

Værklæsning i engelskundervisningen

Artiklen præsenterer fire overordnede tilgange med tilhørende øvelser, der kan anvendes i forskellige stadier af værklæsning af romaner i engelsk på både A- og B-niveau. Artiklen kan nemt redigeres til dansk faget også.

Formål:

Værklæsning er med 2017-reformen som bekendt kommet tilbage som en del af kernestoffet i engelsk på STX. Det skrevne værk dækker naturligvis over mange genrer inden for drama, lyrik og prosa, men denne artikel fokuserer på romanen som værk, og artiklen vil ud fra fire forskellige didaktiske tilgange præsentere øvelser og arbejdsformer til værklæsning med romaner. I det følgende vil værk derfor blive brugt synonymt med roman.

Fire tilgange til værklæsning

Artiklen tager udgangspunkt i fire overordnede tilgange til værklæsning, selvom der findes myriader af andre tilgange, der placerer sig mellem og uden for disse fire. Og de præsenterede øvelser og arbejdsformer vil naturligvis også sagtens vil kunne bruges i andre sammenhænge end lige de fire, som værklæsning er bygget op over her.

De fire tilgange er defineret ud fra to forskellige parametre:

1: Skal værket læses **selvstændigt** eller **styret**? Med selvstændigt menes, at eleverne læser værket hjemme og møder op med et færdiglæst værk til en bestemt deadline. Læreren har så tilrettelagt opgaver, som bruges til at bearbejde det færdiglæste værk. Med en styret læsning menes, at eleverne læser mindre dele af værket fra time til time og bearbejder disse dele løbende på klassen.

2: Er værket et, som alle elever læser (**kollektivt**), eller et **individuel** valgt værk? Vælger man at læse et værk kollektivt, har det bredere anvendelsesmuligheder og kan fx gøres til en del af et eksamensemne. Lader man derimod eleverne frit vælge et værk, kan det være med til at fremme deres motivation. Vælger man at lade eleverne læse et kollektivt værk, kan man lade eleverne komme med **motiverede ansøgninger** til det værk, de vil læse: Læreren præsenterer klassen for et antal værker, som eleverne kan vælge imellem. Herefter skriver alle elever en lille tekst, hvori de begrundes, hvilket af værkerne de helst vil læse. Læreren kan på baggrund af disse ansøgninger vælge at lade klassen læse det værk, der har de tungest vejende begrundelser.

I det følgende vil jeg præsentere øvelser og arbejdsformer, som kan anvendes inden for de fire tilrettelæggelsesprincipper, som de to ovennævnte parametre giver.

Selvstændig læsning - individuelt værk

Denne kombination giver eleverne stor autonomi i læsningen, fordi de kan læse i deres eget tempo (med en bestemt deadline, naturligvis), og da de selv har valgt værket, er der måske også i højere grad en motivation til at få læst.

Når eleverne møder ind på klassen efter selvstændigt at have læst et individuelt værk, kan bearbejdelsen i høj grad handle om at inspirere andre til at læse værket. Eleverne kan derfor lave **litteratur-podcasts** eller foredrag i stil med **TED-talk**-genren, som skal præsentere værket på en inspirerende måde. Hvis man gerne vil vise eleverne nogle eksemplariske litteraturpodcasts, som de kan arbejde ud fra, kan man for eksempel gå til CBCs podcast-serie *Writers & Company*, hvis afsnit godt nok er temmelig lange, men eleverne kan selvfølgelig nøjes med at høre et uddrag og så kopiere stilen.

For at hjælpe andre læsere i gang med værket kan eleverne også producere **læseopskrifter**. En læseopskrift er ikke bare et sæt færdige arbejdsspørgsmål, men pointer, som en kommende læser kan lægge mærke til i romanen, og som er med til at lede læseren i retning af, hvad der gør romanen særlig interessant.

Endelig kan eleverne designe lækre plakater, som kan bruges til en **poster-præsentation**, hvor værket præsenteres med udvalgte citater, kommentarer til plot og tema, måske små illustrationer, som eleverne selv laver, og så videre. Her er det tanken, at eleverne udstiller deres plakater og fortæller deres klassekammerater om værkerne for at inspirere andre til at læse bogen. Vil man krydre med et konkurrence-element, kan eleverne afslutningsvist stemme på den af de andres romaner, de mest har lyst til at læse.

Styret læsning - individuelt værk

At læse i en mere styret form, hvor man læser en mindre bid fra time til time, kan især understøtte de svagere læsere, som måske ikke kommer i gang med læsningen af sig selv i ordentlig tid. Ved at styre læsningen hjælper man eleverne til at strukturere læsningen i højere grad. Samtidig kan man med det individuelt valgte værk fastholde den motivation, der kommer med, at eleverne selv har valgt, hvad de faktisk skal læse. Når eleverne individuelt vælger værker, som skal læses styret på timerne, kan læreren tilrettelægge arbejdet med romanerne i **litterære cirkler**. Morten Mølgaard Pedersen beskriver på sin blog [Inkshed](#) meget præcist, hvordan dette arbejde kan planlægges, så arbejdet med værket bliver projektorienteret, og eleverne i høj grad selv står for gennemgangen (se henvisning til sidst i artiklen). Hvis eleverne ikke nødvendigvis skal arbejde med deres romaner hver eneste time, mens forløbet står på, kan de i de mellemliggende moduler passende arbejde med romanernes **grammatik**, **ordforråd** og **stilistik**. Her kan eleverne udvælge små passager og lave grammatiske øvelser a la de sproglige opgaver til eksamen til hinanden. De kan ligeledes udvælge stilistisk interessante passager, som kan diskuteres på hele klassen. Og de kan lave gloseøvelser til hinanden som fx **Half-a-crossword** (www.halfacrossword.com), arbejde med at finde **synonymer** for udvalgte ord og diskutere **konnotationerne** til særlige ord i teksten.

Selvstændig læsning - kollektivt værk

Når et kollektivt værk læses selvstændigt, og eleverne møder op på klassen med deres færdiglæste roman, fungerer et udgangspunkt i en læserorienteret tilgang rigtig fint. Jeg har god erfaring med spillet **lynlitteratur** (www.klods-hans.com/lynlitteratur.html), som jeg bruger i en engelsk version. Her får

eleverne mulighed for at tale om deres oplevelse af værket ud fra en række *fortællekort*, som for eksempel "hvis jeg var hovedpersonen ville jeg ..." eller "jeg fik lyst til at høre mere om ...". Udgangspunktet er altså udelukkende elevernes personlige oplevelse af læsningen, men efterfølgende kvalificeres denne mere frie samtale gennem deres valg af såkaldte *temakort*. Eleverne vælger alle et temakort, som de mener dækker et tema i romanen, for eksempel "storby", "slægt" eller "håb". Eleverne skal naturligvis argumentere for deres valg af tema ved at pege på, hvordan dette kommer til udtryk i teksten, og i en præsentationsrunde på klassen præsenteres alle de valgte temakort og begrundelser. En sådan runde plejer at give en ret udtømmende tolkning af teksten.

En klassisk øvelse, som hjælper med at konkretisere karakterernes handlinger og værkets grundlæggende tema, er at afholde en **paneldebat**. Her udvælges elever til at spille karakterer fra værket, ligesom en elev kan agere forfatter og en anden elev litteraturprofessor (med speciale i værket) i panelet. De udvalgte elever får tid til at forberede sig på deres rolle, mens klassens øvrige elever forbereder spørgsmål til paneldeltagerne. Når forberedelsestiden er slut, stiller klassen deres spørgsmål til paneldeltagerne, der svarer som deres rolle.

Endelig kan der samles op på værket, ved at klassen sammen skriver **Sparknotes** om værket. Et site som fx Sparknotes (www.sparknotes.com) indeholder grundige gennemgange af mange forskellige værker, og Sparknotes' skabeloner indeholder blandt andet *plot summaries*, *summaries* og *analyses* af de forskellige kapitler, personkarakteristikker ud fra en *character list*, *themes*, *motifs* og *plot analysis*. Ved at lade sig inspirere af denne skabelon kan læreren fordele forskellige opgaver til grupper i klassen, som hver er ansvarlige for at skrive de perfekte Sparknotes til klassens fælles noter. Det er ikke tanken, at eleverne skriver af efter allerede eksisterende Sparknotes, men at de skaber deres egne, så det er måske en ide at læreren ikke fortæller eleverne om sitet, men derimod blot selv bruger skabelonen derfra som udgangspunkt for opgaverne til eleverne.

Styret læsning - kollektivt værk

Den fjerde tilgang er uden tvivl den, der kræver mest variation og lærerstyring, idet den helt store udfordring her ligger i at holde gejsten for værket oppe hos eleverne, mens læsningen står på. I denne tilgang er det læreren, der fastsætter, hvor meget der skal læses fra gang til gang, og hvordan der skal arbejdes med de forskellige dele af værket, og dette skal helst ske uden at ødelægge den enkelte elevs læseflow. Da der ydermere er tale om et kollektivt valgt værk, betyder det med stor sandsynlighed, at værket ikke har lige stor resonans hos alle elever. I det følgende vil jeg komme med ideer til, hvordan man med denne tilgang kan tilrettelægge de forskellige dele af værklæsningen for netop at forsøge at skabe variation og motivation i arbejdet med værket. Flere af ideerne er hentet fra bogen *Literature in the Language Classroom*, som man finder en henvisning til sidst i denne artikel.

Åbningen af værket

For at spore eleverne ind på værket kan de starte med at **læse forsiden af værket**, allerede inden de går i gang med at læse. Hvad ses på forsiden, og indikeres noget af handlingen eller tematikken her? Hvad er titlen på værket, og hvilke forventninger får vi derigennem til indholdet? Hvordan spiller titel-layout sammen med resten af coveret? Hvis der er en bagside-manchet på værket, hvad fortæller denne tekst os så? Læreren kan efter elevernes inputs samle op og give eleverne en kort introduktion til værket.

Herefter kan eleverne læse det første afsnit eller den første side og diskutere *who, where, when, what*: Hvem møder vi i afsnittet, hvor befinder karaktererne sig, og hvad foregår der her?

Man kan supplere læsningen af de første par sider med at udfylde et **stjernerdiagram**, hvor eleverne skal svare på, hvad der ses, hvad der kan lugtes/smages, hvad der kan høres, hvad der føles, og hvilke simili og metaforer der anvendes på disse sider. I indledningen til en roman som John Steinbecks *Of Mice and Men* (1937) vil et stjernerdiagram for eksempel afsløre en meget idylliseret natur, som står i kontrast til det tumultariske liv, som romanens hovedpersoner lever.

Når eleverne har læst et eller to kapitler af værket, kan de forsøge at forudse handlingen ved at skrive små sedler med, hvad de mener kommer til at ske i romanen. Disse sedler lægges i en **tidskapsel**, som så kan åbnes hen mod slutningen af forløbet. På klassen samler eleverne op ved at fortælle hinanden, hvad de har skrevet på deres forudsigelser, og hvad der i teksten leder dem i denne retning.

Derudover kan man bede eleverne **fortælle kapitel 0** af romanen: Hvad er gået forud for vores første møde med karaktererne?

Endelig kan læreren samle op på den indledende diskussion ved at give eleverne tekstens grundlæggende tema formuleret som et problem, som eleverne så skal diskutere og komme med løsningsforslag til. Med udgangspunkt i Steinbecks *Of Mice and Men* igen kunne et spørgsmål til et sådant '**dilemma**' formuleres således: "George and his friend Lennie have a dream of owning their own place one day and being their own masters. Lennie, however, always seems to get into trouble and comes in the way of this dream. What should George do? Should he leave Lennie and improve his own chances of succeeding in achieving his dream, or should he stick with his friend - his only friend - even though it seems like Lennie makes the dream impossible?"

Lektielæsning

Man kan skabe variation i lektiælæsningen ved at lade eleverne vælge deres egen lektie ud fra en **lektiælæsnings-menu**. Her får eleverne tilbudt 10 punkter, de kan vælge at fokusere på, som fx at finde tre centrale citater fra tekststykket, at skrive en lille fortolkning af tekststykket på fem linjer, at finde fem adjektiver til at beskrive en karakter/miljøet/sproget i tekststykket osv. Hver elev skal selv vælge to opgaver som han/hun løser under lektiælæsningen. På klassen samles der op i mindre grupper, hvor hver elev præsenterer sin hjemmeopgave og løsningen for resten af gruppen. Vil man se et eksempel på en sådan lektiælæsningsmenu, kan man finde en henvisning sidst i denne artikel.

I stedet for at give et fast antal sider, som eleverne skal læse derhjemme, kan det også være en mulighed at give eleverne et antal minutter, som de skal læse, for eksempel 30 minutter. Den slags **differentieret læsning** kan give svagere eller langsommere læsere et pusterum, så de ikke hele tiden skal bruge uforholdsmæssigt store mængder af tid på at komme igennem lektien. Når eleverne mødes på klassen, deles de ind i to grupper afhængig af, hvor meget de har nået. Den gruppe, der nåede mindst, kan diskutere det læste med læreren, mens en anden gruppe kan arbejde mere selvstændigt med opgaver/arbejdsspørgsmål. Endeligt mødes eleverne senere på klassen eller i matrix-grupper, hvor de udveksler informationer fra deres arbejde. De hurtigste læsere kan på denne måde hjælpe svagere eller langsommere læsere til en for forståelse af den del af teksten, de ikke selv har mødt endnu, og på den måde kan læsningen måske glide lidt lettere.

At holde gryden i kog

En af de største udfordringer ved at læse et helt værk på klassen er at skabe nok variation i øvelserne fra gang til gang og fastholde interessen i læsningen. De følgende øvelser giver forslag til forskellige måder at bearbejde uddrag af teksten på.

Når der skal samles op på hovedpointerne i et læst uddrag, kan dette ske igennem korte skrevne resumeer, hvor hver elev på blot **64 ord** formulerer de centrale pointer i uddraget. Herefter sætter eleven sig sammen med en partner, og de to udveksler deres tekster og reducerer nu sammen deres 2 x 64 ord til blot 32 ord. Når dette er gjort, sætter parret sig sammen med et andet par, og disse fire elever reducerer nu deres tekster til en samlet tekst på blot 16 ord. Igen sætter gruppen á fire elever sig sammen med en anden gruppe, og disse otte elever reducerer nu deres tekster til blot otte ord. De færdige tekster skrives op på tavlen og danner udgangspunkt for en klassesdiskussion om det centrale i den læste del af værket. Er eleverne enige om, hvad det centrale er? Hvorfor / hvorfor ikke? Og man kan bede eleverne redegøre for, hvordan de er kommet frem til netop disse otte ord.

Skal selve tekstforståelsen tjekkes, kan man også lave en klassisk **find someone who ...-øvelse**, hvor elevernes opgave er at finde klassekammerater, der kan svare på bestemte forståelsesspørgsmål, som læreren har udformet. Hver elev får et ark med disse spørgsmål og skal nu gå rundt og interviewe kammeraterne for at høre, om de kan svare. Kan en kammerat svare, noteres dennes navn, og læreren samler op på klassen ved at høre, hvem har fundet hvem, og hvad vedkommende svarede. Øvelsen kan også bruges til mere fortolkende spørgsmål.

Venn-diagrammer kan være gode til at sammenligne fx to (eller flere) karakterer, miljøer, indledningen og slutningen af værket, anvendt sprog i forskellige kapitler og så videre for at undersøge, hvad disse dele har tilfælles, og hvordan de adskiller sig. Øvelsen er med til at sætte fokus på gennemgående motiver eller kontraster i teksten. Eleverne skal selv designe Venn-diagrammer ud fra kategorier, som læreren anviser, og herefter kan disse diagrammer så sammenlignes og danne udgangspunkt for en klassesdiskussion.

Citat-udlægning er også værd at træne, når man arbejder med værker. At udlægge konkrete citater styrker elevernes argumentation for fortolkninger, der er en central kompetence til både skriftlig eksamen og i de større skriftlige opgaver, og styrker elevernes evne til at bruge PEE-modellen (som beskrives yderligere i vejledningen til STX engelsk). Her kan man bede elever udvælge centrale citater fra et tekststykke og efterfølgende lade andre elever udlægge de valgte citater. Hvis et tekststykke indeholder dialog, kan øvelsen desuden sættes ind i et **'what are they thinking'-skema**, hvor eleverne for hver udtalelse i dialogen skal forsøge at redegøre for en karakters tanker.

I det løbende arbejde med personkarakteristikker giver **Facebook-profiler** for karaktererne eller øvelsen **cast en skuespiller** eleverne mulighed for at arbejde mere kreativt med deres opfattelser af karaktererne. Man kan bede eleverne finde egnede skuespillere til karakterens rolle, hvis værket skulle filmatiseres, og eleverne skal selvfølgelig redegøre fagligt for deres valg ud fra, hvilke karakteristika de bemærker i karakteren, og som de mener skuespilleren skal have. Vil man lave Facebook-profiler, kan man på www.classtools.net finde Facebook-skabeloner, hvor man har mulighed for at lave sin egen Facebook-profil for en karakter. Foretrækker man at udfylde Facebook-skabeloner på papir, kan man finde en henvisning til off-line Facebook-skabeloner sidst i artiklen.

Afslutning af værket

Hen imod slutningen - eller efter endt læsning - ligger den store opgave at få værket til at give mening i sin helhed. Selvfølgelig skal **tidskapslen** lavet i begyndelsen af forløbet åbnes, og her kan man passende diskutere, hvorfor det (ikke) gik som forudset.

De øjeblikke i værket, der resulterede i, at en forudset handling (ikke) skete, kan også kaldes **defining moments**, og eleverne kan arbejde med at identificere, hvilke *defining moments* de fandt i romanen. På tavlen tegnes et træ, og ved stammen af træet skrives et udvalgt øjeblik. Nu skal eleverne identificere *root causes* (hvilke følelser/drifter lå til grund for disse øjeblikke) og de efterfølgende *consequences* (hvad var effekten af dette øjeblik). Et fokus i denne øvelse er at lade eleverne arbejde med et mere abstrakt ordforråd, der får deres analyse til at hæve sig over det redegørende handlingsrefererende eller karakteriserende til det tematisk tolkende. En henvisning til en uddybende beskrivelse af denne øvelse kan findes til sidst i artiklen.

Og selvfølgelig kan flere af de førnævnte øvelser under de andre tilrettelæggelsesstrategier også anvendes her, så som **lynlitteratur**, **paneldebatter**, **podcast-præsentationer** og så videre.

Skriftlighed og værk læsning

En læse-log under værk læsningen giver eleverne mulighed for løbende at skrive deres refleksioner om værket ned. Arbejdes der med en styret læsning, kan eleverne for eksempel bruge de sidste minutter af timen på skrive en mindre sammenhængende **tekst der samler op på timens tekstdiskussioner**.

Fortællekort fra **Lynlitteratur** kan også fungere som glimrende mini-essay-prompter, ligesom læse-loggen også kan indeholde besvarelser af punkter fra **lektielæsningsmenuen**.

Derudover kan der indgå eksempler på **analyseafsnit**, som ville kunne indgå i et større essay om værket. Eleverne kan skrive om **relevansen af værket i dag**. Og endelig kan læse-loggen indeholde en række forskellige kreative skriveøvelser, som for eksempel et **postkort** fra en karakter til en anden, en karakters **bekendelsestale**, **dagbogsnotat** eller måske endda **gravskrift** eller **nekrolog**.

Kort om værket i kontekst

Uanset om værket læses som den centrale tekst i et emne eller indgår som en del af et større emne, giver det god mening at inddrage supplerende tekster i forløbet, så eleverne til eksamen er trænet i at drage paralleller mellem værket og andre tekster.

Valget af supplerende tekster afhænger naturligvis af den kontekst, som værket læses ind i fx biografisk, litteraturhistorisk, tematisk eller samfundsmæssig, blot for at nævne nogle. Eleverne behøver ikke nødvendigvis læse værket med samme **metodiske briller**, men kan i grupper få tildelt en bestemt metode og senere præsentere deres læsning med netop denne metode på klassen.

Tekster, der kan supplere værk læsningen, kan fx være **forfatterinterviews**: På www.youtube.com finder man et interview med forfatteren og fortæller eleverne, at de nu skal møde vedkommende. Eleverne stiller spørgsmål til forfatteren og præsenterer dem kort på klassen. Når interviewet efterfølgende afspilles, kan eleverne lytte efter, hvilke af deres spørgsmål forfatteren faktisk besvarede - og hvad han i øvrigt fortalte

dem. Det kan også være interessant at diskutere, hvad det er for et behov, vi ofte har, for at finde sammenhæng mellem værk og forfatter.

Skal der suppleres med teoretiske tekster om perioden, anmeldelser eller andre udlægninger af værket i dets kontekst, kan eleverne selv sættes til at finde disse, og øvelsen kan være en måde at sikre en vis differentiering på. Læreren kan give eleverne lov til at vælge, om de helst vil arbejde med en næranalyse af et tekstuddrag eller arbejde med at lave **research på værket**. De elever, der trænger til en pause fra det nære tekstanalytiske arbejde, kan nu arbejde individuelt med at finde informationer om værket i kontekst. Der samles op på klassen i matrix-grupper, hvor researcherne og analytikerne skiftes til at fortælle om deres arbejde.

Læner værket sig op ad en aktuell samfundsdebat om fx køn, klima, globalisering eller ulighed, er det interessant at studere **reaktioner på værket**, og hvilken rolle værket spiller i denne debat.

Er værket filmatiseret, er det oplagt at analysere **samspelet mellem tekst og film**.

Afsluttende bemærkning

Værklæsning giver mulighed for en sproglig, analytisk og kulturel fordybelse. Om tilrettelæggelsen skal give mulighed for et mere selvstændigt eller styret arbejde, om læsningen skal give mulighed for en projektorienteret, kreativ og/eller fokuseret analytisk tilgang, kræver et indgående kendskab til klassen og elevtyperne, der skal arbejde med værket, og hvad der motiverer en vellykket værklæsning hos netop dem.

Henvisninger

CBC Radio: *Writers & Company*. www.cbc.ca/radio/podcasts/arts-culture/writers-company (podcast om forfattere og deres værker).

Pedersen, Morten Mølgaard: *Inkshed*. www.inkshed.dk (blog med undervisningsideer, blandt andet indlægget "[Love Reading - Literature Circles](#)")

Collie, Joanne og Slater, Stephen: *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press, 1987.

Pors, Eva: 111variation. www.111variation.dk (blog med undervisningsideer, blandt andet [offline Facebook-skabeloner](#), [lektielæsningsmenu](#), øvelse med "[defining moments](#)" og [en værklæsningsskabelon](#))