens motivation og udvikling af sensitivitet.
- Læringens *samspilsdimension*, der drejer sig om elevernes socialitet, herunder eksempelvis elevens kommunikation og samspil med en gruppe (Illeris 2015, 46-49) .

De tre dimensioner: *funktionaliteten*, *sensitiviteten* og *socialiteten* danner sammen de kompetencer, som eleverne udvikler (Illeris 2012, 22).

5.3.2 Cooperative Learning

Cooperative Learning (CL) bygger overordnet på et socialkonstruktivistisk lærings syn, som blandt andet er baseret på Lev Vygotskys ideer om, at læring er en social proces der finder sted i interaktionen med andre. Det udfoldes i hans begreb om 'zonen for nærmeste udvikling', hvor det eleverne befinder sig i en 'zone', hvor særligt dialog og elevaktiverende øvelser er det centrale (Kagan & Stenlev 2006, 12). Dialog er centralt i strukturerne, da det eksempelvis er i elevens samtale med sin klassekammerat, at der er mulighed for at den anden elev kan hjælpe sin klassekammerat videre i læreprocessen. Derfor fungerer CL-strukturerne som interaktionsmønstre, der foregår mellem eleverne i grupper eller i par. CL-strukturer fungerer som en række interaktionsmønstre der bygger på moderne læringsteori- og forskning, der fremhæver potentialerne i elevernes engageres aktivt i deres læreprocesser (Kagan & Stenlev 2006, 11-13). Strukturen kan ses som et stillads i elevernes bearbejdning af lærestoffet. Dette kommer til udtryk i elevernes kommunikation med hinanden, i eksempelvis diskussioner, hvor eleverne arbejder sig trinvist frem til en dybere indsigt i mestring af det læringsindhold de koncentrerer sig om (Kagan & Stenlev 2006, 13). Eleven rykker sig fra det hun allerede kan og videre ind i et felt, hvor en opgave løses i samarbejde. Denne opgave skal være tilstrækkelig udfordrende, at eleven ikke ville have formået at løse opgaven alene. Derfor er strukturerne præget af, at eleverne får udfordret deres nuværende viden og interagerer både med hinanden og stoffet (Kagan & Stenlev 2006, 77).

5.4 Skrivedidaktik i dansk

Ellen Kroghs kapitel *Skriftlighed og skrivedidaktik i dansk* i bogen, *Fagdidaktik i Dansk* (Krogh et al. 2017) danner grundlag for følgende afsnit om didaktik i forbindelse med skriftlighed i danskfaget. Krogh giver følgende grunde til at elever bør skrive:

- For at udvikle forholdet til sig selv og andre
- For at reflektere over erfaringer, arbejde og tanker
- Kontakt og informationsudveksling, påvirke og overbevise
- For at udvikle elevers forhold til verden ved at beskrive, organisere og fastholde stof
- For at udforske og udvikle kundskab
- For at forestille sig og fantasere

Krogh deler de tekster, der produceres i dansk, op i tre grupper: Narrativet, tekstkommentaren og essayet, som er en slags kombination af de to øvrige teksttyper. Narrativet er meget gennemgående for opgaverne i folkeskolen, men ikke på samme måde relevant i gymnasiet. I gymnasiets essayform, det som nu kaldes den reflekterende artikel, skal man reflektere i dialog med en eller flere givne tekster, og refleksionen bliver derved knyttet til en tekstkommentar. Personlige erfaringer og holdninger anses ikke for legitime ressourcer i gymnasieskrivning. Det er derimod forventet at eleverne kan demonstrere faglig viden. Opgaverne i gymnasiet forsøger at mime autentiske genrer fra trykte medier og litteraturens verden. Genrebevidsthed og -beherskelse er vigtige mål. Opgaverne tilstræbes at være autentiske, så skrivningens funktion giver bedre mening for eleverne. Skrivningen sker i forbindelse med andre tekster (Krogh 2017).

Refleksionen får eleverne til at tænke over de nye begreber de har lært. Refleksionen foregår på tre niveauer:

- Tæt på skriveprocessen – en stadig interaktion med det, der allerede er skrevet, med opmærksomhed rettet mod det næste der skal ske med teksten.
- Metakognitivt – skriveerfaringens betydning for den næste skriveopgave.
- Selvevaluerende – eleven ser tilbage over en længere læreproces med fokus på egen progression i skriftlighed (Krogh 2017).

5.5 Hiim og Hippe helhedsmodel

Helhedsmodellen er relevant for den måde vi strukturerer vores arbejde frem mod undervisningen, og samtidig skaber de rigtige rammer i forhold til den måde vi underviser på og efterfølgende evaluerer. Helhedsmodellen er et analyseværktøj, der kan anvendes i forbindelse med de didaktiske overvejelser i tilrettelæggelsen af et undervisningsforløb eller et enkelt modul. Helhedsmodellen skal hjælpe med, at underviseren tager stilling til alle de faktorer, der er relevante for de enkelte undervisningsforløb og enkelte modul (Hiim & Hippe 2018, 30-31).

Modellen bygger på relationer mellem de enkelte faktorer, og derfor påvirker det de andre faktorer, hvis man foretager en ændring i blot én af dem. Helhedsmodellen skal således anvendes med øje for faktorenes indbyrdes forhold. Det kan eksempelvis være tekniske problemer i undervisningen, der medfører at man må gentænke fremgangen i undervisningen. I modellen ses følgende seks faktorer: Læringsforudsætninger, Rammefaktorer, Mål, Indhold, Læreprocessen og Vurdering.



(Hiim & Hippe 2018, 30)

Læringsforudsætningerne er de forudsætninger den enkelte elev har. Det kan både være psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer (Hiim & Hippe 2018, 33). Denne faktor er vigtig, så man som underviser tilgodeser de forskellige behov, de enkelte elever har. I læringsforudsætningerne kan man tilpasse undervisningen efter: 1. hvad eleverne kan fra tidligere, 2. hvad er nyt for eleverne og 3. hvad er eleverne interesserede i? (ibid, 28).

Den anden faktor er *rammefaktorer*: De forhold, der kan skabe muligheder eller begrænsninger i undervisningen. Det kan være regler, love, bekendtgørelser, eller teknisk udstyr der hindrer eller faciliterer undervisningen (Hiim & Hippe 2018, 43). Det kan også være mere uformelle faktorer, eksempelvis underviserens egne grænser, metoder, traditioner, ressourcer, kundskaber og værdier, der kan begrænse eller muliggøre læring i undervisningen (ibid., 47).

Mål dækker over de mål, der er med undervisningen. Det er mål underviseren skal arbejde hen mod. Det er vigtigt at både elever og undervisere er bekendte med målene, og hvordan de nås (Hiim & Hippe 2018, 48). Nogle mål er langsigtede og kan gælde for flere måneder, mens andre er kortsigtede og varer en time eller en dag (ibid., 29). Det er muligt at udarbejde mål ud fra taksonomiske niveauer, hvor der gennem et forløb vil være progression, der kan udvikle elevernes viden, færdigheder og kundskaber (ibid., 55).

Den fjerde faktor er *Indhold*, der hænger meget sammen med *Målene*, og er det undervisningen drejer sig om. Det, der rent fagligt skal indgå i undervisningen, og skal være med til at nå målet (Hiim & Hippe 2018, 62). Der skal være en klar sammenhæng mellem mål og indhold, så der ikke opstår forventninger, der ikke bliver indfriet. Målene er som regel givet på forhånd, mens indholdet tilrettelægges undervejs og afhængig af de relationer der er mellem underviser og elever. Tilrettelæggelsen af indholdet hænger sammen med det næste punkt, nemlig *Læreprocessen* (ibid.).

Læreprocessen henviser til hvordan læringen skal foregå. Læreprocessen omhandler de overvejelser og begrundelser der er for de valgte metoder og tilgange (Hiim & Hippe 2018, 29). I læreprocessen skal man tage stilling til, hvilken undervisningsmetode der er den bedste for at nå et mål. Det kan blandt andet være måden, hvorpå eleverne arbejder i undervisningen, eller hvilke fremgangsmåder læreren benytter sig af (ibid., 82). Følgende overvejelser kan inddrages:

- Hvad skal eleverne gøre?
- Hvad skal læreren gøre?
- Skal eleverne sidde stille og lytte det meste af tiden? Hvorfor?
- Skal eleverne udføre selvstændige opgaver? Hvorfor?
- Skal læreren instruere eller gå rundt og vejlede hver enkelt elev?

- Hvordan motiverer og aktiverer læreren eleverne?
(Hiim & Hippe 2018, 29).

Den sjette og sidste faktor er *Vurdering*, hvor læreren foretager en vurdering af undervisningen. En vurdering kan tage udgangspunkt i selve undervisningsprocessen, målene for undervisningen eller elevernes læring gennem forløbet (Hiim & Hippe 2018, 90). Dermed er det vigtigt, at læreren overvejer, “*hvad* der skal vurderes, *hvordan* det skal vurderes, og *hvorfor* det skal vurderes” (ibid.). Man kan blandt andet evaluere ud fra følgende:

- Skal eleverne give nogen form for tilbagemelding på undervisningen?
- Var det for let, for vanskeligt, interessant eller kedeligt?
- Lærte eleverne det, som var hensigten? Hvorfor/hvorfor ikke?
(Hiim & Hippe 2018, 30).

6. Didaktisk analyse

I denne didaktiske analyse beskriver vi hvilke overvejelser og tanker vi har gjort os, inden den praktiske del af projektet skulle finde sted. Det gør vi med udgangspunkt i Helhedsmodellen, som præsenteret ovenfor. Dernæst følger vores analyse af et opstillet problem og fiktive scenarier, som vi bruger Aktionslæring til at reflektere over og til sidst evaluere

6.1 Helhedsmodellen

Vi har struktureret vores didaktiske overvejelser i forbindelse med planlægningen af undervisningsforløbet ud fra Helhedsmodellen som analyseredskab. Helhedsmodellen fungerer som en uddybning af undervisningsplanen, som kan ses i Bilag 1. Vi gør læseren igen opmærksom på, at disse overvejelser hovedsageligt er fundet sted inden vores praktiske forløb måtte aflyses.

6.1.1 Rammefaktorer

Vi er blevet tildelt en 3.g klasse på Roskilde Katedralskole bestående af 24 elever. Eleverne vil sidde i seks bordgrupper af fire elever, så de har makkeren de arbejder sammen med under eksempelvis mindmap-øvelsen i første modul.

Der er en række retningslinjer og regler, vi er underlagt i forhold til de gældende COVID-19 restriktioner. Roskilde Katedralskole har en række retningslinjer, blandt andet at alle skal bære mundbind på gangene og holde en meters afstand (Roskilde Katedralskole 2020). Kravet om en meters afstand gør at det er oplagt at eleverne arbejder på digitale platforme, som vi kan se på løbende og efterfølgende. Det drejer sig om Padlet til VØL-skemaet og Google docs til mindmap-øvelsen, samt personlige begrebskort. De personlige begrebskort laves af eleverne undervejs og indeholder definitioner af nye begreber, de bliver introduceret for. Derudover vil vi efterfølgende få tilsendt elevernes udkast til reflekterende indledninger, så vi undgår fysisk kontakt, men samtidig får elevprodukter, som vi kan analysere og reflektere ud fra. De kan sammenholdes med den videoobservation der er en del af

aktionslæringen, som vi kommer nærmere ind på i afsnit 6.2.3 Fase 3: Observation af aktioner.

I undervisningen vil vi inddrage en powerpoint-præsentation, hvor de centrale pointer fremgår tydeligt (se Bilag 2). Powerpoint-præsentationen skal understøtte læreroplæggene. Derudover skal eleverne bruge deres computer til at skrive deres personlige begrebskort. De personlige begrebskort skal være bindeleddet mellem de tre undervisningsmoduler.

6.1.2 Læringsforudsætninger

Vi har en forventning om, at de 24 elever i 3.g klassen er en *heterogen* gruppe. Med heterogen forstås, at eleverne har forskellig motivation, behov og kognitiv udvikling. Klassen forventes dog samtidig at være nogenlunde *homogen* i forhold til deres viden om essaygenren. Vi forventer at eleverne har fået en kort introduktion til essaygenren i folkeskolen og har en nogenlunde fælles forhåndsviden inden for emnet. Dog skal det siges at eleverne kender essaygenren fra engelskfaget i gymnasiet, som adskiller sig væsentligt fra danskfagets essay. For at imødekomme denne mulige forvirring hos eleverne, laver vi en begrebsafklaring som en del af første oplæg. I forbindelse med at vi på klassen opfordrer eleverne til at dele deres viden om essaygenren, pointerer vi kort på hvilke måder den afviger fra den engelske navnebror.

Målet for første modul er at undersøge elevernes genrekendskab gennem en mindmap-øvelse. Her vil vi undersøge elevernes umiddelbare tanker om essays. Eleverne skal udfylde et VØL-skema, hvor eleverne i første modul skal nedskrive hvad de allerede ved, samt hvad de *ønsker* at vide. Aktiviteten har derfor potentiale til at give et indblik i elevernes læringsforudsætninger og drivkraft for at arbejde med forløbet. Det er relevant ud fra læringens drivkraftsdimension, da øvelsen giver eleverne mulighed for at udtrykke hvad de ønsker mere viden om indenfor emnet (Illeris 2012, 22). Den sidste fase i VØL-skemaet er 'hvad har jeg lært' og fungerer som en evaluerende del i forhold til elevernes læreproces gennem de tre moduler.

6.1.3 Mål

Vi har i undervisningsplanen (Bilag 1) opstillet en række læringsmål til de tre moduler. Disse bliver præsenteret for eleverne i starten af første modul, for at synliggøre vores hensigt med forløbet. Læringsmålene er opbygget efter en løbende progression, som foregår trin for trin ligesom det ses i Blooms taksonomiske trappe (Hansen & Skovmand 2011, 82). Blooms taksonomi kan anvendes til at kortlægge hvordan elevernes kognitive udvikling ændres fra de simple trin, som genkendelse, til mere abstrakte trin, som at kunne producere produkter (Hansen & Skovmand 2011, 82). I relation til vores konkrete undervisning er vi klar over, at eleverne ikke kommer gennem alle seks trin, men nok snarere arbejder på de tre første trin. Det vurderes på baggrund af, at vi underviser eleverne i tre moduler á 90 minutter og dermed ikke har mulighed for at lave et længere forløb. Hvis vi havde et længere forløb med flere moduler, ville det være mere optimalt at elevernes arbejde og udvikling bevægede sig over alle seks trin. De seks trin er: viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering (Dolin et al. 2017, 270). I den nedenstående punktopstilling præsenteres det hvordan eleverne arbejder på de tre første trin gennem de tre moduler:

1. *Viden* - Vores mål er at få et indblik i elevernes eksisterende viden om essaygenren. Samtidig er læringsmålet for eleverne, at de opnår kendskab til essaygenren. Derfor ønsker vi at undersøge elevernes viden og genkendelse af hovedsageligt begreber indenfor essaygenren. I praksis skal eleverne tilegne sig viden gennem læreroplæg og de personlige begrebskort. For at vi kan få et indblik i deres eksisterende viden, skal eleverne udfylde de første to kolonner i VØL-skemaet; hvad *ved* jeg og hvad *ønsker* jeg at vide.
2. *Forståelse* - Vores mål for andet modul er at stilladsere elevernes arbejde med essayet Voldtægt bedst muligt. Derudover er læringsmålet for eleverne, at de skal kunne læse et essay i samarbejde med deres klassekammerater, samt kunne forklare og fortolke på essayet med egne ord. I praksis forventer vi blandt andet at den ændrede bordopstilling vil kunne styrke det sociale samspil. Dertil er det essentielt, at eleverne bliver sammensat ud fra CL-principper, da vi formoder at det kan fremme en stilladsring af elevernes læreproces i særligt Rollelæsningsøvelsen.

3. *Anvendelse* - Vores mål for tredje modul er at lave en skriveøvelse, der tager udgangspunkt i elevernes nysgerrighed. Samtidig er læringsmålet for eleverne at de skal kunne diskutere forskellige genretræk fra essaygenren, samt kunne skrive reflekterende i et udkast til en indledning. Det tredje modul er struktureret ud fra en gruppeøvelse og dernæst en skriveøvelse. Gruppeøvelsen tager udgangspunkt i Sofie Lindes tale, som vil blive præsenteret yderligere i afsnit 6.1.4 Indhold. Det er på baggrund af talen, elevernes nysgerrighed forhåbentlig vækkes, fordi det er et aktuelt emne. Eleverne skal diskutere og reflektere over genretrækkene og dernæst producere en reflekterende indledning. I begge øvelser skal eleverne gøre brug af deres personlige begrebskort, som de har udarbejdet i de to foregående moduler.

6.1.4 Indhold

For at skabe en klar sammenhæng mellem mål og indhold, vil vi i dette afsnit præsentere det faglige indhold, der skal sikre at vi opfylder de mål vi har sat for de enkelte moduler. Det faglige indhold fremgår af undervisningsplanen (Bilag 1). Først og fremmest skal eleverne tilegne sig den nødvendige viden om essaygenren. Måden hvorpå eleverne skal opnå viden er igennem læreroplæg, hvor vi vil præsentere de grundlæggende træk for genren og komme med et eksempel på hvordan man skriver essayistisk ud fra et uddrag af "Voldtægt".

Indholdet af essayet skal være med til at øge elevmotivationen. Vi antager, at gymnasieelever i dag ser debatter og i nogen grad deltager i debatter om samfundsmæssige aktuelle emner, herunder eksempelvis voldtægt. På den måde skal indholdet være med til at skabe motivation og interesse hos eleverne. "Voldtægt" som indhold skal være med til at nå målet om, at eleverne skal få en forståelse for emnet og arbejde med det selvstændigt i grupper.

På baggrund af ovenstående, har vi besluttet os for at eleverne skal tage udgangspunkt i Sofie Lindes tale fra Zulu Comedy Galla 2020 (TV2 ZULU 2020) i deres reflekterende skriv. Vi ønsker at vise talen for eleverne, så alle har samme udgangspunkt og forudsætninger for skriveøvelsen i sidste del af tredje modul. Med netop denne tale skriver Sofie Linde, som er en kendt og aktuel TV-vært, sig ind i historien med hendes syn på debatten om samtykke og ulighed mellem køn. Eleverne skal diskutere deres egne holdninger med bordgruppen, og efterfølgende skrive en reflekterende indledning. Netop dette indhold skal være med til at

opfylde målet om *anvendelse*, hvor eleverne, med udgangspunkt i deres tillærte viden indenfor essaygenren, selv skal producere og udforme en reflekterende indledning.

6.1.5 Læreprocessen

Følgende afsnit tager ligeledes udgangspunkt i undervisningsplanen (Bilag 1). Vores primære hensigt er, at elevernes inddrages aktivt i deres læreproces, således at de interagerer med indholdet, lærer at skrive inden for essaygenren og bruger de værktøjer vi giver dem ud fra en elevcentreret undervisning. Vi søger at skabe en mere konstruktivistisk tilgang til læring, fremfor den praktiske læringsteori, hvor det er lærer og indhold der er i centrum.

Efter et grundigere indblik i elevernes forudsætninger kan vi som lærere bedre tilrettelægge en differentieret undervisning. Vi vil både gøre brug af læreroplæg, CL-øvelser, personlige begrebskort, mv. Læreroplæggene vil primært foregå i første modul, hvor vi præsenterer eleverne for essaygenren, Suzanne Brøgger som person og forfatter, samt essayet "Voldtægt". I oplægget om Brøgger og "Voldtægt" vil vi præsentere eleverne for linje 16-22 samt 24-27 på side 135 fra teksten (se Bilag 2, slide 8). På vores powerpoint vil vi tydeligt markere de begreber vi taler om i læreroplægget med hver deres farve, så eleverne nemt kan se og overskue, hvor de specifikke emner og begreber kommer til udtryk i uddraget.

Udover læreroplæggene er det vigtigt at eleverne også bliver inddraget i undervisningen. Til det benytter vi VØL-skemaet. I starten af første modul skal eleverne udfylde V (ved) og Ø (ønsker at vide). Dette skal både gøre eleverne bevidste om deres egen forhåndsviden omkring essaygenren, samt vække en interesse i dem, i form af et ønske om at vide mere. Derudover er denne øvelse også god i forhold til at få kendskab og indsigt i vidensniveauet i klassen, så vi bedre kan planlægge og tilpasse de efterfølgende moduler til elevernes behov. Den sidste del af VØL-skemaet, L (hvad har jeg lært), vil indgå i sidste del af tredje modul som en del af opsamlingen og afrundingen. Her skal eleverne skrive hvad de har lært, og dermed kommer dette også til at fungere som en feedback til os i form af vores videreformidling af stoffet - både fra læreroplæggene, CL-øvelserne og de personlige begrebskort.

Vi forestiller os, at en høj grad af elevaktiverende øvelser, kan bidrage til at stilladsere den enkelte elevs læreproces. Dette ses eksempelvis i Cooperative Learning øvelsen,

Rollelæsning, som foregår i første halvdel af andet modul. Eleverne får tildelt en rolle og et ansvar, som kræver en fælles indsats for at komme i mål. Derfor er det sociale aspekt centralt i øvelsen, som bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn. Ydermere er øvelsen god til både at huske og forstå hvad der bliver læst om (Kagan & Stenlev 2006, 142-43). Der er følgende fire roller til eleverne: oplæseren (læser højt), referenten (giver et kort referat af de vigtigste elementer), overskriftsmesteren (finder relevante overskrifter til de afsnit der læses om) og sammenhængsmesteren (forklarer sammenhængen med det forudgående der er læst og kommer evt. ind på forudsigelser i forhold til hvad der forventes i det næste afsnit) (ibid.). Alle grupper skal i Rollelæsningsøvelsen læse side 111-115 fra Brøggers essay "Voldtægt". Derved har alle elever de samme forudsætninger og kendskab til teksten og begreberne. De samme forudsætninger er en væsentlig del af vores videre plan for undervisningen - både i forhold til den næste øvelse der bliver præsenteret, men også i forhold til skriveøvelsen, som eleverne skal skrive i sidste modul.

Arbejdet er stilladseret, ved at CL-strukturer er placeret de steder, hvor eleverne skal arbejde med tekstoplæsning og tekstforståelse. Fordelen ved CL-strukturerne er, at alle elever har fået tildelt en rolle, så alle elever får mulighed for at bidrage til den fælles læringsproces.

I sidste del af andet modul forekommer en anden Cooperative Learning øvelse, nemlig Dobbeltcirkler. Denne øvelse supplerer Rollelæsningsøvelsen, da elevernes tilegnede viden kommer i spil gennem læsningen og diskussionen af øvelsen. Dobbeltcirkeløvelsen vægter det mundtlige, hvor eleverne kommer op af stolene og skal diskutere forskellige spørgsmål til uddraget af "Voldtægt". I øvelsen skal eleverne stå overfor hinanden i hhv. indercirklen og ydercirklen, så der dannes to store cirkler. Undervejs stiller vi eleverne en række spørgsmål, som eleverne skal diskutere med deres makker. Når spørgsmålet er diskuteret tilstrækkeligt, rykker indercirklen én gang til højre, og alle eleverne får derved en ny makker. Spørgsmålene som eleverne skal diskutere, fremgår af vores Powerpoint (Bilag 2), og er spørgsmål til netop det afsnit eleverne har læst i Rollelæsningsøvelsen. Det vil sige at eleverne burde have en vis kendskab til og viden om de spørgsmål vi stiller. Et af spørgsmålene lyder som følgende: "Hvor er der eksempler på "den personlige stemme"?" (Bilag 2, slide 15). Spørgsmålet skal bidrage til, at eleverne reflekterer og bruger deres tillærte viden - både fra læreroplæggene og Rollelæsningen. Samtidig er øvelsen også god til at få eleverne til at repetere, vidensdele, samt høre hinandens meninger.

I tredje modul er det centrale, at eleverne skal arbejde med skrivehandlingen reflekterende skrivning. Det gøres på baggrund af et videoklip af Sofie Lindes tale ved Zulu Comedy Galla 2020, som vises i plenum. Klippet er valgt fordi det rummer en række aktuelle tematikker som kan danne en emnemæssig ramme for elevernes arbejde med den reflekterende skriveøvelse. Efter eleverne har set uddraget på 3 minutter, skal de diskutere deres oplevelse af talen og deres egne holdninger indenfor emnet. Dette foregår i deres bordgruppe, så eleverne kan sætte ord på deres tanker og få inspiration af hinanden. Dermed er de bedre klædt på til at lave den individuelle skriveøvelse. Vi har valgt at eleverne skal arbejde i deres gruppe i størstedelen af tredje modul. Det har vi valgt, da vi mener, at læring opstår i fællesskabet, hvilket bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn.

I skriveøvelsen skal eleverne gøre brug af de personlige begrebskort, de har skrevet i løbet af første og andet modul. De personlige begrebskort indeholder elevernes egne forklaringer på begreber, som vi har forklaret i løbet af læreroplæggene, samt det de har læst og diskuteret i Rolletæsning samt Dobbeltcirklen. Begrebskortene skal hjælpe eleverne med at huske det de har lært, så de kan bruge det i deres udkast til en reflekterende indledning. Skriveøvelsen afleveres til os. Vi kunne også vælge at eleverne skulle give hinanden feedback, men vi ønsker at eleverne kan skrive mere frit og ligetil, og ikke være bange for sidekammeratens eventuelle kommentarer. For at få de mest ærlige og oprigtige essays, så har vi valgt, at eleverne blot sender deres udkast, til os.

6.1.6 Vurdering

Elevernes læringsforudsætninger er også en del af vurderingen, fordi de er grundlaget for vores undervisningsplan, herunder særligt læringsmålene. Vi har mulighed for løbende at justere vores plan for det efterfølgende modul. Det er vigtigt, hvis eksempelvis eleverne er uopmærksomme og ukoncentrerede, og dermed ikke lytter til det vi siger i læreroplæggene. Hvis denne problemstilling opstår, må vi tilpasse undervisningen efter det, så eleverne får den nødvendige viden til at gennemføre vores planlagte aktiviteter, hvor især elevernes viden er relevant. For at imødekomme dette problem, kan det være en mulighed at sige til eleverne, at de under læreroplæggene ikke må have deres computer tændt - til gengæld må de gerne skrive noter på et stykke papir, eller blot lytte. Derudover vil vurderingen efter gennemført undervisning, også være en central del af vores undervisning. Grunden til dette er, at vi ønsker at opsummere læreprocessen, både for det enkelte modul og for hele forløbet. Til netop dette har vi valgt at inddrage VØL-skema.

Eleverne skriver løbende nye punkter ind i deres VØL-skemaer i Padlet, hvilket visualiserer deres læringsproces. Denne metode giver mulighed for, at eleverne selv og læreren eksplicit kan følge med i deres progression, samt det endelige læringsudbytte. VØL-skemaet kan således bruges til løbende feedback og vurdering, samt som udgangspunkt til en endelig summativ evaluering.

På baggrund af de tænkte scenarier og overvejelser vi har haft i forbindelse med at tilrettelægge en undervisningsplan og beskrivelse af Helhedsmodellen, følger dernæst en praksis at udføre den i. Det nedenstående afsnit omkring Aktionslæring skulle oprindeligt have rummet vores reelle oplevelser og erfaringer i forbindelse med at afprøve vores undervisningsplan i praksis samt empiriindsamling. Dog er det, som nævnt i afsnit 2 Læsevejledning, en fiktiv situationsbeskrivelse og hypotetiske scenarier, som præger dette afsnit, da vi ikke kunne komme ud i den planlagte praktik på grund af COVID-19. Det nedenstående afsnit omfavner derfor hovedsageligt de refleksioner vi havde gjort os inden praktikken skulle have fundet sted - såsom problemstillinger, aktioner og observationsmetoder vi gerne ville have afprøvet i praksis. Dertil rummer afsnittet de fiktive scenarier vi har opstillet over hvordan vores praksis kunne have set ud, ud fra undervisningsplanen.

6.2 Aktionslæring

I denne analyse og refleksion præsenterer vi det vi har været nysgerrige på at arbejde med som fagdidaktisk og pædagogisk fokus. Vi har ønsket at planlægge en undervisning, hvor det centrale særligt er genarbejde indenfor essaygenren. Det er målet at tilrettelægge en undervisning der er motiverende og varierende i undervisningsformer og arbejdsaktiviteter som eleverne møder gennem de tre moduler. Det pædagogiske tema er derfor elevernes drivkraft, hvilket har dannet ramme for udarbejdelsen af vores undervisningsplan (se Bilag 1).

Da det, som nævnt i afsnit 2 Læsevejledning, desværre ikke har været muligt for os at komme i praktik, vil dette afsnit derfor indebære beskrivelser af aktionslæringsforløbets fem faser med fiktive scenarier og beskrivelser over oplevelser og erfaringer vi kunne have oplevet.

6.2.1 Fase 1: Formulering af problemstilling

I det følgende præsenteres et fiktivt scenarie over en samtale der kunne have fundet sted mellem os praktikanter og praktiklæreren. I det fiktive scenarie fortæller praktiklæreren blandt andet at hun tidligere på året har oplevet at eleverne ikke kunne huske hvad der blev sagt under læreroplæggene. Det vil sige, at eleverne ikke fik det udbytte af læreroplæggene som var tiltænkt. Derfor råder praktiklæreren os til at, hvis vi laver læreroplæg, så skal vi være særligt opmærksomme på at supplere læreroplægget. Samtalen med praktiklæreren danner grundlag for følgende opstillede problemstilling:

Problemstilling: *Det er en udfordring at læreroplæggene ikke i tilfredsstillende grad fremmer elevernes tilegnelsesprocesser*

Ud fra problemstillingen har vi besvaret nedenstående refleksionsspørgsmål, som kan bruges til at igangsætte et aktionslæringsforløb:

- Hvordan kommer problemstillingen til udtryk i praksis?

På baggrund af den fiktive samtale med praktiklæreren ved vi, at danskundervisningen er præget af mange læreroplæg, der ikke altid giver eleverne lysten og drivkraften til at lære. I denne undervisningsform er det læreren og undervisningens indhold der er i fokus, og i mindre grad inddragelse af eleverne.

- Er der nogen situationer, hvor problemstillingen er særlig relevant og i så fald hvilke?

Den opstillede problemstilling er relevant for vores planlægning af undervisningen, herunder særligt vores valg af undervisningsform og arbejdsaktiviteter. Læreroplæg ses ofte ved opstart af et nyt forløb. Læreroplæg er en vigtig og nødvendig del af vores undervisning, men for at eleverne lærer stoffet er det nødvendigt at vi overvejer hvilke arbejdsaktiviteter der kan supplere læreroplæggene. Det vil vi komme nærmere ind på i fase 2 og 3.

- Hvorfor er problemstillingen interessant?

Vi ønsker at undersøge hvordan flere elever kan aktiveres og hvordan vi som lærere kan skabe flere deltagelsesmuligheder for eleverne. Vi har en formodning om, at eleverne bedst

tilegner sig den viden, som de selv har skulle videreformidle til en klassekammerat samt i situationer hvor eleverne har fundet undervisningen særlig motiverende.

6.2.2 Fase 2: Iværksættelse af aktioner

Ud fra ovenstående opstillede problemstilling præsenterer vi i denne fase to fiktive aktioner, der skal være med til at forsøge at løse det opstillede problem. Det er særligt gruppearbejde og dermed elevaktiverende øvelser, der skal danne grundlag for motivation og bedre hukommelse. De to nedenstående aktioner er arbejdsaktiviteter, der skal supplere læreroplæggene. Fokus for de to aktioner er, at alle elever bliver aktiveret i undervisningen og at skabe deltagelsesmuligheder.

Første fiktive aktion: Rollelæsning af uddrag af “Voldtægt” i bordgrupper

I vores første fiktive aktion har vi inddraget Rollelæsning, da aktionen skal være med til at løse ovenstående opstillede problemstilling. Gruppearbejde gør, at eleverne i høj grad bliver inddraget og der for alle elever er mulighed for at deltage i aktiviteten. Aktiviteten skal bidrage til et bedre socialt samspil, der styrker elevernes motivation og hukommelse. Dialog mellem eleverne skal udvide og udfordre elevernes viden om essaygenren

Anden fiktive aktion: En skriveøvelse med udgangspunkt i gruppearbejde om Sofie

Lindes tale

Den anden fiktive aktion skal ligeledes være med til at løse den opstillede problemstilling. Denne fiktive aktion danner grundlag for, at vi kan få flere af elevernes holdninger i spil, og samtidig skal arbejde med det reflekterende som skrivehandling. I selve skriveøvelsen skal eleverne gøre brug af deres personlige begrebskort, jf. afsnit 6.1.3 Mål herunder punkt 3. *Anvendelse.* Dette understøtter elevernes læringsudbytte i forhold til, at de bruger deres egne ord og forklaringer på forskellige begreber fra essaygenren.

6.2.3 Fase 3: Observation af aktioner

I den tredje fase beskriver vi de overvejelser, vi gjorde os inden den fiktive praktik, det vil sige, hvad og hvordan vi havde tænkt os at udføre de to aktioner. Derudover fremgår der i afsnittet en fiktiv observation i form af to opstillede situationsbeskrivelser, der finder sted efter undervisningsforløbets afslutning. Dette på baggrund af videooptagelser der er lavet under undervisningsforløbet, og analyseret og reflekteret over efter de enkelte moduler.

Derudover vil vi beskrive de metodiske overvejelser vi har haft i forbindelse med den fiktive observation af aktionerne.

- *Hvad er hensigten med udføre de to aktioner?*

I det følgende vil der fremgå et hypotetisk scenarie, det vil sige, at det kun er fiktive observationer og oplevelser. Vi forestillede os at vi havde to længerevarende læreroplæg i første modul, hvor vi “observerede” at flere elever ikke skrev så mange noter ned i deres personlige begrebskort efter læreroplæggene. Dette bunder muligvis i, at eleverne ikke kunne huske hvad de skulle skrive ned på deres begrebskort. Det kan også være at eleverne ikke følte sig motiverede for at skrive egne noter. Dette stemmer overens med den fiktive samtale med praktiklæreren, (som vi forestiller os at vi havde med praktiklæreren), hvor hun fortalte os om elevernes reaktioner på (og hendes erfaringer med) læreroplæg som undervisningsform - jf. det fiktive scenarie afsnit 6.2.1 Fase 1: Formulering af problemstilling.

På baggrund af dette har vi valgt, at de fiktive læreroplæg for andet og tredje modul skal være så korte som muligt, så de kun indebærer præsentationer af aktiviteterne samt opsamlinger. Dette har vi gjort, for at afprøve andre fiktive aktiviteter der har potentiale til at understøtte og udvide elevernes tilegnelsesprocesser.

- *Hvad og hvordan ville vi have observeret - og hvorfor?*

I det følgende fremgår der ligeledes hypotetiske scenarier, der danner rammen om de observationer vi har gjort os på baggrund af de fiktive aktioner. I observationen af de to fiktive aktioner; 1. Rollelæsning og 2. Det indledende gruppearbejde inden skriveøvelsen herunder også selve skriveøvelsen, med formålet at undersøge, hvorvidt hensigten med aktionerne bliver tilvejebragt. For at observere de to fiktive aktioner, har vi hypotetisk set gjort brug af videoobservation. Videoobservation er en god måde at få indblik i elevernes dialoger i bordgrupperne - herunder det sociale samspil mellem eleverne og hvor meget eleverne bidrager til gruppearbejdet. Videoobservationen kan efterfølgende sidestilles med samtalen med praktiklæreren i forhold til de ting hun har oplevet i forbindelse med, at eleverne ikke får det nødvendige læringsudbytte fra læreroplæggene. Videoobservation kan ydermere bidrage med, at vi som praktikanter ser noget som vi ellers ikke havde opdaget eller oplevet i undervisningen (Canger & Kaas 2016, 262). Eksempelvis elever der sidder med hånden oppe i lang tid, som vi måske ikke havde opdaget i undervisningen, samt andre mindre detaljer og samtaler i klasserummet.

Den hypotetiske videoobservation af Rollelæsningen skal give os viden og indblik i elevernes deltagelse i de enkelte grupper. Herunder om eleverne udfører deres rolle tilstrækkeligt og dermed bidrager til arbejdet i gruppen. Det vil sige, at det er nødvendigt, at eleverne har forstået vores læreroplæg, hvor vi forklarer øvelsen, samt har den forståelse af teksten, der skal til for at udføre deres rolle korrekt.

Ydermere vil vi også gøre brug af videoobservation i den anden aktion omhandlende gruppearbejde samt skriveøvelsen i tredje modul. I denne videoobservation fokuserer vi hypotetisk set på dialog og elevernes umiddelbare tanker i forbindelse med Sofie Lindes tale til Zulu Comedy Galla 2020. Dette gør vi, for at undersøge elevernes interaktion i grupperne, og sammenholde dette med deres arbejdsindsats, skrivelyst og motivation for og i skriveøvelsen. I den fiktive skriveøvelse vil vi samtidig kunne se hvorvidt eleverne inddrager de personlige begrebskort, som vi har introduceret dem for i alle tre moduler, og som de gerne skulle inddrage i denne øvelse. En hypotetisk videoobservation af denne øvelse vil samtidig give et indblik i eleverne og lærernes interaktion herunder lærernes henvendelse til den enkelte elev. Til dette hypotetiske scenarie vil vi bruge håndholdt kamera, hvor vi kommer helt tæt på eleverne og deres reaktioner på det vi (som lærere) siger til dem - selvfølgelig med tilladelse fra eleverne.

- *Hvad kunne der være sket?*

I det følgende afsnit har vi opstillet to fiktive situationsbeskrivelser, som vi efterfølgende kan analysere, reflektere samt diskutere ud fra. Situationsbeskrivelser er en metode, der danner grundlag for en systematisk erfaringsopsamling samt refleksion over det man har oplevet i praksis (Højberg 2015, 82). Ud fra vores hypotetiske videoobservationer af Rollelæsning samt skriveøvelsen, præsenterer vi nu de to fiktive situationsbeskrivelser. De er baseret på hypotetisk videoobservation ud fra princippet om ustruktureret observation, hvilket rummer, at vi har haft en række fokuspunkter og samtidig været åbne overfor hvad videoerne efterfølgende har bidraget med af perspektiver (Hansen & Skovmand 2011, 71).

6.2.3.1 Situationsbeskrivelse af Rollelæsning

Den overordnede hensigt med Rollelæsningen var, at aktiviteten ville have potentiale til at aktivere eleverne i høj grad samt at øvelsen kunne gavne elevernes samarbejde i bordgrupperne. Efter situationsbeskrivelsen reflekterer vi over hvorvidt aktionen virkede efter hensigten eller ej.

Situationsbeskrivelse - Rollelæsning

Kontekst: Vi er seks studerende i praktik på Roskilde Katedralskole, situationen udspiller sig i andet modul af danskundervisningen i 3.S. Eleverne sidder i deres firemandsgrupper og har fået 40 minutter til at læse et uddrag af Suzanne Brøggers essay "Voldtægt" (1973), s. 111-115. Øvelsen er en cooperative learning øvelse, hvor alle fire elever i hver bordgruppe har en rolle.

Læreren præsenterer øvelsen, som er beskrevet på Powerpoint-præsentationen. De fire roller bliver forklaret og eleverne bliver gjort opmærksomme på, at de efter Rollelæsningen skal diskutere teksten i en dobbeltcirkeløvelse. Læreren pointerer derfor, at eleverne skal have deres personlige begrebskort in mente, og derfor særligt noterer sig genretræk, skrivestil og tematik.

Eleverne finder uddraget frem på hver deres computer og imens de gør dette aftaler de hvem der skal have hvilken rolle. Rollerne bliver hurtigt fordelt mellem eleverne i bordgrupperne. Der er en god summen af elever, der læser højt og klassekammerater der samtidig følger med i teksten. Undervejs i oplæserens højtlesning holdes der pauser mellem afsnittene, hvor overskriftmesteren finder på gode underoverskrifter, som giver et overblik over væsentlige tematikker i det læste. Dertil supplerer de forskellige referenter på tværs af grupperne alle med et kort referat, af hvad der er blevet læst. Sammenhængsmesteren i de enkelte grupper er alle gode til at opsummere og give en kommentar til hvad de tænker den videre læsning kunne omhandle. Imens vi går rundt mellem grupperne, er det tydeligt at alle elever er aktive og bidrager til øvelsen. Da læsningen og den løbende dialog om teksten er overstået, skriver eleverne kort nogle noter ned, som omhandler deres oplevelse, de genretræk de umiddelbart er stødt på, samt de tematikker de sammen har fundet frem til i gruppen.

Vi forestiller os følgende hypotetiske scenarie, hvor vi, efter aftale med praktiklæreren, fik lov til at ændre i bordopstillingen således, at eleverne blev fordelt ud i seks bordgrupper af fire elever. Før sad eleverne i en opstilling af rækker med øjnene mod læreren. Fordelen ved at danne bordgrupper er, at de fire elever kan fungere som et læringsteam, hvor der er mulighed for at de kan støtte hinanden. Rollelæsningsøvelsen, som er beskrevet ovenfor, fordrer at eleverne er inddelt i grupper der er baseret på principper indenfor Cooperative

Learning: Her er det centralt, at firemands-grupperne er inddelt efter én elev fra den fagligt stærkeste del af klassen, to elever fra midtersektionen og én elev fra den svageste fjerdedel af klassen (Kagan & Stenlev 2006, 24). Inden undervisningen bad vi praktiklæreren om at vurdere hvor hver enkelt elev faldt på den kurve, således at vi kunne konstruere grupperne optimalt. Dette hindrer eksempelvis en situation, hvor der kunne sidde fire fagligt svage eller fire fagligt stærke elever i hver deres bordgruppe. En situation som denne ville gøre, at der muligvis ikke var et lige så stort potentiale for støtte fra deres klassekammerater. Det vurderes ud fra Kagans greb om den stilladsering, der opstår i den enkelte elevs læreproces som finder sted i relation med, at eleverne bliver hinandens sparringspartnere. Hvorfor vi derfor har valgt en sammensætning af eleverne ud fra et teoretisk bagland i Cooperative Learning principper. Hvor denne team-inddeling bygger på et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor eleverne kan udfordre hinanden i deres egen zone for nærmeste udvikling.

I det hypotetiske scenarie inddelte vi, i samarbejde med praktiklæreren, eleverne, så bordgrupperne bestod af både stærke og mindre stærke elever. Vi havde en hypotese om, at en ændring i bordopstillingen, således at eleverne sad i bordgrupper, kunne styrke elevernes kommunikation samt samarbejde og derfor læringens samspilsdimension. I situationsbeskrivelsen fremgår det tydeligt hvordan eleverne var gode til at udfylde de fire faste roller, som de selv havde fordelt ud mellem sig i grupperne. Oplæsningsrollen er eksempelvis mindre krævende og giver samtidig en eventuel faglig svag elev mulighed for at tænke videre over hvad han/hun læste. Dette kommer til udtryk ved, at eleverne i teamet både forholder sig til det læste og interagerer med lærerstoffet, ved at der er en dialog om det læste.

Særligt ud fra den hypotetiske videoobservation erfarede vi, at øvelsen fungerede efter hensigten om at eleverne ville være i centrum af undervisningen, hvor eksempelvis lærerens rolle er mindre vigtig, da eleven og indholdet er det centrale. Vi havde en hypotese om, at Cooperative Learning-struktureringen ville bidrage med flere deltagelsesmuligheder til eleverne, hvilket vi observerede fungerede. Dette kom til udtryk ved, at alle eleverne havde en rolle de skulle udfylde, for at gruppen kunne nå i mål med opgaven. Derfor er elevernes aktive samarbejde det essentielle, hvor samarbejdsrelationen muliggør og fungerer som et stillads i deres læreproces. Dette ses i den måde de i fællesskab arbejder sig ind i en dybere indsigt og forståelse af tekstuddraget, ved at de sætter overskrifter på tekstpassager, opsummerer

tekstens handling og tematik samt på anden vis diskuterer tekstuddraget af Brøggers essay “Voldtægt”.

Vi har valgt i det fiktive scenarie, at eleverne skulle læse tekstuddraget som prima vista, det vil sige, at de ikke har læst teksten på forhånd. En af fordelene ved dette er, at eleverne har det samme forståelsesgrundlag, i modsætning til hvis det havde været hjemmelæsning, hvor alle eleverne ikke vil forberede sig i samme grad. I det hypotetiske scenarie, hvor eleverne læste tekstuddraget, kom deres umiddelbare tanker til udtryk på videoobservationen. Da vi gik rundt mellem grupperne og lyttede forekom der en masse udtryk og kommentarer, blandt andet “What”, “ad”, “Nej, hvor vildt” og på den hypotetiske videoobservation kan vi se elevernes kropssprog og ansigtsudtryk. Disse kommentarer og ansigtsudtryk om tekstens handling ville være gået tabt, hvis teksten allerede var blevet læst derhjemme. Derfor kunne vi få et større indblik i deres læseoplevelse og mening om teksten.

Hypotetisk set, observerede vi en anderledes deltagelse, da der i første modul kun var få elever, som var mundtligt aktive ved at de stillede spørgsmål til den præsenterede viden i læreroplæggene om hhv. genretræk og “Voldtægt”. Gruppeøvelsen muliggjorde et andet læringsmiljø, hvor tanker og meninger kunne udtrykkes i gruppen, og altså i mindre fora, fremfor i plenum og hovedsageligt som et spørgsmål til læreren. Vi finder læreroplæggene nødvendige, som undervisningsform, mens vi samtidigt vil fremhæve, at det er essentielt at eleverne også får flere deltagelsesmuligheder og mulighed for at gå i dialog om undervisningens indhold på anden måde end håndsoprækning.

6.2.3.2 Situationsbeskrivelse af indledende gruppearbejde og skriveøvelse

Hensigten med at lave en fiktiv skriveøvelse var at vi som lærere havde mulighed for at undersøge, hvorvidt eleverne havde tilegnet sig ny viden. Dette både på baggrund af vores læreroplæg og de forskellige aktiviteter hvor eleverne har arbejdet med stoffet (f.eks. Rollelæsning og Dobbeltcirkel). Hensigten med aktionen er ligeledes at eleverne skal blive bedre til at inddrage den viden, de tilegner sig, i deres videre arbejde. I nedenstående fiktive situationsbeskrivelse inddrager vi også det hypotetiske indledende gruppearbejde inden skriveøvelsen. Dette har vi valgt at gøre, da vi mener, at det indledende arbejde i grupperne, kan afspejles i skriveøvelsen og dermed noget vi kan foretage vores observationer ud fra. Efter situationsbeskrivelsen vil vi reflektere over hvorvidt aktionen virkede efter hensigten.

Situationsbeskrivelse - Indledende gruppearbejde inden skriveøvelsen herunder også selve skriveøvelsen

Kontekst: Situationen udspiller sig i sidste del af tredje modul. Eleverne sidder i deres firemandsgrupper og har fået 25 minutter til at diskutere deres oplevelse af Sofie Lindes tale fra Zulu Comedy Galla. Efter diskussionen i bordgrupperne skal eleverne lave et udkast til en reflekterende indledning, hvilket de har fået 35 minutter til at lave. I skriveøvelsen skal eleverne gøre brug af deres viden om og forståelse af essaygenren, samt benytte deres personlige begrebskort. Alle læreroplæg, øvelser og arbejde vi har udsat eleverne for i løbet af modulerne skulle gerne komme til udtryk i skriveøvelsen i form af nogle gode essayistiske indledninger.

Gruppearbejde: Læreren præsenterer gruppeøvelsen der skal lede op til den individuelle skriveøvelse. Da læreren præsenterer øvelsen, fremgår det på power point præsentationen hvad eleverne blandt andet kan komme ind på i deres diskussion af Sofie Lindes tale. Eleverne sidder alle med slukkede computere, og bliver sat i gang med gruppeøvelsen. Til start er der stilhed i alle grupper. Læreren opfanger hurtigt stilheden, og giver kort efter en instruktion til eleverne om, at de evt. kan tage udgangspunkt i det første punkt i præsentationen, og starte diskussionen ud fra dette. Herefter begynder to elever fra to forskellige grupper at diskutere, hvilket udvikler sig til at resten af grupperne også starter deres diskussioner. Snakken går livligt. I nogle af grupperne bliver der i stor grad snakket om selve talen, og hvad der blev sagt i talen. I to andre grupper snakker de udelukkende om deres personlige holdninger til emnet og nævner intet om Sofie Linde og hendes tale. Lærerne går rundt blandt eleverne, med afstand, lytter og bidrager til samtalen. En af grupperne går i stå i deres diskussion, og en af lærerne hjælper dem i gang igen. Efter 25 minutter opsamler læreren på gruppeøvelsen, og forklarer ud fra power point præsentationen, at eleverne nu skal tage deres computere frem og påbegynde skriveøvelsen.

Skriveøvelsen: Læreren forklarer skriveøvelsen ud fra power point præsentationen, hvor der står hvad eleverne skal gøre samt hvilke begreber de kan bruge som rettesnor. Eleverne tænder deres computere - nogle finder deres begrebskort frem på skærmen, mens andre kigger på power point præsentationen, og hvad der står som beskrivelse af opgaven. Der er helt stille i klasselokalet, og få elever begynder at skrive i et word dokument med det

samme - andre kommer ikke i gang. Lærerne går rundt, med afstand, og hjælper de elever der ikke kan komme i gang. Efter 10 minutter er der stadig flere elever der ikke har skrevet et ord endnu. Disse elever er i dialog med lærerne, og forklarer at det er svært for dem at komme i gang med opgaven. Få af disse elever kommer i gang efter kort dialog, mens andre skal bruge hjælp i forhold til at få repeteret hvad opgaven går ud på, og ønsker hjælp til at starte øvelsen. Efter 35 minutter siger læreren at skriveøvelsen er færdig, og siger at eleverne skal afrunde deres skrivelser. Nogle elever afslutter øvelsen øjeblikkeligt, andre skriver videre og har svært ved at lægge det fra sig. Eleverne sender skriveøvelsen samt de personlige begrebskort til praktiklæreren, som sender det videre til os pr. mail.

For den fiktive situationsbeskrivelse forestiller vi os følgende hypotetiske scenarie: Vi oplevede den indledende gruppeøvelse som en givende øvelse for størstedelen af eleverne. Vi kan ud fra de hypotetiske videooptagelser observere at der er stor forskel på, hvorvidt eleverne diskuterede talen og debatten om sexismen og ligestilling, eller om grupperne udelukkende talte om egne erfaringer. Som beskrevet i læreprocessen i afsnit 6.1.5, så er det en heterogen klasse, da eleverne har differentieret motivation, behov og kognitiv udvikling. Dette kommer særligt til udtryk i gruppeøvelsen, da eleverne viste forskellig grad af motivation og deltagelse i diskussionen af Sofie Lindes tale, emnet og hvorvidt de havde lyst til at dele deres personlige holdninger. Umiddelbart vurderer vi, ud fra den hypotetiske videoobservation, at det er en vellykket gruppeøvelse, da eleverne aktivt deltager i diskussion. Vi mener, at gruppeøvelsen danner et godt grundlag for den efterfølgende skriveøvelse.

Vi kan på baggrund af den hypotetiske evaluering, vi har foretaget i slutningen af tredje modul, konstatere at eleverne fandt skriveøvelsen for ambitiøs i forhold til den afsatte tid. Derudover kan vi på baggrund af evalueringen se at de begreber eleverne er blevet introduceret for, har været for svære og i de personlige begrebskort kan vi se, at flertallet af eleverne ikke har formået at skrive brugbare personlige forklaringer på begreberne. Dette kommer til udtryk i skriveøvelsen hvor størstedelen af eleverne ikke har formået at inddrage de begreber og værktøjer vi har givet dem i læreroplæggene. Dog kan vi se, at særligt den indledende gruppeøvelse til skriveøvelsen, har været givende for en stor del af eleverne, da mange har skrevet deres personlige holdning til me-too debatten og inddraget personlige oplevelser.

Ud fra det hypotetiske VØL-skema er der det sidste element “hvad har jeg lært”. Her forestiller vi os, at vi kunne udlede at størstedelen af eleverne har forstået hvad begrebet *den personlige stemme* indebærer og samtidig kan forklare begrebet. Derudover forestiller vi os at det er gennemgående for de fleste VØL-skemaer at de indebærer noter omkring at essayet egner sig godt til at udtrykke personlige holdninger og oplevelser, samt aktuelle debatter. Flere elever gav udtryk for at de har lært, hvordan aktuelle debatter og problemstillinger, såsom Sofie Lindes tale, kan inddrages i deres personlige reflekterende skriv. Dette kommer også til udtryk i deres udkast til reflekterende indledninger, der i høj grad bærer præg af at være inspireret af Sofie Lindes stemme i forhold til den aktuelle debat. Samtidig formår nogle af eleverne at inddrage den personlige stemme som udtrykker personlige holdninger og oplevelser inden for debatten.

De reflekterende indledninger som vi hypotetisk set har fået tilsendt efter undervisningsforløbet, er udformet på meget forskellige måder. Dette formentlig på grund af elevernes forskellig drivkraft for at skrive inden for emnet. I forhold til elevernes drivkraft så er det væsentligt at have in mente at eleverne ikke vil modtage karakterer og feedback for denne skriveøvelse. Dermed kan det også være med til at nogle af eleverne ikke føler sig engageret og motiveret for at lave det stykke arbejde, som vi måske forventede. Vi kan ud fra evalueringen i tredje modul se at få af eleverne giver udtryk for at de ikke synes at emnet var så spændende og motiverende som de fleste elever synes. Dette kan også hænge sammen med at vi formentlig har været for begejstrede for Brøgger, “Voldtægt”, samtykke og me-too debatten med Sofie Linde. Denne begejstring har ikke været gældende for alle klassens elever, da de ikke deler de samme interesser.

6.2.4 Fase 4: Den didaktiske samtale

På baggrund af situationsbeskrivelserne vil vi nu kort beskrive vores didaktiske samtaler. Både vores interne samtale i gruppen, men også de fiktive samtaler med praktiklæreren og vejlederen på projektet. Det vil sige, at det er refleksioner efter den hypotetiske praktik.

Efter hvert hypotetiske modul har vi haft en didaktisk samtale internt i gruppen, hvor vi blandt andet har evalueret på det fiktive modul vi lige har undervist i, men samtidig også talt om, hvorvidt der var noget der skulle ændres til det kommende fiktive modul. Vi har hypotetisk set brugt disse samtaler som konstruktiv feedback til hinanden indbyrdes i gruppen. Overordnet set, så har de hypotetiske samtaler fungeret godt, da vi har været gode til at give hinanden feedback. Herunder i forhold til om vi talte for meget eller for lidt i de

fiktive moduler, om vi holdte os til planen, hvordan vi kunne gøre det bedre til andet og tredje modul med mere. De hypotetiske samtaler var opsummerende samtaler, der har været nødvendige for at vi sideløbende og efterfølgende kunne skrive de væsentligste ting ind i projektet.

Den hypotetiske samtale med praktiklæreren foregik inden praktikkens start, efter hvert modul, samt efter endt forløb. Til denne afsluttende hypotetiske didaktiske samtale kom vi blandt andet ind på hvordan vi som eksterne lærere oplevede eleverne og deres engagement, arbejdslyst samt deltagelse i undervisningen. Derudover handlede samtalen også om, hvordan praktiklæreren oplevede undervisningen, fordi hun kender eleverne og ved hvordan de normalt opfører sig, koncentrerer sig, med videre. Hypotetisk set så havde vi et vejledningsmøde med vores projektvejleder efter tredje modul. Vores vejleder havde ligeså deltaget som observatør i alle tre undervisningsmoduler.

6.2.5 Fase 5: Bearbejdning af erfaringer

For at bearbejde erfaringerne igennem det fiktive praktikforløb, tager vi udgangspunkt i den opstillede problemstilling; 'Det er en udfordring at læreroplæggene ikke i tilfredsstillende grad fremmer elevernes tilegnelsesprocesser'. På baggrund af problemstillingen opstillede vi to fiktive aktioner; *Rollelæsning* og *Skriveøvelse med udgangspunkt i gruppearbejde*, som vi senere lavede situationsbeskrivelser af. De fiktive situationsbeskrivelser er med til at danne rammen om de overordnede erfaringer og refleksioner, vi har gjort os i dette fiktive forløb.

På baggrund af de to fiktive aktioner har vi erfaret at særligt Rollelæsningsøvelsen fungerede godt. Dette på grund af flere deltagelsesmuligheder, en øget drivkraft og at eleverne i høj grad blev aktiveret i undervisningen. Det stemmer godt overens med det overordnede problem som praktiklæreren gav udtryk for i en fiktive samtale vi havde med hende inden forløbet. I den fiktive situationsbeskrivelse gjorde vi det klart, hvorledes vi ændrede i bordopstillingen og at dette havde en positiv effekt på elevernes engagement og sociale samspil i bordgrupperne. Vi vurderer at den dialog som bordopstillingen medvirkede til, var med til at udvide og udfordre elevernes viden om essaygenren. Udover bordopstillingen så oplevede vi hypotetisk set, at prima vista tilgangen til uddraget fra "Voldtægt" medvirkede til gode, umiddelbare tanker, udtryk og overvejelser fra eleverne. Det oplevede vi som en meget givende tilgang, da eleverne havde samme forudsætninger samt manglende kendskab til teksten. Derudover gjorde det også at vi kom uden om problemet, hvor nogle elever har læst lektier mens andre ikke har. Det er en tilgang vi med stor

sandsynlighed vil tage med i vores videre arbejde, da vi fandt den meget givende i forhold til at fange elevernes opmærksomhed og at det var med til at skabe en høj grad af deltagelse blandt alle elever. Den høje grad af deltagelse i Rollelæsningsøvelsen gjorde, at alle elever var mundtligt aktive, i modsætning til første modul, hvor der kun var få elever der stillede spørgsmål til læreroplæggene. Dette kan siges at løse den overordnede opstillede problemstilling, hvor problemet var at læreroplæggene ikke i tilfredsstillende grad fremmede elevernes tilegnelsesproces - med dette mener vi at Rollelæsningen kan være et supplement til læreroplæggene.

Den anden fiktive aktion: skriveøvelse samt det indledende gruppearbejde, fungerede ligeledes godt, men der er samtidig også nogle ting, som vi vil ændre til en anden gang. Først og fremmest fungerede det godt at der i gruppeøvelsen kom flere forskellige holdninger i spil i de forskellige bordgrupper. Samtidig kom det også til udtryk i diskussionen at elevernes forskellige holdninger og lyst til at diskutere emnet samt dele personlige oplevelser, var forskellig særligt på grund af elevernes forskellige motivation, interesse og engagement inden for emnet. Det leder videre til skriveøvelsen, da elevernes forskellige grader af motivation og engagement kom til udtryk i deres reflekterende indledninger. Skriveøvelsen viser sig at fungere mindre godt, da vi på baggrund af evalueringen i tredje modul må erfare, at nogle elever fandt den afsatte tid til skriveøvelsen, for ambitiøs, og mange af begreberne inden for essaygenren for svære. Det er selvfølgelig en erfaring, der er værd at have in mente, når vi skal udarbejde fremtidige undervisningsforløb. Udover at vi var for ambitiøse, så har vi erfaret at det er en vanskelig opgave at skabe en motiverende undervisning som fanger flertallet af eleverne.

7. Konklusion

I vores projekt havde vi to mål: 1: At foretage en genreanalyse af et eksemplarisk essay og 2: at designe et undervisningsforløb for gymnasieelever baseret på resultaterne af den første del. Selvom de to dele blev undersøgt i hver sin analyse, var de sammenhængende og betingede af hinanden. Ud fra vores analyse af Suzanne Brøgers eksemplariske essay, "Voldtægt" (1973), kan vi i forbindelse med vores første målsætning konkludere, at essayet som genre er kendetegnet ved flere forskellige træk: Et centralt kendetegn for essaygenren, som kan dateres til essayets tidligste dage med Montaigne, er at essayister har mulighed for at blottlægge det mest intime og private. Blotlæggelsen af jeg'et kan blive brugt for at knytte et særligt bånd med læseren, og samtidig kan det bruges til at kritisere herskende diskurser.

Analysen af Brøgers "Voldtægt" fører videre til en perspektivering til norsk og svensk litteratur - nærmere bestemt norske Amalie Skram med romanen *Lucie* og Karin Ekmans digt *Knivkastarens kvinna*. Fælles for disse værker er deres kritik af at kvinder bliver behandlet dårligt i samfundet. Værkerne viser tydeligt, at selvom de er af forskellige genrer, så kan de alle bruges til at skildre en kritik overfor emner der indebærer stærke følelser. Dette gør det muligt at eksperimentere med stil og sproget, og giver dermed forfatteren mange muligheder. "Voldtægt" har flere lighedstegn til de andre værker, på trods af de forskellige genrer, og det er netop det essayet kan: kombinere forskellige genrer. Essayets personlige stil og den tætte relation med læseren lader forfatteren bryde tabuer uden at miste sine læsere. Den intime relation mellem læseren og forfatteren som konstrueres med denne genre, tillader det også at forfatteren ikke frygter at fejle med sit eksperiment. "Voldtægt"s emne om kvindekønnets undertrykkelse i samfundet er desuden et, der stadig er relevant i år 2021. Emnet og genreforvaltningen var de faktorer der gjorde, at vi udvalgte netop dét essay til at danne grundlag for vores undervisningsforløb.

Hvilket fører videre til det andet mål med dette projekt, hvor vi har udarbejdet en undervisningsplan til et undervisningsforløb i en 3.g klasse. Det er særligt de overordnede genretræk, der danner grundlag for store dele af undervisningsforløbet. COVID-19-situationen gjorde at vi ikke kunne gennemføre den planlagte praktik, og dermed er store dele af den didaktiske analyse baseret på fiktive scenarier og hypotetiske observationer. Vi opstillede to situationsbeskrivelser, der danner grundlag for didaktisk refleksion og efterfølgende bearbejdning af erfaringer igennem undervisningsforløbet. Et af

omdrejningspunkterne var et opstillet problem om, at praktiklæreren fandt det udfordrende at læreroplæggene ikke i tilfredsstillende grad fremmede elevernes tilegnelsesprocesser. Derfor har vi i vores didaktiske overvejelser fokuseret på at opbygge et bedre socialt samspil og samarbejde gennem elevaktiverende øvelser. Samtidig har stilladsering som værktøj været centralt i forhold til at hjælpe eleverne i deres selvstændige læreproces.

8. Litteraturliste

Bjerg, Anne Marie og Schack, May (2020): *Karin Ekman* i Den Store Danske. Lokaliseret d. 19. december 2020. URL: [Kerstin Ekman | lex.dk – Den Store Danske](#)

Brøgger, Suzanne (1973): *Voldtægt*. Fra samlingen Fri os fra kærligheden. Forlag: Gyldendal

Brøgger, Suzanne (1978): *Crème Fraiche*. Første bind. Forlag: Rhodos

Canger Tekla og Kaas, Lise Aagaard (2016): *Praktikbogen - Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Lærebiblioteket. Forlag: Hans Reitzel Forlag

Dolin, Jens (2013): *Undervisning for læring*. I: Rienecker et.al: Universitetspædagogik. Forlag: Samfundslitteratur

Dolin, Jens, Ingerslev, Gitte Holten og Jørgensen, Hanne Sparholt (2017): *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. Forlag: Hans Reitzel Forlag

Ekman, Kerstin (1990): *Knivkastarens kvinna: berättelse*. Forlag: Albert Bonniers Förlag

Hansen, Thomas Illum og Skovmand, Keld (2011): *Fælles Mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Forlaget Klim.

Hejlsted, Annemette (2007): *Fortællingen – teori og analyse*. Forlag: Samfundslitteratur, 1. udgave

Hiim, Hilde og Hippe, Else (2018): *Undervisningsplanlægning for faglærere*. Lærebiblioteket. Hans Reitzels Forlag

Højberg, Birgitte (2015): *Læring i praktikken - tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Forlag: Dafolo

Illeris, Knud (2012): *49 tekster om læring*. Forlag: Samfundslitteratur

Illeris, Knud (2015): *Læring*. Forlag: Samfundslitteratur

Jensen, B. Thorkild (1999): *At tænke uden styrthjelm og knæbeskyttere: om essayet som genre og det danske essay i det 20. århundrede*. Forlag: Dansk lærerforeningen

Kagan, Spencer og Stenlev, Jette (2006): *Cooperative Learning - Undervisning med samarbejdsstrukturer*. 1. Udgave, 13. oplag. Forlag: Alinea

Krogh, Ellen (2010): *Videnskabsretorik og skriveidaktik*. Rapport om et forsknings- og udviklingsprojekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet. Udgivelse: Gymnasiepædagogik

Krogh, Ellen, Qvortrup, Ane og Christensen, Torben Spanget (2016): *Almendidaktik og fagdidaktik*. Kap. 4: Vidensform og handleform – analyse og modeller. Forlag: Frydenlund

Krogh, Ellen (2017): *Skriftlighed og skriveidaktik i dansk i*: Krogh, Ellen; Rørbech, Helle; Høegh, Tina og Elf, Nikolaj (2017): *Fagdidaktik i Dansk*. (E-bog) Forlag: Frydenlund

Melberg, Arne (2013): *Essayet - Udvalg og introduktion ved Arne Melberg*. Forlag: Aarhus Universitetsforlag

Mortensen, Birgit (2003): *Amalie Skram (1846 - 1905) Skram, Berthe Amalie* i Dansk Kvindebiografisk Leksikon (Online) Udgivet på Kvinfo.dk. Lokaliseret d. 15. december 2020. URL: [Kvinfo.dk - Amalie Skram \(1846-1905\)](http://Kvinfo.dk - Amalie Skram (1846-1905))

Misfeldt, Mai (2012): *Kerstin Ekman* Udgivet på forfatterweb.dk. Lokaliseret d. 18. december 2020. URL: Ekman, Kerstin | forfatterweb

Ottesen, Doris (2003): *Store, brogede, vævede tæpper - sådan er Kerstin Ekmans romaner* Udgivet på litteratursiden.dk. Lokaliseret d. 18. december 2020. URL: [Litteratursiden.dk - Kerstin Ekman \(archive.org\)](http://Litteratursiden.dk - Kerstin Ekman (archive.org))

Plauborg, Helle, Andersen, Jytte Vinter og Bayer, Martin (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Roskilde Katedralskole (2020): *COVID-19 - For at forebygge coronasmitte mest muligt følger vi på RKS en række forholdsregler*. Lokaliseret d. 26. november 2020. URL: Roskilde Katedralskole - COVID-19, nyheder

Rømer, Thomas Aastrup (2006): *Læring og objektivitet – konstruktivismen som uddannelsesteori*. Forlag: Nordisk Pedagogik, nr. 2, s. 108-122

Skram, Amalie (1888): *Lucie*. Bokselskap.no (E-bog)

Stage, Carsten (2015): *Socialkonstruktivisme, sprog og identitet: Identitetsforhandlinger på Eva Dien Brine Markvoorts sygdomsblog 65 Red Roses*. Forlag: Skandinaviske Sprogstudier

Sørensen, Anders Dræby (2016): *Praksis og kontekst i pædagogisk psykologi-Vygotsky, Schön, Lave & Wenger*. (E-bog) Danish School of Education

Sørensen, Mette-Maria Zacher (2013): *Amalie Skram* (Online) udgivet på Forfatterweb.dk Lokaliseret d. 15. december 2020. URL: Fofatterweb.dk Amalie Skram

TV2 (2020): *TV2 ZULU*. Lokaliseret d. 2. december 2020. URL: TV2s medier, kanaler

UVM (2019): *Dansk A STX - Nye vejledende prøvesæt 2018-2019. Lærerens hæfte 2.*
Lokaliseret d. 20. december 2020. URL: [Vejledende prøvesæt 2018-19, Dansk A STX](#)

Van Dijk, Teun Adrianus (2006): *Politics, Ideology and Discourse* i “Politics of Teaching”.
Universitat Pompeu Fabra, Spain.

Woods, Gurli Aagard (2004): *From Postmodern Fragmentation to Rebirth: Suzanne Brøgger's Work from the Early 1990s.* Scandinavian Studies. Forlag: University of Illinois Press

8.1 Bilag

Bilag 1: Undervisningsplan

Bilag 2: Powerpoint-præsentation