

Æstetiske læreprocesser i litteraturundervisningen

Oplevelse, indlevelse og dannelse.

Lena Lindeberg (3027562)
Michelle Vesterbæk (3041432)

Vejleder: Eva Dam-Christensen
Dato: 26. Maj 2026
Anslag: 83.491

Indhold

Indledning ... 3
Problemformulering ... 4
Begrebsafklaring ... 4
Æstetiske læreprocesser ... 4
Læsevejledning ... 4
Metode ... 5
Undersøgelsesdesign ... 5
Design-Based Research (DBR) ... 5
Vores DBR projekt ... 6
Undervisningsforløb ... 6
Processen i undersøgelsesdesignet ... 8
Empiriindsamling ... 9
Interviews ... 10
Observationer ... 11
Etiske overvejelser ... 12
Teori ... 13
Æstetiske læreprocesser ... 13
Klasseledelse ... 14
Læseoplevelse og litteraturtilgang ... 15
Hvorfor arbejde med ældre litteratur? ... 16
Dannelse ... 17
Klafki Wolfgang ... 17
Æstetisk dannelse ... 18
Det flerstemmige klasserum ... 18
Analyse og diskussion ... 18
Æstetiske læreprocesser ... 18
Indlevelse og oplevelse ... 18
Indtryk, udtryk og aftryk ... 20
Klasseledelse ... 23
Fordybelse ... 23
Ældre litteratur ... 24
Dannelse ... 26
Deltagelse ... 28

Handleperspektiv 32
Konklusion 33
Litteraturliste 35
Bøger 35
Internetsider 37
Bilag 38
Bilag 1 38
Undervisningsforløb 38
Bilag 2 44
Interviewguides 44
Bilag 3 47
Elevinterview 47
Bilag 4 55
Lærerinterview 55
Bilag 5 62
Observationer 62

Indledning

Et centralt formål med undervisningen er at skabe forståelse for det ukendte. Forbindelsen mellem det velkendte og det fremmede, samt mellem eleven og faget udvikles gennem de erfaringer, eleven opnår i arbejdet med undervisningens indhold. Æstetiske erfaringer kan både i sig selv og som en del af læreprocessen bidrage til oplevelse, engagement og fordybelse (Brodersen et al., 2015, s.15-17). I folkeskolens formålsparagraf stk. 2. står beskrevet: *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* (BUVM, 2006).
I et litteraturdidaktisk perspektiv kan ældre litteratur forstås som et særligt møde med det fremmede – både sprogligt, historisk og kulturelt. Ifølge Weinreich (2004) giver ældre tekster mulighed for, at eleven konfronteres med andre livsverdener og menneskelige erfaringer, som ligger fjernt fra deres egen hverdag og som kan bidrage til at udvide elevens horisont.

Netop denne teoretiske forståelse danner afsæt for motivationen bag projektet. Motivationen udspringer af erfaringer fra praktikforløb og undervisning på lærerstudiet, hvor vi har arbejdet med æstetiske læreprocesser. På baggrund af disse erfaringer opstod en formodning om, at æstetiske tilgange muligvis kan have betydning for elevers deltagelse, motivation og forståelse, hvilket skabte en nysgerrighed på, hvordan disse arbejdsformer fungerer i praksis i mødet med ældre litteratur. Projektets fokus retter sig derfor mod, hvordan æstetiske læreprocesser kan tænkes at understøtte elevers deltagelse, motivation og indlevelse i arbejdet med ældre tekster i danskundervisningen. Der er særligt interesse for, hvordan litteratur kan levendegøres gennem kropslige, sanselige og kreative tilgange, og hvordan dette muligvis kan bidrage til en mere oplevelsesnær og undersøgende tilgang til teksten. Desuden knytter projektet sig til et dannelsesperspektiv, hvor ældre litteratur kan give elever adgang til historiske, kulturelle og eksistentielle problemstillinger. I den forbindelse kan æstetiske læreprocesser være relevante at undersøge som en mulig tilgang til både oplevelse af og forståelse for ældre tekster, samt elevernes mulighed for at relatere dem til deres egen livsverden. Samtidig kan den undersøgende litteraturtilgang pege på forskellige deltagelsesmuligheder i danskundervisningen. Derudover opleves det, at ældre litteratur ofte fylder mindre i undervisningen, selvom den fortsat kan rumme potentialer i forhold til fordybelse, historisk indsigt og kulturel forståelse. Dette har været med til at vække en interesse for at undersøge, hvilken plads æstetiske læreprocesser og ældre litteratur kan have i danskundervisningen.

Problemformulering

Hvordan kan æstetiske læreprocesser bidrage til at styrke elevers dannelse, samt oplevelse og indlevelse i ældre dansk litteratur i danskfaget?
Hvordan kan en undersøgelsesorienteret litteraturtilgang åbne op for deltagelse i litteraturundervisningen?

Begrebsafklaring

Æstetiske læreprocesser

Flere steder i opgaven beskrives æstetiske læreprocesser gennem begreber som drama, kreative aktiviteter og bevægelse. Dette gør vi for at tydeliggøre, hvordan de æstetiske læreprocesser er blevet formidlet og italesat over for elever og lærere, da det ikke kan antages, at alle har en forudgående eller fælles forståelse af begrebet.
Æstetiske læreprocesser vil flere steder i opgaven blive forkortet til ÆL.

Læsevejledning

Først redegøres der for projektets undersøgelsesdesign og metodiske afsæt i metodeafsnittet. Afsnittet redegør for teorien bag Design Based Research, vores eget undersøgelsesdesign og en redegørelse herfor, samt vores undervisningsforløb, der også fungerer som empiri og en gennemgang af processen i undersøgelsesdesignet. Under empiriindsamling redegøres der for valget af kvalitative interviews og observationer som empiri, samt projektets afgrænsninger og metodiske overvejelser. Teoriafsnittet præsenterer de centrale teoretiske perspektiver, som projektet bygger på, herunder ÆL, klasseledelse, læseoplevelse, ældre litteratur, undersøgende litteraturundervisning, Det flerstemmige klasserum og dannelsesteori, Klafki og æstetisk. Afsnittet har til formål at etablere et begrebsligt og teoretisk fundament, som senere anvendes i et fælles afsnit indeholdende både analyse og diskussion. Herefter analyseres og diskuteres der med de udvalgte teorier aktivt til at undersøge projektets empiri. Her belyses og analyseres elevernes oplevelse og indlevelse i ældre litteratur, dannelsesperspektiver knyttet til både æstetiske læreprocesser og ældre litteratur, samt elevernes deltagelse og muligheder for medskabelse i undervisningen. Derudover diskuteres blandt andet de didaktiske muligheder og udfordringer ved arbejdet med ældre litteratur og ÆL i danskfaget, herunder hvordan undersøgende litteraturundervisning kan bidrage til elevernes engagement og deltagelse. Afsnittet inddrager både vores indsamlede empiri, teori og yderligere

relevant teori, samt artikler. Med afsæt i analysen og diskussionen præsenteres konkrete handleforslag og iterationer, som vi ville have foretaget, hvis vi havde mulighed for endnu et undervisningsforløb. Slutteligt samles projektets centrale pointer og hovedresultater i en foreløbig konklusion. Her tydeliggøres, hvordan projektets problemformulering er blevet belyst.

Metode

Undersøgelsesdesign

Design-Based Research (DBR)

Design-Based Research (DBR) er en praksisnær forskningstilgang. Den blev bl.a. introduceret af Ann Brown (1992) og Allan Collins (1992) og har siden dannet grundlag for en række forskellige forståelser af DBR. DBR er en forskningsmetode, der kombinerer forskning og udvikling for at forstå og forbedre læringspraksisser i deres naturlige kontekst. DBR adskiller sig fra traditionelle forskningsmetoder ved, at den ikke blot søger at beskrive eller evaluere et fænomen, men aktivt intervenerer i praksis gennem udvikling og afprøvning af nye designs eller didaktiske tiltag.
DBR bygger på en række centrale principper. For det første tillægges konteksten stor betydning, idet læring og udvikling kun kan forstås meningsfuldt i de konkrete sammenhænge, hvor de finder sted. Derfor foregår både design og evaluering i autentiske praksissituationer. Samtidig betragtes forståelse og forandring som to uadskillelige størrelser, da DBR både har til formål at skabe viden om læringsprocesser og bidrage til forbedringer af praksis. Et centralt kendetegn er intervention i praksis, hvor nye designs udvikles og afprøves i virkelige kontekster, typisk indebærer det, at et design afprøves i et autentisk undervisningsmiljø. Forskerens rolle er både at intervenere og observere, og kan i varierende grad indgå som deltager. Gennem iterative processer med design, afprøvning, evaluering og redesign sker der en løbende forbedring af både produkter og processer. Denne proces er tæt forbundet med en kollaborativ tilgang, hvor forskere samarbejder med praktikere, som bidrager med deres erfaringer og viden i alle faser, fra problemidentifikation til evaluering og videreudvikling. Endvidere er DBR teoriorienteret, idet udviklingen af designs tager afsæt i eksisterende teorier og samtidig bidrager til videre teoriudvikling ved at undersøge, hvordan og hvorfor designet fungerer i praksis. Tilgangen er pragmatisk og anvendelsesorienteret med fokus på innovation og løsning af konkrete problemstillinger, samtidig med at der genereres mere generel viden (Christensen, Gynther & Petersen, 2012).

Vores DBR projekt

Forskerrollen i designforskning kan være kompleks, da den indebærer mange positioner, heriblandt den designudviklende, den observerende og analyserende forskerrolle. I første del af forskningsprojektets intervention var vi initiativtagere til og udvikler af det didaktiske design på baggrund af praksiserfaringer med elever og teoretisk viden. Undervisningsforløbet er dermed både udarbejdet, udført, observeret på og analyseret af os. Vi er opmærksomme på at denne flerdobbelte rolle kan være en ulempe, da vi angiveligt har haft en forudindtagethed om vores forløb, som kan have været medvirkende til, at vi som iagttagere og undervisere har overset mulige pointer og problemstillinger, som havde været mere tydelige, med udelukkende objektive observatørroller. Opstilling af hypoteser har en central funktion i designforskning. Hvis hypotesen bekræftes, kan den bidrage til videreudvikling af eksisterende teori. I vores studie er hypotesen, at æstetiske læreprocesser er med til at åbne op for indlevelse og oplevelse i ældre litteratur, samt har et alment dannende element. Og at en undersøgende litteraturtilgang øger motivation for deltagelse hos eleven. Denne antagelse dannede grundlag for udviklingen af undervisningsmaterialet, hvor målet var at skabe et autentisk læringsrum, der kunne give eleven mulighed for at deltage i undervisningen og fordybe sig i litteratur. Til udvikling af undervisningsforløbet har vi anvendt ÆL samt aktiviteter, vi tidligere har arbejdet med i vores praktikforløb og på læreruddannelsen. Vores overordnede intention har været at undersøge, hvordan elever gennem kreative, kropslige og sanselige aktiviteter kan opnå en dybere forståelse af en ældre litterær tekst, Karen Blixens *Skibsdrengen.*

Undervisningsforløb

Vores undervisningsforløb består af 6 lektioner med diverse aktiviteter, som udspringer af æstetiske læreprocesser, de oplistes herunder.

- Højtlæsning med baggrundsmusik
- Visualiseringsøvelse - danne indre billeder
- Tidslinje med kreativt udførte figurer til synliggørelse af handlingsforløbet
- Følelsesløb
- Stillbilleder
- Personkarakteristik med appelsin
- Collage

- Iscenesætte en scene - dramaturgi

Vi har udvalgt fire centrale aktiviteter fra forløbet, som uddybes, mens det fulde forløb fremgår af bilag 1.

For at give alle elever lige adgang til teksten, har vi valgt at indlede forløbet med højtlæsning. Højtlæsningen fungerer som en fælles indgang til teksten, hvor alle elever, uanset læseniveau, får mulighed for at møde indhold, sprog og stemning på samme tid. Højtlæsningen ledsages af musik for at forstærke den æstetiske oplevelse og skabe en stemning, der understøtter elevernes indlevelse. Undervejs opfordres eleverne til at notere deres umiddelbare indtryk i form af følelser, stemninger og sanseoplevelser, hvilket danner et fælles afsæt for det videre arbejde.

Dette fælles sanselige afsæt bygger vi videre på i følelsesløbet, hvor vi har valgt at kropsliggøre de stemninger, sansninger og følelser, der knytter sig til *Skibsdrengen* og fortællingens konflikter. Eleverne står i to rækker over for hinanden og bevæger sig imod hinanden, mens de udtrykker en given følelse eller tilstand. Her arbejdes der med fx vrede, frihed og ensomhed, som knytter sig til fortællingens konflikter. Når eleverne fysisk bevæger sig og indgår i disse følelsesmæssige positioner, får de mulighed for at erfare teksten kropsligt, hvilket kan styrke indlevelsen og gøre abstrakte begreber mere konkrete.
Herefter arbejder eleverne mere fortolkende og skabende i arbejdet med personkarakteristik. Her anvendes en appelsin som genstand til turtagning, da den også indgår som symbol i fortællingen. Eleverne skiftes til at sige noget om karakterernes indre og ydre, hvilket bygger videre på den fælles forståelse, der er skabt gennem de tidligere aktiviteter. Denne mundtlige bearbejdning danner grundlag for en efterfølgende kreativ produktion, hvor eleverne i grupper udarbejder collager med billeder, tegninger og ord. Dette har vi valgt for at visualisere og omsætte teksten til billeder og symboler. På den måde arbejder eleverne med at konkretisere deres forståelse og udvælge centrale træk ved karaktererne igennem dialog og fælles meningsskabelse.

Som en yderligere videreførelse af dette arbejde med fortolkning og kropsliggørelse af teksten, skal eleverne til sidst iscenesætte en scene. Her arbejder de i grupper med at omsætte en udvalgt del af teksten til en kort dramatisk fremstilling. Scenen levendegøres gennem krop, stemme og placering i rummet, så tekstens stemninger og betydninger bliver tydelige. Denne aktivitet samler op på de tidligere æstetiske tilgange, idet eleverne både skal forstå, fortolke og udtrykke teksten aktivt.

Processen i undersøgelsesdesignet

Undervisningsforløbene foregik i henholdsvis 5./6. klasse på Friskolen Højmark, med 10 elever i klassen og i 5. klasse på Markusskolen i Esbjerg, med 22 elever. Disse skoler er vores tidligere praktikskoler, hvor vi hver især har været i enten udskoling eller indskoling, og har derfor ikke haft kendskab til de medvirkende klasser.
Vi stod hver især for udførelsen af undervisningen på vores egne praktikskoler, hvor den anden agerede observatør, hovedsageligt objektiv, men til tider deltagende. På hver skole fik vi seks undervisningslektioner til at gennemføre vores forløb.

Herfra kommer vi til at italesætte de to undervisningsforløb som følgende:
Undervisningen på Højmark Friskole, som er første undervisningsforløb = UV1
Undervisningen på Markus Skolen, som er andet undervisningsforløb = UV2

Grundet frokostpauser og opvisninger, mistede vi 30-45 min på begge skoler. Dette bidrog til, at vi ikke nåede i mål med forløbet nogle af stederne. Vi foretog derfor forskellige fravalg på de to skoler. Under UV1 fjernede vi collageudarbejdelsen, og i UV2 fravalgte vi dramaturgien for at kunne observere, samt analysere, på det fulde undervisningsforløb.

Under UV1, havde vi en formodning om at højtlæsningen ville tage ca. 30 min, men i praksis tog det næsten 45 min. Denne tidsgrænse virkede for lang på eleverne, da det blev synligt, at de mistede motivationen for lytningen. Da højtlæsning er en væsentlig del af undervisningen og hele fundamentet for det videre forløb, vurderede vi, at vi måtte foretage en iteration i form af, tekstreducering, hvor vi frasorterede tekststykker, som vi vurderede ikke ville have betydning for elevernes oplevelse og forståelse af teksten. Derfor tog højtlæsningen på UV2 kun 25 min.

Til UV1 dannede Lena selv grupperne, men undervejs opstod der perioder med passivitet og forstyrrende uro blandt eleverne. En mulig årsag til dette, vurderede vi kunne være en uhensigtsmæssig gruppesammensætning, da vi ikke på forhånd havde kendskab til elevernes indbyrdes relationer og samspil. I forbindelse med UV2 foretog vi derfor en iteration, hvor klasselæreren stod for gruppedannelsen.

Da vi arbejdede med "personkarakteristik med appelsiner" under UV1, vurderede vi, grundet et lavt elevtal, niveau og deltagelse, at eleverne ville få mere ud af at lave personkarakteristikken i

fællesskab. Vi ændrede derfor metoden, så eleverne sad i en halvmåne og trillede en appelsin mellem hinanden, mens de skiftedes til at sige ord til personkarakteristikken, som læreren noterede på tavlen. Denne ændring tog vi ikke med videre til UV2, da vi ikke havde en antagelse om, at det ville gøre sig gældende der.

I "Iscenesættelsen af en scene" under UV1 krævede opgaven løbende støtte og vejledning fra de tre deltagende lærere (vi deltog begge, samt en støttelærer) for, at eleverne kunne fuldføre aktiviteten. Her valgte vi dog ikke at foretage iterationer, da usikkerheden blev vurderet til primært at være knyttet til elevgruppens forudsætninger frem for selve aktiviteten. Efter UV1, fandt vi at nogle af vores aktiviteter i forløbet mindede for meget om hinanden, og på det grundlag valgte vi derfor at fjerne frysbillederne helt til UV2.

Empiriindsamling

I arbejdet med vores empiriske undersøgelser, har der været specifikke valg og fravalg, som vi vil præsentere og argumentere for løbende. For at anskueliggøre problemformuleringen, har vi valgt at foretage kvalitativ empiriindsamling i form af observationer og interviews. Vores observationer dannede grundlag for at præcisere spørgsmålene i de anvendte interviewguides under empiriindsamlingen. En fænomenologisk tilgang var central i gennemførelsen af fokusgruppeinterviews. Dialogen i disse interviews tager derfor udgangspunkt i respondenternes oplevelser, erfaringer og perspektiver. I og med at interviewene udspringer af vores egne observationer, er vi opmærksomme på, hvordan vores erfaringsbaggrund kan have påvirket dem, samt på de begrænsninger, der knytter sig til observationsmetoden (Birkler, 2021, s. 128).

Et centralt kendetegn ved kvalitativ forskning er, at den bygger på et fortolkende perspektiv på det undersøgte. Fokus er på menneskers erkendelsesprocesser og der er en fortolkende tilgang til den verden vi lever i. Formålet er at undersøge fænomener med udgangspunkt i menneskers erfaringer og oplevelser for bedre at kunne forstå og beskrive dem (Bak, 2017). Denne tilgang er ikke objektiv, da det kvalitative interview altid er "En aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlende, kontekstuelt baserede svar." (Bak, 2017, s. 49). Under empiriindsamlingen blev vi opmærksomme på, at en undersøgelse af læreres brug af æstetiske læreprocesser og deres forståelse heraf ville være relevant for vores undersøgelse. Hertil er en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse udført, med henblik på at afdække mønstre og sammenhænge.

Den kvantitative metode har sine styrker i det beskrivende og forklarende, og et centralt kendetegn er, at man undersøger mange personer eller objekter samtidig (Reimer & Sortkær, 2017). Desværre fik vi ingen svar på spørgeskemaet, trods at det er sendt ud til 14 skoler og på tre lærerfællesskaber på Facebook. Hvis vi modtager svar inden den mundtlige del af prøven, udfoldes disse her.

Interviews

For at få koblet elev- og lærerperspektivet på vores observationer har vi benyttet os af fokusgruppeinterviews med to personer i hver gruppe. Respondenterne er eleverne i de to klasser, som undervisningsforløbet blev udført i, samt 4 danskfaglige lærere. Interviewene foretog vi 14-21 dage efter begge undervisningsforløb, for at eleverne havde fået forløbet på afstand og herigennem få et tydeligere syn på elevernes varige forståelse, erindring og motivation. Vi har anvendt meningskondensering for at strukturere og tydeliggøre det empiriske materiale. Metoden gør det muligt at sammenfatte længere udsagn til kortere og mere præcise formuleringer, hvor de centrale betydninger bevares. Dette bidrager til at skabe overblik over interviewdata og gør det lettere at identificere væsentlige pointer og mønstre i respondenternes udsagn. Samtidig understøtter meningskondenseringen analysen ved at gøre materialet mere håndterbart og anvendeligt i forhold til den teoretiske fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267). Vi har observeret samtlige elever i begge klasser og efterfølgende interviewet 16 elever i alt. I opgaven er der taget udgangspunkt i to af elevgruppeinterviewene og et lærergruppeinterview, dog vil vi enkelte steder i opgaven inddrage udtalelser fra de fravalgte interviews og lave sammenfatninger, hvor det er relevant, dette vil fremstå tydeligt. Et semistruktureret interview er grundlaget for vores interview tilgang. Denne tilgang er karakteriseret ved forberedte temaer og spørgsmål i en interviewguide, hvor der er plads til opfølgende spørgsmål, tilpasset respondenternes svar (Bak, 2017, s. 50).

I forbindelse med projektets design udarbejdede vi en interviewguide (Bilag 2). Interviewguiden tager udgangspunkt i teorier om motivation, læring, deltagelse, oplevelse og dannelse, som hver især bidrager til at belyse respondenternes oplevelser og erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 49). Under selve interviewet anvendes en fænomenologisk tilgang, da vi ønsker at indfange elevernes umiddelbare og ærlige beskrivelser af deres oplevelser af undervisningen og de erfaringer, de har gjort sig. Gennem det semistrukturerede interview har vi bestræbt os på at tilsidesætte egne forståelser for at opnå et så nuanceret billede som muligt af respondenternes perspektiver. Fokusgruppeinterview skaber varierede synspunkter gennem social interaktion, hvor

deltagerne kan uddybe og kommentere hinandens udsagn. Samtidig kan den trygge og afslappede ramme øge lysten til at dele erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Dog kan respondenternes svar være ufuldstændige, da eleverne kan påvirke eller afbryde hinanden. Fokusgruppeformatet og relationerne i gruppen kan dermed begrænse både taletid og ærlige svar, dette er vi opmærksomme på.
Til transskriberingen af interview-optagelserne har vi anvendt AI-baserede værktøjer, som har transskriberet interviewene med høj præcision. Det indsamlede data er fortolket og analyseret med afsæt i relevant teori. Dog tilstræber vi at være modtagelige, åbne og have respekt for nye forskellige fortolkninger og inputs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 305-312).

Det er relevant at vurdere validiteten ved at undersøge, om vi faktisk belyser det, vi har til hensigt. På baggrund af vores design, interviewguide, gennemførte interviews og teoretiske ramme vurderer vi, at der er god sammenhæng mellem vores undersøgelsesformål og de opnåede resultater, hvilket peger på høj validitet. At interviewene blev udført ved fysisk tilstedeværelse, gav os muligheden for at stille uddybende spørgsmål ved tvivl, samt at vi kunne aflæse non-verbal kommunikation, hvilket ydermere skærper validiteten. Validiteten skal forstås i lyset af, at der uundgåeligt sker en fortolkning fra den oprindelige kilde til den endelige fremstilling – fra interviewpersonens mundtlige udsagn til vores skriftlige gengivelse, og derfor er fuldstændig objektivitet ikke mulig (Reimer & Sortkær, 2017, s. 65).

Observationer

Ved observation er det vigtigt at være opmærksom på, at det aldrig er muligt at fremstå fuldstændig objektivt, da både sansning, perception og hukommelse påvirker, hvordan vi opfatter verden. I disse processer går information allerede tabt, og vores fortolkninger præges af tidligere erfaringer og forforståelser. I komplekse situationer kan korttidshukommelsen blive overbelastet, hvilket gør det nødvendigt at tage løbende notater. Samtidig er det vigtigt at være kritisk over for egne observationer, da vi ofte har en tendens til at se det, vi forventer at se (Bjørndal, 2013, 34-44).

I vores undersøgelse arbejdede vi derfor bevidst med at skifte mellem rollerne som *observatør, der deltager* og *deltager, der observerer*, da de to positioner giver forskellige indsigter i praksis. Som undervisere indtog vi samtidig en observatørrolle, hvilket gav mulighed for at belyse undervisningssituationen fra flere perspektiver (Østergaard, 2017, s. 32-34). Undervejs opstod der situationer, hvor det var nødvendigt at skifte mellem rollerne, hvilket vi på forhånd havde aftalt var

muligt, hvis det blev vurderet hensigtsmæssigt i den konkrete situation. Dette metodiske valg understøttede en helhedsforståelse af undervisningsforløbet.
Som deltagende observatører, fik vi mulighed for at komme tættere på eleverne og opfange nuancer i deres adfærd og interaktioner, som ellers kan være svære at registrere. Omvendt gav en mere tilbagetrukket objektiv position, *den observerende deltager* et overblik over helheden og dynamikkerne i rummet (Østergaard, 2017, s. 33-34). Kombinationen af disse tilgange bidrog til en mere nuanceret forståelse af vores observationsfelt.
Efter hver lektion samlede vi vores observationer og oplevelser, fra begge roller, for at sammenligne og nuancere hinandens iagttagelser, hvilket er med til at styrke undersøgelsens validitet.
Da vi observerede, så vi efter tegn på motivation og aktiv deltagelse i arbejdet med æstetiske læreprocesser. Dette gjorde vi bl.a. ved at kigge på elevernes kropssprog, herunder mimik, gestik og deltagelse i aktiviteterne, samt deres direkte verbale bidrag. Derudover var vi opmærksomme på graden af aktivitet og passivitet, da dette også kan være et tegn på motivation for opgaven.
Da observationer alene kan være vanskelige at analysere, har vi valgt at sammenholde dem med vores interviews. På den måde kan vi opnå en mere dybdegående forståelse af elevernes oplevelser og dermed styrke undersøgelsens samlede troværdighed.

Etiske overvejelser

I forbindelse med empiriindsamlingen, der omfatter både interviews, observationer og undervisning, har vi gjort os en række etiske overvejelser. Da undersøgelsen involverer børn, er der taget særligt hensyn til informanternes sårbarhed og rettigheder. Derfor er der indhentet samtykke fra både forældre og elever, hvor de er blevet informeret om undersøgelsens formål, deres rolle samt deres ret til at trække sig uden konsekvenser. Da undersøgelsen foregik i skoleregi i elevernes vante rammer og som et undervisningsforløb, vurderer vi, at eleverne fandt det meget naturligt og ikke grænseoverskridende.

I interviewsituationen er der lagt vægt på at skabe en tryg ramme, hvor eleverne har haft mulighed for at udtrykke sig frit. Samtidig er der taget højde for magtasymmetrien mellem forsker/lærerstuderende og elev, som kan være en væsentlig etisk problemstilling i kvalitative interviews. Dette er forsøgt imødekommet ved at formulere åbne og ikke-ledende spørgsmål samt ved løbende at være opmærksom på elevernes kropssprog og signaler (Kvale & Brinkmann, 2015,

s. 119). Juridiske overvejelser går på, at vi er underlagt tavshedspligt jf. § 27, kap. 8 i forvaltningsloven (LBK nr. 433, af 22/04/2014), hvorfor eleverne anonymiseres i empirien.

Teori

Æstetiske læreprocesser

Æstetik stammer oprindeligt fra det græske ord *aisthesis*, som betyder sansning eller det at fornemme verden gennem sanserne. Som filosofisk begreb blev æstetik først formuleret i 1700-tallet af den tyske filosof Alexander Gottlieb Baumgarten. Han brugte æstetik som betegnelse for en særlig form for erkendelse – den sanselige erkendelse. For Baumgarten var æstetik altså en videnskab om, hvordan vi erkender gennem sanserne. Hvilket er et meget bredt begreb og indebærer alle de erkendelsesformer, der på den ene eller anden måde inddrager sanserne (Svendsen & Säätelä, 2008, s. 207).
Senere blev begrebet videreudviklet af filosoffer som Immanuel Kant, der koblede æstetik til vurderinger af det skønne og det sublime. Her begynder æstetik også at blive forbundet med kunst og smag, hvilket er den betydning, mange stadig forbinder med ordet i dag (Chemi, 2020, s. 77). Ifølge Austring og Sørensen defineres begrebet som følgende: "*æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser"* (Austring & Sørensen, 2006, s. 68). I en pædagogisk sammenhæng handler æstetik om måder at erfare, udtrykke og forstå verden på gennem kroppen, sanserne og kreative processer. I stedet for kun at arbejde teoretisk, inddrager man kropslige og sanselige erfaringer, hvor eleverne både oplever, skaber og reflekterer. I en æstetisk læreproces indgår typisk tre faser: først en oplevelse, hvor man møder et indtryk; derefter en bearbejdning, hvor man arbejder kreativt med indtrykket gennem fx drama, musik eller billedkunst; og til sidst refleksion, hvor man sætter ord på sine erfaringer og opnår ny forståelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 69-70).

Æstetiske læreprocesser bidrager ikke kun til sanselig og kreativ læring, men har også en dokumenteret betydning for elevernes generelle udvikling og læring på tværs af fag. Ifølge artiklen "Er æstetik en løftestang for læring?" peges der på, at ÆL kan fungere som en styrkelse af både motivation, forståelse og deltagelse, idet eleverne arbejder aktivt og skabende med det faglige indhold. Gennem æstetiske aktiviteter som drama, musik, billedkunst og bevægelse får eleverne mulighed for at omsætte deres viden til konkrete udtryk, hvilket skaber en mere engageret og meningsfuld læreproces (Tonsberg, 2015).

Endvidere fremhæves det, at når elever arbejder med sanselige og kropslige udtryk, styrkes deres evne til at huske og forstå det faglige indhold, fordi læringen bliver koblet til personlige og konkrete erfaringer. Dette perspektiv understøttes af Anne Marie Nielsen, som fremhæver betydningen af personlig involvering i læring. Hun udtrykker det således: *"Det, vi kan huske, er som regel noget, vi har været personligt involveret i på en eller flere måder. Hvis vi måler på, hvad man kan huske, og hvad der giver mening, så kan æstetiske læreprocesser (...) bidrage til, at det faglige indhold og oplevelserne huskes bedre"* (Tonsberg, 2015, s. 8).

Desuden kan ÆL have en positiv effekt på kreativitet, innovation og kommunikation. Eleverne udvikler ikke blot faglige kompetencer, men også evnen til at udtrykke sig, samarbejde og skabe mening sammen med andre (EMU, 2024).

Klasseledelse

Klasseledelse betragtes i nyere litteratur som et overordnet begreb, der omfatter både læringsledelse og adfærdsledelse. Adfærdsledelse handler om, at læreren spiller en central rolle i at strukturere undervisningen på en måde, der mindsker forstyrrende adfærd og uro i klassen. Det indebærer at kunne regulere elevernes adfærd, så der skabes de nødvendige rammer for at undervisningen kan forløbe planmæssigt og optimalt. Samtidig er det afgørende at etablere et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever føler sig velkomne. Derfor er det vigtigt med klare regler og faste rutiner, som kan give eleverne bedre forudsætninger for at deltage i de undervisningsaktiviteter læreren igangsætter. Læringsledelse retter opmærksomheden mod elevernes læringsprocesser og deres aktive deltagelse. Her anskues eleverne som individer, der ønsker at engagere sig positivt i både deres egen og andres læring, når rammerne understøtter det. Læringsledelse tager derfor udgangspunkt i at opbygge en læringskultur præget af dialog og elevinddragelse (Canger & Kaas, 2021). Samtidig er det vigtigt, at læreren formidler det faglige stof som interessant og relevant, så eleverne får lyst til at engagere sig i det (Plauborg et al., 2010). Plauborg argumenterer ligeledes for at en varieret brug af arbejdsformer og metoder i undervisningen har en positiv effekt på elevers læring og motivation for deltagelse: "*En undervisning, der er organiseret, så eleverne kommer til at arbejde på flere forskellige måder, tilgodeser dels elevernes forskellige præferencer […] dels kan selve det, at der varieres i arbejdsmåderne, give dynamik og fremdrift i undervisningen"* (Plauborg et al., 2010, s. 86).

Læseoplevelse og litteraturtilgang

Læseoplevelse er et flertydigt begreb, som kan forstås ud fra mange forskellige perspektiver.
I vores projekt definerer vi læseoplevelser med udgangspunkt i den oplevelsesforståelse, der knytter sig til den æstetiske oplevelse, som Gitte Balling benytter i sit ph.d.-afhandling "*Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: en diskussion af teoretiske og metodiske tilgange* (Balling, 2009). I sin forskning tager Balling afsæt i det engelske begreb *experience*, som dækker de danske ord *oplevelse* og *erfaring*, da det både refererer til den umiddelbare oplevelse i øjeblikket og til den viden og erfaring, der opstår i forlængelse heraf (Balling, 2009, s. 71). Balling tager især afsæt i Hans-Georg Gadamers forståelse af oplevelse som noget, der rækker ud over det umiddelbare og forbigående. Hos Gadamer indebærer en oplevelse et vedvarende aftryk, som vi bærer med os og som skaber varig betydning (Balling, 2013, s. 27).
Rita Felski, litteraturteoretiker, beskriver de særlige oplevelser, som læsning og litteratur kan give, gennem begrebet *attachment*, der på dansk kan oversættes til "forbundethed". Denne forbundethed kan opstå gennem bl.a. stemthed, identifikation eller fortolkning (Felski, 2020).
Forbundetheden til teksten opnås, når eleven oplever og forholder sig til teksten, så der skabes en følelsesmæssig involvering i mødet med teksten og dens verden, og oplevelsen af en relation til både teksten og dens karakterer kan spejles i egne relationer og erfaringer af eget liv (Felski, 2020, s. 3). Felski retter kritik mod skolens litteraturundervisning for ofte at prioritere analysemodeller frem for selve oplevelsen, hvilket kan hæmme både stemthed og forbindelsen mellem tekst og læser (Felski, 2020, s. 41). Sammenfattende bygger vores forståelse af oplevelsesbegrebet på den æstetiske oplevelse, der opstår gennem de sanseindtryk og den følelsesmæssige involvering, som finder sted under læsningen og arbejdet med en tekst og kommer til udtryk hos læseren. Det er elevens umiddelbare møde med og reaktion på værket, der konstituerer oplevelsen.

Den undersøgelsesorienterede litteraturdidaktik er udviklet af Thomas Illum Hansen og Stig Toke Gissel på baggrund af forskningsresultaterne fra KiDM-projektet, Kvalitet i dansk og matematik fra 2019. Den undersøgende litteraturundervisning er kendetegnet ved, at lærer og elever arbejder systematisk med udgangspunkt i deres egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning i et fællesskab præget af dialog. Formålet er en åben og skabende tilgang, hvor eleverne udforsker tekstens univers og derigennem opnår indsigt i sig selv og deres omverden (Hansen et al, 2017).

Med den undersøgende tilgang til litteratur, også kaldet den verdensorienterede tilgang, forenes den æstetiske oplevelse med analytisk refleksion og lægger op til en fænomenologisk læsning af teksten (Hansen & Gissel, 2021a, s. 43). Her forstås tekstoplevelsen som forankret i et kropsligt og sansebaseret erfaringsperspektiv, der fremhæver læserens centrale rolle i den litterære undersøgelse (Hansen & Gissel, 2021a, s. 26).
Sat op imod henholdsvis den nykritiske og den receptionsæstetiske tilgang har den fænomenologiske tilgang træk til fælles med dem begge. På den ene side indebærer et systematisk nærstudium af teksten for at skærpe opmærksomheden på dens særlige karakter. På den anden side tager undersøgelsen udgangspunkt i læserens litterære fremmederfaring af teksten. På denne måde er der tale om: ”en gensidig åbning, hvor læseren åbner sig for teksten, og teksten åbner sig for læseren” (Hansen & Gissel, 2021b, s. 20). I en fænomenologisk læsning forstås teksten ikke som uafhængig af læseren, og læseoplevelsen bliver derfor en medskabende faktor i forhold til tekstens betydning. Analyse og fortolkning vil således altid være forbundet med den første læsning af teksten og den umiddelbare erfaring af tekstens univers (Hansen & Gissel, 2021b).

Hvorfor arbejde med ældre litteratur?

Ældre litteratur beskrives ofte som tekster fra tiden før ”Det moderne gennembrud”. Men det afgørende kendetegn er ikke kun perioden, den er skrevet i, det er også at teksten ofte er sprogligt og kulturelt fjern fra nutidens læsere, hvilket kan gøre den mere krævende at forstå og tolke (UVM, 2019). Ifølge kanonudvalget udgør ældre tekster en central del af den danske kulturarv, da de giver indsigt i de historiske og sproglige rødder, som har været med til at forme både sproget og den litterære tradition. Ældre litteratur rummer desuden “uvurderlige rigdomme” og repræsenterer noget særligt ved den danske kultur. Formålet med kanonen er netop at give adgang til denne arv og bruge den som et grundlag for forståelse og inspiration. Samtidig skal den bidrage til, at man bliver bevidst om sin egen identitet, idet kendskab til centrale værker giver indsigt i de værdier og kendetegn, der præger dansk kultur (Kanonudvalget, u. år).

Torben Weinreich fremhæver endvidere i *“Litteraturens byrde”*, at ældre litteratur giver mulighed for at møde andre tanker, livsformer og forestillingsverdener end ens egne, som udspringer af forskellige historiske og sociale vilkår. På den baggrund peger han på, at ældre litteratur bør indgå i undervisningen. Traditionen i sig selv spiller en rolle, da en kritisk bearbejdet kulturarv kan modvirke rodløshed og fremmedgørelse. Derudover skaber læsningen fælles kulturelle referencer, som forbinder nutidens læsere med tidligere generationer (Weinreich, s. 45-47). Samtidig kan ældre

tekster præge og nuancere sproget, så det får en særlig klang, ligesom de giver indsigt i tidligere tiders samfund og især hverdagsliv. Et vigtigt aspekt er også mødet med det fremmede, hvor man konfronteres med andre menneskers erfaringer og perspektiver. Omvendt kan teksterne også skabe genkendelse, idet de tematiserer universelle menneskelige følelser og erfaringer som angst, forelskelse, relationer og spørgsmål om frihed og begrænsning (UVM, 2019).

Dannelse

Klafki Wolfgang

I 1950'erne systematiserede Wolfgang Klafki den eksisterende dannelsestænkning og skelnede i den forbindelse mellem to hovedretninger: den formale dannelse og den materielle dannelse. Den materiale dannelse har fokus på fagligt indhold og tilegnelse af objektiv viden, hvor den formale dannelse lægger vægt på udviklingen af elevers personlige evner og kompetencer. Her er opmærksomheden rettet mod individet og verden betragtes som et middel til at udvikle evner, funktioner og intelligenser. Klafki indså, at begge positioner rummede væsentlige begrænsninger, da de enten tog udgangspunkt i verden eller i individet, og ikke formåede at sammenkoble dem. Som svar på denne ensidighed udviklede Klafki sin kategoriale dannelsesteori, hvor de to perspektiver forenes i en gensidig relation. Her forstås dannelse som en proces, hvor individ og indhold indgår i et dynamisk samspil, og hvor læring opstår i spændingsfeltet mellem subjekt og stof (Lindhardt, 2018, s. 20).

Ifølge Klafki er dannelse altid kategorial, idet den fører til udvikling af nye erkendelser, erfaringer og forståelser på både et individuelt og et alment niveau. Når et menneske gennemgår en dannelsesproces, forandres dets selvforståelse og syn på verden på en måde, der netop er både almen og kategorial. Verden påvirker mennesket, og denne påvirkning åbner for nye erfaringer og erkendelser (Oettingen, 2010, s. 82). Centralt i denne tænkning står idéen om den dobbelte åbning. I mødet med et konkret undervisningsindhold sker der en forandring i både elevens selvforhold og verdensforhold. Undervisningsstoffet "åbner" sig for eleven, samtidig med at eleven "åbner" sig for stoffet. Denne proces understøttes gennem eksemplarisk undervisning, hvor der tages udgangspunkt i elevernes erfaringer, som videreudvikles og uddybes i mødet med det faglige indhold (Lindhardt, 2018, s. 20-21).

Æstetisk dannelse

Æstetik har betydning for dannelse. Oplevelse, fordybelse og virkelyst er dannelseskvaliteter som går hånd i hånd, når læreren skal afgøre, hvordan aktiviteter kan åbne et emne, og hvordan eleverne kan åbne sig for et emne. Alle tre fænomener er æstetisk prægede. Det æstetiske bliver virksomt, når vi giver form til vores måde at forstå verdens beskaffenhed på. I mødet med æstetiske værker og genstande opstår der særlige oplevelses- og dannelsesmæssige kvaliteter. Det handler både om de receptive muligheder for at modtage indtryk og de produktive muligheder for at udtrykke sig, som udfoldes, når elever med en æstetisk indstilling sanser æstetiske genstande, arbejder med æstetiske udtryksformer og gennem smagsdommen træffer æstetiske afgørelser. Undervisning rummer elementer af både indvielse og frisættelse, elever skal dels introduceres til det ukendte, dels have mulighed for at udvikle sig som selvstændigt tænkende mennesker. Forbindelsen mellem disse to aspekter udgør en central del af skolens dannelsesopgave (Brodersen et al, 2015, s. 41-48).

Det flerstemmige klasserum

Polyfoni eller flerstemmighed er betegnelsen for flere stemmer, der eksisterer sammen. De findes ikke blot på samme sted, men der foregår også en dialogisk interaktion mellem dem. I det flerstemmige klasserum findes derfor en mangfoldighed af stemmer. Der er som udgangspunkt læreren og elevernes stemmer, samt lærebogen og evt. andre tekster (Høegh, 2018).
En dialogisk undervisning kræver, ifølge Dysthe, at man lytter til hinanden og tager hinandens synspunkter i betragtning. Der lægges stor vægt på, at læring skal foregå i et aktivt og socialt fællesskab. Eleverne skal bruge hinandens udsagn (både skriftlige og mundtlige) som redskaber til at tænke videre med. De skal lære at se hinanden som ressourcepersoner. Her er læreren en vigtig model (Dysthe, 1997).

Analyse og diskussion

Æstetiske læreprocesser

Indlevelse og oplevelse

I arbejdet med ældre dansk litteratur kan det antages, at elever kan opleve en distance til teksterne, både sprogligt og kulturelt. Denne distance kan udfordre deres mulighed for at leve sig ind i

litteraturen og opleve dens relevans. På baggrund af forståelsen af æstetik som en sanselig erkendelsesform bliver det derfor centralt at undersøge, hvordan æstetiske læreprocesser kan fungere som en bro mellem elev og tekst. Når elever ikke blot læser, men også arbejder kropsligt, sanseligt og kreativt med litteraturen, åbnes der for andre måder at forstå og erfare teksten på. Essensen i ÆL er en skabende tilgang, hvor elever bruger æstetiske formsprog til at udforske og kommunikere om sig selv, hinanden og den verden, de er en del af: "I denne proces, hvor elevernes personlige indtryk kommer til udtryk æstetisk, bliver de synlige både for sig selv, for hinanden og for omverden" (Austring & Sørensen, 2019, s. 271).

At starte et litteraturforløb ud med at sætte en stemning er relevant for elevernes videre arbejde med teksten. Stemthed er en metode hertil, hvor der skabes forventninger og forforståelse ift teksten. Begrebet *stemthed* stammer oprindeligt fra filosof og teolog K.E. Løgstrup, og beskriver menneskets engagerede, åbne og følelsesbaserede møde med kunst. Rita Felskis teori, som ligger meget tæt op af Løgstrups, hvor hun anvender begrebet *attunement*, der kan oversættes med *stemthed*, beskriver en følelsesmæssig indlevelse og oplevelse af nærvær i mødet med et værk (Fibiger, 2021). Det handler om at blive grebet af litteraturen og aktivt involvere sig i den, hvilket er centralt for den æstetiske oplevelse. Stemthed handler om at "tune ind" på oplevelsen og indlevelsen samt den stemningsmæssige og følelsesmæssige forbindelse, der opstår mellem værk og læser. Centralt er også oplevelsen af nærvær, atmosfære og intensitet. Derfor er det nærliggende, at stemthedsfasen er kendetegnet ved en sansebaseret tilgang, som eksempelvis brugen af musik og højtlæsning (Henkel, 2023).
Som en indledning til forløbet, ville vi give eleverne en æstetisk oplevelse i form af stemthed og sætte en scene for teksten, som de kunne danne sig et indtryk ud fra. Derfor valgte vi at starte med en højtlæsning af teksten, ledsaget af stemningsfuld musik, så eleverne på denne måde kunne læse med sanserne først: "Musik er en hurtig vej til kontakt mellem mennesker, og en direkte vej til følelserne" (Struve, 2005, s.97). Voksnes højtlæsning er gennem hele skoleforløbet central for elevers oplevelse, indlevelse og fortolkning og fungerer som en væsentlig motivation for elevers egen læsning. Højtlæsning gør det også muligt at arbejde med tekster, der er sprogligt sværere, end eleverne selv kan læse, men som de indholdsmæssigt godt kan forholde sig til. Dermed bliver højtlæsning et fælles grundlag for erkendelse og for både individuelle og fælles fortolkninger af tekstens indhold (Weinreich, 1996). Vi havde derudover taget et didaktisk valg om at udlevere teksten til eleverne, for at imødekomme elevernes forskellige præferencer og dem der fandt det brugbart kunne følge med i teksten undervejs.

Musikken vakte hurtigt opmærksomhed fra eleverne og vi så, hvordan deres blikke rettedes mod den, hvorefter der blev stille og de lyttede.
I UV1 så vi, hvordan eleverne allerede halvvejs under højtlæsningen begyndte at miste koncentrationen. Samlet endte højtlæsningen på 45 min, hvilket var en del længere tid end forventet. Dette kom til udtryk ved at eleverne rykkede uroligt rundt på stolene, gabte, strakte sig og tegnede i deres noter. Elev 2 udtaler efterfølgende: "*..måske historien var lidt lang",* hvilket flere af de interviewede også giver udtryk for. Disse observationer peger på, at elevernes engagement i lytteprocessen var begrænset, hvilket også blev tydeliggjort i de efterfølgende aktiviteter under UV1. I arbejdet med aktiviteterne, følelser, stemninger og tidslinje havde eleverne vanskeligt ved at bidrage med egne observationer fra teksten. Det betød, at Lena i høj grad måtte stilladsere gennem forklaringer, spørgsmål og genfortælling for at understøtte elevernes deltagelse. Elevernes begrænsede bidrag kan dermed ses som en indikator på, at deres udbytte af højtlæsningen har været relativt lav. På baggrund af dette foretog vi en iteration til UV2 og fjernede, efter vores danskfaglige vurdering, for lange, svære og beskrivende stykker, som var irrelevante ift. elevernes overordnede oplevelse og forståelse af teksten og dens budskab. Herefter observerede vi en generel højere opmærksomhed under højtlæsningen. Eleverne fulgte opmærksomt med og lyttede målrettet med henblik på at indfange og nedskrive stemninger og følelser. Koncentrationen var gennemgående høj, og der blev produceret mange noter. Dog så vi fortsat, hvordan der efter ca. et kvarter begyndte at opstå uro, men koncentrationen var gennem størstedelen af oplæsningen markant højere end under første forløb. Dette kom tydeligt til udtryk i de efterfølgende aktiviteter. I UV2 kunne eleverne i langt højere grad selv bidrage med observationer omkring følelser og stemninger fra teksten, og flere formulerede allerede her bud på tekstens temaer med afsæt i deres noter. Deres bidrag til de efterfølgende aktiviteter er en konkret indikator på, at de havde lyttet opmærksomt og bearbejdet tekstens indhold undervejs og at forkortelsen af teksten dermed synes at have haft betydning for elevernes mulighed for at opretholde en vedvarende opmærksomhed, hvilket har givet dem bedre forudsætninger for, både at få øje på stemninger og følelser, samt nemmere at deltage i det efterfølgende tekstarbejde. Elev 3: *"Jeg synes også, at når man arbejder på den her måde, at det skal være en lidt kort tekst, fordi hvis det er sådan en lang bog, som vi plejer at gøre det med, så bliver det lidt kedeligt hen ad vejen"* (Bilag 3).

Indtryk, udtryk og aftryk

Der er en særlig form for æstetik indeholdt i ÆL, hvor elevernes sanser bliver sat i spil igennem både indtryk og udtryk. Lektor Merete Sørensen formulerer det således: "En æstetisk læreproces er

en kreativ proces, hvor børnene bearbejder indtryk og skaber æstetiske udtryk for derigennem at udvikle ny forståelse" (Tonsberg, 2015, s. 7). Den nye forståelse kan også ses som et aftryk, som sætter sig og bliver en erfaring hos barnet, deraf udtrykkene: indtryk, udtryk og aftryk, som er gennemgående i arbejdet med æstetiske læreprocesser. De indtryk eleverne blev præsenteret for var højtlæsning, musik, billeder i tidslinjen og en appelsin som redskab i flere aktiviteter. Undervejs og efterfølgende skulle eleverne omsætte disse indtryk til udtryk i form af bl.a. følelsesløb, drama og udarbejdelse af collager, hvor både bevægelse, sansning og fordybelse var centrale for undervisningen. I overgangen fra indtryk til udtryk, havde vi en kort aktivitet i form af at danne indre billeder. Her fik eleverne mulighed for både at indtage indtryk og danne eget indre udtryk. Det havde stor indvirkning på eleverne og flere udtrykte dybere forståelse og ikke mindst en indlevelse i tekstens univers efterfølgende: "*Er det normalt, at man føler man er inde i historien, når man lukker øjnene?*" (bilag 5). En elev fortalte, at han følte, at han blev søsyg, af det han forestillede sig, flere at dem forestillede sig at være en af personerne og en elev oplevede at billederne flyttede sig med hende rundt (bilag 5). Aktiviteten med at danne indre billeder og skabe en større åbning af teksten viste sig at have stor betydning for elevernes videre arbejde. At give tid til fordybelse og skabelse af indre billeder skabte et godt fundament for deres indlevelse i og oplevelse af teksten. Dette understøttes af elevernes egne vurderinger, hvor de fremhæver øget forståelse og bedre hukommelse: Til interviewspørgsmålet: "Synes du, at du forstod historien bedre, efter I arbejdede med den, som I gjorde? (ÆL), svarede henholdsvis elev 2 og 4: Elev 2: "*Ja. Så kunne man se, hvad der skete. Jeg tror også, vi havde mere fokus, og så kunne man også bedre huske det."*
"Elev 4: *"Lidt anden måde at arbejde med det på og huske det på også. Og det var sjovt, og så husker, man det også nemmere"* (bilag 4). Læring kan forstås som en fortolkende proces, hvor æstetiske udtryksformer bruges til at bearbejde og formidle vores erfaringer med verden. Undervisningen får dermed karakter af at være procesorienteret snarere end målorienteret, da formålet med æstetisk undervisning netop er, at eleverne gennem processen opnår sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer via aktivt æstetisk virksomhed (Sørensen & Austring, 2006, s. 85). Æstetiske læreprocesser skal ses som en dynamisk og gensidig bevægelse mellem indtryk og udtryk. Elever får først sansemæssige og oplevelsesbaserede indtryk, som sætter en indre proces i gang. Disse indtryk bearbejdes og omsættes til æstetiske udtryk, hvor eleverne giver form til deres oplevelser, i dette tilfælde gennem at danne indre billeder og fortælle om dem til sin sidemakker efterfølgende. Processen er ikke lineær, men cirkulær og åben, hvilket betyder at udtryk kan føre til nye indtryk, som igen kan udvikles videre (Austring og Sørensen, 2019, s. 272). Samlet

set peger teorien og de konkrete observationer og elevudsagn på, at arbejdet med indtryk og udtryk har en væsentlig betydning for elevernes indlevelse i og forståelse af litteratur. I tråd med Austring og Sørensens forståelse af ÆL som en dynamisk og cirkulær bevægelse, ses det, hvordan elevernes møde med sanselige indtryk ikke blot forbliver passive oplevelser, men aktivt bearbejdes og omsættes til personlige udtryk. Dette blev tydeligt i elevernes arbejde med indre billeder, hvor de ikke alene gengav teksten, men levede sig ind i den og skabte egne forestillinger, som gjorde fortællingen nærværende og kropsligt erfaret.

Eleverne kommer i undervisningsforløbet igennem mange indtryk og udtryk. En endelig fornemmet form er i mange tilfælde kun for øjeblikket, da der konstant kan affødes og bearbejdes nye indtryk og udtryk (Austring og Sørensen, 2019, s. 272). I aktiviteten følelsesløb bearbejder eleverne indtryk fra teksten, i form af følelser og stemninger fra teksten. Følelsesløb kan forstås som en æstetisk læreproces, hvor eleverne omsætter indtryk til kropslige udtryk. De følelsesord, eleverne havde lagt mærke til i højtlæsningen, fungerede som indtryk, der satte en indre proces i gang, som efterfølgende kom til udtryk gennem deres bevægelser og mimik. I UV2 kom dette til udtryk ved, at eleverne generelt var meget deltagende og kropsligt engagerede (Bilag 5). Deres smil og tydelige mimik vidner om en vis grad af indlevelse i de følelser, de skulle fremstille. Flere havde svært ved at undlade at sætte lyd på, hvilket kan pege på, at de stadig er i en proces, hvor de afprøver forskellige måder at udtrykke sig på. Fjolleri i enkelte grupper kan i denne sammenhæng forstås som en måde at håndtere den usikkerhed, der kan opstå, når man arbejder med kropslige og æstetiske udtryksformer. I UV1 deltog eleverne ligeledes aktivt, og det var tydeligt, at de i stigende grad engagerede sig i opgaven. Dog opstod der barrierer i forhold til bestemte følelser, særligt kærlighed, hvor især to drenge havde vanskeligt ved at udtrykke sig (Bilag 5). Det kan betyde, at arbejdet med æstetiske udtryk ikke kun handler om at omsætte indtryk, men også om at navigere i sociale normer og personlige grænser. Det er ikke givet, at alle oplever de æstetiske læringsformer som noget udelukkende positivt. Nogle vil opleve, at en del af processen også er at udholde usikkerhed og uforudsigelighed, som først og fremmest udspringer af, at barnet ikke oplever at mestre situationen. Her har læreren en vigtig rolle i at rammesætte de æstetiske processer og skabe trygge læringsmiljøer, hvor eleverne tør udforske og udtrykke sig. Opnås dette, kan de æstetiske læreprocesser bidrage til en mere helhedsorienteret undervisning, hvor eleverne får mulighed for at udvikle både faglige, personlige og sociale kompetencer (Jensen, 2019, s.18). Udfaldet af følelsesløbet ledte videre til arbejdet med stillbilleder og iscenesættelse, hvor eleverne kunne gøre brug af deres oplevede erfaringer og udtryk til at dykke længere ind i tekstens univers, samt

oplevelse og forståelsen heraf. Praksiserfaringerne understøtter i det store hele den teoretiske pointe om, at ÆL fremmer meningsskabelse gennem bevægelse, sansning og skabende handling (Austring og Sørensen, 2019). Interview lærer 2: "*Vi ved jo, at børn lærer gennem kroppen og sanserne"* (bilag 4). Når eleverne får mulighed for at veksle mellem indtryk og udtryk skabes der et læringsrum, hvor litteraturen ikke blot forstås kognitivt, men også opleves og mærkes og netop denne kobling synes at være central for elevernes indlevelse i tekstens univers.

Klasseledelse

Når man arbejder med æstetiske læreprocesser, er det vigtigt at forholde sig til, hvad det kræver, da det ikke er givet, at disse arbejdsformer fungerer meningsskabende for alle elever. Selvom æstetiske arbejdsformer ofte fremhæves som motiverende, kan det samtidig også have den modsatte effekt, hvis det ikke tilrettelægges med blik for variation og differentiering (Canger og Kaas, 2021).
Som Lærer 2 påpeger *"...Der er jo også forskel, fordi der er jo nogen, der synes, at det er mega fedt med drama og kreativitet, og nogen synes ikke det er. Så det er jo klart, man kan jo ikke kun gøre det ene eller det andet, for så mister man jo også nogen"* (Bilag 4).
Dette understøtter Plauborg, som fremhæver, at variation i undervisningsformer og metoder har en positiv betydning for både elevers motivation og læring (Plauborg et al., 2010, s. 86). Samtidig viser erfaringerne fra undervisningsforløbet, at æstetiske læreprocesser stiller krav til struktur og tydelig rammesætning. I arbejde med stillbilleder og iscenesættelse opstod der eksempelvis uro og fjolleri, særligt blandt drengene, da eleverne blev sendt ud i grupper, hvilket tydeliggjorde behovet for en stærk klasseledelse og stilladsering. Da vi i UV1 havde en ekstra lærer med som støtte, delte vi os mellem grupperne. Til den efterfølgende gang ændrede vi i samarbejde med klasselæreren gruppesammensætningen. Ligeledes blev der på UV2 arbejdet i forudbestemte grupper i håbet om at skabe mere ro og fokus. Der opstod dog stadig useriøsitet i nogle grupper, så Michelle måtte opstille yderligere tydelige rammer for arbejdet, så eleverne kunne gennemføre aktiviteten.
"Der skal altid være en ramme, for ellers flyder det ud, og så er der ingenting at holde sig op ad…" udtaler Lærer 2 (Bilag 4). Her bliver det tydeligt, at kreativitet ikke står i modsætning til struktur, tværtimod er klare rammer en større forudsætning for, at eleverne kan fordybe sig inden for de æstetiske aktiviteter (Austring & Sørensen, 2006).

Fordybelse

Fordybelse handler om at rette en særlig og vedvarende opmærksomhed mod noget med et ønske om at trænge dybere end det umiddelbart synlige (Brodersen et al., 2015).
I arbejdet med collagen kom dette til udtryk ved, at eleverne ikke blot arbejdede reproducerende med en

personkarakteristik, men skulle omsætte deres forståelse til visuelle udtryk. Dette krævede indlevelse, idet eleverne måtte sætte sig i karakterens sted og overveje, hvordan indre træk kunne formidles æstetisk gennem billeder, farver og symboler. Samtidig fik aktiviteten en oplevelsesmæssig karakter, hvor eleverne arbejdede sanseligt, og hvor processen blev personligt meningsfuld, idet de selv skabte deres egne fortolkninger af de forskellige karakterer fra historien. Netop denne kobling mellem oplevelse og fordybelse er central hos Brodersen m.fl., som fremhæver, at æstetiske aktiviteter både har en værdi i sig selv og kan understøtte elevernes forståelse af fagligt indhold (Brodersen et al., 2015).
Dette genfindes i elev 3's oplevelse af forløbet: "*Altså det med, at vi både var udenfor, og vi lavede drama, og vi lavede stillbilleder. [...] Så det ikke bare er det samme hele tiden og sidde på en stol. Jeg føler også, at man har mere lyst til at fokusere."* (Bilag 3). Her peges der på, hvordan variation og æstetiske arbejdsformer kan styrke både engagement og koncentration. I collagen blev der netop åbnet for en fordybelsesproces, hvor eleverne kunne knytte deres fortolkninger sammen med sanselige materialer og udtryk.

Ældre litteratur

Observationerne fra UV1 og UV2 viser, at elevernes evne til at forstå og tolke teksten udvikler sig i takt med graden af stilladsering, sociale rammer og tekstens tilgængelighed. I arbejdet op til højtlæsningen blev eleverne først ført ind i den historiske periode, centrale ord og begreber blev forklaret, og der blev givet en kort introduktion til forfatteren og den tid, teksten er skrevet i. Efterfølgende blev historien også gennemgået i en mere billedlig og sanselig form, understøttet af kunstneriske elementer, for at styrke elevernes forestillinger. Hvilket elev 2, som er flersproget, også udtrykker: "*Det hjalp med tidslinjen på tavlen. Det gjorde det nemmere at forstå"* (Bilag 3). UV1 var dog stadig præget af begrænset forståelse, hvor eleverne primært satte ord på enkle følelser som bange, sur og glad. Mere komplekse og nuancerede begreber som kærlighed, savn og håb opstod først, når der blev ydet støtte fra Lena. Det var samtidig de samme få elever, der deltog aktivt, og flere elever gav selv udtryk for, at teksten var svær at forstå, hvilket afspejlede sig i korte og overfladiske svar. I en klasse, hvor der i forvejen var få elever, var ca. ⅓ del af dem flersprogede elever.
Når elever læser ældre litteratur, kræver det både sproglige og kulturelle forudsætninger, herunder elevernes historiske forståelse og deres evne til at skabe mentale forestillinger om den verden, teksten udspringer af. Ældre litteratur indeholder ifølge teorien ofte "sjældne ord, indviklet syntaks og fremmedartede forestillingsbilleder", hvilket kan skabe en barriere for forståelse, særligt for

elever, der ikke i forvejen har et kulturelt eller historisk beredskab til teksten (Weinreich, 2004, s. 46). Dette peger tydeligt på vigtigheden af støtte undervejs og arbejde før selve læsningen. Det kan fx være gennem forklaring af centrale ord og begreber, præsentation af forfatteren og den historiske sammenhæng samt brug af mere sanselige og erfaringsbaserede tilgange til teksten (Thurah, 2020, s. 124). Hvilket er det vi forsøger at imødekomme med brugen af æstetiske læreprocesser og en verdensorienteret litteraturtilgang.

I UV1 blev disse udfordringer tydelige. Den lange tekst og de små grupper gjorde det svært for eleverne at overskue handlingen og skabe forståelse. Samtidig var der uro og lav deltagelse i flere grupper. Stilladseringen fra Lena, gennem genfortælling, visualisering og tidslinjer, viste sig dog at være afgørende for at åbne teksten op for dem. Når Lena forklarede og stillede spørgsmål undervejs, kunne eleverne i højere grad koble sig på teksten og sætte flere ord på indholdet. Hen imod slutningen så vi større motivation for arbejdet og forståelse af teksten. Elev 1: "*Det var lettere, fordi det var sjovere. Fordi vi skulle bruge kroppen mere. Og være aktive."* (Bilag 3). Der blev foretaget en iteration fra UV1 til UV2 i form af en bearbejdet version af teksten. For at gøre det muligt for alle elever at deltage i en undersøgelse af teksten, er det vigtigt at læreren har fokus på elevernes grundlæggende læseforståelse i undervisningens indledende dele (Gissel & Steffensen, 2021 s. 156). Her er der mange muligheder og vi gjorde brug af den bearbejdede version af teksten og oplæsning. I UV2 ser vi en tydelig bevægelse mod dybere forståelse og tolkning. Elev 1 forklarer fx historien som et spørgsmål om gengældelse: *"først slog Simon den der falk, og så bagefter slog Sunniva ham tilbage"* (Bilag 3), hvilket viser en forståelse af både handling og tema. En anden elev kobler teksten til retfærdighed og venskab og peger på moralske sammenhænge i fortællingen: *"Ja, det var det med retfærdighed og venskab, som du også sagde. Retfærdighed, det var, at hun aldrig glemte, at så skar hun hende i fingeren, ligesom hun havde bidt ham i fingeren. Og at han havde slået hende i hovedet, så hun slår ham i hovedet. Det med, at man aldrig glemmer, altså falken eller Sunniva, som hun hedder"* (Bilag 3). Dette viser, at eleverne ikke blot gengiver indhold, men også fortolker og perspektiverer. De begynder at danne inferenser og formulere budskaber, hvilket viser en udvikling i deres litterære bevidsthed.

En vigtig forklaring på forskellen mellem UV1 og UV2, kan desuden findes i de sociale og didaktiske rammer. I UV1 var der max 9 elever under forløbet og de havde fået en lang og kompleks tekst, hvilket kan være med til at skabe usikkerhed og begrænset deltagelse. I UV2 var klassen samlet i et større fællesskab, hvor der var omkring 20 elever, hvilket kan være med til at

skabe mere tryghed, energi og inspiration til at byde ind. Eleverne kan her lytte til hinandens idéer og bygge videre på fælles tolkninger, hvilket understøtter en mere nuanceret forståelse.

Dannelse

Dannelse kan forstås som et bredt og komplekst begreb, der fortolkes forskelligt afhængigt af perspektiv og menneskesyn. Dannelse knytter sig både til mennesket, dets relation til verden og selve processen med at udvikle sig. Centralt står udviklingen af mennesket som et ansvarligt og hensynsfuldt individ, der kan indgå i sociale fællesskaber og handle med omtanke over for andre (Schleicher & Schleicher, 2025, s.13-15). Et dannelsesperspektiv kan ikke påtvinges en bestemt udvikling, da mødet mellem lærer, elev og undervisningsindhold altid rummer en grad af uforudsigelighed. Selv når undervisningen planlægges med intentionen om at fremme refleksion og udvikling, er det ikke muligt på forhånd at afgøre, hvilken betydning indholdet vil få for den enkelte elev (Karlsen & Bjørnstad, 2019, s. 130).
I et æstetisk perspektiv handler dannelse om, at eleverne udvikler deres evne til at sanse, udtrykke sig og forstå verden gennem æstetiske erfaringer. Æstetik beskrives som et særligt sprog, der giver elever mulighed for at bearbejde erfaringer og skabe mening gennem kreative og sanselige processer (Austring & Sørensen, 2006).
Æstetiske læreprocesser kan bidrage til dannelse ved at åbne for en sansende, følende og kreativ tilgang til undervisningens indhold. Ifølge Brodersen kan æstetik både gøre emner mere tilgængelige og samtidig vække nysgerrighed og engagement (Brodersen, 2025, s. 16).
Hvilket vi bl.a. så, da vi indledte højtlæsningen med musik for at vække elevernes nysgerrighed. Derudover brugte vi også appelsiner i forbindelse med, at eleverne i små grupper skulle gengive historien ved skiftevis at sige noget om handling, stemning eller følelser. Da appelsinerne blev taget frem, reagerede eleverne med smil, nysgerrige blikke og en tydelig interesse for at forstå, hvad de skulle bruges til. Samtidig udtaler flere elever: ”*..at det var sjovt, og motiverende for dem, at være aktive”*(Bilag 3)
I følelsesløbet undersøger eleverne karakterernes følelser og konflikter gennem kroppen, hvilket var meget tydeligt under UV2, hvor eleverne virkelig levede sig ind i følelserne, og havde svært ved ikke at sætte lyd på, de følelser der nu skulle gengives med kroppen.
Gennem følelsesløbet og iscenesættelsen får eleverne mulighed for at leve sig ind i karakterer, relationer og konflikter, mens collagearbejdet giver dem mulighed for visuelt og kreativt at fortolke personernes identitet og udvikling. Elev 4: “*..vi snakkede rigtig meget om, hvordan personerne var,*

og så kunne man tænke mere over det, og man læste videre, og det var rigtig spændende" (Bilag 3). Aktiviteterne understøtter dermed et aktivt og undersøgende møde mellem elev og tekst, hvor elevernes erfaringer, refleksioner og følelser bringes i spil i arbejdet med det faglige indhold. På den måde kan undervisningen bidrage til den dobbelte åbning, som Klafki beskriver, hvor teksten åbner sig for eleven, samtidig med at eleven åbner sig for teksten (Lindhardt, 2018, s. 20-21). Lærer 2 udtaler: "*jeg synes at kreative læreprocesser i høj grad kan være med til at danne…det er vigtigt, for at man sådan får det faglige indhold mere ind under huden og får reflekteret over, hvad der egentlig er meningen….man læser et eller andet med nogen, altså man lærer noget om, hvordan andre har det, og følelser og sådan noget, som man kan tage med sig, som jo også er med til at danne mennesker"*(Bilag 4).

I et ældre litterært dannelsesperspektiv forbindes dannelse med mødet mellem litteraturens kulturarv, sprog og eksistentielle spørgsmål. Her er formålet, at eleverne gennem litteraturen udvikler indsigt i menneskelige erfaringer, moral, historie og identitet (Weinreich, 2004, s. 46). Det ses blandt andet i elevudtalelsen: *"Man skal være mod andre, som andre vil være mod én"* (Bilag 5), som peger på, hvordan litterære erfaringer kan omsættes til forståelser af etik og relationer i hverdagen. Litteraturen bliver dermed et middel til både personlig og kulturel dannelse. Når eleverne arbejder med fx personkarakteristik og iscenesættelse, er de ikke kun kreative, men arbejder også med fortolkning, empati og forståelse af menneskelige relationer. Samtidig understreges det, at arbejdet med ældre litteratur skal ses som et grundlag for fordybelse og dannelse, hvor eleverne får mulighed for at forstå kulturelle sammenhænge og menneskelige erfaringer på tværs af tid (Kanonudvalget, u. årstal).

I forlængelse heraf kan ældre tekster give elever mulighed for at møde "noget andet end sig selv" og spejle egne erfaringer i historiske sammenhænge. Eleverne kan her genkende universelle temaer som ensomhed, forelskelse og mod, hvilket viser, hvordan litteratur kan skabe forbindelse mellem fortid og nutid og dermed bidrage til dannelse. Samtidig rummer dannelsesperspektivet en forståelse af, at tradition og en kritisk forvaltning af denne kan modvirke rodløshed og fremmedgørelse (Weinreich, 2004, s. 46). Ved at koble ÆL med ældre tekster, lærer eleverne ikke kun om teksten, men gennem teksten. Det æstetiske arbejde gør litteraturen levende og nærværende, fordi eleverne får mulighed for at erfare teksten kropsligt, følelsesmæssigt og kreativt.

Deltagelse

Den undersøgende litteraturundervisning (herefter benævnt som UL) tager udgangspunkt i, at eleverne ikke blot skal "afkode" teksten korrekt, men undersøge den som et åbent meningsrum. Elevernes egne erfaringer, undren og fortolkninger bliver derfor centrale, og elevens undersøgelse sker med afsæt i elevernes oplevelse og fremmederfaring af tekstens verden. Tilgangen bygger på idéen om, at litteratur ikke kun handler om tekstens form, men om menneskers erfaringer, livsverdener og relation til verden. Undervisningen kvalificeres gennem faglige begreber og viden om sprog, tekster og læsning. Eleverne skal derfor først undersøge tekstens univers på et æstetisk og eksistentielt niveau, før de arbejder mere analytisk og fagligt med den. (Gissel & Hansen, 2021b, kap. 2). UL flytter fokus fra reproduktion af lærerens fortolkning til elevernes aktive deltagelse i meningsskabelse og kan dermed skabe et kvalificeret grundlag for elevernes arbejde med litteratur, samtidig med, at den styrker deres engagement, refleksion og deltagelse. Der er en tydelig sammenhæng mellem UL og ÆL, da begge tilgange tager udgangspunkt i elevens erfaringer, sanser, følelser og aktive meningsskabelse. Eleverne lærer altså ikke kun om litteratur, men også gennem deres møde med litteraturen. I UL ses et opgør med faste fortolkningsskemaer, hvor fokus i stedet er på det, der berører læseren, og på litteraturens evne til at spejle og fortolke verden. Der peges dog samtidig på en risiko for, at læsningen mister retning og bliver tilfældig. Derfor fastholdes behovet for tekstanalytiske begreber og lærerens stilladsering, så eleverne støttes i deres læsning. Dette kan ske gennem forskellige tekståbnere, som aktiverer elevernes evne til at danne mentale forestillinger og skabe inferenser (Fibiger, 2021).

Vores observationer viser generelt en gennemgående deltagelse i undervisningsforløbet, som tager udgangspunkt i UL og har æstetiske læreprocesser som gennemgående aktiviteter. Under genfortællingen af novellen, som eleverne skulle foretage i grupper med en appelsin som genstand til at synliggøre taletid, ses det i observationerne, at eleverne smiler og at der er god støj, altså alle ytrer sig og hver gruppe når 2 – 3 runder, så alle får sagt noget flere gange. Når en elev har svært ved at huske, gives appelsinen videre, og et nyt gruppemedlem kan bidrage, og dermed skabes der i fællesskab via aktiv lytning og fortælling en erindring af novellens handlingsforløb. Appelsinen fungerer ikke kun som et praktisk redskab, men som et konkret og æstetisk element, der understøtter novellens handling, og lægger op til opmærksomhed og fælles engagement, da eleverne gennem en kropslig og sanselig aktivitet (tekståbner) engageres aktivt i arbejdet med teksten. Dette lægger op til, at elevernes individuelle oplevelser deles i klassefællesskabet og kvalificerer den

første læsning, ved at give plads til og fastholde elevernes umiddelbare indtryk og tanker (Henkel, 2023, s. 11). Gennem gruppearbejdet indgik eleverne i et flerstemmigt fællesskab, hvor alle stemmer opnåede mulighed for at komme til orde og dermed deltage. Aktiviteten med appelsinen som genstand synliggjorde taletiden og understøttede en mere lige deltagelse, hvor eleverne skiftedes til at bidrage med deres forståelse og erindring af novellen. Dermed bliver undervisningen ikke domineret af én stemme, men præget af flere perspektiver og fælles meningsskabelse (Høegh, 2018, s. 201). Samtidig afspejler situationen Dysthes forståelse af dialogisk undervisning i et undersøgende miljø, hvor læring opstår i et aktivt og socialt fællesskab. Aktiviteten lægger sig op af den elevcentrerede dialog, hvor der er fokus på elevernes forståelse og erfaring, og hvor eleverne bygger videre på hinandens udsagn (Høegh, 2018, s. 206-218). Elev 3 svarer til spørgsmålet: Synes du, at du forstod historien bedre, efter I arbejdede med den, som I gjorde? (ÆL) Hvordan? Elev 3: *"Ja, det synes jeg, det gør jeg faktisk. Så fik vi arbejdet med den (teksten). Og man fik de andres punkter på det. Og man fik forklaret det lidt mere* (bilag 3). Eleverne bruger hinandens udsagn som afsæt for at tænke videre og hjælpe hinanden med at rekonstruere novellens handlingsforløb. Når en elev ikke kan huske videre, overtager en anden elev fortællingen, hvilket viser, hvordan eleverne fungerer som ressourcepersoner for hinanden. Der opstår dermed en kollektiv læreproces, hvor aktiv lytning og dialog bliver centrale elementer for deltagelse og udbytte.

I den verdensvendte litteraturundervisning lægges der vægt på en tilgang til teksten, hvor vi skal lytte til den, sanse den og komme *ind* i den. Så modsat et fokus på at ville forstå teksten og dissekere den, skal vi gå på opdagelse i den og lade os bevæge af den (Henkel, 2023, s. 8). I undervisningsforløbet har vi følelsesløbet, der tager afsæt i de stemninger og følelser som eleverne fandt i teksten ved højtlæsningen, og ved efterfølgende klassesamtale. For at give eleverne en sanselig og konkret fornemmelse af de ord, som de selv syntes havde en særlig betydning for tekstens handling og tema, lavede vi følelsesløbet. Det bragte bevægelse ind i undervisningen, samt skift af rum, da denne aktivitet foregik udenfor. Igennem et dramatiserende udtryk kommer eleverne tættere på teksten, og teksten tættere på eleverne. Dette er væsentligt og kan bl.a. opnås ved at dykke ned i teksten og nærlæse karakterernes følelser og tekstens stemning, og herigennem lære noget om sig selv og egne følelser (Henkel, 2023, s. 12). Hvilket følelsesløbet og arbejdet forinden netop lægger op til. Alle eleverne deltog aktivt i følelsesløbet, og mange var meget udtryksfulde og havde en betydelig indlevelse (bilag 5). I interviewene svarer mange elever, at de synes, at det er sjovt, når der er bevægelse i undervisningen. Dermed må det antages, at bevægelse i

undervisningen er en motivationsfaktor for deltagelse. Der kan gøres brug af flere aktive undervisningsformer og aktiviteter i UL og dermed lægger denne tilgang op til øget deltagelse hos eleverne, når især aktiviteter med bevægelse tages i brug. Vi gjorde brug af følelsesløbet og stillbilleder, hvor eleverne kom i bevægelse og skiftede rum. I interviewene er der tydelige tegn på, at aktivitet skaber deltagelse hos eleverne. Til spørgsmålet: Deltog du mere eller mindre, end du plejer i dansktimerne? Svarede elev 1: *"Mere. Det gav jo mening, at man skulle være med. Og fordi det var spændende og vi skulle bruge kroppen"* Til spørgsmålet: Hvad er vigtigt for dig for at kunne deltage fuldt ud i undervisningen? Lød svarene: Elev 4: *Jeg synes, at jeg lærer mere, hvis vi er aktive*. Elev 3: *Ja, så får vi kroppen mere i gang, og det hjælper på en måde.* Så ikke alene ses en motivation for deltagelse hos eleverne når bevægelse er tilstede i undervisningen, men også en forståelse hos eleverne af, at de husker mere og lærer mere når de er aktive. At der kan være barrierer for deltagelse, sås dog også i følelsesløbet, hvor drengene i UV1 ikke ville leve sig ind i stemningen *kærlighed* og ligeledes så vi ved aktiviteten stillbilleder, at eleverne blev generte og tilbageholdne, da de skulle fremvise et kys. Dette kan pege på, at deltagelse ikke kun handler om aktivitet i sig selv, men også om elevernes oplevelse af tryghed og sociale grænser i undervisningen. Selvom bevægelse og kropslighed kan skabe motivation og engagement, kan aktiviteter med et personligt eller følelsesmæssigt indhold samtidig skabe usikkerhed, generthed eller modstand hos nogle elever. Barriererne for deltagelse synes i dette tilfælde derfor at være knyttet til de sociale relationer og normer, der er til stede i klassen og ikke til aktivitetens form, dog på ingen måde i udbredt betydning. I interviewet svarede eleverne til spørgsmålet: Følte du dig tryg, når du skulle spille en rolle? Hvorfor/hvorfor ikke?: Elev 3: *Ja, det synes jeg er okay. Vi laver jo også skuespil herovre på klassen, så...* Elev 4: *Ja. Men lige hvis man havde givet en titel, som kysset, så ville jeg ikke rigtig have lyst til at vise det.* Interviewer: Hvad tænker du er årsagen til det? Elev 4: *Det kan bare godt blive lidt pinligt, sådan at skulle lave kysmund tæt på en anden foran alle de andre.* Elev 3: *Når man er tæt på sine venner, så er det jo lidt mere trygt, så jeg synes ikke det er slemt.* Dette viser, at elevernes deltagelse og tryghed i de dramabaserede aktiviteter har en sammenhæng med relationer og aktivitetens karakter. Eleverne giver udtryk for, at de generelt føler sig trygge ved rollespil, fordi det er en kendt arbejdsform, men samtidig kan aktiviteter med intime eller grænseoverskridende elementer skabe generthed og tilbageholdenhed. Det ses at trygheden opleves større, når eleverne arbejder sammen med venner og i et trygt klassemiljø.
Overordnet oplevede vi høj deltagelse og engagement fra eleverne, hvilket også ses tydeligt i observationer og interview. ÆL som er indeholdt i vores undersøgende litteraturundervisning kan

bidrage til skaberglæde, engagement og lyst til at udforske hos eleverne. Forskning viser, at når børn og unge deltager i skabende og æstetiske aktiviteter, kan de indgå i meningsfulde fællesskaber, hvor de oplever glæde, mening og øget engagement. Samtidig rummer ÆL et inkluderende potentiale, da det giver elever mulighed for at udtrykke sig på andre måder end gennem traditionelle, sproglige læringsformer. Her kan elever finde udtryksformer, de mestrer, hvilket kan styrke deres selvtillid og give dem mulighed for at vise nye sider af sig selv (Karlson og Bjørnstad, 2019, s. 276). Når eleverne får mulighed for at bruge egne erfaringer og perspektiver i arbejdet med litteratur, kan undervisningen opleves mere relevant og meningsfuld. Det kan øge engagement, motivation og lysten til at deltage i klassens samtaler og arbejdet generelt, hvorfor UL sammenholdt med observationer og interview kan antages at skabe større deltagelse (Gissel og Steffensen, 2021).

I den verdensvendte litteraturundervisning er der også et fokus på, at eleverne forholder sig reflekterende og evaluerende i forhold til teksten. De skal efter de første undersøgelser og analyser træde lidt på afstand af teksten, og samle deres tanker og overvejelser i et mere overordnet perspektiv, hvor det gøres muligt for dem at sammenholde tekstens form og indhold med eget liv (Henkel, 2023, s. 13). I det aktuelle undervisningsforløb er det udarbejdelsen af collager med personkarakteristik af tekstens væsentligste karakterer, som især indeholder dette fokus.
Her arbejder eleverne med personkarakteristik på en måde, hvor det bliver svært at undgå at inddrage både tanker om teksten og eget liv. Når de skal klippe billeder, citater og hvad de ellers finder relevant ud, samt finde symboler, forholder de sig samtidig til sig selv. Gennem dannelsen af symboler og billeder de finder, kommer de implicit til at tænke over, hvad deres egen holdning er til de berørte temaer og karakterer i teksten. Det drejer sig om, at eleverne får samlet betydningen af tekstens temaer, problematikker og budskaber, men samtidig at de får videreført deres refleksioner og overvejelser, så de på samme tid forholder sig til tekstens liv og eget liv. Det er væsentlig at eleverne får sat ord på disse tanker og her har gruppearbejdet stor betydning. Det åbner op for åben dialog, hvor eleverne samtaler om karaktererne, hvad de står for og bringer ind i teksten og herigennem får de også mulighed for at sætte ord på, hvad deres egen holdning er til temaer i teksten (Henkel, 2023). Vi observerede, at samtlige grupper var koncentrerede fra start, og at der opstod en god stemning med livlig dialog mellem eleverne (bilag 6). Elevernes engagement kan indikere, at undervisningen i begyndelsen fremstod meningsfuld og overskuelig, hvilket skabte gode betingelser for deltagelse og faglig fordybelse. Den livlige dialog mellem eleverne kan i forlængelse heraf forstås i lyset af det flerstemmige klasserum, hvor elevernes forskellige

perspektiver og stemmer får plads i undervisningen. Når eleverne deler tanker, fortolkninger og personlige refleksioner i gruppearbejdet, bliver deres forståelse udviklet og nuanceret gennem mødet med andres perspektiver. Elevernes udsagn og overvejelser bliver dermed ikke isolerede, men indgår i en fælles meningsskabende proces. Når eleverne bliver set og hørt samt får mulighed for at udtrykke deres refleksioner og tanker både mundtligt og kreativt, kan det samtidig styrke deres faglige selvtillid og engagement i undervisningen (Høegh, 2018. Kap. 5). Gruppearbejdet får derfor en central betydning, da det skaber et rum, hvor eleverne gennem dialog kan koble tekstens tematikker til egne erfaringer og holdninger. På den måde understøtter undervisningen både elevernes deltagelsesmuligheder og deres refleksion over forholdet mellem tekstens verden og deres egen. Efter cirka 20 minutter begyndte enkelte grupper og elever dog at miste fokus, gå rundt og forstyrre andre grupper. Situationen peger på betydningen af løbende klasseledelse, hvor læreren ikke alene skal etablere rammerne for undervisningen, men også kontinuerligt fastholde elevernes opmærksomhed og regulere undervisningens struktur undervejs (Canger & Kaas, 2021). Samtidig kan observationen pege på et behov for variation eller nye didaktiske greb i undervisningen. Plauborg fremhæver, at varierede arbejdsformer kan skabe dynamik og fremdrift i undervisningen, hvilket kan have betydning for elevernes motivation og deltagelse (Plauborg et al, 2010). Det kan derfor diskuteres, om elevernes faldende koncentration hænger sammen med aktivitetens varighed eller behovet for yderligere stilladsering og variation i arbejdsprocessen.

Handleperspektiv

På baggrund af vores erfaringer fra forløbet, vil vi foretage nogle iterationer med henblik på at videreudvikle undervisningen. Da vi oplevede, at forløbet med seks lektioner blev for tidspresset, og begrænsede mulighederne for både fordybelse og variation i arbejdsformerne, kan forløbet med fordel udvides til ni lektioner, så der i højere grad vil være tid til fordybelse, bevægelse og sceneskift i undervisningen.

Vi oplevede særligt, at aktiviteter med bevægelse og brug af andre rum skabte øget engagement og deltagelse hos eleverne. Derfor ville vi prioritere flere aktiviteter, hvor undervisningen flyttes væk fra det traditionelle klasselokale og ind i andre læringsrum og udendørs, så de i højere grad bliver inddraget som en del af undervisningen og til udførelsen af de ÆL.

Samtidig er det centralt, at bevægelsen i de æstetiske aktiviteter ikke bliver tilfældige afbræk i undervisningen. Iterationerne skal give mening i relation til forløbets faglige formål og understøtte arbejdet med de ældre tekster. I en videreudvikling af forløbet vil vi derfor arbejde lidt mindre med dramatisering af handlingsforløbet, men i stedet skabe mere bevægelse gennem andre æstetiske arbejdsformer, så dramaturgien ikke gør undervisningen for ensformig: Elevkommentar: "Skal vi det igen? Har vi ikke lige gjort det?" (Bilag 5).

Selvom vi har foretaget disse iterationer og videreudviklet vores tanker om forløbet, er det samtidig vigtigt at understrege, at ingen klasser er ens. De iterationer, vi har foretaget, bygger på de erfaringer, vi gjorde os i mødet med to femteklasser, og det er derfor ikke givet, at forløbet ville fungere på samme måde i andre klasser. Derudover viste de to klassers evalueringer og udtalelser også forskellige perspektiver og behov, hvilket peger på, at det kan være vanskeligt at sammensætte et undervisningsforløb, der passer ens til alle elevgrupper.

Konklusion

Ud fra ovenstående kan vi foreløbig konkludere, at æstetiske læreprocesser kan bidrage til at styrke elevers dannelse samt deres oplevelse og indlevelse i ældre dansk litteratur. Gennem kropslige, sanselige og kreative aktiviteter får eleverne mulighed for at erfare og fortolke litteraturen gennem egne oplevelser og udtryk. Dette synes særligt betydningsfuldt i arbejdet med ældre litteratur, hvor sproglige og kulturelle barrierer kan skabe distance mellem elev og tekst. ÆL fungerer dermed som en bro mellem elevernes livsverden og tekstens univers og kan understøtte forståelse, engagement og refleksion. Analysen peger samtidig på, at kombinationen med ÆL og ældre litteratur rummer et dannelsesmæssigt potentiale, hvor eleverne gennem mødet med historiske livsverdener og menneskelige temaer får mulighed for at udvikle forståelse for både sig selv og andre. Elevernes refleksioner over blandt andet retfærdighed, relationer og moral viser, hvordan litteratur kan skabe forbindelse mellem fortid og nutid. Derudover kan en undersøgelsesorienteret litteraturtilgang åbne op for større deltagelse i litteraturundervisningen, fordi elevernes egne erfaringer og fortolkninger bliver centrale i arbejdet med teksten. De æstetiske aktiviteter skabte motivation, engagement og fælles meningsskabelse gennem dialog, bevægelse og kreative udtryksformer. Samtidig viser undersøgelsen, at arbejdet med ÆL kræver tydelig stilladsering, variation og trygge rammer for at understøtte elevernes deltagelse.

Samlet set peger projektet på, at kombinationen af ÆL, ældre litteratur og en undersøgelsesorienteret litteraturundervisning kan skabe meningsfulde og deltagelsesorienterede læringsrum, hvor eleverne får mulighed for både faglig udvikling, indlevelse og dannelse.

Litteraturliste

Bøger

Austring, B. D. & Sørensen, M. C (2019). *Æstetiske læreprocesser i skolen - Nogle teoretiske udgangspunkter*. I: Karlsen, K. H. & Bjørnstad, G. (Red)., *Skaperglede, engasjement og utforskertrang - Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet.* Universitetsforlaget.

Austring D. B. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels forlag. 2. udgave.

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: Engsig, T. T (Red). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels forlag.

Balling, G. (2009). *Litterær æstetisk oplevelse: Læsning, læseoplevelser og læseundersøgelser: En diskussion af teoretiske og metodiske tilgange*. København: Danmarks Biblioteksskole.

Balling, G. (2013). *Om læseoplevelsen. Et indblik i læseoplevelsens egenskaber og betydning*. Viden om læsning (14)

Birkler, J. (2021). Forståelse. I: *Videnskabsteori: en grundbog* (2. udgave), (s. 109-136 af 178). Munksgaard.

Bjørndal, P. R. C. (2013). *Det vurderende øje - observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning.* Forlaget Klim. 2. udgave.

Brodersen, P., Illum Hansen, T. & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, P. (2025) *Æstetik i undervisningen - kort fortalt*. Hans Reitzels forlag.

Canger, T. & Kaas, L. A. (2021). *Praktikbogen: Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Chemi, T. (2020) *Kreative læreprocesser og æstetiske perspektiver - (Ud)dannelse for det hele menneske*. Aalborg universitetsforlag.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Forlaget KLIM.

Fibiger, J. & Lütken, G. (2021). *Litteraturens veje* (4. udg.). Systime

Fink-Jensen, K. & Nielsen, A.M. (Red) (2009). *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis.* Billesø & Baltzer.

Gissel, S. T og Hansen, T. I. (2021 a) Undersøgende litteraturundervisning I: Gissel, S. T. & Steffensen, T. (Red.). (2021). *Undersøg litteraturen!: Engagerende undervisning i æstetiske tekster.* Akademisk forlag.

Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021 b). *Tilbage til teksten.* Hans Reitzels forlag.

Hansen, T. I., Elf, N. & Gissel, S. T. (2017). *KIDM, Kvalitet i dansk og matematik. Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning.* Lærermiddel.dk

Henkel, A. Q. (2023). *Grib litteraturen 2: Verdensvendte forløb og 45 litteraturdidaktiske greb: lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.

Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og Fagdidaktik.* Akademisk Forlag, København .

Jensen, J. B. (2019). *Det ved vi om æstetiske læreprocesser.* Dafolo

Karlson, H. K. & Bjørnstad, B. G. (red.) (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. *Nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet.* Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3.udgave). Hans Reitzels forlag.

Lindhardt, E. (2018). Folkeskolens formål. I: Bogisch, B. & Kornholt, B. (Red)., *KLM på tværs* (2. udgave, s. 13-22). Samfundslitteratur.

Oettingen, A. von (2010). Dannelsens reducering. Principper for åbne, refleksive og differentierede dannelsesteorier. I: *Almen didaktik: pædagogikkens grundlæggende spørgsmål* (s. 75-91 af 203). Kbh.: Gyldendal.

Plauborg, H., Vinther Andersen, J., Holten Ingerslev, G. & Fibæk Laursen, P. (2010). *Læreren som leder: Klasseledelse i folkeskole og gymnasium.* Hans Reitzels Forlag.

Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I: Engsig, T. T (Red). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels forlag.

Schleicher, B. S & Schleicher, B. A (2025). *Dannelsesbogen - 11 dannelsestænkere*. Hans Reitzels forlag.

Struve, K. (2005). *Stemninger - om æstetik og læring.* Semi-forlaget.

Svendsen, H. Fr. L. & Säätelä, S. (2008). *Indføring i filosofi - Det sande, det gode og det skønne.* Forlaget Klim.

Thurah, T. (2020). *FIKTION - litteratur og didaktik på læreruddannelsen.* 1. udgave. Dafolo A/S.

Weinreich, T. (2004). I: Weinreich, T. & Handesten, L. *Litteraturens byrde*. Roskilde universitets forlag. 2. udgave.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I: Engsig T.T. (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels forlag.

Internetsider

Tonsberg, S. (2015) *Er æstetik en løftestang for læring?* https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/73/Asterisk-73-s4-9.pdf

Kanonudvalget (u. år) *Kanonudvalget*. Hentet d. 5/5-2026. https://kanonudvalget.dk/om.html.

UVM (2019). *Dansk Undervisningsvejledning*. Hentet d. 16/4-2026. Børne og undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Vejledning_Dansk_2020.pdf

BUVM (2006). Folkeskolens formålsparagraf. Hentet d. 12/5-26. Børne og undervisningsministeriet. https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/

EMU (2024). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Hentet d. 20/4-2026. Styrelsen for undervisning og kvalitet.

https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen

Weinreich, T. (1996). Folkeskolen.dk. Hentet d. 5/5-2026. https://www.folkeskolen.dk/laes-hoejt/#:~:text='Gennem%20hele%20skoleforl%C3%B8bet%20er%20voksnes%20opl%C3%A6sning%20kimen%20til%20oplevelse%2C%20indlevelse%20og%20fortolkning.

Bilag

Bilag 1

Undervisningsforløb

Højmark Friskole: 5./6. klasse

Dato	**Tid**	**Materialer**	**Indhold**	**Observationsfokus**
Mandag d. 16/2	12.30-14 (90 min)	-Skibsdrengen af Karen Blixen (udskrevet) <u>Rekvisitter:</u> -Højtaler -Billeder til tidslinje -Appelsiner -Lærertyggegummi	Intro (10 min) <u>Dagsorden:</u> • Sætte en stemning op omkring teksten • Højtlæsning med musik. Eleverne lægger mærke til følelser, stemninger, sanser og skriver dem ned. (30 min) • *Følelser, stemninger* osv. deles fælles og skrives på tavlen (10 min) • Visualiseringsøvelse: Danne indre billeder - del med din makker (10 min) Alle lukker øjnene. Hver især fremkalder I et billede fra fortællingen. - Se billedet for dig -Hvem er på billedet? -Hvordan ser de ud? - Hvordan er omgivelserne? -Hvad er situationen? -Parvis: fortæl, hvad I har set • Genfortælling i små grupper med appelsiner. Eleverne skiftes til at genfortælle så meget de kan, og når de ikke kan fortælle mere, giver de appelsinen videre og den næste fortæller. (10 min).	Ser efter motivation/aktiv deltagelse: -Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne -Direkte tale -Passivitet/aktivitet -Trækker nogle sig -Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation? -Iscenesættelse

			• Tidslinje. Eleverne laver tidslinjen sammen med lærer - sætter op på tavlen. (10 min) • Følelsesløb. Grundkonflikter, underkonflikter fra fortællingen (10 min).	
Torsdag d. 9/2	8.45-10 (75 min)	Materialer: -Blade, aviser mm. -Farver, tuscher. -Karton, pap til planche -Lim, saks, tape Appelsiner	• Intro/Genopfriskning af fortællingen (tidslinjen) visualiseringsøvelse - luk øjnene - skab indre billeder (7 min). • Stillbilleder • Opvarmningsøvelser: frysbilleder (genstande og personer fra fortællingen) (5 min) • Lave stillbilleder ud fra 5 "kapitler" i teksten • Find en titel til hver af de 5 kapitler • Vandrefalken, båden Charlotte • Mødet med Nora • Russerne, Ivan, mordet • Flugt, mødet med Nora igen • Sunniva, vandrefalken (15-20 min) • Vise hinanden stillbilleder (10 min) • Personkarakteristik med appelsiner i grupper. Eleverne står i rundkreds og kaster appelsinen til hinanden. Skal	Ser efter motivation/aktiv deltagelse: -Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne -Passivitet/aktivitet -Trækker nogle sig -Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation? -Iscenesættelse

			sige én ting, om personernes indre og ydre. Fordelt på to runder. Skrive alle ordene ned til hver person på papir efter hver person. (20 min) • Lave Collage med udklip fra blade/aviser og tegning/maling (50 min) - obs: tiden går ind i næste time	
Torsdag d. 19/2	10.30-12 (90 min)		• Rollespil ud fra korte citater i teksten - vi har udvalgt dem på forhånd. (10 min) Alle skal deltage/aktiveres. -"*Det er min falk"* – de andre ler af ham - "*Lad mig gå, Ivan*" – de andre løber tæt hen til ham og håner ham - "Jeg maa ned til Vandet og vaske mine Hænder" - de andre råber "hvor er han, hvor er han" - "Jeg har slået en mand ihjel" – "hvorfor har du det?" – spørger de andre - De andre siger " Her er en Mark for dit Skind og for det Blod, du har mistet." Sunniva svarer: "Saa ud med jer, saa kan vi endda være kvit." • Iscenesætte en scene Grupperne vælger en scene de vil iscenesætte, det må ikke være de samme scener. Når stykkerne iscenesættes, læses resten af stykkerne op imellem. Rollefordeling, heriblandt en fortæller. (45 min) -Falken (1) - Mødet med Nora (2) - Med russerne i land (3)	Ser efter motivation/aktiv deltagelse: -Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne -Passivitet/aktivitet -Trækker nogle sig -Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation? -Iscenesættelse

			- Ivan (4) - Nora (5) - Sunniva (6) - Sømændene (7) - Sunniva (8) • Refleksionsfase - AFTRYK (10 min) - Hvad handler teksten om? - Hvilken viden har du/I fået med om de fire hovedkarakterer? - Hvilke temaer behandler fortællingen? - Hvordan er du/I nået frem til det?	

Markusskolen 5. klasse

Dato	Tidspunkt	Materialer	Indhold	Observationsfokus
Torsdag d. 26/2	9.10-9.50 40 min.	Skibsdrengen af Karen Blixen (udskrevet) Rekvisitter: -Højtaler -Billeder til tidslinje -Appelsiner	• Intro (10 min) • Dagsorden på tavlen • Sætte en stemning op omkring teksten • Højt læsning med musik (30 min) - Eleverne lægger mærke til følelser, stemninger, sanser og skriver dem ned • Følelser, stemninger osv. deles fælles og skrives på tavlen (10 min) + hvilke temaer peger det på?	Ser efter motivation/aktiv deltagelse: -Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne -Passivitet/aktivitet -Trækker nogle sig -Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation? -Iscenesættelse
Torsdag d. 26/2	10.10-11.40 90 min		• Visualiseringsøvelse: Danne indre billeder - del med din makker (10 min) Alle lukker øjnene. Hver især fremkalder I et billede fra fortællingen. - Se billedet for dig - Hvem er på billedet? - Hvordan ser de ud? - Hvordan er omgivelserne?	Ser efter motivation/aktiv deltagelse: -Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne -Passivitet/aktivitet -Trækker nogle sig

			- Hvad er situationen? Parvis: fortæl, hvad I har set • Genfortælling i små grupper med appelsiner (10 min) • Tidslinje (10 min) + Tema • Følelsesløb (10 min) Grundkonflikter, underkonflikter fra fortællingen • Stillbilleder Opvarmningsøvelser: frysbilleder (genstande og personer fra fortællingen) (5 min) (Kan undlades) • Find en titel til hver af de 5 kapitler. Inddel tidslinjen på tavlen i kapitlerne. • Vandrefalken, båden Charlotte • Mødet med Nora • Russerne, Ivan, mordet • Flugt, mødet med Nora igen • Sunniva, vandrefalken • Lave stillbilleder ud fra 5 "kapitler" i teksten (15 min) • Vise hinanden stillbilleder (10 min) Matrixgrupper - vi deler os	-Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation? -Iscenesættelse
Torsdag d. 5/3	9.10-9.50 40 min	Materialer: - Blade, aviser mm. -Farver, tuscher. -Karton -Lim, saks, tape Appelsiner	• Intro/Genopfriskning af fortællingen + tidslinjen • Personkarakteristik med appelsiner i grupper. Hver gruppe får en person. Eleverne står i rundkreds og	Ser efter motivation/aktiv deltagelse: -Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne -Passivitet/aktivitet -Trækker nogle sig

			kaster appelsinen til hinanden. Skal sige én ting, om personens indre og ydre. Fordelt på to runder. Skrive alle ordene ned til hver person på papir efter hver person. (20 min) • Lave plancher med udklip fra blade/aviser og tegning/maling (50 min) - obs: tiden går ind i næste time	-Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation? -Iscenesættelse
Torsdag d. 5/3	10.10-11.40 90 min	-Korte citater udskrevet -Scenerne udskrevet	• Iscenesætte en scene (45 min) Grupperne vælger en scene de vil iscenesætte, det må ikke være de samme scener. Når stykkerne iscenesættes, læses resten af stykkerne op imellem. Rollefordeling, heriblandt en fortæller. -Falken (1) - Mødet med Nora (2) - Med russerne i land (3) - Ivan (4) - Nora (5) - Sunniva (6) - Sømændene (7) - Sunniva (8) • Refleksionsfase - AFTRYK (10 min) - Hvad handler teksten om? - Hvilken viden har du/I fået med om de fire hovedkarakterer? -Hvilke temaer behandler fortællingen? - Hvordan er du/I nået frem til det?	Ser efter motivation/aktiv deltagelse: -Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne -Passivitet/aktivitet -Trækker nogle sig -Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation? -Iscenesættelse

Bilag 2

Interviewguides

Semistruktureret interview - Elever

Indledende spørgsmål

- Kan du fortælle lidt om, hvad vi har arbejdet med i de timer vi havde jer?
- Hvordan var det at arbejde med novellen *Skibsdrengen*?
  - Hvorfor? Hvordan?
- Har du prøvet at arbejde med noveller/fortællinger på den her måde før?
- Hvad fungerede godt? Hvad fungerede mindre godt?

Forståelse/erindring af novellen

- Hvad handler *Skibsdrengen* om – hvis du selv skal fortælle det?
- Hvem synes du er den vigtigste person i historien? Hvorfor?
- Var der noget i historien, du syntes var svært at forstå?
- Synes du, at du forstod historien bedre, efter I arbejdede med den som drama? Hvordan?

Oplevelse/indlevelse af dramatisering
Undersøger deltagelse, engagement og sociale aspekter.

- Hvordan var det at spille scener fra historien?
- Hvad kunne du bedst lide ved at arbejde med drama og bevægelse?
- Var der noget, der var svært eller udfordrende?
- Følte du dig tryg, når du skulle spille en rolle?
  -Hvorfor / hvorfor ikke?
- Hvordan var det at arbejde sammen med din gruppe?

Deltagelse og motivation
Undersøger elevens aktive position i læreprocessen.

- Hvad er vigtigt for dig, ift. at kunne deltage fuldt ud?
- Er der noget, som kan holde dig tilbage?
  -Hvad?
  -Hvorfor?
- Deltog du mere eller mindre, end du plejer i dansktimerne?
- Var der noget i dette forløb, som gjorde det lettere eller sværere for dig at deltage?

Læring og udbytte
Undersøger oplevet læringsudbytte – fagligt, personligt og socialt.

- Hvordan lærer du bedst?
  -Gennem kroppen, bogligt, aktivt, stille, læse, skrive, kreativt…..
- Hvad har du lært gennem arbejdet med drama, bevægelse og kreativt arbejde?

- Har du lært noget om at samarbejde?
- Synes du, det var en god måde at arbejde med en tekst på?
  -Hvorfor / hvorfor ikke?
- Ville du gerne arbejde med drama igen? Hvorfor?

Æstetisk erfaring
Undersøger kropslig, sanselig og følelsesmæssig læring.

- Synes du, at drama, bevægelse og kreativt arbejde gør det lettere eller sværere at forstå en tekst?
- Kunne du mærke historien på en anden måde, da du spillede den?

Læselyst

- Hvordan har du det med at læse?
- Tager du nogensinde en bog frem selv?
- Hvad kan give dig lyst til at læse?

Semistruktureret interview - Lærer

Indledning

- Hvordan vil du beskrive din generelle undervisningsstil?
- Hvad kendetegner en god undervisning efter din mening?
- Hvilke arbejdsformer bruger du oftest i din undervisning?

Arbejdsformer og variation
Undersøger om æstetiske læreprocesser forekommer – og hvorfor/hvorfor ikke

- Hvilke måder arbejder eleverne på i dine timer? (fx skriftligt, mundtligt, kreativt, kropsligt, praktisk)
- Hvor ofte inddrager du aktiviteter, hvor eleverne skal bruge kroppen, dramatisere, tegne, skabe eller performe?
- Hvad er dine overvejelser, når du vælger sådanne arbejdsformer?
- Er der noget, der gør, at du vælger dem til eller fra?

Forståelse af begrebet
Undersøger begrebs bevidsthed

- Hvad forstår du ved begrebet *æstetiske læreprocesser*?
- Er det et begreb, du bruger i din praksis? Hvorfor / hvorfor ikke?
- Forbinder du bestemte fag med æstetiske arbejdsformer?

Motivation og elevdeltagelse
Undersøger lærerens oplevelse af sammenhæng mellem arbejdsform og deltagelse.

- Hvornår oplever du, at eleverne er mest engagerede?
- Oplever du forskel i elevdeltagelse alt efter arbejdsform?
- Er der elever, som deltager mere eller mindre afhængigt af undervisningens form?
- Hvad tror du, det skyldes?

Læring og fagligt udbytte

- Oplever du, at kreative eller praktiske arbejdsformer påvirker elevernes forståelse?
- Kan du give et eksempel, hvor en alternativ arbejdsform gjorde en forskel?
- Er der faglige mål, hvor du oplever, at sådanne arbejdsformer er særligt relevante – eller mindre relevante?

Barrierer og muligheder

- Hvad kan gøre det svært at arbejde med mere kreative eller kropslige tilgange?
- Hvilken betydning har tid, rammer og ressourcer?
- Oplever du, at der er forventninger (fra ledelse, forældre, system), som påvirker dine valg?
- Hvad kunne få dig til at bruge æstetiske arbejdsformer mere – eller mindre?

Professionel refleksion

- Har din undervisning ændret sig over tid?
- Har du fået uddannelse eller inspiration i forhold til kreative/æstetiske tilgange?
- Hvilken rolle mener du, kreative/æstetiske erfaringer bør have i folkeskolen?
- Ser du kreative/æstetiske læreprocesser som medvirkende til dannelse?

Læselyst

- Har du fokus på læselyst i din undervisning? Hvordan?

Bilag 3

Elevinterview

Fokusgruppe 1= Højmark Friskole
Fokusgruppe 2= Markusskolen

Har du prøvet at arbejde med noveller/fortællinger på den her måde før?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Nej ikke ved brug af kroppen Elev 2: Ja, i kulturfag, hvor vi skulle spille noget historie og filme det. Fokusgruppe 2: Elev 3: Nej, men jeg synes, det kunne være sjovt at prøve det mere normalt, når vi har Trine også. Elev 4: nej, eller måske noget af det lidt. Nogle gange har man gjort en af tingene på en dag, og så en anden dag, hvor man har gjort en anden af tingene

Hvad fungerede godt? Hvad fungerede mindre godt?
Fokusgruppe 1: Elev 1: At vi skulle bruge kroppen. Elev 2: At det var sjovt. Men måske historien var lidt lang. Fokusgruppe 2: Elev 3: Altså det med, at vi både var udenfor, og vi lavede drama, og vi lavede stillbilleder. Jeg synes, det var dejligt at være kreativ og komme udenfor. Så det ikke bare er det samme hele tiden og sidde på en stol. Jeg føler også, at man har mere lyst til at fokusere. Elev 4: Ja. Det hele. Vi fik lov til at arbejde i grupper. Vi lavede forskellige ting. For eksempel også at gå udenfor og lave stillbilleder og de der plancher. Interviewer: Kan I huske de plancher, hvad de handlede om? Og hvorfor I lavede dem? Elev 4: Ja, det var sådan, at vi fik om Simon, hvor vi skulle finde billederne, der minder om ham eller sådan noget. Elev 3: Ja, gennem historien og ud fra symboler, vi kunne finde i billederne.

Hvad handler Skibsdrengen om - hvis du selv skal fortælle det?

Fokusgruppe 1: Overordnet kan eleverne huske fortællingen ret godt, mange detaljer.
Elev 1: Ja, det der med gengæld agtigt, fordi først slog Simon den der falk, og så bagefter slog Sunniva ham tilbage, og hun bed ham, og så skar hun sig selv i fingrene på grund af det, og lidt kærlighed også i det.
Elev 2: Jeg kan i hvert fald sige, at det var kærlighed. Og lighed, eller sådan noget.

Interviewer: Kan du sætte lidt ord på, hvordan man kunne se det?

Elev 2: Altså, hvis det var kærlighed, så var det der, hvor Simon var henne ved Nora. Og så sagde Nora, at jeg kigger på min mand, eller sådan noget.

Fokusgruppe 2: Eleverne kommer med et langt og udførligt referat på ca. 8 min. Og kan huske flere gennemgående temaer fra teksten.
Elev 3: Noget med venskab og kærlighed og et budskab med retfærdighed.
Elev 4: Ja, altså det handlede om en dreng, der var på et skib, og så kom ind til land, og så skete der alt muligt, og så blev han sådan lidt mere voksen i det, han udviklede sig.

Interviewer: Og kan I huske noget fra teksten af, som peger på de få ting I nævner der?

Elev 3: Ja. Simon han blev forelsket i Nora. Og jeg tror også, at Nora lidt blev forelsket i Simon. Og så havde Simon givet Falken det der gok i hovedet, så Falken gav ham et gok i hovedet.
Elev 4: Ja, det var det med retfærdighed og venskab, som du også sagde. Retfærdighed, det var, at hun aldrig glemte, at så skar hun hende i fingeren, ligesom hun havde bidt ham i fingeren.
Og at han havde slået hende i hovedet, så hun slår ham i hovedet. Det med, at man aldrig glemmer, altså falken eller Sunniva, som hun hedder.
Elev 3: Ja, og med Ivan og Simon lignede det til, at Ivan ville være sammen.
Elev 4: Ja, det er rigtigt.

Var der noget i historien, du syntes var svært at forstå?
Fokusgruppe 1: Elev 1: nej Elev 2: Det var okay. Det hjalp med tidslinjen på tavlen. Det gjorde det nemmere at forstå. Fokusgruppe 2: Elev 3: Kun nogle af de der gamle formuleringer, men dem forklarede I også hen ad vejen. Elev 4: Der var nogle ord, jeg syntes var lidt gamle, men min mormor læser meget gamle historier op for mig, så jeg kunne godt forstå det meste.

Synes du, at du forstod historien bedre, efter I arbejde med den som vi gjorde? (æstetiske læreprocesser) Hvordan?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Jo, man kunne faktisk lidt bedre forstå det Elev 2: Ja. Så kunne man se, hvad der skete. Jeg tror også, vi havde mere fokus, og så kunne man også bedre huske det. Fokusgruppe 2: Elev 3: Ja, det synes jeg, det gør jeg faktisk. Så fik vi arbejdet med den. Og man fik de andres punkter på det. Og man fik forklaret det lidt mere. Elev 4: Lidt anden måde at arbejde med det på og huske det på også. Og det var sjovt, og så husker, man det også nemmere.

Hvad kunne du bedst lide ved at arbejde på denne måde, med drama, bevægelse og kreative processer?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Hmm. At finde ud af, hvordan man skulle gøre det. Elev 2: Det var meget sjovt. Jeg synes, det var spændende også, at vi kom udenfor og lavede nogle forskellige ting. Og at vi skulle lave de der stillbilleder, det synes jeg var rigtig sjovt. Fokusgruppe 2: Elev 3: At der var forskellige ting vi skulle, og andre måder at arbejde på og så skulle vi udenfor og så var vi jo også i grupper og sådan noget. Elev 4: Ja, og den der tidslinje vi lavede, så kan man huske alt, og vi snakkede om det bagefter. Det var sjovere end normalt. Vi fik både lov til at lave noget andet, end vi plejer. Sådan at være udenfor. Elev 3: Ja, det synes jeg også. Det var ligesom ikke bare normal undervisning, vi sad ikke bare nede på en stol hele dagen. Elev 4: Ja, det er anderledes, end hvad vi plejer, lidt mere gruppearbejde, der har vi ikke haft så meget

Var der noget, der var svært eller udfordrende?

Fokusgruppe 1:
Elev 1: Måske lidt det der stillbillede.
Elev 2: Nej

Fokusgruppe 2:
Elev 3: På en måde, på en måde ikke. Det var lidt svært at skulle vise det (stillbilleder), hvad der skete, hvor for eksempel, hvis det var en film, så kunne man lave mange bevægelser, men i stillbilledet, der skulle man bare stå helt stille, så var det lidt svært.
Elev 4: Ikke specielt, nej. Måske lige at blive koncentreret der, hvor vi skulle lave de der stillbilleder.

Interviewer:
Var det fordi, det blev lidt for sjovt?

Elev 4: Ja, vi grinede meget og så kunne vi ikke helt blive enige om, hvordan vi skulle stå og hvem der skulle hvad.

Følte du dig tryg, når du skulle spille en rolle?
Hvorfor/hvorfor ikke?

Fokusgruppe 1:
Elev 1: Jeg har ikke noget imod det
Elev 2: Ja, fordi jeg synes det er sjovt nok. Jeg er ikke rigtig sådan genert, så jeg synes ikke, der er noget galt ved det.

Fokusgruppe 2:
Elev 3: Ja, det synes jeg er okay. Vi laver jo også skuespil herovre på klassen, så...
Elev 4: Ja. Men lige hvis man havde givet en titel, som kysset, så ville jeg ikke rigtig have lyst til at vise det.

Interview: Hvad tænker du er årsagen til det?

Elev 4: Det kan bare godt blive lidt pinligt, sådan at skulle lave kysmund tæt på en anden foran alle de andre.
Elev 3: Når man er tæt på sine venner, så er det jo lidt mere trygt, så jeg synes ikke det er slemt.

Interviewer: Så det tyder lidt på, at I har et ret trygt miljø inde i klassen?

Elev 3: Ja.
Elev 4: Ja, det er dejligt.

Hvordan var det at arbejde sammen med din gruppe?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Det var fint nok, jeg kender alligevel elev 2 godt Elev 2: Det var okay Fokusgruppe 2: Elev 3: Det var ret sjovt. Elev 4: Ja, det var meget hyggeligt.

Hvad er vigtigt for dig, ift. at kunne deltage fuldt ud?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Hvis jeg ikke kender dem, så er det svært at være i det, for man ved ikke, om de overhovedet synes, at det er sjovt. Elev 2: jamen, det skal gerne være sjovt. Fokusgruppe 2: Elev 3: Altså, hvis de gør det ordentligt, ikke fjoller. Elev 4: Præcis.Det er nemmere, hvis man føler, at de også har lyst til at være sammen med en. Elev 3: Ja. I forhold til hvis de bare slet ikke snakker med en. Interviewer: Hvad med i forhold til selve undervisningen? Elev 3: Hvis alle koncentrerer sig, så er det lidt nemmere. Eller sådan en historie, så har vi kahoot til sidst, så føler jeg nemlig, at jeg prøver at huske det mere. Interviewer: Er det fordi, du ved, at den kahoot kommer efter? Elev 3: Ja, det er faktisk en virkelig god motivation, vil jeg sige. Interviewer: Tænker I, at der er forskel på, om I er kropslige og aktive, eller om I sidder stille inde i timerne? Synes I, at I får lige meget ud af begge dele? Elev 4: Jeg synes, at jeg lærer mere, hvis vi er aktive. Elev 3: Ja, så får vi kroppen mere i gang, og det hjælper på en måde

Er der noget, som kan holde dig tilbage? Hvad? Hvorfor?

Fokusgruppe 1: Elev 1: Ja, hvis det ikke er særlig sjovt, så er der ikke særlig meget, man har lyst til, men hvis det er noget, man gerne vil, og synes, det er sjovt, vil man gerne være med. Elev 2: enig Fokusgruppe 2: Elev 3 Elev 4

Deltog du mere eller mindre, end du plejer i dansktimerne?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Mere. Det gav jo mening, at man skulle være med. Interviewer: Hvorfor synes du, at det gav mening? Elev 1: Fordi man skal jo deltage i det. Og fordi det var spændende og vi skulle bruge kroppen Elev 2: ja, mere Fokusgruppe 2: Elev 3: Noget mere, fordi det var lidt sjovere i det, man kom udenfor. Elev 4: Ja Interviewer: Var det meget det her med, at der hele tiden skete lidt noget nyt? Elev 3: Ja. Altså nye måder at lære på og lave på? Ja. Elev 4: Ja

Var der noget i dette forløb, som gjorde det lettere eller sværere for dig at deltage?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Det var lettere, fordi det var sjovere. Fordi vi skulle bruge kroppen mere. Og være aktive. Elev 2: Ja, samme. Fokusgruppe 2: Elev 3: Lettere Elev 4: Ja, lettere. For at kigge på billederne, og selv lave billeder, så kan man lægge historien ind i hovedet og kigge på billederne, som om billederne bevæger sig. Elev 3: Jeg lærer bedst, hvis vi er aktive. For eksempel at prøve at leve os ind i rollen, så tror jeg, at vi lærer bedre. Men også, når man er kreativ og sådan.

Hvad har du lært gennem arbejdet med dette forløb? Drama, kroppen, kreativ Synes du, at det var en god måde at arbejde med en tekst på? Ville du gerne arbejde på samme måde igen? Hvorfor?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Ja, det var bedre, fordi det var sjovere. Og så skulle man også snakke om, hvad man skulle gøre, og løse noget i fællesskab. Elev 2: Ja, det har været sjovt. At være aktiv med kroppen, gjorde det mere spændende. Fokusgruppe 2: Begge vil gerne arbejde på denne måde igen. Elev 3: Det var sjovt Elev 4:Jeg synes, det var sjovt, fordi blandt andet, vi skulle lave en collage. Det var sjovt, for så skulle man bare tage følelser ud og vise det, så det var sjovt, at vi delte op i kapitler og lavede stilbilleder udenfor og sådan noget. Elev 3: Ja, det var en god ting, fordi det var en sjov arbejdsgruppe, og det var også en god tekst, og det var hele tiden bare sjovt.

Har du lært noget om at samarbejde?
Fokusgruppe 1: Elev 1: Nej. Vi har jo gjort det mange gange før. Elev 2: Det kunne godt være lidt svært at bestemme, hvem der var hvem. Fokusgruppe 2: Elev 3: Ja, hvad hedder det, Stillbillederne. Der er ret meget samarbejde i. Det var lidt svært at blive enige, og man skulle huske at lytte til hinanden. Elev 4: Altså, jeg føler at vi var fine til det i forvejen. Elev 3: Hvis der er grupper, og man må sætte sig lige, hvor man vil, så er der bare en eller anden gruppe, som sætter sig ude i skoven og vil træne, føler jeg. Elev 4: Det, der gør, at jeg elsker at arbejde i grupper, er, at det ikke bare er mig selv, der skal svare på spørgsmålene. Det giver lidt energi, at der er flere folk, der snakker, og så er det bare sjovere at være flere. Interviewer: Man lærer måske også lidt af hinanden? Elev 4: Ja, man lærer meget, og så er det også bare hyggeligt. Elev 3: Det er hyggeligt for det meste, hvis ens gruppe ikke er en eller anden, som jeg virkelig ikke arbejder godt med.

Synes du, at drama gør det lettere eller sværere at forstå en tekst? Kunne du mærke historien på en anden måde, da du spillede den?

Fokusgruppe 1:
Elev 1: Ja, det tror jeg
Elev 2: Det ved jeg ikke rigtig, men måske

Fokusgruppe 2:
Elev 3: Lettere, helt klart, det gjorde det meget nemmere. Det der gjorde det os bare dejligt, fordi, ja, sådan, der skete noget andet.
Elev 4: Lettere. Ja. Så splitter man det op.
Elev 3: Ja. Og tager det stille og roligt. Ja, splitter det op. Rigtig hurra. Også det her med, at man måske tager nogle af tingene ind på forskellige måder.
Elev 4: Ja, jeg synes, vi snakkede rigtig meget om, hvordan personerne var, og så kunne man tænke mere over det, og man læste videre, og det var rigtig spændende.
Elev 3: Så følte man, at man havde lært det at kende på en eller anden måde, uden man jo rigtig havde det. Jeg synes også, at når man arbejder på den her måde, så synes jeg også, at det skal være en lidt kort tekst, fordi hvis det er sådan en lang bog, som vi plejer at gøre det med, så bliver det lidt kedeligt hen ad vejen.

Hvordan har du med at læse?
Tager du nogensinde en bog frem selv?
Hvad kan give dig lyst til at læse?

Fokusgruppe 1:
Elev 1: Jeg har det ikke svært, jeg synes, det er okay. Jeg læser derhjemme, og mine forældre siger jeg skal det. Men hvis bogen er god, vil jeg gerne læse. Det kunne være tegneserier eller bøger om gaming.
Elev 2: Hvis det er en kedelig historie eller tekst, så er det lidt svært. Jeg tager aldrig en bog frem derhjemme, men vi læser, når vi spiller på computeren. Jeg tager kun en bog, hvis jeg ikke har andet jeg kan lave, altså hvis nettet er nede.

Fokusgruppe 2:
Elev 3: Det er godt. Man er inde i sin egen boble. Jeg tager mest en bog frem heroppe i skolen, her har vi jo også læsebånd. Jeg har læst en bog. Jeg kan ikke huske, hvad den hed, men det var rigtig god, så hvis jeg kunne læse den, hvor jeg slet ikke kunne huske noget, så ville det være dejligt.

Elev 4: Jeg synes, det er lidt kedeligt. Jeg tager ikke en bog frem af mig selv. Hvis man på forhånd vidste, at en bog var meget spændende, så kunne det godt være, at jeg ville læse mere.

Bilag 4

Lærerinterview

Fokusgruppe bestående af to lærer

Hvordan vil I beskrive jeres generelle undervisningsstil?
Lærer 1: Jamen generelt, synes jeg jo, at vi er meget fleksible hele tiden. Og meget bevidst hele vejen om, at man ikke bare skal sidde på sin flade røv en hel time. Så det hele bliver lidt mindre stift, og man for forskellige imputs i løbet af en time. Det kunne være noget kreativt, noget bevægelse tilknyttet det faglige. Lærer 2: Det er lidt det samme. Jeg har været dansklærer i mange år, men her i år er jeg kun engelsklærer, idrætslærer og musiklærer. Altså idræt og musik, det giver sig selv, det er meget, der man er aktiv. Og så har jeg engelsk, og der er jeg hele tiden bevidst om at lave sådanne skift også. Vi har altid mindst én sang, vi har altid en leg, vi har altid noget, hvor man bevæger sig rundt og snakker med hinanden. Vi har også altid noget, hvor de skal have noget i hånden. Og så et fælles emne, som vi så arbejder med på forskellige måder.

Hvad kendetegner en god undervisning efter din mening?
Lærer 1: Jamen, det tror jeg jo, at er den afvekslende, og at man har eleverne med i det, hvor de kan se, at det her, det giver mening for dem. Det er for mig det optimale. Lærer 2: Det er elever, der er optaget af det, man laver, og selv er bidragende. Jeg synes simpelthen, at det er så fedt, når de selv kommer med idéer og er med i processen. Og det er megafedt, at de selv udtrykker, at de elsker det. Jeg har også tit drama med i engelsk. Og har brugt rigtig meget drama i dansk, men også til at arbejde i en tekst, så de selv bliver aktive.

Hvilke arbejdsformer bruger I oftest i jeres undervisning?

Lærer 1: Jeg tænker jo, at vi virkelig holder det for øje, at lave undervisningen så afvekslende som muligt.
Fordi det er det, at man kører simpelthen død i, hvis det er det samme, altså hvis det også kun var drama, så er det jo også et problem. Så det er jo det, der er med at hele tiden krydre det, så det giver mening, og hele tiden afveksle.

Lærer 2 : Det er også sådan noget med ti minutter til et kvarter maks., af en aktivitet. Og tit... Og det gør faktisk, at man måske også har koncentration længere tid ved hver ting.
Så det er den afvekslende metode, både med aktiviteter og fælles oplæg osv. Jeg har altid noget kreativt, musisk eller legende, med i hver time.

Hvor ofte inddrager du aktiviteter, hvor eleverne skal bruge kroppen, dramatisere, tegne, skabe eller performe?

Lærer 1: Vi sidder aldrig med det samme hele tiden. Så der hvor det giver mening, fx når vi arbejder med et værk eller noget, specielt miljøbeskrivelser, der er det rigtig godt at tegne det, hvordan det ser ud.
For eksempel har vi en fremtidsroman, der hedder Kloden under vand.
Der er tre miljøer, som bliver beskrevet, som vi ikke har et billede på, og så bliver man selv nødt til prøve at lave det.
Så der giver det rigtig god mening, og så er der også nogle andre gange, hvor det slet ikke giver mening.
Også det der oppe ved os, i de store klasser, det er også meget den varme stol, det er så meget personbeskrivelser, man prøver på at sætte sig i deres sted.

Lærer 2: Hver eneste time. Lege eller aktivitet eller sansning eller noget. Ja, hver time.
Men det er jo så engelsk. Jeg gør sådan, til og med fjerde klasse, så er det nok sådan. Så skal de i overbygningen, og der er det ikke mig.

Hvad er jeres overvejelser, når I vælger at arbejde på den måde? Altså når I vælger sådan en arbejdsform, at man bruger bevægelse eller drama?

Lærer 1: Det er det der med at kunne fordybe sig, og fuldstændig leve sig ind i en verden. Det er jo også ønsketænkning som lærer, at man virkelig kan få lov til at gå i dybden med læseren. Ja, sådan har vi jo haft det i middelalderen, hvor vi har arbejdet et helt forløb, og stenalderen, og mange af vores historier bliver også levet ind på den måde. Vi fortæller jo også hele vores kristendom og historie.
Men det er jo også fordi, vi selv synes, det giver så super god mening, at man arbejder med fagligt indhold på den måde, altså det er jo i alle fag, man kan gøre det i.
Altså når man bruger kroppen meget mere, så synes jeg, at man husker det på en helt anden måde, og man er jo også selv blevet aktiveret.

Lærer 2: Det er jo det, der kommer omkring det hele med at mærke tingene, altså at mærke det på kroppen, og jeg tænker simpelthen, at børnene husker meget bedre og sætter sig meget mere ind i historien, når man bruger sanserne op.

Det er meget bevidst, og jeg har lavet det samme. Og får sanserne i spil. Vi ved jo, at børn lærer gennem kroppen og sanserne.

Så den normale undervisning, der er det jo sådan i det små, hvor man hele tiden afveksler og får forskellige måder at lære på. Og det er jo fedt, at vi som skole kan blive enige om det, at det er det, vi gør, og så synes alle sammen er fedt.

Hvad forstår du ved begrebet æstetiske læreprocesser?

Lærer 1 : For mig er det, at man sætter sine sanser på spil i det, og hermed erfarer på andre måder. Altså at man bruger sin krop og sine følelser til at erfare nogle ting med.
Men det er jo en erkendelsesproces, synes jeg, hvor man bruger hele kroppen til at erkende og sanse noget med.

Lærer 2: Jeg tænker også læring gennem hele kroppen og sanser, men også læring gennem proces. I en proces, hvor man udvikler og rører sig aktivt og selvskabende og kreativt. Og der er det noget, som jeg altid er meget bevidst om, uanset om det er idræt, hvor de skal lave en bevægelsesforløb, noget dans, eller om det er musik, hvor de skal lave noget rytme, eller hvor det er dans, hvor de skal lave noget drama. Jeg laver altid rammen. Der er en ramme, som man skal bevæge sig indenfor. Måske er der nogle krav.

Men der skal altid være en ramme, for ellers flyder det ud, og så er der ingenting at holde sig op ad. Og så er det, at man er skabende inden for en ramme, det er det, jeg tænker, det er det, som er vigtigt. Det er ligesom nødvendigt også. For ellers så bliver det bare sådan for løsbetonet.
Og så bliver det faktisk lidt til kopi.

Men der skal også være noget at være kreativ at skabe noget ud fra, der skal være en bund. Så det er også vigtigt, at vi har lært noget fagligt og nogle færdigheder, som man kan bruge til at være kreativ.

Er det et begreb, som I bruger i praksis, æstetiske læreprocesser?

Lærer 1:
Nej, men vi snakker om kvalitet.
Vi snakker om, at det her ikke er lige meget.
Når du laver et billede, eller jeg laver et eller andet, så stiller vi jo krav.
Jeg bruger ikke ordet æstetik, men vi snakker om, at det skal være godt. Og vi stiller kvalitetsmæssige krav dertil.

Lærer 2: Og at netop kreativitet ikke kun er i de kreative fag, men det er jo netop er noget, vi også propper ind i de mere boglige fag. Så for os, er det sådan et samsurium, men jeg tror ikke, vi decideret kalder det æstetiske læreprocesser. Jeg tror, det ligger som et baggrundstanke. Vi er alle sammen enige om, at det ikke er sådan, at vi kun kan være kreative i billedkunst, men at vi prøver at få det ind i alle fag. At det kan spredes ud over det hele. Det er vi alle sammen meget enige om.

Forbinder I bestemte fag med æstetiske læreprocesser eller arbejdsformer?

Lærer 2: Nu er vi jo begge humanister.
Og jeg ved ikke, hvor meget inde i matematik og fysik, hvor meget de lærerne der bruger det. Men jeg ved i hvert fald, at Esben ovre i værkstedet, han arbejder meget med, at de selv er producerer og skaber. Og det er vel også sammen med matematik. Og han tager dem også med derover i matematik, hvor de laver noget. Og jeg synes jo også, at Bo eller Natur/teknologi og de små, der er de jo også meget kreative og hele tiden får det ind på alle mulige måder.

Hvornår oplever I at eleverne er mest engagerede?

Lærer 1: Altså for mig er det meget, om det giver mening det vi har arbejdet med. Det er jo faktisk der, at de vil gøre sig umage. Og det har været sådan lidt vores slogan i mange år, at det der med at gøre sig umage. Så kan vi faktisk ikke forlange ret meget mere af dem, end at ligegyldigt, hvad vi sætter dem til, hvis man gør sig umage og gør det bedste man kan.

Lærer 2: For mig er det det der med, at når de ligesom kommer dertil, at de faktisk vil det her, og de prøver det, og gør sig umage, så synes jeg, at det er der.

Oplever I forskel i deltagelse alt efter arbejdsform?

Lærer 2: Jamen jeg tror igen, altså den der vekselvirkning.
Og der er jo også forskel, fordi der jo er nogen, der synes, at det er mega fedt med drama og kreativitet, og nogen synes ikke det er. Så det er jo klart, man kan jo ikke kun gøre det ene eller det andet, for så mister man jo også nogen.

Så det er den der afveksling, som nu er. Det er jo døden, hvis man sidder en time med det, så der er det jo 20 minutter, man sidder med det, og så kan man lige klare den, og så er det videre til noget andet, og det er den der med hele tiden at afveksle tiden.
Og samtidig synes vi også, at det er vigtigt at fordybe sig, så snakker vi jo efter den tendens, der er i samfundet, hvor det hele bare scroller rundt. Derfor er der jo også nogle fordybelsestimer, og det er faktisk tit de kreative fag, hvor man dykker ned. Vi har også to timer i træk i mange fag, altså kreativt, musik, idræt, faktisk i dansk har vi, vi har et under 50 minutter modul, men så har vi to i træk.
Der har vi musik og idræt og billedkunst, altså mange af de der fag, når det kommer opad, så har vi to timer i træk. Det giver også bare bedre muligheder, for ellers så kan det nemlig godt blive sådan, især hvis man så skal lige nå et det og det og det.

Oplever I, at kreative eller praktiske arbejdsformer påvirker elevernes erindring?
Lærer 1: Ja, meget. Det er jo det, de kan huske, når man snakker med dem. Især historierne, husker de bare ud og ind, fordi man har sanset det på en anden måde.

Kan I give et eksempel på, hvor en alternativ eller kreativ arbejdsform gjorde en forskel?
Lærer 1: Det er jo f.eks. vores skriftfremstillinger og elevfremlæggelser og projekterne. Og projekterne, det er jo netop også, at de skal have noget skriftligt, altså vi laver en rapport, men at der også skal være noget praktisk/musik, fordi det er en anden måde. Og nogle af dem synes det første er frygteligt at skulle igennem, men det kræver det også for at få den her viden om noget. Og det er altså med at lære dem, at det er ikke bare er nok at gå i gang med et eller andet, som man ikke har kender noget til. Du skal være blevet klogere på en eller anden måde. Og så det der med, at det er en anden måde at lære på, at kombinere viden med noget kreativt, for at omsætte sin viden. Lærer 2: Så det er jo et eller andet, vi har i grunden. Så det er sådan lidt i teamet, altså det at man spiller sammen på den måde. Men vi er hele tiden bevidste om det, og hvis vi ikke er det, så er vores elever i hvert fald. Så de kommer jo lige med det samme, fordi de også har været vant til, at arbejde på den måde. Det tænker jeg er en kæmpe fordel, at det ligesom ligger i, at det er det, vi gør.

Hvad kan gøre det svært at arbejde med kreative eller kropslige tilgange?
Lærer 2: Man er også selv meget på, og det kræver jo noget. Du sætter dig selv på spil. Det er meget sværere end at sige, at nu slår vi op på den og den. Og du ved jo ikke helt præcis, hvor det bærer hen. Så det er også det der med, at hvis du er meget afhængig af, at du skal nå alle de her mål, så kan jeg godt forstå, at man nogle gange synes, at det er svært. Hvis man ikke tror, at det i helheden giver en rigtig god mening, at turde tro på det…Fordi det er jo at sætte det fri på en eller anden måde. Det er nogle gange, at man sætter noget fri og tænker, okay, det er lidt spændende, hvad de får ud af det ude i biblioteket. Hvor ender det henne? For du kan ikke styre det, og du skal ikke styre det. Lærer 1: Altså hvis man ser meget på alle de der faglige mål, og hele tiden køre efter det, så er det jo bare det nemmeste at tage en portal og køre ind og tage noget derfra. Men man gør det måske heller ikke fordi, at man skal sætte sig selv mere i spil, og man måske selv ved, at det kræver mere af en. Det kræver bare en anden tilgang.

Oplever I, at der er forventninger fra ledelse, forældre eller system, som påvirker de valg, I træffer?
Lærer 1: Nej, nej, nej, der er en kæmpe tillid fra ledelsen, og det har der altid været. Det her er den tredje leder, vi har her på friskolen, og det synes jeg gennemsyrer, at der er en enorm tillid til, at vi lever op til det, vi skal. Også fordi de er så fuldstændig grounded i, hvad det er, vi vil, altså vi snakker meget, altså også nye kolleger bliver opdraget, vores ledere bliver også opdraget.

Har jeres undervisning ændret sig over tid?
Lærer 1: Jeg synes, det var svært at komme ud fra starten. Jeg ved ikke, om jeg kunne lave helt vildt gode forløb selv, for vi var jo fire om at brainstorme på alt det her på læreruddanelsen, og så lige pludselig, puh, jeg var efterskolelærer de første mange år og sådan noget. Det synes jeg, der var benhårdt at stå med selv. Og siden hen er man jo blevet noget mere, altså at man ved, hvad man vil, og hvad man kan, og hvor tingene skal føre hen. Og netop, at jeg nu har en helt anden groundedhed i det. Så det giver jo en kæmpe fordel, at man ved, hvad der fungerer, og hvad der skal til. Det er jo alle de der aha-oplevelser, der faktisk er det fedeste. Det er tit og oftest der, hvor det faktisk ikke går super godt, at man lærer noget nyt.

Hvilken rolle mener I, at kreative, æstetiske erfaringer bør have i folkeskolen ?

Lærer 2: Det er jo vigtigt, og nu her prøver man jo på at lave det lidt mere ligeværdigt, fordi man sådan godt vil have nogen på teknisk skole. Det bliver jo slet ikke det, du drejer dig om. Det er jo faktiske færdigheder. Det har jo ikke noget med æstetiske læreprocesser at gøre.
Jeg synes jo bare, at det har gavn til alle, uanset hvor man gerne vil hen, altså om man er til det mere praktiske eller det mere boglige. Man kan jo bruge det i mange henseende at have en kreativ tilgang.

Ser I kreative og æstetiske læreprocesser som medvirkende til dannelse?

Lærer 2: Ja, ja, ja!

Lærer 1: Ja, jeg synes at kreative læreprocesser i høj grad kan være med til at danne. Altså jeg tror, at det er vigtigt, for at man sådan får det faglige indhold mere ind under huden og får reflekteret over, hvad der egentlig er meningen. Fx. hvis det var i dansk, vi læser en tekst, arbejder med den og selv forholder sig til den, så man kan tage noget med videre i sit liv. Det lyder meget stort, men du ved bare de små ting, at fx Gud der var inde i den der bog, han havde det ligesom mig, det vidste jeg ikke eller sådan nogle oplevelser. Eller at man læser et eller andet med nogen, altså man lærer noget om, hvordan andre har det, og følelser og sådan noget, som man kan tage med sig, som jo også er med til at danne mennesker.

Har I fokus på at skabe læselyst for jeres elever i undervisningen?

Lærer 1: Ja, vores fokus i år er læsning, så vi laver sådan nogle læse-events, hvor vi hvert kvartal har en formiddag, hvor vi allesammen læser på hele skolen.
Store læser for små.
Alle to sammen, og jeg har haft højtlæsning med en lille gruppe. Og vi bruger jo meget vores fortælling. Der er jo netop til at danne billeder selv.
Så det bliver de jo opdraget til her, fra de er helt små. Så der er det jo aldrig højtlæsning, hvor man har billederne i en billedbog. Der er det jo, at de selv skal danne sig deres billeder.

Derfor insisterer på, med de store elever, at læse dem ind i en roman. Fordi det der med, at vi kan jo godt læse, ja, det har jeg slet ingen tvivl om. Men får I de her nuancer med, og hvordan ser det ud, og hvordan er det? Og sådan noget i den retning. Og så noget om at komme længere ind i det, for så skal man jo læse faktisk et stykke før, at man sådan ligesom måske kan blive fanget af det. Og det er der jo i hvert fald nogle, der har svært ved det. Det er der, de er stået af. Hvis man både kæmper lidt med at få læst det og forstå det samtidig, og får dannet de billeder samtidig.

Lærer 2: Lige nu der fortæller vi eller jeg har lige fortalt, nordiske helte savn, fra 1834
Det er de været meget optaget af.

Men det er jo interessant, og så kan man opleve nogle gange, når man fortæller. Og de er lidt barske, og det var derfor, at jeg først var i tvivl om jeg skulle have dem med, for der blev slået så mange ihjel.
Så kan man se, at nogen sidder og holder sig for øjnene. Nå, de kan nærmest se, at nogen bliver slået ihjel. Det er faktisk ret sjovt, fordi billederne de kører inde i hovedet på dem. Jeg tror, at vi laver et ret godt modvægt mod alt det, man ser på YouTube og hvad det ellers er.

Bilag 5

Observationer

Højmark - mandag, 2 lektioner.

Ser efter motivation/aktiv deltagelse:
-Kropssprog: mimik, gestik, deltagelse i aktiviteterne
-Direkte tale
-Passivitet/aktivitet
-Trækker nogle sig

-Varierede læringsmiljøer, hvad sker der, når vi ændrer lokation?
-Iscenesættelse

Opstart 12.30 - 12.45	7 elever til stede - 3 piger og 4 drenge. Intro: meget stille. spørger ikke ind. Efter 3 min: småfnisen meget kort - vende sig til noget nyt. Især drengene svarer på spørgsmål - ved I hvorfor, der er skrevet med store bogstaver i gamle tekster: ja, det er navneord. En dreng lægger sig med hovedet ned på bordet (blå trøje ved væggen).
Højtlæsning 12.45-13.20	De første 15 min: Der bliver sagt, at man både må skrive, tegne og hvad man ellers vil ift. stemninger/følelser. Baggrundsmusik sættes på. Lena forklarer lidt af de svære ord på forhånd, og fortæller at de godt kan støde på svære ord. Under højtlæsningen: pigerne og en dreng sidder meget stille. De tre andre drenge drejer på stolene, piller ved ting og skifter position på stolen. Alle er stille. En pige læser med i teksten.

	Af og til kan det virke til, at det er lidt svært at læse teksten for Lena - gammel tekst har måske betydning for oplæsningen. Der bliver ikke skrevet nogle stemninger/følelse mm. ned af ret mange. To piger har skrevet et par gange. Jeg kan have lidt svært ved at følge med, så jeg tænker at flere af eleverne også har det. Det er en temmelig svær tekst - mange fremmedord, gamle ord og fagord - måske også for lang en tekst. Evt. stoppe halvvejs og høre, hvad eleverne har fået fat i indtil videre! De sidste 15 min: To af drengene virker mere og mere ukoncentrerede. Piller ved flere ting. En dreng virker til at lytte opmærksomt, da han laver ansigtsudtryk ved stykket om Ivan og Simon. (han laver store øjne, smiler) Dreng med blå trøje - mister koncentrationen: prøver at interagere med en anden, fniser og laver fagter. Mere optaget af en klemme med snor.
Skrive følelser op 13.20-13.30	Bange, sur, ondskab, vrede, glade, irriteret, at have det dårligt, sjovt, grin - disse ord kom eleverne med. Der var også noget med kærlighed:En pige sagde dette lidt efter. Lena hjalp med: modig, savn, ensomt, fri, uretfærdighed, håb, ubehageligt. De samme tre elever, som kommer med ord. Hvad synes I om teksten? De siger ikke ret meget. Hvad med ham, der Ivan, var det kærlighed han havde til Simon? “nej”. Et par af drengene pjatter en del. Lena må forklare en del, genfortæller lidt af teksten og sætter følelser på her.
Danne indre billeder 13.30 - 13.35	Lena laver holdene for at få splittet de drenge op, som pjatter. De sidder stille med lukkede øjne, og Lena fortæller langsomt, hvad det er de skal se efter, imens de danner indre billeder. Lena sætter baggrundslyd fra historien på, så eleverne ikke føler sig alt for meget udstillet. • De er tre grupper, og alle tre har svært ved at komme i gang med at fortælle. • To grupper gør det, og fortæller stille. Den sidste gruppe fortæller ingenting til hinanden. Eleverne fortæller, at de havde lidt svært ved at forstå historien.
Genfortælling med appelsiner 13.35 - 13.40	Eleverne stiller sig op i to grupper. Det er meget lidt de fortæller, hver især - en til to sætninger: en der er sur, en der er bange, to der kysser, ham der Ivan på markedet, en der bliver dræbt. Den ene grupper kaster lidt voldsomt med appelsinen og fjoller.

Tidslinje 13.40 - 13.50	Eleverne kan sætte lidt flere ord på, da tidslinjen bliver lavet i samarbejde med Lena. Lena genfortæller handlingen og forløbet, og stiller spørgsmål undervejs. Ex. hvad købte han på markedet? Eleverne lytter opmærksomt, og det virker til at genfortællingen med Lenas ord og billederne i tidslinjen, hjælper på forståelsen af teksten og åbner op for lytningen. Et par elever sætter flere ord på og byder ind.
Følelsesløb 13.50 - 14.00	Alle løber med og virker til at ville opgaven. Dog er der barrierer - drengene kan/vil ikke vise noget ved kærlighed. De går op i det mere og mere, og det er mest to drenge, som har svært ved at gøre det. Nogle ord - klart sværere end andre. Smil, grin, fnis. Synes I, at det har været sjovt nok: en pige " det har været fint". To sagde stille "ja".

Torsdag

Opstart + opsummering fra sidst med udfyldelse af tidslinje igen 8.50 - 09.10	Der er 7 elever i klassen fra start, 6 drenge og 1 pige. Der kommer 2 piger mere indenfor 10 min. Der er to elever som ikke var med til undervisningen sidst. De 4 drenge, der var til stede sidst, deltager i opsætningen af tidslinjen, de nyder ind med, hvad der sker i historien. Dog virker de lidt fjerne (4 drenge + pige) = ordner penalhus, ligger med hovedet på bord og stol. Der kommer lidt fnis og smil, da Lena forklarer, hvad det er der foregår mellem Ivan og Simon = homoseksualitet.
Agenda for dagen 09.10 - 09.15	Alle elever er nu til stede. Lena gennemgår dagens plan.
Frysbilleder - opvarmning til stillbilleder 09.15 - 09.20	Eleverne får besked på at rejse sig og stille sig rundt i klassen. Der er en del snak og lidt manglende koncentration. Da de skal lave frysbillederne deltager alle, nogle er mere trykkede af opgaven end andre - en pige står helt væk fra de andre og laver kun meget små forsigtige frysbilleder.. Kun en pige laver frysbillede, da de skal lave kysset - de andre fniser.
Overskrifter til kapitlerne 09.20 - 09.40	Der skal laves grupper, og det bliver besluttet at det er to grupper a 4 og 5 elever. (gruppe 1 = 3 drenge og 1 pige) (gruppe 2 = 3 drenge og 2 piger). Lena deler tidslinjen på tavlen op med streger, så eleverne kan se, hvad der foregår i kapitlerne. På denne måde behøver eleverne ikke gennemlæse hele teksten igen. Der bliver meget uro, da eleverne skal forstå opgaven, flere virker noget forvirrede og ytrer at de ikke forstår, hvad det er de skal.

	Gruppe 1, går i gang med at tale privat i stedet for at gå i gang med opgaven. Lena er nødt til at sætte gruppe 2 mere ind i opgaven. Jeg bliver nødt til at hjælpe gruppe 1 - drengene er ikke særlig deltagende og løber alle tre efter vand. En af pigerne får mere sprog, da hun er alene med mig, og kan sige meget om handlingen og laver overskrifterne med mig. De er lavet inden drengene kommer tilbage.
Stillbilleder 09.40 - 10.15	Der er mange barriere da de skal lave billederne = jeg vil ikke være, nej, jeg vil være osv. De fjoller og har lidt svært ved at gå rigtigt ind i opgaven. De skal stilladseres meget og guides, og gives ide'er til, hvordan de kan stå og imitere. Grupperne samles i klassen og skal vise det for hinanden. Fra start er der meget lidt byden ind fra den anden gruppe på, hvad det er stillbilledet forestiller, men de kommer mere i gang ved næste billede og byder ind med forslag til personer og handling i stillbilledet. Dog er der fortsat en del guidning fra Lena. Da grupperne skifter, sker der noget mere involvering fra eleverne på egen hånd. Der er nogenlunde lige opdeling mellem, antallet af dem, der tager det seriøst og dem der råber lidt og fjoller.
Personkarakteristik 10.45 - 11.10	Vi ændrer i planen og laver personkarakteristik på hele klassen i rundkreds, Lena skriver op på tavlen, hvad eleverne kommer frem til. Efterfølgende laver de collager i tre grupper og vi undlader at lave collage på Ivan. Så hver gruppe får en person hver i stedet for alle personer. Der ændres i planen pga. tidspres og da der er flere udfordringer med niveau bla. i klassen. Lena starter ud med at forklare, hvad personkarakteristik er. Hun får eleverne ned i en u-cirkel på gulvet. Der er larm fra flere af drengene og de lægger sig på gulvet. Lena beder dem om at sætte sig op, dog er der stadig 1-2 drenge som lægger sig igen. Hvilket fag har vi overhovedet? - dreng En del ukoncentration, det bliver måske også lidt langt. grin, fjol og pjat. Da de kommer til Sunniva, skal Lena nærmest trække det ud af dem og de larmer en del. Hun dropper appelsinen og siger, at de nu blot skal række hånden op. Der er støtte på klassen og en af eleverne bliver taget ud af klassen, pga. meget forstyrren. Eleverne har lidt svært ved at komme på noget - de kommer frem til: <u>Simon</u>: ydre - dreng, 15-16 år, morder, hetero, indre - modig, glad, forelsket, bange, sur, hjælpsom, accepterende (at han skal dø).

	Lena hjælper med at få mere på - dette fordi de efterfølgende skal lave collager, og her er det vigtigt, at de har en del at gå ud fra. • Musikalsk, ængstelig, moden, tykt hår, sværlemmet, impulsiv, loyal <u>Nora:</u> ydre - pige, lyst hår, falmet blå kjole, fletning indre - holder hvad hun lover Lena hjælper: ligefrem, eftertænksom, præstedatter, fregner, kæk, sjov, skarp, loyal, trofast, selvtillid/selvværd. <u>Sunniva:</u> ydre - dame, vandrefalk, gammel, gule øjne, indre - retfærdig, Lena hjælper: rynket og snavset, laplænder, bred, lavstammet, loyal, frygtindgydende, myndig, vild, barsk, kvindestærk.
Collager	Grundet endnu mere tidspres og gymnatisk-opvisning så ændres planen og collager springes over.
Iscenesættelse	Vi dropper rollespil ud fra korte citater igen pga. tidspres og udfordringer med niveau. Da opgaven forklares, siger en elev `Skal vi det igen? Har vi ikke lige gjort det?` Hver gruppe får en voksen til at hjælpe. En gruppe streger over i teksten og laver replikker, og har en oplæser (Lena). En anden gruppe improviserer og laver selv replikker. Gruppe 1 bliver helt guidet af Lena og har meget svært ved at lave noget. Det er tydeligt grænseoverskridende for dem - fniser, kigger væk og i gulvet. Lena skal fortælle dem alle replikker. De taler lavt og nærmest ingen fagter eller skuespil. Da de skulle blive enige om karaktererne, sagde de alle, at de intet kunne huske. Gruppe 2 - laver det helt selv, dog meget kort, men seriøst og man kan høre dem. Gruppe 3- de har forberedt en del og lever sig ind i det. Der er dog en del pjat fra en af drengene, som sætter grænser for de andre og deres indlevelse i det.
Afrunding og refleksion	Lena spørger, hvad teksten kan handle om og hvorfor Karen B har skrevet den.

	Hun fortæller, at han går fra at være en dreng til voksen mand. Ingen af eleverne byder ind og har mere travlt med deres madpakker. Lena spørger, hvad de har lært og fundet ud af, om de fire hovedpersoner: kun en elev byder ind - "Ivan kan lide drenge": så noget om homoseksualitet. Det virker til, at de fleste har mistet motivationen og nu har fokus på mad og kommende frikvarter. Til sidst byder to ind med, at Simon er en dreng og Sunniva er en fugl!!! Da Lena spørger til tema, kommer der lidt flere ord på: kærlighed, drama, pirater, ondskab
	Undervejs har vi skiftet rundt på grupperne, for at finde bedste match. Der er selvfølgelig forskel på, hvilken opgave de arbejdede med.
	MARKUSSKOLEN
Markusskolen Esbjerg d. 26/2-26	Michelle underviser 5 klasse med 22 elever. 11 piger og 11 drenge
Højtlæsning	Michelle læser højt. Eleverne er stille. Nogle kigger ned og andre ud i luften eller på Michelle. De fleste følger med i teksten. Eller sidder klar til at skrive ned. De lytter. Og lytter nøje med for at skrive stemninger og følelser ned. Der er høj koncentration. Flere tegner stemninger og følelser på deres papir. Flest skriver ord ned. Da der er gået 10/12 minutters tid, begynder der at være lidt mere uro. fumlen med penalhuse, blyanter og papir. Nogle af drengene var meget optaget af der hvor Ivan blev slået ihjel. Flere af pigerne rettede blikket mod Michelle, da Nora og Simon mødtes igen (kysset). 16-18 min begynder ligeså stille at ses gab og kroppe strække sig hist og her. Nogle har skrevet virkelig meget. Særligt en dreng ser undrende ud flere gange undervejs, siger nærmest uden lyd med munden, `hvad?` Han kigger af og til på sidemakkeren og siger noget, eller griner.
Følelser, stemninger, temaer	Snakker kort om teksten. Nogle synes det var lidt svært at forstå teksten én synes det var svært at forstå sammenhængen og at den var sjov, altså da simon blev slået. De snakker lidt om lapperne oppe nord på og gamle dage. Michelle tager en runde, hvor man kan sende den videre. Nogle af dem som har skrevet meget, siger de ikke har noget. De kigger lidt på hinanden og smiler og fniser, når de trækker sig. Følelser: Urolig, vred, trist, rasende, rasende, smerte, forelsket, skræk, glad, kærlighed , (en dreng siger: lys, klar, svag, stærk, smil, sjov og farlig) ensom,

	vild af skræk, bange, angst, taknemmelse, russer, ondskab, kæmper/kamp, nervøs/usikker /bange for at nogle gør grin med én. Temaer: retfærdighed, voksen, vold, fællesskab, kærlighed, gengældelse
Danne indre billeder	Efter pausen gennemgår Michelle temaer, hovedpersonerne. Der er generelt meget ro. De er opmærksomme. Byder ofte ind. Mange forskellige byder ind. Snakker om at læse mellem linjerne. Og budskaber og temaer. `Man skal være mod andre, som andre vil være mod én`. Siger en dreng. Danne indre billeder: Michelle læser op. De er alle rettet mod hinanden. De skal fortælle højt om de indre billeder de har dannet. Jeg overhørte dem `Er det normalt, at man føler man er inde i historien, når man lukker øjnene?` En blev søsyg over det, han forestillede sig. Næsten som om de havde VR-briller på. Billeder flyttede med sig rundt. En forestiller sig som en af personerne. At han var en af dem.
Genfortælling i grupper	Michelle fortæller om aktiviteten. De synes det er spændende. De smiler, ser begejstrede ud. Deres klasselærer har lavet grupper. De flytter sig. Der er hurtigt stille, når Michelle vil sige noget. Nogle af eleverne har lidt svært ved at huske historien. Micha kan huske mange detaljer. De fleste grupper når 2 eller 3 runder. Der er god støj. Alle grupper taler.
Tidslinje	Mange byder ind til tidslinjen. Flere har styr på tidshorisonten. Generelt følger de meget koncentreret med. Der er stille, når alle taler. De smiler, når de taler om kysset i fortællingen. Hvorfor tror i at meget af historien handler om sunniva? En dreng siger, at pointen af historien er til sidst af teksten.
Følelsesløb	svært for dem at lade være med at komme lyd på. Men generelt meget udtryksfulde. Indlevelse Smil og grin, en enkelt gruppe var der lidt fjolleri i. Alle grupper deltog. En gruppe var en dreng og en pige. Resten af dem var af samme køn.

Kapitler	Pga. tidspres skulle resten af det gå lidt stærkt.
Stillbilleder	Grupperne øver. Nogle mere seriøse end andre. Pigerne har i nogle grupper svært ved at trænge igennem. Drengene fjoller eller tager styringen. <u>Fremvisning:</u> Den første gruppe har ikke lige fanget at alle skal indgå i billedet. De andre byder ind med bud på titlen på deres kapitel. De har svært ved `kysse titlen` De fjoller og griner og kan ikke blive enige med hinanden om, hvem skal kysse hinanden. Én siger han ikke vil kigge på det. De er meget ivrige for at byde ind på titlen og taler lidt i munden på hinanden. Vi når ikke alle grupper i dag. De skal vise dem næste gang. Michelle fortæller lidt om, hvad vi skal arbejde med næste gang. De lytter stille, så længe de spiser. Michelle spørger: Tror I kan huske teksten næste gang? Ja, hvorfor tror I, at I kan det ?
d. 5/3-2026 Opsamling fra sidst	
Stillbilleder fremvisning fra sidst	Meget fjol og hurtig gennemgang. Det går for stærkt, de får ikke så meget ud af det.
Personkarakteristik	De startede lidt op på personkarakteristikker før pausen, det havde de svært ved og der blev fjollet meget. Michelle laver det om og tager det på klassen. Simon: Rolig, modig, forelsket, desperat, ensom, 16 år (14 år), svag-stærk, betænksom, musikalsk, stædig, voldig, Nora: Pige, fletning, blå øjne, blond hår, blå kjole, forelsket, betaget, loyal, tålmodig, bestemt, (michelle) voksen af sin alder, lille, ligefrem, sjov og skarp Ivan: russer, mand, stor, skæg, venlig, bjørnestor, ensom/savn, kraftig, fuld, matros, homoseksuel?, gavmild, ligeglad/tænker på sig selv, forræder. Sunniva: Overnaturlige kræfter, retfærdig, aggressiv, god hukommelse, vandrefalk, lappekvinde, gule øjne, gammel, lidt mærkelig, uforudsigelig, krogede hænder, anderledes, bestemt, frygtindgydende, loyal, kvindestærk(kvindeoprør).

	Mange kigger med, men nok halvdelen af klassen er passive. Nogle læner sig over bordet, andre kigger ned i bordet, kigger i hjørner. Nogle drejer på deres stole.
Collage	Michelle introducerer og de er koncentrerede. De forskellige grupper er meget koncentrerede, og der er generelt god ´larm´. De leder meget i bladene. Nogle grupper har sværere ved det end andre. Den gruppe, der har Ivan, har svært ved det, de holder fast i at Ivan bliver slået ihjel. Michelle og Lena guider dem: hvad ved vi om ivan, han er stærk, han er stor som en bjørn, han er venlig, gavmild, vil gerne give gaver. Efter 20 minutter, begynder de at fjolle rundt og der bliver tysset en del. Nogle rammer hinanden, og bliver uvenner. Fremvisning i cirkel, det er svært for de andre at koncentrere sig. Nora: de fortæller om hvad de har kommet på. Michelle spørger, hvorfor, de har valgt det de har. Der er generelt meget uro i cirklen. 1. gruppe Simon: Der er en fisk, symboliserer at han er på havet. `hvad jeg ved om kærlighed, symboliserer kysset.` Sunniva: De har sat svampe på, symboliserer hun er skovkvinde, en af drengene siger en masse, og en del af tingene siger han at han ikke ved hvorfor er der, (der er grineflip undervejs, generelt for de andre) En lyshåret dreng bliver frustreret over, at de andre ikke lytter, når de skal fremvise. Og de skændes på kryds og tværs. Simon 2.: Stærk, uskyldig, musikalsk, hjerter, båd. (Der skulle have været mere tid, det siger Michelle til dem) Ivan: En dreng forklarer hurtigt. Fortæller hvorfor alle tingene er med.
Iscenesætte en scene	Manglende tid, så det blev ikke til noget.
Evaluering	Alle sidder på deres pladser. Hvad handler teksten om? Budskabet: retfærdighed og venskab, kvinder er ligeså gode som mænd, ivan er homoseksuel, dyr/falk, dreng/mand/udvikling(michelle) Hvilken viden har I fået om de fire hovedkarakterer? Hvilke temaer behandler fortællingen? Hvordan er vi nået frem til det?

	VI har levet os ind i teksten, delt kapitlerne op og arbejdede med dem, tidslinje, billeder og det udenfor (følelsesløbet) Er det anderledes end i plejer: ja lidt.