

UNDERVISNING I ÆLDRE LITTERATUR



Bachelorprojekt – Læreruddannelsen i Aarhus

Studerende:

Nadia Martlev Therkildsen

Studienr: 280245

Anslag:

64.996

Vejledere:

Birgitte Greve Madsen

Ella Jørgensen

Maj 2022

VIA University College

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	3
Afgrænsning	4
Læsevejledning	4
Metodeafsnit	4
Videnskabsteoretisk afsæt	5
<i>Hermeneutik</i>	5
<i>Fænomenologi</i>	5
Empiriske undersøgelsesmetoder	5
<i>Lærerfaglig analyse af "Klokken" og "Prindsessen på Ærten"</i>	6
<i>Undervisning og deltagende observation</i>	6
<i>Kvalitative interviews</i>	8
Metodekritik	9
Teoretisk ståsted	9
<i>En forståelse af ældre litteratur</i>	9
<i>Kognitiv litteraturredaktik</i>	10
<i>Dannelsessyn: Wolfgang Iffkiss teori om kategorial dannelse</i>	11
<i>Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive</i>	12
<i>Elevers motivation i udkolingen</i>	12
<i>Definition af æstetiske læreprocesser</i>	13
Analyseafsnit	14
<i>Lærefaglig analyse af "Klokken" og "Prindsessen på Ærten"</i>	14
<i>Begrundelse for tekstvalg</i>	15
<i>Genredefinition</i>	15
<i>Karaktererne</i>	16
<i>Det sproglige udtryk</i>	16
<i>Centrale tematikker</i>	17
<i>Sproget i den ældre litteratur</i>	18
<i>Oplæsning som didaktisk greb ved læsning af ældre litteratur</i>	19
<i>Visuel remediering af ældre litteratur bidrager til motivation hos eleverne</i>	21
<i>Det dannelsesmæssige potentiale ved arbejdet med ældre litteratur</i>	24
Diskussion	26

Konklusion.....	26
Litteraturliste.....	28
Bilag 1: Didaktisk design.....	30
Bilag 2: Elevprodukter – Collager	31
Bilag 3: Interviewguide til lærerinterview	32
Bilag 4: Interviewguide til fokusgruppeinterview med elever	33
Bilag 5: Uddrag af lærerinterview.....	34
Bilag 6: Uddrag af fokusgruppeinterview med elever	36

Indledning

Adam Oehlenschläger. Steen Steensen Blicher. Hans Christian Andersen. Dette er navnene på nogle af de udvalgte forfattere, der er fremhævet i den obligatoriske del af dansk litteraturs kanon. Eleverne i folkeskolen *skal* altså stifte bekendtskab med ældre litteratur i løbet af deres skoleforløb (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fæghæfte, 2019). Dette kan bidrage til såvel muligheder som udfordringer. Jeg er selv færdiguddannet lærer til sommer, og her er det særligt tanken om at undervise i ældre litteratur i dansk, der kan gøre mig nervøs. Dette fordi jeg finder det særdeles udfordrende at skulle facilitere undervisningen i ældre litteratur på en motiverende måde over for elever, der ikke nødvendigvis har lysten til at omfavne undervisning i “Guldhornene”, “Hosekræmmeren” eller andre tekster fra før 1870. I takt med at tiden går, vil både den tidsmæssige, kulturelle og sproglige afstand til den ældre litteratur kun blive større. Den ældre litteratur kan således sige at distancere sig fra elevernes livsverden, hvilket kan være udfordrende. Men det er også lige præcis den tidsmæssige, kulturelle og sproglige afstand, der rummer et potentiale i den danskfaglige litteraturundervisning. Dette potentiale belyses bl.a. i faghæftet for dansk:

“Eleverne vil så også opdage, at de møder nogle andre og noget andet end sig selv, andre tænkemåder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfundsformer (...) Man kan overraskes over at møde sin egen angst, forelskelse, sine grumme og elskede forældre, sin bundethed og sine frigørelsesmuligheder også i tekster fra en svunden tid” (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fæghæfte, 2019, s. 63)

I mødet med ældre litteratur kan eleverne altså møde noget andet end sig selv og samtidig udvikle en forståelse af, at den ældre litteratur også kan sige dem noget i dag. Undervisning i ældre litteratur rummer således et dannelsesmæssigt potentiale, hvilket jeg gerne vil bidrage til at udfolde i min kommende praksis som dansklærer. Dette leder mig frem til min problemformulering, der danner grobund for dette bachelorprojekt.

Problemformulering

Hvordan kan man som dansklærer kvalificere undervisningen i ældre litteratur med henblik på, at det bidrager til elevernes almene dannelse og opleves som motiverende for eleverne?

Afgrænsning

Iht. projektets genstandsfelt er begrebet “ældre litteratur” afgrænset til tekster fra før 1870 på baggrund af Børne- og Undervisningsministeriets definition: “Ældre tekster defineres ofte som tekster fra før Det moderne gennembrud. Perioden omkring 1870-1920 markerer på mange måder en ændring i både skrivemåden og brugen af litteratur og er derfor et godt bud på en skillelinje mellem nyere og ældre litteratur” (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fæghæfte, 2019, s. 123). Jeg vil i projektet inddrage to tekster af H.C. Andersen, “Klokken” og “Prindsessen på Ærten”, der er fra hhv. 1850 og 1835 og derfor kan kategoriseres som ældre litteratur.

Endvidere er mit projekt afgrænset til at vedrøre elever i udskolingen. Dette med afsæt i de vejledende Fælles Mål for dansk, hvor der først ses et eksplicit fokus på dansk litteraturs kanon i færdigheds- og vidensområder og -mål efter 9. klassetrin (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fælles Mål, 2019).

Læsevejledning

Dette afsnit har til hensigt at skitsere den overordnede struktur for projektet. Projektet tager sit afsæt i ovenstående indledning, problemformulering og afgrænsning. Herefter følger et metodisk afsnit, hvor det videnskabsteoretiske afsæt for projektet og de empiriske undersøgelsesmetoder vil blive præsenteret. Dernæst følger et metodekritisk afsnit, hvor jeg vil forholde mig kritisk til de udvalgte undersøgelsesmetoder, der er anvendt i projektet. Efterfølgende vil projektets teoretiske ståsted blive præsenteret ved redegørelse af udvalgt almen- og fagdidaktisk teori. Det teoretiske ståsted og den empiriske data er afsættet for det efterfølgende analyseafsnit, hvor jeg vil forsøge at undersøge, hvordan man som dansklærer kan kvalificere undervisningen i ældre litteratur mhp., at det bidrager til elevernes almene dannelse og opleves som motiverende for eleverne. Afslutningsvist vil jeg vurdere projektet som helhed med udgangspunkt i det videnskabsteoretiske afsæt for projektet, hvorefter der drages en konklusion ift. projektets tema og problemformulering.

Metodeafsnit

I de følgende afsnit vil det videnskabsteoretiske afsæt for dette projekt og de udvalgte undersøgelsesmetoder til indsamling af empiri præsenteres.

Videnskabsteoretisk afsæt

Det videnskabsteoretiske afsæt for dette projekt beskæftiger sig med hermeneutik og fænomenologi, eftersom jeg bevæger mig inden for det humanvidenskabelige felt og anvender fortolkende metoder til at undersøge fænomener iht. projektets tema.

Hermeneutik

Inden for hermeneutikken er fortolkningen central, idet mennesket anses som et fortolkende væsen, der forholder sig til verden gennem fortolkning og forståelse (Thurén, 2021). Men vi mennesker oplever omverdenen på forskellige måder, eftersom hvert menneske lever i sin egen verden, også kaldet livsverden. Det er denne livsverden, vi som mennesker forsøger at få indblik i ved at tolke mennesker ud fra det, de siger, og det, de gør (Thurén, 2021). Hertil hører forforståelse og forståelse som menneskelige væremåder, idet vi mennesker altid har en forforståelse med os i fortolkningen af verdenen. Dette illustreres ved den hermeneutiske cirkel, der indfanger forståelsens cirkularitet. Vi vil som mennesker aldrig være neutrale, når vi anfægter et givent fænomen, men vi vil bruge vores forforståelse til at fortolke med og således opnå en ny forståelse. Det er en cirkulær proces, hvor ens personlige erfaringer konstant vil skabe nye forforståelser og dermed præge nye forståelser (Thurén, 2021).

Fænomenologi

Fænomenologi er læren om det, der viser sig og dermed vil komme til synes for ens bevidsthed (Mårtensson m.fl., 2016). Fokus er således på bevidstheden og “tager udgangspunkt i det, der gør mennesket til et særligt væsen: evnen til at forholde sig til egne oplevelser” (Mårtensson m.fl., s. 153). Inden for fænomenologien er begrebet intentionalitet centralt og fremhæver, at bevidstheden altid er rettet mod noget. Det er altså gennem oplevelsen og erfaringen, man fordomsfrit forsøger at undersøge det værende. Ved at forholde sig åbent og lytte aktivt til det oplevede og erfarede, forsøger man at beskrive fænomener, som de viser sig, forinden de er reduceret til begreber (Mårtensson m.fl., 2016).

Empiriske undersøgelsesmetoder

Iht. det videnskabsteoretiske afsæt vurderer jeg, at de udvalgte undersøgelsesmetoder til indsamling af empirisk data, der præsenteres i de følgende afsnit, vil være meningsfulde at anvende ift. at belyse projektets tema og problemformulering.

Lærerfaglig analyse af “Klokken” og “Prindsessen på Ærten”

I projektets analytiske afsnit vil jeg lave en lærerfaglig analyse af “Klokken” og “Prindsessen på Ærten” af H.C. Andersen. Baggrunden for valget af disse to tekster vil blive præsenteret i afsnittet med den lærerfaglige analyse senere i projektet. Dette afsnit har til hensigt at præsentere den lærerfaglige analyse som metode. Med afsæt i Thomas Illum Hansens fænomenologiske tilgang til litteraturen definerer han målet med en lærerfaglig analyse som følgende: “Målet med den lærerfaglige analyse er at indkredse de træk ved teksten, der har betydning for læseroplevelsen, og de træk der kan sætte en fortolkningsproces i gang” (Hansen, Procesorienteret litteraturpædagogik, 2004, s. 30). En lærerfaglig analyse lægger således op til, at man som lærer får skabt en forståelse af, hvad et givent litterært værk kan tilbyde læseren. Denne forståelse kan fungere som afsæt for didaktiske refleksioner ift. brug af teksten i undervisningen. Dog med en bevidsthed om at holde fortolkningsprocessen åben, så denne kan stimuleres ved elevernes møde med teksten (Hansen, Procesorienteret litteraturpædagogik, 2004).

Undervisning og deltagende observation

Til dette projekt har jeg indsamlet empiri ved gennemførelse af undervisning med tre elever fra en 7. klasse, hvor jeg ligeledes observerede. I dette afsnit vil jeg først og fremmest præsentere undervisningens indhold, mine didaktiske begrundelser herfor samt mine metodiske overvejelser ift. gennemførelse af undervisning. Herefter følger en redegørelse af min observation som metode til indsamling af empiri.

Undervisningen centrerede sig omkring den ældre tekst, “Prindsessen på Ærten”. I forudgående dialog med elevernes klasselærer fik jeg indblik i elevernes faglige forudsætninger og kunne dermed tage højde for dette i min didaktiske planlægning. Undervisningen var planlagt med inspiration fra Thomas Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik, hvorfor undervisningen var delt op i følgende tre faser: ind i-, inden for- og ud af værkets verden (Hansen, Procesorienteret litteraturpædagogik, 2004). Derudover var jeg også inspireret af Thomas Illum Hansens kognitive litteraturredidaktik, som vil blive uddybet i projektets teoretiske afsnit. Derfor havde jeg også fokus på, at eleverne i arbejdet med den ældre tekst skulle forholde sig til deres aktuelle kontekst og tekstens historiske kontekst, da dette er centralt inden for den kognitive litteraturredidaktik. Med afsæt heri var indholdet i mit didaktiske design: aktivering af elevernes forforståelse, oplæsning af teksten, litteratursamtale og visuel remediering (Bilag 1). På baggrund af mine teoretisk funderede hypoteser ift. det at undervise i ældre litteratur er undervisningens indhold i mit didaktiske design også udvalgt

mhp. at undersøge elevernes reaktioner og personlige oplevelser af disse undervisningsmetoder. Dette med inspiration fra design-based research, der er en design- og anvendelsesorienteret forskningstilgang, som har til hensigt at forstå og udvikle praksis. Her intervenserer man i praksis ved at afprøve prototyper af f.eks. didaktiske designs (Christensen m.fl., 2012).

Jeg havde først og fremmest fokus på at aktivere elevernes forforståelse ved at stille erfarings-spørgsmål til teksten. Derudover fandt jeg det relevant at supplere elevernes forforståelse med baggrundsviden om den historiske kontekst, teksten er skrevet i (Hansen, Procesorienteret litteraturpædagogik, 2004). Derfor skulle eleverne søge efter information om romanikken som litterær periode, hvorefter vi i fællesskab lavede en brainstorm med centrale pointer. Den efterfølgende oplæsning af teksten bestod i, at jeg læste teksten op for eleverne, mens de fulgte med i hver deres printede eksemplar af teksten. Herefter fulgte en litteratursamtale, hvor sigtet var at forstå tekstens dybere lag og de tomme pladser (Junge, 2009). Derfor stillede jeg spørgsmål til tekstens over- og underbestemtheder. Efterfølgende havde jeg fokus på at skabe en æstetisk læreproces hos eleverne, hvorfor eleverne skulle lave en visuel remediering af "Prindsessen på Ærten" i form af en digital collage. De skulle bruge app'en PicCollage og inddrage ord og/eller sætninger fra teksten, som de syntes var særligt interessante at have med på deres collager. Her var jeg inspireret af et didaktisk greb til litteraturundervisningen, "LitteraSnap", som Ayoe Quist Henkel m.fl. præsenterer i "Grib litteraturen" (Henkel m.fl., 2020). Elevernes færdiglavede collager er vedhæftet som bilag 2. Desuden havde jeg, med afsæt i de vejledende Fælles Mål for dansk (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fælles Mål, 2019), formuleret læringsmål for undervisningen som f.eks. "Eleverne kan perspektivere "Prindsessen på Ærten" til deres eget liv" (Bilag 1).

Udvalgt empirisk data fra undervisningen vil blive inddraget i projektets analytiske afsnit mhp. at belyse projektets tema og problemformulering.

Ved gennemførelsen af undervisningen benyttede jeg mig, som tidligere nævnt, også af den kvalitative metode, observation. Eftersom jeg varetog undervisningen og ligeledes observerede, var min rolle således deltagende observatør (Østergaard, 2017). Alle deltagende var informeret om formålet med min tilstedeværelse, og i min position som lærer var jeg ligeledes en naturlig del af praksisfællesskabet. Desuden var min observation ustruktureret, idet jeg ville forholde mig åbent over for de umiddelbare forhold, der kunne komme til syne i løbet af undervisningen (Østergaard, 2017). Jf. Charlotte Østergaard har observation som metode til hensigt "at indsamle information om den fysiske, kulturelle og sociale verden, som den umiddelbart viser sig for os" (Østergaard, 2017, s. 27).

Min observation af eleverne i undervisningen har således skabt mulighed for at studere, hvordan eleverne agerede i den givne situation, hvilket kan bidrage til at belyse projektets tema.

Kvalitative interviews

Endvidere har jeg gennemført og indsamlet empiri fra to kvalitative interviews med en dansklærer fra udskolingen samt de tre elever fra 7. klasse. Ifølge Kvale og Brinkmann har interview som kvalitativ metode til hensigt “at forstå verden ud fra subjekternes synspunkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). Dette er i relation til fænomenologien, eftersom jeg ved de kvalitative interviews søger at få indblik i menneskers oplevelser af og erfaringer med et givent fænomen ved at lytte aktivt til det sagte og forholde mig åbent til dette (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewet med de tre elever kan kategoriseres som et fokusgruppinterview, eftersom formålet var at få flere forskellige synspunkter frem. Ved et fokusgruppinterview kan det kollektive samspil mellem respondenterne bidrage til at frembringe nye synspunkter, som måske ikke var opstået ved individuelle interviews (Kvale & Brinkmann, 2015).

Alle interviewpersoner blev forinden gennemførsel af interviewene bekendt med formålet for interviewet og har ligeledes givet tilladelse til lydoptagelse. Men de interviewede personer er anonymiseret i dette projekt. Interviewene er gennemført som semistrukturerede interviews med afsæt i to interviewguides, som er vedlagt som hhv. bilag 3 og 4. Med disse interviewguides havde jeg et overblik over mine temaer og på forhånd planlagte spørgsmål, men derfor var der stadig mulighed for at afvige fra disse spørgsmål og stille opfølgende og/eller uddybende spørgsmål, hvis der skulle opstå en fortælling, som jeg fandt relevant at forfølge (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Interviewene er efterfølgende blevet transskriberet mhp. nærmere analyse. Iht. dette gør Kvale og Brinkmann opmærksom på, at processen med at transskribere indebærer en række vurderinger og beslutninger, idet man oversætter talesprog til skriftsprog. Der vil således altid være en fortolkningsproces, når man transskriberer. Da interviewene er gennemført ansigt til ansigt, indebærer transskriptionen af interviewsamtalen til skriftsprog også en abstraktion fra respondenternes fysiske tilstedeværelse, idet f.eks. ansigtsudtryk og tonefald ikke er gengivet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil i projektets analytiske afsnit inddrage udvalgte citater fra begge interviews, som er meningskondenseret, så udsagnene er kortere og mere centrale i deres form. Grundet begrænset omfang af bilag er det uddrag fra begge interviews, der er vedhæftet som hhv. bilag 5 og 6.

Metodekritik

I forlængelse af metodeafsnittet vil jeg nu rette et kritisk blik på de udvalgte undersøgelsesmetoder og nogle af disses opmærksomhedsfelter. Ift. den gennemførte undervisning og deltagende observation må man være opmærksom på, at alene ens tilstedeværelse har kunnet påvirke elevernes handlinger og ytringer. Desuden forholder jeg mig også kritisk til, at jeg underviste og observerede på samme tid, hvilket har kunnet vanskeliggøre den fulde tilstedeværelse i begge roller (Østergaard, 2017). Ift. de kvalitative interviews forholder jeg mig først og fremmest kritisk til formuleringen af spørgsmål, der kan være ledende, selvom dette ikke er hensigten. Her er det ikke bare spørgsmålet i sig selv, men også interviewerens kropslige og verbale udtryk, der kan påvirke interviewpersonens svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Desuden er der ved det gennemførte fokusgruppeinterview også en mulighed for, at elevernes ytringer har præget hinanden indbyrdes, selvom sigtet har været at skabe mulighed for, at der ved samspeilet kunne opstå nye synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015).

Teoretisk ståsted

I de følgende afsnit vil projektets teoretiske ståsted blive præsenteret ved redegørelse af udvalgt almen- og fagdidaktisk teori, der kan bidrage til at belyse projektets tema og problemformulering.

En forståelse af ældre litteratur

Da den ældre litteratur er genstandsfeltet i dette projekt, er det relevant at se nærmere på, hvad ældre litteratur er og potentialet herved. Jeg tager afsæt i Torben Weinreich og Lars Handestens forskning i den litteraturhistoriske praksis (Weinreich & Handesten, 2001). Her beskriver Lars Handesten den ældre litteratur som en byrde. Dette fordi den ældre litteratur er "svær for eleverne at tilegne sig på grund af dens anderledes sproglige udtryk og fremmedartede forestillinger om verden" (Weinreich & Handesten, 2001, s. 213). Samtidig er der også mange lærere, som ikke føler sig parate til at facilitere undervisningen i ældre litteratur, fordi de bl.a. mangler uddannelse og tid. Den ældre litteratur kan således være en byrde for både elever og lærere. Med dette i betragtning understreger Handesten dog, at den ældre litteratur er en byrde, der, ift. dens dannelsesmæssige funktion, er både nødvendig og til at bære (Weinreich & Handesten, 2001). Den dannelsesmæssige funktion består i, at den ældre litteratur kan være med til at "skærpe elevernes nationale forståelse, deres historiske og sproglige bevidsthed og viden og udstyre dem med en kulturel kapital, der trods alt stadig er værdifuld"

(Weinreich & Handesten, 2001, s. 214). Så til trods for at den ældre litteratur kan betragtes som en byrde på baggrund af de udfordringer, den kan føre med sig for elever såvel som lærere, rummer den et værdifuldt, dannelsesmæssigt potentiale (Weinreich & Handesten, 2001).

I forlængelse heraf inddrages Søren Fanø og Bente Morre Madsens perspektiv på arbejdet med ældre litteratur i dansk. De fremhæver den nærværende læsning som kernen i litterær forståelse og fortolkning. Her er fokus på læsning som en æstetisk læreproces, hvor læsningen anses som noget, der har værdi i sig selv. Ved at betragte værkets verden, æstetik, holdning og kontekst i et samspil ses værket og læseprocessen som en helhed. Læsning som æstetisk erfaring og læreproces er således en læseoplevelse med fokus på sanset erfaring som en vej til at få skabt en nærværende læsning af ældre tekster (Madsen & Fanø, 2010).

Endvidere er det også relevant at inddrage den danske litterære kanon, der er en skolepolitisk rammefaktor: “I undervisningen i dansk skal eleverne gennem deres skoleforløb stifte bekendtskab med dansk litteraturs kanon. Dansk litteraturs kanon indeholder en genre og 14 forfatterskaber i den obligatoriske del” (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fæghæfte, 2019, s. 59). Denne bekendtgørelse baserer sig på Kanonudvalgets rapport, “Dansk litteraturs kanon”, som blev publiceret af Undervisningsministeriet i 2004, hvor “Den fælles kanon” blev præsenteret som en obligatorisk liste til brug i såvel folkeskole som i de gymnasiale uddannelser (Kanonudvalget, 2004). Endvidere belyser Kanonudvalget også potentialet ved den ældre litteratur, der kan “medvirke til at udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer” (Kanonudvalget, 2004, s. 9).

Kognitiv litteraturredidaktik

Iht. projektets fokus på ældre litteratur er jeg, som førnævnt, inspireret af Thomas Illum Hansens kognitive litteraturredidaktik, eftersom den har et særligt fokus på den litteraturhistoriske læsning. Dette fordi den kognitive spændvidde mellem tekst og læser er specielt relevant at forholde sig til, når der ved læsning af ældre litteratur er en historisk, kulturel og sproglig afstand mellem teksten og læserens forståelseshorisont (Hansen, Kognitiv litteraturredidaktik, 2011). Derudover understreger Illum Hansen også, at ældre litteratur ud fra en kognitiv tilgang rummer et særligt potentiale, der kan udnyttes i litteraturundervisningen. Mødet med den ældre litteratur betragtes som et møde, der inviterer til, at man som læser forholder sig til spændvidden mellem nu og da (Hansen, Kognitiv litteraturredidaktik, 2011). Ift. dette præsenterer Illum Hansen to metodiske grundformer til læsning af ældre litteratur: arkivering og aktualisering. Ved arkivering af en ældre tekst sættes denne ind i sin oprindelige

sammenhæng og forstås ud fra dens samtid, hvorimod aktualisering af en ældre tekst har fokus på at gøre teksten relevant set med nutidige øjne (Hansen, Kognitiv litteraturredaktik, 2011). Ifølge Hansen pointerer, at disse to metodiske tilgange ikke udelukker hinanden og er oplagte at kombinere: "Arkivering kan bruges til at holde fast i det fremmedartede, mens aktualisering kan bruges til at vise, at det fremmede udgør en relevant udfordring for os i dag" (Hansen, Kognitiv litteraturredaktik, 2011, s. 41). I relation til dette kan arkivering og aktualisering betragtes som en vekselvirkning, hvori de to metodiske grundformer påvirker hinanden, eftersom den historiske kontekst er skrevet ind i teksten som en horisont for forståelse, og den aktuelle kontekst er indlejret i fortolkerens horisont for forståelse (Hansen, Kognitiv litteraturredaktik, 2011).

Dannelsessyn: Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse

Mhp. at belyse projektets tema ud fra et dannelsesteoretisk perspektiv tager jeg afsæt i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktik. Her fremhæver Klafki den kategoriale dannelsesteori, hvor det dialektiske forhold mellem individ og verden er omdrejningspunktet for pædagogik og didaktik (Klafki, 2001). Klafki positionerer sig med denne teori imellem materiel dannelse, hvor der er fokus på stoffet, og formel dannelse, hvor der er fokus på de handlemuligheder, eleven opnår gennem undervisning. Klafkis grundlæggende teori er således, at det er gennem mødet med stoffet (objektet), at eleven (subjektet) opnår erkendelse og handlemuligheder (Klafki, 2001). Denne forbindelse mellem individet og verden må skabes ved en aktiv tilegnelsesproces, hvor individet gennem forskellige kategorier lærer at forstå og gribe verden. Dette betegner Klafki også som "den dobbelte åbning", hvor den aktive og kategoriale tilegnelse hos det lærende individ bidrager til, at individet åbner sig for verden, og verden åbner sig for individet (Klafki, 2001). I undervisningssammenhæng er det denne vekselvirkning mellem det subjektive, dvs. elevernes personlige livserfaringer, og det objektive, dvs. undervisningens indhold, som skaber den kategoriale dannelse hos eleverne. I relation til den kategoriale dannelse fremhæver Klafki også epokale nøgleproblemer, der, som afsæt for undervisningspraksis, kan bidrage til at skabe en øget bevidsthed om centrale og epoketypiske problemstillinger. Ifølge Klafki er fokus på epokale nøglebegreber en måde, hvorpå den almene dannelse kan udvikles, idet der skabes en kategorial kobling mellem centrale og almengyldige problemstillinger og individets selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001).

Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive

I forlængelse af ovenstående dannelsessyn finder jeg det relevant at inddrage Rasmus Fink Lorentzens perspektiv på kompetenceudvikling i mødet med det fiktive, eftersom dette projekt beskæftiger sig med fiktiv, ældre litteratur. Ifølge Fink Lorentzen kan mødet med fiktive tekster i danskfaget bidrage til udviklingen af kompetencer hos eleverne (Lorentzen, 2009). Han belyser seks kompetencer, hvoraf følgende tre er særligt centrale for dette projekt: den narrative-, den empatiske- og den æstetiske kompetence.

Den narrative kompetence har fokus på fortællingen som værende “grundlæggende for vores forståelse af os selv og verden” (Lorentzen, 2009, s. 29). Vi er som individer nødt til at kunne forholde os refleksivt til vores egen fortælling, vores egen verden, såvel som vi er nødt til at kunne forholde os til andres fortællinger. Narrativ kompetence er således “at kunne skabe sammenhænge i verden vha. fortællinger, at kunne fortælle konstruktivt om andre så de indgår i denne sammenhæng, at kunne bidrage til fortællingen om sig selv og at kunne forstå og diskutere andres fortællinger om verden, mennesker og sig selv” (Lorentzen, 2009, s. 27).

Den empatiske kompetence defineres af Lorentzen som “at kunne leve sig ind i en eller flere personers følelser og opfattelse af en given situation, at lade disse synsvinkler indgå i sin egen analyse af en situation, at tage stilling og handle på baggrund af dette samt reflektere over og evaluere handlingen” (Lorentzen, 2009, s. 32). At have empati og sætte sig i et andet menneskes sted mhp. at forstå dets følelser og handlemåde er således essensen af den empatiske kompetence.

Den æstetiske kompetence har øje for, at individer er i stand til at “analysere, tage stilling til og diskutere deres valg af det ene eller det andet æstetiske udtryk” (Lorentzen, 2009, s. 34). Dette er både ift. oplevelse og anvendelse af æstetiske udtryksformer. At kunne forholde sig kritisk til de forskellige æstetiske udtryk der omgiver én og at være i stand til at vurdere, hvad der er et kvalificeret æstetisk udtryk i en given sammenhæng, er indholdet i den æstetisk kompetence.

Med øje for disse kompetencer i sin tilgang til undervisningen kan fiktion, herunder ældre litteratur, således anvendes som middel i undervisningen mhp. at understøtte kompetenceudvikling hos eleverne (Lorentzen, 2009).

Elevers motivation i udskolingen

Iht. problemformuleringen er det relevant at se nærmere på fænomenet motivation. Her tager jeg udgangspunkt i et nationalt forskningsprojekt fra CeFu, der har undersøgt unges motivation i udskolingen og derfor er særligt relevant ift. projektets afgrænsede fokus på udskolings elever (Pless m.fl.,

2015). Lederen af projektet, Mette Pless, beskriver motivation som følgende: “Vores forskning peger på, at motivation ikke er noget, eleverne har eller ikke har. Det er en dynamisk størrelse, der opstår, udvikles eller hæmmes i mødet med forskellige situationer. Fx læringssituationen i skolen” (Jensen & Behrendt, 2016, s. 17). Motivation kan således ikke defineres som én bestemt ting, men er en utvetydig størrelse, der opstår, udvikles eller hæmmes kontekstuel hos den enkelte elev. I forlængelse heraf præsenteres fem motivationsorienteringer, som er med til at belyse nogle af de nuancer, der er på spil i undervisningssammenhænge, hvoraf jeg i det følgende vil præsentere tre af disse motivationsorienteringer, som er særligt centrale for dette projekt (Pless m.fl., 2015).

Vidensmotivation består i nysgerrighed og videbegær hos eleverne. De bliver motiverede af at opnå ny viden om fag eller emner, som interesserer dem, da dette er en måde at forstå deres omverden. Desuden understøttes vidensmotivationen også, hvis den nye viden kan sættes i relation til elevernes egne livserfaringer og interesser (Pless m.fl., 2015).

Mestringsmotivation omhandler elevernes tro på at kunne mestre en bestemt opgave. Her spiller succesoplevelser en væsentlig rolle, eftersom disse vil avle en tro på egne evner og således bidrage til at skabe en følelse af mestring. Elevernes tro på egne evner har de med sig, når de tilgår andre opgaver, hvor tidligere oplevelser af mestring understøtter, at de godt kan klare en given opgave. Elever kan således blive motiverede i læringssituationer, der netop giver muligheder for succes og mestring (Pless m.fl., 2015).

Involveringsmotivation har fokus på, hvordan involvering i de læreprocesser, som finder sted i skolen, kan virke motiverende for eleverne. Hvis elever inddrages og involveres i undervisningssammenhænge, kan de føle sig som en medskabende og -producerende del af undervisningen, hvilket kan skabe motivation og lyst til læring (Pless m.fl., 2015).

Definition af æstetiske læreprocesser

På baggrund af mine undersøgelsesmetoder, hvor der i den gennemførte undervisning var fokus på at skabe en æstetisk læreproces hos eleverne, finder jeg det relevant at definere æstetiske læreprocesser. Jeg tager afsæt i Merete Cornet Sørensen og Benny D. Austrings perspektiv på dette. De understreger, at målet med en æstetisk læreproces er at erfare og erkende noget nyt gennem æstetisk virksomhed, dvs. kropslige og sanselige udtryksformer (Austriung & Sørensen, *Æstetik og læring*, 2006). Æstetiske læreprocesser er karakteriseret ved, at en impuls, i form af en oplevelse som kan inspirere til en efterfølgende bearbejdning, danner afsæt for en dynamisk proces, hvor “den enkelte aktør omsætter sine indtryk af verden til et æstetisk udtryk” (Austriung & Sørensen, *Æstetik og læring*, 2006,

s. 90). Den æstetiske læreproces kan betragtes som en fortolkningsproces, hvor et æstetisk-symbolisk formsprog anvendes mhp. at bearbejde og kommunikere en given oplevelse af verden. Ved en æstetisk læreproces bearbejdes aktørens kropsligt lagrede følelser og oplevelser således i samspil med impulser og viden fra den omgivende verden. Endvidere er der en sammenhæng mellem æstetiske læreprocesser og den enkeltes identitetsdannelse. Gennem æstetisk bearbejdelse skabes der nemlig mulighed for, at den enkelte kan forholde sig til sig selv, til andre og til omverdenen (Austring & Sørensen, *Æstetik og læring*, 2006). Derudover kan æstetiske læreprocesser også bidrage til at styrke elevernes sociale kompetencer, livsglæde, selvtillid og lyst til at lære (Austring & Sørensen, *Æstetiske læreprocesser i skolen*, 2021).

Analyseafsnit

I de følgende afsnit vil jeg først og fremmest lave en lærefaglig analyse af “Klokken” og “Prindsessen på Ærten”. Herefter følger fire afsnit, hvor jeg analytisk og handlingsorienteret forsøger at undersøge, hvordan man som dansklærer kan kvalificere undervisningen i ældre litteratur mhp., at det bidrager til elevernes almene dannelse og opleves som motiverende for eleverne.

Lærefaglig analyse af “Klokken” og “Prindsessen på Ærten”

Som tidligere nævnt vil jeg i min lærefaglige analyse fokusere på to tekster af H.C. Andersen, “Klokken” (Andersen, *Klokken*, 1850) og “Prindsessen på Ærten” (Andersen, *Prindsessen på Ærten*, 1835). Jeg har valgt at inddrage begge tekster, eftersom de begge er repræsenteret ved mine undersøgelsesmetoder og hver især kan bidrage med forskellige perspektiver inden for den ældre litteratur. “Klokken” bliver belyst i mit interview med lærer U, mens “Prindsessen på Ærten” er omdrejningspunktet for undervisningen med de tre elever. En lærerfaglig analyse med fokus på begge ældre tekster kan således kobles til et elevperspektiv såvel som et lærerperspektiv.

Iht. valg af litterære metoder har jeg en eklektisk tilgang, eftersom jeg udvælger, hvad der giver mening ift. de forskellige metoders veje ind i teksten. Jeg er inspireret af hhv. den nykritiske metode og den læserorienterede metode, receptionsæstetikken. Inden for den nykritiske metode betragtes teksten som autonom, hvilket fordrer et tekstnært arbejde med tekstens lag mhp. at analysere og fortolke tekstens verden (Fibiger, 2009). Inden for receptionsæstetikken betragtes teksten først som levende i mødet med læseren. Det er således det dialektiske forhold mellem tekst og læser, der er centralt. Teksten betragtes derfor ikke som en selvstændig helhed, idet læseren er en medskabende

faktor ift. at udfylde tekstens underbestemtheder, altså de tomme pladser (Fibiger, 2009). Både den nykritiske metode og receptionsæstetikken kan på hver deres måde og ligeledes i samspil bidrage til at belyse forskellige aspekter i den lærerfaglige analyse.

Jeg vil først og fremmest begrunde mit valg af tekster og efterfølgende lave min lærefaglige analyse med analytiske nedslag ift. begge tekster. På baggrund af projektets omfang har jeg måttet begrænse mine analytiske nedslag, hvorfor de udvalgte eksempler skal betragtes som få ud af mange mulige måder, hvorpå teksterne kan anskues.

Begrundelse for tekstvalg

Baggrunden for valget af “Klokken” og “Prindsessen på Ærten” tager afsæt i Kanonudvalgets rapport, der bl.a. fremhæver, hvordan H.C. Andersens værker “rykker læserne ud af tilvante forestillinger og synsmåder. På tværs af tid og sted. For selvom H.C. Andersen bærer sin tids mærke, så taler meget stadig forbløffende direkte til nutidslæseren” (Kanonudvalget, 2004, s. 40). H.C. Andersens tekster er således velegnede til arkivering og aktualisering. Ligeledes er H.C. Andersen også en af de forfattere, eleverne i udskolingen højst sandsynligt vil have stiftet bekendtskab med på den ene eller anden måde tidligere i livet, hvilket kan skabe genkendelighed og gøre teksterne mere tilgængelige for eleverne. Jeg finder det interessant at inddrage to tekster af H.C. Andersen for at se nærmere på, hvad de hver især kan som ældre litteratur, selvom de er skrevet af samme forfatter og med kun 15 års mellemrum.

Genredefinition

Begge tekster kan ift. genre kategoriseres som kunsteventyr, hvilket er en episk undergenre (Lützen, 2003). I begge tekster finder handlingen sted i en fantastisk og forunderlig verden, der ikke er underlagt realismens hensyn til, hvad der fysisk kan lade sig gøre. Dette ses bl.a. i “Prindsessen på Ærten”, hvor prinsessens krop er blevet fysisk mærket af at have sovet ovenpå en ært. Ligeledes i “Klokken” hvor menneskene kan høre en klang fra en klokke, der slet ikke er at finde rent fysisk. Endvidere foregår handlingen i begge tekster i et afmålt tidsforløb, hvor der kun er én konflikt. Dette i form af prinsens søgen efter en rigtig prinsesse i “Prindsessen på Ærten” og menneskenes søgen efter en klokke, hvis klang de kan høre inde fra skoven i “Klokken”. Konflikten og handlingsforløbet er kronologisk og bliver afsluttet lykkeligt, hvilket også er et træk for eventyrgenre (Lützen, 2003). Derudover begynder “Prindsessen på Ærten” også med “Der var engang”, hvilket er karakteristisk for eventyrgenre (Lützen, 2003). Denne karakteristiske begyndelse på eventyret kan bidrage til at skabe

genkendelighed hos eleverne. Desuden er der, både i “Klokken” og “Prindsessen på Ærten”, en alvidende tredjepersonsfortæller, hvilket f.eks. illustreres ved følgende citat fra “Prindsessen på Ærten”: “Saa kom han da hjem igjen og var saa bedrøvet, for han vilde saa gjerne have en virkelig Prindsesse” (Andersen, Prindsessen på Ærten, 1835). Den alvidende tredjepersonsfortæller er karakteristisk for eventyrgenre, men kan skabe en større distance mellem tekst og læser i kontrast til en jeg-fortæller, hvor man har en indre synsvinkel (Lützen, 2003).

Karaktererne

I begge tekster præsenteres flere karakterer, der er centrale for fortællingen. Ift. dette vil jeg gerne fremhæve, at ingen af karaktererne i de to tekster bliver præsenteret ved navn, men præsenteres enten neutralt eller ift. socialklasse. I “Klokken” møder man f.eks. “Kongesønnen”, “den fattige Konfirmand” og “Præsten” og i “Prindsessen på Ærten” ses f.eks. “Prindsessen” og “den gamle Konge”. Dette kan defineres som flade karakterer, eftersom de beskrives ved en eller meget få egenskaber og fungerer som repræsentanter for en bestemt type eller større grupper (Lützen, 2003). Dog hæfter jeg mig særligt ved, at de væsentligste karakterer i “Klokken” er børn. For udover de mange folk fra byen, der forgæves søger efter klokken, bliver vi introduceret til en gruppe unge konfirmander, der drager ud i skoven i søgen efter klokken. Eftersom elever i udskoling vil være jævnaldrende med konfirmanderne i teksten, kan dette gøre det nemmere for eleverne at identificere sig med karaktererne og sætte sig i deres sted. Således lægger dette op til et tekstarbejde, der kan understøtte udviklingen af den empathiske kompetence hos eleverne, jf. Fink Lorentzen (Lorentzen, 2009). Endvidere er det i “Klokken” to modsætningsfyldte karakterer, der i tekstens slutning ender med at finde frem til “klokken”, der for dem er en åbenbaring af naturen omkring dem: “ (...) de løb hinanden imøde og holdt hinanden i Hænderne i Naturens og Poesiens store Kirke, og over dem klang den usynlige hellige Klokke” (Andersen, Klokken, 1850). Det er altså kongesønnen og den fattig dreng, der står tilbage som de eneste to individer, der ikke gav op, men blev ved med at begive sig dybere ind i skoven for at finde klokken. Selvom de to drenge befinder sig i hver sin ende af det sociale hierarki, er dette ikke afgørende for, om de finder ”klokken”. Deres fælles karaktertræk i form af selvstændighed og ihærdighed er derimod af betydning for, at de finder ”klokken”.

Det sproglige udtryk

Eftersom begge tekster er skrevet i midten af 1800-tallet, bærer det sproglige udtryk i teksterne også præg heraf. F.eks. er substantiver skrevet med stort begyndelsesbogstav, der anvendes dobbelt vokal

eller konsonant i visse ord og ligeledes dobbelt -a i stedet for -å, som vi kender det i dag. Eksempler på nogle af disse sproglige træk er bl.a. ordene “paa” og “bruun” i “Prindsessen på Ærten” og ordene “Viisdoms-Ugle” og “maatte” i “Klokken”. Disse eksempler er med til at belyse, hvordan ortografien i de to ældre tekster på visse punkter er anderledes end i dag. På denne baggrund kan det sproglige udtryk i teksterne skabe en litterær fremmederfaring hos eleverne, eftersom de kan få erfaring med noget, der er anderledes end dem selv (Hansen, Procesorienteret litteraturpædagogik, 2004). Selvom nogle af ordene er anderledes rent ortografisk ift. i dag, er der stadig en fonetisk genkendelse, f.eks. ved ord som “voxne” og “strax” i “Klokken”, hvor der anvendes -x fremfor -ks.

Desuden er sproget i begge tekster meget beskrivende og stemningsskabende, hvilket følgende eksempel fra “Klokken” illustrerer: “Men han gik ufortrøden dybere og dybere ind i Skoven, hvor der voxte de forunderligste Blomster, der stod hvide Stjerne-Lilier med blodrøde Støvtraade, himmelblaa Tulipaner, som gnistrede i Vinden...” (Andersen, Klokken, 1850). De eventyrlige og ophøjede beskrivelser af naturen i “Klokken” er med til at understrege romantikken som den historiske kontekst for tekstens tilblivelse. Begge tekster indfanger nogle af de aspekter, der er centrale for romantikken som litterær periode: kærligheden, fantasien, længslen og naturen (Fibiger & Lütken, Litteraturens veje, 2012). I “Prindsessen på Ærten” længes prinsen efter det sublime i form af kærligheden, der kun kan realiseres ved at finde en rigtig prinsesse. I “Klokken” kan længslen efter at finde klokken forstås i overført betydning, idet de egentlig søger efter noget, der er større end dem selv, hvilket er karakteristisk for romantikken (Fibiger & Lütken, Litteraturens veje, 2012). Teksterne kan hver især eksemplificere nogle centrale aspekter for romantikken som litterær periode. Hermed kan det sproglige udtryk, bl.a. ortografisk og indholdsmæssigt, være med til at belyse den historiske kontekst, hvori teksten er skrevet.

Centrale tematikker

Som eksemplificeret i ovenstående afsnit er begge tekster med til at illustrere aspekter for den romantiske periode. Disse aspekter kan også betragtes som centrale tematikker for teksterne. Det Kgl. Bibliotek beskriver, at “temaerne for eventyrenes handling er eviggyldige. Det vil sige, at det er emner, som alle til enhver tid kan sætte sig ind i” (Det Kgl. Bibliotek, u.d.). Med afsæt heri synes begge tekster også at vedrøre noget almengyldigt, der, både i midten 1800-tallet og den dag i dag, kan sætte perspektiv på hhv. kærlighed og naturen, som jeg oplever som to centrale tematikker i hhv. “Prindsessen på Ærten” og “Klokken”. Selvom tematikkerne bliver belyst på en ophøjet måde i en fantasi-fuld og eventyrlig verden, er der stadig et fortolkningsmæssigt potentiale, der er interessant ift.

elevernes aktuelle forståelseshorisont. Eksempelvis kan prinsens søgen efter en rigtig prinsesse i “Prindsessen på Ærten”, ud fra min aktuelle forståelseshorisont, sammenholdes med nutidens krops-idealiser og perfektionisme på sociale medier, idet man i begge henseender skal være på en bestemt måde for at være “rigtig” eller god nok. Med øje for receptionsæstetikken er dette dog én fortolkning ud af mange mulige, hvorfor den lærerfaglige analyse må ses som et udgangspunkt for at skabe en flerstemmig fortolkningsproces (Hansen, Procesorienteret litteraturpædagogik, 2004).

Sproget i den ældre litteratur

Jeg vil først og fremmest forholde mig analytisk til sproget i den ældre litteratur, eftersom det bl.a. er de anderledes sproglige udtryk, der gør den ældre litteratur udfordrende for elever, jf. Handesten. Dette perspektiv fremhæves også af lærer U:

“Og jeg kan nu godt nogle gange selv blive overrasket over, hvor svært de synes det er at læse de gamle tekster, men det har rigtig meget at gøre med, at de faktisk synes, at de ikke forstår sproget. Der er så mange ord, de ikke ved, hvad betyder” (Bilag 5)

Ovenstående udsagn er med til at understøtte, hvordan det sproglige udtryk i ældre litteratur er udfordrende for elever. Her fremhæver lærer U, at hun har oplevet, at der er mange ord, som eleverne ikke ved, hvad betyder, hvilket kan gøre teksten fremmed for eleverne. Dette fokus på ortografien bliver også nævnt af de tre elever:

Interviewer: “Er der så noget ved den ældre litteratur, som I synes er udfordrende?”

Elev D: “Deres stavemåder”

Elev E: “Ja, det er sådan svært at læse nogle gange”

Elev M: “Og de bruger sådan meget anderledes ord”

Elev D: “Og alle de store bogstaver og det med at man ikke skriver ‘å’” (Bilag 6).

Ovenstående svar fra eleverne illustrerer, hvordan sproget i ældre litteratur kan være udfordrende, men er også med til at understrege en kompleksitet ift. sproget i den ældre litteratur. For som både lærer og elever udtrykte, er det sproget, herunder særligt ortografien, der er udfordrende ved den ældre litteratur. Men samtidig opstod der i min undervisning med de tre elever en særlig optagethed af lige præcis den anderledes ortografi, idet vi arbejdede med den originale tekstversion af “Prindsessen på Ærten” fra 1835. Eleverne svarede forinden, at de godt kendte eventyret, men at de ikke havde læst den originale tekstversion før:

Elev D: “Det er også mange sjove ord, der er her. Eller de staves anderledes”

Interviewer: “Hvad er det for nogle ord?”

Elev D: “Prinds med d. Og Veien”

Elev M: “Ja. Og skulde og vilde”

Elev E: “Og Veir” (Bilag 6).

Citaterne illustrerer, at eleverne under oplæsningen af teksten var blevet opmærksomme på ord, der er ortografisk anderledes end i dag. De lagde særligt mærke til, at der er et stumt -d i ordene “Prinds”, “skulde” og “vilde”, samt at der anvendes et -i fremfor -j i ordene “Veien” og “Veir”. Da jeg spurgte, hvad det var for nogle ord, elev D refererede til, observerede jeg, at alle tre elever hurtigt nævnte de pågældende ord som eksempler og ivrigt pegede i teksten. Dette kan tolkes som om, at alle tre elever var motiverede for at finde og fremhæve de ord, som var ortografisk anderledes, hvilket kan kobles til vidensmotivation, eftersom eleverne var motiverede ift. at opnå ny viden inden for danskfaget (Pless m.fl., 2015). På denne baggrund kan det siges, at sproget opleves som et udfordrende aspekt ved ældre litteratur for både lærere og elever. Men samtidig kan sproget i den ældre litteratur også være afsæt for en motivationsorientering hos eleverne, fordi denne fremmedhed i de ældre tekster synes at optage eleverne. Derfor må man som lærer, ift. undervisning i ældre litteratur, særligt forholde sig til, hvorvidt man arbejder med den originale tekstversion af en given tekst eller en bearbejdet version, hvilket naturligvis kommer an på elevernes forudsætninger. En bearbejdet tekstversion kan være mindre udfordrende for eleverne, men kan også begrænse muligheden for at fremme en motivationsorientering hos dem, idet en bearbejdet tekstversion formentligt ikke har den anderledes ortografi, som eleverne synes at være optagede af i min undervisning med den originale tekstversion. Dog må jeg også forholde mig kritisk til, at min undervisning tog afsæt i “Prindsessen på Ærten”, der er en noget kortere, ældre tekst, som eleverne også indholdsmæssigt havde et kendskab til på forhånd. Dette har således muligvis haft indflydelse på den vidensmotivation, der synes at være opstået hos eleverne. Det kunne have set anderledes ud, hvis man havde arbejdet med originalversionen af en anden ældre tekst, som eleverne ikke havde et kendskab til forhånd, da det indholdsmæssige og sproglige aspekt derfor kunne ske at opleves som mere udfordrende for eleverne.

Oplæsning som didaktisk greb ved læsning af ældre litteratur

I forlængelse af ovennævnte afsnit med fokus på sproget i ældre litteratur er det centralt også at forholde mig analytisk til selve læsningen af ældre litteratur. I mit interview med lærer U fremhæver

hun bl.a. læsningen ift. et spørgsmål om, hvorvidt hun gør sig andre didaktiske overvejelser, når hun underviser i lige præcis ældre litteratur:

“Jeg har i hvert fald lært, at det ofte er en rigtig god idé at læse teksterne sammen på klassen. Særligt med gamle tekster er det en måde at sikre mig, at de har læst og forstået den” (Bilag 5).

Det er således på baggrund af personlige praksiserfaringer, at lærer U ofte vælger oplæsning fælles på klassen som metode til læsning af lige præcis ældre litteratur. I den forbindelse fortæller lærer U også, at det ofte er hende, der læser de ældre tekster op på klassen, men at hun også nogle gange vil have, at eleverne hjælper med oplæsningen (Bilag 5). Uanfægtet af dette er det for lærer U en måde, hvorpå hun kan sørge for, at eleverne har læst og forstået den givne, ældre tekst. I relation til dette har Jens Raahauge, lærer og tidligere formand for Dansklærerforeningens Folkeskolesektion, skrevet en artikel, der har fokus på vigtigheden af at lette adgangen til den ældre litteratur, så den ikke ender som såkaldt “kanonføde” (Raahauge, 2014). Her fremhæves dét at sætte lyd på som en af de mest nærliggende metoder til at facilitere læsningen af en svært læsbar tekst. Det pointeres, at en velforberedt, betonet oplæsning af f.eks. en lærer skaber en nænsomt fortolket tekstgengivelse, hvor der er mulighed for standsninger undervejs, hvis der er behov for opklaringer, og mulighed for at man i fællesskab kan dvæle ved særlige ord og passager (Raahauge, 2014). I tilfælde af at man som lærer eksempelvis ikke har haft hensigtsmæssig tid til at forberede en oplæsning af en given, ældre tekst, fremhæver Raahauge også udnyttelse af digitale muligheder som bl.a. lydbøger, hvor man også får en betonet og nænsomt fortolket tekstgengivelse (Raahauge, 2014).

I min undervisning læste jeg også “Prindsessen på Ærten” op for eleverne, mens de fulgte med i hver deres eksemplar. I det efterfølgende interview spurgte jeg eleverne, hvad de syntes om, at teksten blev læst op for dem, hvortil de svarede følgende:

Elev M: “Det kan jeg godt lide”

Elev E: “Det kan jeg også godt lide, for hvis man selv skulle læse den højt, så ville det nok være sværere. For når jeg læser, så ender jeg tit med at læse præcis, hvad der står i teksten, så hvis det står anderledes som her, så vil jeg nok have sværere ved at læse det. Så det er dejligt, at andre læser det højt for en”

Elev D: “Jeg synes også, det er dejligt, at du læste det op, for så forstår man det nok også lidt bedre. For jeg ville nok sidde sådan og hele tiden tvivle lidt på, hvad der står. Så det er rart, du læste den op” (Bilag 6).

Disse udsagn vidner om positivitet over for oplæsning af teksten. I relation til Søren Fanø og Bente Morre Madsens perspektiv på læsning af ældre litteratur kan oplæsning i den henseende bidrage til at skabe en nærværende læsning, eftersom oplæsning aktiverer eleverne sanser, idet de skal lytte aktivt til det oplæste og følge med i teksten foran dem (Madsen & Fanø, 2010). Endvidere udtrykker både elev D og elev E, at de ville have det hhv. sværere ved at læse teksten og være tvivlende over for, hvad der står i teksten, hvis de skulle læse den individuelt. Dette vidner om usikkerhed ift. sproget der netop også, som tidligere belyst i projektet, er et særligt udfordrende aspekt ved ældre litteratur. Men ved oplæsning synes eleverne at forstå den ældre litteratur bedre.

Endvidere er oplæsning også en differentieringsmulighed. Ved oplæsning kan man som lærer sikre, at alle elever har samme udgangspunkt for deltagelse på trods af elevernes forskellige forudsætninger (Svendsen, 2018). Ved oplæsning sikrer lærer U sig, at alle elever har læst og forstået teksten, hvilket hun særligt anvender som didaktisk greb ved arbejde med ældre litteratur (Bilag 5). Oplæsning er hensigtsmæssigt ift. ældre litteratur, der qua sproget kan vanskeliggøre en flydende afkodning og forståelse hos eleverne (Svendsen, 2018). At undervisningsdifferentiere ved oplæsning af en given, ældre tekst er således med til at “give adgang” til tekstens indhold, så alle elever får mulighed for deltagelse i undervisningen og skaber samtidig en fælles læseoplevelse i klassen (Svendsen, 2018).

Visuel remediering af ældre litteratur bidrager til motivation hos eleverne

Mhp. at gøre den ældre litteratur mere tilgængelig og motiverende for eleverne havde min undervisning fokus på at skabe en æstetisk læreproces hos eleverne. Som tidligere nævnt skulle eleverne derfor lave en visuel remediering af “Prindsessen på Ærten” i form af en digital collage, hvor de skulle inddrage ord og/eller sætninger fra teksten, som de syntes var særligt interessante. Ved at lave en collage remedierede eleverne således teksten fra ét formsprog til et andet. I relation til det tidligere afsnit om æstetiske læreprocesser fik eleverne dermed mulighed for at omsætte deres indtryk af den ældre tekst til æstetiske udtryk. Ved brug af udvalgte ord og/eller sætninger fra teksten, farver, billeder og emoji'er m.v. fortolkede eleverne således teksten i et formsprog, som de kender fra deres egen hverdag (Henkel m.fl., 2020). Endvidere fremhæver Ayoe Quist Henkel m.fl. også, at remediering

med flere modaliteter i spil kan være særligt velegnet til ældre litteratur, fordi remediering kan være med til at visualisere og aktualisere teksten for eleverne (Henkel m.fl., 2020). Dette kan kobles til begreberne “arkivering” og “aktualisering” inden for den kognitive litteraturredaktik (Hansen, Kognitiv litteraturredaktik, 2011). Det kan siges, at eleverne bevarer det fremmedartede ved at inddrage sproget fra teksten i deres collager, hvor eleverne f.eks. brugte sætninger som “Jeg er ganske bruun og blaa” og “Jeg har næsten ikke lukket mine Øine den hele Nat! Gud veed, hvad der har været i Sengen?” (Bilag 2). Samtidig aktualiseres teksten også af eleverne, idet de anvender et nutidigt formsprog. Da eleverne skulle præsentere deres collager for hinanden og begrunde deres æstetiske valg, udtrykte elev M eksempelvis, at hun havde valgt at indsætte flere billeder af forskellige blomster for at symbolisere prinsessens skønhed. Endvidere havde elev E indsat et grafisk billede af et hoveds silhuet, hvor der inde i hovedet ses et afladet batteri (Bilag 2). Ift. dette udtrykte elev E, at det var med til at vise, hvordan prinsen havde det, fordi han havde brugt så lang tid på at lede efter en rigtig prinsesse. Den visuelle remediering lægger således op til, at eleverne også fortolker i processen med at skabe deres æstetiske udtryk. Bag de æstetiske valg eleverne træffer ligger et fortolkningsarbejde, hvor eleverne udfylder tekstens tomme pladser.

Endvidere kan den visuelle remediering af “Prindsessen på Ærten” også være med til at understøtte udviklingen af den empatiske- og æstetiske kompetence hos eleverne, jf. Fink Lorentzen (Lorentzen, 2009). Ved udarbejdelsen af collagerne har eleverne skullet sætte sig i karakterernes sted. At kunne sætte sig i et andet menneskes sted for at forstå dets følelser og handlemåder må siges at være centralt for elevernes almene dannelse. Samtidig er netop det at kunne kvalificere sit æstetiske udtryk i sin collage en essentiel del af den æstetiske kompetence (Lorentzen, 2009).

Ift. dette fokus på æstetiske læreprocesser ses der også et motivationsaspekt hos eleverne, der alle fremhæver kreative, æstetiske læreprocesser, som f.eks. at tegne, at lave en planche, at lave et skuespil, som værende tiltag, der kan gøre undervisningen i ældre litteratur mere spændende og motiverende for dem (Bilag 6). Følgende udvalgte udsagn af elev D synes at indfange dette synspunkt:

“Ja, så man bliver nok mere motiveret af, at der er noget kreativt. Lidt fagligt og kreativt blandet sammen. For så bliver det mere spændende, og man kan mere leve sig ind i det, og hvad det handler om” (Bilag 6).

I ovennævnte citat fremhæves desuden kombinationen af det faglige og kreative, hvilket er en central del af æstetiske læreprocesser. Som tidligere nævnt er det nemlig en aktørs kropsligt lagrede følelser og oplevelser som bearbejdes i samspil med impulser og viden fra den omgivende verden ved en

æstetisk læreproces (Austring & Sørensen, *Æstetik og læring*, 2006). Ved den visuelle remediering af “Prindsessen på Ærten” er det således elevernes individuelle følelser og oplevelser, der kommer til udtryk på baggrund af mødet med den ældre tekst, som er en fagligt funderet impuls fra den omgivende verden. Dette kan sættes i perspektiv til Klafkis begreb om “den dobbelte åbning”. Som æstetisk læreproces kan den visuelle remediering af “Prindsessen på Ærten” være en måde, hvorpå eleverne åbner sig for den ældre litteratur, og den ældre litteratur åbner sig for eleverne (Klafki, 2001). Endvidere kan den visuelle remediering som æstetisk læreproces betragtes som en fortolkningsproces, idet eleverne æstetisk bearbejder en given oplevelse af verden (Austring & Sørensen, *Æstetik og læring*, 2006). Elevernes oplevelser af teksten vil naturligvis være forskellige, hvilket derfor også vil afspejle sig i deres visuelle remedieringer. På denne måde fremmes fortolkningspluralisme i arbejdet med den ældre tekst, hvilket er centralt inden for receptionsæstetikken (Fibiger, *Mærkelige tekster - om litterære tilgange*, 2009). En læringsaktivitet, der fordrer flerstemmige fortolkninger, kan desuden være understøttende ift. elevernes tro på at kunne mestre en bestemt opgave, hvilket er essensen af mestringsmotivation (Pless m.fl., 2015). Den visuelle remediering lægger op til flere mulige fortolkninger, eftersom det er elevernes individuelle oplevelser af teksten, der skal i spil. Derved kan eleverne blive motiverede, fordi det giver mulighed for succes og mestring, idet en sådan læringsaktivitet ikke har et korrekt facit. I forlængelse heraf vil jeg også gerne fremhæve involveringsmotivation som endnu en motivationsorientering, der kan opstå hos eleverne ved den visuelle remediering af “Prindsessen på Ærten”. Alle tre elever udtrykte, at de syntes, det var sjovt at lave en collage, hvortil elev D tilføjede følgende:

“Det var sjovt. Og vi fik selv sådan lov til at bestemme, hvordan det skulle se ud og sådan. Det var rart” (Bilag 6).

Dette elevudsagn vidner om, at eleven, ved at skulle lave en visuel remediering og træffe beslutninger ift. det æstetiske udtryk, føler sig inddraget og involveret i undervisningen, hvilket kan skabe motivation og lyst til læring, jf. involveringsmotivation (Pless m.fl., 2015).

Afslutningsvist vil jeg gerne inddrage følgende citat af lærer U, der er et svar på et spørgsmål om, om der er nogle aspekter af hendes undervisning, som hun har oplevet, at eleverne var særligt motiverede for ift. arbejdet med ældre litteratur:

“Ja, altså de kan godt lide, hvis de på en eller anden måde kan få lov til at være lidt kreative. (...) For så skal de også selv danne sig deres egne billeder og tænke i symboler osv. (...) De

synes, det er sjovt, lige så snart de ved, de skal ud at remediere en gammel tekst og sætte den om til noget nyt” (Bilag 5).

Dette citat er med til at understrege, at når kreativitet spiller en rolle i arbejdet med ældre litteratur, som det bl.a. gør ved netop æstetiske læreprocesser, kan eleverne finde det motiverende. Lærer U udtrykte også, at hun ved tidligere undervisning i “Klokken” har haft særligt fokus på undervisningsmetoder, der kan kategoriseres som æstetiske læreprocesser:

“Jeg prøver ofte at indtænke noget kreativt, for det kan eleverne godt lide. Jeg har bl.a. læst den op i klassen, og så har jeg bedt eleverne om at lave en tegneserie. Vi har også lavet en helt klassisk personkarakteristik af de forskellige personer i teksten, hvor eleverne fik lavet nogle fine plancher” (Bilag 5).

Ved at eleverne har lavet tegneserier eller plancher ifm. arbejdet med “Klokken” har de også skullet remediere deres indtryk af den ældre litteratur til æstetiske udtryk. Dermed har lærer U erfaringer med at arbejde med æstetiske læreprocesser ved undervisning i ældre litteratur, også specifikt ift. en ældre tekst af H.C. Andersen, hvilket, som belyst tidligere i afsnittet, kan kobles til forskellige motivationsorienteringer.

På baggrund af ovenstående synes den visuelle remediering af “Prindsessen på Ærten” at stå som et eksempel på en æstetisk læreproces, der kan bidrage til motivation hos eleverne i arbejdet med ældre litteratur.

Det dannelsesmæssige potentiale ved arbejdet med ældre litteratur

Dette afsnit har til hensigt at belyse det dannelsesmæssige potentiale ved arbejdet med ældre litteratur. I lyset af Handestens betragtning af den ældre litteratur som en byrde der er værd at bære, fordi den har et dannelsesmæssigt potentiale (Weinreich & Handesten, 2001), vil jeg gerne fremhæve følgende citat af lærer U:

“Det giver dem noget med, når de kommer videre ud i verden og møder andre mennesker. Og jeg tænker også altid, det er godt at vide noget om de gamle tekster, fordi det fortæller også lidt om, hvem vi er i det her land, og hvad Danmark er. At vi forstår lidt om, hvad der skete i fortiden” (Bilag 5).

Lærer U udtrykte ovenstående ift. et spørgsmål om, hvordan hun oplever, at ældre litteratur kan bidrage til elevernes almene dannelse. Hendes perspektiv fokuserer på, at ældre litteratur fra fortiden

kan bidrage til at give eleverne indblik i, hvem vi er som mennesker den dag i dag. Dette relaterer sig således til Handestens perspektiv, der fremhæver elevernes nationale forståelse, historiske og sproglige bevidsthed og viden som et dannelsesmæssigt aspekt ved arbejdet med ældre litteratur (Weinreich & Handesten, 2001). Disse aspekter synes også at afspejle sig i formålet for dansk: “Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse” (Børne- og Undervisningsministeriet, Dansk Fæghæfte, 2019, s. 7). På denne baggrund kan ældre litteratur betragtes som en kilde til udvikling af elevernes personlige og kulturelle identitet samt historiske forståelse, hvilket derfor kan anses for alment dannende.

Ved arbejdet med “Prindsessen på Ærten” var alle tre elever i stand til at perspektivere teksten til deres eget liv, altså at aktualisere teksten, jf. Illum Hansen (Hansen, Kognitiv litteraturredidaktik, 2011). Ift. dette vil jeg gerne fremhæve nedenstående udsagn fra elev M:

“Og vi snakkede jo også om det der med, at prinsessen bliver testet for at se, om hun er god nok. Sådan synes jeg også det kan være i skolen med at være god nok til matematik eller sådan noget. For når vi bliver testet der, så kan man også godt føle sig ikke god nok” (Bilag 6).

Eleven sammenholder den test, prinsessen bliver udsat for i “Prindsessen på Ærten”, med sit eget liv, hvor hun udtrykker, at hun ikke føler sig god nok, når hun bliver testet i skolen. Med afsæt i Klafki er indholdet i den ældre tekst det objektive, som eleven kobler til hendes egen livsverden, det subjektive (Klafki, 2001). Når eleverne på den måde er i stand til at sammenholde den ældre litteratur med deres eget liv, kan det siges at være kategorialt dannende (Klafki, 2001). Endvidere kan ovennævnte elevudsagn også kobles til Klafkis epokale nøgleproblemer, eftersom elev M fremhæver testning i skolen. Dette kan kategoriseres som en central og epoketypisk problemstilling for vores samfund i dag, eftersom der i nutidens samfund er meget fokus på, at folkeskolens brug af test fremmer en præstationskultur, der kan påvirke eleverne i en negativ grad. Dette fokus på en epoketypisk problemstilling er, ifølge Klafki, understøttende ift. udviklingen af elevers almene dannelse (Klafki, 2001).

Endvidere kan arbejdet med ældre, fiktiv litteratur også bidrage til at udvikle kompetencer hos eleverne (Lorentzen, 2009). Den æstetiske og empatiske kompetence er blevet inddraget tidligere i projektet ift. arbejdet med “Prindsessen på Ærten” gennem æstetiske læreprocesser. Derfor vil jeg iht. dette afsnit særligt fremhæve den narrative kompetence, der, ifølge Fink Lorentzen, bl.a. har fokus på at kunne skabe sammenhænge i verden vha. fortællinger. Den narrative kompetence kan altså

udvikles hos eleverne i mødet med den ældre, fiktive litteratur, fordi eleverne forholder sig til en anden fortælling, der således kan bidrage til fortællingen om dem selv (Lorentzen, 2009).

Diskussion

Afslutningsvist vil jeg nu rette et vurderende blik på projektet som helhed, hvor jeg tager udgangspunkt i det videnskabsteoretiske afsæt for projektet. I projektet har jeg haft en fænomenologisk tilgang til indsamling af empirisk data, eftersom jeg har forsøgt at undersøge projektets tema gennem individers oplevelser af og erfaringer med undervisning i ældre litteratur. Dog vil jeg som undersøger aldrig kunne forstå et andet individs livsverden fra samme førstepersonlige perspektiv som dem selv, men kan med en fænomenologisk tilgang nærme mig en forståelse af individet på baggrund af, hvad de udtrykker (Mårtensson m.fl., 2016). Endvidere har den hermeneutiske tilgang afspejlet sig i analyse og fortolkning af den indsamlede empiriske data, hvor jeg dog må forholde mig kritisk til, at jeg, som et fortolkende væsen, altid vil have min egen subjektive forforståelse med mig, når jeg anfægter et givent fænomen, hvilket derfor har kunnet påvirke resultaterne (Thurén, 2021). På denne baggrund kan man sætte spørgsmålstegn ved projektets validitet og reliabilitet. Flere kvalitative interviews med både lærere og elever kunne have bidraget til at skabe et mere nuanceret blik på undersøgelsesfeltet og dermed understøtte projektets validitet. Derudover kunne en individuel interviewform med eleverne have skabt en anden form for tryghed og derved muligvis skabe forudsætning for mere pålidelige svar, hvilket kunne have styrket projektets reliabilitet.

Det må dog erkendes, at undersøgelse af pædagogisk praksis er meget komplekst, eftersom der altid vil være forskellige faktorer, der kan præge resultaterne. Iht. dette projekt kunne den indsamlede empiriske data derfor have været anderledes, hvis f.eks. mit fokusgruppeinterview var lavet med nogle andre elever fra selvsamme 7. klasse, eller hvis undersøgelsesmetoderne var foretaget i en anden klasse på en anden skole.

Konklusion

Med de forbehold jeg har redegjort for i det metodekritiske afsnit og ovenstående diskussion af projektet som helhed med afsæt i det videnskabsteoretiske afsæt kan det konkluderes, at den ældre litteratur rummer et særligt potentiale, der i undervisningssammenhæng kan kvalificeres på en alment dannende og motiverende måde over for eleverne. Men undervisning i ældre litteratur er stadig udfordrende pga. den tidsmæssige, kulturelle og særligt sproglige afstand mellem tekst og elev, der kan

vanskeliggøre læsningen og forståelsen. Der viste sig dog også et potentiale i denne udfordring, eftersom eleverne udviste tegn på motivation ift. de anderledes sproglige udtryk i en ældre tekst af H.C. Andersen. Her står spørgsmålet om at inddrage en original eller bearbejdet tekstversion centralt, eftersom det kan have betydning for det dannelsesmæssige potentiale og de mulige motivationsorienteringer, der kan opstå kontekstuel hos eleverne i mødet med den ældre litteratur. Oplæsning har vist sig som et didaktisk greb, der kan gøre ældre litteratur mere tilgængelig for eleverne. Derudover kan æstetiske læreprocesser, såsom visuel remediering, bidrage til at arkivere og aktualisere den ældre litteratur for eleverne, hvilket kan være motiverende og ligeledes bidrage til kompetenceudvikling. Den ældre litteratur rummer udfordringer, men har et dannelsesmæssigt potentiale, som man som dansklærer må forsøge at udfolde på bedst mulig vis. De didaktiske tiltag, der er blevet belyst i dette projekt, kan bidrage til, at man som dansklærer kan kvalificere undervisningen i ældre litteratur med henblik på, at det bidrager til elevernes almene dannelse og opleves som motiverende for eleverne.

Litteraturliste

- Andersen, H. C. (1835). *Prindsessen på Ærten*. Hentet fra Det Kongelige Bibliotek : <http://wayback-01.kb.dk/wayback/20101105080254/http://www2.kb.dk/elib/lit/dan/andersen/eventyr.dsl/hcaev003.htm>
- Andersen, H. C. (1850). *Klokken*. Hentet fra Det Kongelige Bibliotek: <http://wayback-01.kb.dk/wayback/20101108104441/http://www2.kb.dk/elib/lit/dan/andersen/eventyr.dsl/hcaev046.htm>
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. C. (2021). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Hentet fra emu: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen?b=t5-t22-t2566>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fæghæfte*. Hentet fra emu: https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Faghæfte_2020.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet fra emu: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research. *Læring og Medier nr. 9*.
- Det Kgl. Bibliotek. (u.d.). *Hvad er et eventyr?* Hentet fra Det Kgl. Bibliotek: http://www5.kb.dk/da/nb/fag/dafos/Dagligliv.dk/Temaer/En_rigtig_helt/Indsigt/Dokumenter/Hvad_er_et_eventyr/index
- Fibiger, J. (2009). Mærkelige tekster - om litterære tilgange. I A. K. Skyggebjerg m.fl., *Stjernebilleder 1* (s. 55-105). Dansk lærerforenings Forlag.
- Fibiger, J., & Lütken, G. (2012). *Litteraturens veje*. Systime.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dansk lærerforenings Forlag.
- Hansen, T. I. (2011). *Kognitiv litteraturredidaktik*. Dansk lærerforenings Forlag.
- Henkel, A. Q., Fredensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Houliind Simonsen, A. C., & Jakobsen, J. (2020). *Grib litteraturen. 50 litteraturredidaktiske greb*. København: Gyldendal.

- Jensen, S. M., & Behrendt, M. H. (2016). 5 former for motivation. I EVA, *Undervisning for alle* (s. 16-19). EVA.
- Junge, I. G. (2009). Litteratursamtalen. I V. Boelt, & M. Jørgensen, *Mundtlighed - teori og praksis* (s. 108-126). Kvan.
- Kanonudvalget. (2004). *Dansk litteraturs kanon*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori. og didaktik - nye studier*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lützen, P. H. (2003). *Analyse og relevans - grundbog i litterær analyse og fortolkning*. Dansklærerforeningens Forlag.
- Lorentzen, R. F. (2009). Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive. I J. Bundsgaard m.fl., *Kompetencer i dansk* (s. 25-46). København: Gyldendal.
- Madsen, B. M., & Fanø, S. (2010). *Nærværende læsning - procesorienteret arbejde med ældre tekster i dansk*. Nationalt Videncenter for Læsning og Dafolo Forlag.
- Mårtensson, B. D., Puggaard, L., & Puggaard, R. B. (2016). Fænomenologi. I B. D. Mårtensson, L. Puggaard & R. B. Puggaard, *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser* (s. 151-160). København: Akademisk Forlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Nielsen, A. M., & Hjort-Madsen, P. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Raahauge, J. (17. februar 2014). *Kanonføde eller levende værker?*. Hentet fra Turbulens: <https://turbulens.net/kanonfoede-eller-levende-vaerker-om-litteraturhistoriens-fremtidsmuligheder-i-folkeskolen/>
- Svendsen, H. B. (2018). Differentieret danskundervisning i læsning, 4.-10. klasse. I M. Jørgensen, & I. Maibom, *Undervisningsdifferentiering i dansk - teori og praksis* (s. 83-99). Kvan.
- Thurén, T. (2021). Humanistisk metode - hermeneutik. I T. Thurén, *Videnskabsteori for begyndere* (s. 133-146). København: Hans Reitzels Forlag.
- Weinreich, T., & Handesten, L. (2001). *Litteraturens byrde*. Roskilde Universitetsforlag.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-46). København: Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1: Didaktisk design

Undervisning i “Prindsessen på Ærten” - 7. klasse

Læringsmål

- Eleverne har en forståelse for den tid, ”Prindsessen på Ærten” er skrevet i
- Eleverne kan lave en visuel remediering af “Prindsessen på Ærten” og begrunde deres æstetiske valg
- Eleverne kan perspektivere “Prindsessen på Ærten” til deres eget liv

1. Aktivering af elevernes forforståelse

- Erfaringsspørgsmål:
 - Kender I H.C. Andersen?
 - Hvilket kendskab har I til H.C. Andersens tekster?
 - Har I hørt om eller læst “Prindsessen på Ærten”?
- Baggrundsviden om romantikken som litterær periode
 - Eleverne skal søge information online
 - Fælles opsamlende brainstorm med centrale pointer

2. Oplæsning af “Prindsessen på Ærten” af H.C. Andersen

3. Litteratursamtale med afsæt i følgende spørgsmål

- Hvad handler teksten om?
- Hvilken genre er det? Hvordan kan I se det?
- Hvordan kan I se, at teksten er skrevet i romantikken?
- Hvorfor vil prinsen gerne have en “rigtig” prinsesse?
- Hvad er en “rigtig” prinsesse?
- Kan man være perfekt, ligesom prinsessen skal være?
- Hvordan synes I, prinsen er i teksten?
- Hvorfor tror I, dronningen vælger at teste prinsessen?
- Hvad synes I om, at prinsessen bliver testet på den måde?
- Hvordan ville I have det, hvis det var jer?
- Selvom det er et eventyr, kan I så perspektivere teksten til noget fra jeres eget liv?

4. Visuel remediering - PicCollage

- Eleverne skal bruge nogle ord og/eller sætninger fra teksten.
- Derudover kan eleverne bruge farver, symboler, emojis osv. til at udtrykke deres individuelle indtryk af teksten.

5. Fremvisning af collager for hinanden

- Eleverne skal fortælle, hvorfor de har gjort, som de har gjort.

Bilag 2: Elevprodukter – Collager

Elev E:



Elev M:



Elev D:



Bilag 3: Interviewguide til lærerinterview

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan underviser en dansklærer normalt i ældre litteratur?	• Hvor ofte bruger du ældre litteratur i din danskundervisning? • Hvilke ældre tekster plejer du at bruge? • Hvordan strukturerer du normalt din undervisning i ældre litteratur?
Hvilket dannelsesmæssigt potentiale har den ældre litteratur?	• Hvorfor underviser du i ældre litteratur? • Hvordan oplever du, at den ældre litteratur kan bidrage til elevernes almene dannelse?
Hvilken form for læringsmotivation er fremherskende ved undervisning i ældre litteratur?	• Hvad er din generelle opfattelse af elevernes motivation, når det kommer til ældre litteratur? • Har du oplevet, at der er nogle aspekter af din undervisning, som eleverne finder særligt motiverende, når det kommer til ældre litteratur?
Hvad er den didaktiske udfordring i forhold til undervisning i ældre litteratur?	• Har du oplevet, at der er nogle aspekter af din undervisning, som eleverne finder særligt udfordrende, når det kommer til ældre litteratur? • Gør du dig nogle andre didaktiske overvejelser, når det er lige præcis undervisning i ældre litteratur? • Hvad synes du er særligt vigtigt i rollen som lærer, når man skal undervise i ældre litteratur?
Hvordan har en dansklærer faciliteret undervisningen i en specifik ældre tekst? → “Klokken” af H.C. Andersen	• Hvorfor har du undervist i “Klokken” af H.C. Andersen? • Hvilke undervisningsmetoder brugte du i arbejdet med denne tekst? • Var der noget, du oplevede som udfordrende ved undervisning i denne tekst? • Hvordan oplevede du elevernes motivation ift. arbejdet med denne tekst? • Hvad oplevede du, at eleverne fik ud af arbejdet med denne tekst?

Bilag 4: Interviewguide til fokusgruppeinterview med elever

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvad er den didaktiske udfordring i forhold til undervisning i ældre litteratur?	- Hvordan synes I det er at arbejde med ældre litteratur i dansk? - Er der noget ved den ældre litteratur, som I synes er udfordrende? Hvad? Hvordan? - Hvornår synes I, en tekst er gammel?
Hvilken form for læringsmotivation er fremherskende hos eleverne, når de bliver undervist i ældre litteratur?	- Hvordan føler I jer generelt motiveret for litteraturundervisningen i dansk? - Hvordan er jeres motivation, når I skal læse og arbejde med ældre litteratur i dansk? - Hvad gør/kan gøre undervisningen i ældre litteratur motiverende for jer?
Spørgsmål til undervisning i en specifik ældre tekst: "Prindsessen på ærten" af H.C. Andersen Hvilket dannelsesmæssigt potentiale har den ældre litteratur?	- Hvad synes I om teksten? - Hvordan kan I se/mærke, at teksten er fra 1835? - Synes I denne tekst er mere udfordrende at forstå end nyere tekster I har læst? - Kunne I sætte jer i karakterernes sted, selvom det er en ældre tekst? - Hvordan kan teksten sige jer noget i dag, selvom den er gammel? - Hvad har I lært af teksten? - Hvad synes I om, at teksten bliver læst højt for jer? - Hvordan var det at snakke om teksten i fællesskab? - Hvordan synes I det var at lave den her collage? - Hvad fik I ud af at lave sådan en collage? - Var det nemmere at forstå teksten, når I arbejder med den på en kreativ måde?

Bilag 5: Uddrag af lærerinterview

I = Interviewer, Nadia

R = Respondent, Lærer U

I: Hvor ofte bruger du ældre litteratur i din danskundervisning?

R: Altså i betragtning af at der står jo et eller andet sted, at vi skal medtage ældre tekster. Når vi ser på tekstopgivelser og reglerne omkring det, når man kommer i 9. klasse, så står der jo, at der skal være både være moderne litteratur, noget fra elevens egen levetid, men der skal også være ældre tekster. (...) Og jeg kan nu godt nogle gange selv blive overrasket over, hvor svært de synes det er at læse de gamle tekster, men det har rigtig meget at gøre med, at de faktisk synes, at de ikke forstår sproget. Der er så mange ord, de ikke ved, hvad betyder. Så for mange er det ligesom at bede dem om at læse på et fremmed sprog på trods af at det faktisk er dansk og man sidder og tænker "Kan I ikke gætte, at det her minder meget om", men de synes faktisk, at det er enormt svært.

I: Når I læser dem sammen, er det så dig, der læser op, eller er det hvor eleverne også læser stykker op for klassen eller hvordan?

R: Nogle gange vil jeg også have, at eleverne prøver på at læse op, for de er også nødt til at prøve at vænne sig til at læse nogle, for dem, fuldstændig ukendte og meget svære tekster. Men ofte vælger jeg simpelthen at læse op for dem.

I: Så hvordan oplever du, at den ældre litteratur kan bidrage til elevernes almene dannelse?

R: Det kan godt være, at de aldrig mere kommer til at læse det her. Det er da lige meget. Det kan godt være, de kommer til at hade Herman Bang resten af livet, fint nok. Men i det mindste så tænker jeg også, at det giver dem noget med, når de kommer videre ud i verden og møder andre mennesker. Og jeg tænker også altid det er godt at vide noget om de gamle tekster, fordi det fortæller også lidt om, hvem vi er i det her land og hvad Danmark er. At vi forstår lidt om, hvad der skete i fortiden. Og så også fordi jeg synes, det er vigtigt, at eleverne møder så mange forskellige tekster som muligt. Også tekster de ikke har lyst til at læse eller tekster de ikke selv vælger.

I: Er der så nogle aspekter af din undervisning, som eleverne synes er særligt motiverende ift. at læse de ældre tekster og arbejde med dem?

R: Ja, altså de kan godt lide, hvis de på en eller anden måde kan få lov til at være lidt kreative. Og så har jeg de seneste år brugt BookBentos meget, hvor de skal samle nogle billeder. For så skal de også selv danne sig deres egne billeder og tænke i symboler osv. (...) Og de synes, det er sjovt lige så snart de ved, de skal ud at remediere en gammel tekst og sætte den om til noget nyt.

I: Så du gør dig egentlig nogle andre didaktiske overvejelser, når det er undervisning i lige præcis ældre litteratur?

R: Ja, det tænker jeg, det bliver man faktisk lidt nødt til. Jeg har i hvert fald lært, at det ofte er en rigtig god idé at læse teksterne sammen på klassen. Særligt med gamle tekster er det en måde at

sikre mig, at de har læst og forstået den. Og det er også lidt anderledes ift. hvad jeg måske kunne finde på at gøre med nogle korte, moderne tekster.

I: Hvilke metoder brugte du i arbejdet med lige præcis den her tekst?

R: Jamen jeg har gjort mange forskellige ting og jeg prøver ofte at indtænke noget kreativt, for det kan eleverne godt lidt. Jeg har bl.a. læst den op i klassen og så har jeg bedt eleverne om at lave en tegneserie. Vi har også lavet en helt klassisk personkarakteristik af de forskellige personer i teksten, hvor eleverne fik lavet nogle fine plancher. Jeg har også bedt dem om at gå på sporjagt, hvor de skal finde alt det, de synes de kan finde deri, som på nogle måder fortæller dem, at det er et eventyr skrevet i romantikken. Og så har jeg lavet sådan en sandt eller falsk, for hele tiden at prøve på undervejs at tjekke, om de er med og har forstået det. Det har jeg gjort undervejs, for også lige at peppe det lidt op.

Bilag 6: Uddrag af fokusgruppelinterview med elever

I = Interviewer, Nadia

D = Respondent, Elev D

E = Respondent, Elev E

M = Respondent, Elev M

I: Er der noget ved den ældre litteratur generelt, som I synes er udfordrende?

D: Deres stavemåder.

E: Ja, det er sådan svært at læse nogle gange.

M: Og de bruger sådan meget anderledes ord.

D: Og alle de store bogstaver og det med at man ikke skriver "å"

I: Hvad synes I, der kan gøre undervisningen i ældre tekster mere spændende? Så I føler jer motive-

E: Man kunne lave tegninger til det, når det er man sidder og hører det, så man sådan husker, hvad det handler om. Altså sådan hurtige tegninger, så det ikke er alt for detaljeret. Eller efter man har læst noget, kunne man måske lave collager, ligesom vi har gjort.

D: Så lave sådan lidt noget kreativt med det. Jeg tænker også, hvis jeg ved, jeg skal lave en planche efter, så vil jeg også høre meget mere efter for eksempel.

M: Ja, hvis man ved, at man skal bruge historien til noget. Noget kreativt.

D: Nej, hvis vi skulle læse noget, men ikke skulle bruge det til noget bagefter, så ville jeg slet ikke høre efter. Man får mere lyst, når man skal bruge den til noget kreativt senere hen.

E: Man kunne også lave et skuespil om det måske. Især hvis det er korte historier, fordi så er det nemmere. Eller man kunne også lave sådan noget, hvor man skal gætte, hvilken person man er fra en historie.

D: Ja, så man bliver nok mere motiveret af at der er noget kreativt. Lidt fagligt og kreativt blandet sammen. For så bliver det mere spændende og man kan mere leve sig ind i det og hvad det handler om. Og så glemmer man den heller ikke sådan næste dag.

I: Hvad synes I om, at teksten bliver læst op for jer?

M: Det kan jeg godt lide

E: Det kan jeg også godt lide, for hvis man selv skulle læse den højt, så ville det nok være sværere.

D: Ja

E: For når jeg læser, så ender jeg tit med at læse præcis, hvad der står i teksten, så hvis det står anderledes som her, så vil jeg nok have sværere ved at læse det. Så det er dejligt, at andre læser det højt for en

D: Jeg synes også, det er dejligt, at du læste det op, for så forstår man det nok også lidt bedre. For jeg ville nok sidde sådan og hele tiden tvivle lidt på, hvad der står. Så det er rart, du læste den op.

I: Hvordan synes I det var at lave den her collage?

E: Det var sjovt

D: Det var sjovt

M: Ja. En kreativ opgave er altid godt.

D: Og vi fik selv sådan lov til at bestemme, hvordan det skulle se og sådan. Det var rart.

I: Hvad synes I overordnet I har lært af at arbejde med teksten?

M: Altså jeg synes det er sjovt, at vi kan læse en gammel tekst og så forstå den sådan anderledes i dag. Og vi snakkede jo også om det der med, at prinsessen bliver testet for at se, om hun er god nok. Sådan synes jeg også det kan være i skolen med at være god nok til matematik eller sådan noget. For når vi bliver testet der, så kan man også godt føle sig ikke god nok.