

Bachelorprojekt ved læreruddannelsen, UC Syd Esbjerg

*Æstetiske læreprocesser i fortolkningen
af fiktionstekster*



Udarbejdet af: Louise Birkedal, Le170074

Vejleder: Anette Aagaard Andersen

Afleveringsdato: 24. maj 2022

Anslag: 64.552 \approx 24,8 sider

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	2
Læsevejledning	2
Begrebsafklaring	2
<i>Fiktionskompetence</i>	2
Metode og empirisk materiale	3
<i>Æstetiske udtryk og produkter</i>	3
<i>Interview</i>	4
<i>Observationsstudier</i>	4
<i>Videnskabsteoretiske position</i>	5
Fænomenologien	5
Hermeneutikken.....	6
Det teoretiske grundlag	6
<i>At fortolke en tekst</i>	6
At læse med fordobling	7
<i>Den litteraturdidaktiske metode</i>	7
Strategi og stilladsering	8
Det dialogiske fællesskab	8
Teknologi og produktion	9
<i>Æstetiske læreprocesser</i>	10
Æstetikken som didaktisk værktøj.....	11
Undervisningsforløb – Undersøgelse af praksis	11
<i>Drengen der gik over gevind</i>	12
<i>Erik</i>	13
<i>Et hjem uden gevær</i>	13
<i>Det store spørgsmål</i>	13
Den analytiske udfoldelse	14
<i>Analyse af elevernes æstetiske udtryk</i>	14
Observation 1.....	15
Observation 2.....	16
Observation 3.....	17
Observation 4.....	18
Observation 5.....	18
<i>Analyse af undervisningsforløb og fokusgruppeinterview</i>	19
Stilladsering og strategi i det gennemførte undervisningsforløb	19
Dialog i et flerstemligt fortolkende fællesskab	23
Teknologi og produktion	24

Bachelorprojekt
Dato: 24. maj 2022

Læreruddannelsen
UC Syd Esbjerg

Louise Birkedal
Studienr. Le170074

Diskussion	25
Konklusion	26
Perspektivering	27
Litteraturliste	29

Indledning

"Fiktion er leg, og at læse, lytte til eller se fiktion er at deltage i legen" (Hejlsted, 2012, s.11)

Når vi læser litteratur, træder vi ind i en anden verden. En verden, som er skabt i sammenspillet mellem en forfatter og læseren. I læsningen inddrager læseren sin sanselighed, forventninger og erfaringer i læsningen, hvilket er med til at præge tekstens univers. Denne måde at anskue litteraturundervisningen har ikke altid været gældende (Hansen & Gissel, 2021, s. 17). Igennem tiden har litteraturundervisningen været præget af nykritikken, som anser teksten som et uafhængigt system af betydninger og strukturer. Her kan en tekst kun forstås på én måde. Med receptionsteorien fik læseren en central rolle. Her bliver teksten skabt ved, at læseren udfylder de tomme pladser i teksten med billeder og forestillinger. I dag er der kommet større fokus på den verdensorienterede fænomenologiske tilgang, hvor tekstens mening opstår i et felt mellem tekst, læser og omverden (Hansen & Gissel, 2021, s. 213).

Dette bachelorprojekt tager afsæt i KiDM-projektet og den undersøgende litteraturpædagogik, som er baseret på en fænomenologisk tilgang. KiDM-projektets formål var at udvikle en ny og undersøgende tilgang til undervisning af litteratur. Den undersøgende litteraturpædagogik har haft en signifikant effekt på elevernes litterære fortolkningskompetencer. Her handler det om, at vi skal tilbage til teksten og lade eleverne undersøge teksten ud fra elevens oplevelse af tekstens univers (KiDM, 2020, s. 21). Lige netop i elevens oplevelse af tekstens univers indtræder min undersøgelse. Tilbage i januar gennemførte jeg min sidste praktik, hvor jeg undersøgte anvendelsen af æstetiske læreprocesser i fortolkningen af fiktionstekster. Her ønskede jeg at stille skarpt på, hvordan elever i 6. klasse kan fortolke fiktionstekster med udgangspunkt i deres sanselige oplevelse af teksternes univers og gennem æstetiske læreprocesser. Som snart færdiguddannet folkeskolelærer i fagene dansk, billedkunst og idræt ønsker jeg at bidrage med nogle nye æstetiske veje til udvidelsen af litteraturundervisningen, hvorfor min undersøgelse er en udvidelse af KiDM-projektet.

Igennem min tid som studerende har jeg oplevet, hvordan mange dansklærere ikke har redskaberne til at udføre en undervisning, der er baseret på de æstetiske læreprocesser. På baggrund af min viden som billedkunstlærer har jeg gennemført et undervisningsforløb, som bærer præg af æstetiske arbejdsmetoder til fortolkningen af fiktionstekster. Disse arbejdsmetoder er ikke betinget af, at underviseren er udannet billedkunstlærer, hvorfor de æstetiske arbejdsmetoder er tilgængelige for alle.

Dette bachelorprojekt vil dermed indeholde en kobling mellem den undersøgende litteraturpædagogik og de æstetiske læreprocesser. Her anses de æstetiske læreprocesser for at være et middel til at udvide den undersøgende litteraturpædagogik, hvilket er projektets mål. Dette mål/middel-forhold anses som en gensidighed, da både projektets mål og de æstetiske læreprocesser som middel er med til at styrke hinanden. Her er de æstetiske læreprocesser overordnet, da jeg vil pointere deres betydning for elevens udvikling samt for den undersøgende litteraturpædagogik. Med udgangspunkt i følgende ønsker jeg at undersøge nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan anvendelse af æstetiske læreprocesser i fortolkningen af fiktionstekster styrke den undersøgende litteraturpædagogik og udvide et flerstemmigt fortolkende fællesskab, der styrker elevernes fiktionskompetencer?

Læsevejledning

Dette bachelorprojekt er opbygget efter det angelsaksiske projektsyn, hvor teori og analyse er adskilt (Pjengaard, 2017, s. 319). Her vil læseren først blive præsenteret for projektets metode og empiriske materiale, hvilket vil munde ud i en redegørelse af den videnskabsteoretiske position. Efterfølgende vil det teoretiske afsæt omkring fiktionskompetence, æstetiske læreprocesser samt forskningsmaterialet omkring den undersøgende litteraturpædagogik blive belyst. Dette vil føre til projektets analytiske udfoldelse, som vil være delt i to analysedele. En diskussion vil til sidst belyse dansklærerens muligheder i litteraturundervisningen. Afslutningsvis vil projektet sammenflette resultaterne af analysen og diskussionen til en konklusion samt en afsluttende perspektivering.

Begrebsafklaring

Fiktionskompetence

Fiktionskompetence er læserens evne til at kunne forholde sig til fortællinger. At have fiktionskompetence betyder: 1. at læseren kan vælge mellem de forskellige læseformer og reflektere over, hvilken læseform der er rimelig at vælge i den konkrete situation. 2. at læseren kender det konkrete indhold i

den fiktive læseform, dvs. læserens evne til at kunne læse en tekst fiktivt, altså med henblik på fortællingens verden og ikke den autentiske, historiske virkelighed. Her skal eleven kunne anvende den korrekte læseform og dermed kunne drage konsekvenser af punkt 1 (Steffensen, 2005, 117) (Thejsen, 2013).

Metode og empirisk materiale

Følgende afsnit vil præsentere bachelorprojektets undersøgelsesdesign. Jeg har som metode anvendt *mosaikmetoden*. Som navnet antyder, så er der tale om en vifte af forskelligartede metoder til dataindsamling. Alle metoderne har dog det tilfælles, at de giver stemme til elevernes oplevelser. Disse metoder kan fx være billeder, tegninger, interviews, observationer eller fotografier. Fordelen ved denne metode er, at alle elever uanset deres kognitive, sproglige eller sociale kompetencer kan deltage, da de kan udtrykke sig gennem forskellige modaliteter (Miller, 2017, s. 273). Dette undersøgelsesdesign indeholder dermed udelukkende kvalitative data, som består af elevinterviews, logbøger over observationsstudier samt elevernes æstetiske udtryk. Jeg vil igennem mit undersøgelsesdesignet være bevidst om, at de forskellige metoder kræver, at jeg forholder mig forskelligt til dem.

Æstetiske udtryk og produkter

Hovedvægten i dette undersøgelsesdesign hviler på de æstetiske udtryk, som jeg har indsamlet igennem det undervisningsforløb, som undersøgelsesdesignet udspringer af. Disse produkter er små kunstværker, som illustrerer elevernes fortolkede og bearbejdede indtryk af de fiktionstekster, som vi i fællesskab har læst. Igennem undervisningsforløbet har eleverne arbejdet med forskellige æstetiske arbejdsformer såsom tegning, tableau-vivant og digitale produkter såsom book-bentoer og stop-motion-film. Denne metode til indsamling af empirisk materiale er ikke en gængs metode, da den taler et andet sprog, end hvad traditionelle metoder som interview og observation gør, nemlig et nonverbalt sprog. På baggrund af dette er det vigtigt, at jeg som undersøger er bevidst omkring, at jeg har måttet tilsidesætte min egen fortolkning og lade mig være åben for at opleve elevernes måder at gestalte verden på.

Interview

Jeg valgte at udføre et fokusgruppeinterview for at få indblik i, hvordan eleverne oplevede undervisningsforløbet med de æstetiske læreprocesser. Valget faldt på et fokusgruppeinterview, da jeg med reference til problemformuleringen ønskede at have fokus på det flerstemmige fortolkende fællesskab. Styrken ved et fokusgruppeinterview er, at eleverne kan føle sig trygge ved at være i et fællesskab med andre. I udvælgelsen af respondenter blev der lagt vægt på, at begge køn skulle være repræsenteret. På baggrund af dette består respondenterne af to piger og tre drenge. Nogle af de overvejelser, som lå til grund for udvælgelsen, var elevernes indbyrdes interaktion mellem hinanden, deres faglige niveau i undervisningsforløbet samt deres lyst til at byde ind.

Jeg valgte at anvende en deduktiv tilgang i form af et semistruktureret interview, hvor jeg på forhånd havde defineret, hvad jeg ønskede at tilegne mig viden omkring. I udarbejdelsen af spørgsmålene havde jeg fokus på at stille autentiske eller åbne spørgsmål, så respondenterne havde mulighed for at skabe en dialog, hvor de kunne tale helt frit med hinanden (Bak, 2017, s. 51).

Forinden interviewet blev det italesat over for eleverne, at der ikke fandtes nogen rigtige eller forkerte svar på spørgsmålene. Selve interviewet blev optaget på diktafon, og jeg har senere selv transskriberet interviewet, så interviewet er konsistent. På den måde er transskriptionen kvalitetssikret. I forhold til validiteten af interviewet forholder jeg mig til, at eleverne kan være påvirket af, at jeg som underviseren af forløbet og interviewer er en og samme person. Her kan der ligge et relationsmæssigt aspekt (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 50-52).

Observationsstudier

Ligeledes har jeg valgt at arbejde med deltagerobservation, da jeg har observeret elevernes arbejde med de æstetiske læreprocesser. Her observerede jeg både, hvordan eleverne arbejdede, men også hvordan de fremlagde deres udtryk. De observationer, der blev gjort, blev nedskrevet i logbøger for at fastholde oplevelserne. Derudover anvendte jeg en diktafon ved elevernes fremlæggelser af deres udtryk for at fastholde deres forklaringer. Jeg havde en struktureret tilgang til observationerne, da jeg på forhånd havde defineret, hvad jeg ønskede at tilegne mig viden omkring, nemlig elevernes fiktionsskompetencer. Observationerne er udført i en rolle som deltagende observatør, da jeg her havde stor interaktion med eleverne, idet jeg stod for selve undervisningen (Østergaard, 2017, s. 32-34).

Videnskabsteoretiske position

Min videnskabsteoretiske position vil både være fænomenologisk og hermeneutisk. I analysens første del analyseres elevernes æstetiske udtryk ud fra en fænomenologisk tilgang. Analysens anden del analyserer undervisningsforløbet samt fokusgruppeinterviewet, hvilket vil blive gjort ud fra et hermeneutisk perspektiv. Overordnet set vil projektet bære præg af et fænomenologisk perspektiv.

Fænomenologien

Fænomenologien som videnskabsteoretisk position er optaget af virkeligheden, som den fremstår gennem menneskers oplevelser og erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42). Denne metode tager kun afsæt i fænomener i sig selv. Ifølge teoriens skaber Edmund Husserl må undersøgeren her sætte sine egne forventninger og forforståelser i parentes og dermed åbne op for en umiddelbar oplevelse af det fænomen og den verden, der præsenteres (Jacobsen et al., 2020, s. 285-286). En af de bærende ideer er her, at menneskets bevidsthed altid er rettet mod noget, dvs. den er intentionel. Når vi tænker, tænker vi altid *på* noget, og når vi sanser, er der et bestemt *noget*, der sanses. Gennem intentionaliteten oplever mennesket fænomener, som kan beskrives ud fra den betydning, de har for vores bevidsthed (Jacobsen et al., 2020, s. 283-284).

Den fænomenologiske metode vil anvendes som analysetilgang til at undersøge, hvordan elever oplever fænomener i forskellige fiktionstekster. Denne kombination mellem fænomenologien, litteraturen og de æstetiske læreprocesser vil være kerneelementet i undersøgelsesdesignet. Her vil det fænomenologiske perspektiv på den undersøgende litteraturundervisning og de æstetiske læreprocesser anvendes i en didaktisk sammenhæng (Jacobsen et al., 2020, s. 281). Analysen af elevernes udtryk vil tage afsæt i den amerikanske psykolog Amedeo Giorgis metodestrategi, som kan anvendes til analyse af empirisk materiale. Strategien er inddelt i fire trin, der opdeler empiren i såkaldte meningsenheder, så fænomenets essens frembringes. Strategien forløber sig i følgende trin:

1. Først indsamles den empiri, som skal undersøges til at forklare fænomenet.
2. Det empiriske materiale inddeles i enkelte meningsenheder.
3. Meningsenhederne transformeres til videnskabelige kategorier, der udtrykker fænomenets betydning.

4. De ovenstående kategorier danner baggrund for en nærmere beskrivelse af fænomenet (Jacobsen et al., 2020, s. 291-308).

Hermeneutikken

I analysens anden del vil fokusgruppeinterview blive analyseret ud fra et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikken ønsker at forstå et fænomen via den mening, det er tillagt eller giver. Her undersøges menneskelige sociale/kulturelle forhold. Hvis den undersøgende opnår viden omkring dette, vil den undersøgende udvide sin horisont samt få flere perspektiver på et givent fænomen (Mottelson & Mutschinsky, 2017, s. 45). Hermeneutikken har godtgjort, at vi kan forstå verden på baggrund af en forforståelse. Her laves de bedste interviews af en interviewer, der har stor viden om det emne, der interviews i (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 43).

Det teoretiske grundlag

Følgende afsnit giver et overblik over det teoretiske afsæt og den forskning, der tages udgangspunkt i. Materialet, som danner grundlag for dette projekt, tager udgangspunkt i kompetenceområdet *Fortolkning* efter 6. klasse. Her har jeg fokuseret på færdigheds- og vidensområderne *oplevelse og indlevelse, undersøgelse* samt *fortolkning*. Der tages afsæt i elevernes oplevelser og indlevelse i de litterære værker samt deres undersøgelse af teksterne, som danner grobund for deres bud på en fortolkning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 8).

At fortolke en tekst

Fortolkning er den handling, hvor den læsende på systematisk vis sammenfatter sine tolkninger af en tekst. Ofte tales der om et fortolkningspring, da det kræver en kreativ og skabende handling at forbinde de foreløbige tolkninger og forståelser til en sammenhængende mening (Hansen & Gissel, 2021, s. 45). Når der tages afsæt i den fænomenologiske tilgang, får læseren en central rolle i forhold til den litterære tekst. Her erfarer læseren en mere eller mindre fremmed verden, der er skabt af en anden. Dette kaldes *fremmederfaring* (Hansen & Gissel, 2021, s. 53). Grundlaget for den litterære fremmederfaring er mødet mellem teksten og læserens horisont. Læserens erfaringshorisont består typisk af erfaringer, erindringer og interesser. Ifølge den tyske filosof Kant beskrives disse erfaringer

som *skemaer*. Begrebet fortolkes forskelligt, men bl.a. filosofen Roman Ingarden har anvendt det fænomenologisk til at forstå den litterære tekst som en skematisk konstruktion. Med dette menes der, at forfatteren anvender fælles skemaer, når teksten skrives, og læseren anvender sine skemaer til at give teksten mening og liv. Skemaerne danner et netværk af mulige betydninger og forestillinger, som læseren kan anvende på baggrund af tegn i teksten. Her indrammer skemaerne det, vi opfatter som *tomme pladser* (Hansen & Gissel, 2021, s. 57-58).

At læse med fordobling

Igennem 1990'erne kom der fokus på læserens rolle i forhold til teksten. Psykologen Wolfgang Iser står bag *receptionsteorien*, som sætter læserens bevidsthed og meningsdannelse i fokus, når der arbejdes med fortolkning. Her udfylder læseren med sin bevidsthed tekstens tommepladser (Münster, 2019, s. 52).

Ifølge Bo Steffensen, som var en af de første, der lavede en ph.d. om litteraturundervisning, kan børn først efter 10-12-årsalderen læse med fordobling. Dvs. at de kan se, at tekster indeholder noget mere (Steffensen, 2005, s. 38). Hvis læseren læser en tekst faktivt og får en meningshelhed ud af læsningen, uden at der læses med fordobling, skyldes det, at læseren anvender *den mindste afvigelses princip*, som betyder, at læseren går ud fra, at alt i teksten er, som læseren kender fra sin egen livsverden. Når der modsat læses med fordobling, lægger læseren mærke til kontraster og modsætninger. Dette kaldes *den største spændings princip*. Heri ligger kimen til at læse med fordobling og tillægge de sproglige betydninger en ekstra dimension (Hansen & Gissel, 2021, s.185-186).

Den litteraturredidaktiske metode

Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel har udviklet *den undersøgende litteraturpædagogik* gennem forskningsprojektet KiDM¹. Dette bachelorprojekt vil som nævnt i indledningen tage afsæt i KiDM-projektet og den undersøgende litteraturpædagogik. Målet med KiDM-projektet var bl.a. at udvikle og afprøve en tilgang til litteraturundervisningen, der var beslægtet med *inquiry-based learning*² samt en tilgang, der skulle respektere det særlige ved en æstetisk oplevelse i relation til dansk

¹ Kvalitet i dansk og matematik

² Aktiv læring, der begynder med at stille spørgsmål, problemer eller scenarier

som kulturfag (Hansen & Gissel, 2021, s.11-13). Med afsæt i KiDM-projektet vil følgende tre afsnit anvendes som pejlemærker for analysen.

Strategi og stilladsering

Jerome Bruner, David Wood og Gail Ross står bag begrebet stilladsering. Begrebet tager afsæt i Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling. Stilladsering betyder, at underviseren har mulighed for at støtte eleverne i aktiviteter, som er for komplekse og svære for dem at udføre på egen hånd. Den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik handler om at give eleverne et fortolkningsstillads, som hjælper eleverne til at mestre fortolkning (Hansen & Gissel, 2021, s. 243). Her skal stilladset være med til at give eleverne et mere selvstændigt og alsidigt forhold til litteratur og andre æstetiske tekster. Dette vil medføre, at elevernes perspektiv på æstetiske tekster og deres betydning for livet uden for skolen vil blive udvidet (Hansen & Gissel, 2021, s. 178). I den undersøgende litteraturpædagogik undersøges tekstens form og indhold som en særlig måde at sanse, forstå, tilnærme sig, eksistere og undersøge den verden, som forfatteren ønsker at beskrive. Her er det vigtigt, at underviseren ikke anvender fastlagte metoder, da det låser undervisningen fast. I bilag 1 ses en didaktisk model med fem tolkningsstrategier. Modellen har sine tyngder to steder: den æstetiske oplevelse og erfaringsdannelse i form af forforståelse og oplevelse samt den analytiske refleksion og undersøgelse i form af undersøgelse og perspektivering. Den tredje strategi, som er undersøgelse, bygger på tre sammenhængende delstrategier, som undersøgelsen veksler imellem: opdagelse, afprøvning og uddybning. Dette illustreres i oversigten af strategier i bilag 2. I arbejdet med den didaktiske model med fem tolkningsstrategier opdeles undersøgelsen af teksten i tre forskellige faser. Her bevæger læseren sig gennem förlæsnings-, underlæsnings- og efterlæsningsfasen (Hansen & Gissel, 2021, s. 61-67).

Det dialogiske fællesskab

I arbejdet med undersøgelse af litteraturen er det en væsentlig forudsætning, at eleverne får mulighed for at arbejde med deres egne oplevelser af tekster som afsæt for analyse og tolkning i et dialogisk fællesskab. Her er elevernes egne oplevelser af teksterne med til at udvikle en selvstændig stemme hos den enkelte. Elevens oplevelse skal yderligere kvalificeres fagligt i et flerstemmigt fællesskab, som er præget af aktiv lytning og undersøgende samtaler (Hansen & Gissel, 2021, s. 242). Her er målet med det flerstemmige fortolkningsfællesskab ikke at nå til enighed eller forsvare sine

tolkninger, men derimod at eleven skal kunne redegøre for sine tolkninger, lytte aktivt, reflektere over forskelle og gennemføre fælles og samarbejdende undersøgelser (KiDM, 2020, s. 60). Fordelen ved arbejdet med litteratur i undervisningen er, at der er særligt gode muligheder for at skabe en dialogisk undervisning, da litteraturen i sig selv er dialogisk, fortolkningsåben og eksistentielt undersøgende (Hansen & Gissel, 2021, s 155).

Det flerstemmige klasserum

Olga Dysthe, professor i pædagogik, står bag begrebet om *det flerstemmige klasserum*. Gennem det flerstemmige rum skaber eleverne *mening* i samspil med hinanden. Klasserummet består af mange elever, som hver har sin egen stemme. Det er dog ikke alle elever, som føler sig hørt i undervisningen. Det flerstemmige klasserum skal sikre, at underviseren gør brug af den flerstemmighed (polyfoni), som er til stede i alle klasser (Dysthe, 1995, 225-229).

Teknologi og produktion

Den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik er skabende, da tilgangen bygger på en fænomenologisk indsigt, nemlig at læsning er en medskabende handling. Igennem den fænomenologiske læsning bringes alle læserens sanser i spil, når tekstens univers skal gen- og medskabes af læseren. Her er det den kreative og skabende brug af krop, tale, skrift, lyd, billeder og diagrammer, der er med til at gøre elevens arbejde konkret (Hansen & Gissel, 2021, s. 245).

Med dette in mente har underviseren fordel i at udarbejde opgaver og øvelser, der indebærer, at eleverne skal omsætte deres indtryk/forståelse af de valgte tekster til medierede produkter. Disse medierede produkter kan være af andre genrer, materialiteter og repræsentationsformer som fx producerede skitser, storyboards, book trailers, musikvideoer, gendigtninger eller fremlæggelser. Denne metode til arbejdet med litteraturen kan anvendes til at skabe motivation for eleverne samt tydeliggøre undersøgelsen af det litterære og dermed perspektivere det til andre kommunikationsformer (KiDM, 2020, s. 61). I den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik skal eleverne med andre ord producere multimodale tekster.

Æstetiske læreprocesser

Æstetik er en afledning af det græske ord *aisthesis*, som står for sansning, fornemmelse og følelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 12). Begrebet har rødder helt tilbage til 1700-tallet, og filosofen Alexander G. Baumgarten anses som værende skaberen bag. Baumgarten gjorde æstetik til en videnskab, der søgte at definere og udvikle en teori for æstetisk erfaring og erkendelse samt forholdet mellem det skønne og det sande. Mennesket oplever altid noget, hvilket betyder, at det æstetiske felt altid kan opstå (Austring & Sørensen, 2006, s. 20-21). Med et fænomenologisk blik skelnes der mellem to måder at gestalte verden på. *Den naturlige indstilling*, hvor individet opfatter verden, som den ser ud, og *den æstetiske indstilling*, hvor individ gennem en initierende emotion retter opmærksomheden gennem noget særligt. Her opstår det, der kaldes *den æstetiske afbrydelse*, hvor fænomenet pludselig fremtræder på en ny måde. Fænomenologiens to måder at gestalte verden på betyder, at mennesker oplever verden og fænomener forskelligt (Brodersen, 2020, s. 37-38).

Igennem dette bachelorprojekt vil det æstetiske undervisningsforløb fra min sidste praktik blive anvendt i analysen. Her bliver det illustreret, hvordan vi har arbejdet med forskellige læringsmåder. Med udgangspunkt i psykolog Hansjörg Hohr og psykoanalytiker Alfred Lorenzer deles disse læringsmåder op i tre hovedkategorier, som er forbundet med hinanden. Den første læringsmåde kaldes *den empiriske*, og den udvikles gennem det direkte sansede møde med verden. Ved at se, smage, høre, lugte, føle og aktivt udforske verden får vi en oplevelse af både de enkelte fænomener og den sammenhæng, som de indgår i. Den anden læringsmåde kaldes *den æstetiske*. Denne læringsmåde bygger videre på den empiriske læringsmåde, dog uden at erstatte den. Læringsmåden er kendetegnet som en fortolkningsproces, hvor mennesket anvender æstetisk-symbolisk form til at bearbejde og kommunikere oplevelsen af verden. Den sidste læringsmåde kaldes *den diskursive*, og den bygger videre på den empiriske og den æstetiske læringsmåde. Denne læringsmåde bygger ikke på det følelsesmæssige aspekt, men udvikles derimod gennem det teoretiske, repræsentative møde med verden. Kendetegnet ved denne læringsmåde er logisk tænkning, analyse og diskursivt sprogbrug. Disse tre læringsmåder er indbyrdes forbundet, hvilket illustreres i bilag 3. Dette bachelorprojekt vil lægge hovedvægten på den æstetiske læringsmåde (Austring & Sørensen, 2006, s. 83-86).

Æstetikken som didaktisk værktøj

Æstetikken som en pædagogisk og didaktisk læringsmåde slog først igennem i Danmark i 1990'erne. Her skete der et paradigmeskift, da begrebet repræsenterede en nytænkning af den traditionelt reformpædagogiske forståelse af udtryksfagene (Austring & Sørensen, 2006, s. 77). Med æstetikken opstod der en helt ny måde at kommunikere på. Det æstetiske udtryk syntetiseret gennem forarbejdet, udspringer af en fødselsmæssig oplevelse af verden, som derigennem kommunikerer en faktisk oplevelse og nu medieret følelse ud (Austring & Sørensen, 2006, s. 55). I denne mediering får individet mulighed for at sætte symboler på sine tanker og følelser og udtrykke disse i kommunikerbar form for derefter gennem selve symbolets distance i forhold til den oprindelige følelse yderligere at få mulighed for at reflektere over denne (Austring & Sørensen, 2006, s. 90). De æstetiske udtryksformer kan ifølge Vygotskij og Dewey ses som et særligt sprog, som kan anvendes til at bearbejde, fastholde og udtrykke en oplevelse. Ofte forbindes de æstetiske læreprocesser som kerneelementer i de kunstbaserede fag, dog optræder der flere fordele ved at anvende dem som læringsredskab i de øvrige fag i skolen (Austring & Sørensen, 2021).

Ved at inddrage de æstetiske læreprocesser i arbejdet med fortolkning af fiktionstekster vil eleverne skulle anvende en anderledes udtryksform, end de er vant til. Der vil være en tydelig forskel på elevernes nonverbale og verbale udtryksmåder. Netop anvendelsen af de æstetiske læreprocesser vil være en metode til at fastholde eleverne i oplevelsen, så de derefter kan bearbejde og udtrykke dem kreativt. I arbejdet med de æstetiske læreprocesser er underviseren med til at igangsætte metoden. Austring og Sørensen har beskrevet denne proces i en didaktisk model. Modellen rummer et samspil mellem impulser, kollektivt samarbejde og feedback, som er udformet i syv trin. Denne model vil blive anvendt i analysens anden del (Austring & Sørensen, 2021).

Undervisningsforløb – Undersøgelse af praksis

Dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i den samlede empiri fra min sidste praktikperiode. Her forsøgte jeg med udgangspunkt i den undersøgende litteraturpædagogik at styrke elevernes fiktionskompetencer gennem æstetiske læreprocesser. Selve undervisningsforløbet forløb over fem uger og fandt sted i en 6. klasse. Jeg havde på forhånd et lille kendskab til eleverne ved forløbets start, da jeg havde været en del af klassen i en uge i efteråret. Her besøgte jeg klassen for at skabe en god relation

mellem eleverne og jeg samtidig med, at jeg sporede mig ind på, hvad dette bachelorprojekt samt min praktikopgave skulle omkredse. I min praktikopgave interesserede jeg mig også for de æstetiske læreprocesser. Her dykkede jeg yderligere ned i de æstetiske læreprocesser og undersøgte, hvordan dansklæreren kan øge elevens motivation for undervisningen gennem æstetiske læreprocesser.

Forud for forløbet havde jeg udvalgt fire forskellige fiktionstekster, som hver repræsenterede en litteraturdidaktisk genre, nemlig en novelle, en erindring, en fortælling samt en billedfortælling. Jeg valgte forskellige fiktionstekster inden for genren epik. Valget af netop disse fiktionstekster var på baggrund af teksternes æstetiske kvaliteter samt elevernes tilknytning til tekstens verden. Fælles for de fire tekster er, at de alle vedrører emner, som elever i 6. klasse kan relatere til. Ved hjælp af forskellige æstetiske arbejdsformer som fx didaktisk metode fortolkede vi teksterne ud fra den undersøgende litteraturpædagogik. Her har jeg med reference til problemformuleringen tilføjet endnu en strategi og et stillads i forhold til elevernes fortolkningsmuligheder, nemlig den æstetiske virksomhed. Her har eleverne produceret medierede udtryk af teksterne gennem forskellige æstetiske arbejdsformer såsom tegning, book-bento³, stop-motion-film, tableau-vivant⁴ samt sansende tekst beskrivelser. Disse arbejdsformer har givet eleverne mulighed for at sætte symboler på deres tanker og følelser, som udspringer af det indtryk, de har fået af fiktionsteksten.

Drengen der gik over gevind

Den første tekst, vi arbejdede med, var novellen *Drengen der gik over gevind* af Peter Mouritsen. Ved denne tekst ønskede jeg ikke at forberede eleverne på mødet med novellen, men udelukkende at få deres umiddelbare tolkninger. Novellen handler om en dreng, der brændende ønsker sig en kamæleon i julegave. Men moren nægter ham dette og siger: ”Du kan få en fugl”. Herfra udvikler novellen sig (Mouritsen, 2007, s. 1-3).

Til denne tekst arbejdede vi med tegning som videnskabelig undersøgelsesmetode. Eleverne skulle her tegne deres umiddelbare fortolknings af novellen, mens jeg læste den højt. Jeg valgte denne æstetiske arbejdsform, da eleverne gennem tegning kan fastholde deres umiddelbare tolkninger.

³ Iscenesættelse af en bog ud fra læserens oplevelse af teksten

⁴ Kropslig iscenesættelse

Erik

I uge 2 arbejdede vi med billedfortællingen *Erik*. Her blev eleverne præsenteret for en ”ordkuffert” som en før-læsningsaktivitet. En ordkuffert er en kuffert, der indeholder genstande fra den tekst, der arbejdes med. Her fik eleverne inden mødet med teksten mulighed for at røre ved genstandene, hvilket gjorde eleverne nysgerrige.

Dette medførte en fælles dialog omkring tekstens mulige handling. *Erik* er en billedfortælling, der handler om udvekslingsstudenten Erik, som skal bo hos en familie. Han ønsker ikke at bo på gæsteværelset, men derimod i familiens spisekammer (Henkel, 2013, s. 52-63). I ordkufferten havde jeg taget en blomst, en kapsel, et spillekort, et frimærke samt popcorn med. Alle disse genstande mødte eleverne efterfølgende også i læsningen af teksten. Her læste eleverne teksten i grupper, hvorefter de arbejdede med ordkort.

Et hjem uden gevær

I uge 3 arbejdede vi med kapitel 1 af erindringeren *Et hjem uden* af Cato Thau Jensen. Kapitlet handlede om dengang, Cato bed sin tunge af i børnehaven (Jensen, 2009). I arbejdet med denne tekst arbejdede vi med det æstetiske i skriftlig fremstilling. Her skulle eleverne tænke tilbage på engang, de selv havde oplevet noget, der gjorde dem bange eller ked af det. I denne øvelse skulle eleverne anvende alle deres sanser i beskrivelsen af erindringerne. Her producerede eleverne altså æstetiske udtryk på linje med litterære tekster.

Det store spørgsmål

I uge 4 arbejdede vi med fortællingen *Det store spørgsmål* af Ken Denning. På baggrund af min egen oplevelse af teksten tilføjede jeg noget ekstra til denne optaktsfase. Her ønskede jeg at vække elevernes interesse. Jeg anvendte et stemningsskabende anslag, hvor eleverne skulle træde ind i tekstens univers. Dette gjorde jeg for at skabe en fælles oplevelse af teksten. Teksten foregår om natten og tager udgangspunkt i, at der ifølge folketroen bor en mand i Månen. Denne mand fanger alle menneskers spørgsmål og cykler hen med dem til verdens klogeste, som svarer på spørgsmålene, og så cykler manden i Månen ned og lægger svarene under folks hovedpude, inden de vågner (Skyggebjerg, 2015, s. 10-14). Igennem stedsbaseret læsning var mit mål at øge elevernes forudsætning for en fremmederfaring. Her er det vigtigt, at eleverne er åbne for at blive *stemt* af tekstens univers. Jeg

forvandlede klasselokalet til det ydre rum ved at slukke alt lyset og finde et billede af Månen, som lyste op i rummet. Derudover strømmede der lyde fra det ydre rum ud af højtaleren på væggen. Øvelsen var her, at eleverne gennem deres sanser skulle nedskrive alle de tanker og følelser, de fik, når de så på Månen. Øvelsens hensigt var at gøre eleverne stemte over for tekstens univers, inden de efterfølgende skulle læse teksten i grupper. Herefter skulle eleverne i efterlæringsfasen igennem æstetisk virksomhed producere en book-bento, som illustrerede deres fortolkning af teksten.

I uge 5 skulle eleverne udvælge en af de fire tekster, som de ville dykke endnu længere ned i og lave et æstetisk medieret udtryk omkring. Her kunne eleverne vælge at lave et skuespil, en stop-motion film, en tegneserie eller en rap omkring en af teksterne.

Den analytiske udfoldelse

Dette bachelorprojekts teoriafsnit har behandlet flere centrale teorier samt begreber, som vil blive anvendt i analysen. Analysen er delt i to dele. Den første del behandler den fænomenologiske analyse af de æstetiske udtryk samt elevernes fremlæggelser af disse. Den anden halvdel behandler den hermeneutiske analyse af selve undervisningsforløbet samt fokusgruppeinterviewet.

Analyse af elevernes æstetiske udtryk

Den analytiske udfoldelse af elevernes æstetiske udtryk samt fremlæggelser vil tage afsæt i den amerikanske psykolog Amedeo Giorgis metodestrategi, som blev redegjort for i afsnittet omkring projektets videnskabsteoretiske ståsted. For at kunne analysere elevernes udtryk har jeg forsøgt at skabe en taksonomi gennem Giorgis meningsbærende enheder. Nedenstående skema illustrerer en oversigt over de meningsenheder, som jeg har inddelt elevernes æstetiske udtryk i. Udtrykkene vil blive analyseret i den rækkefølge, de er blevet udformet i, og kan ses i bilag.

Meningsenheder	Videnskabelige kategorier
Elevens forståelse af sproget har betydning for elevens senere fortolkning.	Sprogforståelse
Eleverne bruger sproget til at illustrere deres fortolkning af teksterne.	Ekstra fortolkningslag

Eleverne inddrager deres følelser i selve læseoplevelsen af tekster.	Empati
Eleverne anvender deres erfaringshorisont i mødet med tekstens fremmederfaring.	Inddragelse af erfaringshorisont
Eleverne oplevede størst motivation i de aktiviteter, som indeholdt arbejdsmetoder, som tog afsæt i deres livsverden samt de tekster, som inspirerede dem mest.	Størst motivation

Observation 1

En elev skal til at fortælle om sin tegning (bilag 4). Eleven har tegnet moren og drengen fra novellen *Drengen der gik over gevind*. Drengen har hun tegnet som en kamæleon. På tegningen har eleven tegnet en skarp tunge på moderen. I teksten står der: *"Moderen havde en skarp tunge. Hun var ikke nem at hamle op med, når hun lod tungen spille med ord"* (Mouritzen, 2007). Eleven har her tegnet, hvad hun har hørt i teksten. Da eleven fremlægger sin tegning, fortæller hun følgende:

Elev A: *"... Og så har jeg tegnet morens skarpe tunge, fordi du sagde, at den var skarp"*.

L: *"Ja, det er rigtigt. Der stod, at moderen havde en skarp tunge, der spiller med ord. Ved du, hvad det vil sige at spille med ord?"*.

Eleven ryster på hovedet. Derefter rækker nogle andre elever fra klassen hånden op. En anden elev får lov at svare.

Elev B: *"At hun er god til at bruge dem"*.

L: *"Ja, det kan man godt sige, at hun er god til at bruge ordene."*

En tredje elev tilføjer uden at række hånden op: *"Hun bruger ord, som gør ondt, ligesom at det gør ondt, hvis man skærer sig på en skarp kniv"*.

L: *"Det er helt rigtigt forstået, moderen bruger altså skarpe ord, og hun er god til at bruge dem"*.

Elevernes sprogforståelse har altså betydning for deres fortolkninger af teksterne. Det kan for nogle elever være svært at identificere billedsprog. Dette kræver, at eleven har sprogligt overskud og viden om forskellige typer af billedsprog for, at de kan forstå dem. I novellen står der, at moderen har en skarp tunge, som hun lod spille med ordene. Her kan elev A have læst teksten faktivt og uden

fordobling. Eleven har ikke forstået, at metaforen er placeret i teksten med et formål, og som noget vi kan tillægge en merbetydning (Hansen & Gissel, 2021, 43).

Elev A kom efterfølgende op til mig efter endt undervisningstime og fortalte, at hun havde tegnet kruseduller ud fra moderens hoved for at illustrere, at moderen havde kuller i hovedet. Jeg spurgte her ind til, hvad der havde fået eleven til at tænke, at moderen havde kuller i hovedet. Hertil svarede eleven blot, at moderen i novellen var underlig.

På baggrund af mit korte kendskab til eleverne inden denne øvelse tillagde jeg ikke denne fortolkning nogen meningsbærende enhed. Efterfølgende i løbet af de fem uger, jeg var på skolen, fik jeg dog kendskab til (igennem eleven selv), at elevens egen mor er sindslidende. Her formulerede eleven det endnu engang som kuller i hovedet. Elevens inddragelse af sin erfaringshorisont har altså været aktivt til stede under læsningen af novellen.

Observation 2

Noget bemærkelsesværdigt igennem flere af elevernes tegnede fortolkninger af *Drengen der gik over gevind* er, at flere af eleverne har tilføjet endnu et lag til fortolkningen, nemlig ord. Dette skaber i sig selv en meningsbærende enhed.

På tegningen i bilag 5 ses en tegning af et lille hus med en fugl på taget. I højre hjørne har eleven tegnet et menneske bag et hegn. Eleven har tilføjet en taleboble, hvori der står ord som ”ensomhed”, ”fugl?” og små sætninger såsom ”hvor er jeg?”, ”hvor hører jeg til?” og ”er jeg normal?”. Denne tilføjelse til tegningen gør, at tegningen får en helt anden vinkel. Tegningen viser, hvordan eleven gennem sin egen tolkning er nået frem til en konklusion om, at novellen må handle om ensomhed og fortvivlelse om, hvem man egentlig er. Eleven har altså gennem novellen anvendt den største spændings princip og læst med fordobling ved at tillægge de sproglige betydninger en ekstra dimension. Eleven har igennem novellen anvendt sin empati, hvilket illustreres ved tilføjelsen af det ekstra lag til fortolkningen. Havde eleven ikke gjort dette, havde jeg som underviser ikke fået kendskab til elevens syn og fortolkning af teksten.

En anden elev har i sin tegning også brugt tilføjelsen af ord til at forstærke oplevelsen af medfølelse (bilag 6). Her har eleven tegnet drengen, der er ked af, at han ikke må få en kamæleon. Eleven har tegnet drengens følelsesmæssige reaktion, men samtidig med forstærket reaktion ved at tegne en

taleboble, hvori der står ordet ”*Snøft*”. Det, at eleverne tilføjer sproget som endnu et lag til deres fortolkning, gør, at tegningerne fremstår på en anden måde, end hvis tilføjelsen ikke havde været der. Derfor skaber ordene i sig selv endnu en meningsenhed.

Observation 3

En anden elev i klassen har tegnet en lidt anderledes tegning end de andre elever (bilag 7). Eleven har tegnet sin fortolkning af byen, som moderen og drengen bor i. Ved fremlæggelsen af sin tegning er han helt begejstret.

L: *”Hvad har du tegnet fra novellen?”*

Elev C: *”Jeg har tegnet den by, som drengen og hans mor bor i. Det er en fremmed verden.”*

L: *”Ej, hvor spændende, hvordan kom du på den tanke, at det er i en fremmed verden?”*

Elev C: *”Du læste, at kamæleoner var fra en fremmed verden, så jeg tænkte, at det måtte være en fremmed verden, de bor i. For man kan jo ikke pludselig blive forvandlet til en kamæleon”.*

L: *”Må vi høre, hvad du har tegnet i den fremmede verden?”*

Elev C: *”Ja, jeg har tegnet en luftballon, så man altid kan flyve rundt og se på vilde dyr, og så har jeg tegnet en butik, hvor man kan få fed mad, ligesom man får til jul”.*

Elevens sidekammerat afbryder eleven grinende og siger:

Elev D: *”Hvorfor har du skrevet ’den store havfrue’?”*

Elev C griner med og siger: *”I en fremmed verden må der være den store havfrue og ikke en lille en som i København”.*

Flere af eleverne i klassen begynder at grine.

L: *”Ja, hvem ved, måske bor de i en fremmed verden”.*

Elev C har igennem sin tegning fortolket tekstens univers. Han er selvstændig nået frem til en konklusion af, at moderen og drengen må bo i en fremmed verden, da det ikke er realistisk at kunne blive forvandlet til en kamæleon i vores verden. Der kan argumenteres for, at eleven her anvender den mindste afvigelses princip, da eleven forsøger at nærme sig en forståelse ved at bruge sin egen livsverden. Han læser teksten faktivt, og for at få en forståelse af teksten skaber han et fiktivt univers.

Denne tegning og elevens udtagelse bidrog til en ny dimension i fortolkningen af novellen. Tegningen blev katalysator for en fælles dialog, hvor flere elever bød ind med deres perspektiver på denne

fortolkning. Her blev der talt om, hvad der egentlig sker med drengen til sidst, om han virkelig forvandles, eller hvad det egentlig kan betyde.

Observation 4

I arbejdet med fortællingen *Det store spørgsmål* af Ken Denning havde jeg forsøgt at gøre eleverne *stemte* over for tekstens univers ved at forvandle klasselokalet til det ydre rum. Dette har uden tvivl gjort noget ved elevernes tilgang til den efterfølgende øvelse, hvor eleverne skulle fortolke fortællingen ved at skabe deres egen book-bento over fortællingen.

I bilag 8 ses en af elevernes book-bento. Denne book-bento udtrykker elevens egen oplevelse af fortællingen. Her har eleven sat æstetisk-symbol form på sin bearbejdning af fortællingen. På billedet ses en måne, hvorpå der er en cykel på venstre side samt en mand på den anden side. I venstre hjørne har eleven valgt at indsætte et billede af Einstein. I fortællingen står der ”*Den klogeste har tænkt næsten alle de tanker, der kan tænkes i hele verden. Og ved næsten alt, det, der er værd at vide*” (Skyggebjerg, 2015, s.11). Fortællingen giver ikke et svar på, hvem der er verdens klogeste mand. Eleven har dermed forsøgt ud fra sin egen erfaringshorisont at udfylde fortællingens tomme plads omkring, hvem den klogeste mand er, ved at indsætte et billede af Albert Einstein. Her illustrerer eleven altså, hvem der for ham kunne være verdens klogeste mand. Eleven har her anvendt en kreativ og skabende handling til at forbinde sine tolkninger.

En anden elev har derimod illustreret, at for hende kommer de vigtigste svar på menneskets spørgsmål igennem bøgerne (bilag 9). Hvis de to book-bentoer sammenlignes, kan der yderligere ses en markant forskel i kreativitet, fantasi og forståelse for æstetiske udtryksformer.

Observation 5

I arbejdet med de æstetiske læreprocesser som fortolkningsmetode oplevede jeg, hvordan elevernes engagement var størst, når de skulle fremlægge deres egne æstetiske udtryk samt ved de tekster, der havde gjort dem mest *stemte*. Bilag 10 og 11 viser to stop-motion film (jeg har taget screenshots for at illustrere tegninger). Eleverne fik her i grupper lov til selv at vælge, hvilken tekst de ville udarbejde et æstetisk udtryk omkring. En gruppe valgte her at lave en stop-motion film om fortællingen *Det store spørgsmål* (bilag 10), mens en anden gruppe valgte at lave en om billedfortællingen *Erik* (bilag

11). Igennem deres arbejde med disse stop-motion film observerede jeg, hvordan eleverne virkelig var optaget af deres arbejde. Deres indlevelse både i fremstillingen af de æstetiske udtryk samt fremvisningen af dem kom til udtryk gennem deres engagement i undervisningen. Her oplevede jeg, hvordan eleverne kom i en tilstand af flow, hvor de helt glemte tid og sted. Dette kan yderligere ses i deres æstetiske udtryk, hvor de virkelig har gjort noget ud af dem. I bilag 11 ses det fx, hvordan eleverne detaljeret har tegnet *Erik*, der henter forskellige genstande, som han lægger ind i spisekammeret. Elevernes engagement og motivation var altså størst ved de aktiviteter, hvor eleverne arbejdede med de tekster, som havde gjort dem mest stemte, samt når de anvendte arbejdsmetoder som fx stop-motion film, hvilket tog udgangspunkt i elevernes livsverden.

Analyse af undervisningsforløb og fokusgruppeinterview

Følgende afsnit vil indeholde en hermeneutisk analyse af selve undervisningsforløbet samt fokusgruppeinterviewet, som jeg foretog efter endt undervisningsforløb. Den analytiske udfoldelse vil indeholde de tre pejlemærker, som blev beskrevet i teoriafsnittet om den litteraturredidaktiske metode, nemlig strategi og stilladsering, det dialogiske fællesskab og til sidst teknologi og produktion.

Stilladsering og strategi i det gennemførte undervisningsforløb

I teoriafsnittet omkring de æstetiske læreprocesser blev de tre læringsmåder empirisk læring, æstetisk læring samt diskursiv læring beskrevet. I dette bachelorprojekt er der blevet lagt vægt på den æstetiske læringsmåde. Her har jeg undersøgt, om elever vil have forudsætninger for at fortolke en fiktionstekst ud fra deres oplevelse af denne uden at have arbejdet analytisk med teksten. Den undersøgende litteraturpædagogik og hele KiDM-projektet, som dette bachelorprojekt tager afsæt i, har både lærerens og elevernes egne oplevelser som afsæt for analyse og fortolkning. I arbejdet med litterære tekster skal eleverne ifølge den undersøgende litteraturpædagogik igennem de fem tolkningsstrategier, nemlig forståelse, oplevelse, undersøgelse og perspektivering for at nå til en konklusion (Hansen & Gissel, 2021, s. 63).

I undervisningsforløbet fra 6. klasse, som dette undersøgelsesdesign udspringer af, har jeg tilføjet endnu en strategi i form af bearbejdelsen af teksterne igennem æstetisk virksomhed. Eleverne har i

forløbet gået direkte fra deres oplevelse af teksterne til deres egne udtryk. På baggrund af dette er elevernes medierede udtryk et billede på deres oplevelse. Dermed er selve den analyserende fase udeladt. Baggrunden for, at dette kan lade sig gøre, ligger i de æstetiske læreprocesser. Her sætter eleverne æstetisk-symbolisk form på deres oplevelse af verden. Ifølge teorien om æstetisk-symbolisk form tager eleven nogle intuitive beslutninger i skabelsen af et medieret udtryk, hvilket ikke kræver en analyserende fase: ”Alle disse valg er måske ikke umiddelbart bevidste for det enkelte barn, men de er heller ikke tilfældige, de er tilsigtede og beror som oftest på en lang række af intuitive beslutninger” (Austring & Sørensen, 2006, s. 60). Her har jeg som underviser stilladseret elevernes æstetiske arbejde ved at tage udgangspunkt i Austring og Sørensens didaktiske grundmodel for æstetiske læreprocesser. Her har vi arbejdet ud fra de syv trin, som omfatter de tre typer af læring: *empirisk læring*, *æstetisk læring* og *diskursiv læring*. Først har eleverne bevæget sig inden for den empiriske læring. Denne fase indeholder *impuls*, *optakt* og *eksperiment*. Impulsfasen kan ses som en selvstændig fase, som skal inspirere eleverne til det senere arbejde, som starter ved optaktsfasen. I undervisningsforløbet anvendte jeg impulsfasen til at illustrere over for eleverne, at de kommende uger ville bære præg af det æstetiske arbejde. Her skulle eleverne arbejde med tableau-vivant, hvor de kropsligt skulle iscenesætte et eventyr, de havde fået tildelt. Meningen med denne øvelse var at udfordre eleverne i sådan en grad, at det vækkede deres egne udtryksbehov. Derudover fik eleverne i grupper mulighed for at få en fælles udfordrende og inspirerende oplevelse, som skulle motivere dem til at udtrykke sig.

Ved *Optaktsfasen* er målet at få elevernes opmærksomhed. Her drejer det sig om at skabe en atmosfære af *stemthed* hos eleverne. Denne fase i undervisningsforløbet bestod af aktiviteter som fx ordkufferten eller den stedsbaserede læsning på Månen. Ved denne fase ønskede jeg at skabe en æstetisk afbrydelse i mødet med teksten. Dette gjorde jeg ved at skabe en initierende emotion gennem æstetisering af rummet samt ordkufferten, hvor eleverne henholdsvis skulle anvende deres syns-, høre-, og følesans (Brodersen, 2020, s. 38).

Tredje fase i modellen er *eksperimentfasen*. Ved denne fase eksperimenterer eleverne med at omsætte deres æstetiske oplevelse til æstetisk-symbolisk form. Denne fase forløb over flere uger, hvor eleverne igennem de forskellige æstetiske arbejdsmetoder kunne eksperimenterer med at omsætte deres indtryk af fiktionsteksterne. I undervisningsforløbet bestod denne fase af de forskellige aktiviteter såsom elevernes tegnede fortolkninger af novellen *Drengen der gik over gevind*, deres book-bentoer over *Det store spørgsmål* samt deres æstetiske skriftlige erindringer. I det gennemførte undervisningsforløb er

eksperimentfasen og den efterfølgende *udvekslingsfase*, som indebærer den æstetiske læring, kørt sideløbende med hinanden. Efter hver endt uge fremlagde eleverne deres æstetiske udtryk. Her fik eleverne mulighed for at sætte ord på, hvad de har ønsket at udtrykke gennem forarbejdet.

Den sidste halvanden uge af undervisningsforløbet bar præg af den femte fase: *fordybelse*. Her skulle eleverne vælge en af de fire tekster, som de ville fordybe sig endnu mere i, og derigennem skabe et medieret udtryk. Her fik eleverne mulighed for at arbejde med æstetiske arbejdsmetoder såsom stop-motion film, digitale tegneserier, skuespil samt skrive en rap. Her var målet med denne fase, at eleverne skulle udarbejde et endeligt produkt, der på bedste vis ville kunne udtrykke elevernes fortolkning af teksterne. Dette arbejde ledte til den sidste fase, som er *præsentationsfasen*. Her præsenterede eleverne deres æstetiske udtryk for resten af klassen, klassens klasselærer og jeg. Her var det vigtigt, at eleverne anerkendte hinandens æstetiske udtryk, så eleverne følte sig trygge ved at præsentere deres udtryk. Den sidste fase i modellen er *evalueringsfasen*, hvor læringen går fra at være æstetisk til diskursiv. Her fik eleverne mulighed for at bearbejde og kommunikere om de oplevelser og erfaringer, de havde gjort sig igennem undervisningsforløbet (Austring & Sørensen, 2006, s.179-186).

Med afsæt i ovenstående afsnit kan underviseren gøre litteraturundervisningen kreativ ved at inddrage de æstetiske læreprocesser. Dette vil gøre de traditionelle aktiviteter i danskundervisningen mere kreative og sanselige. I et fokusgruppeinterview med fem elever nævnte elev 1 følgende: ”Du har været god til at komme op med ting, så det ikke bare er læs og svar på opgaver, som vi plejer” (bilag 12). Dette nævnes, da eleverne bliver spurgt om, hvordan undervisningsforløbet har adskilt sig fra deres normale danskundervisning. Elev 2 tilføjer yderligere:

”Det var meget sådan, at så fik vi en tekst og så lavede vi opgaver og sådan noget til, øhmm men nu der er det sådan meget sjovere, at vi laver noget kreativt og sådan laver lidt forskelligt på en anden måde sådan leger, altså i stedet for at man bare sidder og laver spørgsmål til” (bilag 12)

Ud fra disse udtagelser må det formodes, at eleverne har kunnet mærke en forskel i løbet af det æstetiske undervisningsforløb. Elev 2 nævner her, at undervisningen har været som en leg, hvilket må være et vidnesbyrd om, at eleven har haft det sjovt igennem forløbet. Legen er en af drivkræfterne bag den æstetiske virksomhed. Ifølge digteren Friedrich Schiller er legedriften det mest sublime i

tilværelsen. Legen er det, der ophøjer menneskelivet, og det som sætter os fri til at udfolde vores muligheder og virkeliggør os selv som dem, vi er (Austring & Sørensen, 2006, 130).

Undervisningen har altså været præget af den legende tilgang, hvor eleverne har haft mulighed for at udfolde deres måder at anskue teksterne på. I forlængelse af ovenstående to svar fra eleverne spurgte jeg yderligere ind til, hvordan det havde været, at eleverne skulle anvende deres sanser og arbejde ud fra deres egne oplevelser af teksterne. Her svarede elev 5:

Elev 5: *"Normalt når vi fx læser en fandango-tekst, øhhhm ... Så læser vi jo bare teksten, og så kan vi altid bare gå tilbage i teksten og se, hvad der står, og så skrive det ned i forhold til, at her skulle vi selv finde nogle sanser og virkelig tænke tilbage på, hvad følte jeg der, og hvad så jeg der"*

Elev 3: *"Det var fedt... Man oplevede teksterne på en anden måde, fx der hvor vi skulle kigge på Månen og hørte lydene, det var ret sjovt. Man kunne sætte sig lidt mere ind i det, og man blev me- gamotiveret af de der lyde og billeder"* (bilag 12)

Eleverne nævner altså her, at de i forløbet har arbejdet med deres egne oplevelser af teksterne, og at det har medvirket til, at den ene elev udtaler, at han har kunnet sætte sig bedre ind i teksterne på baggrund af de æstetiske læreprocesser, hvor eleverne i optaktsfasen fx har oplevet teksten gennem en æstetisering af rummet og situationen. Eleverne blev efterfølgende spurgt ind til, hvad dette havde gjort ved deres fortolkning af fiktionsteksterne, hvortil de svarede:

Elev 2: *"Altså, jeg tænker på, sådan forskellige måder at tolke ting på, fordi vi jo ikke sanser ens ... Øhhhm fx så er der jo nogen, der kan, hvis vi tager den med drengen og moren (Drengen der gik over gevind), øhh, så er der nogle, der kan tolke historien på en helt anden måde ud fra deres sanser"* (bilag 12)

De æstetiske læreprocesser har medvirket til, at jeg som underviser har kunnet skabe en fællesoplevelse for eleverne, hvori deres nysgerrighed omkring teksten er opstået. Herigennem har eleverne fået en helt ny måde at forholde sig til teksterne på, da de ikke blot har arbejdet med teksten i sig selv, men hele deres oplevelse af denne samt deres medierede udtryk. Disse oplevelser har udvidet elevens mulighed for at fange tekstens signaler og åbninger, og dermed er fortolkningen blevet mere åben, da der ikke findes nogen mesterfortolkning (Hansen & Gissel, 2021, s. 61).

Dialog i et flerstemmigt fortolkende fællesskab

I forlængelse af ovenstående afsnit er det væsentligt at have det dialogiske fællesskab for øje. Ifølge Dysthe er grundforudsætningen for en god dialog, at underviseren skaber et flerstemmigt klasserum, hvor alle elever føler sig trygge til at byde ind. I gennemførelsen af undervisningsforløbet forsøgte jeg at skabe et fiktivt rum, hvor eleverne anerkendte hinandens æstetiske formudtryk. Gennem denne fælles anerkendelse og anvendelsen af fiktionen blev der etableret et fælles potentielt rum, hvor eleverne kunne føle sig trygge og turde udfolde sig skabende og derigennem oplevede glæden ved dette (Austring & Sørensen, 2006, s. 181).

Elevernes medierede udtryk har igennem forløbet dannet grobund for nogle dialoger omkring litteraturen, som højst sandsynligt ikke ville have fundet sted uden de æstetiske udtryk. Med andre ord har de æstetiske udtryk være med til at styrke det flerstemmige klasserum og selve fortolkningsfællesskabet, da elevernes forskellige udtryk har illustreret, hvordan vi alle fortolker forskelligt ud fra vores erfarings- og livsverden. Udtrykkene har gjort det visuelt for eleverne på en måde, som selve dialogen omkring teksterne ikke ville kunne have gjort. Dette har yderligere været med til at fastholde teksten åben og dermed medgive, at læseren aldrig kan blive helt færdig med at undersøge og fortolke en litterær tekst (Hansen & Gissel, 2021, s. 61). I fokusgruppeinterviewet nævnte en elev følgende: *"Det var fedt, at vi ikke bare snakkede, men at vi også fik noget i hænderne, som vi kunne snakke ud fra"* (bilag 12). Eleven giver altså her udtryk for, at de æstetiske udtryk har styrket dialogen. I fokusgruppeinterviewet adspurgte jeg yderligere eleverne om, hvad de syntes om de klassesamtaler, vi havde haft omkring teksterne. Eleverne svarede følgende:

Elev 2: *"Jeg synes, de har været rigtig fede at snakke om, fordi at så kunne man lidt ligesom det der fortolkning få alles holdninger til teksten med, i stedet for at du bare fortalte "sådan her er teksten, og det er det", at man ligesom kunne snakke om det"*

Elev 3: *"Og jeg synes, det er ret sådan sjovt at arbejde med fortolkning, fordi så får man ligesom ... hvis man er i en gruppe, og man alle har forskellige fortolkninger, så er det rigtig fedt, for så kan man ligesom snakke om det, og komme med ens egen holdning til det"* (bilag 12)

Eleverne er altså her enige i, at klassesamtalerne har været gode, og at de har følt sig hørt i undervisningen. Igennem de æstetiske udtryk, som eleverne har udarbejdet, har hver enkelt elev fået en

selvstændig stemme i det flerstemmige klasserum. Undervisningsforløbet har givet eleverne mulighed for at udtrykke sig anderledes, end hvad de har været vant til, hvilket har betydet, at nogle elever er kommet mere på banen, da de har kunnet anvende et nonverbalt sprog igennem den æstetiske virksomhed. Eleverne er ikke alene kommet mere på banen, men også teksten, da eleverne gennem den undersøgende litteraturpædagogik og den æstetiske virksomhed har fået et andet forhold til teksten.

Teknologi og produktion

Det gennemførte undervisningsforløb har båret præg af flere aktiviteter, hvor eleverne har fået mulighed for at udtrykke sig gennem digital produktion. Den undersøgende litteraturpædagogik nævner også den teknologiske produktion, dog ikke i stor grad, hvorfor jeg har valgt at lægge meget af mit fokus her. Den digitale produktion har åbnet op for nogle nye formidlingsformer, som er inspirerende og motiverende for eleverne. Arbejdet med teksterne som digital produktion har krævet, at eleverne har skullet anvende deres opfindsomhed og kreativitet (UVM, 2021). Dette blev især tydeligt i processen med elevernes stop-motion film. Her oplevede jeg, hvordan eleverne virkelig var motiverede for at deltage i undervisningen. En af eleverne fra fokusgruppeinterviewet nævnte følgende, da jeg spurgte ind til produktionen af stop-motion film:

Elev 2: "Jeg kunne godt lide at lave filmen, fordi det var sjovt at bruge min telefon og den der app... Og fordi så kunne man ligesom selv bestemme, hvad man gerne ville lave, at det ligesom ikke var noget, nogle andre havde lavet, fordi der var jo ikke nogen videoer, der var helt ens" (bilag 12)

Eleven har altså syntes, at det var fedt at arbejde med fortolkningen af teksten gennem en app, hvor de har kunnet skabe en stop-motion film. I forlængelse af dette og igennem min praktikopgave, hvor jeg skrev om motivation og æstetiske læreprocesser, har jeg yderligere erfaret vigtigheden af at skabe en undervisning, som eleverne kan relatere til. I løbet af praktikken fandt jeg ud af, hvordan nogle af drengene skrev rapmusik og lavede musikvideoer i deres fritid. På baggrund af denne viden fik eleverne i det afsluttende kreative projekt som valgmulighed at lave en rap omkring en af teksterne samt en tilhørende musikvideo. Dette valgte en af grupperne at gøre, men grundet covid-19 fik eleverne aldrig gennemført deres projekt. Dog oplevede jeg, hvordan eleverne i arbejdsprocessen var helt opslugt af fiktionsteksten, da de arbejdede med teksten inden for deres eget univers. Teknologi og

produktion som fortolkning giver altså nogle nye formidlingsformer, som kan styrke elevernes fiktionenskompetence.

Diskussion

På baggrund af den analytiske udfoldelse vil dansklærerens muligheder i arbejdet med fiktionstekster blive diskuteret i følgende afsnit. I indledningen blev det nævnt, hvordan mange dansklærere ikke er kvalificeret til at anvende de æstetiske læreprocesser i fortolkningen af fiktionstekster. Med reference til Folkeskolens Formålparagraf står det skrevet, at *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Her udgør de æstetiske læreprocesser en fordel, da de skaber oplevelse i undervisningen, hvilket medfører mulighed for, at eleverne kan fordybe sig og gennem virkelyst skabe æstetiske udtryk. Herved styrkes elevernes fantasi yderligere.

Mange dansklærere arbejder umiddelbart med æstetiske udtryk på linje med litterære tekster. Her skaber eleverne udtryk ved at sætte ord på deres tanker og følelser. Denne tilgang skal på samme måde som de æstetiske arbejdsmetoder fra dette projekt anerkendes, da de er med til at styrke elevens fiktionenskompetence. Dog ser jeg det som mulighedsskabende at bevæge sig hen imod at udtrykke sig gennem et æstetisk sprog og dermed væk fra udelukkende at udtrykke sig gennem ord. Dette betyder dog ikke, at vi skal væk fra selve dialogen omkring fiktionsteksterne, men at de æstetiske udtryk kan være med til at skabe en anden form for dialog, hvor eleverne kan forklare sig verbalt ud fra de nonverbale udtryk.

Projektet viser en bred palet af æstetiske arbejdsmetoder, som underviseren kan anvende. Disse har på hver deres måde kvaliteter, da eleverne har arbejdet på forskellige måder. Igennem arbejdet med de æstetiske læreprocesser har eleverne kunnet fordybe sig i teksterne og ud fra deres oplevelse kunne skabe en fortolkning. Her er det undervisernes rolle at støtte eleverne til denne oplevelse. Men skal underviseren så lade sin egen stemme forsvinde? Nej, det skal underviseren ikke, da den stadig kan berige elevernes forståelse både med sine ord og gerninger. I dette undervisningsforløb har jeg især lagt vægt på gerningerne ved at tage nogle valg omkring, hvordan jeg tror, at eleverne bedst har kunne udvikle deres forståelse af teksterne. Det er altså op til underviseren at udvælge, hvilke arbejdsformer

der egner sig bedst til den valgte tekst. Herudover bør underviseren også have for øje, at selvom den undersøgende litteraturpædagogik gør fortolkningen åben, så er den ikke åben for hvad som helst.

Yderligere ligger der flere muligheder i dansklærerens udvælgelse af tekster, som eleverne skal arbejde med. I udvælgelsen af tekster for dette undervisningsforløb blev der lagt vægt på, at der skulle anvendes flere forskellige tekster i undervisningsforløbet, så der var mulighed for at sammenholde elevernes oplevelser af teksterne. Det kan dog diskuteres, om en erindring er en fiktionstekst eller ej, men selve teksten er skrevet ud fra et fiktivt greb, hvorfor den er blevet udvalgt som en af de fire litterære tekster.

Konklusion

I dette bachelorprojekt har jeg igennem en fænomenologisk samt hermeneutisk tilgang undersøgt og analyseret anvendelsen af æstetiske læreprocesser i fortolkningen af fiktionstekster. Jeg gik ind til dette projekt med en oplevelse af, hvordan flere dansklærere ofte tyr til de traditionelle aktiviteter i arbejdet med litteraturen i undervisningen i kraft af deres manglende erfaring med de æstetiske læreprocesser. På baggrund af de æstetiske læreprocessers dannelse- og læringsmæssige potentiale ønskede jeg at undersøge, om anvendelse af dem i fortolkningen af fiktionstekster ville kunne udvide det flerstemmige klasserum samt elevernes fiktionskompetencer.

Først og fremmest kan jeg ud fra en fænomenologisk analyse af elevernes æstetiske udtryk konkludere, at følgende fem videnskabelige kategorier er til stede i elevernes umiddelbare fortolkninger. Disse kategorier er elevernes sprogforståelse, ekstra fortolkningslag i form af tilføjelsen af ord, empati, inddragelse af erfaringshorisont samt motivation. Disse videnskabelige kategorier har indflydelse på elevernes læseoplevelse. Ud fra analysen af elevernes æstetiske udtryk kan det konkluderes, at det er muligt at anvende de æstetiske læreprocesser i fortolkningen af fiktionstekster, da de er med til at fastholde elevernes umiddelbare fortolkninger, hvilket kan medvirke til elevernes senere arbejde med at udfylde tekstens tomme pladser. Her giver de æstetiske læreprocesser eleven mulighed for at erfare tekstens univers på en anderledes måde, da læringstilgangen vægter kreativitet og kropslighed højt (Austring & Sørensen, 2006, s. 133). Denne ekstra strategi er med til at udvide den undersøgende litteraturpædagogik og dermed elevens fiktionskompetence.

Afslutningsvis kan det ud fra den hermeneutiske analyse af fokusgruppeinterviewet konkluderes, at de æstetiske læreprocesser bidrager til udvidelsen af det flerstemmige klasserum, da eleven gennem æstetisk virksomhed får en selvstændig stemme. På trods af at eleverne har taget udgangspunkt i deres egne fortolkninger, har deres erfaringshorisont ydermere udviklet sig i mødet med deres klassekammeraters fortolkninger. Her har elevernes forskellige fortolkninger bidraget til en flerstemmig dialog, hvor elevernes forskellige perspektiver er blevet fremhævet, hvilket har betydet, at eleverne har fået udvidet deres oplevelse af fiktionsteksterne. Derudover har de æstetiske læreprocesser øget elevernes deltagelse, motivation samt koncentration, da jeg oplevede, hvordan flere elever igennem undervisningen var i en flowtilstand. Et æstetisk forløb omkring fortolkningen af fiktionstekster giver eleverne nye kropslige erfaringer, som styrker elevens fiktionskompetence.

Perspektivering

I dette bachelorprojekt bliver den undersøgende litteraturpædagogik udvidet med endnu en strategi, nemlig læring gennem æstetisk virksomhed. Dermed gives der et bud på, hvordan underviseren kan arbejde med æstetiske læreprocesser i fortolkningen af fiktionstekster. Som perspektivering vil jeg fremhæve, hvordan denne måde at arbejde på hænger sammen med de resterende fag i skolen. Som beskrevet i teorien omkring de æstetiske læreprocesser forbindes disse læreprocesser ofte med de kunstbaserede fag. Igennem dette projekt er jeg yderligere kommet med resultater for, at de også skaber gode læringsmuligheder i danskundervisningen. Men hvad med de resterende fag i skolen? I arbejdet med fx matematik kan de æstetiske læreprocesser være med til at give eleverne en oplevelse, som gør, at eleverne vil huske bedre. Matematik består af mange abstrakte enheder, som kan være svære at indarbejde. Her kan de æstetiske læreprocesser hjælpe hjernen til at associere de matematiske enheder. I idrætsundervisningen kan underviser også have fordel af at arbejde med de æstetiske læreprocesser fx i arbejdet med dans og udtryk. Her kan eleverne gennem den didaktiske 7-trins model skabe en dans ud fra en æstetisk impuls.

De æstetiske læreprocesser giver en alternativ læringsvej, som kan være en fordel for elever, som har sproglige eller andre læringsmæssige udfordringer. Derudover er de med til at styrke elevernes selvtillid, sociale kompetencer, elevernes livsglæde og lyst til at lære. Internationale studier som The

Bachelorprojekt
Dato: 24. maj 2022

Læreruddannelsen
UC Syd Esbjerg

Louise Birkedal
Studienr. Le170074

College Board peger yderligere på, at læring i et fagområde kan have effekt i et andet (Austling & Sørensen, 2021).

Litteraturliste

Austring, B. D, & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Austring, B. D, & Sørensen, M. (2021). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Hentet d. 26. april 2022 fra <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen?b=t5-t22-t2566>

Børne- og Undervisningsministeriet (UVM) (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet d. 26. april 2022 fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf

Børne- og undervisningsministeriet (UVM) (2021). *Folkeskolens formål*. Hentet d. 14/5 fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Børne- og undervisningsministeriet (UVM) & Melsen Media (2021). *10 gode råd til brug af digital teknologi i undervisningen*. Hentet d. 5/5 fra <https://emu.dk/grundskole/dansk/it-og-medier/10-gode-raad-til-brug-af-digital-teknologi-i-undervisningen>

Bak, C. K. (2017). *Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen*. I: Engsig, T. T. (Red). *Empiriske undersøgelser og metodisk greb – Grundbog til pædagogiske professionsuddannelser*. (s. 51-62). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Brodersen, P. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst – Et æstetisk perspektiv på undervisning*. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. *Oplevelse, fordybelse og virkelyst – Noter til æstetik i undervisningen*. (s. 37-38). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Brodersen, P. (2020). *Æstetisk og oplevelse*. I: Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. *Oplevelse, fordybelse og virkelyst – Noter til æstetik i undervisningen*. (s. 64-65). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserum*. (1. udgave). Ad Notam Gyldendal.

Bachelorprojekt
Dato: 24. maj 2022

Læreruddannelsen
UC Syd Esbjerg

Louise Birkedal
Studienr. Le170074

Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021) *Tilbage til teksten*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Hejlsted, A. (2012). *Fiktionens genre*. Samfundslitteratur

Henkel, A. Q. (2013). *Sammen om at læse litteratur – 6.-7. klasse grundbog*. (S. 52-63). Gyldendal

Jacobsen, B., Tangaard, L., & Brinkmann, S. (2020). *Fænomenologi*. I: Brinkmann, S. & Tangaard, L. (Red). *Kvalitative metoder – En grundbog*. (s. 281-309). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

KiDM.dk (2020). *KiDM – Kvalitet i dansk og matematik*. Hentet d. 18 april 2022 fra <https://laere-middel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>

Miller, T. (2017). *Børneperspektivet: At involvere børn i forskning og hverdagsbeslutninger*. I: Engsig, T. T. (Red) *Empiriske undersøgelser og metodisk greb – Grundbog til pædagogiske professionsuddannelser*. (s. 267-273). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Mottelson, M. & M, L. J. (2017). *Undersøgelser – videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Mouritzen, P. (2007). *Drengen der gik over gevind*. Hentet d. 26/4 fra <https://docplayer.dk/32251143-Drengen-der-gik-over-gevind-af-peter-mouritzen.html>

Münster, L.T. (2019). *Det læsende menneske – Hvad sker der med os, når vi læser litteratur?*. Samfundslitteratur

Pjengaard, S. (2017). *Videnskabelige metoder i pædagogisk praksis*. I: Engsig, T.T. (Red) *Empiriske undersøgelser og metodisk greb – Grundbog til pædagogiske professionsuddannelser*. (s. 319). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Szulevicz, T. (2020). *Deltagerobservation*. I: Brinkmann, S. & Tangaard, L. (Red). *Kvalitative metoder – En grundbog*. (s.98-100). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Bachelorprojekt
Dato: 24. maj 2022

Læreruddannelsen
UC Syd Esbjerg

Louise Birkedal
Studienr. Le170074

Steffensen, B. (1993). *Når børn læser fiktion – Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. (3. udgave). Akademisk Forlag.

Skyggebjerg, A. K. (2015). *Hvad er meningen?* Kbh.: Gyldendal

Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2020). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: Brinkmann, S. & Tangaard, L. (Red). *Kvalitative metoder – En grundbog*. (s. 50-52). Kbh.: Hans Reitzels Forlag

Thejsen, T. (2013). *Litteraturundervisningen vægter både kompetencer og dannelse*. Hentet d. 4/4 fra <https://www.folkeskolen.dk/bachelorprojekt-dansk-dansk-udskoling/litteraturundervisningen-vægter-bade-kompetencer-og-dannelse/393673>

Østergaard, C. (2017). *Observation i pædagogiske kontekster*. I: Engsig, T. T. (Red). *Empiriske undersøgelser og metodisk greb – Grundbog til pædagogiske professionsuddannelser*. (s. 32-34). Kbh.: Hans Reitzels Forlag