

Forside til Professionsbacheloropgaven Maj/Juni 2013



UC Lillebælt
Læreruddannelsen på Fyn
Middelfartvej 180
DK – 5200 Odense V

Tilknyttet linjefag: Dansk

Titel på opgaven:

Dannelse og kompetencer i litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur

Pæd.vejl: Carsten Michael Oxenvad

Fagl.vejl.: Jimmi Michelsen

Angiv antal anslag (1 normalside = 2600 anslag tegn + mellemrum) 90.709

Mindst 65.000 – max 91.000 anslag

Vi gør opmærksom på, at censor har ret til at afvise opgaven, hvis opgaven overskrider det maksimalt tilladte antal anslag. Det er dit eget ansvar at holde dig orienteret om dette i studieordningen.

Udarbejdet af:

Ulrik Mikkelsen Hansen
navn (blokbogstaver)

21109509
studiernr.

Ulrik Mikkelsen Hansen
underskrift

Accepterer at opgaven kan bruges til undervisning, dog anonymt:

JA

NEJ

Dette oplæg er udarbejdet af en/flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn.
Kopiering eller anden gengivelse af opgaven eller dele af den er kun tilladt med forfatterens tilladelse. (Jfr. gældende dansk lov om ophavsret).
Jeg erklærer herved, at opgaven er udhærdiget uden uretmæssig hjælp, jf. eksamensbekendtgørelse (BEK nr. 782 af 17/08/2009-paragraf 19, stk. 6.)

Modtaget af: _____

UDDANNELSER I UDVIKLING – www.ucl.dk

University College Lillebælt samler uddannelserne til ergoterapeut, fysioterapeut, lærer, pædagog, radiograf, socialrådgiver og sygeplejerske samt efter- og videreuddannelse og center for undervisningsmidler i Trekantområdet og på Fyn.

Indhold

Indledning	4
Problemformulering	5
Læsevejledning	5
Teori og begrebsafklaring.....	6
Dannelsesbegrebet.....	6
Kompetencebegrebet.....	7
Modsætningen mellem dannelse og kompetencer	9
Kategorial dannelse og eksemplarisk indholdsvalg.....	10
Litterære metoder og litteraturpædagogik.....	12
Empiri.....	14
Fokusgruppeinterview med erfarne dansklærere.....	14
Øvrige undersøgelser og empiri	15
Analysen	16
Begrundelser for at læse ældre skønlitteratur i skolen.....	16
Mål.....	20
Indhold.....	25
Aktiviteter	28
Kreativitet og æstetisk kompetence.....	30
Analysen set i forhold til litteraturpædagogiske og -didaktiske positioner	31
Konklusion	33
Handleperspektiv.....	35
Perspektivering.....	37
Litteraturliste.....	39
Bilag 1: Fokusgruppeinterview	41
Bilag 2: Interviewguide	42

Bilag 3: Elvernes evaluering af undervisningen	43
Bilag 4: Uddrag af logbog.....	46
Bilag 5: Elevprodukt.....	47

Indledning

Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal den danske folkeskole både give eleverne kundskaber og færdigheder og samtidig støtte den enkelte elevs alsidige udvikling.¹ Folkeskolen er samtidig en politisk slagmark, som mange aktører i samfundet har en mening om og ønsker at præge. Med den tiltagende New Public Management-tænkning i den offentlige sektor og i samfundet generelt synes der at være et krav om nytteværdi i undervisningens indhold. Det lærte skal kunne bruges til noget, synes den generelle holdning at være, og her menes der ofte noget praktisk anvendeligt og objektivi målbart, fx at kunne læse og skrive. Når en sådan positivistisk, kompetenceorienteret opfattelse er fremtrædende, kan jeg på litteraturundervisningens vegne godt føle mig provokeret, for litteraturundervisningen rummer også et dannelsespotentiale. Ved næste folkeskoleforlig gøres *Dansk litteraturs kanon* muligvis valgfri.² Dansk læreren kommer derfor til at stå i en situation, hvor mål og begrundelse går forud for indholdsvalg i højere grad end ved en obligatorisk kanon, der i mindre grad giver læreren mulighed for at udvælge indhold i undervisningen ud fra pædagogiske og didaktiske hensyn. Da eleverne gennem litteraturundervisningen skal erhverve sig nogle bestemte kompetencer, finder jeg det samtidig relevant at undersøge, hvilke kompetencer litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur kan være med til at styrke hos eleverne. Det er min antagelse, at der er en grundlæggende forskel på kompetencebegrebet og dannelsesbegrebet, hvilket jeg vil uddybe og argumentere for i mit teoriafsnit. Min overordnede hensigt med opgaven er derfor at nå frem til et bud på, hvordan læreren kan tilrettelægge litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur, så den har relevante kompetencemål i sammenhæng med en bevidst dannelsesmæssig hensigt. Da det kan forventes, at *Dansk litteraturs kanon* gøres valgfri, og læreren i den forbindelse får større frihed til og ansvar for at tilrettelægge litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur, vil jeg især have fokus på begrundelse, mål og indholdsvalg, da disse kategorier må nytænkes, når læreren ikke længere er bundet af en kanon. Herudover vil jeg også se nærmere på de aktiviteter, der foregår i undervisningssituationerne, da det må kunne forventes, at det er her, en del af kompetencerne kan identificeres.

¹ Undervisningsministeriet (2009): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. § 1.

² Folkeskolen (2012): *Flertal vil gøre kanon valgfri*.

Problemformulering

Hvordan kan læreren tilrettelægge litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur i forhold til begrundelse, mål, konkret tekstvalg og aktiviteter i undervisningen, så elevernes kompetencer udvikles, samtidig med at elevernes alsidige dannelse tilgodeses?

Min forventning er som udgangspunkt, at skolen ligesom det øvrige samfund på mange måder er blevet gennemsyret af en udpræget kompetencetænkning, og at dannelsen i dag har trange kår. Jeg vil derfor undersøge, om der foregår refleksioner vedrørende dannelse, når lærere reflekterer over deres undervisning, og i givet fald hvilken dannelse. Når jeg gennem mine undersøgelser og min analyse forhåbentlig bliver klogere på, hvordan dannelse og kompetencer indgår i skolens undervisning ift. litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur, vil jeg forsøge at identificere områder i undervisningen, hvor eleverne kan opnå specifikke kompetencer, uden at det sker på bekostning af dannelsen.

Læsevejledning

I mit teori afsnit vil jeg først redegøre for dannelses- og kompetencebegrebet samt modsætningsforholdet mellem de to begreber. Herefter vil jeg redegøre for og begrunde Wolfgangs Klafkis kategoriale dannelsesteori herunder eksemplarisk indholdsvalg ift. min problemstilling, og hvordan teorien kan anvendes i min analyse. Dernæst vil jeg skitsere mine indledende opfattelser af henholdsvis åben og lukket litteraturpædagogik ift. dannelse og kompetencer.

I empiriafsnittet vil jeg redegøre for mine valg af undersøgelsesmetoder i form af fokusgruppeinterview og supplerende empiri i form af elevevaluering af undervisningen og logbogsnotater. Herunder vil jeg komme ind på pålidelighed og gyldighed ift. de valgte undersøgelsesmetoder og den viden, der er opnået derved.

Analysen er struktureret ud fra begrundelse, mål, indhold og aktiviteter. I analysen vil jeg ved hjælp af teorien analysere min fundne empiri og berøre, hvordan dannelse og kompetencer vægtes ved begrundelsen for at undervise i ældre litteratur. Endvidere vil jeg i analysen berøre forholdet mellem det historiske i dansk og fiktionskompetence, det eksemplariske princip med særligt fokus på det fundamentale ift. indholdsvalg samt æstetisk kompetence herunder produktion og reception ift. undervisningens aktiviteter. Endelig vil analysen også blive belyst ud fra begreberne arkivering og aktualisering ift. indhold og analysens øvrige elementer.

I min konklusion vil jeg sammenfatte undersøgelsens resultater og den erkendelse, der er opnået gennem analysen, for så i mit handleperspektiv at pege på hvad læreren kan gøre på baggrund af den opnåede erkendelse. Konklusion og handleperspektiv vil især omhandle fiktionskompetence, æstetisk kompetence og vigtigheden af at se begrundelse, mål, indhold og aktiviteter i indbyrdes relation.

Slutteligt vil jeg i perspektiveringerne vurdere, hvordan undersøgelsen kan være påvirket af de udvalgte begreber og teorier samt mit eget pædagogiske og danskfaglige grundsyn. Ligeledes vil jeg nævne, hvordan problemformuleringen kunne have været undersøgt ud fra andre perspektiver.

Teori og begrebsafklaring

Dannelsesbegrebet

Dannelsesbegrebet er et af de sværeste begreber at komme med en entydig definition på, men med udgangspunkt i nogle forskellige dannelsesteoretiske tænkere i begrebets historie, vil jeg forsøge at indkredse, hvad dannelse er.

Grundlæggende opstår i oplysningstiden spørgsmålet om, hvad uddannelsernes mål og midler skal være. Det resulterer i to forskellige pædagogiske retninger.³ Den ene retning, filantropisterne, mente, at skolens opgave skulle være at gøre eleverne til dygtige og nyttige samfundsborgere. Denne retning er forløber for den pædagogiske utilitarisme, som senere viser sig i kompetencebegrebet. Den anden retning, nyhumanismen, havde derimod et ganske anderledes syn på uddannelsens opgave. Inden for denne retning er især filosofferne Emanuel Kant og Wilhelm von Humboldt interessante, da det humanistiske dannelsesbegreb tager udgangspunkt i Kants myndighedsbegreb. Ved Kants myndighedsbegreb forstås, at mennesket ved at have modet til at betjene sig af sin forstand kan træde ud af dets selvforskyldte umyndighed. Kant mente, at menneskets handlinger har en etisk dimension ift. hvilken, mennesket skal være bevidst ift. sin selv- og medbestemmelse. I forbindelse med etikken formulerer Kant det kategoriske imperativ og fremfører ligeledes, at mennesket skal være målet i sig selv og aldrig må bruges som et middel. Når Kant kritiserer den rationelle fornuft, er det med udgangspunkt i, at menneskets moralske vurdering af en given handling ikke skal have fokus på handlingens konsekvenser men handlingens almengyldige princip i sig selv. Myndighedsbegrebet er derfor potentielt samfundskritisk, da det fordrer det enkelte menneske at foretage moralske vurderinger i såvel egne som kollektive

³ Nordenbo, Sven Erik (2011) S. 49-50.

handlinger. Mennesket bliver af Kant set som et autonomt, myndigt, selvstændigt tænkende og principielt, moralsk, bevidst væsen. Når Kant derfor fremhæver, at mennesket i modsætning til dyrene besidder fornuften, er det netop ikke en rationel naturvidenskabelig fornuft men en fornuft, der sætter moralloven højest. Mennesket er derfor først frit og myndigt, når det har viljen til at sætte moralloven over dets naturbundne og lystbetonede tilbøjeligheder.⁴

Alsidighed som kendetegn for dannelse ses bl.a. komme til udtryk hos Kant, Humboldt og Pestalozzi. Humboldt pointerede, at frihed var en forudsætning for individets dannelse, men at mennesket udover frihed i sit møde med kulturen også skal stilles i mange forskelligartede situationer.⁵ For Humboldt handler dannelsen altså om alsidighed frem for ensidighed. I Kants treklang ser vi også det alsidige aspekt i form af erkendelsen, det æstetiske og det moralske og Johan Heinrich Pestalozzis treklang mellem hjerte, hoved og hånd.

Kompetencebegrebet

Den Store Danske definerer kompetence som:

*"(...)kunnen, dygtighed. Udtrykket bruges i pædagogik og psykologi om kundskaber og færdigheder, fx kompetence i problemløsning, i læsning, i matematik. I psykologi skal kompetence forstås sammen med potentiale på den ene side og præstation på den anden side. Kompetence er den udviklede evne eller funktion, potentiale er antagelsen om en evne eller mulighed og præstationen er udførelsen i praksis."*⁶

Som tidligere anført er nutidens kompetencebegreb bl.a. affødt af den pædagogiske utilitarisme. Helt centralt i den pædagogiske utilitarisme er kravet om, at pædagogikken skal gavne samfundets udvikling. Dvs., at målet med den pædagogiske praksis skal være at skabe nyttige og dygtige samfundsborgere, der kan forøge samfundets rigdomme og varetage specialiserede funktioner i det arbejdsdelte samfund.⁷ Heri ligger også utilitarismens moralske ideal, hvor nytten skal fremme samfundets samlede sum af lyksaglighed.

⁴ Willesen, Anne-Mette Nortvig (2009) S. 80-83.

⁵ Nordenbo, Svend Erik (2011) S. 51.

⁶ Den Store Danske (2009): *Kompetence*.

⁷ Nordenbo, Svend Erik (2011) S. 50.

Utilitarismen er således positivistisk orienteret, da antagelsen er, at man kan opstille et regnestykke, hvor konsekvensen af en given handling samledes i en mængde af smerte og lykke opvejes i mod hinanden.⁸

Kompetencebegrebet er også stærkt knyttet til markedstænkningen, og OECD har i *DeSeCo-programmet* defineret kompetence som "(...)evnen til med succes at møde krav og udføre opgaver og består af både kognitive og nonkognitive elementer"⁹. Endvidere uddybes det, at "Hver konkret kompetence bygger på en kombination af kognitive og praktiske færdigheder, viden (inklusive tavs viden), motivation, værdiorienteringer, holdninger, følelser, og sociale og andre adfærdsmæssige komponenter, der tilsammen kan mobiliseres til effektive handlinger."¹⁰ Et kendetegn ved en kompetence er altså ifølge denne definition, at den optræder som evnen til en bestemt form for handling. Det ses i definitionen i form af det adfærdsmæssige og det at kunne anvende viden til en praktisk konkret handling. Ligeledes betones handlingen i og med, at den også skal være effektiv. Der skal altså komme et resultat ud af handlingen. I *DeSeCos* definition betones der ligeledes en lineær sammenhæng ved, at man er besiddende af en kompetence, så snart man kan mestre en bestemt udfordring eller opgave. For at udvikle en specifik kompetence, skal man altså trænes i netop den færdighed eller funktion, som kompetencen retter sig mod.

Når kompetencebegrebet har fået stor betydning, skal det ses i relation til den markedstankegang, som er blevet fremtrædende på bl.a. uddannelsesområdet i samfundet. Som følge af den neoliberale New public managementtænkning (NPM) søger man at markedsføre den offentlige sektor mhp. effektivitet og lave omkostninger. Uddannelsesområdet set ud fra en NPM-tænkning er et marked, der kan reguleres af udbud og efterspørgsel, som vi kender det fra markedøkonomien. Kompetencebegrebet får her en central rolle, da kompetencer ses som uddannelsesmarkedets møntfod.¹¹ I forlængelse heraf opstår behovet for at kunne måle præstationerne for at effektivisere og gøre det, der bedst kan betale sig. Derfor skal kompetencerne være målbare, og undervisningen skal være evidensbaseret ud fra tankegangen om, at man skal gøre det, der virker. Kompetencer er så det output, som skolerne producerer.¹²

NPM-tænkningen hævdes af nogen allerede at have vundet meget stor indflydelse i det danske uddannelsessystem, herunder folkeskolen. Som eksempler kan bl.a. nævnes den øgede fokus på

⁸ Willesen, Anne-Mette Nortvig (2009) S. 84.

⁹ Nordenbo, Svend Erik (2011) S. 54.

¹⁰ Ibid. S. 54-55.

¹¹ Ibid. S. 57-59.

¹² Hjort, Katrin (2006) S. 8.

obligatoriske, nationale test, PISA-undersøgelser, der søger at skabe et sammenligneligt grundlag mellem staternes kompetenceregnskaber, offentliggørelse af eksamensgennemsnit, opprioritering af fælles trinmål i fagene, forskellige, kommercielle former for konceptpædagogik og endelig markedets retorik, der efterhånden er rykket længere ind i pædagogikkens verden.¹³ Men er den øgede fokus på kompetencer så også rykket ind i skolens hverdag, når læreren skal tilrettelægge sin litteraturundervisning i ældre skønlitteratur? Det vil min analyse af indsamlet empiri måske kunne give et nærmere indblik i.

Modsætningen mellem dannelse og kompetencer

Med udgangspunkt i min redegørelse og definition af dannelsesbegrebet og kompetencebegrebet vil jeg her opridse modsætningsforholdet mellem de to begreber. Dannelsesbegrebet er et nyhumanistisk begreb, der tager udgangspunkt i menneskets myndighed, selv- og medbestemmelse og moralske, principielle fornuft, hvor mennesket er et mål i selv, og hvor dannelse primært værdsættes af den dannede person selv. Kompetencebegrebet er utilitaristisk og betoner den rationelle fornuft, der skal gavne teknologien og samfundsøkonomien og herved sikre den højest mulige, målbare sum af lyksaglighed. Kompetencer og færdigheder har således en praktisk nytteværdi, der kan måles kvantitativt og tildeles værdi af samfundet, og kompetencer demonstreres ved det, man gør. Dannelse kan ikke måles og vejes, men tillægges derimod værdi af personen selv og behøver ikke at have nytte ud over sig selv. Dannelsesbegrebet har fokus på, hvem du er, hvor kompetencebegrebet har fokus på det, du gør. Endelig er dannelsen alsidig og en proces, der hele tiden er i gang, hvorimod en kompetence er specifik og rettet mod et krav, der skal mestres.

I forbindelse med dannelsesbegrebets og kompetencebegrebets forskelle er det værd at opholde sig ved et tredje begreb, som ofte optræder i lovttekster og debatter vedrørende folkeskolen og læring generelt, nemlig kundskabsbegrebet. *Den Store Danske* definerer kundskab som:

"(...) begreb, som omfatter det at kende, vide besked med, være fortrolig med noget; næsten identisk med viden.¹⁴"

Kundskabsbegrebet har herudover også to forskellige dimensioner. Den ene, som kan ses som den kompetencerettede dimension, omhandler nytteværdien af kundskaber i form af kundskaber, der bringes i

¹³ Nordenbo, Svend Erik (2011): S. 59-60 og Hjort, Katrin (2006) S. 4.

¹⁴ Den Store Danske (2009): *Kundskaber*.

anvendelse med et nyttigt sigte.¹⁵ Den anden dimension i begrebet, som retter sig mod myndighed og dannelse, omhandler kundskaber som en demokratisk rettighed i form af en viden og bevidsthed, der skaber grundlag for stillingtagen, ansvar og dømmekraft.¹⁶ Det er altså hensigten med at erhverve sig kundskaber, og hvordan de forvaltes, der er afgørende for, i hvilken dimension de udtrykker sig.

Kategorial dannelse og eksemplarisk indholdsvalg

Klafki kan ift. min problemformulering bruges til at opstille nogle forskellige positioner og typer af dannelse under hans kategoriale dannelsesteori, der kan anvendes til at analysere undervisning eller refleksioner over den. I forlængelse heraf er teorien om det eksemplariske princip relevant ift. konkret indholdsvalg i litteraturundervisningen i dansk. Jeg ser teorien brugbar, fordi den kan bidrage til at analysere og belyse nogle af de problemstillinger, der vedrører udvælgelse af ældre skønlitterære tekster til undervisningen. Ligeledes kan en sondring mellem formale og materiale dannelsesteorier være med til at belyse argumenter for overhovedet at læse ældre skønlitteratur i skolen.

Klafki positionerer sig med udgangspunkt i den åndsvidenskabelige, hermeneutiske pædagogik og bygger derfor på som tidligere omtalt bl.a. Kant, Humboldt og Pestalozzi¹⁷. Dog må man have for øje, at Klafki til at optimere sine teorier også har suppleret med positivistisk, empirisk forskning i sin hermeneutiske tilgang, ligesom han også trækker på de dialektiske videnskaber.¹⁸

Kategorial dannelse er et udtryk for samspillet mellem henholdsvis materiale og formale dannelsesteorier. Ved material dannelse forstås antagelsen om, at eleven skal lære om den objektive verden udenfor eleven selv. Det vil altså sige kulturens og videnskabens overleveringer.¹⁹ Material dannelse inddeler Klafki endvidere i to undertyper. Dels den dannelsesteoretiske objektivisme eller encyklopædiske dannelse, hvor eleven skal opnå en så stor viden fra de etablerede videnskaber og verden som muligt. Dels den klassiske

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Graf, Stefan Ting (2004) S. 26.

¹⁸ Ibid. S. 30.

¹⁹ Ibid. S. 43.

dannelse, hvor eleven skal møde de store klassikere fra kulturen.²⁰ Det er også i denne teoretiske retning, at antagelsen om bestemte værker, som alle skal kende, hører hjemme.

Ved formal dannelse tages der udgangspunkt i eleven som subjekt, hvor elevens iboende evner og potentialer skal udvikles.²¹ Klafki inddeler også formal dannelse i to underpositioner. Den ene underposition er funktionel dannelse, hvor eleven skal lære at handle funktionelt i form af fx logisk tænkning. Den anden er metodisk dannelse, hvor eleverne som udgangspunkt skal lære metoder, arbejdsformer og værktøjer til at håndtere tilegnelse af viden. Eleven skal altså lære at lære.²²

Det er Klafkis pointe, at de materiale og formale dannelses teorier netop ved at supplere hinanden udgør den kategoriale dannelse, hvor eleven som subjekt interagerer med verden som objekt.

Centralt i den dobbeltsidige åbning ift. indholdsvalg i undervisningen står det elementære, det fundamentale og det eksemplariske. For at et indhold i undervisningen er eksemplarisk, skal det tilgodese det elementære, dvs. vise det almene ved det særlige. Altså at man arbejder med et specifikt indhold, der er repræsentativt for noget alment, og som peger uden for sig selv.²³ Samtidig skal indholdet også tilgodese det fundamentale. Det betyder, at indholdet skal tilgodese elevernes umiddelbare, tilgængelige oplevelser og erfaringer.²⁴ Det elementære knytter sig især til det materiale, hvor det fundamentale knytter sig til det formale.

Når man henregner Klafki og hans kategoriale dannelses teori til den dannelses teoretiske didaktik²⁵, er det dog værd at overveje hans kategoriale dannelses teori ud fra min tidligere anførte definition af kompetencebegrebet. Set ud fra de formale dannelses teorier, synes der at være en del forbindelser til kompetencebegrebet. Den formale dannelse har ud over fokus på eleven som subjekt også et markant fokus på elevens evner, instrumentelle færdigheder og metoder, hvilket passer meget godt ind i kompetencedefinitionen. Men betyder det så, at man har løst problematikken omkring dannelse overfor kompetencer? Næppe, da der stadig gør sig de forhold gældende, at det har været svært at få henholdsvis

²⁰ Ibid. S. 48.

²¹ Ibid. S. 43.

²² Ibid. S. 48.

²³ Ibid. S. 71.

²⁴ Ibid. S. 71.

²⁵ Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2006) S. 163.

det materiale og formale til at blive forbundet i en didaktik uden at favorisere en af siderne.²⁶

Kompetencebegrebet adskiller sig fra Klafkis kategoriale dannelse desuden ved, at hensigten bag begrebet især er knyttet til nytteværdi, hvor udgangspunktet for den kategoriale dannelsesteori bl.a. er Kants myndighedsbegreb.

Litterære metoder og litteraturpædagogik

I *Litteraturundervisning – mellem oplevelse og analyse* argumenteres der for en litteraturundervisning, der både tilgodeser elevernes analytiske færdigheder og elevernes oplevelse. Med udgangspunkt i begreberne åben og lukket litteraturpædagogik redegøres der for det spændingsfelt, som litteraturundervisningen befinder sig i.²⁷ Den lukkede litteraturpædagogik sætter teksten i centrum og er især affødt af de strukturalistiske og nykritiske litterære tilgange²⁸, som opererer med det autonome tekstbegreb. Dvs., at tekstens mening ligger i teksten selv og er uafhængig af både forfatteren og læseren. Derfor ligger fokus på nærlæsning af teksten, hvor man ved hjælp af værdineutrale analysebegreber afdækker tekstens dele med henblik på til sidst at sammenholde de enkelte analyserede dele til en samlet fortolkning.²⁹ Der er både fordele og ulemper ved den lukkede litteraturpædagogik. Fordelene er, at den lægger op til at styrke elevernes analytiske færdigheder og metoder og kan dermed være med til at sikre, at der undervises i litteratur og ikke kun med litteratur³⁰. Ligeledes er fordelene ved de strukturalistiske og nykritiske tilgange, at eleven ikke behøver en ligeså omfattende encyklopædisk viden, som fx ved de historiografiske og biografiske tilgange. Ulemperne ved den lukkede litteraturpædagogik er, at den har haft tendens til at resultere i lærerstyrede mesterfortolkninger. Ligeledes har den lukkede litteraturpædagogik haft tendens til at formalisere litteraturundervisningen ved bl.a. analyseark, der har fungeret som en slags afkrydsningsskemaer.³¹

²⁶ Ibid. S. 173.

²⁷ Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik og Steffensen, Bo (2010) S. 14-15.

²⁸ Ibid. S. 14.

²⁹ Fibiger, Johannes og Lütken, Gerd (2009) S.18-19.

³⁰ Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik og Steffensen, Bo (2010) S. 14.

³¹ Ibid. S. 16.

Den åbne litteraturpædagogik tager sit udgangspunkt i elevens møde med og oplevelse af teksten og har sit teoretiske udgangspunkt i den receptionsæstetiske, litterære tilgang.³² Ved den receptionsæstetiske litterære tilgang er antagelsen, at teksten foreligger som et objekt, hvor læseren i mødet med den udfylder tekstens tomme pladser, giver ubestemthederne bestemmelse og derved i læsningen skaber en ny subjektiv fortolkning af teksten. Denne fortolkning er således forankret i den enkelte læsers læsning og oplevelse af teksten. Selvom den samme tekst er blevet læst af en hel klasse, vil hver enkelt elev i klassen have sin egen subjektive fortolkning af teksten. Således kan forskellige læsere ved at indgå i et fortolkningsfællesskab skabe en fælles konsensus om en given tekst og derved bringe de enkelte fortolkninger sammen.³³ Fordelene ved den åbne, receptionsæstetiske litteraturpædagogik er, at den forholder sig åben for elevens umiddelbare oplevelse og fortolkning af teksten. Således behøver eleverne ikke en stor encyklopædisk viden for at læse skønlitterære tekster, og alle kan i et vist omfang være med. Den åbne litteraturpædagogik kan altså være med til at gøre litteraturundervisningen vedkommende for eleverne. Derfor tilgodeser den åbne litteraturpædagogik også dialogen i klassefællesskabet og indbyder til kreative og forskelligartede aktiviteter i undervisningen.³⁴ Ulemperne ved den åbne litteraturpædagogik er dens tendens til i praksis mere at fremme undervisning med litteratur frem for i litteratur. Herved kan det være svært at komme ind i teksten og fastholde metodiske læringsmål i undervisningen. I praksis kendt ved fx meddigtningsopgaver, der hurtigt kan ende i fradigtning og aktiviteter, der ikke umiddelbart gør eleverne klogere på teksten.³⁵

I *Litteraturundervisning – mellem oplevelse og analyse* argumenteres for, at litteraturundervisningen skal overvinde denne splittelse, så det bedste fra henholdsvis lukket og åben litteraturpædagogik integreres i undervisningen. Bogens forfattere anfører også, at denne splittelse kan ses som et udtryk for modsætningen mellem elevernes dannelse og deres analytiske færdigheder.³⁶ På den måde de analytiske færdigheder er beskrevet ift. den lukkede litteraturpædagogik, kan man på sin vis se en sammenhæng mellem den lukkede litteraturpædagogik og kompetencebegrebet, da færdigheder og metodisk tilgang er kendetegnende for begge begreber. Jeg vil dog vende tilbage til disse påstande efter min analyse, hvor jeg forhåbentligt er blevet klogere på, om denne opdeling så også har hold i virkeligheden.

³² Ibid. S. 15.

³³ Fibiger, Johannes og Lütken, Gerd (2009) S. 25-26.

³⁴ Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik og Steffensen, Bo (2010) S. 15.

³⁵ Ibid. S. 17.

³⁶ Ibid. S. 9.

Empiri

Jeg vil her redegøre for mine undersøgelser af praksis, beskrive mit undersøgelsesdesign, og argumentere for mine valg ift. min problemformulering. Ligeledes opridser jeg de fordele og ulemper knyttet til mine undersøgelser ift. pålidelighed og gyldighed.

Fokusgruppeinterview med erfarne dansklærere

Dannelse er i sig selv svært at undersøge, da dannelse, som jeg tidligere nævnt først og fremmest tillægges værdi af den dannede person selv og ikke er kvantitativt målbart. Samtidig er dannelsesbegrebet et meget komplekst begreb, som hver enkelt person vil kunne definere forskelligt. Man kan ikke forvente, at eleverne kender begrebet, og ville man undersøge dannelse hos eleverne, kunne der være tvivl om, hvorvidt det var det, man undersøgte. Adspørges lærere, hvad de mener ift. begrundelse, mål, indhold og aktiviteter i undervisningen i forbindelse med ældre skønlitteratur, må man kunne forvente, at udsagnene kan gøres til genstand for en analyse af lærernes vægtning af henholdsvis formal og material dannelse samt give et billede af, eventuelle overgange mellem dannelsesbegrebet og kompetencebegrebet ud fra mine opstillede teorier og begrebsdefinitioner. I praktikken gennemførte jeg derfor et fokusgruppeinterview med tre erfarne dansklærere på praktikskolen. Fordelene ved fokusgruppeinterviewet er, at informanterne har mulighed for at diskutere og reflektere over deres oplevelser, meninger og erfaringer i fællesskab.³⁷ Fokusgruppeinterviewet kan således gå i dybden med de spørgsmål, jeg bringer ind i interviewet, og samtidig kan informanterne støtte hinanden i at belyse emnet fra forskellige perspektiver. Samtidig ligner fokusgruppeinterviewet også de faglige, reflektive samtaler, som lærerne har i deres team. Fokusgruppeinterviewet kan generere rigtig mange informationer og meninger, og det fører mig videre til de ulemper og begrænsninger, man må tage højde for ved denne interviewform. Ved fokusgruppeinterviewet kan interviewerens miste kontrollen over situationen, så samtalen tager mange uventede drejninger. Min tilgang som interviewer var derfor, at interviewet ikke bare skulle være en løs samtale, men samtidig heller ikke en slavisk gennemgang af spørgsmål. Jeg ville gerne give lærerne mulighed for at udtrykke sig og reflektere i fællesskab, så der kunne blive generet noget viden ift. min problemformulering. Derfor valgte jeg et kvalitativt, semistruktureret forskningsinterview³⁸, hvor jeg på

³⁷ Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper (2010) S. 53-55.

³⁸ Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009) S. 44-45.

forhånd havde formuleret nogle spørgsmål i min interviewguide³⁹, som i interviewsituationen dog kunne omformuleres og suppleres med uddybende spørgsmål. Informanterne blev orienteret om undersøgelsens formål forud for interviewet, og interviewet blev optaget på diktafon. (Fokusgruppeinterview vedlagt som bilag på en data-cd)⁴⁰. I analysen har jeg medtaget centrale og relevante citater fra interviewet ift. den del af min problemformulering, analysen knytter sig til. Den fundne empiri gennem mit fokusgruppeinterview, er ikke den endegyldige sandhed, da interviewmetoden jo netop er kvalitativ og normativ. Den mening, der kommer ud af interviewet, vil være påvirket af de briller, man har på, når interviewet analyseres. Ligeledes kan interviewer og respondenterne have forskellig opfattelse af begreberne. I kraft af fokusgruppeinterviewets normativitet, er det heller ikke sikkert, at et lignende interview på en anden skole ville resultere i den samme mening. Dog må man sige, at når op til flere dansklærere på pågældende skole reflekterer og diskuterer litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur sammen, vil det give et billede af de overvejelser, der knytter sig til begrundelse, mål, indhold og aktiviteter i litteraturundervisningen, og man må kunne forvente, at disse refleksioner og synspunkter har indflydelse på den litteraturundervisning, som en del elever på den pågældende skole oplever.

Øvrige undersøgelser og empiri

Jeg vil i min analyse inddrage to andre former for empirisk materiale. Det ene er elevernes evaluering af undervisningen ift. bl.a. indholdsvalg og arbejdsformer. Evalueringen blev foretaget i slutningen af praktikken og havde form som et spørgeskema. Det skal dog bemærkes, at evalueringen hverken var tænkt eller er behandlet kvantitativt, og den kan derfor ses som en række kvalitative udsagn fra eleverne om undervisningen ud fra nogle på forhånd stillede spørgsmål, jeg som lærerstuderende var interesseret i. Elevernes forskellige udsagn er derfor tilføjet under spørgsmålene og vedlagt som bilag.⁴¹ Værdien af denne undersøgelse er mest relevant i den specifikke praktik- og undervisningskontekst, men denne form for elevevaluering af undervisningen kan give en indsigt i, hvilke kvaliteter eleverne fremhæver som gode ved et givent undervisningsforløb. På den ene side medfører evalueringens skriftlighed, at respondenterne fatter sig i korthed ved besvarelsen. På den anden side indbyder denne evalueringsform til, at eleverne kan tilkendegive synspunkter på undervisningen, de måske ville have barrierer for at fremføre mundtligt i klassens offentlighed. Jeg var især interesseret i elevernes synspunkter vedrørende indhold og aktiviteter i undervisningen.

³⁹ Bilag 2.

⁴⁰ Bilag 1.

⁴¹ Bilag 3.

Dette skal ses i sammenhæng med min anden øvrige undersøgelsesmetode, nemlig logbogsbeskrivelser og -refleksioner på baggrund af oplevelser og erfaringer i undervisningen i 6. klassen og samtaler og didaktiske overvejelser med klassens dansklærer (egen praktiklærer). Når jeg har medtaget logbogsbeskrivelser og -refleksioner, skyldes det, at disse beskrivelser kan fastholde oplevelser, erfaringer, frustrationer, refleksioner og problemstillinger, som læreren oplever ift. specifikke lærerfaglige udfordringer. De logbogsuddrag, jeg har medtaget og vedlagt som bilag, kredser især om indholdsvalg og aktiviteter i undervisningen i forbindelse med et undervisningsforløb med udgangspunkt i folkeviser, som jeg gennemførte med en 6. klasse i praktikken.⁴²

Mine undersøgelser har altså været rettet mod forskellige aktører i den konkrete skolehverdag. Jeg vil i min analyse også henvise til og inddrage andre undersøgelser, som jeg vil omtale løbende i løbet af analysen.

Analysen

Analysen er overordnet struktureret i fire dele, som vedrører henholdsvis begrundelse, mål, indholdsvalg og aktiviteter i undervisningen. Opdelingen vælges af hensyn til overskueligheden og strukturering af analysen i forholdt til problemformulerings elementer. Elementerne i analysens opdeling vil derfor også indbyrdes vedrøre hinanden.

Begrundelser for at læse ældre skønlitteratur i skolen

Jeg vil i dette afsnit forsøge at klassificere begrundelserne for at beskæftige sig med ældre skønlitteratur i skolen. Først vil jeg analysere lærernes udsagn fra interviewet ud fra en opdeling af henholdsvis formal og material dannelse. Herefter vil jeg forsøge at lave en inddeling af Thomas Illum Hansens 15 påstande om at læse ældre litteratur ud fra en skelnen mellem kompetencerettede påstande og påstande, der knytter sig til det dannelsesmæssige, ligesom jeg vil forsøge at gruppere påstandene efter formal og material dannelse for til sidst at sammenholde lærernes udsagn med Illum Hansens påstande.

I interviewet forholder de adspurgte lærere sig overvejende positivt over for, at der skal læses ældre litteratur i skolen. De følgende tre udsagn fra interviewet illustrerer nogle af de begrundelser, som de adspurgte lærere giver for at læse ældre litteratur i skolen:

⁴² Bilag 4.

*"Den kan sige noget om udviklingen og tiden, der var inden. Hvordan vi har udviklet os, ligesom historien gør. Hvordan sproget har udviklet sig, måden at skrive på og tankerne bag"*⁴³.

*"Vi skal have noget kanon, og vi skal alle de her ting, men hvis man tager fat i Oehlenschläger og nationalromantikken giver det faktisk en rigtig god mening ift. den forståelse, vi har af os selv som danskere"*⁴⁴.

*"Altså det er jo nogle flotte tekster, som bare siger noget om et eller andet"*⁴⁵.

Anskues udsagnene ud fra et dannelsesmæssigt synspunkt, synes der at være argumenter i relation til material dannelse blandt udsagnene. Den materiale dannelse omhandler især kulturarven, og det kommer i de to første udsagn til udtryk ved, at litteraturens foranderlighed nævnes og sættes i relation til kulturens historiske udvikling. Det understøttes af, at ordet "vi" i begge udsagn dækker over en form for kollektiv masse, der i hvert fald i det andet udsagn må antages at være det danske folk.

I de to første udsagn argumenteres der også for kundskaberne i forbindelse med at læse ældre litteratur. I det første udsagn ses den ældre litteratur som midlet, der kan give os kundskaber eller viden om tidligere tiders sprog, tanker og litteratur og deres udvikling over tid. I det andet udsagn fremhæves kundskaber og viden om litterære perioder og forfattere som et middel til at forstå vores kollektive nationale identitet i dag. I begge udsagn har kundskaberne altså en rolle som noget, der kan danne os og gøre os klogere på vores kultur.

I det andet udsagn nævnes der også nogle rammefaktorer, som gør sig gældende ved begrundelsen for at læse ældre skønlitteratur i skolen. Bl.a. nævnes den indtil videre obligatoriske kanon, som udstikker et krav om bestemte forfattere, der skal inddrages i undervisningen. Selvom *Dansk litteraturs kanon* kan ses som et eksempel på klassisk dannelse, hvor der er udvalgt klassikere som eksempler på noget eksemplarisk i kulturarven, så er kanon stadig et fænomen, der spiller en værdipolitisk rolle. I den forbindelse er det nok væsentligt at huske på, at Humboldt i sin tid udtrykte, at selvom dannelsen ikke er et privatanliggende, så er dannelsen en individuel proces, og derfor må dannelsesprocessen ikke forstyrres af urent stof og ydre krav.⁴⁶ Herudaf ses et paradoksalt forhold i at argumentere for klassisk dannelse i form af en kanon, da

⁴³ Bilag 1: 00:43-00:53.

⁴⁴ Bilag 1: 17:25-17:38.

⁴⁵ Bilag 1: 31:22-31:28.

⁴⁶ Nordenbo, Sven Erik (2011) S. 51.

udvælgelsen af forfattere eller værker kan anvendes som et værdipolitisk magtmiddel, hvor hensigten måske ikke er menneskets dannelse i sig selv men snarere at fremme bestemte værdier i samfundet, som i princippet kan være på bekostning af individets myndighed og autonomi.

I det tredje udsagn nævnes den ældre litteraturs skønhed eller æstetik, og at litteraturen siger noget om et eller andet, altså noget som den interviewede lærer ikke sætter nærmere ord på. Igen kan det opfattes som et dannelsesmæssigt argument, da det litteraturen siger os, først og fremmest værdsættes af os selv som personer.

Ud fra de interviewede læreres begrundelse for at læse ældre skønlitteratur i skolen, ses det, at disse lærere især fremhæver dannelsesmæssige argumenter. Der synes således ikke at være eksplicite kompetencerettede begrundelser for at læse ældre skønlitteratur i skolen ifølge de lærere, der blev interviewet. Men er det så en tendens der generelt gør sig gældende? Thomas Illum Hansen har beskæftiget sig med den samme problemstilling vedrørende legitimeringen af ældre litteratur i undervisningen, dog i relation til kanon. Han har på baggrund af diverse læreplaner, rapporter og debatter om kanon opstillet en liste over 15 påstande om at læse litteratur der *"(...) begrundet litteratur i almindelighed og ældre litteratur i særdeleshed"*⁴⁷. Listen over de 15 påstande ser således ud:

"Arbejdet med litteratur i skolen

1. *giver oplevelser*
2. *giver kundskaber*
3. *er sprogudviklende*
4. *fremmer gode læsevaner*
5. *gør eleverne fortrolige med kulturarven*
6. *giver kendskab til og derfor forståelse for kulturel mangfoldighed*
7. *udvikler og styrker den personlige identitet*
8. *styrker den kulturelle identitet*
9. *modvirker udemokratiske vurderinger*
10. *skaber empatiske, tolerante og demokratiske elever*
11. *åbner almene, eksistentielle problemstillinger*
12. *lader eleverne møde det æstetisk fremmedartede og skaber ny erkendelse*

⁴⁷ Hansen, Thomas Illum (2011) S.18.

13. *lader eleverne møde det historisk fremmedartede og udvikler den historiske bevidsthed*
14. *giver eleverne kundskaber om en anden historisk sammenhæng*
15. *giver kundskaber om litteratur, litteraturhistorie og litteraturterminologi og gør på den måde eleverne til bedre læsere”*⁴⁸

Som Illum Hansen selv fremhæver, kan påstandene grupperes efter forskellige kriterier. Han nævner selv en inddeling, men i denne sammenhæng finder jeg det interessant at anskue de 15 påstande ud fra dannelses- og kompetenceoptikken.

Påstand 1 og 5 – 13 kan ses som påstande, der retter sig mod dannelsesmæssige forestillinger. Herunder er påstand 5, 6, 8, 12, og 13 rettet mod kulturen, historien og det fremmedartede, der ud fra Klafkis dannelsesteori kan anskues som det materiale. Altså den verden udenfor eleven, som eleven skal stifte bekendtskab med. Påstandene 1, 7, 9, 10 og 11 retter sig mod eleven og omhandler bl.a. oplevelser, identitet, det eksistentielle og menneskelige egenskaber som empati og tolerance⁴⁹.

Påstandene 3, 4, og 15 kan ses som kompetencebetonede påstande, da 3 og 4 grundlæggende omhandler sprogudvikling, der kan ses som sprogkompetence og læsevaner, der kan ses som en del af læsekompetence. Altså færdigheder, der giver sig udtryk i handlinger. Påstand 15 omhandler både kundskaber og færdigheder. Påstanden er, at ved at have kundskaber eller viden om fx litteraturhistorien, vil denne viden blive bragt i anvendelse under læsningen og dermed udvikle læsefærdigheder. Den kan således ses som et eksempel på viden i anvendelse, hvilket jo ligger tæt op af kompetencebegrebet. Den adskiller sig derfor fra påstand 2 og 14 ved, at disse påstande omhandler kundskaber som viden om noget, der ikke nødvendigvis skal bringes i en praktisk anvendelse.

Illum Hansen har bedt en gruppe forskere, lærere og undervisere om at prioritere de 15 påstande. Undersøgelsen viste, at de adspurgte foretrak påstandene 7 og 11 – 15, som vedrører personlig identitet, almene, eksistentielle problemstillinger, elevens møde med det historiske og æstetisk fremmedartede, kundskaber og kundskaber i anvendelse⁵⁰. Sammenligner man denne prioritering med de adspurgte læreres begrundelser i mit interview for at læse ældre litteratur i skolen, kan man hævde, at der i lærernes udsagn optræder nogle elementer af de 15 påstande. Det første udsagn indeholder således elementer, som passer med påstand 2, 5, og 13-15, der især vedrører kundskaber, kulturarven og historiebetonede

⁴⁸ Hansen, Thomas Illum (2011) S. 18-19.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

begrundelser. Det andet udsagn knytter sig til påstand 5 og 8 og har med kulturarven og den kollektive kulturelle identitet at gøre. Det tredje udsagn peger i retning af påstandene 7, 11 og 12, som retter sig mod den personlige identitet, eksistentielle problemstillinger og det æstetisk fremmedartede. Min interviewundersøgelse sammenholdt med Illum Hansens undersøgelse peger altså i retning af, at begrundelserne for at undervise i ældre skønlitteratur især er dannelsesmæssigt funderede, hvilket stemmer godt overens med generelle undersøgelser, der viser, at danske lærere vægter dannelse højt.⁵¹ Endvidere kan det siges, at de dannelsesmæssige argumenter for at undervise i ældre litteratur både retter sig mod den materiale og formale dannelse, om end lærerne i min interviewundersøgelse i en vis grad prioriterer det materiale, altså kulturarven lidt højere end de adspurgte i Illum Hansens undersøgelse. Kompetencemæssigt er det især interessant, at de adspurgte i både Illum Hansens undersøgelse og i min egen interviewundersøgelse nævner påstand 15, hvor kundskaber om litteratur, litteraturterminologi og litteraturhistorie kan styrke læsefærdighederne⁵². Endelig er der det interessante sammenfald mellem Illum Hansens undersøgelse og min interviewundersøgelse, at de adspurgte i begge undersøgelser prioriterer og nævner de historiske aspekter i forbindelse med undervisningen i ældre skønlitteratur. Problematikken omkring det historiske i danskundervisningen vedrørende den ældre skønlitteratur vil jeg yderligere belyse i mit afsnit vedrørende mål i undervisningen. Man må huske på, at Illum Hansens 15 påstande om at arbejde med litteratur i skolen netop er påstande, og at det ikke altid vil være sikkert, en specifik påstand rent faktisk stemmer overens med det, der i virkeligheden foregår i skolen. Ligeledes er det heller ikke sikkert, at lærernes begrundelse for at læse ældre skønlitteratur i mit interview stemmer overens med de mål, som lærerne fastsætter for undervisningen i praksis og det indhold i form af aktiviteter og tekster, som læreren udvælger og foranstalter.

Mål

Men ét er jo at argumentere for og begrunde inddragelsen af ældre skønlitteratur i undervisningen, noget andet er at indkredse, hvad eleverne så skal få ud af at læse og arbejde med ældre skønlitteratur.

Af lærerinterviewet fremgår det ud fra spørgsmålet om, hvilke konkrete mål de opstiller, når de underviser i ældre skønlitteratur, at lærerne ikke umiddelbart havde et svar. Dog vakte spørgsmålet en del latter, og det kan jo tolkes på mange forskellige måder. Umiddelbart kunne det virke som om, at konkrete mål i

⁵¹ Folkeskolen (2011): *Danske lærere vægter dannelse højere end faglighed*.

⁵² Hansen, Thomas Illum (2011) S. 19.

undervisningen måske ikke er det, der bliver reflekteret allermost over i praksis, som måske nogle steder er præget af rammefaktorer i form af tidspres og handletvang. Dog viser interviewet også, at lærerne faktisk har nogle mål med undervisningen i ældre skønlitteratur, men lærerne tænker måske i højere grad mål, som noget der kommer af sig selv, når bare indhold og aktiviteter er på plads. Noget kunne i hvert fald tyde på det, hvis man ser min interviewundersøgelse ift. en tidligere undersøgelse om lærernes anvendelse af især *Fælles mål* i undervisningen lavet af *Danmarks Evalueringsinstitut* i 2012. Den konkluderede nemlig, at fokus i højere grad lå på emner og aktiviteter, når læreren skulle forberede sin undervisning.⁵³ Når jeg hævder, at de adspurgte lærerne har mål med undervisningen, så underbygges det bl.a. af udsagn som:

*"Når vi læser ældre litteratur, så er det jo for at sætte det i en litteraturhistorisk ramme. Så handler det ikke om personkarakteristik og de sådan klassiske litteraturredskaber. Så prøver man måske netop at hive det op og sige det er den her tekst, som er et billede på den periode, vi læser"*⁵⁴.

*"Det bliver mere periodelæsning med den ældre klassiske litteratur. Det er meget bedre at tage noget moderne litteratur til at arbejde med analyse"*⁵⁵.

*"Så de kan se, hvordan sproget har ændret sig, og hvordan tiden har ændret sig, og hvordan man kunne tænke på et andet tidspunkt"*⁵⁶.

Som det fremgår af udsagnene, er målene med at undervise i ældre skønlitteratur her at opnå viden om litterære perioder, sprog og ideers foranderlighed, og hvordan tiden har ændret sig. Der er altså fokus på historien og litteraturhistorien. Endvidere er det interessant, at én af lærerne går så vidt som til at sige, at moderne litteratur egner sig bedre til analyse. Sådan som den ældre litteratur fremstilles i udsagnene, virker det som om, litteraturen her bruges som et middel til at opnå indsigt i andre forhold frem for at være et mål i sig selv. Det rejser problematikken mellem at undervise i eller med litteratur. Ifølge slutmålene i *Fælles mål 2009 Dansk* skal eleverne efter 9. klasse bl.a. have

"(...)tilegnet sig kundskaber og færdigheder der sætter dem i stand til at (...)

⁵³ Folkeskolen (2012): *Lærere glemmer Fælles mål i undervisningen*.

⁵⁴ Bilag 1: 06:15-06:34.

⁵⁵ Bilag 1: 06:54-07:04.

⁵⁶ Bilag 1: 07:24-07:28.

- *demonstrere et analytisk beredskab over for ældre og nyere dansk og udenlandsk litteratur og andre udtryksformer (...)*
- *gøre rede for og vurdere etiske, æstetiske og historiske aspekter i litterære tekster og andre udtryksformer (...)*
- *forholde sig til litterær og kulturel tradition og udvikling, som den kommer til udtryk i Dansk litteraturs kanon, (...)*⁵⁷

Fælles mål byder altså, at eleverne skal kunne anvende historisk viden om litteraturen for at forholde sig til og gøre rede for historiske aspekter samt litterær og kulturel tradition. Samtidig pointerer *Fælles mål*, at eleverne skal demonstrere et analytisk beredskab overfor den ældre litteratur. Der synes således i *Fælles mål* at være et udtryk for, at der både skal læses i og med ældre litteratur. Når dét er væsentligt i forbindelse med lærernes udsagn, skyldes det, at lærerne giver udtryk for, at målet med undervisningen i høj grad er at undervise med litteratur, hvor litterære tekster som udgangspunkt tjener til at få et indblik i historien. Anskues det forhold ud fra Klafkis kategoriale dannelse, er det påfaldende, at lærernes argumenter især begrundes ud fra materiale forhold. Altså at eleverne ved at arbejde med ældre litteratur skal opnå en indsigt i kulturarven og i forbindelse hermed en viden om litteraturens udvikling, og at den afspejler sit ophavstidspunkt. Når der på denne måde især undervises med litteratur, er det spændende, at det i lærernes målsætning er med henblik på at fremme det materiale. I 1960'erne og 70'erne blev der også undervist med litteratur, men der var det især ud fra målsætningen om, at litteraturen skulle være relevant for eleven.⁵⁸ Altså skulle målsætningen for litteraturundervisningen foretages ud fra elevens behov, hvilket kan siges at være overvejende formalt. Skal man tro *Dansk litteraturs kanon*, var det i samme periode den nykritiske litterære metode, der var fremherskende. Eleverne skulle altså i den periode ved hjælp af den nykritiske metode ind i teksten for derved at blive klogere på vedkommende hverdagstemaer.⁵⁹ En mulig årsag til, at de adspurgte lærere i dag betoner det materiale, kan også være, at kanonpædagogikken og tankegangen bag den har sat sine spor.⁶⁰

⁵⁷ Fælles mål 2009 Dansk S. 4.

⁵⁸ Weinreich, Torben (1997) S. 65.

⁵⁹ Undervisningsministeriet (2004) S. 24.

⁶⁰ Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik og Steffensen, Bo (2010) S. 94-95.

Når der både blandt lærerudsagnene, *Fælles mål* og nogle af påstandene fra Illum Hansens undersøgelse om at læse ældre litteratur er fokus på det historiske i danskundervisningen og især i litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur, må man ud fra et dannelses- og kompetencesynspunkt være meget bevidst om målene for sin litteraturundervisning i dansk. Umiddelbart kan det synes som om, undervisningen i ældre skønlitteratur repræsenterer et overgangspunkt mellem danskfaget og historiefaget. I den forbindelse må man dog som lærer være bevidst om forskellen på de to fags mål. Især forholdet vedrørende historiebevidsthed, som nævnes som en påstand om at arbejde med ældre skønlitteratur i skolen, og det forhold, at arbejdet med ældre litteratur ifølge lærerudsagnene skal give indblik i tidligere tiders litterære perioder, må være genstand for overvejelser ift. målene med undervisningen i ældre litteratur. Historiebevidsthedsbegrebet, som anses for historiefagets dannelsesideal, omfatter grundlæggende bevidstheden om, at historien er en konstruktion. Heraf er litteraturhistorien også en konstruktion, og Illum Hansen fremhæver netop det perspektiv ift. begrebet litteraturhistoriografi.⁶¹ Litteraturhistorien er en konstruktion eller rettere en konstrueret fortælling, "der typisk benytter narrative virkemidler til at skabe en sammenhængende fortælling om litteraturens historie som central drivkraft i dannelsen af en national identitet"⁶². Når man har historiebevidsthed, er man netop i stand til at gennemskue konstruktionen. I Historie vil man på den måde altid behandle historien og fortællinger kritisk, og det vil derfor være et mål med undervisningen. Men i dansk skal eleverne bl.a. ifølge *Fælles mål* også forholde sig til det etiske og æstetiske i ældre tekster⁶³. I dansk kan vi på sin vis godt nyde at blive forført af fortællingen, og det interessante bliver så i højere grad, hvorfor vi lader os forføre. Det er her det etiske og æstetiske kommer ind i billedet, fordi vi ikke nødvendigvis er interesserede i at nå frem til en bestemt sandhed men i stedet søger at spejle os i æstetiske udtryk med et meningsbærende indhold, der kan belyse forhold vedrørende vores egen identitet. Ift. det æstetiske og etiske i mødet med litteraturen nævner Johannes Fibiger tre forhold, der danner mennesket. De tre aspekter omfatter overordnet indhold, form og litteraturens historie. På indholdssiden fortæller litteraturen om "*menneskers liv, valg eksistens, sprog og følelser*"⁶⁴. Formen medvirker til, at indholdet fortælles ud fra en struktur, der modsvarer menneskets erfaringsstruktur, fx fortællingen som ordner begivenhedsforløb i tid, rum og

⁶¹ Hansen, Thomas Illum (2011) S. 105.

⁶² Ibid.

⁶³ Fælles mål 2009 Dansk S. 4.

⁶⁴ Fibiger, Johannes (2008) S. 96.

sammenhænge. Litteraturens historie kan ses som en metafortælling om menneskets udvikling.⁶⁵ Det væsentlige er her, at litteraturens historie ses som en fortælling om, hvordan vi kollektivt er blevet, som vi er. Litteraturens historie er en metafortælling forstået på den måde, at den netop optræder som fortællingen om fortællingerne.

Man må således reflektere over, hvad målet med det historiske og litteraturhistorien i litteraturundervisningen skal være, når man som lærer vælger at undervise i ældre skønlitteratur. Skal eleverne lære at forholde sig kritisk til historien, eller skal de lære at forholde sig til æstetiske udtryk? Svaret må nok blive begge dele. Måske er det i denne situation, man kan tale om fiktionskompetence, altså evnen til bl.a. at skelne mellem det autentiske og det fiktive. Når man er i stand til at kunne forholde sig til historien og fortællinger som netop fortællinger, manifesteres denne kompetence. Fiktionskompetencen er interessant, da den er nært forbundet med evnen til at kunne læse med fordobling. Når man læser med fordobling, læses en fiktiv tekst ikke med reference til den historiske virkelighed men med henblik på tekstens egen fiktive verden. Når eleverne besidder fiktionskompetencen, vil de derfor også være i stand til at forholde sig til litteraturhistorien som en fortælling eller en tekst, der har sin egen fiktive verden.⁶⁶ Fiktionskompetencen fordrer dog en fortrolighed med fiktionskonventioner, hvoraf at læse med fordobling er en af dem. En anden grundlæggende fiktionskonvention er, at man ved en fiktiv læsningsform er bevidst om forskellen på forfatteren og fortælleren, og at fortællerens stemme kan sige hvad som helst. Disse fiktionskonventioner er kulturbestemte forstået på den måde, at de er dannet ud fra en kulturelt betinget konsensus, som bl.a. giver sig udtryk i fx forskellige genrer.⁶⁷ Fiktionskompetence kræver således fortrolighed med kulturens konventioner, hvilket erhverves ved netop at beskæftige sig med kulturen.

Derfor må det være afgørende ud fra et både dannelses- og kompetencemæssigt synspunkt, at man i arbejdet med ældre skønlitterære tekster skelner mellem den konkrete tekst i relation til litteraturhistorien som en historisk sandhed og teksten i relation til litteraturhistorien som en fortælling. Det må man naturligvis også være bevidst om, når man læser en tekst med litteraturhistoriske briller.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Hansen, Thomas Illum og Reng, Martin (2004) S. 25.

⁶⁷ Steffensen, Bo (2010) S. 341.

Indhold

At udvælge specifikke ældre tekster til litteraturundervisningen viste sig i praktikken at være forbundet med mange refleksioner. For nok kan man argumentere for, at den ældre skønlitteratur er vigtig, men hvordan udvælger man lige en konkret tekst, som både tilgodeser elevernes dannelse og samtidig rummer potentialer for aktiviteter i undervisningen, der kan udvikle elevernes kompetencer?

I mit interview fremgår det af lærernes udsagn, at de især er optagede af elevernes livsverden, når de udvælger tekster. Det ses bl.a. i udsagn som:

*"De er ikke nået længere, så derfor vil jeg tage noget, der svarer til hvad deres egen ... altså noget i deres liv, så de kan forstå det"*⁶⁸.

*"Og så går man ind og leder efter noget, hvor man tænker, hvad kan eleverne få ud af det her? Altså man kan ikke bare tage en stor svær tekst men altså tænke, hvor kan eleverne være i det? Altså noget de kan forstå"*⁶⁹.

*"H.C. Andersen er jo også ældre tekster, men det synes vi jo heller ikke er et problem. Det er jo bare eventyr, som vi alle sammen elsker"*⁷⁰.

*"Men så skal man jo tage det, fordi det er godt. Altså, jeg tænker det ikke ud fra sådan et konservativt synspunkt, at det er godt at kende. Det, synes jeg, ikke skal være styrende. Det skal være, hvis der er en tematik, der kan belyse noget"*⁷¹.

Teksten skal altså sige eleven noget, og det kommer i udsagnene til udtryk i form af temaer, der kan belyse noget vedkommende for eleverne og tekster med et indhold, som eleverne kan forstå ud fra deres eget liv. Det kan ses som dannelsesmæssige udvælgelseskriterier. Anskuer vi lærernes udsagn ud fra Klafkis eksemplariske princip, tyder det på, at lærerne i deres udvælgelseskriterier både har øje for det elementære og fundamentale. Det elementære, som vedrører det særlige, der rækker mod det almene⁷², ses bl.a. i det sidste udsagn, hvor det er tekstens tematik, der er afgørende for, om teksten skal udvælges til

⁶⁸ Bilag 1: 04:40-04:58.

⁶⁹ Bilag 1: 08:37-08:47.

⁷⁰ Bilag 1: 24:03-24:11.

⁷¹ Bilag 1: 31:07-31:18.

⁷² Graf, Stefan Ting (2004) S. 70.

brug i undervisningen. I det udsagn er det netop også betonet, at tematikken skal belyse noget uden for teksten. Det fundamentale, som dækker over elevens grundlæggende erfaringer og muligheder for at møde verden⁷³, ses især i form af de udsagn, der vedrører forståelse. Altså, skal eleverne kunne forstå en tekst ud fra deres forudsætninger og erfaringer. Netop det eksemplariske princip viste sig at spille en væsentlig rolle i min praktik, hvor især det fundamentale blev genstand for mange overvejelser. Som det fremgår af logbogsuddraget og refleksionerne i forbindelse med vejledningssamtalerne med min praktiklærer, pointerede min praktiklærer, at det som udgangspunkt var bedst at udvælge tekster, der umiddelbart kunne virke for nemme for eleverne.⁷⁴ I praktikken skulle jeg undervise 6. klasse i et forløb med folkeviser. I forløbet arbejdede klassen med tre forskellige folkeviser, hvoraf især arbejdet med *Kragevisen* viste sig at rumme nogle gode kvaliteter. Forløbet startede ellers ud med, at klassen skulle arbejde med *Elverskud*, men den viste sig at være svær for mange af eleverne, hvilket medførte anbefalinger fra praktiklæreren om at gøre undervisningen meget lærerstyret. Det meget lærerstyrede arbejde med *Elverskud* viste sig at ske på bekostning af det, der kan kaldes det originale møde⁷⁵ mellem indholdet og eleven. Ud fra elevernes evaluering af undervisningen fremgår det da også, at nogle af eleverne syntes, den var svær og vanskelig at gå til rent sprogligt.⁷⁶ På baggrund af de dårlige erfaringer med *Elverskud*, valgte jeg efterfølgende, at eleverne skulle arbejde med *Kragevisen*, som eleverne i deres evaluering netop nævner som noget af det gode ved forløbet, fordi den var god og sjov.⁷⁷ Det var også i arbejdet med *Kragevisen*, at flest elever ytrede sig aktivt på klassen. Der kan være mange grunde til, at arbejdet med *Kragevisen* var godt, men hvis man starter med at tage udgangspunkt i elevernes evaluering, pointerer de netop, at den var god, sjov og let at læse. Det, der synes at være på spil, kan altså være tekstens sproglige tilgængelighed og tekstens kvalitet. Netop forholdet vedrørende sproglig tilgængelighed synes at være et generelt fænomen ved læsningen af ældre skønlitteratur, hvor nogle ord ofte er ukendte for eleven.⁷⁸ I den forbindelse hentyder jeg til en traditionel bottom-up-strategi, hvor teksten læses ord for ord, og man finder forklaring på de ord, man ikke forstår.⁷⁹ Det forhold kan også have været medvirkende til, at nogle elever i evalueringen nævner, at det

⁷³ Ibid. S. 71.

⁷⁴ Bilag 4.

⁷⁵ Graf, Stefan Ting (2004) S. 72.

⁷⁶ Bilag 3.

⁷⁷ Bilag 3.

⁷⁸ Hedeboe, Bodil (1997) S. 121.

⁷⁹ Ibid.

kunne være svært at få teksten til at hænge sammen, hvis der var for mange ukendte ord, eller man ikke vidste, hvad de betød.⁸⁰ Selvom overvejelser vedrørende teksters sproglige tilgængelighed ind i mellem trænges i baggrunden, når man reflekterer over en teksts dannelsesmæssige potentialer, er det dog min pointe, at selvom tekstens sproglige tilgængelighed af og til hører under de mere lavpraktiske overvejelser, så er den sproglige tilgængelighed en utrolig vigtig faktor, når man udvælger en konkret ældre skønlitterær tekst, da man her er nødt til at tage højde for elevernes faglige forudsætninger, og fordi det har en sammenhæng med tekstens kvalitet i undervisningen. Når eleverne nævner, at *Kragevisen* var god og sjov at læse, kan det ses som et udtryk for, at teksten måske både havde æstetiske kvaliteter og var relevant for eleven. Valget af tekst har måske netop været med det eksemplariske princip for øje, hvor især det fundamentale har spillet en rolle både ift. tekstens umiddelbare, sproglige tilgængelighed og ift. tekstens tematik, der har været vedkommende for eleven. Det gode i tilfældet med *Kragevisen* er også, at selvom indholdsvalget primært er foretaget med udgangspunkt i eleven, så kan valget af *Kragevisen* også begrundes elementært som repræsentativt for kulturen. I forbindelse hermed kan det nævnes, at *Kragevisen* opfylder de tre kriterier for indholdsvalg ud fra faglig repræsentativitet som Illum Hansen bl.a. nævner, nemlig kvalitetskriterier, epoke- og periodekriterier og stil- og genrekriterier.⁸¹ Egentlig kan man hævde, at netop *Kragevisen* er meget repræsentativ for folkevisegenren, da den tilhører den undergenre, der går under betegnelsen skæmteviser. Skæmteviserne har ofte druk, slagsmål og i tilfældet med *Kragevisen* latterliggørelse som tema. Skæmteviserne kan derfor ses som mere folkelige end fx ridderviserne, der i høj grad kredser omkring det middelalderlige overklassemiljø.⁸²

Essensen af praktiklærernes udsagn og de erfaringer, jeg gjorde mig i praktikken omkring indholdsvalg, er, at det eksemplariske princip og især bevidsthed om det fundamentale er relevant at have for øje, når der udvælges ældre skønlitterære tekster til litteraturundervisningen. Når jeg i det foregående både har pointeret vigtigheden af sproglig tilgængelighed og et indhold, der er vedkommende for eleverne, skal det også ses i en relation til Klafkis fokus på dannelse for alle. Med dannelse for alle antyder Klafki bl.a., at der bør arbejdes med et indhold i skolen, der modvirker selektion.⁸³ Ved netop at udvælge eksemplarisk med øje for det fundamentale tilgodeser man eleven og modvirker derfor det, der kan ende med at blive

⁸⁰ Bilag 3.

⁸¹ Hansen, Thomas Illum (2011) S. 28.

⁸² Emu (2012): *Folkeviser*.

⁸³ Graf, Stefan Ting (2004) S. 35.

elitedannelse⁸⁴, hvor det kun er de dygtigste elever, der reelt får adgang til det dannende indhold. For at udvælge eksemplarisk og især for at tilgodese det fundamentale er man i høj grad nødsaget til at stille sig i elevens sted. Derfor anser jeg også det såkaldte kendeprincip som værdifuldt og et vigtigt fundament for at udvælge indhold eksemplarisk.

Aktiviteter

Kigger man nærmere på, hvad der så foregår i undervisningen, udtrykker lærerne i interviewet følgende:

"Det kommer helt an på, hvad det er for en tekst og hvad for nogen elever, der sidder, hvad jeg lige den dag kan synes er spændende. Men det er meget forskelligt fra klasse til klasse, og nogen gange er man inde i en periode, hvor man synes CL bare er helt fantastisk. Så kan det være, man gør det ud fra det. Det kan også være, at man stiller 20 spørgsmål, så det er meget forskelligt, om man gør det på en bestemt måde"⁸⁵.

"Og det er jo også det, du siger. Kreativitet og CL og få nogen andre måder ind. Det er nok vigtigt. (...) Og det er det for at få de forskellige elever med"⁸⁶.

Af udsagnene fremgår det, at lærerne især lægger vægt på variation, samarbejde, kreativitet og arbejde med spørgsmål til teksten bl.a. for at tilgodese elevernes forskelligheder og få alle eleverne med i undervisningen.

Ift. elevernes evaluering af undervisningen fremhævede eleverne bl.a. aktiviteter som fælles oplæsning, tegne- og illustrationsopgaver, meddigtningsopgaver, samarbejde, film, gruppearbejde og multimodale produktioner som gode elementer i undervisningen.⁸⁷

Både lærere og elever fremhæver altså variation og mangfoldighed som gode kvaliteter ved undervisningen. Set ud fra et dannelsesmæssigt synspunkt er det også fint med variation og forskelligartethed i undervisningen, og Humboldt pointerede netop alsidighed som et kendetegn ved dannelse, ligesom at alsidigheden også optræder hos Kant i form af treklangen mellem erkendelsen, det æstetiske og det moralske og Pestalozzi i form af treklangen mellem hjerte, hoved og hånd.⁸⁸ Når det, som lærerne også udtrykker det, bl.a. er for at få alle eleverne med i

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Bilag 1: 12:08-12:40.

⁸⁶ Bilag 1: 13:41-13:46.

⁸⁷ Bilag 3.

⁸⁸ Nordenbo, Sven Erik (2011) S. 51.

undervisningen, kan det også ses som en ambition om at realisere dannelse for alle, som jeg også nævnte vedrørende indhold i forbindelse med tekstvalg.

Som det fremgår af udsagnene, har lærerne megen fokus på aktiviteterne i undervisningen, altså det eleverne laver. I det første udsagn fremstilles det endog som, at aktiviteterne kommer før indholdsvalget i planlægningen af undervisningen, og det har generelt også været min erfaring fra praktikkerne, at lærerne har tillagt betydningen af, at eleverne "får fingrene i dejen", stor værdi, hvilket også fremgår af min logbogsrefleksion⁸⁹. En sådan indstilling til undervisningen kan ses som en følge af de konstruktivistiske tendenser, der har bredt sig i folkeskolen. Grundantagelsen i konstruktivismen er, at viden ikke kan overføres fra lærer til elev, men i stedet bliver til ved, at eleven, som regnes for et lukket system, konstruerer sin egen beskrivelse af omverdenen. Når alle de lukkede systemer, som eleverne regnes for at være i en konstruktivistisk tankegang, interagerer med hinanden, forstyrres systemerne indbyrdes, hvilket fører til nye konstruktioner.⁹⁰ I den konstruktivistiske tankegang spiller kommunikation en central rolle, da kommunikationen er en forudsætning for, at eleven kan afprøve sin beskrivelse af verden og revurdere sin konstruktion i mødet med et andet lukket system.⁹¹ Sagt med andre ord er det kommunikationen, der sikrer, at man tester hinandens og sine egne konstruktioner. Det er i den forbindelse bl.a. interessant, at mange af de aktiviteter, eleverne nævner som gode i undervisningen, og lærernes fokus på, at eleverne selv skal på banen og samarbejde, faktisk tilgodeser nogle af danskfagets meget basale færdigheder eller kompetencer, som ofte er knyttet til kommunikationsprocesser. Det drejer sig helt konkret om evnen til og forholdet mellem at skrive, læse, tale og lytte. Der er altså ingen tvivl om, at en del af de aktiviteter, der kan høre med til arbejdet med ældre skønlitteratur i undervisningen, faktisk er med til at udvikle elevernes kompetencer, om end kompetencerne at kunne skrive, læse, tale og lytte på én gang er både meget konkrete og basale og samtidig meget omfattende. Fx kunne man hævde, at skrivekompetence forudsætter en del andre kompetencer eller i hvert fald en viden om fx forskellige genrer. Selvom konstruktivismen har spillet en markant rolle i didaktikken siden 1990'erne⁹², må man dog være bevidst om, at det er en af de didaktiske retninger, der især har haft tendens til at tilgodese den formale dannelse.⁹³

⁸⁹ Bilag 4.

⁹⁰ Juul, Henrik (2008) S. 14.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

⁹³ Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2006) S. 174.

Kreativitet og æstetisk kompetence

I udsagnene nævnes det, at kreativitet kan være en fordel at tænke ind i undervisningens aktiviteter for at tilgodese elevernes forskelligheder. *Den Store Danskes* definition af kreativitet er:

”Kreativitet (afledt af kreativ, af eng. creative, af lat. creare 'skabe'), i daglig tale en løs betegnelse for menneskets evne til at skabe noget nyt, overraskende, hidtil uset”.⁹⁴

Endvidere nævnes det også, at begrebet anvendes bredt om kunstneriske præstationer.⁹⁵ Ses lærerudsagnet i forbindelse hermed, kan det tolkes som godt, hvis eleverne får mulighed for at skabe kunstneriske præstationer eller produktioner.

I den forbindelse er æstetikens rolle i danskfaget interessant, da det centrale i æstetiske læreprocesser er vekslen mellem oplevelse og analyse samt vekslen mellem reception og produktion.⁹⁶ Kreativiteten kan ud fra det, ses som den produktive side af den æstetiske læreproces, hvor mødet med og oplevelsen ved æstetiske produkter, som fx ældre skønlitterære tekster, kan ses som receptionen. Igen må det konstateres, at det er i den kreative skaben, kompetencerne manifesterer sig gennem handling. I danskfaget taler man da netop også om bl.a. æstetisk kompetence. Æstetisk kompetence kan ses som *”(…) at opnå en viden om forskellige æstetiske virkemidler og et beredskab og en kunnen i at bruge dem”⁹⁷*. Jeppe Bundsgaard, som er meget optaget af kompetencetænkningen i dansk, betoner også udover det skønne netop det funktionelle i æstetikken.⁹⁸ Der synes altså i kreative og æstetiske læreprocesser at være en mulighed for, at eleverne kan udvikle kompetencer. På den måde kan æstetisk kompetence også henregnes til formal dannelse, da der netop er fokus på redskaber og det funktionelle. Da det æstetiske udtryk bliver til i samspillet mellem form og indhold, kan det hævdes, at eleverne ved at lave fx meddigtningsopgaver træner deres æstetiske kompetence. Bilag 5, som er et elevprodukt, kan ses som et eksempel på en meddigtningsopgave i forbindelse med litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur.⁹⁹ Jeg fremhæver denne meddigtningsopgave, fordi den kan ses som en meddigtning, der netop ikke bliver til fradigtning, og er et konkret eksempel på en aktivitet, hvor eleverne træner æstetisk kompetence under

⁹⁴ Den Store Danske (2010): *Kreativitet*.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Clausen, Lisbet Hastrup (2008) S. 57.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Bundsgaard, Jeppe (2006): *Kanon eller kompetencer – et argument for fremtiden*.

⁹⁹ Bilag 5.

nogle bestemte formkrav. I dette eksempel var formkravet, at eleverne skulle skrive i en bestemt genre, men formkrav kan principielt være løsere eller strammere defineret. Når jeg fremhæver netop form, skyldes det, at formen ”*modsvare erfaringens struktur*”¹⁰⁰. Eleverne kan ved at skabe fx tekster, træne deres æstetiske kompetence ved at arbejde under konkrete formkrav. Samtidig betyder det forhold, at erfaringens struktur er knyttet til formen, også at eleverne ved at læse tekster og oplever forskellige former, måske på den måde får bearbejdet tekstens udtryk. Derfor kan æstetisk kompetence både styrke eleverne i at skabe æstetiske udtryk i form af kunst og kulturprodukter med et skønhedsaspekt men samtidig også have et funktionelt sigte, da æstetisk kompetence og bevidsthed om samspillet mellem form og indhold kan styrke de kompetencer, der knytter sig til hensigtsmæssig kommunikation.

I de kreative og æstetiske lærerprocesser, som både lærere og elever fremhæver som gode i undervisningen, synes der i sær at være mulighed for, at eleverne kan udvikle kompetencer i kraft af at skabe og producere produkter i forbindelse med litteraturundervisningen. Men produktion er som tidligere nævnt kun den ene side af æstetisk læring. Den anden side er receptionen.¹⁰¹ Netop receptionen i forbindelse med æstetikken kender vi også fra de læserorienterede tilgange til litteraturen, hvor læseren i sit møde med teksten udfylder de tomme pladser og på den måde skaber en ny tekst. Man kan på den måde argumentere for, at eleverne ud over at blive dannede også opnår en indsigt i æstetiske virkemidler, når de læser ældre skønlitteratur, som kan være med til at styrke deres æstetiske kompetence.

Analysen set i forhold til litteraturpædagogiske og -didaktiske positioner

For at vende tilbage til skellet mellem henholdsvis åben og lukket litteraturpædagogik, som jeg omtalte i teori afsnittet, er det væsentligt at anskue denne problematik på baggrund af den erkendelse, jeg har opnået gennem min analyse. Det blev i teori afsnittet opridset som om, at den lukkede, nykritiskinspirerede litteraturpædagogik først og fremmest hældede til kompetencesiden, hvor den åbne, læserorienterede litteraturpædagogik især tilgodeså elevernes dannelse. Jeg vil nu på baggrund af min undersøgelse hævde, at den åbne, læserorienterede tilgang udover at tilgodeså elevernes dannelse i mødet med teksten faktisk også giver mulighed for, at eleverne kan udvikle danskfaglige kompetencer. Godt nok nævnes det i *Litteraturundervisning - mellem oplevelse og analyse*, at den åbne litteraturpædagogik tilgodeser elevernes almene kompetencer så som at kunne ytre sig, altså tale, men udover det vil en åben, læserorienteret

¹⁰⁰Fibiger, Johannes (2008) S. 96.

¹⁰¹Clausen, Lisbet Hastrup (2008) S. 57.

litteraturpædagogik, især hvis den tilrettelægges procesorienteret, give mulighed for situationer, hvor eleverne ved at samarbejde og kommunikere også kan træne grundlæggende kommunikative kompetencer så som at tale, lytte, læse og skrive som omtalt i afsnittet om aktiviteter i undervisningen. Herudover er fiktionskompetence, som beskrevet i afsnittet om mål, og æstetisk kompetence, som jeg berørte i forbindelse med undervisningens aktiviteter, også knyttet til den receptionsæstetiske tilgang. Når jeg hævder, at fiktionskompetencen er nært forbundet med den receptionsæstetiske tilgang, skyldes det bl.a., at det er læseren, der vælger at læse et udtryk fiktivt. Ligeledes forholder fiktionskompetencen sig til fortællingen og herunder litteraturhistorien som konstruktion, da det netop er læseren, der vælger, om en fortælling skal læses fiktivt som en konstruktion.¹⁰² Æstetisk kompetence mener jeg også tilgodeses ved en læser- og procesorienteret tilgang til litteraturundervisningen, da den giver muligheder for, at eleverne selv kan skabe æstetiske udtryk i et samspil med elevernes reception af en given tekst.

Thomas Illum Hansens udgav i år 2011 *Kognitiv litteraturredaktik*, som rummer et ambitiøst bud på en kognitiv tilgang til litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur. Illum Hansen forholder sig i *Kognitiv litteraturredaktik* til legitimerings-, indholds- og metodeproblematikken ift. litteraturundervisningen. Her vil jeg dog især hæfte mig ved indholds-, og metodeproblematikken, fordi Illum Hansen her berører nogle aspekter med relevans for min analyse. Med hensyn til indhold, nævnte jeg i analysen vigtigheden af det eksemplariske princip og især vigtigheden af som lærer at have øje for det fundamentale. Illum Hansen argumenterer også for et konkret indholdsvalg ud fra Klafkis eksemplariske princip og skitserer, at valget af en konkret tekst endvidere må ske i spændingsfeltet mellem æstetiske kriterier, relevanskriterier ift. barnet, eksistenskriterier ift. mennesket generelt og aktualitetskriterier ift. samfundet.¹⁰³ Illum Hansen har i den forbindelse to meget relevante pointer. Den ene er, at man bør bestræbe sig på at udvælge tekster, der tilgodeser alle fire kriterier. I forbindelse hermed er det væsentligt, at det er tekster i flertal. En enkelt konkret tekst kan ikke altid alene tilgodese alle fire kriterier, og det manifesterer netop vigtigheden af at variere sit indholdsvalg mellem forskellige tekster. Den anden meget relevante pointe er, at man ikke blot skal vælge en tekst ud fra dens æstetiske kvaliteter og så bagefter tilgodese de andre kriterier gennem aktualisering. Det var netop det erfaringerne fra praktikken bekræftede, da det meget lærerstyrede arbejde med *Elverskud* gik ud over det originale møde mellem elev og indhold. Ud fra min analyse og mine erfaringer fra praktikkerne er jeg derfor enig i Illum Hansens model og pointer vedrørende eksemplarisk indholdsvalg. Derfor må det også forventes, at læreren, når kanon bliver gjort valgfri, i højere grad vil

¹⁰²Steffensen, Bo (2005) S. 291.

¹⁰³ Hansen, Thomas Illum (2011) S. 30.

foretage tekstvalg blandt ældre skønlitterære tekster ud fra andre kriterier end rent æstetiske for at sikre det originale møde mellem elev og tekst.

Illum Hansen berører i *Kognitiv litteraturredaktik* også de to overordnede metoder ift.

litteraturundervisningen i ældre litteratur. Det drejer sig om henholdsvis arkivering, hvor teksten især sættes i relation til sit ophavstidspunkt, og aktualisering, hvor teksten sættes i relation til eleven og samfundet i dag.¹⁰⁴ Ift. min analyse fremgik det, at det især var mål og begrundelser ift. arkivering, altså at sætte teksten i relation til sin samtid, der var fremherskende. Illum Hansens pointe er i den forbindelse, at både arkivering og aktualisering kan være med til at skabe metabevindelse. Styrken ved at kombinere arkivering og aktualisering er i min optik netop, at det kan skabe et samspil mellem tekstens historiske kontekst og elevens aktuelle horisont. Ift. aktualisering fremhæver Illum Hansen også vigtigheden af sammenhængen mellem mål, metode og indholdsvalg, da samspillet mellem indhold, arkivering og aktualisering vil være styret af, hvad der skal arkiveres og aktualiseres ift., og giver forskellige måder at håndtere processerne på i praksis.¹⁰⁵

Konklusion

På baggrund af min undersøgelse og analyse kan det overordnet konkluderes, at begrundelserne for litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur især er præget af dannelsesmæssige argumenter af både formel og material karakter, som netop er fremtrædende både i min interviewundersøgelse og i Illum Hansens undersøgelse, om end lærerne i min interviewundersøgelse vægtede material dannelse lidt højere. Kompetencemæssigt synes der både blandt Illum Hansens adspurgte og mine interviewede lærere at være enighed om den påstand, at eleverne ved at arbejde med ældre skønlitteratur erhverver sig kundskaber om litteratur, litteraturhistorie og litteraturterminologi, der kan styrke eleverne i at blive bedre læsere.¹⁰⁶ Altså en viden der bringes i konkret anvendelse. Netop litteraturhistorien og kulturarven betoner også den materiale side, når det kommer til mål i undervisningen, hvor lærerne især havde en arkiverende tilgang som mål, og hvor eleverne ved at arbejde med ældre tekster skulle blive klogere på tekstens ophavstidspunkt og periode. Ift. indholdsvalg i form af at udvælge specifikke tekster til litteraturundervisningen synes der tendens til, at lærerne har en overvejende formel tilgang, hvor de

¹⁰⁴Ibid. S. 39.

¹⁰⁵Ibid. S. 40-41.

¹⁰⁶Ibid. S. 19.

prioriterer det fundamentale højt ift., at teksten skal berige elevens livsverden med vedkommende temaer.

Netop vigtigheden af at tilgodese det fundamentale ift. eksemplarisk indholdsvalg blev understreget af henholdsvis mine praktikerfaringer vedrørende tekstvalg, og yderligere pointerer Illum Hansen netop vigtigheden af, at kriterier for tekstvalg ikke kun må vedrøre tekstens æstetiske kvalitet og repræsentativitet for faget. Hvad angår tekstvalg synes der derfor også at være en overvejende formel tilgang, og en sådan med fokus på det fundamentale synes at være positivt for undervisningen ift. at sikre eleverne et indhold, der indbyder til dannelsesprocesser. Overordnet kan det altså synes som om, at min antagelse og forventning om, at kompetencetænkningen har gennemsyret litteraturundervisningen i skolen, ikke er blevet bekræftet. Der synes tværtimod at foregå dannelsesmæssige refleksioner af både material og formel karakter i forbindelse med litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur. Hvad angår aktiviteter i undervisningen er jeg derimod blevet bekræftet i, at det især er her kompetencerne udfoldes, trænes og manifesteres i handling. Det gælder bl.a. de på en gang basale og samtidig omfattende kommunikative kompetencer, så som at tale, lytte, skrive og læse, der er forbundet med de konstruktivistiske læreprocesser, hvor kommunikation mellem individer netop spiller en væsentlig rolle.

Min analyse af undersøgelserne viste, at når det kom til mål i undervisningen, var der overvejende fokus på material dannelse, mens der i forbindelse med aktiviteter og tekster i undervisningen især var fokus på formel dannelse. I forbindelse hermed kan jeg på baggrund af min analyse især fremhæve to kompetencer, der vil kunne fremmes, uden at det nødvendigvis skal ske på bekostning af dannelsen, eller i hvert fald under hensyntagen til både formel og material dannelse. Det drejer sig om henholdsvis æstetisk kompetence og fiktionskompetence. Æstetisk kompetence, æstetiske læreprocesser og æstetisk dannelse er nært knyttede til hinanden. Essensen af æstetisk læring er netop kendetegnet af samspillet mellem produktion, hvor kompetencer manifesteres i handling i form af produktion, og reception, hvor eleven ved at læse tekster, ud over at møde et dannende indhold, også opnår en indsigt i æstetiske virkemidler, der igen bidrager til elevens æstetiske kompetence.¹⁰⁷ Fiktionskompetencen, som ved litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur især er relevant ift. litteraturhistorien, er evnen til at forholde sig til fortællinger - herunder litteraturhistorien som en konstruktion og samtidig evnen til at kunne læse den som fiktion, altså med henblik på fortællingens egen verden og ikke den autentiske, historiske virkelighed. Samtidig er man for at erhverve sig fiktionskompetence nødsaget til at være bekendt med og overholde fiktionskonventioner, som er kulturbestemte. Det medfører, at man for at opbygge fiktionskompetence må forholde sig til og beskæftige sig med kulturen. Det betyder i danskfaget, at eleven må stifte bekendtskab med tekster og kulturprodukter og ift. litteraturhistorien med ældre litterære tekster. I både

¹⁰⁷Clausen, Lisbet Hastrup (2008) S. 57.

fiktionskompetence og æstetisk kompetence er det således centralt, at der konstant må foregå en vekselvirkning mellem mennesket, altså det formale og kulturen, altså det materiale.

Endelig synes det ud fra min undersøgelse og analyse at blive bekræftet, at det netop er vigtigt at se begrundelse, mål, indhold og aktiviteter i sammenhæng med hinanden. Det viser sig bl.a. i vigtigheden af at udvælge tekster eksemplarisk, da det i høj grad er forudsætningen for at skabe et originalt møde mellem elev og indhold, hvilket forudsætter, at begrundelse, mål og aktiviteter fastsættes med udgangspunkt i dette møde. Det bekræfter og fremhæver netop vigtigheden af, at læreren må være bevidst om sammenhængen mellem begrundelse, mål, indhold og aktiviteter, når *Dansk litteraturs kanon* gøres valgfri, og læreren derfor får et særligt didaktisk og pædagogisk ansvar for at tilrettelægge undervisningen i ældre skønlitteratur.

Handleperspektiv

Hvad kan læreren så med udgangspunkt i min undersøgelse, analyse og konklusion gøre for at udvikle og forbedre sin praksis?

Først og fremmest må læreren til stadighed reflektere over begrundelse, mål, indhold og aktiviteter i undervisningen og deres indbyrdes sammenhæng. Da kategorierne hænger sammen og påvirker hinanden indbyrdes, skal mine forslag til handling også ses i indbyrdes sammenhæng med hinanden, når jeg i det følgende forsøger at give et bud på, hvad læreren kan gøre for at tilrettelægge sin litteraturundervisning i ældre skønlitteratur i spændingsfeltet mellem en dannelsesmæssig hensigt og en målsætning om at udvikle elevernes kompetencer.

Læreren må grundlæggende være bevidst om at tilgodese både formal og material dannelse og være bevidst om, at kompetencerne især kommer til udfoldelse på den formale side. Derfor må læreren til stadighed sikre det originale møde mellem eleven og kulturen. Det gør læreren især gennem sit indholdsvalg i form af konkrete ældre skønlitterære tekster, der især tilgodeser det fundamentale. Det kan være i form af tekster, der har en vedkommende tematik ift. elevens livsverden, og tekster, der som udgangspunkt er sprogligt tilgængelige for eleven. Læreren skal derfor især vurdere ældre skønlitterære tekster ud fra, om de rummer almene temaer og er relevante for den specifikke klasse. Det kræver, at læreren har et kendskab til de elever, der skal undervises, både ift. deres færdighedsmæssige forudsætninger og deres specifikke livsverdener. Kendeprincippet, som vi har stor tradition for i Danmark, må i den forbindelse ses som et vigtigt udgangspunkt for som lærer at kunne bygge bro mellem eleven og

kulturen, hvilket også netop er en god grund til at vedligeholde og arbejde på relationen mellem lærer og elev.

For at tilgodesee elevernes fiktionskompetence ift. en målsætning om at forholde sig til litteraturhistorien og bevidstgøre eleverne om litteraturhistorien som en konstruktion, må læreren sikre sig et varieret indholdsvalg. Det kan bl.a. gøres ved at servere modfortællinger til eleverne i form af tekster, der ikke nødvendigvis passer ind i en given opfattelse af en bestemt litterær periode, eller ved at strukturere sit tekstvalg ud fra gennemgående temaer på tværs af litterære perioder. Ligeledes kan læreren tilrettelægge sin undervisning, så den giver eleverne mulighed for at lave med- og moddigtningsopgaver. Samtidig er et element i fiktionskompetencen også at være bekendt med kulturens fiktionskonventioner, hvorfor der ved læsningen af ældre tekster også bør være fokus på og bevidsthed om fiktionskonventionerne i den givne tekst. Det kan bl.a. gøres ved at rette fokus mod specifikke genrer og deres genretræk. Den ældre skønlitteratur rummer i den forbindelse genrer, som eleverne måske ikke er bekendte med, og derfor kan en særlig opmærksomhed omkring disse genrer være med til at udfordre og udvikle elevernes fiktionskompetence.

For at styrke elevernes æstetiske kompetence kan læreren tilrettelægge undervisningen, så der sikres et indbyrdes samspil mellem reception og produktion. Det kan fysisk i klasserummet udfolde sig som en vekselvirkning mellem at beskæftige sig med teksten og kreativt skabe kulturprodukter i relation til teksten. Da æstetisk kompetence især kredser om forholdet mellem form og indhold, kan læreren især stille formkrav til eleverne, for herved også at modvirke fradigtning, såfremt man laver meddigtningsopgaver. Netop fokus på form i forbindelse med æstetiske læreprocesser giver også læreren mulighed for at skabe variation i bl.a. genrer både ift. tekster og produkter. Med de it-faciliteter, der efterhånden er til rådighed på skolerne, vil det være oplagt at eksperimentere med multimodale produktioner i relation til den ældre litteratur. Selvom nogle af de ældre skønlitterære genrer kan virke fjerne for eleverne, har nogle af dem alligevel nogle meget stærke genretræk, hvilket eleverne gennem kreative produktioner kan prøve kræfter med.

Generelt bør læreren, for at sikre både dannelse og kompetencer, give plads i undervisningen til at lære fiktionskompetence og æstetisk kompetence. En læser- og procesorienteret tilgang vil kunne give mulighed for det, samtidigt med at variation i henholdsvis arkivering og aktualisering vil kunne skabe en dynamik mellem elevens horisont og tekstens historiske kontekst.

Perspektivering

Som sagt er dannelsesbegrebet svært at få hold på, da der kan være varierede opfattelser begrebet. I min bearbejdning har jeg opstillet dannelse og kompetencer som to grundlæggende modsætninger, og ud fra den opstilling ville man i princippet aldrig kunne forene de to begreber. For at forene begreberne må man i et vist omfang gradbøje dem og skabe nogle kompromisser, som man også kan ane ift. Klafkis kategoriale dannelse. Nogen ville måske mene, at modsætningen mellem de to begreber er ligegyldig for undervisningen i praksis. Det er imidlertid ikke min antagelse, hvilket også har indflydelse på min undersøgelse. Personligt ville jeg placere mig i den åndsvidenskabelige, dannelsesteoretiske didaktik, hvor kulturen indeholder de dannende værdier, og den eksemplariske udvælgelse af indhold vil prioriteres højt. Jeg er derfor tilhænger af dannelsestanken og mener, at skolen spiller en særlig rolle i den forbindelse. I forlængelse heraf er det også med bekymring, jeg ser markedstankegangen og den dertil hørende kompetencetænkning trænge længere ind i skolen og stille spørgsmålstejn ved nytteværdien af fx litteraturundervisningen i dansk. Det kan have farvet mine undersøgelser, da provokation til en vis grad har været motivationen for at indkredse og bearbejde emnet. Derfor har jeg måske ubevidst haft som mål at opstille danskfaglige kompetencer, der samtidig med at kunne harmonere med et dannende indhold, ville kunne bruges som argumenter for at forsvare litteraturundervisningen i ældre skønlitteratur, når magthavere og forskellige aktører i og omkring skolen sætter spørgsmålstejn ved nytteværdien af litteraturundervisningen. Afsættet for at undersøge emnet var endvidere folketingets flertal for at gøre kanon valgfri. Det er den dog ikke blevet endnu, men jeg mener alligevel, at min undersøgelse kan være anvendelig, da læreren under alle omstændigheder har et særligt ansvar for at tilrettelægge undervisningen ud fra didaktiske og pædagogiske hensyn, hvad enten der er en obligatorisk kanon eller ej.

Skulle jeg fortsætte min undersøgelse ud fra min problemformulering, kunne der måske identificeres flere forskellige kompetencer end dem, jeg nåede frem til via min undersøgelse og analyse. Yderligere kunne det have været relevant at undersøge andre perspektiver på problemformuleringen fx i form af evalueringsspektet, undervisningsdifferentiering, den rent metodiske tilgang i litteraturundervisningen, elevernes motivation og læselyst og den demokratiske ånd i skolens praktiske hverdag. Hvis mulighederne havde været der, kunne observationer af de interviewede læreres undervisning i ældre litteratur også have styrket min undersøgelse. Det kunne endvidere have beriget undersøgelsen med fokusgruppeinterview på andre skoler. Når man beslutter sig for at undersøge et bestemt, afgrænset område af lærerfaget ud fra en

bestemt optik, må man også huske på, at mange andre forhold påvirker undervisningen, end dem man har øje på.

Litteraturliste

Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper (2010): *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Dafolo.

Bundsgaard, Jeppe (2006): *Kanon eller kompetencer – et argument for fremtiden*. Lokaliseret 20.3.2012 på <http://www.jeppe.bundsgaard.net/foredrag/kanonellerkompetencer/>

Clausen, Lisbet Hastrup: Dansk i skolen – undervisningsfaget dansk. I: Asmussen, Jørgen og Clausen, Lisbet Hastrup (red.)(2008): *Mosaikker til danskstudiet – en grundbog*. Academica, S. 39-59.

Den store danske (2009): *Kompetence*. Lokaliseret 18.2.2013 på http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/kompetence

Den store danske (2009): *Kundskaber*. Lokaliseret 18.2.2013 på http://www.denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/kundskaber?highlight=kundskaber

Den Store Danske (2010): *Kreativitet*. Lokaliseret 23.3.2013 på http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/kreativitet?highlight=kreativitet

Emu (2012): *Folkeviser*. Lokaliseret 10.3.2013 på <https://www.emu.dk/gsk/fag/dan/inspiration/kanon/folkeviser.html>

Fibiger, Johannes: Dannelse. I: Asmussen, Jørgen og Clausen, Lisbet Hastrup (red.)(2008): *Mosaikker til danskstudiet – en grundbog*. Academica, S. 81-100.

Fibiger, Johannes og Lütken, Gerd (2009): *Litteraturens veje*. Systime, 2. udgave, S. 14-31.

Folkeskolen (2011): *Danske lærere vægter dannelse højere end faglighed*. Lokaliseret 4.3.2013 på <http://www.folkeskolen.dk/69600/danske-laerere-vaegter-dannelse-hoejere-end-faglighed>

Folkeskolen (2012): *Flertal vil gøre kanon valgfri*. Lokaliseret 20.11.2012 på <http://www.folkeskolen.dk/508405/flertal-vil-goere-kanon-valgfri>

Folkeskolen (2012): *Lærere glemmer Fælles mål i undervisningen*. Lokaliseret 6.3.2013 på <http://www.folkeskolen.dk/520434/laerere-glemmer-faelles-maal-i-undervisningen>

Graf, Stefan Ting: Kvalificeret indholdsvalg. I: Lund, Jens H. og Rasmussen, Torben Nørregaard (red.)(2006): *Almen didaktik - i læreruddannelse og lærerarbejde*. KvaN, S. 175-208.

Graf, Stefan Ting: Wolfgang Klafkis dannelsesteori og Den didaktiske analyse i kritisk-konstruktiv betydning. I: Graf, Stefan Ting og Skovmand, Keld (red.)(2004): *Fylde og form Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim, S. 25-84.

Hansen, Thomas Illum (2011): *Kognitiv litteraturredidaktik*. Dan sklærerforeningens Forlag.

Hansen, Thomas Illum og Reng, Martin (2004): *Procesorienteret litteraturpædagogik*.

Dansklærerforeningens Forlag.

Hedeboe, Bodil: Historisk læsning: En procesorienteret læsemodel. I: Skov, Mogens (mfl.) (red.) (1997): *Den nye lærer: et nyt læringsbegreb, ansvar for egen læring, nye kompetencer og værkstedsundervisning*.

Dansklærerforeningen, S. 118-128.

Hjort, Katrin: Evalueringskultur eller accountabilitysystemer? – Internationale strategier og dansk uddannelsespolitik. I: *Unge Pædagoger*, nr. 4, 2006, S. 3-15.

Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2006): *Didaktiske modeller: grundbog i didaktik*. Gyldendals Lærebibliotek, S. 163-181.

Juul, Henrik (2008): *Didaktik – et overblik*. Gyldendals Lærebibliotek.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *InterView Indtroduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, 2. udgave, S. 39-114.

Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik og Steffensen, Bo (2010): *Litteraturundervisning – mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.

Nordenbo, Svend Erik: Dannelse, kompetence og uddannelse. I: Kristensen, Hans Jørgen og Laursen, Per Fibæk (red.) (2011): *Gyldendals pædagogikhåndbog – otte tilgange til pædagogik*. Gyldendals Lærebibliotek, S. 44-65.

Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion – Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk Forlag, 3. udgave, S. 267-295.

Steffensen, Bo: Receptionsæstetik. I: Fibiger, Johannes (mfl.) (2010): *Litteraturens tilgange*. Academica, 2. udgave, S. 327-357.

Undervisningsministeriet (2004): *Dansk litteraturs kanon*.

Undervisningsministeriet (2009): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. § 1. Lokaliseret den 20.11.2012 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039#K1>

Undervisningsministeriet: *Fælles mål 2009 Dansk*

Weinreich, Torben: Den ældre litteratur i læseplaner og debat. I: Weinreich, Torben og Handesten, Lars (1997): *Litteraturens byrde*. Roskilde Universitetsforlag, S. 13-70.

Willesen, Anne-Mette Nortvig: Ethiske grundbegreber og deres betydning for skolen. I: Sløk, Camilla og Willesen, Anne-Mette Nortvig (2009): *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab*. Samfundslitteratur, S. 51-92.

Bilag 1: Fokusgruppeinterview

(Interviewet er vedlagt som lydfil på data-cd'en.)

Bilag 2: Interviewguide

Mener I, det er vigtigt, at eleverne læser ældre skønlitteratur skolen?

Hvorfor?

Hvad mener I, den ældre litteratur kan ift. den nyere litteratur?

Hvordan griber I undervisningen an, når I skal undervise i ældre litteratur? Bestemte forhold I er opmærksomme på?

Hvorfor?

Hvilken litterær metode, mener I, egner sig bedst til litteraturundervisningen i ældre tekster?

Hvorfor?

På hvilke områder, mener I, undervisningen i ældre skønlitteratur adskiller sig fra den traditionelle litteraturundervisning?

Hvilke kriterier har I, når I udvælger konkrete ældre skønlitterære tekster til brug i jeres undervisning?

Hvad mener I, eleverne kan lære ved at arbejde med ældre skønlitteratur?

Hvilke kompetencer, mener I, at arbejdet med ældre skønlitteratur kan give eleverne?

Hvordan mener I, at man kan gøre den ældre litteratur vedkommende for eleverne?

Formål:

For at finde ud af, hvilke tanker lærerne gør sig om den ældre skønlitteraturs kvaliteter og udfordringer i undervisningen, særlige forskelle på undervisningen i ældre skønlitteratur og nyere litteratur, hvad eleverne skal lære at kunne ved at arbejde med ældre skønlitteratur (mål) og kriterier for indholdsvalg.

Bilag 3: Elvernes evaluering af undervisningen

Hvad synes du, der var godt ved at arbejde med folkeviser?

korlæsning

skæmtevisen

tegneopgaven

gamle mærkelige ord

spændende og sjove at læse.

lære mange ting.

sjove ord

Kongemordet i Finderup fordi, den var historisk.

Kragevisen fordi den var sjov.

Sjovt at skrive brev fra bispen.

Samarbejde, film og tegninger.

Gruppearbejde

At oversætte Elverskud

Sjovt at arbejde med en ældre kultur og en anderledes måde at formulere sig på. Det har været sjovt at lære om, hvad folk tog sig til i gamle dage.

Sjovt at skulle lave en historie ud fra billedet.

Hvad, synes du, kunne have været bedre i forløbet?

Ikke at få så mange lektier for.

Selv at bestemme, hvilke folkeviser der skulle læses.

Flere tegneopgaver

ved ikke

Flere film

Mere bevægelse

Færre lektier

Flere billeder

Mere sjov

Der skulle være flere forskellige folkeviser

Arbejde med flere folkeviser og flere af de billeder, hvor vi skulle lave en historie til.

Hvilke tekster kunne du bedst lide at arbejde med?

- Hvorfor?

Kragevisen. Den var god. Den var sjov.

Kongemordet i Finderup fordi det var ligesom virkelighed.

Kongemordet i Finderup fordi jeg synes det er sjovt med sådan nogle historier fra dengang.

Mordet i Finderup fordi jeg lærte noget historie.

Elverskud fordi der var en god pointe i.

Kragevisen fordi den var sjovest. Elverskud var mere alvorlig.

Synes du, at teksterne har været svære, tilpasse eller nemme at arbejde med?

Til at arbejde med, var de gode nok.

tilpas. nemme.

lidt svære

Elverskud var svær i starten. Kragevisen var tilpas. Kongemordet i Finderup var let.

De har været tilpasse, når man bare ved, hvad de gamle ord betyder

Tilpasse men nogen gange var det svært at få teksten til at hænge sammen.

Hvilken tekst, synes du, var sværest at læse?

Elverskud

Elverskud. Den havde flest underlige ord.

Hvilken tekst, synes du, var lettest at læse?

Kragevisen

Kongemordet i Finderup

Hvilke aktiviteter, synes du, har været sjove i forløbet?

Kragevisen. tegneopgaven. Storyjumper.

Tegneopgaven i makkerpar

Skrive brev fra bispen

Gruppearbejde

At skrive små historier til billederne

Hvad føler du, at du har lært ved at arbejde med folkeviser?

Gamle ord fx Kirkeknep

Svære ord

Læse gamle tekster og forstå dem

Lidt mere om hvad man lavede før i tiden.

Bilag 4: Uddrag af logbog

Logbogsuddrag:

Fredag den 11. januar 2013.

”Har i ugens løb oplevet en del interessante ting med hensyn til tekstvalg i danskundervisningen. Startede forløbet ud med, at eleverne skulle læse *Elverskud*. Praktiklæreren rådede mig til at gøre opsamling og dialog om teksten meget lærerstyret. Ligeledes blev det anbefalet at aktualisere teksten meget kraftigt ift. elevernes dagligdag og temaer de ville kunne forstå samt til forhold i samfundet, de ville kunne genkende. Det gav mig anledning til at reflektere over en del ting. Ville det ikke være et overgreb mod teksten at aktualisere så kraftigt, at det tvivlsomt ville være lødigt? Hvad med eleverne, skal der ikke også være plads til deres fortolkning, så det ikke bare bliver en udlægning af min egen mesterfortolkning? Klassesamtalen endte da også med at blive lidt kunstig, da samtalen især tog afstikkere og der mest blev talt om forhold i teksten, der gennem kraftig aktualisering, havde med elevernes hverdag og nutiden at gøre. Jeg tror derfor, at tekstvalget har en meget stor betydning når det kommer til undervisningen i den ældre litteratur. Det drøftede jeg med praktiklæreren, som anbefalede mig at tage en folkeviser, der umiddelbart kunne virke for nem og simpel. Ift. dette råd har jeg tænkt over om jeg måske i for høj grad har været optaget af, at mine tekster skulle være repræsentative for litteraturen fra den periode og have en dyb æstetisk kvalitet. Da *Kragevisen*, som var mit bud på en simpel tekst, der næsten ville forekomme for nem, blev inddraget i undervisningen medførte det et mere ægte møde mellem eleverne og teksten, og eleverne virkede til at være glade for at arbejde med teksten. Det gav sig også udtryk i en litteratursamtale på klassen, hvor alle elever var aktive og energiske i dialogen.”

Logbogsuddrag:

Torsdag den 31. januar 2013.

”Har i den senere tid iagttaget, hvordan lærerne på skolen prioriterer elevaktiviteter i undervisningen. Det er noget der tilsyneladende fylder meget. De lægger stor vægt på masser af gruppearbejde og operer størstedelen af tiden med gruppestruktureret organisering i undervisningen. Derudover går de meget op i, at alle skal lave noget, og at tavleundervisning skal udgøre en meget lille del af tiden og allerhelst undgås. Spørger man hvorfor, svarer de, at det handler om elevernes læring frem for lærerens undervisning.”

Bilag 5: Elevprodukt

(Meddigtningsopgave på baggrund af Kragevisen)

