

Et bachelorprojekt om elevers fordybelse i danskfagets litteraturundervisning



Skrevet af:
Emilie Iburg (303054)
VIA UC LIA 2024

Vejledere: Ove Nielsen & Stine Aamose Frey
Antal anslag: 59.718

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	4
1.2. Problemformulering og afgrænsning	5
2. LÆSEVEJLEDNING	5
3. METODE	6
3.1. Fænomenologien og hermeneutikken som projektets videnskabsteoriske afsæt	6
3.2. Interventionsstudie	7
3.3. Afprøvning i praksis	7
3.3.1. Forløbets fagdidaktiske design	8
3.4. Projektets undersøgelsesmetoder	9
3.4.1. Observation	9
3.4.2. Kvalitative interviews	9
3.4.2.1. Det ustrukturerede interview	10
3.4.2.2. Det semistrukturerede interview	10
4. TEORI	10
4.1. Æstetisk læreproces	10
4.2. Fordybelse	12
4.2.1. Flow	12
4.3. Fantasi og leg	13
4.3.1. Den legende tilgang i undervisningen	14
4.4. Den postkritiske tilgang i litteraturundervisningen	14
4.5. Forskning i kollektive fortolkningsprocesser i litteraturundervisningen	15
5. ANALYSE	17
5.1. Analysestrategi	17
5.2. Stemning	17
5.3. Nålefiltsaktiviteten	20
5.3.1. Læringsfællesskabet	22
5.3.2. Æstetisk oplevelse og erkendelse	24
6. DISKUSSION	26
6.1. Kritisk refleksion over projektets undersøgelsesmetoder	26

6.2. Kan man ikke fordybe sig i litteraturen, uden at inddrage æstetiske læreprocesser?.....	26
6.3. Kan arbejdet med æstetiske læreprocesser øge elevens evne til fordybelse?	27
6.3.1. Kan nålefilt skærpe fordybelse?.....	27
6. KONKLUSION	29
7. PERSPEKTIVERING MED ET UDBLIK TIL VIDERE UNDERSØGELSE	30
8. LITTERATURLISTE	31
BILAG	33
Bilag 1 – Undervisningsforløb	33
Bilag 2 – Interviewguide	37
Bilag 3 – Ikke deltagende observation før og under den dialogiske højtlesning	38
Bilag 4 – Ikke deltagende observation under nålefilt	39
Bilag 5 – Ustruktureret interview af fokusgruppe under nålefiltproduktionen	40
Bilag 6 – Semistruktureret interview af fokusgruppe efter forløbet	43
Bilag 7 – Craft-psykologi model	45

Forsidens citat er inspireret af Ayoe Quist Henkels udtalelse i afsnittet En sansende, skabende og verdensvendt litteraturredidaktik i podcastserien Stemmer fra skolen, 5. december 2023.

1. Indledning

”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006).

Sådan lyder det i Folkeskolens formål §1 stk. 2., men formår nutidens folkeskole at skabe disse rammer? Hvis man spørger den nuværende regering, vil svaret formentlig være nej.

I en aftaletekst mellem folkeskoleforligskredsen, bestående af den nuværende SVM-regering, Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti, fra marts 2024, vil man implementere et kvalitetsprogram i folkeskolen med fokus på frihed og fordybelse. Hensigten er at skabe en mere varieret undervisning i fagene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Dette skal blandt andet ske ved at fjerne kravet om læseplaner, lempe antallet af bindende mål i fagernes Fælles Mål samt indføre kortere skoledage. For elever i indskoling og på mellemtrin får det den betydning, at timeantallet i de praktiske fag, herunder billedkunst og håndværk og design, reduceres (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Denne stramme målstyring som har hersket i de seneste år, har, ifølge Ayoe Quist Henkel, ph.d. i børnelitteratur, også haft en betydning for litteraturundervisningen. Sådan fremgår det i podcastserien Stemmer fra skolen, hvor Hanne Heunicke (2023) interviewer Henkel. I interviewet hævder Henkel, at litteraturundervisningen i de seneste år har båret præg af et fokus på formelle færdigheder med afsæt i nykritikkens analysemodel, fremfor en åben tilgang til litteraturen. Målstyringen og et fokus på synlig læring, har, ifølge Henkel, på den måde haft sit impact på litteraturundervisningen i forhold til at ”. . . vi med de bedste intentioner også gerne har ville vise hvad litteraturundervisningen kan.” (Heunicke, 2023, 7.31-7.56).

Henkel fremhæver, at vi i stedet bør være optaget af, hvad litteraturen gør ved os, fremfor hvad den er og kan, gennem en sansebaseret og æstetisk tilgang til litteraturundervisningen, da disse er tæt forbundet til kreative skabende processer (Henkel, 2023).

De seneste læseundersøgelser, Pirls 2021 og PISA 2022, viser en negativ udvikling i elevers læselyst og læsekompetence (Fougt, Neubert, Kristensen, Molbæk & Kjeldsen, 2021; Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Ifølge Danmarks Børne- og undervisningsminister Mathias Tesfaye, er denne negative udvikling sket over en periode, hvor skærmene har fyldt mere i klasselokalerne, og hvor læsningen i højere grad

sker over en skærm (Bjerril & Ravn, 2023). Undersøgelser i UNESCO-rapporten *Technology in education – a tool on whose terms?* fra 2023 viser, at brugen af skærme har negative konsekvenser for elevernes koncentrationsevne, da disse åbner op for et hav af distraktioner, som afleder dem fra lærings-situationen og derfor mindsker deres koncentrationsevne (UNESCO, 2023).

Men hvordan træner man elevernes koncentrationsevne, når man vælger at reducere timeantallet i de praktiske fag i indskoling og på mellemtrin, som ellers rummer fordybelsesaktiviteter? Netop dette stiller nye krav til danskundervisningen, som er det timetungeste fag. Derfor er det interessant at undersøge, om arbejdet med æstetiske læreprocesser i litteraturundervisningen kan åbne en verden for eleverne, som de kan lade sig fordybe i.

1.2. Problemformulering og afgrænsning

Hvilken betydning kan arbejdet med æstetiske læreprocesser have for elevernes fordybelse i danskfagets litteraturundervisningen?

Projektet interesserer sig særligt for, hvad det har af betydning for elevernes fordybelse, når de selv skal arbejde produktivt med æstetiske udtryksformer gennem nålefilts som æstetisk formsprog i litteraturundervisningen. Hertil interesserer projektet sig for, hvilken betydning inddragelsen af æstetiske udtryksformer, som før- og under-læringsaktivitet, har for fordybelsen.

2. Læsevejledning

Projektet er bygget op ud fra et angelsaksisk projektsyn. Først introduceres projektets metodiske- og empiriske fundament. Her uddybes projektets videnskabsteoretiske grundlag, undersøgelsestilgang, afprøvning i praksis samt udvalgte undersøgelsesmetoder til indsamling af empiri.

Dernæst forekommer projektet teoretiske fundament, hvor der vil blive redegjort for udvalgt teori om æstetiske læreprocesser, fordybelse, fantasi og leg, postkritikkens tilgang til litteraturundervisningen samt inddraget forskning om kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtalen.

Dernæst forekommer projektets analyse, som er inddelt i to hovedafsnit: *Stemning* – herunder lærerens ageren, og *Nålefiltsaktiviteten*, herunder *Læringsfællesskabet* og *Æstetisk oplevelse og erkendelse*.

Efterfølgende forekommer projektets diskussion, hvor jeg vil diskutere og vurdere æstetiske læreprocessers potentiale i litteraturundervisningen med henblik på, hvilken betydning det har for elevers fordybelse.

Afslutningsvis forekommer projektets konklusion, efterfulgt af en perspektivering med udblik til senere undersøgelse.

3. Metode

I følgende afsnit vil jeg først præsentere projektets videnskabsteoriske afsæt. Dernæst vil jeg specificere relevansen for projektets tilgang, samt hvordan interventionen forløb i praksis og afprøvning af udformet undervisningsforløb. Herefter vil jeg redegøre for de udvalgte undersøgelsesmetoder, der er blevet anvendt i indsamlingen af projektets empiri.

3.1. Fænomenologien og hermeneutikken som projektets videnskabsteoriske afsæt

Mit bachelorprojekt tager afsæt i både fænomenologien og hermeneutikken, idet jeg ønsker at undersøge elevernes oplevelser i undervisningsforløbet.

Formålet med fænomenologien som videnskabsteoretisk afsæt er at forholde sig åbent og lære om det, der træder frem (Bak, 2017).

Med en viden om, at vi som mennesker besidder en intentionel bevidsthed, hvor vi altid vil sanse eller tænke noget bestemt, kan fænomenologien give adgang til at åbne verden samt synliggøre andres livsverden (Bak, 2017). For hvad jeg omfatter som *fordybelse* og hvordan jeg føler mig *fordybet*, stemmer ikke nødvendigvis overens med, hvordan andre mennesker tænker og føler om fænomenet.

Projektets hermeneutiske afsæt kommer til udtryk, når jeg, ud fra den indsamlede empiri, forsøger at forstå elevernes livsverden ud fra deres ageren samt udsagn. Selve ordet hermeneutik kommer af det græske ord *hermeneuein*, som på dansk kan oversættes til fortolkning (Katzenelson, Kondrup, Holtug, & Jensen, 2024). Hermeneutikkens ontologi hviler på forforståelse og fortolkning, og her er man optaget af at mennesker anskuer verden på forskellige måder. Forforståelsen indebærer, at mennesket gennem tidligere erfaringer, ser verden på en bestemt måde (Thurén, 2019).

Projektet læner sig derfor op ad fænomenologien og hermeneutikken, da jeg, gennem empirien, undersøger elevernes oplevelser med forløbet i forhold til om de æstetiske udtryksformer har betydning for elevernes fordybelse.

3.2. Interventionsstudie

Projektets undersøgelsestilgang retter sig mod interventionsstudiet, idet jeg er optaget af at undersøge fænomenet fordybelse i litteraturundervisningen i folkeskolen, hvor interventionens mål bliver at skabe rum for fordybelse gennem udvalgte aktiviteter.

Selve ordet intervention betyder mellemkomst, men der er ikke nogen direkte definition på, hvad et interventionsstudie er.

Ifølge Lars Emmerik Damgaard Knudsen, lektor og ph.d. ved DPU, er interventionsstudiet ”... kendetegnet ved, at man stiller forskningsmæssige spørgsmål så som: ”Hvad sker der, når vi ...?” og ved systematisk at planlægge, igangsætte, observere, udvikle, evaluere og analysere med det sigte at skabe ny viden, som kan forandre den pædagogiske praksis.” (Knudsen, 2016, s. 318).

Her er jeg optaget af, hvad der sker, *når* der inddrages æstetiske læreprocesser i undervisningen. Interventionen består derfor i at afprøve det udformede undervisningsforløb (Bilag 1), og ud fra dette undersøge, hvad der sker. På den måde bliver projektets formål at skabe en indsigt i, hvad dette har af betydning for eleverne, set ud fra et forandrings- og undersøgelsesperspektiv.

3.3. Afprøvning i praksis

For at undersøge projektets problemformulering, fik jeg en lærer til at afprøve mit undervisningsforløb i sin 4. klasse i danskundervisningen. Årsagen til, hvorfor jeg valgte ikke selv at facilitere undervisningen var, fordi jeg ønskede at have min fulde opmærksomhed på eleverne.

Inden selve undervisningen havde jeg været i dialog med læreren om klassen, så jeg havde en indsigt i elevernes forskellige læringsforudsætninger. Klassen havde tidligere på året arbejdet med fortolkning og indre billeder, og havde også tidligere stiftet bekendtskab med nålefilt.

Herefter udformede jeg et undervisningsforløb (Bilag 1), som læner sig op ad den postkritiske tilgang til litteraturundervisningen, idet hovedvægten ligger på fortolkning frem for analyse, hvor læreren skal kunne læse sig selv ind i teksten (Henkel, 2023).

3.3.1. Forløbets fagdidaktiske design

Forløbet var inddelt i fire faser:

Fase 1 bestod af en før-læsningsaktivitet, hvor der fokus på at skabe en stemning som optakt til den historie, der skulle læses højt i fase 2.

Læreren slukkede lyset, rullede gardinerne ned, tændte stearinlys og spillede musik som forestillede lyde fra en skov i nattetimerne. Disse effekter fortsatte under fase 2.

Jeg havde instrueret læreren i at bruge sin stemme i på en hviskende måde, for at underbygge en stemning, imens der blev spurgt ind til elevernes kendskab til gyserhistorier.

Fase 2 bestod af dialogisk højtlesning af et omskrevet uddrag af Sara Skaaurups gysernovelle Strømafbrudelse (Bilag 1), hvor læreren læste teksten højt på en hviskende måde.

Jeg havde på forhånd markeret ord i teksten, som jeg vurderede kunne være relevante at snakke om, med henblik på at øge elevernes tekstforståelse. Derudover var højtlesningen designet således, at læreren skulle stoppe sin højtlesning, inden eleverne fik svar på, hvem eller hvad der lurede ude i skoven. Dette blev gjort med en hensigt om at pirre elevernes nysgerrighed.

I fase 3 skulle eleverne nålefilte. Her skulle de nålefilte det, som de forestillede sig kunne stå og lure udenfor i en mørk skov. Som nævnt havde klassen arbejdet med fortolkning og indre billeder, og havde derfor nogle tidligere erfaringer at trække på.

Årsagen til, at eleverne skulle udtrykke sig gennem nålefilt var først og fremmest fordi, det er et taknemmeligt materiale, som ikke kræver den store bearbejdning før det skaber et udtryk, og fordi filtet nemt kan skilles ad og formes om undervejs i processen.

Derudover er det også et taktilt materiale, som stimulerer følesansen, og selve bearbejdningen af materialet består af repetitive bevægelser. Her ved jeg, ud fra min viden om craft-psykologi, at håndarbejde kan skabe trivsel samt fremme flowoplevelser, positive emotioner og kontrol over opmærksomhed, hvis aktiviteten giver anledning til autonomi, samhørighed og at der er den rette balance mellem kompetence og udfordring (Kirketerp, 2020; Bilag 7).

I fase 4 skulle eleverne vise deres fildede produkter frem samt udtrykke deres fortolkning af, hvad der lurer i mørket.

3.4. Projektets undersøgelsesmetoder

I dette afsnit redegør jeg for projektets undersøgelsesmetoder, som er blevet anvendt i forbindelse med indsamling af empiri.

Af etiske årsager var både elever og forældre blevet gjort opmærksomme på formålet med min tilstedeværelse inden undervisning, samt at jeg ville observere samt interviewe flere af eleverne.

3.4.1. Observation

Formålet med observationen var at komme tæt på den pædagogiske læringskontekst samt at observere elevernes fordybelse. Her foretog jeg en observation af forløbets fase 1 og 2.

Jeg valgte at gøre brug af den ikke-strukturerede observation, som går ud på at anvende sine sanser som redskab til at iagttage en situation (Sunesen, 2020). Denne tilgang læner sig op ad projektet fænomenologiske afsæt, idet jeg forholdt mig åbent for hvad der udspillede sig i klasserummet.

Derudover valgte jeg at min observatørrolle overvejende skulle bære præg af den ikke-deltagende observatør, da jeg ønskede at observere læringskonteksten så neutralt som muligt, uden at have en indflydelse på hvad der foregik (Sunesen, 2020).

3.4.2. Kvalitative interviews

Formålet med den kvalitative metodiske tilgang, bunder i et ønske om at ". . . undersøge bestemte fænomener ud fra menneskers oplevelser, erfaringer og lignende, fordi man grundlæggende er optaget af at *forstå* og kunne *beskrive* disse." (Bak, 2017, s. 42). Jeg valgte derfor at foretage to former for kvalitative interviews med henblik på at opnå en indsigt i elevernes livsverden samt afsøge fænomenet fordybelse.

Begge interviews blev afholdt som fokusgruppeinterview. Formålet med fokusgruppeinterviewene var, at få flere elevers perspektiver i spil. Ifølge Svend Brinkmann og Steinar Kvale kan gruppesamspillet i denne interviewform bringe spontane synspunkter frem hos eleverne. Ligeledes var hensigten at skabe trygge rammer under interviewet, hvor denne interviewform giver anledning til en mere uformel samtale mellem eleverne og mig, idet der er flere respondenter til stede (Brinkmann & Kvale, 2015).

Fokusgruppen bestod af fem elever, som læreren på forhånd havde dannet. Dette blev gjort med henblik på at skabe en ekstern validitet, ved at fokusgruppen repræsenterede klassens forskellige faglige niveauer og forudsætninger (Aarhus Universitet, 2024).

3.4.2.1. Det ustrukturerede interview

Under nålefiltsaktiviteten foretog jeg et ustruktureret interview. Det ustrukturerede interview er kendetegnet ved, at der interviewes om et bestemt emne uden en interviewguide, da interviewet bærer præg af uformelle spørgsmål. Hensigten er at give plads til at respondenterne kan tale frit og udtrykke sig med egne ord (Aarhus Universitet, 2024). Denne interviewform blev derfor anvendt, da jeg ønskede at spørge eleverne ind til deres umiddelbare og autentiske tanker, om det de sad og kreerede ud af nålefilt.

Her stillede jeg fokusgruppen spørgsmål som: ”I: Prøv at fortæl mig lidt om hvad I filter.” (Bilag 5, l. 18). Spørgsmål som dette knytter sig til projektets videnskabsteoretiske position i forhold til at det er elevernes oplevelser med forløbet, der undersøges.

3.4.2.2. Det semistrukturerede interview

Afslutningsvist foretog jeg et semistruktureret interview af fokusgruppen. I det semistrukturerede interview, anvendes der en interviewguide med fastlagte temaer og åbne spørgsmål (Bak, 2017).

Jeg havde på forhånd forberedt en interviewguide (Bilag 2).

Fordelen ved at anvende en interviewguide er, at spørgsmålenes rækkefølge kan variere, og at der er mulighed for at stille mere uddybende spørgsmål undervejs, uden at miste overblikket eller retningen i sine spørgsmål (Aarhus Universitet, 2024).

Inden selve interviewet gik i gang, forberedte jeg eleverne på formålet med interviewet, hvor jeg fortalte at interviewet handlede om deres oplevelser med undervisningen og at der ikke var noget rigtigt eller forkert svar (Bak, 2017).

4. Teori

I følgende afsnit redegør jeg for projektets teoretiske grundlag. Her har jeg udvalgt teori, som jeg finder relevant med henblik på senere analyse af projektets empiri.

4.1. Æstetisk læreproces

Jeg har valgt at inddrage teori om æstetiske læreprocesser, med dertilhørende begreber *æstetisk oplevelse*, *æstetiske udtryksformer*, *æstetisk formsprog* og *æstetisk afbrydelse*. Dette har jeg gjort, fordi teorien belyser forskellige måder at få en æstetisk oplevelse, hvilket kan skærpe fordybelsen.

Selve ordet æstetik stammer fra det oldgræske ord *aisthētikos*, som handler om sansning, fornemmelse og følelse (Brodersen, 2020). Ifølge Benny D. Austring, forsker ved Center for Pædagogik, og Merete Sørensen, lektor og ph.d. i leg, drama og æstetiske læreprocesser, kan begrebet æstetik, forstås som ”. . . en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelse.” (Austring & Sørensen, 2006, s. 68).

Denne sanselige symbolske form kan optræde som en æstetisk udtryksform, hvor mennesket udtrykker sig ekspressivt gennem æstetisk formsprog, som for eksempelvis tegning. Herigennem kan mennesket få en sanselig og følelsesmæssig oplevelse, *en æstetisk oplevelse*, ved selv at udtrykke sig æstetisk. En anden måde, hvorpå en æstetisk oplevelse kan indtræffe, er når eleven påvirkes af et sanseligt indtryk af et æstetisk udtryk som for eksempel musik. I den æstetiske oplevelse skærpes elevens opmærksomhed mod et indhold, som de lader sig fordybe i (Austring & Sørensen, 2006).

Begge former for æstetiske oplevelser optræder i Peter Brodersens, lektor og cand.pæd., teori om den æstetiske virksomhedsform. I en undervisningskontekst, kan læreren gennem sansekonkrete aktiviteter og oplevelser åbne et emne for eleverne, hvor de enten ”. . . oplever eller udtrykker sig i kraft af farver, former, stemninger og egen kropslig bevægelse.” (Brodersen, 2020, s. 95). Disse aktiviteter og oplevelser kan vække en pirring, skønhed eller fremmedhed, som skærper deres fordybelse. Gennem fordybelse får eleverne mulighed for at erfare forskellige aspekter, og her fremhæver Brodersen at arbejdet med den æstetiske virksomhedsform således bliver en kilde til erkendelse (Brodersen, 2020).

Brodersen opererer med begrebet *æstetisk afbrydelse*, som kommer fra den polske filosof Roman Ingarden. Ingarden hævder, at følgende tre forudsætninger må være til stede for at en æstetisk oplevelse kan indtræffe: 1) *en initierende emotion*, 2) *den æstetiske afbrydelse* og 3) *formningen af løsrevne kvaliteter* (Brodersen, 2020, s. 38). I *den initierende emotion* rettes opmærksomheden mod en særlig betydningsmættet kilde, også kaldet prægnanskilden. Prægnanskilden kan for eksempel bestå af en særlig lyd, som elevens opmærksomhed fordybes i. Her går eleven fra at have en naturlig indstilling, hvor man normalvis er optaget af praktiske gøremål, til en æstetisk indstilling, hvor man er blevet afbrudt af noget, hvis egne iboende kvaliteter fanger ens opmærksomhed. I *den æstetiske afbrydelse* optræder den perciperede genstand nu på ny måde, hvilket fører *til formningen af løsrevne kvaliteter*, hvor indtrykkene nu perciperes i samspil og fører til en æstetisk oplevelse (Brodersen, 2020).

Ifølge Austring og Sørensen kan arbejdet med æstetiske læreprocesser overføres til alle skolens fag, hvor eleverne benytter sig af deres fantasi, kreativitet og formsproglige kompetencer, når de skal omdanne deres indtryk til et udtryk af faglig, personlig og dannelsesmæssig karakter (Austring & Sørensen, 2022).

Austring og Sørensen hævder, at den æstetiske læreproces også kan optræde som en kollektiv proces, hvor eleverne kan trække på både den fælles mængde viden og den fælles mængde formsproglige kompetencer, som klassen er i besiddelse af. Her lærer eleverne i samspil med hinanden (Austring & Sørensen, 2022).

4.2. Fordybelse

For at kunne undersøge elevernes fordybelse, har jeg valgt at inddrage teori om opmærksomhedsformer, med særlig vægt på den *fordybede opmærksomhedsform*. Her inddrager jeg *flowteorien* til at beskrive, hvad der sker hos eleven.

Kristiane Hauer, forsker i læsning, litteratur og fordybelse, forstår begrebet fordybelse som ”. . . en særlig – koncentreret – form for opmærksomhed.” (Hauer, 2024, s. 37). Hauer opererer med fordybelse som en opmærksomhedsform, og læner sig op ad kognitionspsykologiens forståelse af opmærksomhedsbegrebet. Her skelner man mellem fire former for opmærksomhed: fokuseret opmærksomhed, vedvarende opmærksomhed, vekslende opmærksomhed og delt opmærksomhed. I dette projekt er det særligt den fokuseret opmærksomhedsform som er relevant, og denne definerer Hauer som den *fordybede opmærksomhed*, hvor mennesket er koncentreret, vedholden og ikke lader sig distrahere. Det er særligt i denne opmærksomhedsform, at mennesket kan tilegne sig viden. Men for at dette er muligt, kræver det først og fremmest at man er nysgerrig og motiveret, og at man har en kognitiv evne til at fastholde sin koncentration (Hauer, 2024).

4.2.1. Flow

Teorien om flow er udviklet af Mihaly Csikszentmihalyi, professor emeritus i psykologi, og handler om en tilstand, hvor mennesket er fuldt engageret og opmærksom, og derved opnår en meningsfuld selvforglemmelse. Forudsætningen for en flowtilstand er, at der er en balance mellem kompetence og udfordringen, således aktiviteten hverken er for svær eller for let. Den optimale flowtilstand ligger i overkantsflow, hvor mennesket lige akkurat kan løse opgaven ved at anstrenge sig (Kirketerp, 2020).

Ifølge Frans Ørsted Andersen, lektor og ph.d., kan en flowtilstand sammenlignes med den indre motivation, hvor aktiviteten i sig selv er motiverende og driver mennesket. Hvis aktiviteten ikke henvender sig til den indre motivation, kræver det mere psykisk energi at opøve sin koncentrations- evne for at fastholde sin opmærksomhed, og ”. . . uden koncentratration kan tanker og dermed også følelser lettere drive formålsløst omkring og i det lange løb tendere til at blive negative.” (Ørsted Andersen, 2011, s. 43).

Med andre ord kan evnen til at koncentrere sig om en aktivitet og være i flow øge trivsel og læring hos eleven.

I en skolekontekst kan flow-aktiviteter eksempelvis være aktiviteter som indeholder leg, håndværk og drama (Ørsted Andersen, 2022).

4.3. Fantasi og leg

I forlængelse af fænomenet fordybelse, finder jeg det relevant at inddrage teori om fantasi og leg, med henblik på senere at kunne analysere elevernes ageren under nålefilsaktiviteten. Her vil jeg komme ind på begrebet *læringsglemsel* og teori om *legende tilgange*.

Selve begrebet *fantasi* omhandler menneskets evne til at danne sig indre forestillingsbilleder (Stefánsson, 2012).

Ifølge Lene Tanggaard, cand.psych. og ph.d., kan fantasien betragtes som en form for grundingredi- ens i kreative processer, da mennesket, gennem fantasien, kan forestille sig noget ”. . . som ikke fin- des ’her og nu’, og som kan skabes på sigt.” (Tanggaard, 2020, s. 99).

Tanggaard skelner mellem begreberne fantasi og forestillingskraft, hvor forestillingskraften er mere rationel, og kan bruges til at forestille sig noget bestemt. I skolen kan læreren igangsætte aktiviteter, der aktiverer elevernes forestillingskraft om noget bestemt, men for at løse opgaven, må eleverne gøre brug af deres fantasi (Tanggaard, 2020).

Her anser Tanggaard legen for at have en fundamental for betydning for elevens udvikling, da det er gennem legen man begynder at kunne danne forestilling.

Når man slår *leg* op i ordbogen, beskrives legen som en forestillingsevne, der bærer af fantasi (Sommer, 2023). Ifølge Tanggaard skal leg og læring derfor ikke anses for at være to modsætning- er, eftersom eleven lærer gennem leg. Hertil opererer Tanggaard med begrebet *læringsglemsel*, som handler om, at vi mennesker lærer bedst, når vi glemmer målet med at lære. Det er også i dette

selvforglemmende stadie, at mennesket er mest kreativt, da man ikke har en bevidsthed om, hvor man ender (Tanggaard, 2018).

4.3.1. Den legende tilgang i undervisningen

Birte Debel Hansen, lektor og cand.pæd., opererer med begrebet Playful learning, som dækker over en legende tilgang, hvor ". . . leg og fantasi har mulighed for at udfolde sig og anses for at være værdifuld. Det betyder, at undervisning rammesættes med en legende omgang med det faglige stof." (Debel Hansen, 2022, s. 4). Her anses det legende for at være en vigtig forudsætning for at kunne forholde sig undersøgende.

I en undervisningskontekst bør der være en didaktisk rammesætning om legen, således legen har en faglig karakter (Debel Hansen, 2022). Ved at legen og undervisningen giver anledning til indre motivation og autonomi i læringsfællesskabet, vil den legende tilgang kunne have en positiv effekt for elevers læring og trivsel.

Debel Hansen plæderer for, at "Når læreren selv er legende eller rammesætter undervisningen på en legende måde med sit tonefald og iscenesættende stemning, understøttes de legende processer (Debel Hansen, 2022, s. 47).

4.4. Den postkritiske tilgang i litteraturundervisningen

Som tidligere nævnt læner undervisningsforløbet (Bilag 1) sig op ad postkrikken. Ved at eleverne skulle arbejde med videredigtning og selv læse sig ind i tekstens univers, finder jeg det relevant at inddrage Rita Felskis teori om *Modes of Textual Engagement*, som senere vil blive anvendt i analysen for at undersøge elevernes oplevelse med teksten. Ligeledes inddrages Ayoe Quist Henkel, da Henkel interesserer sig for måden man møder litteraturen på.

I de seneste år har litteraturforskningen været under udvikling, og i spidsen for postkrikken står den engelsk-amerikanske litteraturforsker Rita Felski. Den postkritiske tilgang adskiller sig fra nykritikken ved at lægge hovedvægten på fortolkning frem for analyse. Her er man optaget af, at læseren skal kunne ". . . læse sig selv ind i teksten, dens stemninger og dens verden." (Henkel, 2023, s. 197).

Felski er optaget af, hvad litteraturen gør ved læseren, og har i den forbindelse udviklet teorien om *Modes of Textual Engagement*, som består af fire parametre: *Recognition (genkendelse)* som handler om, hvordan læseren enten kan eller ikke kan spejle sig i teksten. *Enchantment (fortryllelse)*

omhandler fuldkommen fordybelse i teksten, hvor teksten har fanget sin læsers opmærksomhed. *Knowledge (viden)* består i, at teksten kan gøre læseren klogere på verden, og hvor *shock (chok)* drejer sig om, at teksten ". . . har kraft til at forstyrre læseren og kan være "et slag i ansigtet" eller kan engagere os dybt følelsesmæssigt, blandt andet ved at italesætte det tabuiserede, voldsomme eller horrible" (Henkel, 2023, s. 201; Felski, 2008).

Selvom Felskis teori interesserer sig for hvad litteratur gør ved læseren, hvorimod mit projekt interesserer sig for hvad der sker, når elever udtrykker sig kreativt med afsæt i tekstens univers, anser jeg alligevel Felskis teori som værende relevant i forhold til at undersøge, hvilken betydning litteraturen har for elevers fordybelse i arbejdet med æstetiske udtryksformer, eftersom mit undervisningsforløb (Bilag 1) er designet til, at eleverne skal læse sig ind i teksten.

Ayoe Quist Henkel interesserer sig ligeledes for, hvad litteraturen gør ved os, når vi møder teksten med sanserne forrest. Henkel hævder, at:

. . . kreative skabende processer er tæt forbundet med sanserne, lige såvel som vi møder litteratur og andre kunstformer igennem sanserne. Derfor giver det mening at læse, høre, mærke, se og skabe med litteratur, såvel når det drejer sig om at opleve og forstå, som når det drejer sig om at forholde sig producerende med afsæt i litterære tekster (Henkel, 2020, s. 157).

Ved at arbejde ud fra en sansebaseret og æstetisk tilgang til litteraturundervisningen, kan eleverne arbejde undersøgende med teksten, udtrykke sig samt tage stilling til teksten (Henkel, 2020). Henkel hævder således ". . . at de sådan kunstneriske fag har noget at byde på . . . fordi man kan blive klogere på sig selv." (Heunicke, 2023, 11.15-11.24), og derfor er et potentiale for at indtænke kvaliteterne ved disse i litteraturundervisningen.

4.5. Forskning i kollektive fortolkningsprocesser i litteraturundervisningen

Jeg har valgt at inddrage Marie Dahl Rasmussens ph.d.-afhandling *At se med andre øjne* (2019), fordi Rasmussens studie blandt andet viser, hvordan elevers engagement i tekstens aktiveres gennem kollektive fortolkningsprocesser. Ifølge Rasmussen er der meget begrænset forskning i elevers kommunikation med hinanden i danskfagets litteraturundervisning (Rasmussen, 2019).

Undersøgelsen tog udgangspunkt i et etnografisk studie bestående af deltagende observationer i to 5. klasser i danskundervisningen, samt i udvalgte elevsamtaler. Her undersøgte Rasmussen mere specifikt ”. . . hvilke fortolknings- og læreprocesser der finder sted i samtalerne, og hvorvidt og hvordan gruppearbejdet i litteraturundervisningen giver eleverne mulighed for at indgå i udforskende samtaler om litterære tekster” (Rasmussen, 2019, s. 2).

Rasmussen benytter sig af begrebet engagement, som i denne sammenhæng omhandler elevers spontane oplevelser, deres måder at bearbejde teksten på gennem analyse og fortolkning samt deres konkrete handlinger med teksten. Her anvender Rasmussen begrebet *tekstligt engagement*, som dækker over elevernes måde at rette sig mod samt være i dialog med teksten på. Et eksempel på tekstligt engagement fra studiet viser, hvordan eleverne gennem eksperimenterende oplæsning, fortolker personerne i teksten. Rasmussen benytter ligeledes begrebet *interpersonelt engagement*, om måden, som eleverne forholder sig til hinanden og hinandens udsagn på. Det interpersonelle engagement er kendetegnet ved, at eleverne afbryder samt overlapper og fortsætter hinandens sætninger. Det interpersonelle engagement er et tegn på, at eleverne forholder sig udforskende i deres fortolkning (Rasmussen, 2019).

Studiets resultater viste, at når elevernes fortolkning finder sted i gruppesamtale, skabes der en fælles udforskning af teksten, hvor eleverne har mulighed for både at udvikle samt udfordre hinandens måder at engagere sig i teksten på. Studiet viste, at eleverne, gennem de fælles udforskninger i samtalen, har mulighed for at danne nye ideer ud fra andres fortolkninger.

For at dette er muligt, må gruppesamtalen finde sted i et dialogisk rum, hvor der er plads til at eleverne kan udtrykke deres individuelle oplevelser samt fortolkninger af teksten, samt have muligheden for at respondere på andres (Rasmussen, 2019, s. 117). Herigennem aktiviseres elevernes interpersonelle engagement, hvor eleverne involverer sig i samtalen, hvilket kommer til udtryk ved hyppige afbrydelser, overlap og ufærdige indlæg, som andre gruppemedlemmer følger op på (Rasmussen, 2019).

5. Analyse

I følgende afsnit forekommer projektet analyse. Først vil jeg præsentere for projektets analysestrategi. Dernæst vil jeg analysere empirien med afsæt i projektets teoretiske grundlag.

5.1. Analysestrategi

For at kunne analysere empirien, foretog jeg en kodning af den indsamlede data, hvor jeg ledte efter fællestræk ved min observation, interviews og elevernes nålefildede produkter. Disse fællestræk, som består af mine fortolkninger af empirien, er efterfølgende blevet tematiseret med henblik på at skabe en systematik og struktur i analysen (Knudsen, 2016).

Dette læner sig op ad projektets videnskabsteoretiske grundlag, hvor kodning er ”. . . centralt for fænomenologiske og hermeneutiske tilgang, der lægger vægt på beskrivelse og fortolkning af meningsindholdet” (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 55).

Analysen er derfor blevet inddelt i to hovedtemaer: *Stemning*, herunder *Lærerens ageren* og *Nålefilsaktiviteten*, herunder *Læringsfællesskabet* og *Æstetisk oplevelse og erkendelse*.

5.2. Stemning

Som tidligere nævnt, blev undervisningen indledt med en før-læsningsaktivitet med følgende effekter: stearinlys, mørkt lokale og musik, som fortsatte under forløbets fase 2 (Bilag 1). Hensigten var at initiere en æstetiske afbrydelse hos eleverne, hvor de skulle gå fra en naturlig indstilling til en æstetisk indstilling, således de havde en fordybende opmærksomhed (Brodersen, 2020; Hauer, 2024).

Elev P udtrykker: ”Jeg synes det var spændende det var mørkt. Jeg kunne ligesom bedre tænke billederne i min hjerne.” (Bilag 6, l. 5-6). Dette indikerer, at særligt mørket har ledt til en æstetisk indstilling, hvor eleven har rettet sin opmærksomhed på undervisningens indhold.

At elev P bruger ordet ’spændende’, tyder på at mørket har vækket en parringsoplevelse hos eleven og ledt til en æstetisk afbrydelse, som har skærpet elevens opmærksomhed mod undervisningen (Brodersen, 2020).

Hvis man ser dette ud fra Austring og Sørensens (2006) teori om den æstetiske oplevelse, har særligt mørket skabt rum for en æstetisk oplevelse. Ved at eleven selv udtrykker: ”Jeg kunne ligesom bedre tænke billederne i min hjerne” (Bilag 6, l. 5-6), kan det være et tegn på, at de sanselige indtryk er blevet perciperet i samspil med teksten.

Elev P giver ligeledes udtryk for, at stemningen har haft betydning for elevens koncentration:

I: Synes I at det gjorde det nemmere eller var det sværere at lytte til teksten?

Elev P: Nemmere, for mørket gjorde sådan at jeg bedre føler jeg kunne koncentrere mig, og det var rolig lyd (Bilag 6, l. 7-9).

At effekterne havde en betydning for stemningen, kommer også til udtryk hos elev E. Her viser empirien en sammenhæng i, at musikken og mørket har skabt en uhyggelig stemning i undervisningen. Dette kommer til udtryk i elev Es udsagn om: ”Jeg synes altså det var lidt creepy.” (Bilag 6, l. 4).

Ordet ’creepy’ optræder også hos elev B:

I: Hvad forestillede du dig med din figur?

Elev B: Det er en slags creepy mand, som hjemsøger pigerne og han vil gerne dræbe.

I: Var det ham du forestillede dig, da du hørte historien?

Elev B: Ja, og han har en kniv i hånden (Bilag 6, l. 40-43).

At både elev E og elev B benytter sig af ordet ’creepy’ indikerer, at stemningen omkring teksten og deres skærpede fordybelse i indholdet, har igangsat en fortolkningsproces hos eleverne. At det har skabt en ’creepy’ fornemmelse, antyder at effekterne har underbygget et genretræk. Iscenesættelsen af stemningen gav på den måde anledning til, at eleverne mødte teksten med sanserne forrest. Dette viste sig at understøtte elevernes læring om genre og viderearbejde med videredigtning på historien under nålefiltsaktiviteten (Henkel, 2023).

Derudover er udtrykket ’creepy’ er en subjektiv følelse, hvilket antyder at elev E og elev B begge har læst sig selv ind i både teksten, dens stemninger og verden (Henkel, 2023).

Dette stemmer overens med Brodersens pointe om, at arbejdet med den æstetiske virksomhedsform bliver en kilde til erkendelse (Brodersen, 2020).

5.2.1. Lærerens ageren

Ved at se på empirien, kan lærerens ageren anskues som betydningsfuld for stemningen omkring undervisningen, samt for elevernes fordybelse og fantasi i forløbet.

Dette kommer til udtryk i nedenstående uddrag:

Elev B: Jeg kan godt lide der blev talt med lille, små lyde.

I: Tænker du på, at der blev hvisket?

Elev B: Ja det gjorde ligesom noget for stemningen, synes jeg. Øhm, det kunne jeg godt lide. Det gjorde det ligesom lidt uhyggeligt på den måde.

Elev H: Ja hviskestemmen gjorde det dejligt og mere realistisk. (Bilag 6, l. 10-14).

Uddraget her viser, at både elev B og elev H fandt lærerens hvisken betydningsfuld for stemningen. At læreren brugte sin stemme som et redskab til at underbygge gyserhistorien, viste sig at skærpe elevernes opmærksomhed på teksten.

I Rasmussens (2019) studie, viste den eksperimenterende oplæsning at have betydning for måden, man fortolker en tekst på. Ved at holde dette op mod mit projekts empiri, viser lærerens tekstlige engagement i højtlesningen at have betydning for elevernes fortolkning. Dette kan forklare årsagen til, at eleverne oplevede lærerens hvisken som betydningsfuld for undervisningen.

At elev B anvender ordet 'uhyggeligt', indikerer, at lærerens indlevelse i teksten i højtlesningen havde betydning for elevens fortolkning. Dette stemmer overens med Debel Hansens pointe om, at lærerens legende tilgang spiller en væsentlig rolle for iscenesættelsen af stemningen. Ved at anvende sin stemme og sit toneleje, giver, ifølge Debel Hansen, anledning til at eleverne kan bruge deres fantasi samt leve sig ind i teksten (Debel Hansen, 2022). På den måde understøtter lærerens legende tilgang elevernes viderearbejde.

Ovenstående analyse af *stemning* viser, at iscenesættelsen af stemning kan skærpe elevernes opmærksomhed. Særligt mørket, musikken og lærerens tekstlige engagement og indlevelse var med til at initiere en æstetisk afbrydelse, hvilket kunne føre til en æstetisk oplevelse.

5.3. Nålefiltsaktiviteten

Ud fra den indsamlede data, viser *nålefiltsaktiviteten* også at have betydning for elevernes fordybelse.

Som det tidligere fremgår, stoppede højt læsningen før historiens slutning. Sidste linje i det højt læste uddrag var: ”»Skynd jer! Jeg kan altså ikke lide det! Det er som om, at der er nogen, der lurer!« råbte Emma.” (Bilag 1).

Formålet var, at eleverne selv skulle digte videre på historien gennem nålefilt, ved at udtrykke det som de forestillede sig, kunne lurer ude i skoven om natten.

Ved at se det gennem Tanggaards briller, kan der således argumenteres for, at læreren havde igangsat en aktivitet, der havde til hensigt at aktivere elevernes forestillingskraft, hvorfra de skulle anvende deres fantasi til at løse nålefiltsopgaven (Tanggaard, 2020).

Ved at kigge på elevernes fordybelse i aktiviteten, indikerer empirien, at flere af eleverne var i en flowtilstand. Dette kommer til udtryk hos elev B, som under nålefiltsaktiviteten, viser tegn på en fordybede opmærksomhed: ”Elev B har ikke snakket med nogle af de andre elever, men sidder og filter for sig selv.” (Bilag 4). Her er elevens opmærksomhed rettet mod den håndarbejds mæssige aktivitet (Hauer, 2024; Kirketerp, 2020).

Ifølge elev B har nålefiltsproduktionen medført en øgede koncentration:

I: Hvad synes I om, at I selv skulle digte videre på historien med filt?

Elev B: Det var fint nok. Jeg kan godt lide og sidde og koncentrere mig.

I: Gjorde filten det nemmere eller svære at koncentrere sig om historien?

Elev B: Hmm, nemmere tror jeg. For så lavede jeg jo ikke andre ting.

I: Hvad kunne de andre ting være?

Elev B: Øh, måske gå hen og snakke med de andre og sådan. (Bilag 6, l. 57-62)

Ud fra dette kan det antages, at aktiviteten har skabt en selvforglemmende tilstand, som har fastholdt elevens opmærksomhed, hvor eleven var i flow (Kirketerp, 2020).

Dette kan ligeledes betragtes som en indikation på, at elev B har oplevet aktiviteten som motiverende, hvilket har skærpet koncentrationen (Ørsted Andersen, 2011). Ligeledes udtrykker elev B: ”Jeg synes filt er godt, fordi man bruger sine hænder og jeg tænker imens.” (Bilag 6, l. 55).

At aktiviteten var motiverende, viste sig også hos andre elever. Dette kommer til udtryk i følgende udsagn: ”Elev P: Jeg kunne godt lide at røre ved det.” (Bilag 6, l. 56) og ”Elev T: Det er sjovt og filte.” (Bilag 6, l. 33). At elev T synes at filt er sjovt, viser tegn på, at der er opstået en læringsglemsel i aktiviteten (Tangaard, 2020).

Men ud fra empirien er der indikationer på, at det for nogle elever kræver mere end blot en igangsættelse af aktiviteten for at kunne deltage. Dette viser sig særligt hos elev E:

Elev E filter ikke, men sidder og stikker sig selv i fingeren med nålen. C opdager det, og beder eleven om at stoppe. Elev E fortæller C, at det er svært at filte noget, når man ikke kender slutningen. C snakker med elev E om, hvad der kunne være ude i en mørk skov. Efter lidt tid viser C hvordan man kan filte det, som de sammen er nået frem til. Elev E filter videre på det produkt, som C startede (Bilag 4).

Uddraget viser, at elev E havde udfordringer med at skulle videredigte på historien gennem nålefilt, og derfor har brug for lærerens stilladsering for at kunne arbejde ud fra sin nærmeste zone for udvikling. I interviewet udtrykker elev E ligeledes: ”Jeg synes det var svært, for det lignede ikke det jeg forestillede mig. Og jeg vidste ikke om det passede til historien.” (Bilag 6, l. 36-37).

Dette antyder, at der ikke har været den rette balance mellem kompetence og udfordring, da eleven ikke havde de formsproglige kompetencer, og derfor var en flowtilstand ikke mulig (Ørsted Andersen, 2022).

En anden forudsætning for at kunne indgå i en flowtilstand er, at aktiviteten henvender sig til den indre motivation. Men ved at se på elevens egne udsagn: ”I: Hvad fik I ud af at filte? Elev E: *Jeg keder mig ikke* [min kursivering] (Bilag 6, l. 52-53”), indikerer elevens svar, at det ikke var aktiviteten i sig selv som var demotiverende, men at der var noget andet på spil.

Hvis man ser dette ud fra Felskis (2008) teori om *enchantment* (*fortryllelse*), vil en forklaring være, at eleven havde oplevet en fortryllelse ved tekstens egen fortælling. Ligeledes kan højt-læsningens form have skabt en *schock* (*chok*) effekt hos elev E, som har forstyrret eleven og dermed skabt en motivation for at læse videre (Felski, 2008).

Dette kan forklare, hvorfor eleven havde udfordringer med at fjerne sin opmærksomhed fra

teksten, hvilket kommer til udtryk ved at eleven flere gange spørger efter historiens egen slutning (Bilag 3).

Men selvom højt læsningens form besværliggjorde elev Es deltagelse i nålefilteraktiviteten, viser empirien, at det derimod øgede elev E og andre af elevernes læselyst. Dette kommer til udtryk i interviewet, hvor eleverne blev spurgt: ”I: Fik I egentlig lyst til at læse videre for at høre, om historien passede med det I forestillede jer?” (Bilag 6, l. 20). Hertil svarede Elev T: ”Ja jeg blev mega nysgerrig.” (Bilag 6, l. 21) og elev E: ”Ja for jeg vil gerne vide den rigtige slutning.” (Bilag 6, l. 28).

Uddraget viser, at både elev T og elev E er blevet nysgerrige på at høre tekstens egen slutning, hvilket kan forklare en øgede læselyst.

5.3.1. Læringsfællesskabet

Læringsfællesskabet viste at have betydning for elevernes deltagelse under nålefilteraktiviteten. Dette kommer særligt til udtryk hos elev E, som tidligere nævnt havde svært ved at slippe teksten. Efter at læreren havde stilladseret opgaven gennem samtale og modellering (Bilag 4), viser empirien, at elev Es nålefilterfigur ændrede karakter flere gange. Dette viser sig ved at eleven i det ene øjeblik nålefilter en dæmon fra YouTube (Bilag 5, l. 3), og i det næste en mand med et kors (Bilag 5). Nedenstående uddrag viser, hvordan elev E trækker på elev Ps fortælling om en fælles klasseoplevelse i dyrehaven:

I: Hvad har du lavet elev E?

Elev E: En mand med en slags maske med et kors. Det var meningen, han skulle have elverhorn, eller jeg mener gevir, men det var for svært at lave.”

I: Hvorfor kom du til at tænke på, at han skulle have gevir?

Elev E: Jeg tænkte ligesom på det efter elev P sagde det med dyrehaven.

I: Så du blev altså lidt inspireret af elev P?

Elev E: Ja det kan man godt sige. (Bilag 5, l. 62-68).

Uddraget viser, at elev E er blevet inspireret af elev Ps fortælling, hvilket har aktiveret elev Es fantasi. Gennem lærerens stilladsering, har elev E altså fået aktiveret sin forestillingskraft, og er efterfølgende blevet inspireret af elev P. Men ved at elev E ikke besidder de formsproglige kompetencer, aktiveres elevens fantasi, idet eleven må tænke kreativt. Det forklarer, hvorfor

eleven laver en maske med et kors (Tanggaard, 2020). Med andre ord, udvikles elevens kreativitet i nålefiltsopgaven.

Et andet eksempel på, at læringsfællesskabet har betydning for undervisningen, kan ses i nedenstående uddrag, hvor elev T hjælper elev H med sine formsproglige kompetencer samt lever sig ind i elev Hs videredigtning:

Elev T: Her elev H, du kan bruge det her som et kors han hænger på.

Elev H: Hvordan skal jeg lave et kors?

Elev T: Øh jamen hvis du bare gør sådan her og ruller filten kan du stik nålen ned. Og så, og så kan du gøre sådan her.” (Bilag 5, l. 39-42).

Eksemplet viser, hvordan elev T lever sig ind i elev Hs videredigtning ved at tilføje 'et kors' samt instruerer elev H i formsproglige udførsel. På den måde viser aktiviteten sig som en kollektiv læreproces, hvor eleverne kan lære af og i samspillet med hinanden (Austring & Sørensens, 2022).

Læringsfællesskabet har således også betydning for elevernes interpersonelle engagement i teksten. Dette viser sig i elevernes legende omgang med det faglige stof, hvor de involverer sig i hinandens videredigtning, som i sidstnævnte eksempel (Rasmussen, 2019). Dette ses også ved, at elev P involverer sig i elev Ts nålefiltfigur, som udvikler sig fra at være 'Slenderman' til 'Scooterman'. Her er der opstået en kreativ proces, idet figuren skulle kunne komme hurtigt rundt og derfor fik tilføjet et løbehjul. Dette resulterede i skabelsen af 'Scooterman'.

Elevernes interpersonelle engagement kom særligt til udtryk i måden, som eleverne både afbrød og fortsatte hinandens sætninger på (Bilag 5, l. 50-57).

Både elev P og elev T giver ligeledes udtryk for en øgede motivation i forbindelse med det interpersonelle engagement, hvilket kan ses ud fra følgende udsagn: ”Elev P: Ja! Og fordi scooterman er blevet opfundet, og det var sjovt fordi vi fandt på det.” (Bilag 6, l. 34) samt ”Elev T: Jeg vil godt gøre det igen. Om 10 dage! Ja! Efter ferien! Fordi jeg vil gerne arbejde mere med scooterman.” (Bilag 6, l. 64-65).

Ved at se dette ud fra Tanggaards teori om læringsglemsel, indikerer begge udsagn en læringsglemsel, hvor de har været opslugte af den legende omgang med det faglige stof, og derfor ikke har været bevidste om den læring, der er opstået undervejs (Tanggaard, 2018).

5.3.2. Æstetisk oplevelse og erkendelse

Ved at flertallet af fokusgruppen udviste tegn på en flowtilstand og en fordybende opmærksomhed i undervisningen, giver det indikationer på, at eleverne har fået en æstetisk oplevelse.

Ud fra Austring og Sørensen (2006) teori om æstetisk oplevelse, har eleverne i arbejdet med nålefilt kunne få en æstetisk oplevelse ved selv at udtrykke sig æstetisk, men også af hinandens æstetisk udtryk.

Hvis man ser tilbage på Austring og Sørensen definition af æstetik, består det æstetiske i ”. . . en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser.” (Austring & Sørensen, 2006). Netop dette er interessant i forhold til elevernes nålefiltprodukter. Elevernes nålefiltproduktioner rummer netop en fortolkning af noget, som de forestiller sig er uhyggeligt og som kan gemme sig ude i en mørk skov. Dette viser sig i følgende uddrag:

Elev H: En der har levet i skoven hele sit liv, og han har de der røde øjne og venter på at nogen går forbi, og når de så ser det røde lys, tror de at det er en laser, men når de så opdager der er to røde ved de det er hans røde øjne, og de ved at kommer og følger efter dem. (Bilag 5, l. 30-32)

Uddraget viser elev Hs legende tilgang til videredigtningen, hvor eleven gør brug af sin fantasi til at skabe en som-om virkelighed, der på samme tid udtrykker en subjektiv erkendelse om noget, som eleven finder uhyggeligt. Dette kan ses ved at eleven selv udtrykker, at det er uhyggeligt (Bilag 5). På den måde bliver arbejdet med den æstetiske virksomhedsform en vej til erkendelse (Brodersen, 2020).

Elevernes nålefiltede produkter bliver således et produkt af både faglig, personlig og dannelsesmæssig karakter (Austring & Sørensen, 2006). Produktets faglige karakter består i, elevernes videredigtning ud fra tekstens univers, hvor de har skulle forholde sig til tekstens genre og handling. Produktets personlige karakter opstår ved, at eleverne har skulle gøre brug af deres fantasi til at løse opgaven, hvilket samtidigt også kan bunde i en subjektiv erkendelse om, hvad der er uhyggeligt.

Produktets dannelsesmæssige karakter viser sig ved, at eleverne kan lære noget om sin egen og andres livsverden gennem nålefiltfiguren. Nålefiltfigurene bliver derfor et visuelt produkt af elevernes erkendelse om, hvad de finder uhyggeligt (Austring & Sørensen, 2006).

At eleverne kan lære noget om sig selv i andres nålefiltsfigurer, viser sig i nedenstående uddrag:

Elev P: Jeg synes i hvert fald det er mega uhyggeligt det som elev B laver. Også selvom jeg ikke er en pige, øh, så synes jeg stadigvæk det uhyggeligt.

I: Hvad synes du der er uhyggeligt?

Elev P: Det er jo seriemoderen der er uhyggelig, og han er derude i mørket (Bilag 5, 1.25-28).

Ved at se dette ud fra Felskis (2008) teori om *regonition (genkendelse)*, kan der argumenteres for, at elev P har læst sig selv ind i elev Bs nålefiltsfigur. Dette ses ved, at elev P giver udtryk for, at elev Bs nålefiltsfigur er uhyggelig. På den måde spejler elev P sine følelser i elev Bs videredigtning, og opnår her en bevidsthed om, hvad der er uhyggeligt.

Ovenstående analyse af *nålefiltsaktiviteten*, herunder *læringsfællesskabet* og *æstetisk oplevelse og erkendelse* viser, at nålefiltsaktiviteten fastholder elevernes opmærksomhed i undervisningen og kan medføre en læringsglemsel, når omgangen med det faglige stof for en legende karakter. Højtlesningens form kan øge læselysten, men også forstyrre elevens videredigtning. Læreren og andre klassekammerater kan stilladsere eleven udviklingen af fantasi og faglig fordybende opmærksomhed.

Gennem nålefiltsaktiviteten kan eleven opnå indsigt i egen og andres livsverden.

6. Diskussion

I følgende afsnit vil jeg først og fremmest forholde mig kritisk til valget af undersøgelsesmetoder (Pjengaard, 2019). Dernæst vil jeg diskutere, hvorvidt arbejdet med æstetiske læreprocesser i litteraturundervisningen giver mening.

6.1. Kritisk refleksion over projektets undersøgelsesmetoder

Set ud fra et retrospektiv, ville det have været relevant at have afprøvet forløbet i flere klasser med henblik på at skabe større evidens og troværdighed i projektets fund. Men ved at jeg havde fået klassens dansklærer til at sammensatte en fokusgruppe bestående af fem elever, som var repræsentative for klassens faglige niveau samt forskellige læringsstile og behov, skaber mit projekt pålidelige fund.

Som tidligere nævnt valgte jeg ikke selv at facilitere undervisningen, da jeg ønskede at have min fulde opmærksomhed på, hvordan eleverne forholdt sig til undervisningen. Set i bakspejlet ville det have været relevant, at jeg selv havde undervist, da jeg på den måde kunne sikre, at undervisningen forløb som jeg ønskede.

Her ville det have været relevant at benytte videooptagelser. Hvis jeg havde benyttet videooptagelser, eller havde lydoptaget hele undervisningen, og ikke kun de to interviews, ville jeg kunne have zoomet mere ind på elevernes gruppesamtaler. Dette ville have været relevant i forhold til at undersøge, hvad der sker i gruppesamtalen, når man forholder sig produktivt i skabelsen af nålefiltsfigurer og involverer sig i andres videredigtning.

6.2. Kan man ikke fordybe sig i litteraturen, uden at inddrage æstetiske læreprocesser?

Ved at se på den seneste Pirls-undersøgelse fra 2021, viser der sig en mindsket læselyst blandt elever i 4. klasse (Fougth et al., 2021). Dette vidner om, at der skal mere til for at fange læserens opmærksomhed, da elever i dag vokser op i zapperkultur, hvor deres opmærksomhed ofte bærer præg af en vekslende- eller delt opmærksomhed (Hauer, 2024).

For at fange elevernes fordybende opmærksomhed i litteraturundervisningen, må man som lærer gøre sig nogle didaktiske overvejelser omkring, hvordan man bedst muligt kan initiere en æstetisk afbrydelse, således teksten træder frem på en ny måde, hvor alt andet forbliver baggrundsstøj.

Som det fremgår i analysen, var der indikationer på at iscenesættelsen af en stemning kunne vække en pirring hos elever, som medførte en nysgerrighed på teksten og læselyst.

Gennem iscenesættelsen af stemningen mødte eleverne teksten med sanserne forrest, hvilket ifølge Henkel (2023) har betydning for elevernes producerende arbejde med afsæt i tekstens univers.

6.3. Kan arbejdet med æstetiske læreprocesser øge elevers evne til fordybelse?

Som det forekommer i projektets indledning, har børn i dag langt sværere ved at koncentrere sig. Ekspertter peger på, at årsagen kan findes i brugen af de digitale teknologier, hvis notifikationer distraherer og derfor mindsker muligheden for fordybelse (UNESCO, 2023). I en skolekontekst har dette, ifølge Hauer (2024), betydning for muligheden for fordybende opmærksomhed, da brugen af digitale teknologier i skolen forårsager en vekslende- eller delt opmærksomhed. Dette får konsekvenser for elevernes læring og fordybelse.

Folkeskoleforligskredsen vil afkorte elevers skoledage, hvilket får konsekvenser for de praktiske fag i indskoling og på mellemtrin, hvis timetal bliver reduceres.

I de praktiske fag har eleverne mulighed for at træne deres kontrol over egen opmærksomhed, og herigennem kan de opbygge kompetencer, som de kan trække på i andre henseender (Kirketerp, 2020; Bilag 5).

På den måde kan der argumenteres for at vigtig læring i fordybelse går tabt, hvis ikke de kreative tilgange tænkes ind i andre fag.

Evnen til at fastholde sin opmærksomhed og lade sig fordybe i noget er en forudsætning for at fantasi og kreative processer kan opstå. I fantasien dannes der indre forestillingsbilleder, men hvis man konstant afbrydes af udefrakommende distraktioner, forsvinder opmærksomheden fra det faglige stof. Dette vil besværliggøre elevernes mulighed for at læse sig selv ind i teksten, jævnfør postkrikkens fokus.

6.3.1. Kan nålefilt skærpe fordybelse?

Ifølge Ørsted Andersen (2022) anses håndværksmæssige aktiviteter for at være flowaktiviteter, hvilket lægger op til at fordybelse kan trænes ved at arbejde produktivt. Analysen viste desuden at flere elever oplevede, at nålefilsaktiviteten bidrog til deres koncentration.

Dette taler for, hvorfor æstetiske læreprocesser, hvor eleverne selv er skabende, bør tænkes ind i litteraturundervisningen.

Med en viden om, at elever har forskellige læringsforudsætninger og læringsstile, kan inddragelsen af æstetiske læreprocesser skabe en mere varierede undervisningsform, der tilgodeser de forskellige elevers behov og interesser.

For at eleven kan opleve en flowtilstand i litteraturundervisningen, må indholdet i undervisningen henvende sig til elevens indre motivation samt må der være en balance mellem kompetence og udfordring, således eleven bevæger sig indenfor nærmeste zone for udvikling. Analysen viste, at aktiviteten var motiverende for nogle af eleverne, da aktiviteten gav anledning til autonomi. Der var altså ikke et korrekt facit i undervisningen, eftersom eleverne, ud fra egne fortolkninger, skulle videredigte ud fra tekstens univers.

Samtidigt viser analysen, at det ikke var alle eleverne der havde nemt ved at tilgå opgaven. Dette begrundes, hvorfor varierende undervisningsformer også må prioriteres i danskfagets litteraturundervisning.

Selvom elev E havde udfordringer med videredigtningen, hvor andre elever oplevede en flowtilstand, er det plausibelt at antage, at hvis undervisningsformen havde været anderledes, kunne elev E have været i flow, hvor andre kunne være gået i stå.

Hvis man kigger på Folkeskolens formål §1 stk. 2, forekommer det, at folkeskolen skal udvikle elevernes erkendelse og fantasi. At erkendelse og fantasi skal *udvikles*, vidner om, at det kan trænes. Dette taler ind i vigtigheden i, at elever møder forskellige undervisningsformer, så deres forskellige læringsstile og behov tilgodeses, men hvor de samtidigt også udfordres. For at dette er muligt, må man indtænke undervisningsdifferentiering, således alle elever når samme mål, men vejen dertil er forskellig.

Som Rasmussens (2019) studie viste, hænger elevernes engagement i teksten uløseligt sammen med dialogen, hvor eleverne herigennem kan lære samt lade sig inspirere af hinandens fortolkninger.

I dialogen opstår kollektive fortolkningsprocesser, som aktiverer elevernes interpersonelle engagement, som har samme træk som vi ser i legen, hvor eleverne forholder sig eksperimenterende og undersøgende til hinanden (Debel Hansen, 2022).

Dette har ifølge Debel Hansen (2022) betydning for elevernes udvikling af fantasi, og ved at nålefiltsaktiviteten finder sted ved et gruppebord, opstår der en anledning til dialog, hvorfra der opstår kollektive fortolkningsprocesser, idet eleverne involverer sig i hinandens videredigtning.

På den måde skærpes elevernes fordybende opmærksomhed i undervisningen i samspillet med hinanden.

Dette taler ind i, at æstetiske læreprocesser kan optræde som kollektive processer, hvor eleverne, i et læringsfællesskab, kan udvikle erkendelse om sig selv og andre samt udvikle sin fantasi gennem inspiration fra andres fortolkninger (Austring & Sørensen, 2006).

Gennem nålefilt får eleverne mulighed for at udtrykke dem selv i et visuelt produkt bestående af deres fortolkning af tekstens univers, og ved at dette sker i litteraturundervisningen, sker der en dobbeltsidede åbning. Eleverne får på den måde både indsigt i sin egen livsverden, men også i sine klassekammeraters, samtidigt med at læreren får indsigt i sine elevers livsverden.

Og samtidigt bliver elevernes nålefilsfigurer et billede på, hvad *litteraturen har gjort ved* eleverne, jævnfør den postkritiske tilgang til litteraturundervisningen, som interesserer sig for hvad litteraturen gør ved os, fremfor hvad den er og kan (Henkel, 2023).

6. Konklusion

Dette bachelorprojekt har undersøgt, hvilken betydning arbejdet med æstetiske læreprocesser kan have for elevers fordybelse i danskfagets litteraturundervisning.

Undersøgelsen viser, at der er potentiale for at øge elevers fordybelse gennem æstetiske læreprocesser i skolen. Ved at iscenesætte en stemning, både før og under højtlesning, viser undersøgelsen, at elevernes sanselige indtryk aktiveres, hvilket skærper deres opmærksomhed mod tekstens fortælling. Her kan eleverne få en æstetisk oplevelse af de æstetiske udtryksformer, hvor de fordyber sig i undervisningen.

Lærerens tekstlige engagement har betydning for elevernes forestillingskraft og fantasi. At læse højt og samtidigt leve sig ind i teksten, ved at læse den højt med en hviskende stemme, underbygger gysergenren og skaber en uhygge, som eleverne lever sig ind i.

Når højtlesningen stoppes brat, skaber det både øgede læselyst, men samtidigt kan det også forstyrre det viderearbejde, da højtlesningens form kan vække en nysgerrighed på teksten.

I bestræbelserne på at besvare projektets problemformulering er jeg blevet bevidst om, at ved at lade videredigtningen og nålefilsaktiviteten finde sted rundt om et gruppebord, aktiveres elevernes

interpersonelle engagement i videredigtning. Dette har betydning for elevernes udvikling af fantasi og for den fordybende opmærksomhed i undervisningen. Når undervisningen stilladseres og modelles får det betydning for elevens mulighed for deltagelse, og her kan både læreren og andre klassekammerater understøtte elevens læring. Eleverne kan lade sig inspirere af hinanden, og igennem samtale om hinandens nålefiltsfigurer blive klogere på sig selv.

Når eleverne skal forholde sig skabende i videredigtningen gennem nålefilt, træner eleverne deres evne til at fastholde opmærksomheden mod aktiviteten, hvilket øger deres koncentrationsevne og mulighed for flow. Her kan eleverne få en æstetisk oplevelse ved selv udtrykke sig gennem æstetiske formsprog, hvilket fører til en læringsglemsel, hvor eleverne forholder sig legende og undersøgende til materialet. Dette skaber motivation for at arbejde med videredigtningen.

Ved at inddrage arbejdsmetoder fra praktiske og kunstneriske fag, trænes elevernes opmærksomhed samtidigt med at eleverne opnår en indsigt i sig selv og sine klassekammerater. På den måde bliver arbejdet med den æstetiske virksomhedsform en kilde til erkendelse, hvor videredigtningen bliver et visuelt produkt af både faglig, personlig og dannelsesmæssig karakter.

7. Perspektivering med et udblik til videre undersøgelse

Ud fra nærværende bachelorprojekts fund holdt op imod Rasmussens (2019) ph.d.-afhandling, som belyser manglen på viden om elevs gruppesamtaler, vil det være relevant at undersøge, hvad der gør sig gældende, når elever skal være samskabende i fortolkningen af en tekst.

Dette bachelorprojekt var designet, således eleverne selv skulle udtrykke deres fortolkning i nålefilt, men ved at nålefiltsaktiviteten fandt sted om et gruppebord, blev det tydeligt, at eleverne både gjorde brug af hinandens kompetencer undervejs, men også involverede sig i hinandens videredigtning. Dette viste sig også i det ustrukturerede interview, hvor eleverne tog del i en kollektiv fortolkningsproces ved at involvere sig i samtalen og hinandens svar.

Derfor er det værd at undersøge, hvad der vil træde frem, hvis nålefiltsaktiviteten eller en anden form for æstetisk formsprog, skal løses i gruppearbejde i litteraturundervisningen. Hvilke træk vil gruppesamtalen så have, og hvad vil det betyde for elevernes fordybelse og faglige udvikling?

8. Litteraturliste

- Aarhus Universitet. (19.. Marts 2024). *Ekstern validitet*. Hentet fra Metodeguiden: <https://metodeguiden.au.dk/ekstern-validitet>
- Aarhus Universitet. (19.. Marts 2024). *Semistruktureret interview*. Hentet fra Metodeguiden: <https://metodeguiden.au.dk/semistruktureret-interview>
- Aarhus Universitet. (19.. Marts 2024). *Ustruktureret interview*. Hentet fra Metodeguiden: <https://metodeguiden.au.dk/ustruktureret-interview>
- Austring, B. D., & Sørensen, M. C. (2022). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen>
- Austring, B., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bak, C. K. (2017). Kapitel 2 Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Ensig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>).
- Børne- og Undervisningsministeriet. (19.. Marts 2024). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokratiet, Venstre og Moderaterne) og Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Radikale Venstre og Dansk Folkeparti om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram---frihed-og-fordybelse.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *PISA 2022*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa/pisa-2022>
- Bjerril, S., & Ravn, K. (16.. Maj 2023). *Dårligste danske læseresultat nogensinde i stor international undersøgelse*. Hentet fra Folkeskolen: <https://www.folkeskolen.dk/corona-dansk-dansk-mellemtrin/darligste-danske-laeseresultat-nogensinde-i-stor-international-undersogelse/4715727>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). Interviewvariationer. I S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 205-206). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Gyldendal.
- Brodersen, P., Agergaard, K., Ahrong, P., Albrechtsen, T. R., Bjerre, J., Carlsen, D., . . . Lau. (2020). *Didaktisk opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Folag.
- Debel Hansen, B. (April 2022). Playful learning. *Fantasi og leg*(42, 122), s. 44-55.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell.
- Fougst, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2021). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/PIRLS/PIRLS_2021/PIRLS_2021_SH-ORT.pdf
- Hauer, K. (2024). *Læsning og fordybelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Henkel, A. Q. (2020). At læse med sanserne forrest: Kreativitet i litteraturundervisningen. I V. Boelt, M. Jørgensen, & A. Littauer, *En mere kreativ skole* (s. 152-169). KvaN.

- Henkel, A. Q. (2023). *Børnelitteratur i en medietid. Mellemværender mellem litteraturteorier, udtryksformer og læsere*. Samfunds Litteratur.
- Heunicke, H. (2023). En sansende, skabende og verdensvendt litteraturredaktik [podcast-episode]. I *Stemmer fra skolen*. <https://stemmerfraskolen.podbean.com>
- Katzenelson, B., Kondrup, J., Holtug, N., & Jensen, T. H. (8. . Januar 2024). *Den Store Danske*. Hentet fra Hermeneutik: <https://denstoredanske.lex.dk/hermeneutik>
- Kirketerp, A. (2020). *Craft-psykologi - Sundhedsfremmende effekter ved håndarbejde og håndværk*. Forlaget mailand.
- Knudsen, L. E. (2016). Interventionsstudier. I S. Glasdam, G. R. Hansen, S. Pjenggaard, S. B. Nørby, K. Beedholm, L. E. Knudsen, . . . Neumann, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område. Indblik i videnskabelige metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Pjenggaard, S. (2019). Hvordan demonstrerer du kritisk refleksion inden konklusionen? I J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen. En håndbog* (s. 107-118). Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i grundskolens litteraturundervisning*. Hentet fra Danish University Colleges: https://videnomlaesning.dk/media/3156/phd_marie_dahl_rasmussen_final.pdf
- Sommer, D. (19.. Marts 2023). *Leg*. Hentet fra Den Store Danske: <https://denstoredanske.lex.dk/leg%20afsnit%205>
- Stefánsson, F. (9.. Juli 2012). *Fantasi*. Hentet fra LEX.dk: <https://symbolleksikon.lex.dk/fantasi>
- Sunesen, M. S. (2020). Sådan laver du observationer . I M. S. Sunesen, *Sådan laver du undersøgelser. Videnskabsteori, metode og analyse* (s. 53-68). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Klim.
- Tanggaard, L. (2020). Fantasi. I P. Brodersen, K. Agergaard, P. Ahrong, T. R. Albrechtsen, J. Bjerre, D. Carlsen, . . . Lau, *Didaktisk opslagsbog* (s. 97-101). Hans Reitzels Folag.
- Thurén, T. (2019). Humanistisk metode - hermeneutik. I T. Thurén, *Videnskabsteori for begyndere* (s. 133-145). Hans Reitzels Forlag.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* Hentet fra UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Ørsted Andersen, F. (2011). Intense, nærværende situationer - flow og mindfulness. I F. Ørsted Andersen, *Positiv psykologi i skolen*. Dafolo Forlag.
- Ørsted Andersen, F. (2022). *Flow i undervisningen – hvorfor, hvornår og hvordan?* Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>

Bilag

Bilag 1 – Undervisningsforløb

Undervisningsforløb til Dansk mellemtrin

Følgende læringsmål tager afsæt i Dansk Fælles Mål efter 4. klasse, med særligt fokus på kompetenceområdet *fortolkning*:

- Eleven kan udtrykke sig om tekstens univers.
- Eleven kan forklare sin tekstforståelse.
- Eleven kan udtrykke sin tekstforståelse ved at skifte fra en udtryksform til en anden.
- Eleven har viden om metoder til omskabende arbejde.
- Eleven kan sammenholde egen tolkning med andres tolkning.
- Eleven har viden om fortolkningsmuligheder.

Fase 1: Før-læsningsaktivitet (Fokus på stemthed)

1. Sluk lys, træk gardinerne for, ”spooky” musik i baggrunden – tænd evt. et stearinlys eller sid med en lommelygte.
2. Opsummer/snak med eleverne om, hvad en gyserfortælling kan være (overvej evt. om det vil kunne give noget til stemningen, hvis du hvisker til eleverne).

Fase 2: Dialogisk højtlesning af et omskrevet udklip af Sara Skaarups novelle ’Strømafbrudelse’

1. Læs gyserhistorien højt, og snak evt. om ord undervejs. Jeg har markeret nogle ord med rød, hvis du tænker de kunne være relevante at gennemgå.

Fase 3: Nålefilt produktion

1. Nu skal eleverne i gang med at arbejde med nålefilt. Her skal de lave små produkter, hvor de gennem en legende tilgang udfolder deres fantasi og bygger videre på historien.

Spørgsmål, som kan være relevante at snakke med eleverne om inden:

→ Hvem er det der står og lurder ude i mørket – eller, er der overhovedet nogen der lurder?

2. Eleverne får uddelt skummåtter, filtenåle og filt.
3. Undervejs vil jeg gerne spørge eleverne ind til, hvad de tænker og hvad de laver med nålefilt.

Fase 4: Fremvisning og samtale om produkterne

1. Elevernes produkter vises frem i klassen samtidigt med, at der snakkes om hvad de tror der sker i historien.
2. Evt. fortæl eleverne, hvordan historien ender.

Omskrevet udklip af Sara Skaarups novelle 'Strømafbrudelse'

Den første dag på lejrskole havde været alle tiders. Det syntes Signe i hvert fald. Hun var på lejrskole med hendes klasse i Sønderskov. Hendes gruppe havde fjantet rundt i skoven hele dagen, og havde været med til at lave aftensmaden, chili sin carne, over bål.

Nu var det blevet sent, og de fem piger var i gang med et slag kort i den hyggelige træhytte. Den gamle loftlampe hang lavt over bordet, og en gul lyskegle faldt blødt ned over de foroverbøjede kroppe. Udenfor havde det været mørkt i flere timer.

Signe havde forladt bordet for en stund for at prøve at tænde op i kakkelovnen. Hun strøg den ene tændstik efter den anden, men det ville ikke rigtigt lykkes. Hun rakte ud efter endnu en lokalavis. På forsiden stod der "Mystisk fund i Sønderskov". Hun rynkede panden. Avisen var et halvt år gammel.

Men hun rev forsiden af og krøllede den sammen til en kugle.

Oppe ved bordet fortsatte spillet.

»Hvor er det fedt med sådan en timandshytte, selvom vi kun er fem. Alt den plads!« sagde Karen og smed en klør ni i bunken.

Emma nikkede og fiskede med en trænet finger den sidste vingummi op af skålen med Matador Mix.

»Ja, og ingen til at blande sig i, hvornår vi går i seng,« sagde Lærke. »Jeg er i hvert fald glad for, at der ikke var plads til flere inde i den store sovesal!«

Foran kakkelovnen besluttede Signe at prøve en sidste gang. Hun rev en side af den næste avis i bunken. "Nye uforklarlige spor. Politiet har aldrig set noget lignende!" læste hun, før hun pressede papiret til en bold. Ilden ville stadig ikke tage fat. Skorstenen var nok lukket, tænkte Signe ærgerligt. Hun opgav og rejste sig.

»Spil nu, Emma,« sagde Julie og gav sin sidemand en albue i siden. »Det er altså meningen, at det skal gå lidt tjept.«

»Rolig nu,« sagde Emma og lagde med en fortørnet mine spar konge i bunken. »Jeg skal jo lige ...« Mens de andre knevrede videre, indfandt Signe sig igen på sin plads og så sit snit til at smide endnu en spar på bordet.

»Bedstemor med slag i,« råbte hun triumferende og slog i bordet, før de andre nåede at opfatte, hvad der skete.

»Ejh!« udbrød de alle i kor, og Signe grinede og indkasserede den Ritter Sport, som var rundens gevinst.

Julie sukkede overbærende.

»Nå, men jeg smutter lige på toilet,« sagde hun henkastet og tog lommelygten.

En iskold vind fejede ind om fødderne på dem, da hun åbnede trædøren op og forsvandt i retningen af hovedhuset. Blæsten hamrede døren i med et knald.

Emma fnisede og gjorde et kast med hovedet:

»Hvor mon hun skulle hen?«

De så uforstående på hende.

»Op til drengene?« fnisede Signe.

»Nej, dit fjols.« Emma smilede. »Hun skal da ud og forberede et natløb!«

»Tror du virkelig?« sagde Lærke. Hun trak striktrøjen tættere omkring sig, og så ikke ud til at være helt tryk ved situationen.

»Selvfølgelig.« Emma slog en lyserød boble med sit tyggegummi.

»Fedt!« jublede Karen. »Bare det er et rigtig uhyggeligt ét, jeg har ikke været på natløb i årevis!«

Signe skævede mod vinduet – ud mod natten, som sort og kold lænede sig mod ruden.

»Kom,« hviskede Emma, »vi skynder os at tage tøj på. Så er vi parate, når de kommer og henter os.«

Pigerne sprang op og skyndte sig over til hver deres underkøje. Bedst som de rodede i deres rygsække efter ekstra sokker, begyndte den gamle lampe at blinke. De så op. Lampen over bordet gik ud – blev tændt – gik ud – blev tændt i en række stadig hurtigere lyn. De skævede til hinanden.

»Bare strømmen ikke går,« nåede Signe lige at sige.

Og så blinkede pæren for sidste gang, og alt blev sort omkring dem – ikke bare lidt mørkt eller halvmørkt, men fuldstændig sort.

Signe greb fat i sengestolpen, som hun stod ved, og kunne høre de andre gøre det samme. Først var der stille i hytten. Så begyndte alle at snakke i munden på hinanden, men det stoppede lige så brat, som det var begyndt.

»Hvor er her bare mørkt,« sagde Lærke så. Hun lød nærmest imponeret. »Jeg holder min hånd lige foran øjnene, og jeg kan overhovedet ikke se den!«

»Hvor er lommelygten?« spurgte Signe ud i mørket.

»Den tog Julie med.« Emma lød som et treårigt barn.

»Tag dig lige sammen, hva'!« Det var Lærkes stemme.

»Jeg kan ikke gøre for det! Jeg er bange for mørket!« svarede Emma.

»Vi tænder nogle stearinlys,« kom det beroligende fra Karens hjørne. »Jeg har nogen hernede et sted. Øjeblik ...«

Mens Karen ledte, følte Signe sig frem langs væggen. Hendes hænder krabbede over de ru træplader mod vinduet.

»Jeg prøver lige at trække gardinerne fra. Det kan være, der siver noget lys ind.« sagde Signe.

»Skynd jer! Jeg kan altså ikke lide det! Det er som om, at der er nogen, der lurер!« råbte Emma.

Stop med at læs her.

Den originale tekst ender med, at de undersøger hvad det er, der er derude. Men de finder ikke ud af det. Sidste afsnit i teksten lyder nemlig sådan:

»Hallo, hvor er I?« kaldte hun ud i mørket.

»Lige her.«

Stemmen, der svarede, var fremmed, og ikke mere end skyggen af en hvisken. Og den kom fra et punkt lige bag Signe. Hun styrtede frem, men for sent. En hånd kom frem af mørket bag hende og lagde sig på hendes skulder. Selv med skulderen kunne hun mærke, at hånden var for stor til at være en af pigernes.

Bilag 2 – Interviewguide

Tema	Interviewspørgsmål
Spørgsmål til det konkrete forløb	<ul style="list-style-type: none">• Hvad synes I om, at lyset var slukket, at jeres lærer hviskede og at vi hørte noget uhyggeligt musik, imens historien blev læst højt?• Gjorde det noget for historiens fortælling?• Fik I nemmere eller sværere ved at koncentrere dig?• Hvad gjorde det nemt/svært?• Hvad synes I om, at højtlesningen stoppede, uden I fandt ud af hvem eller om der var nogen, der stod udenfor og lurede?• Hvad synes I at højtlesningen stoppede, før den var læst færdig?• Fik I mere eller mindre lyst til at læse videre?
Spørgsmål til filtearbejdet	<ul style="list-style-type: none">• Har du prøvet at filte før?• Hvad synes du om at filte?• Hvad synes du om, at du skulle filte noget som du forestillede dig ud fra den gyserhistorie, du lige havde fået læst højt?• Tænkte du på gyserhistorien, da du fildede?• Hvad fik du ud af at filte? (Fx koncentration, fordybelse, forestilling, indre billeder)• Hvad synes du om, at du selv skulle digte videre på historien med filt?• Kunne du have lyst til at arbejde på denne her måde igen?• Fik du mere lyst til at læse videre for at høre, om det som du forestillede dig, passede med den oprindelige historie?• Fik du lyst til at arbejde videre?

Bilag 3 – Ikke deltagende observation før og under den dialogiske højtlesning

C = Lærer

Elev B

Elev E

Elev H

Elev P

Elev T

Klokken er 12.05, og eleverne er kommet ind fra frikvarter. Flere elever spørger hvorfor lyset er slukket og hvorfor der bliver spillet musik. C hvisker til dem at de skal sætte sig ned. Eleverne sætter sig ned. Elev E spørger om lov til at sætte sig oppe foran C. C giver lov, og tre af eleverne sætter sig tæt på deres lærer.

C fortæller at hun vil læse en gyserhistorie op for dem og spørger eleverne, om de kender en gyserhistorie. Nogle af eleverne rækker hånden op og fortæller om deres kendskab. C fortæller at der er svære ord i teksten, som de vil snakke om undervejs, og at de gerne må afbryde, hvis de hører et ord de ikke forstår.

Der er stille imens der bliver læst højt. C spørger om de ved hvad ordet 'fjantet' betyder. Ingen svarer. C forklarer ordet. Gennem højtlesning spørger C løbende indtil om eleverne ved, hvad et ord betyder. Elev E spørger på et tidspunkt, hvad et 'natløb' er. C forklarer hvad et natløb er. Nogle af eleverne har lagt sig ned på ryggen og ligger på gulvet. Ingen taler, på nær C der stadig læser højt. Musikken spiller stadig i baggrunden.

C stopper med at læse.

Elev E spørger om der ikke er flere sider i historien, og C svarer at det er der ikke lige nu. Elev E spørger igen om der ikke er nogen slutning, og C forklarer, at det er der, men at de først skal arbejde med at skrive en slutning selv.

C introducerer til arbejdet med nålefilt, og fortæller eleverne at de skal bruge deres indre billeder til at udtrykke sig med. C snakker med eleverne om forløb de tidligere har arbejdet med, og eleverne byder ind med hvad de kan huske.

C slutter instruks af med at fortælle eleverne, at det er vigtigt de husker på historien imens de filter. Efterfølgende bliver bordene samlet til gruppeborde, hvor der sidder 5 elever om et bord.

Bilag 4 – Ikke deltagende observation under nålefilt

Ved bordet med fokusgruppen sidder eleverne og er i gang med at nålefilte. Nogle af dem snakker imens. De snakker om hvad de filter og hvad de tror der lurer ude i en mørk skov. En elev spørger ind til en anden elevs nålefilt. Efter fem minutter handler samtalen om bordet stadig om nålefiltsopgaven. En af eleverne er begyndt at filte noget, som en anden elev kan bruge. Elev B har ikke snakket med nogle af de andre elever, men sidder og filter for sig selv.

Elev E filter ikke, men sidder og stikker sig selv i fingeren med nålen. C opdager det, og beder eleven om at stoppe. Elev E fortæller C, at det er svært at filte noget, når man ikke kender slutningen. C snakker med elev E om, hvad der kunne være ude i en mørk skov. Efter lidt tid viser C hvordan man kan filte det, som de sammen er nået frem til. Elev E filter videre på det produkt, som C startede.

Bilag 5 – Ustruktureret interview af fokusgruppe under nålefildsproduktionen

Deltagere: I (interviewer), Elev B, Elev E, Elev H, Elev P og Elev T	
1	I: Prøv at fortæl mig lidt om hvad I tænker. Tror I der er nogen der lurder ude i mørket?
2	Elev H: Jeg tænker på en der er ond.
3	Elev E: Jeg forestiller mig en dæmon, jeg har set på YouTube. Det er lidt den jeg forestiller mig.
4	Elev T: Slenderman.
5	Elev P: En skyggemand.
6	Elev E: Det kan også være det var Julie der gik.
7	I: Julie, som gik på toilettet?
8	Elev E: Ja måske er det hende der lurder.
9	Elev P: Det kan også være et får der prøvede at dræbe mig ude i skoven, dengang vi var i
10	dyrehaven.
11	Elev H griner.
12	Elev H: Jeg kan godt huske det. Men det var ikke et får, det var et rådyr. Og vores lærer løb bare
13	væk.
14	Elev P: Ja men det var fordi de løb efter hende.
15	Flere af eleverne begynder at grine.
16	I: Var det de billeder du fik, da vi læste historien?
17	Elev P: Nej det var en sort mand.
18	I: Prøv at fortæl mig lidt om hvad I filter.
19	Elev B: Jeg laver en mand. En seriemorder der kun går efter piger.
20	I: Hvorfor går han kun efter piger?
21	Elev B: Der er kun piger i historien.
22	I: Altså du tænker på den gyserhistorie, som vi lige har læst?
23	Elev B: Ja, der er jo kun piger. Så han går kun efter pigerne.
24	I: Er det noget, som du synes er uhyggeligt?
25	Elev P: Jeg synes i hvert fald det er mega uhyggeligt det som elev B laver. Og selvom jeg ikke er en
26	pige, øh, så synes jeg stadigvæk det uhyggeligt.
27	I: Hvad synes du der er uhyggeligt?
28	Elev P: Det er jo seriemorderen der er uhyggelig, og han er derude i mørket.

29	I: Hvad filter du Elev H?
30	Elev H: En der har levet i skoven hele sit liv, og han har de der røde øjne og venter på nogen går
31	forbi, og når de så ser det røde lys, tror de det er en laser, men når de så opdager der er to røde
32	lys, ved de det er hans røde øjne, og de ved at han kommer og følger efter dem.
33	I: Det var da en hel historie, som du har fundet på! Hvordan kom du lige til at tænke på alt det?
34	Elev H: Øhm, det ved jeg ikke. Jeg tror bare jeg tænkte, at jeg ville tænke på noget der er
35	uhyggeligt.
36	I: Så du synes måske selv, at din historie er uhyggelig?
37	Elev H: Haha øh ja, ville du ikke selv blive bange hvis du så to røde lys?
38	I: Hmm, det ville jeg da i hvert fald blive nu efter jeg har hørt din historie!
39	Elev T: Her elev H, du kan bruge det her som et kors han hænger på.
40	Elev H: Hvordan skal jeg lave et kors?
41	Elev T: Øh jamen hvis du bare gør sådan her og ruller filten kan du stik nålen ned. Og så, og så kan
42	du gøre sådan her.
43	Elev H: Når, på den måde.
44	I: Hvad filter du elev T?
45	Elev T: Jeg laver Slenderman på løbehjul. Kan du ikke se det?
46	I: Øh, jeg er ikke helt sikker på, hvem Slenderman er.
47	Elev T: Ej ved du ikke engang det!
48	I: Haha, nej. Er det en alle kender?
49	Elev P: Jeg kender ham i hvert fald godt!
50	Elev T: Prøv lige at se elev P. Jeg laver Slenderman på løbehjul!
51	Elev P: Ja, og så kan han jo ligesom stikke hurtigt af fra folk som er ... (afbrudt)
52	Elev T: Nej elev P han stikker jo aldrig af. Hvem sku' han ligesom stik af fra?
53	Elev P: Jeg mener folk stikker af fra ham og så ... (afbrudt)
54	Elev T: Nej han fanger mere folk, og ... (afbrudt).
55	Elev P: Ja og fordi han er selv mega ond.
56	Elev T: Ja, men han går også kun efter dem ... (afbrudt)
57	Elev P: Dem som også selv kun er de onde!
58	Elev T: Så er det de onde mod de onde.
59	Elev P: Ja men han er hurtigst.

60	Elev T: Nu er det scooterman!
61	Elev P: Ja haha nu er det scooterman.
62	I: Hvad har du lavet elev E?
63	Elev E: En mand med en slags maske med et kors. Det var meningen, han skulle have elverhorn,
64	eller jeg mener gevir, men det var for svært at lave.
65	I: Hvorfor kom du til at tænke på, at han skulle have gevir?
66	Elev E: Jeg tænkte ligesom på det efter elev P sagde det med dyrehaven.
67	I: Så du blev altså lidt inspireret af elev P?
68	Elev E: Ja det kan man godt sige.

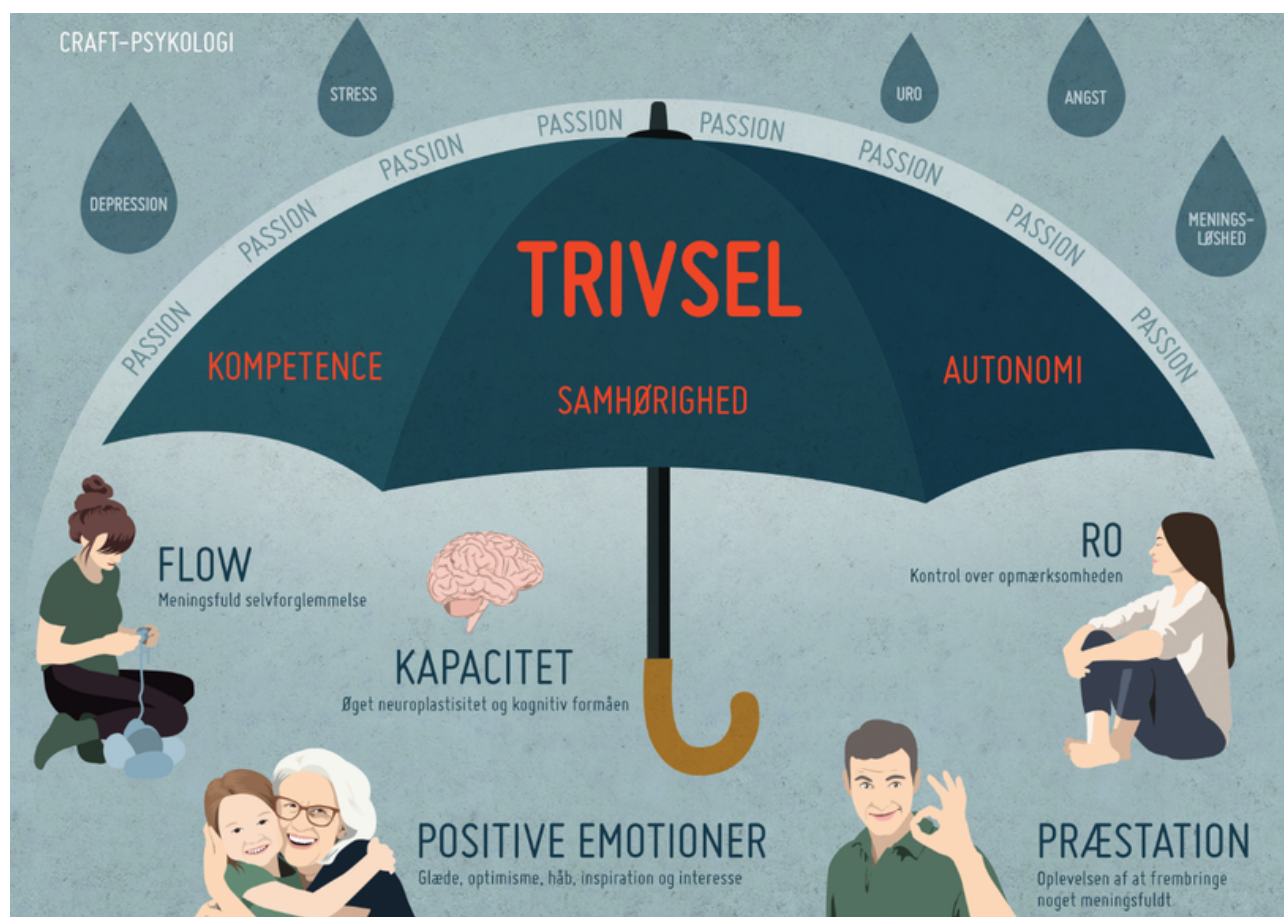
Bilag 6 – Semistruktureret interview af fokusgruppe efter forløbet

Deltagere: I (interviewer), Elev B, Elev E, Elev H, Elev P og Elev T	
1	I: Hvad synes I om, at I kom ind til et klasselokale, hvor lyset var slukket, gardinerne var trukket
2	for og der var tændt stearinlys, og der blev spillede musik?
3	Elev B: Jeg synes godt om det, musikken var ligesom beroligende for mig.
4	Elev E: Jeg synes altså det var lidt creepy.
5	Elev P: Jeg synes det var spændende det var mørkt. Jeg kunne ligesom bedre tænke billederne i
6	min hjerne.
7	I: Synes I at det gjorde det nemmere eller var sværere at lytte til teksten?
8	Elev P: Nemmere, for mørket gjorde sådan at jeg bedre føler jeg kunne koncentrere mig, og det
9	var rolig lyd.
10	Elev B: Jeg kan godt lide der blev talt med lille, små lyde.
11	I: Tænker du på, at der blev hvisket?
12	Elev B: Ja det gjorde ligesom noget for stemningen, synes jeg. Øhm, det kunne jeg godt lide. Det
13	gjorde det ligesom lidt uhyggeligt på den måde.
14	Elev H: Ja hviskestemmen gjorde det dejligt og mere realistisk.
15	I: Hvad synes I så om, det her med at højtlesningen stoppede, før historien egentlig var slut?
16	Elev E: Det kan jeg ikke lide, jeg vil have slutningen. Jeg har stadig mange spørgsmål, for jeg fik jo
17	ligesom ikke en slutning.
18	Elev P: Jeg synes det var spændende.
19	Elev T: Det ved jeg ikke.
20	I: Fik I egentlig lyst til at læse videre for at høre, om historien passede med det I forestillede jer?
21	Elev T: Ja, jeg blev mega nysgerrig.
22	I: Jamen blev du nysgerrig på at høre, om historien passede med det, som du forestillede dig,
23	eller betød det ikke så meget?
24	Elev T: Jeg mener, jeg gerne vil vide hvilken er bedst.
25	I: Altså om din egen slutning eller historiens slutning var bedst?
26	Elev T: Ja præcis. Jeg tror min egen er bedst.
27	I: Haha, det er jeg ikke i tvivl om at den er. Hvad med jer andre, fik I lyst til at læse videre?
28	Elev E: Ja for jeg vil gerne vide den rigtige slutning.
29	I: Hvad synes I om, at I skulle filte noget som I forestillede jer ud fra den gyserhistorie, som vi lige
30	har læst?
31	Elev T: Sjoovv.

32	I: Hvad var det der gjorde det sjovt?
33	Elev T: Det er sjovt og filte.
34	Elev P: Ja! Og fordi scooterman er blevet opfundet, og det var sjovt fordi vi fandt på det.
35	I: Hvad tænker I andre?
36	Elev E: Jeg synes det var svært, for lignede ikke det jeg forestillede mig. Og jeg vidste ikke om det
37	passede til historien.
38	I: Hvad med dig elev B?
39	Elev B: Mmmmh.
40	I: Hvad forestillede du dig med din figur?
41	Elev B: Det er en slags creepy mand, som hjem søger pigerne og han vil gerne dræbe.
42	I: Var det ham du forestillede dig, da du hørte historien?
43	Elev B: Ja, og han har en kniv i hånden.
44	I: Tænkte I på gyserhistorien, da I fildede?
45	Elev T: Ja.
46	Elev E: Ja. Jeg kom til at tænke på alt muligt på grund af at jeg så noget i går og i forgårs i mit spil,
47	som var ude i en skov, hvor der var en der skulle hen til tårn 11 og så kom der nogle monstre.
48	I: Så de billeder du fik i hovedet, var det nogle du havde set før?
49	Elev E: Ja på min telefon.
50	I: Så historien fik dig til at tænke på noget, som du så i går?
51	Elev E: Ja, og det var også uhyggeligt.
52	I: Hvad fik I ud af at filte?
53	Elev E: Jeg keder mig ikke.
54	Elev T: Øhhh ved jeg ikke.
55	Elev B: Jeg synes at filt er godt, fordi man bruger sine hænder og jeg tænker imens.
56	Elev P: Jeg kunne godt lide at røre ved det.
57	I: Hvad synes I om, at I selv skulle digte videre på historien med filt?
58	Elev B: Det var fint nok. Jeg kan godt lide og sidde og koncentrere mig.
59	I: Gjorde filten det nemmere eller svære at koncentrere sig om historien?
60	Elev B: Hmm, nemmere tror jeg. For så lavede jeg jo ikke andre ting.
61	I: Hvad kunne de andre ting være?
62	Elev B: Øh, måske gå hen og snakke med de andre og sådan.
63	I: Ja okay, hvad tænker I andre?
64	Elev T: Jeg vil godt gøre det igen. Om 10 dage! Ja! Efter ferien! Fordi jeg vil gerne arbejde mere

65	med scooterman.
66	I: Scooterman, var ham som du forestillede dig?
67	Elev T: Det er Slenderman med løbehjul.
68	I: Hvad med dig elev E? Hvad synes du om, at du selv skulle digte videre på historien uden at høre
69	slutningen?
70	Elev E: Det var lidt svært for jeg tænkte hele tiden på, hvordan historiens slutning var.

Bilag 7 – Craft-psykologi model



(Kirketerp, 2020).