

Bacheloropgave: Frederik Kjems, 202165018 & Marie Louise Riddersborg, 202163695

Den ældre litteratur i folkeskolen



Københavns Professionshøjskole juni 2020

Vejledere:
Lars Stubbe Arndal
Josephine Anna Bentzen Billesø

Anslag: 72.974

Indholdsfortegnelse

Indledning og problemfelt.....	s. 3
Problemformulering.....	s. 4
Metode.....	s. 4
Afgrænsning.....	s. 4
Teoretisk afsæt	s. 5
Empiri	s. 5
Det semistrukturerede livsverdensinterview	s. 6
Valg af respondenter	s. 6
Interviewguides	s. 7
Indsamling og bearbejdning af empirien	s. 7
Validitet og generaliserbarhed	s. 8
Litteraturens væsen	s. 9
Samtidsbarrierer ift. elevernes møde med den ældre litteratur	s. 11
Analyseafsnit	s. 14
Elevernes dalende læsekompetencer	s. 14
Læringsbarrierer – sprogbrugen i ældre litteratur	s. 16
Zonen for nærmeste udvikling	s. 17
Mestringsforventninger	s. 18
Multimodaliteter og den samtidige elev	s. 19
Tekst og billede - en kognitiv forbindelse	s. 20
Tekst og billede - et inkluderende potentiale	s. 22
Æstetiske Læreprocesser - et bredere læringspotentiale	s. 23
Elevens meddigtning	s. 25
Motivation - en vurdering af det multimodale stillads	s. 26
Litteraturhistorisk læsning - almenmenneskelige temaer og konflikter i tiden	s. 28
Lærerens personlige engagement	s. 31
Konklusion	s. 32
Perspektivering	s. 33
Litteraturliste	s. 35
Bilag	s. 39

Indledning og problemfelt

At skulle formidle litteratur fra 1800-tallet til elever, som er født efter år 2005 er en opgave, der kan være forbundet med frygt for selv garvede skolelærere. Som snarligt uddannede dansklærere er dette noget, vi nu skal til at give os i kast med. Vi har begge to haft specialiseringsfaget “Kom i dybden med litteraturen” i løbet af vores uddannelse, og vores kærlighed til og viden om de ældre forfatterskaber er noget vi begge betragter som grundpiller i vores lærerfaglighed. Alligevel føler vi også denne, vis ikke frygt, så i hvert fald nervøsitet omkring vores opgave med at skulle formidle tekster af eksempelvis Steen Steensen Blicher, Herman Bang og Martin Andersen Nexø, til nogle unge mennesker, som ikke nødvendigvis har lyst til at omfavne førnævnte forfattere.

Den moderne verdens livsformer med hastige, mangfoldige og konstante indtryk står i stærk kontrast til det krav om fordybelse og indlevelse som den ældre litteratur kalder på, med dens fremmedartede sprogbrug og langsomme fortælletempo.

Allerede i 2004 da den litterære kanon blev gjort obligatorisk i folkeskolen var man opmærksom på denne modsætning, og den var således også en reaktion på en tendens til at færre og færre børn og unge læste bøger: *“Mange elever har fravalgt læsningen som hovedkilde til information...”* (Kanonudvalget, 2004).

Denne tendens har ikke mistet sit momentum, den har snarere taget til, og netop derfor er det så vigtigt, at man knækker koden og finder indfaldsvinklen, så eleven giver sig hen, og man i fællesskab giver det tid og opmærksomhed, fordi der er så meget livskvalitet og læring at hente, som kan præge eleven, at det bestemt er umagen værd.

“Læsning af litterære klassikere kan ved siden af sit hovedformål medvirke til at udvikle elevernes omverdensforståelse og især deres kendskab til menneskers vilkår op gennem historien, både her og i andre kulturer” (Kanonudvalget, 2004).

I dette potentiale finder man også forklaringen på vores uddannelsessystems insisteren på, at vores nye generationer også skal præsenteres for disse fjerne fortællerstemmer.

Folkeskolens formålsparagraffer siger blandt andet, at eleverne skal gøres fortrolige med dansk kultur og historie, der skal skabes rammer for virkelyst, fordybelse og indlevelse, så de udvikler erkendelse og fantasi, og de skal forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. (Børne- og undervisningsministeriet, 2019)

Hvis udfoldet med den rette indsigt, omhu og indlevelse, rummer disse forfatterskaber potentialet til at understøtte og udvikle disse dannelsesidealer.

Man må dog også indse, at selv om man som lærer måske har en stor kærlighed og passion til nogle bestemte forfattere og litterære æraer, så vil der også opstå situationer, hvor dette ikke er nok. Man kan have brug for nye og anderledes didaktiske tilgange til den litterære analyse, og man har i hvert fald brug for indsigt i de problemstillinger som knytter sig til at formidle og undervise i ældre litteratur til børn og unge.

Dette er således en opgave om ikke blot den ældre litteraturs potentiale i den danske folkeskole, men også om dens møde med samtidens elev, og de udfordringer man kan møde når man begiver sig i kast med den i en dansklærerfaglig sammenhæng, og om hvilke didaktiske indfaldsvinkler man som dansklærer kan benytte sig af, når man pludselig står overfor nogle elever, som måske ikke helt deler ens fascination af H. C. Andersen og Karen Blixen.

På baggrund af ovenstående ønsker vi derfor at undersøge følgende:

Problemformulering

- *Hvilke lærerfaglige udfordringer kan der være i forhold til at undervise samtidens udskolingselever i ældre skønlitteratur? - og hvordan kan man som dansklærer facilitere mødet mellem eleverne og den ældre tekst på en motiverende måde?*

Metode

I det følgende redegøres for de metodiske valg, der ligger til grund for vores opgave. Dog følger først en kort afklaring og afgrænsning i forhold til vores undersøgelsesfelt.

Afgrænsning

Jævnfør opgavens problemformulering har vi afgrænset vores undersøgelse til kun at omfatte undervisning i ældre litteratur i udskoling.

Endvidere synes det her væsentligt at afklare, hvad vi mener, når vi taler om ”ældre litteratur” og ”ældre tekster” i opgaven. Den ældre litteratur kan i vores optik ikke betragtes som en statisk størrelse i og med at perspektivet på, hvad der kan klassificeres som ”ældre” selvsagt ændrer sig i takt med tidens gang - og ligeledes afhænger af ”øjet der ser”. For samtidens

udskolingselever er 80erne unægteligt allerede oldnordiske. Således er den ældre litteratur per definition vanskelig at afgrænse. Af samme grund har vi valgt, i nærværende undersøgelse, at forholde os til den ramme, der blev givet med indførelsen af den obligatoriske kanon i 2004. Når vi taler om ældre litteratur, taler vi således kun om forfatterskaber der har udfoldet sig til og med 1965 (Kanonudvalget, 2004, s. 8).

Teoretisk afsæt

I opgaven trækker vi teoretisk på sociologisk teori - mere specifikt Zygmund Baumans og Thomas Ziehes betragtninger omkring samtidens øgede individualiseringstendens og de unge kulturvaner i denne sammenhæng. Det sociologiske perspektiv inddrages for at belyse nutidens udskolingselever i en samfundsmæssig kontekst for derigennem at kunne pege på nogle mulige, tidstypiske barrierer i forhold til elevernes møde med den ældre litteratur. Endvidere inddrager vi en række teoretikere med afsæt i litteraturpædagogikken, med hovedvægt på vægt Jørgen Aabenhus og Klaus P. Mortensen. Dette for at kvalificere vores analyse og indkredse den ældre litteraturs dannende potentiale i forhold til samtidens elever. Herudover benyttes teori om multimodalitet og æstetiske læreprocesser med primær reference til Benny D. Austring, Merete Sørensen, Ayoe Quist Henkel og Stig Toke Gissel. Sidst men ikke mindst inddrages Lev Vygotskis læringsteorier, samt Edward Deci og Richard Ryans motivationsrelaterede teorier.

Vi har valgt ikke at have et fuldstændigt, redegørende teori-afsnit i opgaven, da vores intention har været, så vidt muligt at vise koblingen mellem teori og praksis (empirien), der som bekendt er grundpillen i vores uddannelse. Opgavens teoretiske grundlag anvendes således til at udfolde og udvide forståelsen af vores empiri og inddrages løbende i opgavens analyseafsnit. Dele af opgavens teoretiske begreber bliver derfor først forklaret, i takt med at de anvendes.

Empiri

Projektets primære empiriske grundlag består af tre kvalitative interviews med dansklærere i udskolingen. Herudover har vi som supplement indsamlet spørgeskemabesvarelser fra 25 udskolingselever. Vores empiri kan overvejende betragtes som værende kvalitativt funderet, hvilket uddybes og begrundes i det følgende.

Det semistrukturerede livsverdensinterview

Det kvalitative forskningsinterview kan anskues som en professionel samtale, hvor viden skabes i samspillet mellem interviewer og den interviewede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Vi har i nærværende undersøgelse valgt at benytte det semistrukturerede livsverdensinterview, der har til formål: ”... at indhente beskrivelser af interviewpersonens levede verden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Vi fandt denne interviewform oplagt, da vi netop har haft til hensigt at undersøge et bestemt fænomen - mødet mellem den ældre litteratur og samtidens udskolings elever - med udgangspunkt i de aktører - lærerne - som til hverdag agerer inden for genstandsfeltet. I denne sammenhæng kan man sige, at vi har haft en fænomenologisk undersøgelsestilgang. Eleverne er ligeledes aktører inden for samme felt, men tilføjer et andet perspektiv på fænomenet, hvorfor vi fandt det relevant at supplere lærerperspektivet med elevernes.

Valg af respondenter

Helle Neergaard påpeger, at et væsentligt kriterium i forhold til udvælgelsen af cases - i nærværende undersøgelse respondenter - er, at de: ”... er i stand til at generere tilstrækkelig information om det fænomen, som skal studeres” (Neergaard, 2007, s. 13). I og med vores undersøgelse er professionsorienteret, og retter sig mod et konkret fagfelt inden for skolens sfære, synes vi, det har givet god mening at undersøge feltet indefra, da dansklærere i udskolingen, jf. Neergaard, må formodes at kunne generere væsentlig information vedrørende egen erfaring og praksis, i forhold til arbejdet med ældre litteratur (Neergaard, 2007, s. 18).

Endvidere har vi haft følgende udvælgelseskriterier i forhold til de tre lærerinterviews:

Lærerne skulle have min. 10 års undervisningserfaring i dansk på udskolingsniveau.

I dette lå også, at de skulle have et væsentligt erfaringsgrundlag med at undervise i ældre litteratur. Herudover skulle have en holdning til og/eller interesse for den ældre litteratur.

Vores tre lærer-respondenter har undervist i henholdsvis 18, 22 og 35 år. Vi mener, at erfaringen spiller en vigtig rolle, fordi lærerne således har været vidne til udviklingen inden for feltet gennem årene - og dermed har et bedre grundlag for at sætte deres erfaring med samtidens elever i perspektiv.

To af lærerne fik vi kontakt med via tidligere praktikskoler, og den tredje fik vi anbefalet gennem eget netværk. Vi har således benyttet en form for *snowball-sampling*, hvor vi har fået kontakt til respondenterne via ydre dele af egne sociale netværk (Halkier, 2009, s. 31).

De elever som har besvaret vores spørgeskema, fik vi kontakt med gennem to af lærer-respondenterne, som har de pågældende elever i dansk. Vi synes dog også, at dette gav mening i og med, at elevernes udsagn selvsagt relaterer sig til den litteraturundervisning, de har modtaget - og dermed netop kan supplere lærernes perspektiver.

Interviewguides

Forud for selve gennemførelsen af vores lærer-interviews, har vi udarbejdet en interviewguide (Bilag 1). Denne har været vores praktiske redskab til afvikling af interviewsamtalen. Jævnfør det semistrukturerede interview har vi i vores interviewguide fokuseret på nogle bestemte temaer med tilhørende spørgsmål (Kvale & Brinckmann, 2015, s. 49). Spørgsmålenes formulering og rækkefølge har været vejledende, da pointen med denne interviewform netop er, at vi som interviewere, alt efter respondenternes svar, har mulighed for at modellere, uddybe og springe i spørgsmålene undervejs i samtalen. Vores spørgeskemaer til eleverne har vi udarbejdet med en kombination af åbne spørgsmål, mere lukkede spørgsmål med mulighed for at uddybe (hvorfor/hvorfor ikke), samt fire afkrydsningsspørgsmål på en vurderingsskala fra enig til uenig (Bilag 2). Spørgeskemaet rummer således både kvalitative og kvantitative træk og kan derfor betragtes som en *mixed method* (Kvale & Brinckmann, 2015, s. 170). Vi valgte at udforme spørgeskemaerne på denne måde, fordi intentionen med nogle af spørgsmålene primært var at få af- eller bekræftet en mulig tendens, mens vi ønskede individuelle, uddybende svar på andre.

Indsamling og bearbejdning af empirien

Vi har indsamlet vores empiri i perioden mellem d. 7. til d. 26. maj. Som udgangspunkt ville vi gerne både have benyttet observation og lavet face-to-face interviews med lærerne, men grundet corona-situationen var dette imidlertid ikke muligt. Vi valgte derfor at afvikle vores tre lærer-interviews telefonisk. Vi har foretaget alle interviewene sammen, for at sikre en nogenlunde ensartethed i forhold til måden at komme om de forskellige temaer i interviewguiden, jf. faren for varierende grader af *sensitivitet* over for emnet (Kvale & Brinckmann, 2015, s. 52). De tre Interviews blev optaget og efterfølgende transskriberet. Vi valgte delvist at meningstransskribere, forstået at vi har ikke anført ethvert "øh". Vi har ligeledes nogle steder ændret omvendte ordstillinger af hensyn til læsbarheden, men selvsagt ud fra den præmis at meningen blev intakt. Et udvalgt uddrag af transskriptionerne, der anvendes i selve opgaven, er vedlagt som bilag (bilag 3, 4 og 5). Af hensyn til god etik

informerede vi lærerne om emnet for interviewet inden selve samtalen. Vi informerede dem endvidere om, at de kunne blive citeret for alt, men at de blev anonymiserede i vores opgave. Dette gjaldt selvsagt også eleverne og deres svar.

Elev-spørgeskemaet blev udsendt via de to lærer-respondenter, som efterfølgende e-mailede de besvarede skemaer tilbage til os. Lærerne briefede i denne sammenhæng eleverne på vegne af os. Eftersom vi ikke selv har haft personlig kontakt med eleverne, har vi selvsagt ikke den samme føling med den kontekst, hvori spørgeskemaerne er blevet besvaret. Der er i denne sammenhæng også en chance for, at elevernes svar er prægede af, at deres dansklærer principielt har kunne læse dem. 25 elever besvarede vores spørgeskemaer, men ikke alle svarede på samtlige spørgsmål. De elevsvar/data vi har anvendt i selve opgaven fremgår af bilag 2.

I den efterfølgende bearbejdning og kondensering af empirien fandt vi det mest oplagt at kigge på indholdet tematisk og inddele det samlede interviewmateriale i en række undertemaer. Vi valgte desuden at farvekode disse for at få et visuelt overblik. Den tematiske kondensering foretog vi bl.a. på baggrund af gennemgående mønstre i interviewene. Disse har overvejende relateret sig til de temaer, vi havde i vores interviewguide, hvorfor vi naturligvis også taget udgangspunkt i de dele af empirien, der har syntes mest relevant i forhold til undersøgelsens fokus. Vi har således ikke været fasttømret til en specifik analytisk metode, men haft en bricolage-tilgang til processen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 303).

Den samlede proces fra empiriindsamling til analyse kan illustreres således:

Interviews \rightarrow Transskriptioner \rightarrow Tematikker \rightarrow Tendenser

Vores empiri anvendes løbende gennem opgaven i dialog med eksisterende teori og forskning inden for feltet.

Validitet og generaliserbarhed

Resultaterne fra en kvalitativ undersøgelse kan selvsagt ikke generaliseres på samme måde som omfattende kvantitativ data (Kvale & Brinkmann, 2015). Nærværende undersøgelses eksterne validitet kan i denne sammenhæng sige at være begrænset. I forlængelse af dette

synes det dog vigtigt at understrege, at intentionen med nærværende undersøgelse heller ikke er at komme med et endegyldigt, entydigt eller generaliserende svar på vores problemformulering, men på baggrund af vores empiriske grundlag, i samspil med eksisterende teori inden for feltet, at frembringe en kvalificeret analyse, hvormed vi kan belyse nogle mulige tendenser og sammenhænge i forhold til denne undersøgelses "udsnit af verden" inden for et stort og komplekst felt.

Litteraturens væsen

Jævnfør vores problemfelt er det som bekendt obligatorisk at folkeskolens elever skal beskæftige sig med ældre litteratur, baseret på den eksisterende kanon - dette er en skolepolitisk rammefaktor.

Vi vil ikke her gå ind i en for eller imod diskussion vedrørende selve kanonen, men forholder os blot til, at den på nuværende tidspunkt er kommet for at blive.

Med den ældre litteratur som vores genstandsfelt, synes det dog relevant at sætte nogle flere ord på, hvad det er litteraturen, i sin egenart, kan bibringe læseren. I det følgende vil vi således forsøge at indkredse skønlitteraturens "væsen" og belyse den ældre litteratures dannelsespotentialer.

Som Jeppe Bundsgaard og Marianne Oksbjerg så malende beskriver det, er litteraturen: "*... et sted for erfaring med og studier i menneskelivets kringelkroge, i meningen og mismodet, skønheden og skærmydslerne.*" (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, s. 24). I sit væsen kredser litteraturen således om det eksistentielle - om det at være menneske på godt og ondt - og tilbyder, i denne sammenhæng, læseren en kompleks forståelsesramme via den potpourri af anderledes virkeligheder, der eksisterer i det litterære univers. I læserens (elevernes) møde med netop det anderledes i den litterære teksts verden åbnes for en medieret fremmederfaring, hvormed læseren ser sig selv gennem noget andet (Kaspersen, 2021, s. 104) og samtidig får en fornemmelse af at være til stede i en anden livsverden (Møller og Siersted, 2008 s. 95-96). På denne måde åbnes op for læserens bevidstgørelse af hans/hendes egen forståelseshorisont, hvilket ansporer til selvrefleksivitet og dermed også selvoverskridelse, i det læseren oplever: "*... sig selv som en der har en anden forståelseshorisont end teksten*" (Mortensen, 2001, s. 54). I denne selvoverskridelse ligger også kimen til, at eleverne bliver historiske for sig selv, i den forstand at de erfarer historien som en proces, de selv er indlejret i (Mortens, 2001, s. 53-54). I denne sammenhæng har netop den ældre litteratur en særlig

kvalitet, i det: *"... dens påtrængende anderledeshed giver os et historisk spejl at se os selv i"* (Fibiger, 2012, s. 157). Dette forhold italesatte vores lærer-respondenter også, her lærer C: *"Det giver dem (eleverne, red.) en form for aha-oplevelse i fortolkningen af teksten, og det giver dem også en forståelse af den tid, som vi lever i nu."* (Personlig kommunikation, d. 26. maj 2020).

Litteraturen er således, i sin egenart, en helt særlig refleksionsform - den er både en virkning og en bevidst tematisering af selvrefleksiviteten (Mortensen, 2001, s. 64), fordi: *"... den som sprogligt bevidsthedsudtryk (...) udspringer netop af en refleksion over, en stilisering af spontane måder, hvorpå mennesket fortolker og organiserer sig selv og sin verden. Det er i denne forstand, at litteratur er selvfordoblende, på en og samme tid dannet og dannende.* (Mortensen, 2001, s. 50).

At samtidens udskolingselever gennem den ældre litteratur møder og erfarer anderledes perspektiver på verden, hjælper dem altså, ideelt set, til at udvide deres perspektiv og muliggøre en dybere forståelse for deres egen kontekst og måde at være i verden på: *"... som et blandt mange mulige livsprojekter."* (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, s. 26). Dette er ifølge Bundsgaard og Oksbjerg en grundlæggende demokratisk kompetence. Som de pointerer: *"... for at kunne ville forandre verden, skal man kunne forestille sig, at den kunne være anderledes* (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, s. 26).

I den forstand rummer den ældre litteratur således et dannende potentiale, der taler direkte ind i skolens ypperste formål, om at (ud)danne eleverne til demokratiske medborgere, som kan handle og begå sig i en globaliseret samtid - hvor forståelsen for menneskelig diversitet om noget må betragtes som essentielt. Dette er ikke mindst et legitimeringsgrundlag for at eleverne skal beskæftige sig med litteraturen i skolesammenhæng. Som eksempelvis Magnus Persson og Karin Sarsenov har påpeget kan litteraturlæsning bl.a. bidrage til at skabe empatiske, tolerante og demokratiske elever med forståelse for multikultur (34). I skønlitteraturens selvrefleksive aspekt ligger, argumenterbart også anslaget til det kritisk tænkende individ - eller verdensborgeren om man vil.

I forlængelse af dette ser vi ingen grund til at anfægte den ældre litteraturs legitimitet og dannende potentiale i skolesammenhæng, tværtimod.

Sagens kerne er, i denne sammenhæng, heller ikke den ældre litteraturs legitimitet, men hvordan man får indfriet den ældre litteraturs dannende potentiale, i forhold til eleverne, i en

samtid, hvor skønlitteraturen, de facto, ikke længere er: ”... en hegemonisk dannelsesblok, som elever og offentligheden per automatik ønsker at beskæftige sig med.” (Svendsen, 2011, s. 20)

Allerede tilbage i 1997 beskrev Lars Handesten den ældre litteratur som en “byrde” i forhold til både datidens elever og lærere, betinget af bl.a. den historiske, kulturelle og sproglige afstand mellem eleverne og de litterære tekster (Handesten & Weinreich, 2004). Treogtyve år senere synes det derfor nærliggende, at en overordnet diskrepans mellem eleverne og den ældre litteratur i stigende grad er samtidsbetinget. Dette udfoldes i det følgende.

Samtidsbarrierer ift. elevernes møde med den ældre litteratur

I nærværende afsnit vil vi kigge på samtidsens udskolingselever, ud fra en sociologisk kontekst, for herigennem at søge at belyse nogle tidstypiske barrierer i forhold til elevernes møde med den ældre litteratur.

Vi lever i dag i et globaliseret højhastighedssamfund, hvor alt forandres og forældes i løbet af kort tid - det den polske sociolog Zygmund Bauman betegner som den *flydende modernitet* (Jacobsen, 2012, s. 113). Den flydende modernitet er kendetegnet ved traditionelle fællesskabers forfald, til fordel for en kraftig tiltagende individualisering (Jacobsen, 2012, s. 113). Hvad der tidligere betragtedes som anliggender for kollektivet og fællesskabet, kan således i dag ”... oversættes til individuelle dagsordener, livspolitik og egeninteresser” (Jacobsen, 2012, s. 115).

Som konsekvens af tidens tempo lever vi, ifølge Bauman, i en utålmodighedskultur: ” ... hvor vi konstant venter på nye input og nye oplevelser” (Jacobsen, 2012, s. 117). Dette gælder ikke mindst ungdommen. Med reference til kunsten - her skønlitteraturen - påpeger Bauman, at unges livsopfattelse i dag er ”*pointilistisk*”, hvilket betyder at de ikke opfatter tiden som lineær eller cyklisk, men: ”*som en perlerække af små punkter, der hver især rummer potentialet til et 'big bang' ...*” (Jacobsen, 2012, s. 117).

Denne tendens italesætter vores respondent, lærer R, ligeledes:

“Altså de er jo vant til hele tiden ligesom også at blive afbrudt i det, de gør, fordi så kommer der lige et eller andet på nettet, som de lige skal klikke på. Og der er jo altid nogen, der lægger noget interessant op, det ved man jo, så man tænker sådan wow, det bliver jeg nok lige nødt til at se.” (Personlig kommunikation, d. 7. maj 2020)

Thomas Ziehe har et lignende perspektiv, men betegner det i stedet som de unges *opfattelsesacceleration* (Ziehe, 2007, s. 109). Opfattelsesaccelerationen handler om: ”... en tilvænnning til ’fragmenteringer, segmenteringer, brud, overblændinger og sammenhobninger af øjebliksmomenter’...” (Ziehe, 2007, s. 109). Som følge heraf har de unge en tendens til pludselige indfald af kedsomhed, jf. utålmodighedskulturen, og kan være afvisende over for: ”... de opfattelsesmåder...som har langsom natur eller er struktureret lineært” (Ziehe, 2007, s. 109).

Det synes i denne sammenhæng nærliggende, at ovenstående samtidstendenser i sig selv kan være barriereskabende i forhold til elevernes møde med den ældre litteratur, som kan siges at operere i et helt andet tempo, og de facto kalder på nærvær og evnen til fordybelse.

Som lærer-respondent C påpeger: “Altså der er noget med tempoet i ældre litteratur, som er ekstremt lavt, fordi der kan være rigtig mange beskrivelser, og det synes moderne unge er - det bliver hurtigt kedeligt for dem ikke. De er vant til at der er mere action. Så sådan noget med lange beskrivelser, hvor der ikke er så meget handling, og hvor den handling der er måske er lidt svær at forstå. Det er tungt for dem.” (Personlig kommunikation, 26. maj)

Et produkt af samfundsudviklingen er selvsagt også ændringerne i de unges medie- og kulturvaner, hvilket ligeledes kan knyttes til ovenstående lærer-citater. Samtidens ungdom, herunder folkeskolens udskolingselever, kan i relation til dette betegnes som ”de digitalt indfødte” eller ”SoMe-generationen” (Dahl, 2016). De unges måde at anskue verden på er unægteligt indlejret i den kultur, de er fostret ind i, hvilket ikke mindst har betydning for deres identitetskonstruktion og socialisering i forhold til omverdenen - herunder skolens sfære.

Ifølge Ziehe er de unges hverdagsliv i dag smeltet sammen med populærkulturen (Ziehe, 2007, s. 101). I takt med den digitale udvikling - i særdeleshed de sociale mediers indtog og diverse streaming-tjenester - er populærkulturen blevet allestedsnærværende og konstant tilgængelig i de unges hverdag. De unge kan dagligt foretage selektive udvalg i det globale ”hav” af informationsstrømme og kulturudbud, og indtager dermed, jf. Ziehe, en position som kulturelle ”selvforsynere” (Ziehe, 2007, s. 103). Denne fusion mellem normalhverdag og populærkultur bliver således i høj grad også socialiseringens arena for de unge, hvilket medfører at de danner mentale *egenverdener* som en form for relevanskorridorer (Ziehe, 2007, s. 101-103). Som Ziehe beskriver det:

”De tager blandingen af symboler, tegn, fortolkningsmønstre og opførsel, som populærkulturen tilbyder, til efterretning, men sætter den ind i deres hverdagsliv og deres egne ’scener’ efter deres subjektive forgodtbefindende” (Ziehe, 2007, s. 103).

Med relevanskorridorer skal altså forstås, at de unges egenverdener bliver til målestokke for, hvad de opfatter som plausibelt, meningsfuldt og acceptabelt (Ziehe, 2007, s. 104). Ifølge Ziehe eksporteres disse målestokke mere eller mindre ufiltreret til diverse livsområder og bringes således også med ind i en skolekontekst, hvilket ikke mindst har betydning for elevernes kognitive tilgang til undervisningsstoffet (Ziehe, 2007, s. 104).

Elevernes orientering mod deres egen indre verden er også et udtryk for det Ziehe kalder *subjektivering*, hvilket ifølge ham tilnærmelsesvis er blevet en kulturel selvfølgelighed (Ziehe, 2007, s. 83). Subjektiveringstendensen kan medføre, at de udvikler et kikkertsyn på sig selv, hvor de konstant sammenligner sig selv og egne primærerfaringer med de sansemæssige og sekundære erfaringer de får via fx medier og populærkulturen (Nørgaard, 2010, s. 172-73). Den tilbagevendende selvreference kan resultere i en overophedning af subjektiviteten, hvilket også kan føre til en tidlig *identitetslukning*, fordi de unge: *”... identificerer sig selv med en bestemt idé om hvordan de skal være.”* (Ziehe, 2007, s. 74).

Når elevernes opfattelse af ”verden” tilpasses egenverdenens subjektive kikkertsyn, bliver relevanskorridorerne selvsagt meget smalle, hvilket gør det sværere for eleverne at udvikle åbenhed og nysgerrighed over for fremmede verdensforståelser (Ziehe, 2007, s. 104).

Konfrontationen med den såkaldte fremmedhed - fx gennem ”støvede” vers om guldhorn eller en allegorisk fortælling om en skibsdreng og hans vandrefalk - opfattes derfor: *”... i stigende grad som kognitivt vanskeligt, socialt mere illegitimt og affektivt ubærligt”* (Ziehe, 2007, s. 105). Ikke mindst fordi elevernes egne målestokke for, hvad de finder relevant *”... kan ligge lysår fra finkulturens kriterier”* (Ziehe, 2007, s. 35).

I denne sammenhæng påpeger Ziehe, at skolen som dannelsesinstitution ikke bør bidrage til en reproduktion af elevernes egenverden: *”Skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende”* (Ziehe, 2007, s. 77).

Ziehe efterlyser i stedet, det han kalder for *god anderledeshed* (Ziehe, 2007, s. 75), som handler om at ryste eleverne i deres visheder gennem netop det fremmede eller anderledes i fx en bog eller et digt. De fremmede elementer er, ifølge Ziehe decideret produktive i læringssammenhæng (Ziehe, 2007, s.76).

I forlængelse af dette kan man sige, at den ældre litteratur, i sin egenart, principielt, udgør et “pragteksemplar” udi god anderledeshed - eller som Jørgen Aabenhus pointerer, så ligger

værdien i den ældre litteratur i, at den fortæller os om nutiden på en *anderledes* måde, end vi selv gør: ”... *netop fordi den taler fra en anden tid*” (Aabenhus, 2000, s. 332).

Det synes dog samtidig bemærkelsesværdigt, at der er en vis paradoksaltet i, at den ældre litteratur på én og samme tid kan betragtes som genstanden for elevernes såkaldte ubehag overfor det fremmede og samtidig er en del af ”kuren.”

For dansklæreren bliver (balance)kunsten således at formidle den ældre litteratur på en måde, så eleverne får glæde af den gode anderledeshed, i stedet for at de lukker ned overfor ”fremmedheden.”

En væsentlig barriere i forhold til dette knytter sig, jf. Handesten (1997), til det sproget - altså den sproglige fremmedhed i de ældre tekster. Ziehe påpeger i denne sammenhæng, at der med den kulturelle udvikling er opstået nogle nye sproglige barrierer i skoleregi: ”*At læse og forstå meningen i ikke hverdagslige tekster er blevet hårdt arbejde for eleverne...*” (Ziehe, 2007, s. 105).

Denne sproglige barriere udfoldes yderligere i det følgende afsnit, hvor den sættes i relation til elevernes dalende læsekompetencer.

Analyseafsnit

Elevernes dalende læsekompetencer

Ifølge karakterdata fra 2016 til og med 2019 er karaktererne i læsning ved folkeskolens afgangsprøve stærkt faldende. Fra et gennemsnit på 6,8 i 2016 er snittet fra sidste års afgangsprøver nu nede på 6,1. I 2018 var gennemsnittet helt nede på 6,0.

(*Børne- og Undervisningsministeriet, 2019*)

Dette gennemsnitlige fald i læseevnen hos eleverne i folkeskolens udskoling kan lærerne fra vores empiriske interviews også nikke genkendende til.

Lærer R: ”... *det læsetekniske, det halter virkelig meget bagefter.*” ”*Og de læser simpelthen bare..ja, på sådan 6 klassesnivea - de udvikler sig ikke*” (Personlig kommunikation, 7. maj).

Lærer C: ”*Altså de er generelt bare svagere læsere...*” (end tidligere. red.) ”*de er dårlige til at skimme-læse, og scanne-læse og punkt-læse, og de har også bare lavt læsetempo...*”

(Personlig kommunikation, 26. maj).

Desuden er der blandt de tre lærere også bred konsensus om, at deres elever generelt læser mindre og mindre skønlitteratur og andre længere tekster.

Lærer R: *"Jeg tror simpelthen ikke, der er nogen, der læser en bog, medmindre at vi kommer med en - altså i skolen. Det er måske ikke mere end, det ved jeg ikke, otte-ti år siden, at der tit var piger eller drenge der kom hen og sagde sådan 'øh kan du anbefale en bog nede fra biblioteket'..."* (Personlig kommunikation, 7. maj)

Lærer L: *"De skal frilæse en halv time hjemme for at få læst nok og det kan jo også være avisartikler, men jeg tror faktisk ikke at de får det gjort nok, det er virkelig vanskeligt at holde teenagere til ilden hjemme."* (Personlig kommunikation, 7. maj)

Lærer C: *"...jeg synes der er færre, der læser. Det er blevet sværere, fordi der er så mange andre tilbud med computerspil og skærme..."* (Personlig kommunikation, 26. maj)

Ifølge Stine Reinholdt Hansen, ph.d. og ekspert i børns læsevaner, er der en klar forbindelse imellem hvor meget man læser og hvor godt man læser. (Bollerslev, 2018)

Denne påstands logik bakkes da også op af en undersøgelse, foretaget ved Århus Universitet af lektor emeritus Jan Mejdning, af danske 4. klasses elevers læsevaner og læsefærdigheder, hvis resultater blandt andet pegede på at *"... antallet af elever, der læser mindre end 30 minutter om dagen uden for skolen, er steget fra 50 procent i 2011 til 60 procent i 2016, ligesom antallet af elever, der siger, at de nyder at læse, er faldende, fra 44 procent i 2011 til 36 procent i 2016. Desuden ser man et fald i antallet af elever, der siger, at de har nemt ved at læse, fra 62 procent i 2011 til 59,5 procent i 2016..."* (Agger, 2019)

Stine Reinholdt Hansen mener desuden, at det er et problem, at børn i meget høj grad forbinder bøger med noget skolerelateret, og derfor ikke er noget som de vil beskæftige sig med i deres fritid. (Bollerslev, 2018)

Kortere tekster på f.eks. sociale medier er, ifølge hendes egen kvantitative undersøgelse fra 2017, den type tekst som børn læser mest. (Hansen, S. R., et al. 2017 s. 22)

Denne forandring i børns læsevaner, hvor længere sammenhængende tekster ikke i så høj grad længere læses, og læsningen af kortere tekster af forskellig digital art er trådt i dets sted, kan vise sig at have en afgørende indflydelse på de faldende læsekompetencer, som de senere år har begyndt at manifestere sig. (Agger, 2019)

Et lærer-citat fra vores empiri forsøger at kaste yderligere lys på, hvad der kan ligge til grund for dette pludselige fald i elevernes læsevner.

Lærer R:

“Altså de har virkelig svært ved at sidde i 20 min. og læse i den samme bog. Altså de er jo vant til hele tiden ligesom også at blive afbrudt i det, de gør, fordi så kommer der lige et eller andet på nettet, som de lige skal klikke på. Og der er jo altid nogen, der lægger noget interessant op, det ved man jo, så man tænker sådan wow, det bliver jeg nok lige nødt til at se.” (Personlig kommunikation, 7. maj)

Denne betragtning støttes af professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Jeppe Bundsgaard, der benævner en af to centrale problematikker ved at læse på skærm således:

“Den første er, at eleverne, hvis der er forbindelse til internettet, ofte bliver afbrudt af pop-op-vinduer og annoncer, der afleder opmærksomheden fra teksten” (Agger, 2019).

Vi tænker, at dette fald i elevernes læsevne kan være med til yderligere at komplicere mødet mellem eleverne og den ældre litteratur, eftersom sprogligheden i denne, ofte kan fremstå kompliceret og fremmedartet.

Læringsbarrierer – sprogbrugen i ældre litteratur

Et sprog udvikler og forandrer sig, og med tiden kan det omforme sig til et fonetisk register, som til stadighed har mindre og mindre til fælles med dets tidligere versioner.

Da den ældre litteratur, i sagens natur, er forskellige sproglige repræsentationer af i mange henseender forældet dansk, kan den være svær for samtidens elever at forstå, da mange af ordene ikke længere indfinder sig i en almindelig hverdagsbrug.

Denne påstand er på sin vis så logisk, at man kan betragte den som banal, men i denne opgaves sammenhæng er den essentiel, fordi nogle af de mest grundlæggende

læringsbarrierer mellem den samtidige elev og den ældre litteratur knytter sig til denne sprogets evige metamorfose:

"... den ældre litteratur er svær for eleverne at tilegne sig på grund af dens sproglige udtryk og fremmedartede forestillinger om verden" (Weinreich, T. & Handesten, L., 2004, s. 213).

I en læsning af vores empiriske grundlag bliver det således også tydeligt, at sprogets foranderlighed spiller en betydelig rolle i forhold til, hvorledes både adspurgte elever og lærere betragter føromtalt læringsbarrierer.

Ud af de 25 adspurgte elever, hvor 20 svarede, har 7 svaret enig og 8 delvis enig, på spørgsmålet om, hvorvidt de syntes det er svært at læse og forstå ældre litteratur (Personlig kommunikation, 14. maj). Da vi beder dem om at uddybe hvorfor/hvorfor ikke, de syntes dette, svares der med diverse varianter af: *"Der er mange ord, som er svære at forstå"* (Personlig kommunikation, d. 14. maj).

Også blandt de elever, der ikke betragter den ældre litteratur som værende direkte svær at forstå, er sproget alligevel en kilde til manglende tekstforståelse: *"Nej, kun hvis der er gamle ord jeg ikke forstår"* (Personlig kommunikation, d. 14. maj).

Denne indledningsvist manglende evne til at forstå ordene kan naturligt nok også have en betydning for elevernes lyst til at læse og arbejde med den ældre litteratur, det er derfor vigtigt, at man som lærer har en opfattelse af hvor sådanne læringsbarrierer ofte kan opstå.

Zonen for nærmeste udvikling

En af de første didaktiske teorier som man præsenteres for på læreruddannelsen, og også en af de hyppigst benyttede, er "Zonen for nærmeste udvikling" af den russiske psykolog Lev Vygotsky. Teorien udfolder, hvorledes læring opstår i de områder, hvor læringen er mulig. For at illustrere dette deler Vygotsky elevens kognitive læringspotentiale op i tre forskellige zoner. Tryghedszonen, Udviklingszonen og Utryghedszonen (Imsen, G., 2015, s. 225-226).

I elevens tryghedszone stagnerer læringskurven, da udfordringen på den ene eller anden måde ikke er tilstrækkeligt udfordrende. I udviklingszonen befinder en stor del af elevens udviklingspotentiale sig naturligt nok. Med forskellig variation fra elev til elev, kan dette

udviklingspotentiale potentielt optimeres jo mere man bevæger sig over imod utryghedszonen. Risikoen ved dette ligger i, at når elevens utryghedszone er i spil, så kan det på forskellig vis implicere, at opgaven f.eks. indeholder kognitive eller videnskæssige blindvinkler. Set i relation til problematikken om den ældre litteraturs sproglige læringsbarrierer, kan man sige, at jo flere sprogligt forståelsesmæssige diskrepanser, der er til stede imellem eleven og teksten, jo mere bevæger eleven sig over i utryghedszonen, hvor læringen potentielt kan stagnere, fordi stoffet på den ene eller anden måde simpelthen er for kompliceret.

Med reference til Ziehe kan man sige, at tryghedszonen er her, hvor læreren uhensigtsmæssigt er med til at reproducere elevernes egenverden, hvorfor deres oplevelsestunnel ikke udvides. Utryghedszonen derimod er der, hvor eleverne konfronteres med den fremmedhed, der kan være decideret barriereskabende ift. deres engagement/læselyst. Zonen for nærmeste udvikling kan i denne optik således sammenlignes med den gode anderledeshed, hvor eleverne møder veldoserede fremmedheder og dermed har mulighed for at udvide deres horisont.

Mestringsforventninger

Ud fra et motivationsperspektiv er det meget vigtigt, at eleven i det hele taget er i stand til løse den opgave, der stilles, og at eleven samtidig også har en forventning om at kunne dette. Denne forventning omtales af den canadisk-amerikanske psykolog Albert Banduras som "self-efficacy" eller på dansk "mestringsforventning" (Andersen, 2017, s. 28).

Et elev-citat fra vores empiri giver et godt billede, af hvad der kan ligge til grund for en manglende mestringsforventning i arbejdet med ældre litteratur: "*Jeg har generelt ikke meget selvtillid i forhold til det danske sprog og mit danske ordforråd.*" (Personlig kommunikation, d. 14. maj).

Dette svar kommer på spørgsmålet om hvorfor/hvorfor ikke eleven syntes det er svært at læse og forstå ældre litteratur. Eleven har sandsynligvis haft en del oplevelser, hvor vedkommendes dansk sproglige evner generelt er kommet til kort, og måske også specifikt i mødet med ældre litteratur.

Situationer, hvor eleven ikke har oplevet at mestre det faglige stof kan så danne grobund for en manglende tro på egne evner, der så igen virker demotiverende på eleven: "... *børn og*

unge med dårlige skoleerfaringer og lave forventninger til sig selv oftere have sværere ved at engagere sig, fordi de tror, at de ikke magter opgaven, og måske er bange for at fejle”
(Andersen, F. Ø., 2017, s. 29).

Når elevernes læringsmotivation er så tæt knyttet til deres evner og forventninger til at løse en opgave eller arbejde med et bestemt fagligt stof, hvordan kan man så understøtte denne mestringsforventning, som er så essentiel?

Ifølge Frans Ørsted Andersen er mestringsforventninger ikke noget man fødes med: *”De skal udvikles i samspil med andre mennesker og de læringsmiljøer, vi hver især indgår i”*
(Andersen, 2017, s. 28).

Det er altså i høj grad i samspillet med de andre elever, lærerne og deres læringsmetoder mm., at denne essentielle tro på egen faglige formåen skabes og udvikles, og modsat er der så en selvforstærkende dynamik, der gør sig gældende, i forhold til, at når stoffet opleves for svært går det ud over elevens mestringsforventninger, og når elevens mestringsforventninger svækkes, kompliceres mødet mellem eleven og det faglige stoffer yderligere.

De tre lærere som vi har interviewet til denne opgave har alle nogle specifikke indfaldsvinkler når de skal facilitere mødet mellem eleverne og den ældre litteratur. Specielt lærer R og lærer C benytter sig af nogle konkrete multimodale og æstetiske læreprocesser, hvilket vi i de følgende afsnit vil belyse og vurdere ud fra dets anvendelighed som didaktisk værktøj i arbejdet med den ældre litteratur.

Multimodaliteter og den samtidige elev

Hvis man prøver at sammenfatte, hvad det er for en udfordring, vi nu begynder at ane konturerne af, så er det, at vi skal finde måder at formidle et fagligt stof, der er forbundet med en kompliceret læselighed, til nogle elever, der samlet set befinder sig på en dalende literacy-kurve, hvor deres læsefærdigheder ofte kan komme til kort i mødet med den ældre litteratur.

Men hvad nu hvis disse forskellige digitale platforme, som forbindes med elevernes dalende læsefærdigheder også har nogle positive aspekter knyttet til sig?

Der er nemlig noget, der tyder på, at elevernes forøgede skærmtid også har nogle sideeffekter, som har potentialet til at være et stærkt udgangspunkt for forskellige didaktiske indfaldsvinkler til at formidle ældre litteratur til senmoderne elever.

Som bekendt har medielandskabet ændret sig drastisk over de seneste årtier. Især internettet med dets utallige mikromedielle måder at kombinere billeder og skrift på har bidraget til denne nye verden. Den generation af børn som på nuværende tidspunkt bevæger sig igennem den danske folkeskole er alle sammen fra en generation, hvor internettet altid har været en fast del af deres hverdag.

Disse børn og unge har, ifølge lektor i dansk og pædagogisk IT-konsulent Marianne Würtz, nogle ekstra gode forudsætninger for at drage nytte af læringssammenhænge, hvor tekst og billeder supplerer, kommunikerer og på anden vis indgår i samspil med hinanden, netop fordi de fra barnsben har bevæget sig rundt på div. digitale platforme, hvor denne måde at kommunikere på har været fremherskende (Würtz, M., 2010, s. 11).

Tekst og billede - en kognitiv forbindelse

Når flere forskellige modaliteter, faktisk bare to eller derover, indgår i den samme medielle repræsentation, så kaldes dette som bekendt en multimodalitet. Film er en multimodalitet (lyd og billede), tegneserier er en multimodalitet (tekst og billede).

At man med fordel kan inddrage multimodale læringsmetoder i sin undervisning af samtidens folkeskoleelever, også i arbejdet med den ældre litteratur, er en betragtning, som også understøttes af vores empiri.

Adspurgt om hvilke konkrete metoder, der hjælper dem til bedre at forstå ældre tekster nævnes både film, tegneserier, lydbøger, museumsbesøg og mm. (Personlig kommunikation, d. 14. maj).

Vi vil derfor i samspil med relevant teori, forsøge at indkredse, hvordan multimodale og æstetiske tilgange kan motivere og støtte elevernes læring i mødet med den ældre litteratur.

Lærer R og lærer C har begge gode erfaringer med at inddrage tegneseriemediet som et didaktisk værktøj i formidlingen af en ældre tekst. De benytter sig begge af det digitale tegneserieprogram Pixton, hvor eleverne i hold på to eller tre skal tegne en bid af teksten som

en tegneseriestribe på et variabelt antal tegneserieruder. De tegner ikke fysisk motiverne, men udvælger dem via en motivbank.

Lærer R. fremhæver, at inddragelsen og produktionen af tegneserier når man underviser i ældre litteratur, har en rigtig god evne til at cementere ord i elevernes bevidsthed som de ikke kendte i forvejen. Lærer R: *"Bare det at oversætte, hvad de forskellige ting betyder, det glemmer de hurtigt. Det er en god idé at bede dem om at lave nogle striber, (tegneseriestriber. red,) dykke ned og bede dem om at lave et billede af lige præcis denne situation"* (Personlig kommunikation, d. 7. maj).

Denne effekt taler direkte ind i problematikken vedrørende de ældre teksters komplicerede sprogbrug. Tegneserieproduktionen inddrages i disse tilfælde som et redskab, der ligger samtidigt eller umiddelbart efter en læsning, hvor den komplicerede sprogbrug forklares så den kan reproduceres på visuel vis. Lærer R bemærker: *"Det kan give en ekstra forståelsesdimension"* (Personlig kommunikation, d. 7. maj).

Der er således en bestemt dynamik på spil i modalitetskombinationen tekst og billede, som øver indflydelse på elevens indlæring, men hvordan kan vi komme nærmere en beskrivelse og forklaring af potentialet i denne udvidede forståelsesdimension?

Der er overordnet set to forskellige måder at sætte billede og tekst i forhold til hinanden på. Den ene er *uddybelse* og den anden er *udvidelse* (Gissel, S. T., 2011, Mediedidaktik – I teori og praksis, s. 50). *Uddybelse* inddeles endvidere i de to underkategorier, *Specificering*, og *Forklaring*. En *Specificering* kan virke begge veje, hvor billedet enten gør teksten mere specifik (illustration), eller teksten gør billedet mere specifikt.

I denne sammenhæng, hvor sprogbrug og ord ofte kan være svære at forstå, er illustrationen således med til, at give en ny forståelsesdimension og forankrer betydninger i elevens bevidsthed. En af de til opgaven interviewede elever omtaler det således: *"Så ser man teksten foran sig ved hjælp af billeder"* (Personlig kommunikation, d. 14. maj).

At ord og tekst forankres bedre kognitivt via billeder, udfoldes og understøttes på videnskabelig vis i artiklen, *Visual literacy in educational practices*:

"Visuality plays a considerable role in communication and it is especially important for students so that remember what they have read" (Duchak, 2014, s. 41).

Denne påstand forklares ved hjælp af videnskabelige undersøgelser, der peger på, at menneskets hjerne i særligt høj grad er inklineret til at lære på visuel vis:

“As human beings, our brains are wired for images. Researches prove that we process visuals 60,000 times faster than text” (Duchak, 2014, s. 44.).

Den kognitive gravitation mod visualitet resulterer derfor også i, at flere og flere undervisere forsøger, at inddrage sådanne elementer i deres undervisning: *“Educators are interested in transitioning text to a visual format as it decreases the learner’s cognitive load by providing clarity to complex concepts and modify meaning”* (Duchak, 2014., s. 42).

Tekst og billede - et inkluderende potentiale

Kombinationen af billede og ord besidder således et kraftfuldt læringspotentiale, hvilket også henvender sig specifikt til de mere fagligt udfordrede elever, f.eks. DSA-elever eller ordblinde. Lærer R: *“Og det giver også noget til dem, der ikke er så læsesterke, og måske ikke har et kæmpe udviklet begrebsapparat, som har det svært når vi laver noget klassisk litteraturarbejde”* (Personlig kommunikation, d. 7. maj).

Grunden til dette er sandsynligvis igen knyttet til inddragelsen af det visuelle element. Det er bredt beskrevet, hvordan multisensoriske tilgange til sprogundervisning kan være med til at støtte ordblinde og læsesvage, og her bliver blandt andet forskellige former for visualitet hyppigt benyttet i didaktiske sammenhænge (Jandorf, Thomsen, Højbjerg & Mose, 2018).

Dette er ekstra relevant, da disse elever er særligt udfordrede af den ældre litteratur, hvorfor der er en betydelig risiko for at de hægtes af i undervisningen:

“Undervisningen i ældre litteratur og litteraturhistorie foregår i den udelte skole. I dansktimerne skal der således både være plads til de bogligt og ikke bogligt anlagte elever. Da den ældre litteratur er svært tilgængelig, har selve teksten en problematisk tendens til at dele klassen i to. De som aktivt hænger på og er med, ..., og de som hurtigt er hængt af på grund af den sproglige og forestillingsmæssige barriere.” (Weinreich, T. & Handesten, L., 2004, s. 75)

Litteraturundervisningen skal knytte an til, at eleven får et analytisk beredskab, samt viden om sprog og sprogbrug, så dette kan støtte og udvikle elevernes begrebsverden og ordforråd (Fælles Mål, 2019).

Problematikken i dette er på en måde selvforstærkende, fordi der er så stort et sprogudviklende potentiale i litteraturen generelt, og i den ældre litteratur i særdeleshed, og når de fagligt svage elever så ikke får andel i dette potentiale, så stagneres deres faglige udvikling yderligere.

Æstetiske Læreprocesser - et bredere læringspotentiale

Hvis den visuelt ladede forankring er den eneste effekt ved at inddrage en visuel og skriftlig multimodalitet i undervisningen, så eksisterer der sandsynligvis andre og simple metoder til at skabe den effekt, der opfylder lige netop dette kommunikationsbehov, end at lade sine elever tegne tegneseriestriber om de tekster som de arbejder med.

Som sagt har vi interviewet tre forskellige lærere, men det var kun de to, der brugte tegneserieproduktion i arbejdet med den ældre litteratur. Den lærer, der ikke gjorde det, benyttede sig i stedet af google, til at slå de komplicerede eller fremmedartede ord op og vise dem på en skærm i klassen, hvis det for eksempel var en genstand som eleverne ikke kendte. Dette ville så umiddelbart tjene det formål at visualisere bestemte ord for eleverne (Personlig kommunikation, d. 7. maj).

En interessant detalje i denne sammenhæng er, at mange af de elever, som arbejdede med Guldhornene af Adam Oehlenschläger på mere klassisk litteraturanalytisk vis, specifikt fremhævede lige netop dette forløb som at være kedeligt og svært, mens de elever, der havde arbejdet med Guldhornene, hvor tegneseriemediet blev inddraget, lagde vægt på at deres oplevelse af at arbejde med denne tekst havde været positiv. (Personlig kommunikation, d. 14. maj).

Der er således noget, der tyder på, at der er flere aspekter, der har haft indflydelse på elevernes oplevelse, end blot den visuelle spejling af ord eller sprogbrug.

At inddrage og producere visuelle elementer i sin undervisning på denne måde, gør at den favner ind under betegnelsen æstetiske læreprocesser. Her forstås æstetisk som at være noget sanseligt.

Kernen i den æstetiske læreproces er, *“at man gennem æstetisk virksomhed omsætter sine indtryk af verden til medierede udtryk”* (Austring & Sørensen. 2006, s. 144).

Det der helt konkret foregår i denne skabende proces, er at man i et samspil mellem fantasi og kreativitet benytter sig af et medie til at bearbejde personlige oplevelser, her er det så elevernes indtryk af en ældre litterær tekst, så disse udmønter sig i et udtryk, her som en tegneseriestribe. Dette eksemplificeres i nedenstående illustration:



(Austring & Sørensen, 2006, s. 148)

I dette tilfælde er det desuden en kollektiv æstetisk læreproces, hvor eleverne i samarbejde og diskussion deltager i den æstetiske virksomhed.

Når eleverne har forsøgt at sætte ord på, hvad denne form for inddragelse af tegneseriemediet har gjort for deres arbejde med den ældre litteratur, så nævnes det som vi tidligere har defineret som specificering, altså det at man kan lave en visuel repræsentation af et ord, sætning eller handling, og dens umiddelbare indvirkning på den iboende sproglige læringsbarrierer (Personlig kommunikation, d. 14. maj 2020).

Der var dog også nogle elever, der lagde vægt på, at når man på denne måde arbejdede med at reproducere teksten, så åbnede det også op for en mere personlig fortolkning af denne, hvilket blev positivt fremhævet:

Elev: *“Det var godt, fordi så får man selv lov at fortolke historien.”*

Elev: *“Guldhornene. Fordi man skulle fortolke det”* (Personlig kommunikation, d. 14. maj).

Dette er interessant, fordi disse elever ikke fremhæver selve det visuelle slutprodukt og dets mere iøjnefaldende kvaliteter, men i stedet fremhæver den tekstuelle fortolkningsproces, der ligger til grund for den visuelle udformning.

Denne betragtning er for lærer R meget præcis i forklaringen af, hvori det centrale læringspotentiale i denne form for multimodal reproduktion består:

“... de har en masse diskussioner indbyrdes når de skal have elementer ind i tegneserien, for der er mange ting de kan vælge imellem. Det giver en samtale hos dem. De tænker jo ikke, “nu sidder vi og analyserer teksten.” eller “nu svarer vi på nogle spørgsmål”, for de stiller jo faktisk spørgsmålene selv.” (Personlig kommunikation, d. 7. maj)

Når eleverne skal lave en tegneseriestribe i Pixton, så bliver de nødt til at foretage en masse valg i udformningen af denne. Hvilken baggrund der skal være, hvilke figurer, ansigtsudtryk, tekst i talebobler m.m.

Disse valg og diskussioner er, ifølge lærer R, i mange henseender den samme process som man gennemgår når man arbejder med teksten på en mere klassisk litteraturanalytisk facon, som så bare ville foregå i en klasserumssamtale f.eks., men eleverne opfatter det ikke som værende direkte tekstanalyse. *“De laver jo faktisk noget analysearbejde, men de opfatter det måske mere som en diskussion af hvad der vil være bedst i forhold til det vi arbejder med”* (Personlig kommunikation, d. 7. maj).

Denne diskussion mellem eleverne danner jo faktisk grundlaget for den æstetiske udformning, og det der så sker er, at eleverne indgår i en form for dialektisk søgeproces, hvor deres tekstuelle indtryk så udmønter sig i et visuelt udtryk. Altså en skabende proces.

Elevens meddigtning

Når lærer R fremhæver den diskussion, der ligger til grund for den æstetiske virksomhed, som at være ækvivalent med en litterær analyse, så syntes vi det bliver interessant, at komme med et forsøg på at drage nogle paralleller til det litteraturteoretiske vidensfelt for på den måde at komme nærmere en vurdering af det potentielle læringsudbytte.

I 1990'ernes litteraturpædagogik var man meget optaget af at skabe rum for elevernes æstetiske indfaldsvinkler til læsningen af litteratur. Marianne Keinicke og Jonna Byskov Nielsen skriver i 1994 det litteraturpædagogiske værk, *Læs bøger med hoved hænder hjerte*, som efterfølgende får stor indflydelse på, hvorledes mødet mellem elev og litteratur fremover faciliteres i den danske folkeskole. Et af de begreber som denne bog er med til at gøre populært i den danskfaglige undervisning er meddigtning: *“hvor eleverne genskaber, medskaber og omskaber teksten gennem kreative arbejdsformer...”* (Henkel, 2012, s. 193).

Den ideelle konsekvens af meddigtningsprocessen er, at den bidrager:

“ ... til at skabe intenst og nærværende samspil med litteratur, hvor eleverne anspores til at gå ind i tekstens univers og digte med på den gennem kreative og meddigtende arbejdsformer - som fx at skrive slutninger til tekster, lave malerier og dramatiseringer. På den måde analyserer og fortolker eleverne (i bedste fald) litteratur gennem litteraturens eget eller andre æstetiske udtryk.” (Henkel, 2012, s. 195)

Denne beskrivelse ligger sig tæt op af den proces som Lærer R fremhæver i sin vurdering af, hvordan elevernes arbejde med tegneseriemediet ansporer dem til at foretage deres egen analyse og fortolkning:

“Hvis de får en sekvens af et eller andet, og får at vide, at det her skal i illustrere med tre billeder inde på pixton, så skal de jo inde på pixton der skal de foretage en hel masse valg, og hver gang de skal vælge noget ud, så skal de have en diskussion omkring hvordan de har forstået teksten.” (Personlig kommunikation, d. 7. maj)

Meddigtning har altid rummet den fare, at eleven kunne fjerne sig så langt fra det litterære værk, at det ikke længere havde en forbindelse til dette. Termen æstetisk udveksling tilføjer vigtige nuancer og accentuerer nødvendigheden i: *“hele tiden at forholde sig til den litterære tekst og lade eleverne begrunde deres valg osv., sådan at meddigtning ikke bliver fradigtning”* (Henkel, 2012, s. 195).

Det er nemlig i disse valg, og i den diskussion, der er udgangspunktet for at foretage disse valg, at eleven går i dialog med teksten for at kunne kvalificere sine æstetiske refleksioner, hvor fordybelsespotentialer kan indfries, og eleven således møder den ældre litteratur på en måde, der kan udfolde dets dannelsespotentialer.

Motivation - en vurdering af det multimodale stillads

Sådan en form for involvering har selvsagt et kæmpe læringspotentialer, og det er det man som skolelærer gerne vil fylde sin undervisning med.

Derfor vil vi nu forsøge at indkredse nogle forskellige aspekter af denne måde at stilladsere den ældre litteratur på, der potentielt kan influere elevernes motivation til at arbejde med den.

De grundlæggende drivkræfter for menneskers motivation udspringer af tre forskellige behov. Det første er, at vi har brug for at opleve en form for autonomi og selvbestemmelse. For det andet er der et behov for at opleve, at man udvikler kompetencer og kan mestre noget. Det tredje behov tager udgangspunkt i, at vi er afhængige af gode relationer til andre mennesker (Andersen, 2017, s. 22).

Lærer R nævner, at meget af det undervisningsmateriale, der laves til den ældre litteratur ofte består af klassisk litteraturanalyse, og at det faktisk er decideret svært at finde eksempler på multimodale indfaldsvinkler til den ældre litteratur. Dette kan afstedkomme, at eleverne forbinder den ældre litteratur med en bestemt metodisk tilgang (Personlig kommunikation, d. 7. maj). Her kan inddragelsen af multimodaliteter og æstetiske læreprocesser, og måske i særlig høj grad tegneseriemediet, pludselig fremstår relativt nært til elevernes egen oplevelsesverden, i og med, at det både modalitetskombinerer tekst og billede, men også generelt, fordi det er en tegneserie, hvilket måske sjældnere forbindes med undervisning.

Dette åbner også op for spørgsmålet om metodemangfoldighed. Thomas Ziehe understreger, hvorledes man som skolelærer fungerer som en form for rejseguide, der med et bredt udvalg af indfaldsvinkler og virkemidler skal åbne litteraturen for eleverne. Derfor bør man strukturere sin undervisning ud fra, at man kan inddrage forskellige undervisningsmetoder (Ziehe, 2007, s.113).

Som vi allerede har fastslået så er der en stærk læringsforbindelse mellem tekst og billede, der i denne sammenhæng kan medvirke til en kompleksitetsreducering af formsproget i den ældre litteratur. Denne kompleksitetsreducering kan udmønte sig i en forøget mestringsforventning, som så igen har positiv indvirkning på elevernes motivation.

Så der er et self-efficacy aspekt tilstede, som kan være med til at motivere dem, men måske er denne stilladsering også medvirkende til at camouflere opgaven så den ikke fremstår som en klassisk litteraturanalyse og dermed synes mere spiselig for eleverne.

Lærer R: *"De tænker, det kan vi godt finde ud af. De tænker ikke, at de i virkeligheden gennemgår den samme proces, det er bare på en anden måde* (Personlig kommunikation, d. 7. maj).

Processen indeholder også et samarbejdselement, hvor elev-elev relationen bruges som fundament for en dialog-baseret tilgang, en fortolkningsproces, der så til slut også udmønter sig i et andet æstetisk udtryk.

Dette kan så være med til yderligere at motivere eleven, fordi analysearbejdet flytter sig fra at være mere lærerstyret med faste og klare rammer, hen imod en tilgang, hvor elevernes egne udforskninger og undersøgelser er det centrale. Således oplever eleverne en form for

autonomi, hvor mødet mellem tekst og læser står centralt, fordi det pludselig er dem selv, der skal virkeliggøre teksten.

Effekten af denne akkumulative motivation er så, at eleverne har indgået i en indbyrdes autonom dialogisk fortolkningsproces, og på den måde selv har mestret noget, som de måske ikke umiddelbart havde forestillet sig, at de kunne.

Lærer R: *“Så de opfatter det ikke som klassisk analysearbejde, som faktisk kan være ret skræmmende.”* (Personlig kommunikation, 7. maj)

I de foregående analyseafsnit har vi påpeget, hvordan modaliteter og æstetiske læreprocesser, i gennemtænkt samspil, kan tilføje nye forståelsesdimensioner, facilitere fordybelse og øge elevernes motivation i arbejdet med den ældre litteratur. I det følgende analyseafsnit belyser vi nogle tilgange, der bl.a. kan hjælpe eleverne til at erfare de ældre teksters historiske sammenhæng såvel elevernes egen indlejring i historien.

Litteraturhistorisk læsning - almenmenneskelige temaer og konflikter i tiden

En gennemgående ting for vores tre lærer-respondenter var, at de gjorde meget ud af, i deres litteraturundervisning, at sætte teksterne ind i en historisk, samfundsmæssig kontekst for derigennem at hjælpe eleverne til både at forstå tekstens intentionalitet og samtidig sætte den i relief til elevernes egen livsverden. I denne sammenhæng synes det nævneværdigt, at alle tre lærere fremhævede Det Moderne Gennembrud som en foretrukken litterær periode i undervisningssammenhæng. Lærer R udtrykte det således:

“Der hvor jeg syntes, at dannelsespotentialet bliver tydeligt, det er at rigtig mange af de ting, der er sådan de bærende elementer i vores samfund, det er jo noget der er udsprunget af nogle kampe, der blev ført lige præcis dengang. Det kan eleverne godt forstå. Altså det kan de godt se i sådan et samfundsmæssigt perspektiv - at nå for Søren, kvinder, der var meget stor begrænsning på, hvad de kunne, og de havde ingen stemmeret osv. Altså de (eleverne, red.) kan godt se, at der er nogle ting, som vi tager for givet, som i virkeligheden slet ikke var nogle ting, man kunne forvente dengang.” (Personlig kommunikation, d. 7. maj 2020)

Som det fremgår af citatet peger lærer R også på den ældre litteraturs dannelsespotentialer, som her netop handler om, at eleverne, jævnfør Ziehe, ved at få kontekstualiseret deres egen samtid bliver ”rystet” i nogle af deres selvfølgeligheder (Ziehe, 2007, s. 76).

Ligesom lærer R påpegede lærer C også, at de konflikter eller temaer der udspillede sig i Det Moderne Gennembrud fungerer godt som identifikationspunkter til at åbne teksternes dybere meningslag for eleverne - eksempelvis debatten om ligestilling mellem kønnene:

"... det er jo nok også fordi, det er en debat, der stadig er relevant. Det er altid sjovt det der med - altså de er meget konservative, så drengene er altid sådan lidt 'ja det var sgu bedre dengang kvinderne var hjemme bag kødgryderne', og 'bare det var ligesom i Det Moderne Gennembrud' ... Det kan man altid være sikker på, at der er nogen, som indtager den position ikke. Og pigerne er mere sådan 'hvad fa'en snakker I om, det er da uretfærdigt, at kvinderne ikke måtte få uddannelse' og sådan nogle ting. Altså den debat...det er noget der stadig er relevant for dem." (Personlig kommunikation, d. 26 maj. 2020)

Datidens ligestillingsproblematik, om end anderledes fra hvor vi er i dag, bliver i sin tematiske genkendelighed således linket mellem datiden og nutiden for eleverne. Hermed kan man sige, at lærer C faciliterer en historisk læsning af den, respektive, ældre tekst, hvor eleverne har mulighed for at inddrage deres egen forståelse i dialogen om perioden og teksten, men stadig på tekstens præmisser (Aabenhus, 2000, s. 118). Endvidere indikerer citatet en umiddelbar flerstemmighed, hvor elevernes forskellige synspunkter får plads og bliver udfoldet i samklang med lærerens stemme, hvilket ikke mindst kan være med til at øge elevernes motivation - og samtidig, jævnfør en dialogisk optik, skaber rum for refleksion og udvikling (Henkel, 2012, s. 162-163).

I forlængelse af ovenstående synes det nærliggende, at nogle litterære perioder - og tematikker i denne sammenhæng - måske ligger tættere på udskolings eleverne forståelseshorisont end andre. Imidlertid er de fleste ældre tekster, både i formsprog og i deres til tider tvetydige udsagn, som bekendt komplekse størrelser, hvorfor en genkendelig tematik selvsagt ikke nødvendigvis betyder, at eleverne kan gennemskue, hvad der er på spil i teksterne. Hertil pointerer lærer L:

"... man skal jo forklare sagens konflikt for dem. Hvad er det, der var nyt ved denne her måde at skrive på, hvad var det mange blev provokeret af, hvad var det for konflikter og problemer, som folk oplevede, som fik dem til at skrive sådan her ikke. Så det er det, der gør, at de (eleverne, red.) kan sætte sig ind i det - hvorfor gør de (folk i den tidsperiode, red.) sådan her..." (Personlig kommunikation, d. 7. maj 2020)

I dette ansporer lærer L netop eleverne til at forholde sig til tekstens intentionalitet, og ikke mindst de bevæggrunde der kan ligge bag datidens personers reaktionsmønstre og handlemåder. Lærer L retter således også elevernes opmærksomhed mod den læser som forfatteren havde i tankerne, da han/hun skrev teksten - det Jørgen Aabenhus betegner som tekstens implicite "du" (Aabenhus, 2000, s. 335). Jævnfør Aabenhus er det netop identifikation med dette "du", der gør læsningen af teksten historisk (Aabenhus, 2000, s. 318). Dette kan ikke mindst kan bidrage til elevernes erfaringsproces omkring, hvordan deres egen personlige historie er indlejret i en større historisk kontekst (jf. afsnittet Litteraturens væsen).

I vores interview-samtale med henholdsvis lærer L og lærer C, fremhævede de begge to det "almenmenneskelige" som en tekståbner. Et ord der, som tidligere berørt, på mange måder beskriver rygraden i selve skønlitteraturens væsen. Som lærer L formulerede det:

"Altså det handler jo netop om at gøre klart for dem (eleverne, red.), at der findes noget almenmenneskelig erfaring, som transcenderer tid og sted. Det ord ville jeg selvfølgelig aldrig bruge over for elever, men at vi netop på tværs af tid og sted rigtig ofte kan spejle os i at forstå hinanden eller diskutere noget personlig uden at blive personlige, fordi vi i stedet for snakker om en eller anden bibelsk figur..." (Personlig kommunikation, d. 7 maj 2020)

Lærer C eksemplificerede dette i relation til en konkret læsning af H.C. Andersens "Den grimme ælling", hvor hun gik biografisk til værks:

"... først gennemgik (vi, red.) H.C. Andersens liv, og hvordan han ligesom havde flyttet sig og udviklet sig, og hvilke svære situationer han stod i, i sit liv, og så prøvede at overføre det til den grimme ælling, og ligesom se at det faktisk gik ret meget op en til en med de situationer, vi vidste han havde været i. Og sådan en historie kan de jo også godt forstå, altså det der med at have en drøm og blive afvist og så pludselig få noget succes...det er jo sådan ret almenmenneskeligt ikke." (Personlig kommunikation, d. 26. maj 2020)

Begge citater kan siges, på hver deres måde, at belyse det dobbelte forhold i den ældre litteratur, nemlig hvordan den, i sit væsen, åbner op for at eleverne på samme tid kan distancere sig fra og indleve sig i tekstens univers: *"... på én gang se sig i spejlet og se helt anderledes billeder"* (Aabenhus, 2000, s. 332).

Når det fremmedartede, som nævnt, på flere niveauer er dominerende i den ældre litteratur, bliver det, jævnfør Ziehe (2007), dansklærerens ypperste prærogativ at bygge bro mellem

teksten og eleverne - *hen over* elevernes hverdagsbetonede forventninger og forståelseshorisonter. I denne sammenhæng brugte lærer L netop distanceringsens modpol “indlevelsen” som et svar på, hvordan man kan gøre den ældre litteraturs “fremmedhed” nærværende for eleverne:

(...) og hvordan får man dem så til at forstå et miljø og et sprog, der er dem fremmed. Ja, indlevelse - altså når de fx siger 'ej hvor er hans forældre onde', så er man sådan, det kan jeg godt forstå du siger, men det man skal forstå er, at de er opvokset i en krigszone. Det man skal forstå er, at de har set en grad af ligegyldighed over for liv, som ødelægger folk, og derfor kan vi ikke dømme dem med vores egne øjne ikke. Altså. Det er lidt det samme at forklare et sted og en tid og en virkelighed for dem, som ikke er deres egen ikke. Og det er jo altid spændende. Så nu synes de, at det simpelthen er så spændende.” (Personlig kommunikation, d. 7 maj 2020).

Som det fremgår af citatet, handler “indlevelse” her, for lærer L, om at forklare eleverne nogle sammenhænge, for netop udvide deres forståelse af teksten ved at henlede elevernes opmærksomhed på tekstens underbestemthed og hjælpe dem med at fylde nogle tomme pladser, som de ikke selv er nået frem til - eller ikke er i stand til endnu (jf. zonen for nærmeste udvikling). Herved skaber lærer L også rum for elevernes dannende selvoverskridelse, i det deres forforståelse af ”karakterernes” handling flyttes ud af deres egenverden og ind et bredere perspektiv. I samme ombæring, kan man argumentere for, at der dannes grobund for elevernes identitets-åbning, snarere den subjektiverende identitetslukning, som Ziehe taler om (Ziehe, 2007, s. 74).

Lærerens personlige engagement

Afslutningsvis synes det værd at vende tilbage til de tre læreres fremhævelse af Det Moderne Gennembrud. I denne sammenhæng virker det plausibelt, at dansklærerens personlige præferencer, og forcer, i forhold til den ældre litteratur kommer til at have stor betydning for, både det udsnit af ældre tekster som eleverne møder - og ikke mindst hvordan de møder det. Lærerens danskfaglighed spiller naturligvis en afgørende rolle, i den forbindelse, i det han/hun skal være både: *“en engageret tekstlæser, fagdidaktisk, analytisk og teoretisk velfunderet og være åbent indstillet som part i mødet mellem tekst og læser”* (Henkel, 2009, s. 52) Dog synes det nærliggende, at det personlige engagement er lige så essentielt - og måske kaldes der endda, fra læreren side, på en decideret kærlighed til den ældre litteratur. Som lærer R sagde: *“... når jeg kan lide det, så kan eleverne som regel også godt lide det. Altså det hænger jo også sammen”* (Personlig kommunikation, d. 7. maj).

Man kan således argumentere for at, hvorvidt elevernes møde med den ældre litteratur bliver frugtbar - i bund og grund står og falder med dansklærerens formåen og entusiasme i forhold til stoffet.

Konklusion

I udgangspunktet for nærværende undersøgelse satte vi os for at granske de lærerfaglige udfordringer, som kan opstå i mødet mellem samtidens udskolingselever og den ældre litteratur. Vi ønskede i samme ombæring at finde ud af, hvordan man som dansklærer kan facilitere dette møde, mellem tekst og elev, på en hensigtsmæssig og motiverende måde. Dette var ud fra devisen om, at det ikke er nok at påpege et problem, man er også forpligtet til at forsøge at finde løsninger på det. Det er i vores undersøgelse blevet tydeligt for os, hvor vigtig det er, at vi som lærere holder vores kompetencer skarpe og vores metoder relevante, ved at vi til stadighed prøver at indkredse og udforske de muligheder og erfaringer, som andre lærere og litteraturpædagoger baserer deres undervisning på - så vi også kan formidle til eleverne inden for det bedste af vores faglige formåen.

De udfordringer vi fik indkredset i opgavens første del dannede grundlag for den videre analyse. Med udgangspunkt i vores empiri foreslog vi her en visuel, kreativ og kommunikativ måde at inddrage eleverne på som et modsvar til de læringsbarrierer, der især er influeret af, at de ældre tekster ligger fjernt fra elevernes sproglige register og oplevelsesverden.

I den videre analyse åbnede vi op for en anden tilgang, der kredsede om det almenmenneskelige i den ældre litteratur som lærerens "nøgle" til at åbne teksterne op for eleverne. Med udgangspunkt i vores lærer-respondenters erfaringer belyste vi her ligeledes, hvordan man som underviser kan sætte de ældre tekster ind i en historisk kontekst, for eleverne, på en måde, hvor de samtidig erfarer sig selv som indlejret i den "samme" store historie. Ligeledes berørte vi den ældre litteraturs gode anderledeshed som et led i elevernes selvoverskridende dannelsesproces.

På baggrund af vores analyse og opgavens empiriske grundlag er det blevet tydeligt for os, at der ikke er en god måde, men mange forskellige måder at linke elevernes oplevelsesverden og den ældre litteratur. Selvom litteraturen er gammel, behøver metoden ikke at være hverken "klassisk" eller "kedelig".

Vores opgave har taget udgangspunkt i den ældre litteratur, men vi føler ikke nødvendigvis at vores erkendelser begrænser sig til denne. Styrken i at knytte og indtænke den almenmenneskelige oplevelse til sit formidlingskatalog transcenderer f.eks. ikke blot danskfaget, men endda selve folkeskolen.

Vi afslutter dermed vores læreruddannelse, med en opgaveskrivning, der ikke kun har gjort os klogere på, hvordan man kan formidle den ældre litteratur til samtidens elever, men også har gjort os klogere på, hvilken slags lærere vi gerne vil stræbe imod at blive.

Perspektivering

Omdrejningspunktet i denne undersøgelse har som bekendt været mødet mellem den ældre litteratur og samtidens udskolings elever. I relation hertil har vi peget på nogle samtidige udfordringer og tendenser, og ligeledes på baggrund af vores empiri, givet bud på hvordan man som dansklærer kan facilitere elevernes møde med de ældre tekster på forskellige måder, så eleverne motiveres, dannes og udvikles.

Den vej vi har taget i nærværende opgave er imidlertid blot en af mange, man kunne tage inden for dette komplekse felt, hvilket vores lærer-interviews ikke mindst har bekræftet os i. I denne sammenhæng er det bemærkelsesværdigt, at alle tre lærer-respondenter, uden at vi havde ansporet til det, nævnte de digitale læringsportaler som noget de var nødt til at læne sig meget op af i forhold til materialevalg til deres litteraturundervisning bl.a. grundet begrænsede ressourcer. Som lærer L sagde: *“... det er så styret i dag af, hvad der ligger på undervisningsportalerne, for vi har så få bøger tilbage. Så det er ekstremt styret af undervisningsportalerne”* (Personlig kommunikation, d. 7 maj 2020). I fald dette er en generel tendens, kunne det være interessant at undersøge, hvilket udvalg af forfatterskaber og ældre tekster, der er tilgængelige på læringsportalerne - f.eks. med henblik på en vurdering af diversiteten. Endvidere pointerede lærer R, at meget af det undervisningsmateriale, om ældre litteratur, der ligger på portalerne: *“... kører på sådan noget meget klassisk analysearbejde. Læs og forstå og svar på spørgsmål...og det er problematisk at det kører på en meget traditionel vis”* (Personlig kommunikation, d. 7 maj. 2020). Denne problemstilling er også blevet diskuteret af bl.a. Jeppe Bundsgaard og Marianne Oksbjerg, som har peget på, at de litteraturanalytiske spørgsmål i lærermidlerne ikke forekommer: *“... at have til hensigt at kvalificere elevernes fortolkninger eller støtte dem i at sammenligne, diskutere og forholde sig selvstændige og kritisk”* (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012, s. 29).

I en skolekontekst åbner dette således op for en anderledes problematik i forhold til både den ældre litteratur og skønlitteraturen generelt, hvilket ikke mindst kunne være interessant at granske yderligere.

Litteraturliste

Aabenhus, J. (2000). Litteraturhistorie; dialog mellem tekstens ”du” og læserens ”jeg”. I K. Esmann, A. Rasmussen & L.B. Wiese (red.), *Dansk i dialog* (s. 317-336). København: Dansklærerforeningen.

Andersen, F. Ø. (2017). *Motiverende undervisning*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Austring, B. D. & Sørensen M. (2006) *Æstetik og læring; grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bundsgaard, J. & Oksbjerg, M. (2012). Hvad skal vi med skønlitteraturen? I D. Østergreen-Olsen & L. Herholdt (red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 23-31). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Duchak, O. (2014). *Visual literacy in educational practice* Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal.

Fibiger, J. (2012). Historisk læsning. I M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten; litteraturredidaktiske positioner og muligheder* (s. 141-157). København: Hans Reitzels Forlag.

Gissel, S. T. (2011) *Mediedidaktik – I teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Halkier, B. (2009) *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Handesten, L. og Weinreich, T. (2004). *Litteraturens byrde* (2. udgave). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Henkel, A.Q. (2012). Litteratursamtaler; hvordan kan dansklæreren tilrettelægge dialog mellem tekst, læsere(e) og fortolkningsfællesskab. I M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten; litteraturredidaktiske positioner og muligheder* (s. 159-171). København: Hans Reitzels Forlag.

Henkel, A. Q. (2012) Læserorienterede arbejdsformer. I M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten; Fra meddigtning til æstetisk udveksling* (s. 189-200) København.:Hans Reitzels Forlag.

Henkel, A.Q. (2009). At læse med fordobling - om Litteraturpædagogik. I Skyggebjerg & Henkel (red.), *Stjernebilleder, bind 1* (s. 40-52). Frederiksberg: DanskLærerforeningens Forlag.

Imsen, G. (2015). *Elevens verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, M.H. (2012). Zygmunt Bauman; modernitet, uddannelse, utopi og moral. I M.H. Jacobsen, *Samfundsteori og samtidsdiagnose; en introduktion til sytten nyere samfundstænkere for det pædagogiske felt* (s. 107-123). København: Unge Pædagoger.

Kaspersen, P. (2012). Hvorfor læse litteratur? I M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten; litteraturdidaktiske positioner og muligheder* (s. 27-38). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview; det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Mortensen, K.P. (2001). Dannelse på dansk (uddrag II). I I. Dalsgaard, M. Hansen & G. Ingerslev (red.), *Midt i ræset* (s. 50-69). København: DanskLærerforeningen.

Neergaard, H. (2007). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Nørgaard, B. (2010). Thomas Ziehe; aftraditionisering og subjektivitet. I S.G. Olesen & P.M.Pedersen (red.), *Pædagogik i sociologisk perspektiv; en præsentation af Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens* (s. 167-189). Århus: Systime

Svendsen, E. (2011). Er den litterære kanon udtryk for et nationalt værdifællesskab? I Svendsen, E. & Svane, M.L. (red.), *Litterære Livliner; kanon - klassiker - litteraturbrug* (s. 17-37). København: Gyldendal.

Ziehe, T. (2007). *Øer af intensitet i et hav af rutiner; nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget politisk revy.

WEB

Agger, R. (28. oktober 2019) >>Ret uheldigt<< *Skærme danske skoleelever til dårligere læsere*. Lokaliseret på:

<https://politiken.dk/indland/uddannelse/art7454890/Sk%C3%A6rme-g%C3%B8r-danske-skoleelever-til-d%C3%A5rligere-l%C3%A6sere>

Bollerslev, A. (25. oktober 2018) *Børn læser færre bøger i fritiden* Lokaliseret på:

<https://www.dr.dk/ligetil/indland/boern-laeser-faerre-boeger-i-fritiden>

Børne- og Undervisningsministeriet, (2019). Faghæfte 1 Undervisningsministeriet.

Lokaliseret på:

<https://emu.dk/grundskole/dansk/faelles-mal>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019) *Karakterer fra folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse 2018/2019*. Lokaliseret på:

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/stat/pdf19/190923-tabelnotat---grundskolekarakterer-2018-19.pdf?la=da>

Børne- og Undervisningsministeriet, (2019) *Folkeskolens formål*. Lokaliseret på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Dahl, A.M. (2016). *Motivation af Popstargenerationen*. Lokaliseret på:

<http://www.futura.dk/Default.aspx?ID=85&PID=102&M=NewsV2&Action=1&NewsId=1421>

Hansen, S. R., Gissel, T. G., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthuis, A., Vestergaard, L., (2017) *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik*. Lokaliseret på:

<https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/02/B%c3%b8rns-l%C3%A6sevaner-2017.-Overblik-og-indblik..pdf>

Jandorf, B. D., Thomsen, I. T., Højbjerg, M., & Mose, T. (16. februar 2018) *Undervisning af ordblinde nyttet*. Lokaliseret på:

<https://www.blivklog.dk/undervisning-af-ordblinde-nyttet/>

Kanonudvalget, (2004) *"Dansk litteraturs kanon - Rapport fra Kanonudvalget"* Lokaliseret på:

<http://static.uvm.dk/publikationer/2004/kanon/kap01.html>

Würtz, M., (Marts 2010) *Børns multimodale tekstverden som potentiale i undervisningen*.

Lokaliseret på:

https://www.videnomlaesning.dk/media/1617/viden_om_laesning_nr_7.pdf

Bilag

Bilag 1 - Interviewguide - lærerrespondenter

- 1) Hvor længe har du undervist i dansk?

Dannelsespotentiale

- 2) Hvordan betragter du den ældre litteraturs dannelsespotentiale ift. samtidens elever?
- 3) Kan du lide at undervise i ældre kanonlitteratur? Begrund?

Undervisningsmetoder

- 4) Hvordan underviser du i ældre litteratur?
 - Bestemt metode/tilgang
 - Fx, inspiration fra en bestemt litteraturpædagogiske tilgange
- 5) Hvordan udvælger du indhold/teksterne til din undervisning i ældre litteratur?
 - Hvad lægger du vægt på?
 - Bestemte kriterier, fx?

Læringsbarrierer

- 6) Hvilke udfordringer ser du/har du oplevet ift. at undervise samtidens elever i ældre tekster?
 - er der nogle udfordringer, som synes mere gennemgående end andre på tværs af de klasse/elever du har undervist?
 - har du oplevet en ændring ift. elevernes motivation/deltagelse i litteraturundervisningen gennem årene?
- 7) Ift. det obligatoriske kanon er der nogle forfatterskaber du synes er bedre/nemmere at undervise i? Er der nogle som er decideret opadbakke? Begrund?
- 8) Hvordan synes du generelt eleverne tager imod undervisningen i ældre litteratur?
- 9) Hvad, oplever du, virker særligt godt i din undervisning i ældre litteratur? (gerne konkrete eksempler)

Motivation og læselyst

- 10) Hvad gør du for at motivere eleverne ift. den ældre litteratur?
- 11) Hvordan oplever du generelt dine elevers læselyst?
- 12) Hvad synes du personligt er den/de vigtigste faktor/er ift. at fremme elevernes læselyst?
 - er der noget her man skal være særligt opmærksom på ift. ældre skønlitterære tekster?

- 13) Mener du, at det gør en forskel ift. læring og tilegnelse af stoffet, hvorvidt eleverne læser på en skærm eller i en fysisk bog?
Begrund?

Bilag 2 - Spørgeskema til elever d. 14. maj 2020 (Udvalgt indhold)

Hvilket klassetrin går du på (7/8/9)?

Kan du lide at læse bøger (skønlitteratur)?
- hvorfor/hvorfor ikke?

Hvis ja, har du en favoritgenre?

Nævn nogle bøger, du har læst inden for det sidste år?

Hvor tit læser du af lyst (uden for skolesammenhæng)?

Hvor mange timer bruger du ca. på din mobil og SoMe i løbet af en dag?

I skolen er der en obligatorisk litteraturkanon, hvilket betyder I, elever, skal lære om 14 bestemte forfattere og deres værker, samt folkeviser. Mange af de tekster, I skal arbejde med her, er "ældre" tekster - altså tekster fra før 1965.

Giver det mening for dig, at I skal læse ældre litteratur og lære om kanonforfattere?
- hvorfor/hvorfor ikke?

Kan du give nogle eksempler på kanonforfattere og tekster, I har arbejdet med i dansk?

Kan du lide, at læse ældre litteratur?
- hvorfor/hvorfor ikke?

Synes du, det er svært at læse og forstå ældre litteratur?

- hvorfor/hvorfor ikke?

"Der er mange ord, som er svære at forstå."

"Nogle gange giver ordene ikke rigtigt mening."

"Jeg har generelt ikke meget selvtillid i forhold til det danske sprog og mit danske ordforråd."

"-Nej, jeg syntes ikke umiddelbart det er svært at læse ældre litteratur der er dog gange hvor der er ord jeg ikke forstår, men det er ikke meget tit."

"Nej, kun hvis der er gamle ord jeg ikke forstår."

Hvor enig er du i følgende (sæt X):

- a. Sproget i ældre tekster er svært at læse - og derfor også svært at forstå**

Eni g	Delvis enig	Delvis uenig	Ueni g
7	8	3	2

20 af 25 elever svarede på dette spørgsmål

- b. Det er svært at sætte sig ind i den **tid**, den ældre litteratur er skrevet i

Eni g	Delvis enig	Delvis uenig	Ueni g
4	10	5	1

- c. Det er svært at relatere til **personerne** i fortællingerne

Eni g	Delvis enig	Delvis uenig	Ueni g
4	9	4	3

- d. De ældre tekster handler ofte om **emner**, der ikke interesserer mig

Eni g	Delvis enig	Delvis uenig	Ueni g
8	10	2	

Har du et konkret eksempel, hvor I har arbejdet med ældre litteratur i dansk, som du synes var rigtig spændende?

- hvad gjorde det spændende?
 "Guldhornene. Fordi man skulle fortolke det."
 "Guldhornene"

Har du et konkret eksempel, hvor I har arbejdet med ældre litteratur i dansk, som du synes var rigtig kedeligt?

- hvad gjorde det kedeligt?

"Guldhornene"

"Guldhornene fordi det var kedeligt"

"Det vi lavede omkring guldhornene, det var virkeligt kedeligt. Der interesserede mig bare overhovedet ikke."

Hvad synes du, kunne gøre det mere interessant at arbejde med ældre litteratur i skolen?

- "At lave fysiske aktiviteter om emnet"
- "Når vi ser film. Det var godt, da vi så Barndommensgade"
- "At man tager på museum"
- "Høre dem som lydbøger"

Specifikt til lærer Rs elever

Jeres lærer nævner, at i af og til arbejder med en tekst ved at genfortælle og illustrere den i pixton.

Når man laver en tekst uden billeder om til en tegneserie, på hvilken måde hjælper det så med at gøre teksten mere forståelig?

“Det hjalp fordi der kommer billeder, der viser det der sker”

“Altså så ser man teksten foran sig ved hjælp af billeder. Man kan vel bedre forestille sig det.”

“Det blev nemmere da man skulle skabe sine egne billeder”

“Det var godt, fordi så får man selv lov at fortolke historien.”

“Det illustrere det så man husker det bedre.”

“Så ser man teksten foran sig ved hjælp af billeder”

Kan en tekst, hvor sproget er svært at forstå blive nemmere at forstå, hvis man skaber en billedside til den?

“Ja, for man kan se hvad der foregår på billedet, selvom man ikke forstår alt der er skrevet.”

Hvorfor?

Eller

Hvorfor ikke?

Bilag 3 - Interview med lærer R d. 7. maj 2020 (transskriptionsuddrag)

Dannelsespotentialer

“Der hvor jeg syntes, at dannelsespotentialer bliver tydeligt, det er at rigtig mange af de ting, der er sådan de bærende elementer i vores samfund. Det er jo noget der er udsprunget af nogle kampe, der blev ført lige præcis den gang. Det kan eleverne godt forstå - altså det kan godt se det i sådan et samfundsmæssigt perspektiv, at nå for Søren kvinder, der var meget stor begrænsning på, hvad de kunne, og de havde ingen stemmeret osv... altså de (eleverne, red.) kan godt se, at der er nogle ting, som vi tager for givet, som i virkeligheden slet ikke var sådan nogle ting, man kunne forvente dengang. Så kæmpe dannelsespotentialer. Helt stensikkert.”

Dalende læsekompetence

“Jeg tror simpelthen ikke, der er nogen, der læser en bog, medmindre at vi kommer med en - altså i skolen. Det er måske ikke mere end, det ved jeg ikke, otte-ti år siden, at der tit var piger eller drenge der kom hen og sagde sådan 'øh kan du anbefale en bog nede fra biblioteket', eller 'nu har jeg læst denne her, har du noget af samme skuffe'?”

“De læser simpelthen ikke hurtigt og effektivt. Det gør de bare ikke. Altså de har virkelig svært ved at sidde i 20 min. og læse i den samme bog. Altså de er jo vant til hele tiden ligesom også at blive afbrudt i det, de gør, fordi så kommer der lige et eller andet på nettet, som de lige skal klikke på. Og der er jo altid nogen, der lægger noget interessant op, det ved man jo, så man tænker sådan wow, det bliver jeg nok lige nødt til at se.”

“De er simpelthen mindre trænede læsere. De er i dårligere træning. Jeg tror, at de læser... måske hvis man undersøgte på mellemtrinnet, så tror jeg måske ikke at tingene har ændret sig, men når de kommer op i 7 klasse, så smider de simpelthen enhver kontakt til en fysisk bog. Det læsetekniske det halter *virkelig* meget bagefter, og det betyder at man skal sætte utrolig lang tid - altså længere tid egentlig end man plejer af, til at de skal læse noget. Altså hvis man kommer med en roman, så synes jeg faktisk, at man skal bruge længere tid på, at de skal..hvis de skal læse 25 sider, så bliver de helt sådan, 'det kan vi ikke'. Og det tror jeg faktisk, de har ret i, det kan de ikke.”

Multimodale og æstetiske tilgange

“Ældre litteratur er jo svært at læse, fordi det er et sprog som ligger rigtig langt fra deres daglige sprog så det handler jo om at give dem nogle metoder til at omsætte det til noget, der måske giver mere mening for dem. Bare det at oversætte, hvad de forskellige ting betyder, det glemmer de hurtigt. Det er en god idé at bede dem om at lave nogle striber dykke ned og beder dem om at lave et billede af lige præcis denne situation. Så kan man hænge dem op i klassen. Det har jeg gjort, men ellers vil jeg sige at der er rigtigt meget undervisningsmateriale, der handler om ældre litteratur, der kører på sådan noget meget klassisk analyse arbejde. Læs og forstå og svar på spørgsmål. Hvis man skal inddrage andre modaliteter så skal man jo nærmest selv finde på det, og det er problematisk at det kører på en meget traditionel vis.”

“Det er jo en måde, at bruge nogle metoder som de kender. Det kan give en ekstra forståelsesdimension”

“Og det giver måske også noget til dem, der ikke er så læse stærke, og måske ikke har et kæmpe udviklet begrebsapparat, som har det svært når vi laver noget klassisk litteraturarbejde. De tænker, det kan vi godt finde ud af. De tænker ikke at de i virkeligheden gennemgår præcis den samme process, det er bare på en anden måde.”

“Det har jo gjort det, at de bliver nødt til at fordybe sig lidt. Hvis de får en sekvens af et eller andet, og får at vide, at det her skal i illustrere med tre billeder inde på pixton, så skal de jo inde på pixton der skal de foretage en hel masse valg, og hver gang de skal vælge noget ud, så skal de have en diskussion omkring hvordan de har forstået teksten. De skal vælge baggrund, figurer, bevægelser og lave talebobler. der er en helt masse valg de skal tage, og de valg kan de jo kun tage hvis de har en idé om hvad der sker i teksten. De bliver tvunget til at snakke om, skal vi vælge det her eller det her, hvorfor skal vi det. De laver jo faktisk noget analysearbejde, men de opfatter det måske

mere som en diskussion af hvad der vil være bedst i forhold til det vi arbejder med (pixton). De opfatter det ikke som traditionelt analyse arbejde, men de har en masse diskussioner indbyrdes når de skal have elementer ind i tegneserien, for der er mange ting de kan vælge imellem.

Det giver en samtale hos dem. De tænker jo ikke, nu sidder vi og analyserer teksten.

Eller nu svarer vi på nogle spørgsmål, for de stiller jo faktisk selv spørgsmålene. Så de opfatter det ikke som klassisk analyse arbejde som faktisk kan være ret skræmmende.”

Bilag 4 - Interview med lærer L d. 7. maj 2020 (transkriptionsuddrag)

Dalende læsekompetence

“De skal frilæse en halv time hjemme for at få læst nok og det kan jo også være avisartikler, men jeg tror faktisk ikke at de får det gjort nok, det er virkelig vanskeligt at holde teenagere til ilden hjemme.”

I 1: Hvorfor tror du?

“Hvorfor? De har så mange andre tilbud, det er så bedre lige i denne her tid, nu kan de men normalt er det fordi at der foregår så meget andet og fordi det er hyggeligt at spejle sig sammen og det er hyggeligt at se en film sammen, fordi at når man starter den sammen så deler man den.”

Almenmenneskelige tematikker

“Jeg synes ikke det er svært at få dem derhen, hvor de synes, det er spændende, men man skal jo forklare sagens konflikt for dem. Hvad er det, der var nyt ved denne her måde at skrive på, hvad var det mange blev provokeret af, hvad var det for konflikter og problemer som folk oplevede, som fik dem til at skrive sådan her ikke. Så det er det, der gør at de kan sætte sig ind i det - hvorfor gør de (karaktererne, red.) sådan her, hvorfor ser der sådan ud. Hvorfor det optager dem, eller hvorfor er det det, der provokerer eller hvorfor har de absolut ikke behov for at blive provokeret.”

“Altså det handler jo netop om at gøre klart for dem, at der findes noget almenmenneskelig erfaring, som transcenderer tid og sted. Det ord ville jeg selvfølgelig aldrig bruge over for elever, men at vi netop på tværs af tid og sted rigtig ofte kan spejle os i at forstå hinanden eller diskutere noget personlig uden at blive personlige, fordi vi i stedet for snakker om en eller anden bibelsk figur eller et popidol ikke.”

“Det er identitetsarbejdet, der er i fokus ikke. Hvordan kan vi forstå denne her person ud fra ham selv, og kender vi det fra os selv eller noget der minder om og selv, nutiden ikke. Hvordan får man dem så til at forstå et miljø og et sprog, der er dem fremmed. Ja, indlevelse..

altså når de fx siger 'ej hvor er hans forældre onde', så er man sådan, det kan jeg godt forstå du siger, men det man skal forstå er, at de er opvokset i en krigszone. Det man skal forstå er, at de har set en grad af ligegyldighed over for liv, som ødelægger folk, og derfor kan vi ikke dømme dem med vores egne øjne ikke. Altså. Det er lidt det samme at forklare et sted og en tid og en virkelighed for dem, som ikke er deres egen ikke. Og det er jo altid spændende.”

Multimodale og æstetiske tilgange

“Og så bruger vi også meget at Google ting. Altså hvis der fx står 'hun kiggede i servanten', så kan man Google servanten og kan man se sådan en”

Bilag 5 - Interview med lærer C d. 26. maj 2020 (transskriptionsuddrag)

Dalende læsekompetence

“Men altså det hører jo også alderen til, men jeg synes der er færre, der læser. Det er blevet sværere, fordi der er så mange andre tilbud med computerspil og skærme og alt sådan noget ikke. Det der med at sige, at man skal læse en halv time, før man sover, det er sværere, fordi der er mange andre ting, man kan lave i den halve time.”

Almenmenneskelige tematikker

“Ja, eller man kan sige, det er jo nok også fordi, det er en debat, der stadig er relevant. Det er altid sjovt det der med altså - de er meget konservative, så drengene er altid sådan lidt 'ja det var sgu bedre dengang at kvinderne var hjemme bag kødgryderne' og 'bare det var ligesom i Det Moderne Gennembrud' og sådan noget. Det kan man altid være sikker på, at der er nogen, som indtager den position ikke, og pigerne er mere sådan 'hvad fa'en snakker I om, det er da uretfærdigt, at kvinderne ikke måtte få uddannelse' og sådan nogle ting. Altså den debat, den kan de ligesom *altid* godt - det er noget der stadig er relevant for dem.”

“Ja. Og også prøve at forklare dem, hvad skal man sige, de situationer som de forfattere som har skrevet teksterne og de personer som *er* i teksterne står i ikke. Altså vi har også lavet sådan en biografisk analyse af "Den grimme ælling", hvor vi først gennemgik H.C. Andersens liv, og hvordan han ligesom havde flyttet sig og udviklet sig, og hvilke svære situationer han stod i, i sit liv, og så prøvede at overføre det til den grimme ælling, og ligesom se at det faktisk gik ret meget op en til en med de situationer, vi vidste han havde været i. Og sådan en historie kan de jo også godt forstå, altså det der med at have en drøm og blive afvist og så pludselig få noget succes. Og alt sådan noget, det kan de jo godt sætte sig ind i, det er jo sådan ret almenmenneskeligt ikke.”

“Jeg er udskoling, og de elever har ret stor interesse i den ældre litteratur, fordi at når de når til udskolingen så har de evnen til at koble en historisk periode med et stykke litteratur. Det giver dem en form for aha-oplevelse i fortolkningen af en tekst, og det giver dem også en forståelse af den tid som vi lever i nu. Med det moderne gennembrud kan de f.eks. bedre forstå nogle politiske debatter bedre, sådan nogle ting kan det ældre litteratur.”

Læringsbarriere

“Altså der er noget med tempoet i ældre litteratur, som er ekstremt lavt, fordi der kan være rigtig mange beskrivelser, og det synes moderne unge er - det bliver hurtigt kedeligt for dem ikke. De er vant til at der er mere action. Så sådan noget med lange beskrivelser, hvor der ikke er så meget handling, og hvor den handling der er, måske er lidt svær at forstå. Det er tungt for dem.”