

Oplevelseskompetence og æstetiske læreprocesser i et fæ-
nomenologisk perspektiv
– et bud på en postkritisk litteraturpædagogik

Professionsbachelor

Af Jennifer Weber

UC Syd

Foråret 2021

Vejleder: Max Ipsen

Anslag: 64.685

Indholdsfortegnelse:

Forside, s. 1

Indholdsfortegnelse, s. 2

Indledning, s. 4

Problemformulering, s. 5

Læsevejledning, s. 5

Metode og undersøgelsesdesign

Videnskabsteoretiske og fagdidaktiske perspektiver, s. 6

Undersøgelsesdesign, s. 7

Det oprindelige forløb: hvor det hele startede samt undersøgelse af pædagogisk praksis, s. 7

Teoriafsnit

Fænomenologiske perspektiver og analytisk grundlag, s. 10

Litteratur – at skabe adgang til andres bevidsthed i mødet med eleverne og oplevelseskompetence, s. 12

Procesorienteret litteraturpædagogik, umiddelbare fortolkninger og mødet mellem værk og læser

Bevidstheden i læseoplevelsen og oplevelseskompetence

En oplevelsesorienteret litteraturpædagogik via KiDM-projektet – At turde blive i oplevelsen, s. 16

Æstetiske læreprocesser - Det æstetiske sprog, s. 17

En autonomistøttende undervisningsform – lad eleverne lede undervisningen, s. 19

Analyse

Fænomenologisk analyse som metode, s. 20

Del 1: Det oprindelige forløb, s. 21

Del 2: Det seneste forløb, s. 25

Delkonklusion på analyse på baggrund af kategorier, s. 28

Handle- og udviklingsperspektiv, s. 30

Diskussion, s. 31

Konklusion, s. 31

Bibliografi, s. 33

Bilag, s. 35

Indledning

''Min skrivemaskine har mistet

en skråstreg i ø,

Den skriver bestandigt en so,

når jeg skriver en sø,

Og Skriver jeg, bonden har bøfler,

Da står der, har bøfler,

Så nu har jeg endelig fundet

et rim på kartofler.'' (Rasmussen, 1972) (Chemi & Christoffersen, 2018, s. 40)

Begrebet serendipitet omhandler først og fremmest om det uventede. Det handler om at gribe det man ikke havde set komme, og om at finde noget andet og måske mere end det man først og fremmest søgte efter – som et rim på kartofler. Begrebet stammer fra en gammel metafor, skabt på vegne af eventyret om tre prinser fra Serendip, der på en rejse bliver tvunget ud af deres komfortzone, og undervejs må forestå en overraskende og uventet læring (Chemi & Christoffersen, 2018). Tatiana Chemi og Erik Christoffersen refererer netop til begrebet som: *''Kunsten at finde noget man ikke søger efter.*'' (Chemi & Christoffersen, 2018). Som citatet antyder er det altså ikke nok blot at finde – man må også formå at gribe ud. Således startede projektet her. Tilbage i foråret 2019 (lige inden jeg gik på barsel) imens jeg var ved at færdiggøre den sidste etape af min uddannelse som dansklærer, gennemførte jeg en undersøgelse og et særligt sprogfokuseret undervisningsforløb på en lokal skole. Undersøgelsen tog først og fremmest udgangspunkt i udviklingen af hermaneutisk kompetence i litteraturundervisningen i samspil med elevernes sproglige ressourcer. Undersøgelsen havde altså både et inkluderende og differentierende perspektiv, idet fokus undervejs befandt sig på at alle elever, uanset hvilke sproglige ressourcer de kommer med, skal have lige adgang til at deltage i litteraturundervisningen. Med baggrund i bl.a. KiDM-projektet, Pauline Gibbons og genrepædagogikken (Gibbons, 2016) såvel som Thomas Illum Hansens procesorienterede litteraturredidaktik (Hansen, 2004) valgte jeg en multimodal og æstetisk indgangsvinkel, hvor eleverne bl.a. skulle tegne deres fortolkninger. Derudfra skulle tegningerne, med udspring i elevernes livsverdener, danne grobund for fælles analyse og litterære dialoger i klassen, og på denne vis medvirke til at lade sproget vandre mellem de forskellige modaliteter, og derved samtidig understøtte elevernes sproglige udvikling, og

derved give dem redskaberne til at dele deres litterære oplevelser og fortolkninger. Fortolkningsarbejdet var derudover oplevelsesfokuseret, idet den litterære oplevelse og læselyst, som Illum Hansen også påpeger, netop er: *''forudsætningen for en fagligt kvalificerende litteraturundervisning.''* (Hansen, 2004). Tegningerne kommer altså samtidig også til at fremstå som symboler på elevernes mest umiddelbare, billedlige fortolkninger, dannet under højtlesning, imens de har siddet med papir og blyanter i hænderne. Forløbet var så overraskende og positiv en oplevelse, at jeg senere blev nødt til at gentage det (dette fortsatte arbejde fandt dog først sted efter min barsel i 2020). Jeg uddrog altså de mest relevante metodiske og didaktiske greb, og gentog dem i en anden klasse med en anden litterær tekst. Samtidig dykkede jeg, i forbindelse med min UPP-opgave (Undersøgelse i Pædagogisk Praksis) yderligere ned i temaet omkring de æstetiske læreprocesser, og forsøgte derigennem via kvalitative interviews at karakterisere elevernes egne æstetiske oplevelser og processer. I disse efterfølgende forløb, selvom eleverne var nogle andre, klassetrinnene nogle andre og teksterne nogle tredje, oplevede jeg den samme overraskende indlevelsessevne og entusiasme blandt eleverne, der pludselig og på kort tid var i stand til at frembringe mange og somme tider avancerede fortolkninger af litterære tekster, som også var forud for deres alder. Jeg var nødt til at analysere og undersøge dette nærmere; en undersøgelse der efterfølgende er mundet ud i udviklingen af begrebet oplevelseskompetence og deraf syv didaktiske strategier.

Dette leder mig frem til min problemformulering i afsnittet nedenfor.

Problemformulering

Hvordan kan jeg understøtte elevernes læseoplevelse samt deres fortolkningskompetence i litteraturundervisningen med vægt på æstetiske læreprocesser?

Læsevejledning

Som det første ønsker jeg at redegøre for de videnskabsteoretiske der udgør det metodiske grundlag for min efterfølgende tilgang og analyse. Dernæst drøfter jeg mit valg af undersøgelsesdesign, efterfulgt af en mere indgående beskrivelse af mit første, oprindelige undervisningsforløb med et særligt fokus på dennes fagdidaktiske grundlag, og hvorledes dette førte mig videre i min undersøgelsesproces, herunder min UPP-opgave og mine undersøgelsesforløb.

Dernæst fremlægger jeg yderligere det teoretiske genstandsfelt med særlig vægt på æstetiske læreprocesser, litteratur, oplevelse, fortolkning og litteraturredidaktik.

Dette vil munde ud i en fænomenologisk analyse. Analysen består af to dele der tager sit udgangspunkt i henholdsvis det jeg kalder for det første oprindelige undervisningsforløb i en 7. klasse, og dernæst det senest gennemførte forløb i en 4. klasse.

Endeligt vil jeg diskutere og sammenfatte dette projekts mest væsentlige pointer i forbindelse med min konklusion, og dernæst afrunde i form af en kort perspektivering.

Metode og undersøgelsesdesign

Videnskabsteoretiske og fagdidaktiske perspektiver

Idet jeg ønsker at fremhæve det fulde billede af min undersøgelsesproces, har jeg netop valgt at sætte selve processen og det processuelle i centrum for denne opgaves komposition, og derved gennemgå mit forløb fra start til slut, indebærende mit oprindelige sigte i forbindelse med det jeg har defineret som *''det oprindelige forløb''* i det oprindelige undersøgelses- og undervisningsforløb. Thomas Illum Hansen, hvis perspektiver i samspil med KiDM-projektet, udgør grundlaget for det oprindelige forløb, tager netop selv udgangspunkt i den procesorienterede metode via sin procesorienterede litteraturpædagogik der på et fænomenologisk grundlag søger at tage en erkendelsesteoretisk vinkel med sig ind i sin fagdidaktik i danskundervisningen (Hansen, 2004). Her lægger han særligt vægt på arbejdet med de umiddelbare fortolkninger, og hvorledes disse kan tilgås (Hansen, 2004). Det er netop denne sammenfletning mellem fænomenologien og litteraturen der udgør de bærende principper for dette bachelorprojekt, dette i samspil med æstetiske læreprocesser og en postkritisk indgangsvinkel i tilgangen til litteratur, og hvorledes denne kan transformeres ind i en didaktisk sammenhæng til brug i litteraturundervisningen i folkeskolen. Dette er ikke i sig selv et forsøg på at argumentere for berettigelsen af en oplevelsesorienteret litteraturredidaktik i folkeskolen, men vil som det naturlige inkorporere aspekter herom – en sådan argumentation i sig selv vil være for omfangsrig for denne arena.

På et kvalitativt grundlag har jeg altså derudover helt specifikt kombineret observationsstudier med en fænomenologisk analyse af de enkelte forløb. Mine fænomenologiske perspektiver vil jeg redegøre mere dybdegående for i forbindelse med udfærdigelsen af mit sammensatte teoretiske grundlag for dette projekt.

Min analyse vil i dette tilfælde tage afsæt i henholdsvis mit første og i mit sidste og seneste undersøgelses- og undervisningsforløb, der, som allerede nævnt, fandt sted i en henholdsvis 7. og 4. klasse med næsten halvandet års mellemrum, på forskellige skoler og med udgangspunkt i forskellige tekster.

Undersøgelsesdesign

I forbindelse med min undersøgelse har jeg valgt at benytte mig af deltagerobservation som metode for min indsamling af empiri og datagenerering (Aagerup & Willaa, 2016). Disse består af:

- Strukturerede feltobservationer i forbindelse med undervisningssituationer med anvendelse af observationsskema.
- Ustrukturerede observationer og feltnoter indeholdende uddrag fra løbende samtaler med elever og lærere undervejs.
- Indsamling af elevprodukter, her elevernes tegnede fortolkninger, til videre analyse.

Med fænomenologien som videnskabsteoretisk baggrund har jeg undervejs bestræbt mig på, med baggrund i bl.a. Husserl og hans begreb epochê, at sætte min egen subjektivitet i parentes, og beskrive mine observationer som de er fremtrådt (Husserl, Fænomenologi, 2019). Mit fænomenologiske ståsted i forbindelse med dette bachelorprojekt kræver, som allerede nævnt, en dybere redegørelse og forklaring, som forefindes i kommende afsnit.

Det oprindelige forløb: hvor det hele startede samt undersøgelse af pædagogisk praksis

I det oprindelige forløb forsøgte jeg i første omgang, med udspring i elevernes umiddelbare fortolkninger, at styrke deres fortolkningskompetence i litteraturundervisningen samtidig med at jeg inkluderede et differentieringsperspektiv i forbindelse med et særligt sprogfokuseret forløb med fokus på

æstetiske læreprocesser. Ved hjælp af tegning som didaktisk metode, skulle eleverne altså tegne deres umiddelbare fortolkninger under højtlesning. Højtlesningen bidrog til at eleverne, herunder de med forskellige former for læsevanskeligheder, ikke skulle lægge energi og ressourcer i selve læse- og afkodningsprocessen med risiko for at forstyrre dem i deres fortolkningsprocesser, og fungerede altså på den vis som en metode til at stilladsere elevernes læseoplevelse. Samtidig bidrog den til at eleverne kunne tegne under selve højtlesningen. Derved sikredes grundlaget for at opfange og efterfølgende fastholde elevernes mest umiddelbare fortolkende udtryk. Som videnskabelig undersøgelsesmetode kan tegning som medie altså også bidrage til at fastholde elevernes fortolkninger i øjeblikket; noget som ellers umiddelbart forsvinder i øjeblikket efter, og som grundet deres subjektive og umiddelbare natur ville have vanskeligt ved at opfanges ved hjælp af eksempelvis videoobservation eller kvalitative interviews, idet vi hverken kan filme børnenes umiddelbare tanker, eller fastholde dem indtil efterfølgende interviews.

Selve det oprindelige forløb fandt sted hen over en dobbeltlektion i dansk i 7. klasse. Jeg kendte ikke eleverne på forhånd, men havde fået lov til at observere dem i en enkelt dansklektion med deres faste dansklærer forinden. Derved nåede eleverne alligevel at få en kort chance til at "se mig an". Forud for forløbet havde jeg valgt at vi skulle arbejde med H. C. Andersens *Den lille havfrue*. Sproget er utvivlsomt anderledes end hvad eleverne er vant til at høre, men alligevel tilgængeligt, herunder på baggrund af historiens karakter som værende et eventyr, der også kan kommunikeres til børn. Samtidig er der tale om et litterært værk er, på trods af sin korte varighed der netop med sit korte omfang kan indgå i en dobbeltlektion som denne, rummer grobunden for mange alternative fortolkninger, særligt på baggrund af dens eksistentielle grundtema. Selve forløbet er kort illustreret i nedenstående undervisningsplan:

Lektion 1 og 2:

Eleverne får udleveret 1-2 stykker blankt papir hver. Det er udelukkende dette samt penalhus inkluderende blyanter (gerne flere hvis én skulle knække undervejs) og eventuelt et viskelæder. Alle elektroniske enheder holdes slukkes og lægges væk under selve øvelsen, for derved, så vidt som muligt, at undgå potentielle forstyrrelser. Eleverne modtager dernæst følgende instruks: Jeg vil læse en tekst højt for dem. Imens jeg læser højt, skal de forsøge at tegne noget af det de lægger særligt mærke til, og som "popper op" i hovedet på dem undervejs. Det handler hverken om at blive hurtigt færdigt, eller tegne noget der er flot. Tværtimod handler det om at tegne sine tanker undervejs, på så god og detaljeret vis som muligt.

Når højt læsningen og tegneprocessen er overstået, hænges alle tegningerne op på en stor opslagstavle eller et sted i klassen hvor alle kan se dem. De får nu lov til på skift, i små grupper, at nærstudere tegningerne. Gruppevist eller i par får eleverne nu en kort mulighed for at tale om hvad de selv har tegnet, og hvad de lægger mærke til hos hinandens tegninger.

Eleverne introduceres nu for begreberne *fortolkning* og *subjektivitet*. Vi udfylder tekstens tomme huller forskelligt. Dette illustreres yderligere for eleverne ved hjælp af følgende korte øvelse:

Eleverne skal på baggrund af en sætning, danne sig indre billeder. Den første sætning lyder: ”En mand gik en tur i parken.” Opgaven lyder: Hvordan ser manden ud? Eleverne holder nu et summemøde med deres sidemakker om hvordan de tænker at manden ser ud. Dette gennemgår vi efterfølgende på tavlen. Ser eleverne manden forskelligt? Nu tilføjes en ny dimension til teksten: ”En gammel mand gik en tur i parken på en kold vinterdag”. Opgaven er stadig den samme: Hvordan ser manden ud? Eleverne holder atter et summemøde om mandens udseende. Deres tanker gennemgås endnu en gang i plenum. Hvordan har deres billeder ændret sig i kraft af de nye oplysninger? Hvordan med hans påklædning? Hvordan med hans omgivelser?

Tredje og sidste runde i øvelsen lyder med denne tilføjelse: En gammel mand gik en tur med sin hund i parken på en kold vinterdag”. Processen gentages, efterfulgt af en samtale om at vi lever gennem fortolkning. Vi fortolker hele tiden, også ubevidst, og vores hjerner prøver hele tiden på at udfylde alle de ”tomme huller” vi møder. De billeder vi danner, kan ændre sig i takt med at vi modtager nye oplysninger, der måske står i strid med vores tidligere fortolkninger. Måden hvorpå vi udfylder disse tomme huller er forskellig og afhænger af hvem vi er (subjektivitet). Den ene fortolker måske noget på en måde, imens en anden fortolker det samme helt anderledes. Eleverne får nu at vide at de tegninger de har lavet, repræsenterer deres visuelle fortolkninger af historien, og på baggrund af alt dette ser elevernes tegninger af den lille havfrue altså også meget forskellige ud.

Der gennemføres nu en klassedialog i plenum, hvor eleverne hver især får lejlighed til at præsentere deres tegnede fortolkninger, og alle har mulighed for at byde ind undervejs. Idet jeg ønskede at gå undersøgende til værks, fulgte jeg instinktivt elevernes egne initiativer i dialogen, samtidig med at jeg gav dem ekstra god tid til at svare og tænke over deres svar undervejs.

Netop denne ekstra tid i dialogen, gav eleverne mulighed for at bearbejde hinandens svar. Der var altså tale om en form for produktiv stilhed ind imellem, med plads til undren og fordybelse.

Den praktiske gennemførelse både overraskede mig, og gav mig en klar fornemmelse af at der havde været noget særligt på spil, uden at jeg endnu var i stand til at sætte ord derpå. Eleverne blev ikke blot støttet i deres fortolkningskompetence, og i at dele og udforske deres fortolkningskompetence med resten af klassen. De fik mulighed for at *opleve* det, både i henhold til deres egen erkendelsesverden og i den efterfølgende dialog med hinanden, og som underviser fik jeg pludselig også mulighed for at *opleve* ”den lille havfrue” igennem dem. Der syntes altså at være opstået en form for fælles *oplevelsesrum*.

For at undersøge det nærmere, var jeg nødt til at afprøve forløbet igen. Jeg var også blevet tiltagende opmærksom på børns oplevelses- og erkendelsesverden med henblik på æstetiske læreprocesser. Derfor satte jeg mig i forbindelse med min UPP-opgave for at forsøge at karakterisere børns æstetiske oplevelser.

Udgangspunktet for min afsluttende opgave i diplommodulet ”Undersøgelse af Pædagogisk Praksis” (UPP) var også fænomenologisk, men med et særligt fokus på den eksistentielle fænomenologi med udspring i Maurice Merleau-Pontys kropslige og sansemæssige fokus. Jeg søgte derved, gennem kvalitative interviews, at karakterisere børns æstetiske oplevelser. Idet æstetik og æstetiske oplevelser kan være et vanskeligt tema for børn at lade sig interviewe omkring, anvendte jeg forskellige interviewmetoder, med det sigte at gøre emnet mere håndgribeligt. Interviewene blev opdelt i to faser; den første fase fandt sted som et walk-and-talk-interview, og den næste som et understøttet interview (Rasmussen(red.), Kampmann(red.), & Warming(red.), 2017). I første halvdel af interviewet blev jeg således vist rundt på skolen og dennes område af eleverne, og sporede mig via min interviewguide ind på særlige interesser hos eleverne, der havde potentiale til at udgøre et grundlag for en subjektiv æstetisk oplevelse. I interviewets anden del havde eleverne så mulighed for at medbringe konkrete genstande, der forbandt dem til dette omtalte grundlag. Eleverne der deltog i interviewet, gik begge i 6. klasse. Resultaterne var interessante, og på baggrunden af min analyse, var jeg i stand til at konkludere at eleverne først og fremmest forbandt æstetisk virksomhed med oplevelsen af virkelyst, der ofte bidrog til en form for *skabertrang*. Samtidig glemte de ofte alt om tid og sted, når de beskæftigede sig med nogle af deres subjektive kilder til æstetiske oplevelser. Det særlige som jeg tog med mig videre, var dog denne skabertrang forankret i selve oplevelsen.

Teori

Fænomenologiske perspektiver og analytisk grundlag

Edmund Husserl anses som værende grundlæggeren af fænomenologien, og den retning inden for fænomenologien vi kender som den transcendentale fænomenologi (Husserl, Fænomenologi, 2019) (Husserl, Fænomenologiens idé, 1997) (Husserl, Cartesianske meditationer , 1999). Husserl søgte en metode der tog udgangspunkt i fænomenets væsen i sig selv. Ud fra et førstepersons-perspektiv må vi, ifølge Husserl, samtidig se ud over os selv og de hypoteser og ideer der ellers medvirker til at påvirke vores vurderinger og analyser, og vi må transcendere og foretage en epochê samt en fænomenologisk reduktion. Det er netop denne reduktion og åbenhed, der fordrer beskrivelsen af fænomenets væsen som det fremtræder for bevidstheden. Bevidsthedens rettedhed refererer Husserl også til som bevidsthedens intentionalitet (Husserl, Fænomenologiens idé, 1997) (Husserl, Fænomenologi, 2019) (Husserl, Cartesianske meditationer , 1999). Fænomenet og oplevelsen er derved ufravigeligt knyttet til subjektet og dennes erkendelse.

Netop subjektivitetens og bevidsthedens natur og væsen har været genstand for analyse og diskussion blandt flere af Husserls efterkommere inden for fænomenologien, herunder i forbindelse med den eksistentielle fænomenologi der i særlig grad har taget begrebet *livsverden* til sig. Maurice Merleau-Ponty har i sit bidrag til den eksistentielle fænomenologi lagt særlig vægt på den kropslige erfaring og erkendelse (Keller(red.), 2012) (Merleau-Ponty, 1997). Han opfatter kroppen som et subjekt, og definerer dette som det kropslige cogito, og peger på at sansningen opstår forud for tænkningen (Merleau-Ponty, 1997) (Keller(red.), 2012). Merleau-Pontys perspektiver udgør, som tidligere nævnt, en bærende rolle i min UPP-undersøgelse hvor jeg søgte at karakterisere børns æstetiske oplevelser. I forbindelse med denne undersøgelse bestod en af de vigtigste erkendelser af, at den æstetiske oplevelse, således som eleverne karakteriserede den, ikke kunne stå alene uden for bevidstheden, på trods af at den udgjorde en vigtig del af en bredere sammenhæng. Jean-Paul Sartre tager netop også udgangspunkt i den præ-refleksive bevidsthed, og skelner således mellem denne og den refleksive bevidsthed (Keller(red.), 2012) (Sartre, 1995). Denne skelnen anser jeg som særligt vigtig i hele denne diskussion vedrørende subjektets og bevidsthedens væsen. Sartre refererer netop til Husserls intentionalitets-begreb som ego'ets transcendens (Sartre, 1995) (Keller(red.), 2012). Dette leder mig til en position hvor bevidstheden altså ikke er idealet som Husserl måske ville siges at mene, men man kan med reference til Sartres begreb argumentere for bevidsthedens rolle som et medium for erkendelsen i samspil med kroppen og dens sansninger qua dens præ-refleksive niveauer.

Studier af menneskets bevidsthed gennem menneskets bevidsthed og erkendelse vil tillige uomtvisteligt være omgivet af en subjektiv natur, som netop udgør bevidsthedens og erkendelsens bærende element. Dette er essensen af vores livsverden som vi sanser den med bevidstheden, såvel som vores

krop i en enhed der netop tillader os samtidig at være bevidste om vores egen bevidsthed eller vores transcendentale ego for at holde fast i denne del af Sartres perspektiv. Dette åbner samtidig op for emnet omkring den førsproglige semantik, og brugen af denne som didaktisk metode.

Disse perspektiver har ledt mig til en position, hvor bevidstheden kan optræde som tre niveauer af den samme treenighed:

Det kropslige cogito

Den præ-refleksive bevidsthed

Den refleksive bevidsthed

Alle samler disse sig om og bidrager hver for sig og i samspil med hinanden til vores livsverden og livsverdensbegrebet, og kan altså derudaf beskrives som samlet fænomen.

Litteratur – at skabe adgang til andres bevidsthed i mødet med eleverne og oplevelseskompetence

Procesorienteret litteraturpædagogik, umiddelbare fortolkninger og mødet mellem værk og læser

Som jeg tidligere nævnte efter citat af Thomas Illum Hansen, er oplevelse og læselyst *’forudsætningen for en fagligt kvalificerende litteraturundervisning.’* (Hansen, 2004). Arbejdet med fortolkning og meningsdannelse må anses som værende i tæt tilknytning med det fænomen som læseoplevelse kan anses som at være, og som medvirker til at fordre læselyst.

Særligt indenfor *receptionsteorien*, med baggrund hos Wolfgang Iser, beskæftiger man sig med læseren eller *recipientens* rolle i forhold til teksten (Münster, 2019). Her sættes bevidstheden og meningsdannelsen i centrum, som led i mødet mellem læser og tekst og selve arbejdet med fortolkning. Wolfgang Iser anerkender litteraturens sprog som særligt, og beskriver dette ved at skelne imellem sprogets *denotative* (ordets leksikale betydning) og *konnotative* betydning (ordets associative betydning) (Münster, 2019). Vi udfylder altså med vores bevidsthed de videnshuller som ikke optræder i teksten. Iser definerer disse videnshuller som tekstens *tomme pladser* (Münster, 2019). Hvorledes vi udfylder disse er afhængigt af vores egen subjektive erfarings- og livsverden. De er samtidig hverken endegyldige eller entydige, men kan fortolkes i flere forskellige sammenhænge. På baggrund af forestillingsevne kan vi i den betydnings- og meningsskabende proces opleve *imaginisering*, hvor vi i

forbindelse med læsningen danner billeder i vores bevidsthed (Münster, 2019). Dette særlige prægnante område i meningsdannelsesprocessen har netop medvirket til at danne grobund for metoden omkring det at tegne sine umiddelbare fortolkninger. I fortolkningsprocessen befinder der sig således også en førsproglig semantik, som jeg også kortvarigt kom ind på i forrige afsnit. Sprogliggørelsen vil altid tilføje en ny dimension oven i denne, og derved lægge et sprogligt lag oven på det umiddelbare billedlige lag, der altså danner rammer for en videre fortolkningsproces via intentionaliteten, der altså derved bevæger sig udover selve den umiddelbare fortolkning.

Også Thomas Illum Hansen beskæftiger sig, som allerede nævnt, med umiddelbare fortolkninger. Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik er en særlig fænomenologisk litteraturpædagogik udviklet til litteraturundervisningen i folkeskolen (Hansen, 2004). I forbindelse med denne søger han at koble den værkorienterede og læserorienterede metode, men omtaler stadig tilgangen som først og fremmest værkorienteret. Med udgangspunkt i tre specifikke arbejdsfaser, som består af henholdsvis: *'ind i værkets verden'*, *'inden for værkets verden'* og *'ud af værkets verden'* (Hansen, 2004), forsøger han at tilrettelægge grundlaget for hvad han kalder en effektiv, målrettet og kvalificeret litteraturundervisning. Der er altså tale om en meget systematiseret metode for litteraturlæsning, og selvom Illum Hansen stadig påpeger oplevelse og læselyst som selve fundamentet for en fagligt kvalificerende litteraturundervisning, skaber en så systematiseret form for læsning automatisk en naturlig afstand til læseoplevelsen, bl.a. ved at fjerne fokus væk fra den. Han henviser også indirekte til den elev- eller læsercentrerede tilgang som såkaldt *'oplevelsespornografi'* (Hansen, 2004). Jeg mener til gengæld at læseoplevelsen og den læsercentrerede tilgang, i tråd med bl.a. Rita Felski og postkritikken som jeg vil komme nærmere ind på i følgende dele af afsnittet her, har særligt meget at byde på, netop fordi at oplevelse og læselyst selv sagt udgør fundamentet for de videre litterære arbejdsprocesser. En oplevelsesorienteret litteraturundervisning behøver hverken at være ineffektiv eller uden fokus. Samtidig udgjorde det fænomenologiske udgangspunkt samt arbejdet omkring de umiddelbare fortolkninger en grobund for dele af grundlaget for det oprindelige forløb. Arbejdet omkring de umiddelbare fortolkninger, videreudviklede og redidaktiserede jeg ud fra ovenstående beskrivelse, således at jeg i stedet tager udgangspunkt i det jeg har valgt af definere som fortolkningsprocessens førsproglige semantik, netop fordi at sproget, som allerede nævnt, altid vil rumme et ekstra meningsdannende og analyserende lag, idet du intentionelt, ved hjælp af sproget, retter bevidstheden mod noget, og således bevæger dig fra det præ-refleksive hen imod det refleksive stadie. Dette ledte mig videre til spørgsmålene omkring hvorledes det i arbejdet med litteraturen og litteraturundervisningen er muligt af karakterisere læseoplevelser, således at det bliver muligt at tale om læseoplevelser til

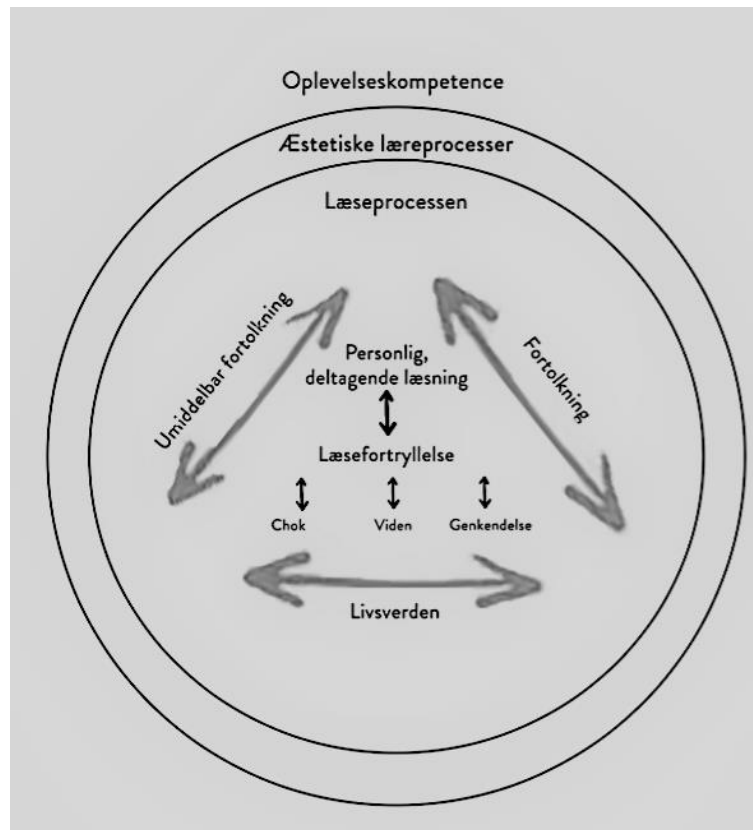
anvendelse i en fagligt kvalificerende litteraturundervisning, eller rettere: *kvalificerede læseoplevelser*. Hvad udgør i så fald en kvalificeret læseoplevelse? Dette vil jeg forsøge at besvare igennem nedenstående.

Bevidstheden i læseoplevelsen og oplevelseskompetence

Hvad sker der i det hele taget med os når vi læser skønlitteratur? Lars Theil Münster anvender the Theory of Mind, der også ud fra en fænomenologisk vinkel kan anvendes til at beskrive og karakterisere vores læseoplevelser (Münster, 2019). The Theory of Mind omhandler meget kort fortalt vores evne til at empatisk at forstå andre og udvise medfølelse. Når vi læser, kan vi siges at *'jonglere med bevidstheder'* (Münster, 2019). Mennesker er således i stand til at forstå og anvende op til flere lag af intentionalitet, og derved komme med flere antagelser om indholdet i andres bevidstheder på flere forskellige niveauer; noget som vi også gør når vi læser og fortolker skønlitteratur (Münster, 2019). Som læsere kan vi sågar agere som medskabere af bevidstheder hos personer der ikke eksisterer i virkeligheden, hvilket forudsætter en særlig indlevelsessevne. I forhold til denne indlevelsessevne skelner Dorthe Berntsen og Steen Folke Larsen imellem to forskellige grundtyper af læseformer: nemlig *'den personlige, deltagende læsning'* samt den *'upersonlige, betragende læsning'* (Münster, 2019). Disse grundtyper henviser så at sige til graden af indlevelse. Det er netop førstnævnte der danner grobunden for det vi også kan kendetegne som *'stærke læseoplevelser'*, hvor læseren investerer dele af sig selv i det læste, og på denne vis kommer teksten til at fremtræde på baggrund af netop dennes individuelle subjektive livsverden (Münster, 2019). Litteraturforsker Rita Felski argumenterer ligefrem for hvorledes læseoplevelsen for læseren kan fremstå som værende *'en forlængelse af selvet'* (Münster, 2019). Samtidig kan litteraturen siges at skabe sin egen virkelighed i form at disse opdigtede personligheder, alternative verdener, der kan forekomme mere eller mindre foreneligt med vores eget erfaringsunivers og dermed vores egen livsverden. Litteraturen kan i oplevelsen bidrage æstetisk, både i form af forskellige stemninger og sanseoplevelser. Samtidig medvirker den til *'at sætte sprog på bevidstheden'* (Münster, 2019).

Rita Felski, der anses som frontperson indenfor den postkritiske tilgang til litteratur, taler desuden om *læsefortryllelse* (Simonsen, 2021). Hun argumenterer, også ud fra et fænomenologisk perspektiv, hvordan netop denne fortryllelse, sammen med henholdsvis chok, viden og genkendelse udgør fire essentielle nøgleelementer og æstetiske kategorier indenfor selve læseoplevelsen (Felski, 2009).

Felskis positive syn på netop fortryllesen og dennes bidrag til læseoplevelsen, åbner op for relevansen af denne når vi ser på brugen af litteratur generelt såvel som i litteraturundervisningen i folkeskolen. Den anerkender netop hvad litteraturen har at tilbyde os på et rent menneskeligt plan uden for nykritikkens analytiske og ind imellem overdiagnosticerende læsemetode. Bogen som medie har i de senere år været i hård konkurrence (Ringgaard, 2014). Dan Ringgaard argumenterer netop for litteraturen som værende sprogkunst, og anerkender dennes udvikling ind i digitaliseringens univers (Ringgaard, 2014). Når dette er sagt, er det desværre mit indtryk at mange elever jeg har stået ansigt til ansigt med i folkeskolen ikke kan siges at have erfaring med kvalificerede litterære oplevelser, som jeg netop har beskrevet dem ved hjælp af foregående teoretiske perspektiver. Det er muligt at argumentere yderligere for hvorledes denne manglende personlige investering, og her trækker jeg atter på læseformen *''den personlige, deltagende læsning''*, ved at overveje om man, når man aldrig har haft en kvalificeret læseoplevelse, reelt er i stand til indgå i det som Illum Hansen kalder en kvalificeret litteraturundervisning. Om intet andet fordrer denne oplevelses-fattigdom altså næppe elevernes litterære kompetencer, herunder fortolkningskompetence, i kraft af at de ikke formår at knytte litteraturen til sig selv og sin egen livsverden, når de ikke er deltagende på det personlige plan. I denne forstand, og derudover på baggrund af behovet for yderligere af definere en kvalificeret læseoplevelse, indfører jeg begrebet *oplevelseskompetence* indenfor litteraturpædagogikken, netop som en forudsætning for deltagelse, og som en henvisning til netop denne evne til at indgå i hvad jeg her kalder for en kvalificeret læseoplevelse. Oplevelseskompetencen karakteriserer jeg således ud fra Felskis æstetiske kategorier såvel som graden hvormed læseren er i stand til at investere sig selv i læsningen i samspil med ens overordnede fortolkningskompetence.



For at beskrive oplevelseskompetencen yderligere, har jeg frembragt denne ovenstående model. Læseprocessen som led i æstetiske læreprocesser (her tegning) rummer selve oplevelsesdimensionen, der er udformet således at den tager udspring i fortolkningsprocesserne i samspil med elevernes livsverdener rundt om den personlige, deltagende læsning og Felskis fire nøgleelementer.

Oplevelseskompetence i litteraturundervisningen kan og skal ikke sidestilles med elevens evne til at indgå i og have en æstetisk oplevelse, idet æstetiske oplevelser kan frembringes på mange forskellige måder og i mange forskellige arenaer, og altså derved ikke er forbeholdt litteraturen.

En oplevelsesorienteret litteraturpædagogik via KiDM-projektet – At turde blive i oplevelsen

KiDM-projektets didaktiske principper, empiriske resultater samt syv strategier (se bilag) har tjent som stor inspirationskilde i den didaktiske udformning af både mit oprindelige samt mine efterfølgende undervisningsforløb, hvor jeg dog, af årsager som jeg tidligere har beskrevet, i stedet har lagt særligt vægt på hvad den førsproglige semantik, her i form af tegning, kan tilbyde os i en undersøgende, oplevelsesorienteret litteraturundervisning. Projektet stiler dog således også bl.a. efter at skabe en større sammenhæng mellem netop oplevelse og senere analyse.

Et af KiDM-projektets vigtigste erkendelser kan anskues som værende tempoet i litteraturundervisningen, uden frygt for at miste fokus og retning, eller gøre undervisningen ineffektiv. Som Vibeke Christensen fra SDU så smukt formulerede det i forbindelse med et fagligt oplæg omkring KiDM-projektet, hvor jeg selv var så heldig at være til stede: ”*Det handler om at turde blive i oplevelsen.*”

Æstetiske læreprocesser - Det æstetiske sprog

Selvom æstetikbegrebet i sig selv opstod for mere end flere århundreder siden i år 1750, er det senere blevet udviklet og forfinet ud fra mange forskellige perspektiver og retninger. Begrebets fader, der af mange anses som værende Alexander Baumgarten, tager sit udspring netop i temaet omkring den sanselige erkendelse og dennes verden, hvad mange måske stadig ville forbinde med æstetikken som noget af det første. Ifølge Jan Mukarovsky, der er semiotiker, kan det æstetiske felt dog forstås så bredt at den æstetiske oplevelse i princippet kan tage sit udspring i alt (Brodersen(red.), Illum Hansen, & Ziehe, 2015). Ud fra et fænomenologisk perspektiv er det muligt at skelne imellem henholdsvis *den naturlige indstilling*, hvor vi opfatter noget i sig selv som det nu engang tager sig ud, eller *den æstetiske indstilling*, hvor vi pludselig afbrydes af en *andethed*, som en slags initierende emotion. Dette kaldes også for *den æstetiske afbrydelse* (Brodersen(red.), Illum Hansen, & Ziehe, 2015). Disse to forskellige måder at gestalte verden på, betyder altså at den samme læsning for det ene menneske kan fremstå som et hav af sanselig rigdom, og for et andet som mere eller mindre intetsigende, alt afhængigt af hvilke briller individet anskuer verden igennem. Som jeg nævnte tidligere, bør og kan den æstetiske oplevelse i litteraturundervisningen, ikke sidestilles med oplevelseskompetence, men kan altså optræde i forbindelse med hinanden.

Dewey og Vygotskij omtaler ligefrem æstetikken som et særligt sprog, hvorved det er muligt at bearbejde, såvel som at fastholde og udtrykke en oplevelse (Sørensen & D. Austring, 2020) (Austring & Sørensen, 2006). I arbejdet med fortolkning i litteraturundervisningen, kan æstetikken altså anses som en metode til direkte af fastholde og bearbejde umiddelbare fortolkninger, og dernæst udtrykke og bearbejde dem igen. I netop denne rækkefølge optræder den æstetiske læreproces i mit oprindelige såvel som i mit sidste beskrevne forløb, som jeg gennemgik i forlængelse af min indledning. Når eleverne tegner under oplæsningen, får de lejlighed til gennem den førsproglige semantik at fastholde, bearbejde og udtrykke de umiddelbare tanker og billeder der opstår undervejs, hvorefter de i dialogen får mulighed for at udtrykke og bearbejde dem endnu engang. Det særlige ved tegningen som medium, er også at det for de fleste i nogen grad vil være velkendt. De fleste har, selv om de senere

næsten er holdt op, tegnet som små. Tegning behøver ikke at tilhøre noget elitært spektrum inden for en kunstnerisk verden, men tager udgangspunkt i det enkelte menneske. Med meget få undtagelser, vil jeg sågar gå så langt som til at sige at alle kan tegne. Selve tegnemethoden rummer altså også et differentieringsperspektiv samt en række inkluderende principper, der på sin vis åbner litteraturen såvel som litteraturundervisningen for flere typer af elever. Tegning anses samtidig stadig som værende en kunstnerisk udtryksform, og netop elevernes fortolkende og skabende arbejde gennem denne, eller en hvilken som helst anden kunstnerisk udtryksform, definerer ifølge Sørensen og Austring *den æstetiske læreproces* (Sørensen & D. Austring, 2020).

Æstetiske læreprocesser kan på baggrund af store internationale studier, anses som værende et yderst vigtigt grundlag for læring og dannelse (Sørensen & D. Austring, 2020). Som formidler af æstetiske metoder såvel som fagligt stof kan læreren medvirke til at lede æstetiske læreprocesser i undervisningen. Den æstetiske læreproces kræver ifølge Sørensen og Austring en form for katalysator. Sørensen og Austring definerer denne katalysator som en *impuls* (Sørensen & D. Austring, 2020). Eleverne får samtidig mulighed for at lære i samspil med hinanden, idet den æstetiske læreproces foregår i fællesskab. Sørensen og Austring har udviklet i model bestående af seks trin, man som lærer kan anvende i ledelsen af æstetiske læreprocesser. Modellen fremstår i følgende rækkefølge: *''Impuls (1), gruppearbejde (2), visning og ny impuls (3), gruppearbejde (4), afsluttende visning (5) samt evaluering (6)''* (Sørensen & D. Austring, 2020). Jeg har i mine forløb ikke fulgt modellen stringent, særligt fordi at forløbene er relativt korte og centreret omkring elevernes umiddelbare fortolkninger. Tværtimod har jeg, under min ledelse af disse æstetiske læreprocesser, anvendt en impuls som katalysator i form af højtlesning fra skønlitterær tekst, hvorefter eleverne får vist alle tegningerne og indgår i et kort gruppearbejde i form af en dialog. Dernæst viser de hver især deres tegninger frem i et fælles dialogisk forum, hvori der undervejs opstår en løbende evaluering af egne og andres fortolkninger. Den nye impuls er altså udeladt, anden visning er ikke afsluttende, og evalueringen er i højere grad af formativ snarere end summativ karakter.

Æstetiske oplevelser åbner altså op for at gestalte og anskue verden igennem andre perspektiver, og kan have betydning for elevernes menings- såvel som identitetsdannelse. Oplevelser kan ligefrem sætte spor i vores erkendelse, erkendelsesverden og bevidsthed, og derved kan selve vores oplevelse af verden samt dennes fænomener altså siges at ændre sig. Her kan vi som afslutning til afsnittet her overveje hvilket betydning dette også har for os på et rent menneskeligt plan. Ud over at tilføre en dybde og for mange en særlig rigdom i tilværelsen, kan den også for mange øge deres oplevelse af

motivation. Dette gælder naturligvis også for eleverne i undervisningen (Sørensen & D. Austring, 2020), hvilket leder os frem til næste teoretiske område.

En autonomistøttende undervisningsform – lad eleverne lede undervisningen

I diskussionen om oplevelse og litteratur i undervisningen er det også særligt relevant at tale om motivation. Som jeg nævnte tidligere, er bogen som vi kender den i hård konkurrence, og over for eksempelvis computerspillets klare interaktive elementer, kan det måske være svært at opnå samme interesse fra eleverne. Richard M. Ryan og Edward L. Deci omtaler motivation som en indre drivkraft (Ryan & Deci, 2017). I forbindelse med deres selvbestemmelsesteori skelner de imellem henholdsvis *indre* og *ydre* motivation som to forskellige grundformer (Ryan & Deci, 2017). Ved den indre form er det individets indre, subjektive værdier der fungerer som den afgørende katalysator og igangsætter for handling. Den ydre form kan til gengæld inddeles i to undertyper: *den autonome ydre motivation* og *den kontrollerede ydre motivation* (Ryan & Deci, 2017). Ved den kontrollerede ydre motivations-type fungerer ydre faktorer som igangsætter. Dette kan være med henblik på både belønning og trusler om straf og sanktioner. I forbindelse med den autonome ydre type er det til gengæld lykkedes individet at internalisere ydre kilder til motivation, således at eleven eksempelvis stadig kan finde glæde i bestemte opgaver på baggrund af eksempelvis et ønske om at klare sig godt i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Selvom vi igennem forskellige metoder kan søge at fange elevernes interesse for noget de ikke som udgangspunkt finder interessant, er det umuligt at påtvinge dem indre værdier, her i overensstemmelse med brugen af litteratur både i og uden for undervisningen. Til gengæld kan læreren forsøge at planlægge undervisningen, således af den virker *autonomistøttende*, og søger at udviklingen af elevernes autonome, ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Undervisningen skal altså designes således at den tilgodeser tre basale psykologiske behov, som Ryan og Deci peger på er: *oplevelsen af samhørighed, kompetence og selvbestemmelse* (Ryan & Deci, 2017). Netop oplevelsesdimensionen gør dette teoretiske udgangspunkt relevant på trods af dets udspring i psykologien og dennes processer. Idet jeg ønsker at støtte op om elevernes æstetiske arbejdsprocesser i selve oplevelsen, er metoderne inden for en autonomistøttende undervisning særligt brugbare. Her følger læreren i højere grad elevernes initiativ, og lader på denne vis eleverne styre dialogens retning. En sådan tilgang medvirker desuden til i højere grad at legalisere elevernes personlige litterære oplevelser og fortolkninger i litteraturundervisningen. Dette medvirker også til at støtte eleverne i deres personlige meningsdannelsesproces. Både fordi at de vil have noget relevant at bidrage med i henhold

til deres egen livsverden, og fordi at de i højere grad får mulighed for at koble det til en bredere sammenhæng i dialogen med resten af klassen.

Analyse

Fænomenologisk analyse som metode

En fænomenologisk analyse søger at belyse og beskrive menneskers subjektive oplevelse af et fænomen i verden. Der er tale om en holistisk metode der tager udgangspunkt i den enkeltes livs- erfarings- og erkendelsesverden. Jeg har ladet mig inspirere af Amedeo Giorgis metodestrategi i fire trin, der, via en form for meningskondensering som udgangspunkt, søger at fordre en frembringelse af fænomenets essens uden at lade sig påvirke af undertegnedes egen forforståelse (Brinkmann & Tanggaard (red.), 2020) (Giorgi, 1985).

I første trin indsamles og gennemgås på åben vis empirisk materiale til beskrivelse af fænomenet.

I andet trin opdeles disse empiriske fund i såkaldte *meningsenheder*.

I det tredje trin transformeres meningsenhederne i form af en række *kategorier*.

I fjerde trin udgør disse kategorier fundamentet for en mere dybdegående beskrivelse af fænomenets essens. (Brinkmann & Tanggaard (red.), 2020).

Som baggrund for denne analyse har jeg taget udgangspunkt i henholdsvis det første oprindelige forløb, samt det seneste. Det første forløb fandt sted i en 7. klasse tilbage i efteråret 2019, og det seneste forløb fandt sted i en 4. klasse på en anden skole i efteråret 2020 i forbindelse med min praktik på niveau 2. Der er altså tale om to meget forskellige elevgrupper på forskellige alders- og klassetrin og på forskellige skoler, og to forløb der har fundet sted uafhængigt af hinanden.

Grundet denne opgave og dette projekts omfang har jeg på baggrund af min samlede empiriske gennemgang og denne analyse, været nødt til kun at vedlægge nøje udvalgte observationer samt dele af disse fra dele af forløbene. Der er først og fremmest taget udgangspunkt i elevernes producerede tegninger samt analyse heraf, men også konkret beskrevet nærbilleder fra undervisningen i en kondenseret udgave, inkluderende brudstykker af samtaler og observeret kropssprog.

På baggrund af ovenstående har jeg været i stand til at udtage følgende meningsbærende enheder, og deraf kategorier:

| Meningsbærende enheder | Kategorier |
|--|---|
| Elevernes sprogforståelse bidrager til deres fortolkninger. | Sprogforståelse og fortolkning |
| Elevernes følelser i forbindelse med deres læseoplevelser, indtræder aktivt og levende i deres fortolkninger. | Emotioner |
| Elevernes individuelle livs- og erfaringsverdener er afgørende for deres umiddelbare fortolkninger af teksten. | Aktiv inddragelse af erfarings- og livsverden |
| Sproget medvirker til at indføre flere lag til elevernes umiddelbare fortolkninger, og optræder på forskellige vis i den litterære arbejdsproces. | Fortolkninger i flere lag |
| Eleverne er mest engagerede og deltagende i undervisningen, og udviser størst indlevelse i teksten, når der tages udgangspunkt i deres egne livs- og oplevelsesverdener. | Indlevelse |

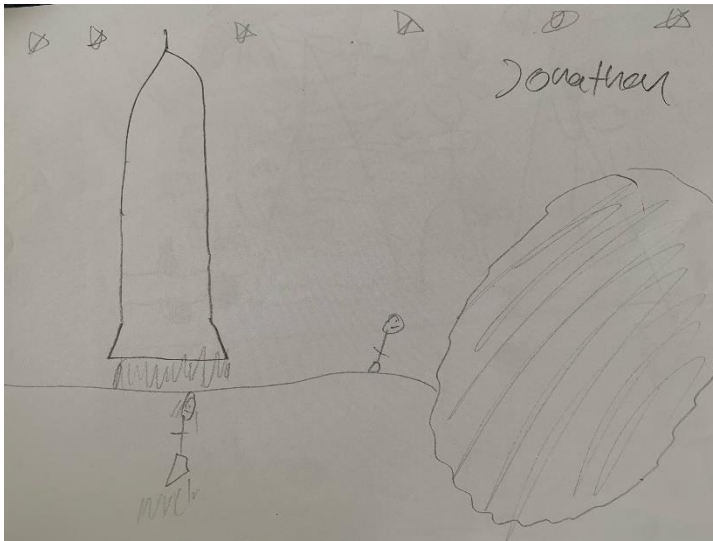
Del 1: Det oprindelige forløb

Det oprindelige forløb fandt sted i en 7. klasse på en lokal skole i efteråret 2019. Som det litterære udgangspunkt havde jeg udvalgt *Den lille havfrue* af H. C. Andersen. Grundet forløbets tidsbegrænsning, måtte vi desværre udelade nogle sider af slutningen på historien. Jeg kendte i dette tilfælde ikke klassen på forhånd.

I forbindelse med beskrivelserne er undertegnede forkortet til ”U”.

Observation 1

Rumraketter



U: "Vil du dele med os hvad du har tegnet?"

Klasselæreren der har siddet tavst og observeret under forløbet, kigger nærmere på tegningen, og smiler undrende.

Klasselærer: "Er det en rumraket?"

Elev 1: "Det var jo fordi at himlen var fyldt med raketter."

Anden elev: "Men de mener jo fyrværkeri?"

Har du aldrig hørt det?"

Elev 1 ryster på hovedet og griner lidt.

Anden elev: "Men du ved jo godt hvad fyrværkeri er?"

Elev 1: "Ja ja, men da ikke at det var raketter."

Klasselærer: (Griner lidt igen) "Ja, her kan man da i hvert fald snakke om umiddelbare fortolkninger... med rumraketter i *den lille havfrue*." (Med hentydning til forløbets omdrejningspunkt.)

Elevens sprogforståelse har i dette tilfælde haft en afgørende betydning for dennes fortolkning. I teksten beskrives der hvorledes himlen oplyses af raketter, men i stedet for at udfylde dette med indre billeder af fyrværkeri, har eleven fortolket disse linjer som rumraketter. Hvis ikke eleven havde tegnet dette, havde jeg ikke fået den indsigt i hans livsverden, idet at eleven generelt fremstod usikker, og ikke ytrede sig i dialogen medmindre han blev spurgt. Denne alternative fortolkning bidrog til gengæld, med sin særlige vinkel, til de øvrige elevers såvel som mine egne fortolkninger, og dialogen fortsatte i retning af miljøet, tiden og eventyrets fantastiske elementer.

Observation 2

En fortolkning af en fortolkning af en fortolkning

Elev 2 deler sin tegning af den lille havfrue med resten af klassen. En kommenterer på at hun er flot, og han griner lidt for sig selv, imens han ser ned.

U: "Hvad er det egentlig hun har på? Er det muslingskaller?"

Han nikker, og ser op på mig.

U: "I min bog ser hun lille anderledes ud faktisk. Der har hun slet ikke noget tøj på. I må gerne se, hvis I har lyst."

Eleverne griner lidt, men vil alle meget gerne se. Jeg viser dem stille og roligt illustrationen fra bogen, ved at gå fra bord til bord med den. Eleverne tager et roligt kig. Nogle virker en anelse overraskede.

"Ser hun ikke ud som I regnede med?" Eleverne tøver, siger ikke noget, men lytter aktivt, er stille og kigger på mig.

U: "Er der nogen af jer der har hørt den originale udgave af H. C. Andersens 'Den lille havfrue' før?"

Nogle svarer nej, andre ryster på hovedet, og de sidste lytter fortsat blot.

U: "Kender I andre udgaver? Jeg ved at Disney har lavet en tegnefilm ud fra deres fortolkning af historien."

Nu er der flere elever der melder sig, og en stor andel af dem medgiver med det samme at de har set filmen, eller kender til den.

U: "Hvordan ser hun egentlig ud i Disneys fortolkning?"

Elev 2: (får pludselig store øjne, og rækker hånden op): "Hun har muslingskaller på!"

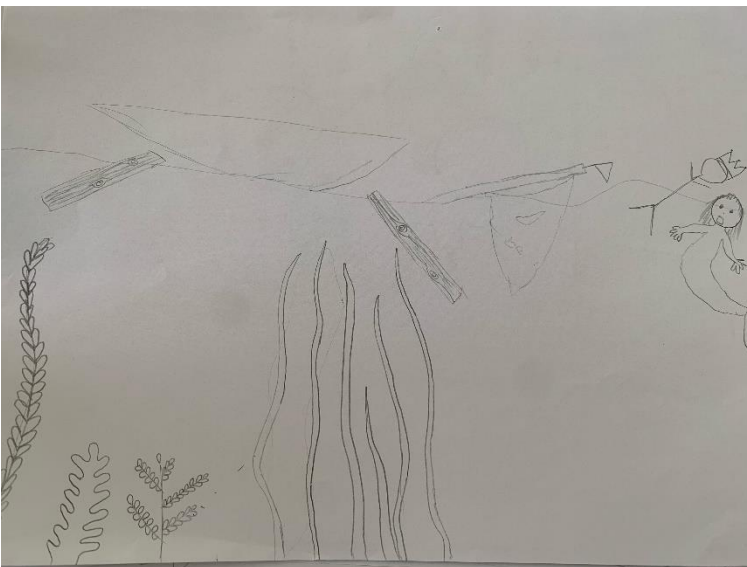
U: "Ja, hun har sådan en fin BH på af muslingskaller, har hun ikke? Det er jo Disney, så de er jo nødt til at være lidt politisk korrekte og sådan. Det er måske derfor at de har været nødt til at dække hende lidt til. (Pause) Men det er sjovt at mange af jer faktisk har set filmen, før I har hørt den originale historie. Så din fortolkning har faktisk noget af nogle andres fortolkning i sig!"



Dialogen fortsætter, og på baggrund af elevernes fortsatte interesse taler vi videre om ligheder og forskelle mellem filmen og den originale historie. Til sidst taler vi om hvorledes mange har været reageret negativt på at Disney har valgt en afroamerikansk skuespillerinde (Halle Bailey) til at spille Ariel i den filmatiserede udgave af tegnefilmen der er planlagt, grundet de store forskelle i deres udseende, og hvorledes dette kan have afvejet fra disse personers billeder og fortolkninger af den lille havfrues person. Flere elever bidrager nu med eksempler på hvorledes de selv har prøvet at læse en bog, for dernæst at se filmen, og efterfølgende blev skuffede, fordi at dele af filmen afveg fra deres egne subjektive fortolkninger.

Observation 3

Emotioner

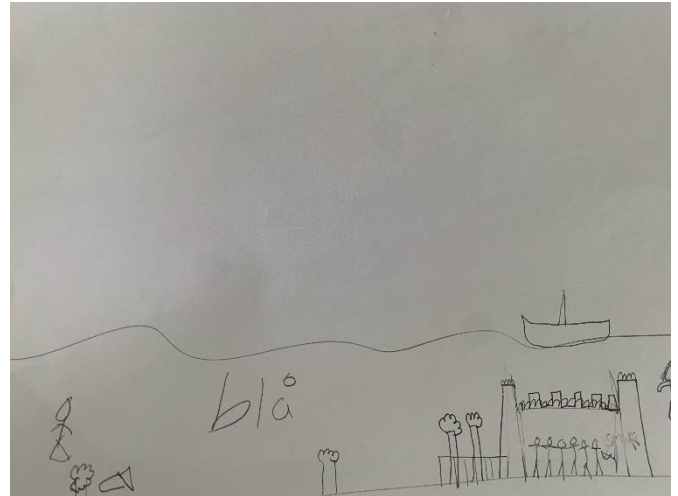


I sin umiddelbare fortolkningsproces er der også flere eksempler på visuelle fremstillinger af emotioner. Her har en elev illustreret en konkret scene fra historien, hvor *den lille havfrue* er vidne til prinsens skib der går ned – og med dette prinsen. Den følelsesmæssige reaktion i forbindelse med ulykken ses tydeligt i ansigtet hende.

Oplevelsen af emotioner er altså også

aktivt til stede i forbindelse med læsningen.

Observation 4

Brudstykker af billeder i billeder

Flere elever har tilføjet enkeltord i deres tegninger. Disse enkeltord er i sig selv meningsbærende enheder og kommer til udtryk i samspil med det visuelle. Til venstre ser vi et slot under havet, med spir der rager op over vandoverfladen. Oppe i højre hjørne har eleven tilføjet ordet *'Hjem'*. Hjem er i sig selv et ord med mange forskellige konnotationer, men hentyder i dets leksikale betydning til stedet hvor nogen bor, i dette tilfælde den lille havfrue. På tegningen til højre har en anden elev på sin vis forsøgt at afbillede det samme motiv med slottet under havet. I vandet har eleven dog tilføjet ordet *'blå'*, der her henviser til dets farve. Uden disse ord fremstår tegningerne fra én vinkel. Ordene tilføjer til gengæld på hver sin vis et meningsdannende sprogligt lag til billedet, der skaber et nyt perspektiv til det visuelle.

Del 2: Det seneste forløb

Det seneste forløb fandt sted i en 4. klasse på en lokal skole i efteråret 2020. Som det litterære udgangspunkt for forløbet havde jeg valgt et tekstuddrag fra begyndelsen af bogen *Vangede billeder* af Dan Turéll med titlen *'En tur ned ad Bygaden i min barndom i 50'erne'* (Turéll, 2012). Idet forløbet fandt sted i forbindelse med min praktik på niveau 2, nåede jeg at opbygge en relation til klassen forud for at dette undervisningsforløb fandt sted.

Observation 5

En dialog om studenterbrød

En elev skal til at fremlægge sin tegning.

U: "Hvad lagde du særligt mærke til? Hvad er det du har tegnet?"

Elev 3: "Det er en kage. Han finder 25 øre i den der kage ved bageren."

U: "I et studenterbrød?"

Elev 3: (Tøver kort) "Ja... Jeg vidste ikke hvordan den så ud, så jeg tegnede bare en muffin."

U: (Afventer kort) "Er der egentlig andre herinde der ved hvad er studenterbrød er?"

Flere elever ryster på hovedet. En kommer også med et tilfældigt gæt, og jeg forklarer dem hvad det er, og at det minder lidt om en firkantet romkugle med en bund og glasur. Vi taler lidt om hvad romkugler er lavet af (kagerester), og jeg kobler det til fortællingen og minder eleverne om at der jo ikke kun var kagerester i bagerens studenterbrød her. Flere elever byder nu ind. Nogle udviser begejstring over studenterbrødet, og nogle udviser væmmelse i form af kropssprog og verbale udtryk ved ideen om at protagonistens studenterbrød indeholder mere end blot kage.

U: "Hvad er det for en bagerbutik det her? Havde I selv lyst til at handle der?"

Nogle elever ryster lidt på hovedet. De fleste lytter.

U: "Hvem tror I det er der kommer i den her bagerbutik? Er det alle de pæne borgere som kommer her?"

Elev 4: (En elev svarer uden at række hånden op først) "Nej, det tror jeg ikke."

U (Undertegnede vælger at se bort fra den manglende håndsoprækning, og følger elevens initiativ):
Hvorfor tænker du ikke at det er det?"

Elev 4 forklarer med egne ord at stedet både er beskidt og ikke yder en god service (med henvisning til da protagonistens mor finder et kosteskaf i et brød, og ikke får det byttet til et andet.).

Elev 3 har undervejs lagt særlig mærke til og taget udgangspunkt i et udtryk som hun ikke kender på forhånd. Hun har dog, bl.a. ved hjælp af konteksten omkring bagerbutikken, formået at placere ordet i en kategori der gør at teksten ud fra et helhedsperspektiv ikke mister sin betydning. På trods af dette har det stadig stor indflydelse på elevens fortolkning, og det viser sig at flere af de øvrige elever i høj grad kan relatere til dette perspektiv. Hun forsøger, ud fra sin egen livsverden, at udfylde det tomme hul i teksten med et tilsvarende stykke bagværk, men er samtidig bevidst om dette.

Observation 6

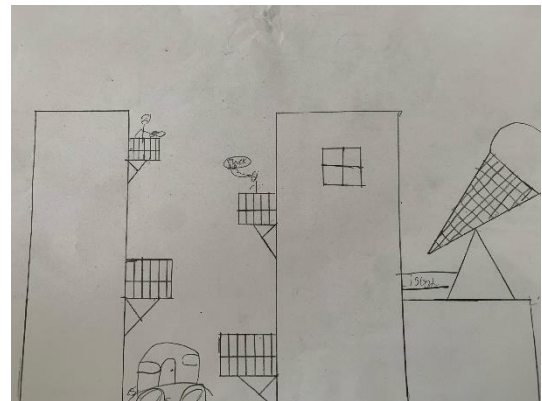
''Det er en der er forelsket i sin by.''

En elev har netop delt sin tegning med klassen som af de sidste. Eleven har indtil videre ellers forholdt sig tavst.

U: ''Hvad har du lagt særligt mærke til?''

Elev 5: ''Det er en der er forelsket i sin by.''

U: ''Hvad for noget? Det var en spændende tanke. Hvad har fået dig til at tænke det?''



Elev 5: ''Det er måden han fortæller om sin by på. Han lyder som en der er forelsket.''

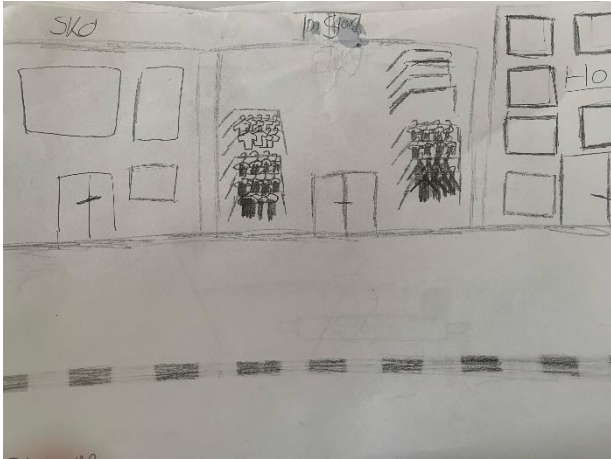
U: ''Han siger jo mange ting, der ikke er pæne. Om de mennesker der bor der og sådan... og at det ikke altid virker som det bedste sted. Kan man godt det, når man er forelsket?''

Elev 5: ''Men det er måden han siger det på. Han fortæller om så mange ting, og han kan huske så meget.''

U: ''Det er virkelig godt set! Det kan godt være at han er det (forelsket i sin by).''

Elev 5 er, på baggrund af sin egen fortolkning, i samspil med sin egen, nået frem til en selvstændig konklusion omkring at teksten omhandler en person der er forelsket i sin by. I denne udtalelse går eleven således ud over sin og de andres tegninger og præsentationer, ved at tilføje denne nye dimension. De øvrige elever inddrages efterfølgende i dialogen, og får derved mulighed for at bidrage med deres perspektiver på denne vinkel.

Observation 7

En bygade

Et stort antal af eleverne har valgt at fremstille gader og huse i deres tegninger, som et udtryk for den bygade som Turéll tager os med nedad. Tegningerne er samtidig meget forskellige, både i kraft af at eleverne har lagt mærke til og medtaget forskellige elementer fra teksten i deres fortolkninger, men også i kraft af deres individuelle livs- og erfaringsverdener, der rummer mange forskellige bud på hvad en bygade er, og hvordan sådan en ser ud.

Dette ses særligt ved at tegningerne, når man ser bort fra de forskellige fokusområder fra teksten, stadig er meget forskellige. Tegningerne er også fremstillet ud fra mange forskellige vinkler og perspektiver. I eksemplet her er der tale om normalperspektiv, men enkelte har også benyttet sig af et fugleperspektiv, og har således tegnet byen oppe fra, så det på den måde får visse ligheder med et kort. Andre igen, som i eksemplet fra observation 6, har fremstillet deres tegning i frøperspektiv, og motivet ses således nedefra. Elevernes fortolkninger af bygaden er således hverken den samme som Dan Turélls eller hinandens. På trods af at udgangspunktet er den samme bygade i Vangede, ser vi helt konkret mange forskellige bygader.

Delkonklusion på analyse på baggrund af kategorier

Sprogforståelse og fortolkning:

Eleverne kan ligefrem siges at have frembragt alternative fortolkninger på baggrund af deres sprogforståelse. Traditionelt kan dette opfattes som fejl (at eleverne ikke kender ordenes leksikale betydning), men således fremstod de ikke i undervisningssituationen. Tværtimod gav de anledning til forundring og dialog i klassen. Lige fra det at forestille sig rumraketter i den lille havfrues univers, til at undre sig over hvad et studenterbrød mon i grunden er. Disse alternative fortolkninger fungerede som vigtige bidrag til den litterære dialog og den samlede litterære oplevelse. Samtidig er der tale om fortolkninger, som måske ellers kan være svære at få adgang til, netop fordi at de er en del af elevens

mest umiddelbare læseoplevelse. Derfor kan de hurtigt forsvinde i baggrunden, hvis ikke man giver eleven rammer til at udtrykke dem.

Emotioner:

Elevernes følelser optræder også som en aktiv del af deres læseoplevelse og umiddelbare fortolkninger, også selvom den ikke nødvendigvis kommer til udtryk i den litterære dialog i klassen efterfølgende. Tværtimod viser den sig på forskellig vis i elevernes tegninger, særligt i forbindelse med fremstillingen af ansigter.

Aktiv inddragelse af erfarings- og livsverden:

Elevernes livsverden spiller en vigtig rolle i forbindelse med deres læseoplevelser og fortolkninger, og kommer til udtryk via deres umiddelbare fortolkninger og tegninger på mangfoldig vis. Elevernes subjektive erfaringer danner altså grundlag for deres fremstillinger, også i forbindelse med konkret imaginisering. I eksemplerne ser vi at det bl.a. kan indebære hvorledes en havfrue ser ud, eller hvorledes den samme bygade kan tage sig ud på et utal af måder.

Fortolkninger i flere lag:

Elevernes fortolkninger optræder i flere lag, både i deres umiddelbare form, og i den efterfølgende litterære dialog. Noget der går igen hos flere elever i begge forløb på begge klassetrin er tilføjelsen af enkeltord som ekstra lag af meningsbærende dimensioner i deres tegninger. Disse udtrykker i nogle tilfælde farver (f.eks. ”blå” og ”grønt”), navne på steder, f.eks. ”ishus” og ”bank” i forbindelse med bybilleder, men også mere komplekse begreber der i sig selv rummer flere konnotative betydninger i samspil med de denotative, som ”hjem”. Derudover tjener de litterære samtaler til at bygge yderligere lag og dimensioner, bl.a. i kraft af at eleverne får mulighed for at dele deres umiddelbare fortolkninger og tegninger med hinanden. På den måde indgår eleverne i et fortolkningsfællesskab; ikke i en hermeneutisk forstand hvor en horisontsammensmeltning og mødet om en fælles forståelse er i centrum, men som et fælles rum for oplevelse, hvor eleverne, ud fra et fænomenologisk udgangspunkt, deler deres oplevelser med hinanden i et perspektiv der ligger indenfor og udenfor dem selv og deres egne livsverdener. Eleverne stillede på intet tidspunkt spørgsmålstegn ved om eksempelvis den samme by kan fremstilles forskelligt, og viste gerne både deres egne tegninger frem, og lyttede åbent til hvad de øvrige elever havde at fortælle om deres udgaver. I dialogen udviklede deres fortolkninger sig altså videre, lige fra at blive opmærksom på sin egen forforståelse og erfaringsverden, til at blive i stand til at konstatere at der må være tale om en ”der er forelsket i sin by”.

Indlevelse:

Elevernes engagement i forbindelse med den litterære dialog i undervisningssituationen, er generelt størst når de tager udgangspunkt i deres egne tegnede fortolkninger. Elevernes indlevelse i fremstillingen og fremvisningen af deres tegninger ses bl.a. i forbindelse med dette engagement i undervisningssituationen, men også i detaljegraden i tegningerne, selvom denne varierer. En elev har ligefrem tegnet årene i brædderne fra et skibsforlis, men efterlader også store blanke områder på papiret. En anden har gengivet sirlige rækker af tøj i et butiksvindue, imens andre butiksvinduer er efterladt tomme (begge eksempler stammer fra ovenstående udvalgte tegninger). Dele af fortolkningen fremstår altså tydeligere eller af større relevans for eleverne end andre i selve oplevelsesprocessen hvor der tegnes, eller fortolkningen fremstår i nogen grad ”pletvist” for eleven.

Handle- og udviklingsperspektiv

Til undervisning der understøtter elevernes oplevelseskompetence i litteraturundervisningen, som et led i udviklingen af form for postkritisk litteraturpædagogik, har jeg, på baggrund af mine undersøgelser og forløb, udviklet syv didaktiske strategier til anvendelse i litteraturundervisningen. Det pædagogiske omdrejningspunkt for disse strategier er principperne omkring serendipitet, og netop det at der tages udgangspunkt i de opdagelser og erkendelser der opstår undervejs i selve oplevelsesprocessen.

Jeg har valgt akronymet FANTASI, fordi at det er det som litteraturen i høj grad udspringer af. FANTASI er for at bringe de æstetiske læreprocesser og den oplevelsesorienterede fremgangsmåde og strategi i fokus, og sidst men ikke mindst FANTASI fordi at fantasien fordrer både virkelyst, skabertrang og den alsidige dannelse hos eleven. Som begreb rummer ordet ”fantasi” med sine forskellige konnotationer en form for dualisme: der er både tale om et udtryk for iderigdom der netop ofte er funderet i og forbundet med barndommen, men begrebet fantasi kan også anskues som en slags opløftet bevidsthedstilstand og forestillingsevne.

FANTASI – Syv strategier

F – Følg stierne i fortolkningerne: At udvikle elevernes hermeneutiske kompetencer.

A – Autonomistøttende undervisning: Lad eleverne lede undervisningen.

N – Nyd litteraturen: Den æstetiske dimension.

T – Tænk ud af boksen: En oplevelsesorienteret litteraturpædagogik.

A – Alternative repræsentationsformer: Lad sproget vandre mellem modaliteterne.

S – Sammenfletning af livsverdener: Lad eleverne fortolke litteraturen med sammenfletning i deres egne livsverdener.

I – Iderigdom og forestillinger: Lad eleverne lege med og udfordre deres forestillingsevner.

Diskussion

Kan en dialog om studenterbrød eller rumraketter i *den lille havfrue* være med til at kvalificere litteraturundervisningen? Dette kan man fristes til at spørge om. Svaret er ganske enkelt: ja. I oplevelsens nærvær, som led i en æstetisk læreproces, opstod rammerne for en litteraturpædagogisk tilgang der først og fremmest tog udgangspunkt i eleverne og deres subjektive livsverdener. Oftest viste det sig i praksis at være de anderledes og mere skæve eksempler på fortolkninger, der gav anledning til de mest interessante og produktive litterære dialoger i klasserummet, og disse fremstod samtidig som af særligt motiverende karakter for eleverne, med øget elevdeltagelse til følge.

Konklusion

I en tidligere undersøgelse, hvor udgangspunktet i første omgang var at støtte elever i deres udvikling af fortolkningskompetence med et særligt fokus på umiddelbare fortolkninger, fandt jeg på baggrund af min empiriske analyse grundlag for noget andet og mere, end det jeg i første omgang havde søgt efter. Her lagde jeg mærke til hvorledes tegning som led i æstetiske læreprocesser, som didaktisk metode havde større potentiale i litteraturundervisningen end jeg havde forudset forinden. Derfor valgte jeg at gentage det samme didaktiske forløb, men i andre klasser, på andre skoler og med andre tekster, som led i et udvidet observationsstudie. På baggrund af en fænomenologisk analyse søgte jeg at beskrive denne brug af tegning som led i elevernes læseoplevelser. Med udspring i dette har jeg været i stand til at uddrage fem kategorier der karakteriserer fænomenet: sprogforståelse og fortolkning, emotioner, aktiv inddragelse af erfarings- og livsverden, fortolkninger i flere lag og indlevelse. Disse har jeg allerede uddybet nærmere som led i delkonklusionen på baggrund af min analyse. Når eleverne på denne vis blev støttet i deres læseoplevelser, blev de også i stand til at dykke dybere ned i teksten via deres fortolkninger. Selvom de tog udgangspunkt i deres egne fortolkninger, udvidede deres erkendelses- og livsverden sig i mødet med de andres i takt med at de præsenteredes for dem

i plenum. Det gav dem således grundlag for at gå i dialog omkring deres individuelle fortolkninger med hinanden, og i forholdet mellem dem selv og deres omverden, tilførtes der løbende nye lag og perspektiver til de eksisterende, der gjorde det muligt for eleverne både alene og i fællesskab at udvide deres oplevelser. I denne proces var det vigtigt for mig som underviser at legalisere alle elevernes subjektive fortolkninger, og her erfarede jeg at det oftest var de mere skæve og anderledes eksempler der gav grobund for de mest interessante litterære dialoger i klasseværelset, hvor flest mulige elever deltog aktivt og engageret.

Oplevelse og læselyst udgør et vigtigt fundament for en kvalificerende litteraturundervisning. Denne kan understøttes gennem et særligt fokus på fortolkningskompetence, og med udgangspunkt i æstetiske læreprocesser samt en læserorienteret postkritisk litteraturpædagogik. Oplevelse må ikke blot fremstå som et middel til at nå målet, men må også anskues som værende et mål for litteraturundervisningen i sig selv, og eleverne må derved understøttes i deres individuelle subjektive oplevelsesprocesser, der forbinder sig til deres livsverdener. Som underviser må man i litteraturundervisningen medvirke til at understøtte eleverne i at opnå kvalificerede læseoplevelser. Til dette formål har jeg indført begrebet ”*oplevelseskompetence*”, der på et fænomenologisk grundlag inddrager Felskis *fire nøglebegreber* samt Berntsens og Folke Larsens *personlige, deltagende læsning*. Derudover har jeg, på baggrund af mine forløb omkring tegning og æstetiske læreprocesser, fremsat syv didaktiske strategier til planlægning af en postkritisk læserorienteret litteraturpædagogik, her forkortet under akronymet *FANTASI*, der til sammen har til formål at støtte og udvikle eleverne i netop deres læseoplevelser og oplevelseskompetence i litteraturundervisningen. Alle eleverne får således noget at bidrage med, og netop dette procesorienterede fokus, kan bidrage med en masse rigdom. I stedet for som lærere blot at spørge os selv om: ”Hvad er målene for undervisningen?” og ”hvordan kommer vi derhen?”, så må vi også se på, og undersøge nærmere, hvad netop uforudsigeligheden, det somme tider undefinerbare og det som ikke er givet på forhånd, kan bidrage med til processen; både på et personligt og fagligt plan ud fra netop dette princip om serendipitet som en indlejret del i selve pædagogikken. Som undervisere må vi således, både på et dannelsesniveau såvel som på et menneskeligt, anerkende værdien i disse oplevelser, og stole på at undervisningen ikke nødvendigvis mister fokus og kvalitet, når vi aktivt tillader elevernes egne fortolkninger, på baggrund af deres subjektive livsverdener, at lede den.

Bibliografi

- Andersen, H. C. (1993). *Eventyr og historier (Den lille havfrue)*. Sesam.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard (red.), L. (2020). *Kvalitative metoder, en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen(red.), P., Illum Hansen, T., & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzel.
- Chemi, T., & Christoffersen, E. E. (2018). *Serendipitetens rum, Oden teatrets laboratorium*. Klim.
- Elf, N., & Illum Hansen (red.), T. (20.. April 2021). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk*. Hentet fra kidm.dk: <http://kidm.dk/wp-content/uploads/forundersogelse-dansk.pdf>
- Felski, R. (2009). *Uses of literature*. Wiley.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen*. Samfundslitteratur.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Duquesne University Press.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dansklærerforeningen.
- Husserl, E. (1997). *Fænomenologiens idé*. Hans Reitzels Forlag.
- Husserl, E. (1999). *Cartesianske meditationer*. Hans Reitzels Forlag.
- Husserl, E. (2019). *Fænomenologi*. Mindspace.
- Keller(red.), K. D. (2012). *Den menneskelige eksistens - introduktion til den eksistentielle fænomenologi*. Aalborg Universitetsforlag.
- KiDM.dk. (20.. April 2021). *KiDM-dansk*. Hentet fra Emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/dansk/litteraturdidaktik/kidm-dansk-eleverne-skal-undersoege-litteraturen-og-andre?b=t5-t8-t936>
- KiDM.dk. (20.. April 2021). *Publikationer*. Hentet fra Kidm.dk: <http://kidm.dk/publikationer/>
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fænomenologi*. Det lille Forlag.
- Münster, L. T. (2019). *Det læsende menneske*. Samfundslitteratur.
- Rasmussen(red.), K., Kampmann(red.), J., & Warming(red.), H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, H. (1972). *Tosserier i udvalg*. Det Schønbergske Forlag.
- Ringgaard, D. (2014). *Litteratur*. Århus Universitetsforlag .
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2017). *Self-determination Theory*. Guilford Publications.
- Sartre, J.-P. (1995). *Ego'ets transcendens*. Hans Reitzels Forlag.

Simonsen, P. (15.. April 2021). *Læsefortryllelse - Tør vi?* . Hentet fra videnomlaesning.dk:
[https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2018/laesefortryllese-toer-vi/](https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2018/laesefortryllelse-toer-vi/)

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). *Motivation for læring, teori og praksis*. Dafolo.

Sørensen, M. C., & D. Austring, B. (21. . December 2020). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/merete-cornet-soerensen-og-benneye-d-austring>

Turéli, D. (2012). *Vangede Billeder* . Borgen.

Aagerup, L., & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Bilag

På baggrund af denne opgaves og bilagens omfang, har jeg set mig nødsaget til at udelade den enorme mængde empiri, herunder alle beskrivelser, feltnoter, øvrige tegninger samt materialer fra øvrige forløb, med undtagelse af det som jeg har medtaget i opgaven.

Bilag I

Et stort landsdækkende projekt af nyere dato der har beskæftiget sig med undersøgende undervisningsdesign samt en netop undersøgende litteraturpædagogik med gode resultater er udviklingsprogrammet KiDM – Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM.dk, Publikationer, 2021). Som begrundelse i praksis henviser Nikolaj Elf og Thomas Illum Hansen netop til hvorledes *”den analytiske virksomhedsform... (i den aktuelle brug) udgrænser den æstetiske”* (Elf & Illum Hansen (red.), 2021). Med henvisning til Mark Faust og litteraturundervisnings double bind, taler de netop om balancen mellem de *”subjektive oplevelser”* og *”objektive iagttagelser”* (Elf & Illum Hansen (red.), 2021). De påtaler også hvorledes eksplicitering af æstetiske oplevelser og rum for modsatrettede følelser medvirker til at fremme den litterære analyse, og stiller netop de umiddelbare oplevelser i centrum som en vej til at fordre skabelsen af denne sammenhæng imellem analyse og oplevelse, dette dog igennem den såkaldte *”Think-and-Feel-Aloud”*-metode (Elf & Illum Hansen (red.), 2021). De fremstiller desuden otte didaktiske designprincipper der *”har til hensigt at understøtte en dialogbaseret og undersøgende tilgang til litteratur, der fremmer elevernes fortolkningskompetence – herunder især kompetencer til at erfare og undersøge ud fra æstetiske teksters flertydighed...”* (Elf & Illum Hansen (red.), 2021). Disse principper består af følgende: *”1. Engagement”*, *”2. Dialogisk fællesskab”*, *”3. Undersøgelssensorierede forløb”*, *”4. Styret åbenhed”*, *”5. Faglig rammesætning”*, *”6. Varieret progression”*, *”7. Multimodal produktion”* samt *”8. Mestring af fortolkning”* (Elf & Illum Hansen (red.), 2021). Til sidst oplister Elf og Illum Hansen *”ti vigtige resultater fra den empiriske forskning”*, der efterfølgende har mundet ud i et didaktisk greb bestående af 7 strategier *”som faglig ramme for elevernes udvikling af fortolkningskompetence”* (Elf & Illum Hansen (red.), 2021). Disse medtager jeg også herunder:

”Ti vigtige resultater fra den empiriske forskning

- *Litterær læsning fremmer empati og ”theory of mind”*
- *De litterære tekster læses og undersøges med en åben tilgang ”nedefra-og-op”*

- *Følelser har en kognitiv funktion i den litterære læsning*
 - *Tempoet er nede i litteraturundervisningen*
- *Lærere og elever sætter ord på tanker og følelser i mødet med litteratur*
 - *Elever kan både begribe og blive grebet af litteraturen*
 - *Elever arbejder systematisk med deres forestillingskraft*
- *Elever knækker den æstetiske kode og lærer at læse med fordobling*
 - *Stilladsbygning støtter en åben læsestrategi*
- *Strategiundervisning fremmer metakognition og selvstændighed'' (Elf & Illum Hansen (red.), 2021)*

''Syv strategier

- *Forforståelse*
 - *Oplevelse*
 - *Opdagelse*
- *Belysning/afprøvning*
 - *Uddybning*
 - *Fortolkning*
- *Perspektivering'' (Elf & Illum Hansen (red.), 2021)*

Kvalitet i dansk (fra KiDM-projektet) - De syv strategier

Strategier til undersøgelse af **æstetiske** tekster

I forløbene er hvert trin i arbejdsprocessen omsat til syv strategier, som eleverne kan genkende gennem ikoner.



Inden du læser teksten, skal du forberede dig på at møde nye og anderledes måder at se verden på. Derfor er det første ikon et par læsebriller. Måske skal du indhente en bestemt viden, før du læser. Måske skal du lave en øvelse, der hjælper dig til at være åben i forhold til den tekst, du skal møde. Det handler om at nærme sig teksten og indstille sig på den.



Når du læser teksten, er det første skridt, at du *oplever* tekstens verden. Du skal give dig tid til at forstå, hvad der sker i tekster, leve dig ind i personerne og lade teksten gøre indtryk på dig. Derfor er det andet ikon et øje.



Nu er du og dine klassekammerater klar til at gå på *opdagelse* i teksten. I kigger nærmere på nogle dele af teksten, som I tænker er vigtige. I begynder at tænke over, hvordan tingene hænger sammen. I kan komme med et første bud på, hvad teksten måske drejer sig om. Derfor er det tredje ikon et forstørrelsesglas.



Noget af det særlige ved litteratur er, at vi kan opleve og forstå den forskelligt. Derfor betyder pæren, at I skal *belyse* og *afprøve* jeres egen forståelse af teksten i forhold til andres i klassen. Her gælder det om at have styr på sine begrundelser i forhold til teksten. Og om at kunne lytte til andres forståelse og gå i dialog med hinanden.



Spaden betyder, at I skal grave dybere i teksten. Det kan fx være steder i teksten, som undervejs har været spændende at diskutere, fordi der skete noget særligt eller uventet. Det er også her, I for alvor begynder at analysere forfatterens teknikker, og hvad det er i teksten, der gør, at I oplever den, som I gør.



Puslespillet betyder, at I skal samle de forskellige dele af jeres undersøgelse og give en samlet fortolkning af teksten. Det er her, I giver jeres bud på, hvad der er vigtigt og hvorfor. Hvad handler teksten egentlig om?



Globussen betyder, at I er på *vej ud af teksten* og skal *forbinde* den med verden udenfor. I diskuterer måske, hvad teksten kunne bruges til, og hvilke dele af livet og samfundet, den har handlet om. Det kan være, at I læser en anden tekst, ser en film, eller gør noget andet, der giver et andet blik på det, teksten har handlet om. Det er også her, I samler op på, hvilke faglige områder I har arbejdet med undersøgelsen af teksten.

Hentet ned fra: (KiDM.dk, KiDM-dansk, 2021)

Bilag II

Illustration fra min udgave af H. C. Andersens *Den lille havfrue*.



(Andersen, 1993)

Illustration fra Disneys udgave af Den lille havfrue.



Hentet d. 21.05.21 fra: <https://www.cinemablend.com/news/2492566/disney-has-shut-down-production-on-the-little-mermaid-remake-and-more-movies>