

# Jeg er jo ikke en pind kreativ

En skærpet kreativitetsforståelse i litteraturundervisningen

Læreruddannelsen UCN Aalborg

Bachelorprojekt 2024

## Udarbejdet af

Maria Sand Christensen, A200092

Amalie Julie Gade, A200057

## Vejleder

Bodil Christensen

## Dato

29. april 2024

## Antal anslag

≈ 81.000



## Indholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Indledning .....</b>   | <b>2</b>  |
| <b>1.1 Problemformulering.....</b>   | <b>2</b>  |
| 1.1.1 Afgrænsning af problemfelt .....   | 3         |
| 1.1.2 Begrebsafklaring .....   | 3         |
| 1.1.3 Projektets læringssyn.....   | 3         |
| <b>1.2 Læsevejledning.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>2. Projektets metodiske og empiriske grundlag.....</b>                                | <b>4</b>  |
| <b>2.1 Videnskabsteoretisk afsæt.....</b>  | <b>4</b>  |
| 2.1.1 Fænomenologi .....   | 4         |
| 2.1.2 Hermeneutik.....   | 5         |
| 2.1.3 En holistisk tilgang .....   | 5         |
| <b>2.2 Undersøgelsesmetoder .....</b>  | <b>6</b>  |
| 2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere .....                                   | 6         |
| 2.2.2 Kvalitative interviews .....   | 7         |
| <b>2.3 Sammenhæng mellem videnskabsteoretiske grundlag og undersøgelsesmetoder .....</b> | <b>8</b>  |
| <b>2.4 Nyere litteraturforskning .....</b>   | <b>9</b>  |
| 2.4.1 KiDM-projektet.....  | 9         |
| <b>3. Teoretisk afsæt.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>3.1 John Deweys erfaringsbaserede læringsteori .....</b>                              | <b>10</b> |
| <b>3.2 Lene Tanggaard om kreativitetsbegrebet .....</b>                                  | <b>11</b> |
| <b>3.3 Tilgange til litteraturundervisningen .....</b>                                   | <b>12</b> |
| 3.3.1 Formålsparagraf og Fælles Mål for dansk .....                                      | 12        |
| 3.3.2 Rita Felski og postkritikken .....   | 13        |
| 3.3.3 Ayoe Quist Henkel og den intermediale og materielle litteraturtilgang .....        | 14        |
| <b>4. Det analytiske og vurderende syn .....</b>   | <b>15</b> |
| <b>4.1 Kreativitetsbegrebet .....</b>  | <b>15</b> |
| 4.1.1 En diversitet i forståelsen af kreativitetsbegrebet .....                          | 17        |
| <b>4.2 Fordybelsens mellemværender .....</b>   | <b>18</b> |
| <b>4.3 Verdensvendthed .....</b>   | <b>20</b> |
| <b>4.4 Studier peger på en verdensvendt litteraturundervisning .....</b>                 | <b>21</b> |
| <b>4.5 Afprøvning af ny prøveform til afgangseksamen i mundtlig dansk.....</b>           | <b>22</b> |
| <b>5. Konklusion .....</b>   | <b>24</b> |
| <b>6. Litteraturliste.....</b>   | <b>25</b> |
| <b>7. Bilag .....</b>  | <b>28</b> |

# 1. Indledning

*“Det arbejdsmarked, elever og studerende vil møde i fremtiden, fordrer udvikling af en vis kreativ og innovativ kapacitet. Mange nye jobs skal skabes af de unge selv, de traditionelle karriereveje er mere usikre end nogensinde før, og disse forandringer kalder på evnen til at lære, tilpasse sig, at interagere og skabe nye muligheder”*

(Tanggaard, 2016, s. 82)

Folkeskolen spiller en afgørende rolle for elevernes udvikling af disse fremadrettede kapaciteter. I folkeskolens formål står der, at skolen skal skabe rammer for oplevelse og fordybelse, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og derved får tillid til egne muligheder, gåpåmod og forudsætning for stillingtagen (UVM, 2006). Samme værdier fremhæves som væsentlige i danskfagets formålsformulering, hvor der blandt andet lægges vægt på udviklingen af elevernes indlevelsesevne, læseglæde og æstetiske forståelse, således at deres personlige og kulturelle identitet kan vokse (UVM, 2019). Det fremgår altså tydeligt af begge formålsformuleringer, at skolens opgave er at bidrage til, at eleverne udvikler en verdensvant identitet, og derved kan vokse til at blive harmoniske mennesker, som er i stand til at træffe sunde og velovervejede valg. Meget tyder dog på, at det endnu er udfordrende for lærere at fortolke, hvad disse krav betyder for den daglige undervisning. Det er nemlig ikke entydigt, hvilken vej skolen skal gå. For samtidig med at globaliseringen kalder på kreative mennesker, som Tanggaard påpeger, forøger den også konkurrencen, som blandt andet medfører, at folkeskolen udsættes for et standardiseringspres. Men måske er der netop nu momentum for at gøre op med dette standardiseringspres (Tanggaard, 2008, s. 35) i takt med regeringens nye udspil om folkeskolen, som blev fremlagt i marts 2024. For med 33 tiltag vil regeringen sætte folkeskolen mere fri ved blandt andet at reducere antallet af bindende mål i folkeskolens læreplaner markant, så lærerne i stedet kan fokusere på elevernes behov og ønsker (UVM, 2024). Når regeringens udspil træder i kraft i den danske folkeskole, opstår der potentielt en mulighed for at give plads og tid til det, som begge formålsformuleringer fremhæver. Netop at det er i fordybelsen, indlevelsesevnen og fantasien, at en verdensvant identitet kan blomstre. Og ifølge blandt andet Lene Tanggaard spiller kreativitetsbegrebet en afgørende rolle i realiseringen af dette. De fleste af os er bekendt med begrebet, men hvordan forstår vi og praktiserer det i en skolekontekst? Gennem vores studietid har vi fokuseret på forskellige tilgange til litteraturundervisningen i danskfaget, som har givet os indblik i, hvordan kreativitetsbegrebet kan integreres i undervisningen. Dette har også rejst spørgsmål om, hvorvidt der er potentielle modstridende eller uforenelige aspekter, der kan udfordre denne implementering af kreativitet i litteraturundervisningen. Eller om kreativitetsbegrebet i virkeligheden indeholder en uopdaget dybde, der bærer et potentiale for at skabe en kvalificeret litteraturundervisning i dansk. Denne nysgerrighed har ledt os frem til nedenstående problemformulering.

## 1.1 Problemformulering

Hvordan kan en skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet hos dansklærere kvalificere litteraturundervisningen?

### *1.1.1 Afgrænsning af problemfelt*

Dette projekt er udarbejdet med et ønske om at undersøge, hvordan en skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet i danskfagets kan kvalificere litteraturundervisningen. Vi har altså med det sagt udvalgt en retning for projektet, og dermed fravalgt andre muligheder, som ligeledes kunne have bidraget positivt til en sådan undersøgelse. En skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet er altså ikke den eneste vej til at kvalificere litteraturundervisningen i dansk, det er blot det fokus, vi har valgt at have, da vi er blevet særligt optaget af den nyere forskning på området.

I følgende afsnit vil vi kort redegøre for vores forståelse af enkelte nøglebegreber, som vi anvender i vores problemformulering og i projektet, da disse er meningsbærende for forståelsen af problemformuleringen og dermed projektet som helhed.

### *1.1.2 Begrebsafklaring*

#### *Skærpe*

Den danske ordbog definerer begrebet *skærpe* således: “Gøre mere opmærksom; opfatte tydeligere” (Ordnet.dk). I dette projekt bliver begrebet altså brugt i forhold til en større opmærksomhed på samt skarpere forståelse og opfattelse af kreativitetsbegrebet i litteraturundervisningen i dansk.

#### *Kvalificere*

Den danske ordbog definerer begrebet *kvalificere* som at forbedre eller øge kvaliteten, dybden eller effektiviteten af noget (Ordnet.dk). I dette projekt refererer begrebet altså til en proces, hvor der søges at forbedre og øge kvaliteten, dybden og effektiviteten af litteraturundervisningen i danskfaget.

### *1.1.3 Projektets læringssyn*

Dette bachelorprojekt hviler på et sociokulturelt læringssyn med afsæt i Lene Tanggaards samt Jean Lave og Etienne Wengers teori, hvor læring i skolen ses som værende et socialt samt et kulturelt fænomen. Læring giver ikke mening i sig selv, men handler om et kulturelt indlejret indhold, som altid foregår i sociale praksisser. Elevernes erfaringer og interaktion med omgivelserne og hinanden er afgørende for deres læring og udvikling. Lave og Wenger anvender begrebet *situert læring* til at understrege, at man kun kan forstå læringens betingelser og muligheder ved at se på relationerne mellem person, aktivitet og situation som nedfældede i en given social praksis. Læring er altså en socialt indlejret og kontekstafhængig proces. At dette projekt står på et sociokulturelt læringssyn, sætter naturligvis en diskurs for projektets udfoldelse (Tanggaard, 2014, i: Løv & Skibsted, 2014, 137-143).

## **1.2 Læsevejledning**

Projektets interesseområde indledes først gennem præsentation af problemformulering, efterfulgt af en afgrænsning af projektets problemfelt, nøglebegreber og læringssyn. Herefter følger overvejelser over projektets metodiske og empiriske grundlag, hvor først projektets videnskabsteoretiske baggrund og tilgang gennemgås og begrundes. Dertil følger en gennemgang af projektets empiriske undersøgelser, hvor fremgangsmåderne for undersøgelsesmetoderne præsenteres samt overvejelser og

kritik heraf. Slutteligt i projektets metodiske afsnit præsenteres et afsnit om forskningsfeltet, hvilket bidrager til en forståelse af den allerede eksisterende forskning, hvori projektet også tager sit afsæt. Projektets videre struktur og opbygning følger overvejende det angelsaksiske projektsyn (Boding et al, 2019, s. 68-70), hvilket indebærer en systematisk fremgangsmåde. Først afdækkes og præciseres projektets teoretiske grundlag, som efterfølgende inddrages i projektets analytiske tilgang i sammenhæng med projektets empiriske undersøgelser. Den teoretiske forankring og den samlede analyse af projektets problemfelt sammenholdes i en efterfølgende vurdering med henblik på at vurdere potentialet i en kreativ tilgang til litteraturundervisningen ud fra aktuelle studier inden for forskningsområdet *literary neuroscience* (University of Cambridge, 2023) samt regeringens tiltag om en ny prøveform for afgangseksamen i mundtlig dansk (UVM, 2023). Afslutningsvis vil konklusionen opsummere projektets væsentligste pointer og fund samt besvare dets overordnede problemformulering om, hvordan en skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet hos dansklærere kan kvalificere litteraturundervisningen.

## 2. Projektets metodiske og empiriske grundlag

I følgende afsnit vil der indledningsvis forekomme en præsentation af projektets videnskabsteoretiske baggrund og tilgang. Herefter følger en gennemgang af projektets empiriske undersøgelser, hvor fremgangsmåderne for undersøgelsesmetoderne præsenteres samt overvejelser og kritik heraf.

### 2.1 Videnskabsteoretisk afsæt

Grundet projektets undersøgelse af dansklæreres forståelse af kreativitetsbegrebet og dets indflydelse på kvaliteten af litteraturundervisningen i danskfaget tages der afsæt i fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteoretiske tilgange. Disse videnskabsteoretiske positioner er valgt med henblik på at imødekomme projektets problemfelt med det formål at muliggøre en grundig udforskning og fortolkning af fænomener, og derigennem skabe dybdegående indsigter ved hjælp af hermeneutik. De pågældende videnskabsteoretiske tilgange præsenteres og uddybes i det følgende afsnit.

#### 2.1.1 Fænomenologi

Dette projekt indtager et fænomenologisk videnskabsteoretisk afsæt, da denne tilgang afspejler sig i vores projekt gennem ønsket om at undersøge forståelsen og oplevelsen af kreativitetsbegrebet og dets indflydelse på litteraturundervisningen i danskfaget. Fænomenologiens udgangspunkt er Edmund Husserls (Jacobsen et al, 2020, s. 281) tænkning om fænomenologi. Husserl fokuserede på direkte oplevelser og beskrivelser af fænomener uden forudindtagede antagelser. Edmund Husserls grundlæggende principper inden for fænomenologien indebærer altså, at man suspenderer sine antagelser og fordomme for at opnå en direkte og umiddelbar forståelse af fænomenerne. Epoché er et nøglebegreb i Husserls fænomenologi og henviser til den midlertidige suspendering af sine forforståelser for at opnå en mere åben og objektiv opfattelse af verden. Dette princip understreger betydningen af at træde tilbage fra forudindtagede holdninger og lade kreativitetsbegrebet fremstå klart i dets eget belvingsperspektiv (Jacobsen et al, 2020, s. 281-294).

### *2.1.2 Hermeneutik*

Foruden afsættet i den fænomenologiske metode bygges projektet videre ud fra en hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang. Valget af både fænomenologi og hermeneutik som videnskabsteoretiske tilgange afspejler ønsket om at gå ud over overfladen af fænomener for at afdække dybere lag af mening og sammenhæng. Hermeneutik muliggør en dybdegående analyse og fortolkning af fænomener ved at integrere egne perspektiver, erfaringer og forforståelser i forståelsesprocessen. Denne tilgang fremmer en åben tilgang til viden, hvor tolkning ikke er en endelig handling, men en konstant proces, der udvikler sig i takt med opdagelsen af nye lag af betydning (Aagerup & Willaa, 2024, s. 75-80).

Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2007) har spillet en central rolle i formuleringen og udbredelsen af hermeneutiske principper, som udgør en væsentlig del af den videnskabsteoretiske tilgang, der anvendes i dette projekt. Ifølge hermeneutikken oplever mennesket altid verden gennem egne erfaringer og fortolkninger, hvilket betyder, at undersøgeren og verden ikke adskilles. Undersøgerens opfattelse af virkeligheden skal altid anskues som fortolkninger, hvilket er grundlæggende i hermeneutikkens fokus på at forstå og tolke virkeligheden. Dette inkluderer en bestræbelse på at udvide og kvalificere undersøgerens fortolkninger (Aagerup & Willaa, 2024, s. 74). I hermeneutikken pointerer Gadamer altså, at fortolkning således er den måde, mennesker opfatter virkeligheden på. Ens forståelse og forforståelse er altså afgørende, idet det, som man gerne vil tolke og forstå, anskues ud fra fortolkerens egen forståelseshorisont (Aagerup & Willaa, 2024, s. 77; Gadamer, 2007).

Ved anvendelse af hermeneutik som videnskabsteoretisk tilgang muliggøres altså analyse og fortolkning baseret på individuelle forforståelser af helheden. Dertil forsøges at konstruere en helhedsforståelse gennem de fænomener, der optræder i analysen af projektets empiri. I denne proces kan vi, som fortolkere, blive begrænset af vores forforståelse. Derfor er vi opmærksomme på at forholde os både undersøgende og kritisk. Denne vekselvirkning mellem forforståelse og erfaring, kendt som den hermeneutiske cirkel, er afgørende (Mottelsen & Muschinsky, 2020, s. 51-52). Fortolkningsprocessens formål er konstant at bevæge sig mellem del og helhed. Tanken er, at helheden ikke kan forstås uden forståelse af enkeltdelene, og enkeltdele kan ikke forstås uden helhedens forståelse (Aagerup & Willaa, 2024, s. 77). Fortolkningen skal derfor kontinuerligt udfoldes gennem en dynamisk bevægelse mellem del og helhed, hvor opbygningen af forståelsen for enkeltdelene integreres i en bredere helhedsforståelse (Mottelsen & Muschinsky, 2020 s. 51-52).

### *2.1.3 En holistisk tilgang*

Gennem valget af en holistisk tilgang, hvor både fænomenologi og hermeneutik anvendes som videnskabsteoretiske tilgange til dette projekt, anerkendes kompleksiteten i det undersøgte emne, som er vigtigheden af både grundlæggende strukturer og konteksten, hvori fænomenerne indlejres. Der sigtes mod at udforske og undersøge problemfeltet på en dyb og nuanceret måde, og dette reflekterer vores overbevisning om, at en integreret og holistisk tilgang kan belyse flere aspekter af fænomener for projektets problemfelt. Fænomenologien anvendes altså i dette projekt med det formål at fange, hvordan de personer, der udgør fokus for projektets problemfelt, selv erfarer det. I denne sammenhæng inddrages hermeneutikken med henblik på at tolke og reflektere over de involverede parter

opfattelser, idet både enkelte dele og helheden af undersøgelsens genstandsfelt og kontekst inddrages. På denne måde skaber kombinationen af fænomenologi og hermeneutik en dybere forståelse af de subjektive oplevelser og de kulturelle sammenhænge, der præger projektets problemområde (Aagerup og Willaa, 2024, s. 83-85).

## 2.2 Undersøgelsesmetoder

Ud fra projektets videnskabsteoretiske afsæt udvælges relevante undersøgelsesmetoder til indsamling af empiriske data, der vurderes at være hensigtsmæssige i forbindelse med at belyse og analysere projektets problemfelt. I nedenstående afsnit uddybes og begrundes vores valg af undersøgelsesmetoder.

### 2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere

Valget af spørgeskema som undersøgelsesmetode er baseret på ønsket om at opnå en bred forståelse af dansklæreres perspektiver og oplevelser. Vi er særligt nysgerrige på at dykke ned i lærernes forståelse og oplevelse af kreativitetsbegrebet, og spørgeskemaundersøgelsen fungerer som et effektivt redskab til at indsamle data og få et indblik i lærernes synspunkter på kreativitetsbegrebet. For at sigte mod en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse (Glasdam et al, 2016, s. 284-285) er målgruppen for undersøgelsen derfor udvalgt og inkluderer dansklærere fra forskellige skoletyper, forskellige klassetrin og med varierende erfaringer.

Spørgeskemaet er kvalitativt (Aagerup & Willaa, 2024, s. 214), idet der bevidst er inkluderet kvalitative spørgsmål ved at stille åbne spørgsmål (se spørgeskemaets spørgsmål i bilag 1). Dette tillader respondenterne at give fortolkende og nuancerede svar, hvilket støtter dette projekts hermeneutiske tilgang, idet der søges at forstå og fortolke de subjektive betydninger, der knytter sig til kreativitetsbegrebet, hvormed der bidrages til en dybere forståelse af lærernes perspektiver (Mottelsen & Muschinsky, 2020, s. 51-52). Spørgeskemaundersøgelsen har, som tidligere nævnt, til formål at bidrage med et praksisnært lærerperspektiv, som undersøger dansklæreres forståelser og oplevelser af fænomenet kreativitet. 30 dansklærere har deltaget i undersøgelsen, og udvalgte svar fra respondenterne vil være synlige og inddrages undervejs i projektet gennem citeringer. Svarene anvendes herved som empiri i projektets analyse, mens de ligeledes udgør grundlaget for at skabe et kvalitativt overblik over dansklæreres perspektiver på og forståelser af kreativitetsbegrebet i litteraturundervisningen. Da spørgeskemaet er kvalitativt, bearbejdes undersøgelsen også kvalitativt gennem en totrinsproces (Aagerup & Willaa, 2024, s. 223-224). Først gennemføres en analyse, hvor forskellige elementer i resultaterne sammenlignes uden vurdering eller fortolkning. Denne proces afslører temaer, mønstre og tendenser i dataene og giver os et indledende overblik. Herefter forsøges at fortolke, hvor temaerne og tendenserne forstås og forklares ved at udfolde dem ud fra teoretiske grundlag og eksisterende forskning.

Selvom spørgeskema som undersøgelsesmetode tjener som en relevant kilde til indsigt i forståelser og oplevelser af projektets genstandsfelt og fænomen, erkender vi også visse faldgruber. Først og fremmest er vi opmærksomme på spørgeskemaets svarprocent, som kan svække undersøgelsens validitet (Aagerup & Willaa, 2024, s. 218). Dertil er vi også bevidste om, at begrænsningen i muligheden

for at uddybe eller korrigere respondenternes opfattelser er til stede. Det kan altså være vanskeligt at indsamle dybdegående information samt afklare uklarheder og misforståelser (Aagerup & Willaa, 2024, s. 211-212). Slutteligt erkender vi også, at empirien og billedet af virkeligheden i nogle tilfælde kan fremstå overfladisk, hvorfor vi også anvender kvalitative interviews som anden undersøgelsesmetode for at få et mere dybdegående og fortolkende billede af fænomenet, som undersøgelsen har som genstandsfelt.

### 2.2.2 Kvalitative interviews

Resultaterne fra spørgeskemaet bekræfter os i, at vores problemfelt er værd at undersøge nærmere, og vi vælger derfor at gennemføre en række kvalitative interviews, der kan give os et mere dybdegående og nuanceret billede af virkeligheden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48).

Den første person, som vi ønsker at interviewe, er Ayoe Quist Henkel, der er uddannet lærer og arbejder som lektor i dansk ved læreruddannelsen i Silkeborg. I 2017 skrev hun en Ph.d. om litteratur for børn og unge i en medietid og er en del af flere forskningsprojekter heriblandt Reading Between Media. Derudover er Ayoe Quist Henkel medforfatter til to litteraturdidaktiske bøger, *Grib litteraturen*, som blandt andet præsenterer en æstetisk, sansende og kreativ tilgang til litteraturundervisningen i dansk. Senest har hun udgivet bogen *Børnelitteratur i en medietid (2023)*. Ud fra ovenstående finder vi det særligt relevant at interviewe Ayoe Quist Henkel som fagperson, der ud fra hendes forskning samt store erfaring, skal gøre os klogere på forståelsen af kreativitetsbegrebet i danskfaget, og særligt i forhold til litteraturundervisningen. Interviewet foregår over Teams, hvor vi inden interviewets start prioriterer at iscenesætte det ved at præsentere os selv, vores problemfelt og vores overordnede tanker herom, samt formål og ønske med samtalen. Vi får herved fra start af forventningsafstemt og skabt god kontakt mellem os og interviewpersonen. Ligeledes bliver samtalen afrundet ved interviewets afslutning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 149).

Ud fra den indsamlede viden fra spørgeskemaet og interviewet med Ayoe Quist Henkel, ønsker vi at få et indblik i, hvornår og hvordan elever oplever fagligt udbytte i litteraturundervisningen i dansk. Derfor vælger vi at interviewe fire elever fra 8. årgang, som vi har kendskab til fra tidligere praktikperiode. I udførelsen af disse interviews er vi opmærksomme på, at vi har med en særlig voksen kommunikationsform at gøre, og vi må derfor i vores tilgang medtænke elevernes alderssvarende kommunikationsmæssige kompetencer og deres evner til at tænke konkret og abstrakt, da dette ellers kan give os en række udfordringer (Glasdam et al, 2016, s. 131).

Derfor vælger vi så vidt muligt at lade interviewene tage udgangspunkt i konkrete scenarier (Aagerup & Willaa, 2024, s. 194). Rammerne omkring interviewene er særligt udvalgt for at sikre tryghed i kendte omgivelser, hvorfor vi sidder på elevernes skole i et tilstødende lokale, som er knyttet til årgangen. Vi vælger at iscenesætte interviewene ved at fortælle eleverne, hvad vores projekt handler om, og hvorfor vi er interesserede i at tale med dem. Vi gør det meget tydeligt for eleverne, at vi ikke fisker efter et rigtigt eller forkert svar, men blot er interesseret i at høre om deres oplevelser og erfaringer. Vi er særligt opmærksomme på dette, fordi vi er bevidste om, at der er et asymmetrisk



magtforhold mellem eleverne og os, som kan spille ind i interviewsituationen, hvor eleverne kan have tendens til at give de svar, som de tror, at vi gerne vil høre (Aagerup & Willaa, 2024, s. 193).

Interviewene er alle udført ud fra en semistruktureret opbygning, hvilket betyder, at samtalen bevæger sig mellem en åben hverdags samtale og et struktureret spørgeskema (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Vi benytter os af en interviewguide (se bilag 2), som er udarbejdet ud fra Kvalets teori. Vi har udarbejdet to forskellige interviewguides, som er tilpasset til interviewpersonerne, da vi som tidligere nævnt, er opmærksomme på, at der er stor forskel på udgangspunktet for en interviewsituation med en fagperson og en elev.

Kendskab til det menneske, som skal interviewes, har betydning for, hvordan vi forstår og taler med dette menneske ud fra forestillingen om, at vi som mennesker ikke tænker, taler og forstår det samme og på samme måde (Glasdam et al, 2016, s. 123). Derfor er vi som interviewere nysgerrige og lydhøre over for det, som bliver sagt og det, der ikke bliver sagt, samt opmærksomme på at forholde os kritiske overfor vores egne forudsætninger i interviewsituationen. Rækkefølgen af spørgsmålene ændrer sig undervejs i takt med, at interviewpersonernes tanker og erfaringer former indholdet. Dette giver os som interviewere frihed til at fange det væsentlige, der opstår i situationen. Vi er dog opmærksomme på hele tiden at vende tilbage til de centrale emner, som vi ønsker at undersøge. Undervejs i interviewene gør vi brug af kommunikativ validitet for at sikre, at forståelsen og fortolkningen af interviewpersonens udsagn og påstande er sande. Vi anvender formen *validering med informanten*, hvor vi flere gange efterprøver vores fortolkninger ved at genfortælle dem for interviewpersonen, og derefter lade vedkommende bekræfte eller afkræfte (Aagerup & Willaa, 2024, s. 206).

Interviewene er efterfølgende blevet transskriberet. Grundet omfanget af bilag har vi valgt at meningskondensere vores interviews (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269), således at der i bilag 3 ligger væsentlige passager fra hvert interview, som udgør materialet, der senere i projektet vil blive analyseret. Interviewene kan rekvireres, hvis dette ønskes. Vi er opmærksomme på, at en transskription altid indebærer en fortolkningsproces, da vi har foretaget visse vurderinger i oversættelsen fra det talte sprog til den skrevne tekst, samt i udvælgelsen af relevante passager for undersøgelses problemfelt.

Til at fremstille vores kvalitative data har vi benyttet os af Peter Dahler Larsens displaymetode (se bilag 3), hvor udvalgte dele af spørgeskemaet og interviewene præsenteres skematisk i deres oprindelige form opstillet under bestemte temaer. Formålet med dette er at skabe overblik hos læseren samt sikre autenticitet, som er et vigtigt parameter, når kvalitative data skal kommunikeres (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 364).

### **2.3 Sammenhæng mellem videnskabsteoretiske grundlag og undersøgelsesmetoder**

I projektet kombineres således fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteoretiske tilgange med det formål at udforske og fortolke dansk læreres forståelse af kreativitetsbegrebet og dets indflydelse på kvaliteten af litteraturundervisningen i danskfaget. Ved at triangulere mellem spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interviews som undersøgelsesmetoder skabes der mulighed for at belyse

problemfeltet og undersøgelsesfeltet fra forskellige perspektiver og med både fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteoretiske grundlag. Nedenfor udfoldes sammenhængen mellem projektets videnskabsteoretiske tilgange og de valgte undersøgelsesmetoder.

I spørgeskemaundersøgelsen adopteres en fænomenologisk tilgang, da dansklærerne er centrum for undersøgelsen, og der fokuseres herved på aktørernes egne perspektiver og oplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 294). Den fænomenologiske tilgang er således særlig relevant for spørgeskemaundersøgelsen, idet vi ønsker at forstå og beskrive læreres subjektive forståelse for og synspunkter på det undersøgte fænomen, kreativitetsbegrebet (Agerup & Willaa, 2024, s. 82). Samtidig giver fænomenologien også mulighed for at udforske respondenternes individuelle oplevelser uden at indføre foruddefinerede kategorier eller teoretiske antagelser, hvilket kan styrke validiteten af indsamlede data. Men når vi i spørgeskemaundersøgelsen, som tidligere nævnt, også vælger at integrere kvalitative dimensioner, er det med ønsket om at skabe en hermeneutisk tilgang, der værdsætter kompleksiteten af respondenternes perspektiver og søge at afdække de underliggende meninger i deres svar samt give en dybere forståelse af komplekse fænomener.

Ved at udforme kvalitative spørgsmål, der inviterer til refleksion og åbne svar, begrænses respondenternes svar ikke kun til det umiddelbart observerbare, men inddrages også i en hermeneutisk proces med fortolkning og afsløring af dybere lag af mening (Agerup & Willaa, 2024, s. 78-79). Projektets kvalitative interviews følger også en fænomenologisk tilgang, idet vi også her søger at afdække subjektiviteten og oplevelserne hos aktørerne. Samtidig integreres hermeneutik for at understøtte forståelsen af verden gennem forforståelse og tolkning, idet vi konstant i interviewene bevæger os mellem del og helhed, hvor vores forforståelse informerer og justerer vores tolkning (Mottelsen & Muschinsky, 2020, s. 51-52). Kvalitative interviews i en hermeneutisk tilgang søger ikke kun at indsamle data, men også at forstå respondenternes perspektiver ud fra deres virkelighed (Agerup & Willaa, 2024, s. 76). Der tages hensyn til egne forforståelser og forsøges at forstå de underliggende meninger bag respondenternes udsagn. Dette betyder således, at hermeneutik og kvalitative interviews er sammenflettet gennem betoningen af tolkning og forståelse af de interviewedes erfaringsverden udtrykt gennem deres narrativer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 42-43).

## **2.4 Nyere litteraturforskning**

### *2.4.1 KiDM-projektet*

Som nyere forskning har vi valgt at inddrage KiDM-projektet (Hansen et al, 2020) i vores bachelorprojekt, fordi det repræsenterer en omfattende tilgang til udviklingen af undervisning inden for dansk og matematik. KiDM-projektet er et landsdækkende storskala-projekt initieret af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i samarbejde med Skolelederforeningen og Danmarks Lærerforening. KiDM-projektet løber fra 2016 til 2019 og udgør dermed et væsentligt bidrag til den nyere forskning inden for didaktiske tilgange til undervisning i dansk og matematik. Projektet er struktureret i tre faser: udvikling, pilotafprøvning og kontrollerende forsøg. Dermed omfatter det både udviklingskoler, pilotkoler, forsøgsskoler og kontrolskoler, hvilket giver os adgang til forskellige kontekster og perspektiver. Projektet fokuserer primært på 4.-5. klassetrin i matematik og 7.-8. klassetrin i

litteraturundervisningen i dansk, men sigter mod at implementere undersøgelsesorienteret didaktik på tværs af trin og fag (Læremiddel.dk, 2020).

En afgørende faktor bag vores valg af KiDM-projektet er dets fokus på at fremme kvaliteten i undervisningen af dansk og matematik gennem en didaktik understøttet af en undersøgende tilgang. Ifølge dette projekt skal undervisningen ske på en systematisk måde, hvor lærerne ikke dikterer løsninger, men hvor det faglige understøtter elevernes evne til at udforske, stille spørgsmål og gennemføre undersøgelser, som de føler ejerskab over (Hansen et al, 2020). Dette stemmer overens med vores ønske om at forstå, hvordan en skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet blandt dansklærere kan kvalificere litteraturundervisningen. Målet med KiDM-projektet er også at skabe kvalitetsundervisning for hver enkelt elev ved at åbne op for fagenes indhold og metoder på en engagerende, levende og nærværende måde, der motiverer dem til i fællesskab at udforske og gå undersøgende til værks. Her tales også ind i det sociokulturelle læringssyn for dette bachelorprojekt, hvor elevernes erfaringer og interaktion med omgivelserne og hinanden er afgørende for deres læring og udvikling (Løw & Skibsted, 2014, s. 141-143).

Samlet set tillader KiDM-projektet os at integrere teoretisk viden og empiriske undersøgelser på en systematisk og dybdegående måde, hvilket er essentielt for vores tilgang til at forstå, hvordan en skærpet forståelse for kreativitetsbegrebet kan kvalificere litteraturundervisningen i danskfaget.

### **3. Teoretisk afsæt**

I dette afsnit redegøres der indledningsvist for John Deweys læringsteori, som afsæt for en dybere forståelse af kreativitetsbegrebet. Dewey taler ikke direkte ud fra begrebet kreativitet, men anvender i sin teori begrebet gøremål, som har været afsæt for senere udfoldelser af kreativitetsbegrebet. Derfor inddrages Lene Tanggaards kreativitetsforståelse. Efterfølgende præsenteres Rita Felskis og Ayoe Quist Henkels teoretiske perspektiver på tilgange til litteraturundervisning. Undervejs i den teoretiske redegørelse vil de anvendte teoretikere sammenholdes.

#### **3.1 John Deweys erfaringsbaserede læringsteori**

John Dewey (Brinkmann, 2006) var en amerikansk filosof, psykolog og pædagog, som i begyndelsen af 1900-tallet grundlagde Laboratorieskolen i Chicago, som blev stedet, hvor han udviklede mange af sine afgørende idéer særligt inden for pædagogikken (Brinkmann, 2006, s. 23). John Deweys tanker hviler på et sociokulturelt læringssyn, da han er særligt optaget af, at læring er en socialt konstitueret proces, hvor elevernes erfaringer og interaktion med omgivelserne er afgørende for deres læring og udvikling.

Dewey udfordrede datidens syn på læring, som passiv akkumulation af information hos den enkelte. Ifølge Dewey var denne tilgang til læring utilstrækkelig, da viden er en allestedsnærværende faktor og nødvendighed i vores komplekse samfund, hvor ingen kan være uvidende (Brinkmann, 2006, s. 189). Ifølge Dewey har børn en naturlig interesse i at kommunikere, at undersøge verden, at konstruere ting og i at udtrykke sig kunstnerisk. Disse interesser kan udnyttes effektivt i pædagogiske praksisser ved at rette fokus mod det, som Dewey kalder gøremål. Børn er ikke primært lyttende væsener,

men snarere aktive væsener, der bevæger sig rundt i verden og undersøger den. Derfor kommer børn, ifølge Dewey, i skole for at gøre noget og ikke for at sidde stille. Læring gennem gøremål involverer både elevens naturlige instinkter, afviser passiv informationsmodtagelse og kulminerer i et virkeligt og brugbart resultat samt appellerer til tænkning, der omsættes og vurderes direkte i handling (Brinkmann, 2006, s.193). Eleverne er ikke blanke tavler, når de kommer i skole, men har allerede gjort sig flere erfaringer med verden. Derfor må man som lærer rette opmærksomheden mod de erfaringer, som eleven allerede har samt de aktiviteter, de mestrer (Brinkmann, 2006, s.191). Skolens aktiviteter skal ifølge Dewey forbinde elevens erfaringer på den ene side og det bredere sociale liv på den anden. Dette er ikke med henblik på at kopiere livet uden for skolen, men med henblik på at udvikle egenskaber hos eleverne, der vil sætte dem i stand til at forbedre de eksisterende samfundsmæssige praksisser, når disse bliver problematiske. Derudover involverer gøremål samarbejde mellem eleverne og mellem eleverne og læreren. Dette samarbejde opbygger en social interesse og bevidsthed om, at aktiviteterne er indbyrdes forbundne. Den læring, der sker gennem gøremål, kombinerer altså flere læringsressourcer end nogen anden læringsmetode, hævder Dewey. Der er både mål, interesser og tænkning på spil, som Dewey anser for at være kerneelementer i værdifuld læring (Brinkmann, 2006, s.193).

### 3.2 Lene Tanggaard om kreativitetsbegrebet

Dette afsnit stræber efter at definere kreativitetsbegrebet ud fra Lene Tanggaards (Tanggaard, 2008) definition af kreativitet, som ligesom John Dewey (Brinkmann, 2006) også anerkender kreativitetens sociale og kulturelle kontekst. Lene Tanggaard er professor i pædagogisk psykologi ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet, hvor hun forsker i kreativitet og læring. Ligesom Dewey understreger Tanggaard også vigtigheden af praksisfællesskaber. Det er i disse fællesskaber, hvor Tanggaard mener, at kreativitet processuelt opstår (Tanggaard, 2008, s. 14). Praksisfællesskaber defineres af Tanggaard som et sæt af relationer mellem personer, aktiviteter og deres omgivelser over tid og i relation til andre overlappende praksisfællesskaber. Hun understreger, at fællesskabet ikke nødvendigvis indebærer fysisk tilstedeværelse, men snarere en fælles forståelse af, hvad der gøres, og dets betydning for individernes liv og fællesskabet som helhed (Tanggaard, 2008, s. 13).

Tanggaard tilslutter sig altså det sociokulturelle læringssyn, da hun ser kreativitet som en proces, der netop foregår i praksisfællesskaber. Kreativitet betragtes således som et resultat af gensidige samspil mellem individuelle handlinger, erfaringer og de materialer eller objekter, der indgår i specifikke sociale praksisser, og som løbende forandres gennem interaktion (Tanggaard, 2008, s. 15). Ydermere påpeger Tanggaard sammen med Brinkmann (Tanggaard & Brinkmann, 2009, s. 56-57), at kreativitet indebærer overskridende forandringer i sociale praksisser, baseret på den pragmatiske forståelse af, at vores identitet formes gennem interaktion med andre i kulturelle og samfundsmæssige kontekster.

*“Jeg opfatter således ikke kreativitet som en særlig mental evne eller som noget, der ligger ved siden af eller over de praksisser, vi er en del af. Det kreative findes i forlængelse af alt det, vi almindeligvis gør, og det kan være en særlig måde at handle og tænke på i sådanne praksisser”*

(Tanggaard & Brinkmann, 2009, s. 57).

Kreativitet kan altså, ifølge Tanggaard, ikke påtvinges eller forceres. Det er en form for indre nødvendighed, der driver os til at være kreative. Tanggaard mener også, ligesom Dewey (Brinkmann, 2006), at erfaringer er fundamentale for kreativiteten. Dewey understreger, at eleverne ikke er blanke tavler, når de kommer i skole, men allerede har gjort sig erfaringer med verden. Tanggaard deler dette synspunkt og forankrer også kreativitet i virkeligheden og erfaringerne, og hun understreger vigtigheden af påvirkning fra andre individer, der udviser kreativitet (Tanggaard, 2009, s. 57). Jævnfør ovenstående citat betoner Tanggaard, at kreativitet ikke er en særlig mental evne, men snarere en integreret del af vores daglige praksis. Ifølge Tanggaard kræver implementeringen af kreativitet i undervisningen en helhedsorienteret tilgang, hvor kreativitet betragtes som en integreret del af læring. Dette indebærer en undersøgende og skabende tilgang til at opnå nye erfaringer, viden og læring i den almindelige undervisning. Kreativitet bør ikke være begrænset til specifikke fag eller betragtes som blot et supplement til særlige projekter eller emner, men derimod være en grundlæggende tilgang til læring. Ifølge Tanggaard er det afgørende for læring gennem kreativitet, at processen inkluderer både en handlende, undersøgende og reflektiv del, hvilket også afspejler hendes tilgang til kreativitet gennem hoved, hænder og hjerte (Tanggaard, 2016).

En grundpointe i Tanggaards perspektiv er, at kreativitet defineres som kombinationen af *nyhed plus værdi* (Tanggaard, 2008, s. 15). Denne definition understreger behovet for, at kreative ideer bliver omsat socialt og manifesterer sig som nye handlinger og praksisser, hvor værdien af det kreative afgøres gennem relationerne i det fælles praksisrum. Dette er også i tråd med Dewey (Brinkmann, 2006, s. 193), som mener, at læring gennem aktiviteter og gøremål involverer elevens naturlige instinkter og resulterer i virkelige, brugbare og værdifulde resultater. Tilsvarende definerer Tanggaard altså kreativitet som kombinationen af *nyhed plus værdi*, hvor værdien af det kreative således vurderes gennem relationerne i det fælles praksisrum.

### 3.3 Tilgange til litteraturundervisningen

#### 3.3.1 Formålsparagraf og Fælles Mål for dansk

I 2014 blev danskfagets formålsformulering revideret, hvor væsentlige ændringer er værd at påpege. Fagets indhold beskrives to gange i formålsparagraffen som *litteratur og andre æstetiske tekster*, hvor begrebet *æstetisk* skal forstås bredt, da konkretiseringen eksempelvis både omfatter romaner, digte, kortfilm, teaterstykker og computerspil (UVM, 2019). Denne vending peger altså hen imod en mere åben og inkluderende litteraturforståelse i danskfaget, hvor flere forskellige udtryksformer er lige legitime veje til viden, erkendelse og meningsfulde oplevelser med fortællinger (Henkel, 2023, s. 185 - 186).

Der lægges vægt på, at litteraturundervisningen har et almendannende sigte, da den skal give mening og kunne sættes i relation til elevernes eget liv, til andre mennesker, til samfundet og til verden. Samtidig har den et fagspecifikt sigte i form af at udvikle elevernes forståelse, sprogbeherskelse og analytisk indstilling. Elevernes indlevelse nævnes to gange i formålet for dansk, hvilket går hånd i hånd med Folkeskolens Formålsparagraf, der fremhæver *oplevelse, fordybelse, forståelse, fantasi og virkelyst* som centrale aspekter (UVM, 2006). De to formålsformuleringer giver altså belæg for at

have en tilgang til litteraturen, der inkluderer både hoved, hænder og hjerte (Henkel, 2023, s. 36 - 37).

### 3.3.2 Rita Felski og postkritikken

Rita Felski (Felski, 2008) spiller en stor rolle i udviklingen af postkritikken som den senest ankomne litterære tilgang. I stedet for at fokusere på at komme bag om den litterære tekst, dissekere den og søge efter skjulte budskaber, som særligt den nykritiske tilgang honorerer, mener Felski, at litterære tekster ikke forsøger at skjule noget for læseren, men derimod viser en verden, en følelse, en stemning og en måde at være menneske på. Hun er optaget af, hvordan vi kan finde måder at læse og fortolke litteratur på, som giver plads til, at læseren kan se sig ind i teksten, dens stemninger og dens verden. Felski anvender begrebet *hook* (Felski, 2020; refereret i Henkel, 2023, s. 198-199) til at forklare, at vi må pege vores opmærksomhed imod, hvilke tekster og litteraturdidaktiske greb, der medfører, at læseren bliver grebet af teksten. Vi skal ifølge Felski og den postkritiske tilgang gå fra, hvad litteratur betyder til, hvad litteratur gør. Derfor skal vi altså gentænke argumenterne for at læse og undervise i litteratur. I sin bog *Uses of Literature (2008)* fremhæver Felski fire begrundelser (Felski, 2008, refereret i Henkel, 2023, s. 200-201), som hun også kalder æstetiske responser, fordi læsning er en sansende proces, der baserer sig på mellemværendet mellem en tekst og en læser:

**Genkendelse:** Handler om at kunne spejle sig i idéer, tanker, følelser, sympatier, antipatier i teksten på måder, så identifikation bliver muligt.

**Fortryllelse:** Handler om tilknytning og fordybelse i en tekst. At man glemmer tid og sted og lader sig forsvinde i det litterære univers.

**Viden:** Handler om, at tekster viser os noget om, hvordan verden er eller kan være. Ikke som en kopi, men altid med en kritisk refleksion af verden.

**Chok:** Handler om, at litteratur har kraft til at forstyrre læseren og kan være et slag i ansigtet eller engagere os dybt følelsesmæssigt.

Henkel, 2023, s. 200-201

Felski understreger altså læsningens forankring i kroppen og den komplekse sammensathed, der giver mulighed for æstetiske erfaringer. Hun definerer blandt andet det at læse på følgende måde:

*”Læsning er i denne forstand ikke blot en kognitiv aktivitet, men en kropslig tilstand af opmærksomhed, som involverer vores sanser, perceptionsevne, følelser, opmærksomhed og engagement. At tale om dette er at anerkende, at vores væren i verden er formet og tegnet efter bestemte linjer, og at æstetiske erfaringer kan modificere eller ændre sådanne mønstre. I læsehandlingen møder vi nye måder at organisere perception på, forskellige mønstre, modeller, rytmer med tilnærmelse og distancering, afslapning og spænding, bevægelse og tøven.”*

(Felski, 2015, refereret i Henkel, 2023, s. 44)

Her skabes forudsætninger for, at eleven kan veksle mellem den kognitive og affektive dialog med litteratur, fordi der tages udgangspunkt i elevernes egen levendegørelse og oplevelse med teksten. Det handler om at læse med både hoved, hænder og hjerte og i den proces blive klogere på sig selv, andre og verden. Disse tanker afspejler sig også i Tanggaards kreativitetsforståelse, hvor kreativiteten defineres ud fra en præmis om, at dens værdi først opstår i mødet med virkeligheden.

### 3.3.3 Ayoe Quist Henkel og den intermediale og materielle litteraturtilgang

I sin bog *Børnelitteratur i en medietid (2023)* præsenterer Ayoe Quist Henkel den intermediale og materielle litterære tilgang, som hun blandt andet forsøger at koble sammen med Rita Felski og postkritikken.

Den intermediale og materielle tilgang gør os opmærksomme på, at litteratur har forskellige måder at være i verden på. Den har med sit tværestetiske udgangspunkt et ligeværdigt blik på tekstens forskellige udtryksformer og materielle egenskaber, hvilket går i spænd med danskfagets seneste formålsformulering, hvor *litteratur og andre æstetiske tekster* ligestilles, som tidligere nævnt. Svagheden ved den intermediale og materielle tilgang er, at den kan blive for formorienteret og derfor tabe den enkelte teksts indhold og verdensvendte potentiale. Felski og Henkel anvender begge begrebet verdensvendthed, hvor de henter inspiration fra Gert Biesta, der i sin bog *Verdensvendt Uddannelse (2022)* udfolder begrebet i en bredere uddannelseskontekst. Felski og Henkel bruger specifikt begrebet i en litterær kontekst, hvilket ligeledes er udgangspunktet for anvendelsen af begrebet verdensvendthed i dette projekt. For ikke at tabe den enkelte teksts indhold og verdensvendte potentiale kombinerer Ayoe Quist Henkel den intermediale og materielle tilgang med den postkritiske tilgang for at skabe mulighed for at undersøge både hvad teksten er, og hvordan den taler til læseren oplevelsesmæssigt og sanssemæssigt (Henkel, 2023, s. 50). På denne måde bevares balancen mellem at have fokus på teksten, læseren og konteksten. Netop i denne balance opstår begrebet mellemværende, som både Felski og Henkel anvender. Det at læse litteratur anskues som et mellemværende mellem tekst, læser og kontekst i en erkendelse af, at der skal ske et møde mellem teksten og læseren, for at læseoplevelse og indlevelse kan finde sted. Man må derfor, som tidligere nævnt, rette fokus mod de hooks, som fortryller eleverne i mødet med teksten. Samtidig er undervisningen et mellemværende mellem elev, lærer og det indlejrede indhold. Der skal altså være noget på spil i litteraturundervisningen (Henkel, 2023, s. 37).

## 4. Det analytiske og vurderende syn

Projektets foreløbige fokus har hidtil været bundet op på vores teoretiske grundlag, der belyser kreativitetsforståelsen ud fra Lene Tanggaard og John Deweys perspektiver samt tilgange til litteraturundervisning i danskfaget i henhold til Rita Felski og Ayoe Quist Henkel. Med afsæt i dette, er det nu relevant at undersøge og analysere, hvorledes der kan drages mulige sammenhænge mellem vores teoretiske ståsted samt vores indsamlede empiri. Herefter vil vi samle trådene for vores analytiske afsnit, hvilket sættes i sammenhæng til vores teoretiske ståsted, hvortil vi vil vurdere potentialet i en kreativ tilgang til litteraturundervisningen ud fra aktuelle studier inden for forskningsområdet *literary neuroscience* (University of Cambridge, 2023) samt regeringens tiltag om en ny prøveform for afgangseksamen i mundtlig dansk (UVM, 2023).

### 4.1 Kreativitetsbegrebet

Empirien afslører en diversitet i forståelsen af kreativitetsbegrebet. Besvarelserne fra spørgeskemaet viser klart, at der eksisterer adskillige og varierede perspektiver på, hvad kreativitet er og indebærer. Lærerne fra spørgeskemaundersøgelsen udtrykker følgende vedrørende spørgsmålet om, hvordan de forstår kreativitetsbegrebet i danskfaget: *“Jeg forsøger tit at være kreativ ved at medbringe papir, karton, lim og sakse i danskfaget.”*, *“Kreativitet er mange ting”* og *“At byde på forskellige former for at arbejde med faget, kreativt og med mulighed for differentiering.”* De mange forskellige perspektiver på kreativitet understreger kompleksiteten ved kreativitetsbegrebet, og dette påpeger først og fremmest relevansen af projektets problemstilling på grund af den diversitet, der eksisterer i forståelsen af kreativitetsbegrebet. Selvom vi anerkender, at kreativitet ikke kan fastlægges i en universel og ensartet definition, fremhæves alligevel nødvendigheden af en mere skærpet og nuanceret forståelse af, hvad kreativitet omfatter og dens manifestationer i diverse kontekster. Ayoe Quist Henkel erkender i interviewet også denne nødvendighed:

*“[...] Der var engang en lærer, der sagde: “Det er jo ren gak og løjer”. Og der er det jo vigtigt, at vi kan skærpe argumenterne for, hvorfor det er relevant at arbejde på den måde og hvilken dyb faglighed, der også er i det, så det ikke bare er klippe klistrer og papmache”.*

[7.09-7.47] (Bilag 3, Kreativitetsbegrebet, Interview af Ayoe Quist Henkel)

Fokusset her er ikke blot at skærpe forståelsen af kreativitet, men også at understøtte argumenterne for dens relevans og faglige udbytte i undervisningen.

Selvom lærernes svar i spørgeskemaet viser en mangfoldig forståelse af kreativitet, fremkommer det også i besvarelserne, at der synes at være én fælles opfattelse blandt lærerne af, hvordan kreativiteten manifesteres og forstås i praksis. Baseret på generelle besvarelser samt ovenstående citatuddrag fra spørgeskemaet synes det nemlig at indikere, at flere lærere opfatter og anvender kreativitet som et tilføjende element til undervisningen mere end en læringstilgang. Ifølge Lene Tanggaards forståelse af kreativitet vil tilgangen, som afspejles i spørgeskemaet, ikke integrere kreativitet i læreprocessen. Kreativitet i undervisningen bør forstås som helhedsorienteret og inkorporere både handling, undersøgelse og refleksion (Tanggaard, 2016), og netop denne tilgang til kreativitetsfremmende



undervisning underbygger KiDM-projektet også. Ifølge KiDM-projektet (Hansen et al, 2020) bør arbejdet med litteratur være åbent, undersøgende og processuelt, og denne tilgang er i overensstemmelse med Tanggaards helhedsorienteret perspektiv. Ved at anvende kreativitet i undervisningen udelukkes som et tilføjende element ved særlige projekter eller aktiviteter, udelades den undersøgende og reflekterende del. På denne måde bliver kreativitet i undervisningen ikke holistisk ved både at integrere hoved, hænder og hjerte. I spørgeskemaundersøgelsen indikerer nogle lærere ligeledes, at kreativitet er: *“Undervisning, der taler til hånd og hjerte”* og *“[...] At jeg ikke selv er særlig kreativ med mine hænder.”* Udsagnene indikerer en vægtning af enten handling og refleksion og afslører således en manglende helhedsorienteret forståelse, da hovedet tilsidesættes. Kreativitet ses herudfra, som noget, der hovedsageligt taler til hænderne. Denne tilgang kan risikere at begrænse elevernes evne til at engagere sig kritisk, analytisk og fagligt med stoffet, hvorfor en holistisk tilgang til kreativitetsforståelsen, jævnfør Tanggaard, er nødvendig. Henkel påpeger også i ovenstående citatuddrag fra interviewet, hvilken dyb faglighed, der også er i at arbejde kreativt, og tilslutter sig på denne måde til forståelsen af kreativitet som helhedsorienteret gennem integrering af både hoved, hænder og hjerte.

Flere lærere giver også i spørgeskemaet udtryk for, hvorfor de ikke arbejder kreativt: *“at jeg ikke selv er vild med det, fordi jeg ikke har behovet. At jeg ikke selv er særlig kreativ med mine hænder”* og *“at jeg ikke er en pind kreativ”*. Ifølge Tanggaard kræver implementering af kreativitet i undervisningen ikke kunstneriske eller mentale evner (Tanggaard og Brinkmann, 2009, s. 57), det er snarere gennem refleksion, undersøgelse og handling, at kreativitet således integreres som en del af hverdagslivet. Ved at tilskynde til en helhedsorienteret tilgang til kreativitet, hvor både hoved, hænder og hjerte vægtes, kan lærere skabe et læringsmiljø, der opmuntrer til eksperimenteren og udforskning på tværs af forskellige intelligenser, evner og erfaringer. På denne måde kan lærere skabe rum for, at kreativitet ikke blot er forbeholdt dem med kunstneriske evner, men derimod en integreret del af alles læring og liv. Derfor kan lærere, der adopterer denne helhedsorienterede tilgang, være med til at fremme en forståelse af kreativitet, der ikke blot begrænses til klippe, klistre og tegne med hænderne, men som også inkluderer og omfavner undersøgelse med hovedet og refleksion med hjertet.

Men for at implementere denne forståelse af kreativitet, er det afgørende, at den inkorporeres og foregår i et praksisfællesskab og får værdi heri. Både Dewey og Tanggaard tillægger praksisfællesskabet stor værdi, da de ser fællesskabet som væsentligt for forståelsen af kreativitet i praksis. Kreativitet bliver af Tanggaard (Tanggaard, 2008) netop anset som en proces, der foregår i praksisfællesskaber, hvor kreativiteten defineres som et resultat af samspil og interaktioner i sociale praksisser. Denne tilgang afspejler også projektets sociokulturelle læringssyn, hvor læring er socialt forankret og afhængig af kontekst. Elevernes erfaringer og interaktion med omgivelserne og hinanden er afgørende for deres læring og udvikling (Løw og Skibsted, 2014, s. 143). Praksisfællesskabets betydning fremhæves således som et centralt element i implementering af kreativitet. Ved at fokusere på fællesskabet understreges det, at kreativitet ikke kun er en individuel præstation, men en proces, der er funderet i sociale interaktioner og samspil. Og dette perspektiv harmonerer med det sociokulturelle læringssyn, hvor læring betragtes socialt og afhængig af kontekst.

Dewey tilskriver også praksisfællesskabet værdi, da elevernes erfaringer og interaktion med omgivelserne er afgørende for deres læring og udvikling (Brinkmann, 2006). I et af svarene fra elevinterviewet udtrykker en elev praksisfællesskabets værdi på følgende måde:

*“Jeg synes, at det er meget fedt, at man kan komme i grupper, så man ligesom kan diskutere, hvad man har fundet i teksten, fordi alle folk læser jo en tekst forskelligt. Så nogen forstår en ting på nogen måder og andre forstår ting på andre måder”.*

[2.52-3.06] (Bilag 3, Tid og rammer, Interview af elever)

KiDM-projektet deler ligeledes opfattelsen af praksisfællesskabets værdi: *“Det handler om at afprøve og kvalificere sine tolkninger i et fællesskab, hvor forskellige oplevelser af og perspektiver på teksten kan berige hinanden”* (Hansen et al, 2020, s. 16). Når eleverne indgår i et fællesskab, muliggøres det altså, at de kan drage fordel af hinandens styrker og erfaringer. Her indtager praksisfællesskabet således en central rolle for elevernes læring i litteraturundervisningen, særligt når læring er tænkt kollaborativt, hvor eleverne kan trække på hinandens erfaringsgrundlag. Deweys tilskrivelse af praksisfællesskabets værdi kommer altså særligt til udtryk her, da man som lærer, ifølge Dewey, må rette opmærksomhed mod elevernes erfaringer, og netop dette muliggøres blandt andet ved at lade eleverne arbejde i disse praksisfællesskaber.

#### *4.1.1 En diversitet i forståelsen af kreativitetsbegrebet*

I starten af ovenstående afsnit anlagdes et perspektiv om, at en fastlægning af en universel definition af kreativitetsbegrebet er udfordrende. På trods af denne erkendelse viser lærernes besvarelser i ovenstående alligevel behovet for at indse, at en skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet er nødvendig for, at litteraturundervisningen kan kvalificeres. Dog anerkender vi stadigvæk, at kreativitetsbegrebet ikke kan defineres ensartet, og at forståelsen af anvendelsen af kreativitet varierer afhængigt af konteksten. Derfor ønsker vi at påpege, at den ovennævnte skærpelse af kreativitetsforståelsen som en helhedsorienteret tilgang bør ses i lyset af og være i forhold til specifikt litteraturundervisningen.

Besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen samt forrige afsnit viser, at samtlige lærere besidder en forståelse af kreativitetsbegrebet, og disse forståelser viser, som nævnt, diversitet og variation. Vi ser ikke en problematik i denne diversitet, men derimod som endnu et udtryk for, at kreativitetsbegrebet kan forekomme komplekst og kræver skarphed og skærpelse i argumentationen for kreativitetsfremmende litteraturundervisning. Dertil er det også vigtigt at tage i betragtning, at kreativitet er et relativt begreb, som man møder og har mødt i adskillige kontekster. Eksempelvis kan kreativitetsbegrebet have én forståelse, når det anvendes i billedkunst, mens begrebet kan tillægges en anderledes forståelse i en anden kontekst. Dette kan også betragtes som en forudsætning for diversiteten i forståelsen af kreativitetsbegrebet samt yderligere et udtryk for dens kompleksitet, hvilket igen understreger vigtigheden af at skærpe kreativitetsbegrebet i litteraturundervisningen. Variationen i lærernes forståelse for kreativitet tyder således på, at det er deres individuelle erfaringer med begrebet, som bidrager til denne mangfoldige forståelse. Når der i det følgende således refereres til lærernes forståelse af

kreativtetsbegrebet baseret på deres egne erfaringer, mener vi, at flere lærere sandsynligvis trækker på en allerede eksisterende retorik og diskurs om kreativitet på grund af begrebets relativisme.

Alle lærere har altså en opfattelse af og forståelse for, hvad kreativitet betyder, men hvorfra stammer deres forståelser? Netop dette har vi i spørgeskemaundersøgelsen også adspurgt lærerne om. Størstedelen af lærerne giver udtryk for, at de har deres forståelser for kreativtetsbegrebet fra egen erfaring: *“Egne erfaringer”*, *“Hmm... egne erfaringer tror jeg.”* Disse citatuddrag repræsenterer blot et udsnit af mange, hvor lærere fremhæver, at deres indsigt og forståelse stammer fra deres personlige erfaringer og altså trækker på en i forvejen forståelse for begrebet. Besvarelserne på spørgsmålet om, hvorfra deres forståelse stammer, tyder på, at lærerne har begrænset viden og mangler teoretisk vidensgrundlag for kreativtetsbegrebet. Dette understreger yderligere projektets problemstilling. En skærpelse af kreativtetsforståelsen i litteraturundervisningen må indebære, at lærernes opfattelse og forståelse for begrebet også er funderet i forskning og viden på området. Vi anskuer og opfatter det som et problem, at det stadig er relativt få lærere, der har et dybtgående kendskab til og viden om kreativtetsbegrebet andet end egne erfaringer og forståelser, selvom der forefindes meget kreativtetsforskning og teoretisk viden om samme. Dette kan føre til, at lærere ofte mangler de nødvendige værktøjer og strategier til at fremme kreativitet i deres litteraturundervisning og derfor enten trækker på deres egne erfaringer eller tager afstand, fordi kreativtetsbegrebet anskues som en kunstnerisk evne. Ifølge Tanggaard er det denne anskuelse om kreativitet i litteraturundervisningen, som vi skal bevæge os væk fra. Kreativitet må integreres som en del af hverdagslivet gennem refleksion, undersøgelse og handling, hvor hoved, hænder og hjerte udgør en helhedsorienteret tilgang, der ikke nødvendigvis kræver kunstneriske evner. Og at bevæge sig væk fra denne opfattelse er ligeledes afgørende for at kunne kvalificere litteraturundervisningen gennem en nuanceret og skærpet kreativtetsforståelse.

#### 4.2 Fordybelsens mellemværender

Folkeskolens formålsparagraf fremhæver fordybelse som centralt for skolens arbejdsmetoder og rammer. Ifølge Felski handler fordybelse i litteraturundervisningen om, at man glemmer tid og sted og lader sig forsvinde i det litterære univers. Men i besvarelserne af spørgeskemaet ser vi, at flere lærere giver udtryk for, at de oplever, at elever i dag har svært ved at fordybe sig i litteraturundervisningen:

*“[...] Der er heller ingen tvivl om, at vi lige nu står med nogle generationer af unge, som har meget svært ved at fordybe sig i noget. Om det er skærmforbrug, curlingforældre eller generel zapperkultur som er årsagen, ved jeg ikke. Det er komplekst.”*

(Bilag 3, Fordybelse, Spørgeskemaundersøgelse)

Ligesom i ovenstående kommentar fremhæver flere lærere skærmforbrug og zapperkultur, som potentielle årsager til elevernes vanskeligheder med at fordybe sig. Ayoe Quist Henkel anerkender udfordringerne, der følger med den zapperkultur, vi alle er en del af, men fremhæver også i interviewet, at det ikke er så entydigt, som vi nogle gange kunne ønske os. Heri ligger en væsentlig pointe, som vi ønsker at udfolde. Bemærkelsesværdigt mange lærere har nemlig fralagt sig en stor del af ansvaret for elevernes evne til at fordybe sig ved primært at rette fokus på udefrakommende faktorer som

*skærmforbrug, curlingforældre og zapperkultur* i stedet for at fokusere på, hvordan de som lærere faciliterer muligheder for udviklingen af elevernes fordybelsesevne. I interviewene med eleverne fremgår det tydeligt, at de ikke ved, hvad det vil sige at fordybe sig i litteraturundervisningen. En af eleverne siger følgende i interviewet: *"Det er ikke noget, jeg interesserer mig for, så jeg får ikke rigtig fordybet mig i tekster"*. Denne manglende forståelse for og praktisering af fordybelse i arbejdet med litteraturen afspejler sig også i elevernes hukommelse af litteratur, som de har læst i danskfaget, hvor kun enkelte tekster bliver nævnt. Det fremgår altså tydeligt, at der er et behov for, at vi som lærere, retter blikket indad og fokuserer på, hvordan fordybelsen kan skærpe litteraturundervisningen, frem for at fastholde blikket på udefrakommende forhold, som kan være svære og til dels umulige at ændre.

I et af svarene fra spørgeskemaet bliver fordybelse udfoldet på følgende måde:

*"Fordybelsen kommer ikke bare ved at give tid, men ved at fornemme at noget motiverer og engagerer og så lave plads i strukturen til at give tid"*.

(Bilag 3, Fordybelse, Spørgeskemaundersøgelse)

Der bliver lagt vægt på vigtigheden af at give plads til det, der motiverer og engagerer eleverne i litteraturlæsningen. Ifølge Dewey handler det om at inddrage de erfaringer, som eleverne allerede har, for netop at undgå, at opfattelsen af fordybelse bliver, at *"det ikke er noget, jeg interesserer mig for"*. For Dewey er fordybelse nemlig et kerneelement i værdifuld læring. Felski er enig med Dewey og understreger, at det handler om, at eleverne skal kunne spejle sig i teksterne, de læser. Det er nemlig i denne identifikation, at fortryllesen finder sted. Men hvis det i virkeligheden er så simpelt, hvordan kan det så være, at det stadig er så svært at få greb om i litteraturundervisningen? Resultaterne fra KiDM-projektet peger på, at der er behov for at sætte tempoet ned for at skabe rum for fordybelse:

*"Eleverne skal sætte tempoet ned, så de har tid til at finde mening i teksterne og kan arbejde ud fra deres egne oplevelser af tekstens univers"*.

(Hansen, 2020, s. 31 - 32)

Og netop tid er en faktor, som flere lærere i besvarelsene af spørgeskemaet fremhæver som et stort bispænd for både planlægningen og eksekveringen af deres litteraturundervisning. Det bliver blandt andet beskrevet på følgende måde: *"Det er dog meget svært at finde den tid til fordybelse i en folkeskole, som lige nu har meget fokus på testning, karakterer [...]"*. Henkel anerkender i interviewet, at litteraturundervisningen har været meget målstyret samtidig med, at lærerens forberedelsestid har været markant mindre. Således er initiativet taget fra lærerne, hvilket for mange har resulteret i, at faglige begreber er blevet målet og ikke teksten i sig selv. Med sådan en tilgang til litteraturundervisningen er det svært at fordybe sig og få gode læseoplevelser, siger Henkel. Dette afspejler sig også i elevernes svar, da de bliver spurgt ind til, hvordan de arbejder med teksterne, de læser i danskfaget, hvortil en elev siger følgende: *"Jeg husker det som om, at vi bare skulle læse dem og så finde genretrækkene og så gennemgik vi dem så senere"*. En anden elev siger således: *"Vi skal jo være færdig med bogen inden for et specifikt område, så det gik meget hurtigt"*. Dette understreger, at hvis der

alene fokuseres på kortsigtede krav som udtryk for meningsfuld litteraturundervisning, så risikerer vi at glemme fortryllesen. Men med regeringens nye udspil er der måske mulighed for at komme nogle af de udfordringer til livs, som lærerne oplever som benspænd for deres praksis. Regeringen vil sætte mere fokus på frihed, fordybelse og kvalitet i undervisningen ved blandt andet at reducere antallet af bindende mål i folkeskolens læreplaner (UVM, 2024). Dette udspil bærer et potentiale med sig, da initiativet herved kan tages tilbage til lærerne. Der opstår bedre betingelser for at skabe gode rammer for fordybelse i litteraturundervisningen, fordi der med slankningen af folkeskolens nuværende læreplan bliver mulighed for at sætte tempoet ned og give plads til det, der motiverer og engagerer eleverne i litteraturlæsningen.

Ifølge Felski må vi gå fra, hvad litteratur betyder til, hvad litteratur gør, da det netop er her muligheden for at skabe mellemværender opstår. Som nævnt i tidligere citatuddrag fra spørgeskemaet påpeges det, at fordybelsen ikke kommer bare ved at give tid, men ved at fornemme at noget motiverer og engagerer. Det handler altså om at få øje på de hooks som, fortryller eleven i mødet med teksten. Det er nemlig her, at mellemværender mellem tekst, læser og kontekst opstår, fordi der er noget på spil. Både Felski og Henkel påpeger, at mellemværender er afgørende for, at læseoplevelser og indlevelse kan finde sted. I interviewet pointerer Henkel, at “[...] det er i mellemrummene, at læringen foregår [...]”. Fordybelsen manifesterer sig altså i mellemværender. Hermed er der dog ikke tale om, at der er noget galt med at arbejde med tekstanalytiske fagbegreber, hvor gentagelse og hårdt slid også har en plads på dagsordenen (Tanggaard, 2008, s. 38). Vi har ikke nødvendigvis med modsætninger at gøre, men snarere en diskussion af hvilken tilgang til litteraturundervisningen, der både skaber rum for udviklingen af elevernes *analytiske indstilling* samt *oplevelse* og *fantasi*, som formålsformulieringerne udtrykker (UVM, 2006; UVM, 2019). Henkel påpeger, at dette er muligt ved at få undervisningen mere over i kroppen og i sanserne. I og med at danskfagets indhold beskrives som litteratur og andre æstetiske tekster i formålsformuleringen (UVM, 2019), har vi som tidligere nævnt, fået en mere åben og inkluderende litteraturforståelse, hvor flere forskellige udtryksformer er lige legitime veje til viden, erkendelse og meningsfulde oplevelser med fortællinger. Henkel inddrager derfor den intermediale og materielle tilgang til at belyse, at litteratur har forskellige måder at være i verden på. Netop derfor giver det god mening at få undervisningen mere over i sanserne, hvortil Henkel understreger, hvilken dyb faglighed, der er at finde i denne tilgang til litteraturundervisningen. Felski påpeger ligeledes den dybe faglighed, der kan opstå ved at tage udgangspunkt i elevernes egen levendegørelse og oplevelse med teksten. Fordybelse med sanserne forrest kræver ikke, at man lægger hovedet på hyl- den, men derimod arbejder på at skabe forudsætninger for, at eleven kan veksle mellem den kognitive og affektive dialog med litteraturen. Det handler altså om, som Lene Tanggaard påpeger, at læse med både hoved, hænder og hjerte for i den proces at blive klogere på sig selv, andre og verden.

### 4.3 Verdensvendthed

Felski pointerer, at vi skal gentænke argumenterne for at læse og undervise i litteratur. Hun fremhæver fire centrale æstetiske responser, som baserer sig på mellemværendet mellem teksten og læseren. Responserne *genkendelse* og *fortryllelse* er tidligere udfoldet, men lige så er *viden* en central respons i Felskis argumentation for en kvalificeret litteraturundervisning. Denne respons handler nemlig om, at tekster skal vise os noget om, hvordan verden er eller kan være. Litteraturundervisningen må altså,

ifølge Felski, være verdensvendt. Både Felski og Henkel understreger, at litteraturundervisningen skal vende sig mod verden ud fra en interesse i, hvad litteratur ikke kun gør for den enkelte elev men også for samfundet og for verden. Henkel siger følgende i interviewet:

*“Hvorfor dansklærer gerne vil have, at eleverne skal læse og så videre, det er jo både for, at de bliver gode læsere og får læsekompetencer, men det er jo for det eksistentielle perspektiv, at man kan blive klogere på sit eget liv og på andres liv og måske også få lyst til at handle anderledes. Og det er noget af det, som jeg synes ligger i det her verdensvendthedsbegreb.”*

[21.37-21.54] (Bilag 3, Litteraturundervisningen, Interview af Ayoë Quist Henkel)

Og netop begrebet verdensvendthed adskiller Felskis postkritiske litteraturtilgang fra KiDM-projektets undersøgende tilgang. Resultaterne fra KiDM-projektet (Hansen et al, 2020, s. 21) viser, at elevernes fortolkningskompetence og læseforståelse forbedres markant ved at arbejde undersøgende. Felski og postkritikken anerkender potentialet i at arbejde åbent, undersøgende og processuelt med litteraturen, men fremhæver samtidig, at litteraturen ikke kun skal læses i lukkede klasseværelser, men derimod ude i verden og undersøges i forskellige sammenhænge.

Som tidligere nævnt fremgår det tydeligt af begge formålsformuleringer, at skolens opgave er at bidrage til, at eleverne udvikler en verdensvant identitet og her bærer litteraturundervisningen i danskfaget et stort potentiale, da den skal give mening og kunne sættes i relation til elevernes eget liv, til andre mennesker, til samfundet og til verden. Dewey taler også for en verdensvendt litteraturundervisning, når han understreger vigtigheden af at forbinde elevernes erfaringer på den ene side og det bredere sociale liv på den anden. Ikke med henblik på at kopiere livet uden for skolen, men med henblik på netop at udvikle egenskaber hos eleverne, der vil sætte dem i stand til at forbedre de eksisterende samfundsmæssige praksisser, når disse bliver problematiske. Samme perspektiver kommer til udtryk, når Tanggaard i sin teori udfolder kreativtetsbegrebet. Hvis kreativtetsbegrebet i litteraturundervisningen skal forstås ud fra en præmis om, at kreativitet ikke kun er et individuelt anliggende, men er dybt forankret i sociale og kulturelle kontekster, som Tanggaard påpeger, må en kreativ tilgang til litteraturundervisningen ses og forstås i lyset af begrebet verdensvendthed. Det er altså muligt at hævde, at en kreativ tilgang til litteraturundervisningen fordrer en verdensvendt bevidsthed.

#### **4.4 Studier peger på en verdensvendt litteraturundervisning**

Ifølge Lene Tanggaard kalder vores samfund og fremtid på, at skolen bidrager til at fremme kreative kapaciteter hos børn og unge mennesker. Og hvis vi ud fra ovenstående afsnit skal se og forstå kreativtetsbegrebet i lyset af verdensvendthed, hvor det handler om at blive klogere på sig selv, andre og verden omkring os, bærer litteraturen og tilgangen hertil et enormt potentiale. Flere studier viser nemlig, at litteraturlæsning hos børn har stor indflydelse på udviklingen af deres kognitive færdigheder (Videnskab, 2023). Studier af hjernen inden for forskningsfeltet *literary neuroscience* viser, at læsning er en af de mest stressreducerende aktiviteter, man kan give sig i kast med (University of Cambridge, 2023). Flere lærere lagde i besvarelserne af spørgeskemaet vægt på betydningen af zapperkulturens indvirkning på elevernes evne til at fordybe sig i litteraturlæsning. Vi er alle en del af zapperkulturen, som Henkel understreger, hvor vi skifter vores opmærksomhed hurtigt og hyppigt, fordi



vores samfund har indhold i overflod. Men studierne viser faktisk, at bare seks minutters daglig skønlitterær læsning kan reducere stressniveauet markant. En nyere undersøgelse fra Børns Vilkår og Trygfonden (Psykologer i Danmark, 2022) viser, at hvert fjerde barn mellem 10 og 24 år har følt sig stresset i mere end en måned på grund af forskellige former for pres og forventninger, som zapperkulturen kan have indflydelse på. Men hjerneskaninger fra ovennævnte studier afslører faktisk, at de børn, der tager læsning til sig i en tidlig alder, viser færre tegn på stress end de børn, der ikke tager læsning til sig.

Kodeordet for læsningens positive effekter er fordybelse (Gymnasieskolen, 2019). Studierne viser nemlig, at vi aktiverer hele hjernen, når vi dybdelæser og spor kan ses i hjernen op til fem dage efter, at vi har fordybet os i skønlitterære tekster. Dette understreger Felskis fjerde æstetiske respons *chok*, som pointerer, at litteraturen har kraft til at forstyrre og engagere læseren dybt følelsesmæssigt. Fordybelse er altså et kerneelement i værdifuld læring, men ikke blot for at forebygge stress og andre psykiske lidelser. For samtidig viser studierne, at det er i fordybelsen, at empati og perspektiver på verden kan udvikles, fordi evnen til at sætte sig i andre menneskers sted udvikles ved blandt andet at krybe ind i hovedet på karaktererne i teksten, vi læser (Psychology Today, 2015). Der ligger altså et enormt stort dannespotentialer i fordybelsen. Ayoe Quist Henkel (Henkel, 2023, s. 193) påpeger, at en undersøgende tilgang til litteraturen kan stille store krav til elevernes metakognitive evner. Og hun stiller derved spørgsmålstejn ved, om alle elever kan honorere denne måde at arbejde med litteraturen på. Men studierne viser netop, at børns metakognitive refleksionsniveau opøves, når de fordyber sig i en tekst. Så når vi ud fra KiDM-projektets resultater ser, at en undersøgende tilgang til litteraturen har positiv effekt på elevernes læsekompetencer, må det blandt andet skyldes, at der gives plads til fordybelse. Dette kan lykkes, når der skabes forudsætninger for, at eleven kan veksle mellem den kognitive og affektive dialog med litteraturen. Netop i denne balance opstår mellemværender, hvor elevernes egen levendegørelse og oplevelse med teksten kan finde sted. Studierne underbygger derved Henkels pointe om, at fordybelse med sanserne forrest ikke kræver, at man lægger hovedet på hylden, men tværtimod er opmærksom på den enorme effekt fordybelsen har på elevernes kognitive udvikling. Resultaterne fra studierne tydeliggør altså, at fordybelsen i litteraturundervisningen er med til at udvikle verdensvante elever med kreativ kapacitet, der forstår mennesker, der ikke minder om dem selv.

#### **4.5 Afprøvning af ny prøveform til afgangseksamen i mundtlig dansk**

I løbet af dette projekt er det blevet hævdet, at en kreativ tilgang til litteraturundervisningen fordrer en verdensvendt bevidsthed, og det er skolens opgave at bidrage til, at eleverne udvikler denne verdensvante identitet. Her bærer, som nævnt, litteraturundervisningen i danskfaget et stort potentialer, da den kan være med til at give mening og kan sættes i relation til elevernes eget liv, til andre mennesker, til samfundet og til verden. Men for flere lærere kan det være vanskeligt at imødekomme denne tilgang til litteraturundervisningen, da tid og kortsigtede krav op til mundtlig eksamen har taget initiativet fra lærerne, hvilket har resulteret i, at faglige og analytiske begreber er blevet målet i litteraturundervisningen og ikke teksten og dens omkringliggende univers og kontekst i sig selv. Foruden at have regeringens udspil om slankning af folkeskolens læreplan for øje, er det også nærliggende at rette blikket mod afprøvningen af den nye prøveform i mundtlig dansk (UVM, 2023), som er aktuel

lige nu. Tilgangen for denne prøveform synes umiddelbart at kunne imødekomme en litteraturundervisning, som kan bidrage til udvikling af elevernes verdensvante identitet. Caseprøven er et forsøg på netop at introducere en mere anvendelses- og praksisorienteret mundtlig prøve i dansk for 9. og 10. klasse. Forsøget er toårigt og løber i skoleårene 2023/2024 og 2024/2025, hvorfor der heller ikke endnu er resultater fra skoler, som har afprøvet denne prøveform. Grundlæggende for caseprøven er, at den fokuserer på, at eleverne skal forholde sig til en case, der afspejler situationer fra den virkelige verden. Den lodtrukne case præsenterer en opgave eller udfordringer, som eleverne skal løse ved at undersøge og anvende relevante tekster, både fiktive, ikke-fiktive og multimodale, der er tilpasset casens udfordringer og kontekst. I bilag 4 kan der ses et eksempel på en case.

Den nye prøveforms krav om og muligheder for en helhedsorienteret tilgang til litteraturen rejser visse aspekter, man bør være opmærksom på. Først og fremmest må man anerkende og være bevidst om, at denne kontekstbaseret tilgang til litteraturen kan være en helt ny måde at arbejde på for både elever og lærere. Derfor må man forvente, at denne nye prøveform kræver tilvænning og øvelse, hvor nøglen må være tålmodighed. Dette understreger i endnu højere grad, hvor vigtigt det er, at regeringen med sit nye udspil skaber tid og rammer for, at lærerne bliver klædt bedst mulig på til at kunne tilrettelægge en litteraturundervisning, der imødekommer prøveformen.

Vi ser dog i denne prøvetype potentialer til at kvalificere litteraturundervisningen. Da eleverne skal forholde sig til en virkelighedsnær case og sætte den i relation til den virkelige verden, faciliterer denne prøvetype en kontekstafhængig læring. Man kan således hævde at caseprøven skaber et momentum for at arbejde verdensvendt med litteraturen i danskundervisningen. Ønskeligt kan denne prøveform nemlig gøre det muligt at forene tilgange til litteraturundervisningen, hvor både tekstanalytiske fagbegreber samt tekstens og elevernes univers er i fokus. Her er der igen ikke tale om, at der er noget galt med at arbejde med tekstanalytiske fagbegreber, men prøveformen lægger altså op til en tilgang til litteraturundervisningen, der både muliggør et rum for udvikling af elevernes analytiske indstilling samt deres oplevelse og fantasi. Forhåbentligt kan denne prøvetype således skabe mulighed for, at flere lærere kan se en mening i at integrere et verdensvendt perspektiv i litteraturundervisningen, så elevernes egen virkelighed og erfaringer kan komme mere på spil i undervisningen. Der gives altså lærerne plads til at arbejde helhedsorienteret med litteraturen i undervisningen, idet prøvetypen indeholder både handlende, undersøgende og reflekterende dele. Ud fra projektets sociokulturelle læringssyn, ses der også et potentiale i, at caseprøven er en gruppeprøve. Prøveformen imødekommer, at elevernes erfaringer og interaktion med hinanden er afgørende for deres læring. Grupperne, som eleverne op til eksamen arbejder i, vil fungere som praksisfællesskaber, der giver eleverne mulighed for gensidige samspil og socialt indlejret læring.

Med udgangspunkt i Lene Tanggaards kreativitetsforståelse er denne prøveform hensigtsmæssig, da den anerkender kreativitetens sociale og kulturelle kontekst. Kreativitet i litteraturundervisningen er nemlig ikke kun et individuelt anliggende, men er funderet i sociale og kulturelle kontekster. Og ved netop at lade eleverne udforske og undersøge kontekstbaseret cases, sættes den kreative tilgang til litteraturundervisningen i forhold til verdensvendthed, hvilket giver eleverne mulighed for at reflektere over teksten og sætte den i relation til eget liv, andre mennesker og til verden.



## 5. Konklusion

I dette projekt ønskede vi at undersøge, hvordan en skærpet kreativitetsforståelse hos dansklærere kan kvalificere litteraturundervisningen. For at kreativitet kan kvalificere litteraturundervisningen i dansk må vi først og fremmest forstå begrebet som en helhedsorienteret tilgang til litteraturundervisningen frem for et tilføjende element ved projekter, der kræver særlige kunstneriske evner. Det vil altså sige, at en kreativ tilgang til litteraturundervisningen fordrer refleksion med hjertet, handling med hænderne og undersøgelse med hovedet. I vores empiri forekommer det, at diskursen om kreativitetsbegrebet blandt dansklærere ofte indebærer en forestilling om, at hovedet lægges på hylden, og kreativiteten primært foregår gennem handling med hænderne. Vi kan ud fra projektets tilhørende teoretiske, empiriske og analytiske samspil konkludere, at en helhedsorienteret litteraturundervisning ikke kræver, at man lægger hovedet på hylden, men tværtimod er opmærksom på den enorme effekt denne tilgang har på udviklingen af elevernes metakognitive evner. Kodeordet for at dette kan lykkes er fordybelse, som også formålsformuleringerne fremhæver som centralt for skolens arbejdsmetoder og rammer. Og for at eleverne kan fordybe sig i en tekst, må man som lærer være opmærksom på de hooks, der gør, at eleverne kan spejle sig i teksterne, de læser. Det er nemlig i denne identifikation, at fortryllelsen kan finde sted som forudsætning for at skabe mellemværender mellem eleven og teksten. På denne måde tages teksten tilbage til læseren og fokus rettes mod, hvad teksten gør frem for, hvad teksten betyder. Herved bliver vi optaget af, hvad teksten viser os om os selv, om andre og om verden.

Som nævnt i indledende citat af Lene Tanggaard kalder vores samfund og fremtid på, at skolen bidrager til at udvikle elever med en verdensvant identitet og kreativ kapacitet. Folkeskolens formålsparagraf vægter samme ved at tilskrive folkeskolen opgaven om at danne elever til at få tillid til egne muligheder, gåpåmod og forudsætning for stillingtagen samt at handle derefter. Ud fra projektets undersøgelser kan vi konkludere, at der i fordybelsen i litteraturundervisningen ligger et enormt stort potentiale i dannelsen af en verdensvant identitet. Det er nemlig i mellemværenderne, at empati og perspektiver på verden kan udvikles, fordi evnen til at sætte sig i andre menneskers sted opstår, når elevernes egen levendegørelse og oplevelse med teksten kan finde sted. En helhedsorienteret tilgang til litteraturundervisningen fordrer altså plads til fordybelse, da det er heri, at eleverne kan blive hooked i mødet med teksten, de læser og herved opøve deres indlevelsessevne og fantasi, således at en verdensvant identitet kan blomstre.

Vi kan altså konkludere, at kreativitetsbegrebet i litteraturundervisningen skal forstås ud fra en præmis om, at kreativitet ikke kun er et individuelt anliggende, men er dybt forankret i sociale og kulturelle kontekster. Skolens opgave er at forbinde elevernes erfaringer på den ene side og det bredere sociale liv på den anden. Ikke med henblik på at kopiere livet uden for skolen, men med henblik på netop at udvikle egenskaber hos eleverne, der vil sætte dem i stand til at forbedre de eksisterende samfundsmæssige praksisser. Det er altså muligt at hævde, at en kreativ tilgang til litteraturundervisningen fordrer en verdensvendt bevidsthed. Derfor må en kreativitet tilgang til litteraturundervisningen have afsæt i et helhedsorienteret perspektiv og dermed forstås i lyset af begrebet verdensvendt-hed.

## 6. Litteraturliste

- Birkler, J.(2021) *Videnskabsteori - En grundbog*. Munksgaard.
- Biesta, G. (2022) *Verdensvendt uddannelse*. Klim.
- Boding, J., Hansen, H. L., Høyrup, F., Krenzen, A. E, Madsen, J., Mølgaard, N., & Pjenggaard, S. (2019) *En håndbog: Bachelorprojektet i læreruddannelsen*. (1. udgave, 2. oplag) Hans Reitzels Forlag
- Brinkmann, S. (2006) John Dewey: *En introduktion*.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2006). *Folkeskolens formål*.  
Hentet fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>  
Lokaliseret d. 23/4/2024
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk fælles mål. Danskfagets formål*.  
Hentet fra: [https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf)  
Lokaliseret d. 25/4/2024
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023). Nyt udspil skal styrke kvaliteten i folkeskolen og sætte skolen fri. Pressemeddelelse.  
Hentet fra: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/okt/231011-nyt-udspil-skal-styrke-kvaliteten-i-folkeskolen-og-saette-skolen-fri>  
Lokaliseret d. 25/4/2024
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023). Vejledning til caseprøve (forsøgsprøve) i dansk i 9. og 10. klasse: Caseprøve.  
Hentet fra: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf23/230816-vejledning-til-caseproeve--forsoegsproeve--i-dansk-i-9--og-10--klasse.pdf>  
Lokaliseret d. 23/4/2024
- Felski, R. (2008) *Uses of literature*. Blackwell Publishing
- Felski, R. (2015) *The Limit Of Critique*. The University Of Chicago Press
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. The University of Chicago Press.
- Gadamer, H. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. (2. udgave) Hans Reitzels Forlag.
- Glasdam, S., Hansen, R. G., & Pjenggaard, S. (2016) *Bachelorprojektet indenfor det pædagogiske område*. (1. udgave, 1. oplag). Hans Reitzels Forlag

- Gymnasieskolen (2019) *Læsning skaber et særligt rum og det skal plejes*. Hentet fra: <https://gymnasieskolen.dk/articles/laesning-skaber-et-saerligt-rum-og-det-skal-plejes/>  
Lokaliseret d. 25/4/2024
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. & Lindhardt, B. (2020). *KiDM: Kvalitet i dansk og matematik. Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturredidaktik*. KiDM. Vidensnotat.  
Hentet fra: <https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat%2C%20dansk.pdf>  
Lokaliseret d. 11/4/2024
- Hansen, T.I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. & Lindhardt B (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforløb med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. KiDM. Slutrapport.  
Hentet fra: <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>  
Lokaliseret d. 10/4/2024
- Henkel, A. Q. (2023) *Børnelitteratur i en medietid*. Samfundslitteratur
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red), *Kvalitative metoder - en grundbog*. (2020). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (2. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udgave). Hans Reitzels Forlag
- Læremiddel (2020) *KiDM – Kvalitet i dansk og matematik*. KiDM  
Hentet fra: <https://laeremiddel.dk/projekter/kidm-bedre-kvalitet-i-dansk-og-matematik/>  
Lokaliseret d. 20/4/2024
- Mottelson, M., og Muschinsky, L., (2020) *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag
- Ordnet. *Kvalificere*. Hentet fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kvalificere>
- Ordnet. *Skærpe*. Hentet fra: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=sk%C3%A6rpe&tab=for>
- Psychology Today (2015) *Does Reading Harry Potter Books Reduce Prejudice?*  
Hentet fra: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201505/does-reading-harry-potter-books-reduce-prejudice>  
Lokaliseret d. 25/4/2024

- Psykologer i Danmark (2022) Dressler, M. *Børn bliver også stressede*.  
Hentet fra: <https://psykologeridanmark.dk/2021/10/boern-bliver-ogsaa-stressede/>  
Lokaliseret d. 25/4/2024
- Sunesen, M. (2020). *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse*. (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres! - Når talent bliver til innovation*. Aalborg Universitetsforlag
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2009). *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Dafolo
- Tanggaard, L., og Brinkmann, S. (2020) *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. (2014). *Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv*. I: Løw, O., og Skibsted, E., (2014) *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringsituationer*. Akademisk Forlag.
- University of Cambridge (2023). *Reading for pleasure early in childhood linked to better cognitive performance and mental wellbeing in adolescence*.  
Hentet fra: <https://www.cam.ac.uk/research/news/reading-for-pleasure-early-in-childhood-linked-to-better-cognitive-performance-and-mental-wellbeing>  
Lokaliseret d. 25/4/2024
- Videnskab (2023) *Børn der læser tidligt for fornøjelsens skyld er mindre stressede som unge*.  
Hentet fra: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/boern-der-laeser-tidligt-for-fornoejelsens-skyld-er-mindre-stressede-som-unge/>  
Lokaliseret d. 24/4/2024
- Aagerup, L., og Willaa, K., (2024). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. (2. udgave) Hans Reitzels Forlag

## 7. Bilag

### Bilag 1: Spørgsmål til spørgeskema

- Hvilken skole er du tilknyttet?
- Hvilken årgang underviser du i dansk?
- Hvor mange år har du undervist i dansk?
- Hvordan forstår du som underviser kreativitetsbegrebet i danskfaget?
- Kom med et konkret eksempel på, hvor du har haft en kreativ tilgang til din undervisning.
- Hvorfra har du din forståelse af kreativitetsbegrebet? *Teoretisk afsæt, forskning, egne erfaringer etc.*
- Hvilke fordele ser du i at arbejde kreativt i danskfaget? Kom gerne med konkrete eksempler.
- Hvilke udfordringer ser du i at arbejde kreativt i danskfaget? Kom gerne med konkrete eksempler.
- Oplever du, at det kræver mere af dig som underviser at arbejde kreativt i danskfaget? Uddyb gerne dit svar med konkrete eksempler.
- Hvordan oplever du, at læremidler understøtter og / eller modarbejder kreativiteten i danskfaget?
- Læs citatet og kommenter på, om du er enig eller uenig i Lene Tanggaards tanker om kreativitet. Uddyb gerne mulighederne og udfordringerne ved denne udtalelse med konkrete eksempler.

*"Kreativitet kræver tid til fordybelse. Det er ret centralt. Det er der flere pædagogiske forskere, der gør opmærksom på. Vi skal passe på, at vi ikke svigter børnene ved hele tiden at fortælle dem, at de skal skifte emne, at de skal videre fra det ene til det andet. Nogle gange skal vi lære at lade dem fordybe sig. For det er dér, muligheden for kreativitet opstår."*

- Læs citatet og kommenter på, om du er enig eller uenig i Lene Tanggaards tanker om kreativitet. Uddyb gerne mulighederne og udfordringerne ved denne udtalelse med konkrete eksempler.

*"Den kreativitetsfremmende undervisning bør møde drengene dér, hvor de er. Knægtene med alle de vilde idéer. Og man skal prøve at organisere undervisningen omkring det. Det kan være, at drengene skal lære at læse ved at bruge en computer eller ved at stå på hovedet. Jeg siger ikke, at det hele skal blive til fri leg. Men jeg tror, at man i langt højere grad kan arbejde på at bygge undervisningen op på at møde eleven dér, hvor han er. At blive mødt dér, hvor man er, og som den, man er, er med til at gøre det nemmere for børnene at koble sig identitetsmæssigt til skolens aktiviteter. Den slags fremmer læringen."*

## Bilag 2: Interviewguides

### *Interviewguide til Ayoe Quist Henkel*

|  |   |
|--|---|
| <b>Projektets problemformulering</b>             | Hvordan kan en skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet hos dansklærere kvalificere litteraturundervisningen?   |
| <b>Emner</b>                                     | <b>Interviewspørgsmål</b>   |
| <b>Forståelse af kreativitetsbegrebet</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan forstår du kreativitetsbegrebet i litteraturundervisningen, og hvad udspringer denne forståelse af?</li><li>• Er du enig i Lene Tanggaards teori om kreativitet som læringstilgang snarere end en tilføjelse ved særlige projekter eller emner?</li><li>• Hvorfor tror du, at mange dansklærere lader sig skræmme af kreativitetsbegrebet?</li><li>• Flere lærere giver udtryk for, at en stor udfordring i forbindelse med en kreativ tilgang til litteraturundervisningen er, at mange elever har svært ved at fordybe sig. Hvorfor opleves dette som en udfordring for mange dansklærere? Og hvordan kan man arbejde med denne udfordring?</li><li>• Kan man vende spørgsmålet om og spørge, om det i virkeligheden handler om, at eleverne ikke ved, hvad det vil sige at fordybe sig? Altså er det måske nødvendigt at vende blikket en anden vej?</li></ul> |
| <b>Litteraturundervisning</b>                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan opfatter du litteraturundervisningen i folkeskolen i dag?</li><li>• Hvordan synes du, at litteraturundervisningen burde være?</li><li>• Hvordan ser du en sammenhæng mellem kreativitetsbegrebet og litteraturundervisningen?</li><li>• Kan du forestille dig en litteraturundervisning, som ikke har en kreativ tilgang?</li></ul>   |
| <b>Folkeskolens formålparagraf og Fælles Mål</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Flere lærere giver udtryk for, at de synes at stå over for et paradoks i deres litteraturundervisning for at leve op til Fælles Mål, fordi der på den ene side forventes at arbejde undersøgende og på den anden side forventes at nå de mange faglige mål. Tror du, at det er muligt at tilrettelægge en litteraturundervisning, der har begge dele for øje?</li></ul>   |

*Interviewguide til elever*

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Projektets problemformulering</b> | Hvordan kan en skærpet forståelse af kreativitetsbegrebet hos dansklærere kvalificere litteraturundervisningen?  |
| <b>Emner</b>                         | <b>Interviewspørgsmål</b>  |
| <b>Litteraturundervisning</b>        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kan du nævne et eksempel, hvor du fagligt har fået noget ud af litteraturundervisningen i dansk?</li><li>• Har du arbejdet med en tekst, hvor du kan huske, at du har lært noget?</li><li>• Hvordan arbejdede du med teksten? Skulle du løse nogle bestemte opgaver?</li></ul> |
| <b>Fordybelse</b>                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Har du oplevet at have tid til at fordybe dig med en tekst i dansk? Hvad betød det for dig?</li><li>• Oplever du, at det kan være svært at fordybe sig i tekster? Hvorfor / hvorfor ikke?</li><li>• Hvornår oplever du, at det er nemt? Hvorfor/hvorfor ikke?</li></ul>        |

### Bilag 3: Display

| Tema                        | Interview af Ayoë Quist Henkel  | Interview af elever | Spørgeskemaundersøgelse  |
|-----------------------------|---|---------------------|--|
| <b>Kreativitetsbegrebet</b> | <p>“Det handler om det her med at have tid til fordybelse, og arbejde selvstændigt og så selvfølgelig også være producerende med skrift og billeder og materialer, og det kan både være fysiske materialer og digitalt. Men det her med at give rum for, at eleverne kan arbejde fordybende. Altså der er både noget omkring det her med selv at være med til at vælge, hvad de arbejder med, men også det med at udtrykke sig igennem forskellige materialer.” [5.48-6.30]</p> <p>“Og det er også nogle gange denne kritik, jeg møder, når jeg er rundt med Grib Litteraturen [...] Der var engang en lærer, der sagde: “Det er jo ren gak og løjer”. Og der er det jo vigtigt, at vi kan skærpe argumenterne for, hvorfor det er relevant at arbejde på den måde og hvilken dyb faglighed, der også er i det, så der er ikke bare er klippe klistrer og papmache” [7.09-7.47]</p> <p>“Der skal gives plads til fuskeri [...] det er i mellemrummene at læringen foregår [...] Relevant at tænke ind i en skolesammenhæng. Altså hvor meget giver vi egentlig lov til at fuske.” [6.31-7.05]</p> |                     | <p>“Jeg forsøger tit at være kreativ ved at medbringe papir, karton, lim og sakse i danskfaget.”</p> <p>“At byde på forskellige former for at arbejde med faget, kreativt og med mulighed for differentiering.”</p> <p>“Undervisning, der taler til hånd og hjerte.”</p> <p>“Kreativitet er mange ting.”</p> <p>“At jeg ikke selv er vild med det, fordi jeg ikke har behovet. At jeg ikke selv er særlig kreativ med mine hænder.”</p> <p>“At jeg ikke er en pind kreativ. Jeg har ikke brug for at lave en kreativ ting om en bog for at forstå den, men det har andre. Desuden er undervisningen sjovere, også for læreren”.</p> <p>“Tjaa.. Det beskæftiger jeg mig nok ikke så meget med.”</p> <p>“En mulighed for børnene at formidle og omsætte deres viden, en ekstra dimension og udvidelse til det eksisterende og kendte, der i bedste fald fører til ny viden og nye muligheder.”</p> |



|                                      |   |  |   |
|--------------------------------------|---|--|---|
| <p><b>Litteraturundervisning</b></p> | <p>“Alt peger i en retning af at litteraturundervisningen har været meget målstyret med fokus på begreber. Og også ofte uden at gå ind i teksternes eget univers. For eksempel have nogle dele af en tekst for at kunne lave noget om personkarakteristik eller lave noget om miljøkarakteristik, sådan at det har været de her faglige ting, der er blevet målet og ikke teksten i sig selv. Også er det i hvert fald og svært at fordybe sig og få gode læseoplevelser” [20.04-20.38]</p> <p>“Hvorfor dansklærer gerne vil have, at eleverne skal læse og så videre, det er jo både for, at de bliver gode læsere og får læsekompetencer, men det er jo for det eksistentielle perspektiv, at man kan blive klogere på sit eget liv og på andres liv og måske også få lyst til at handle anderledes. Og det er noget af det, som jeg synes ligger i det her verdensvendhedsbegreb.” [21.37-21.54]</p> | <p>“Vi gennemgik mange noveller, hvor vi sådan skulle finde genre-træk i dem” [0.20-0.24]</p> <p>“Jeg husker det som om, at vi bare skulle læse dem og så finde genre-trækkene og så gennemgik vi dem så senere” [0.47-0.52]</p> <p>“Vi fik teksten og så fik vi ligesom de her forskellige punkter, hvor vi skulle finde ud af, hvor vi ligesom kunne finde dem, og så bare gå virkelig meget i dybden med det” [0.36-0.45]</p> <p>“Jeg kan meget huske en tekst, vi skulle analysere, som hed Jomfruen, hvor vi sådan virkelig skulle analysere den og lære at gå rigtig meget ned i dybden med den” [0.25-0.31]</p> | <p>“Selv lade eleverne omsætte teksterne vi arbejder med ved at producere kortfilm, podcast, kunstbilleder, reklamefilm, præsentationer o. lign, men ligeledes at lade eleverne lave en "modeltekst" til det vi arbejder med. Det kan være de skal skrive et digt efter at have læst en tekst eller omvendt. Bruge deres sanser og skrive ud fra hvad de ser, hører, mærker, smager osv. Lade dem arbejde innovativt med at lave et kreativt produkt, der løser hovedpersonens problem i en tekst. Også lade eleverne komme med ideer til et kreativt take på tingene. De elsker det.”</p> <p>“Personkarakteristik, ved at arbejde med personkarakteristik, får eleverne en skabelon af en mand, hvorpå de skal tegne og skrive stikord, som beskriver personernes indre og ydre.”</p> <p>“I forbindelse med læsning af tekster fra Det moderne Gennembrud har mine elever lavet "wanted plakater" af hovedpersonerne.”</p> <p>“Jeg har altid et kreativt indslag til vores læsebog.”</p> |
| <p><b>Fordybelse</b></p>             | <p>“Det med fordybelse er jo meget oppe i tiden. Og nogle vil jo give skærmene skylden og hele det her med elevernes digitale liv. Og jeg tror også, at det har en del af skylden for de udfordringer, vi har. Men tror ikke, at det er hele historien.” [12.13-12.35]</p>  | <p>“Det kunne måske gøre, at man får en bedre forståelse af, hvad det er, man læser og så måske analysere det bedre” [1.39-1.45]</p> <p>“Det er ikke noget, jeg interesserer mig for, så jeg får ikke rigtig fordybet mig i tekster” [1.11-1.16]</p>   | <p>“Jeg oplever, at børn sagtens kan fordybe sig og blive i en opgave i lang tid. Det handler ikke om at zappe til noget andet. Det handler om at have flere måder at lære det samme på..”</p> <p>“Fordybelsen kommer ikke bare ved at give tid, men ved at fornemme at noget motiverer og engagerer og så lave plads i strukturen til at give tid.”</p>  |

“Jeg tænker også, at det handler om, at skolen har været målstyret igennem en årrække. [...] Også at man lidt har taget initiativet lidt fra lærerne ved mindre forberedelsestid og så videre. At så er noget af undervisningen blevet sådan ret altså kedeligt, eller meget sådan med, at de sidder meget og skriver i et Google Dokument. Så det der med at få undervisningen, og ikke nødvendigvis væk fra skærmene, fordi jeg tænker også, at man kan være meget kreativ ved at arbejde med skærme. Så det er ikke et enten eller men et både og. Få undervisningen mere over i kroppen og i sanserne og kunne arbejde fordybende” [12.36-13.40]

“Jeg synes også, at den måde at man er ved at prøve at ændre danskfagets eksaminer på, hvor man med forsøgsordninger prøver med portefølje eksamen og casebaseret eksamen, det synes jeg lige tapper ind i det her, fordi hvis eleverne enten skal lave en portefølje eller får en case og har tid til netop at fordybe sig og lave et produkt på baggrund af de tekster, de får. Så tænker jeg, at der er mulighed for, at man kan begynde at arbejde mere med den her mere dybdegående læring og læsning igen.” [13.40-14.21]

“Det er dog meget svært at finde den tid til fordybelse i en folkeskole, som lige nu har meget fokus på testning, karakterer osv. Der er heller ingen tvivl om, at vi lige nu står med nogle generationer af unge, som har meget svært ved at fordybe sig i noget. Om det er skærmforbrug, curlingforældre eller generel zapperkultur som er årsagen ved jeg ikke. Det er komplekst.”

|                      |  |  |  |
|----------------------|--|--|--|
|                      | <p>“Det er alle der er blevet mere sådan måske zapper lidt rundt i forskellige [...] netop et argument for at arbejde kreativt, at man glemmer tid og sted” [14.22-14.43]</p> <p>“Jeg tror heller ikke, at det er sort hvid. Jeg tænker også, at elever i dag kan fordybe sig.” [17.14-17.20].</p>   |  |  |
| <b>Tid og rammer</b> | <p>“En anden kritik, jeg ofte møder og som jeg helt aktuelt her har mødt et par gange, det er det med at især udskolingslærere siger, at “vi har ikke tid til det, vi skal nå så meget, vi skal nå så meget hen imod eksamen. Og der håber jeg, at vi efterhånden lidt vil få vendt den her skude i forhold til det her med at arbejde kreativt, fordybende og have initiativet over på elevernes banehalvdel, være skabende, arbejde med sanserne, skabe ting og på den måde udtrykke ens tanker og fortolkninger, at når der kommer en ny version af fælles mål, hvor man vil fjerne nogle af alle de her mål [...] der ligesom er momentum nu for, at vi kan arbejde med en mere kreativ og æstetisk baseret forståelse af skolen i det hele taget” [7.49-9.05]</p> | <p>“Vi skal jo være færdig med bogen inden for et specifikt område, så det gik meget hurtigt” [1.38-1.42]</p> <p>“Man havde god tid til det. Jeg synes, at det er meget fedt, at man kan komme i grupper, så man ligesom kan diskutere, hvad man har fundet i teksten, fordi alle folk læser jo en ting på nogen måder og andre forstår ting på andre måder” [2.52-3.06]</p> | <p>“De største udfordringer ligger i mere forberedelsestid, praktiske og økonomiske udfordringer (hvem skal betale for alle de kasser med lego), samt det at overbevise elever og forældre om, at det vi laver lige nu er undervisning og ikke "bare" leg.”</p> <p>“Det er tidskrævende, hvis man selv skal finde på den dybe tallerken - derfor genialt med f.eks. et læremiddel som “Grib litteraturen”. Vores skolesystem er ikke gearret til det.”</p> <p>“Det er tidskrævende og kræver meget af mig som lærer.”</p> <p>“Undervisningen er prøvestyret. Alt for mange krav fra i prøvevejledningen til typer af opgivelser, som gør, at der ikke er tid til at være kreativ. Og så går der ALT for mange timer til alt muligt ikke-fagligt ...”</p> |

## Bilag 4: Eksempel på caseprøve

### Case 1

*Et forlag, der udgiver litteratur for unge, ønsker at få flere unge til at læse litteratur. Derfor har de besluttet at få de unge selv til at præsentere nogle tekster i bogtrailere med det formål at vække lysten til at læse teksterne hos andre unge.*

*I er blevet udvalgt til at løse denne opgave og lave en bogtrailer/skitse til bogtrailer.*

*Bogtrailereren skal laves ud fra den vedlagte novelle: *Night Fishing* (2023) af Mads Ananda Lodahl.*

#### **Krav til jeres produkt – bogtrailereren/skitse til bogtrailer:**

- Der skal være udarbejdet et storyboard på 3-5 scener
- Der skal være en række fotos af tekst og billeder, der understøtter formidlingen
- I skal nævne fakta (forfatter, årstal, genre, målgruppe, forlag)
- I skal benytte oplæsning et centralt sted i teksten og speake ind over bogtrailereren.

#### **I skal arbejde med følgende tekster i casen:**

- Bogtrailereren *Dig og mig ved daggry*: <https://www.youtube.com/watch?v=RuqOMmWgINc>
- *Night Fishing* (2023) af Mads Ananda Lodahl
- Uddrag af podcast: Østergaards salon (2023) *Hvordan får man sine børn til at læse? Anne Sophie Hermansen har en metode – og den virkede.*

I skal vælge, hvilke programmer/metoder – digitale eller fysiske – I vil anvende til jeres produktfremstilling. I skal anvende en eller flere programmer/metoder, som vi har arbejdet med i undervisningen.

På forberedelsesdagen skal I desuden arbejde med de andre tekster og inddrage dem på relevant vis i forhold til casens udfordring og produkt.

I skal desuden udarbejde en disposition, som beskriver jeres planlagte mundtlige præsentation af case og produkt til eksaminationen.