

# Ældre litteratur i overbygningen

*- et motivlæsningsperspektiv*

## Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1. Problemformulering</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Metode</b> .....	<b>4</b>
<b>2.1. Empirisk metode</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Hvad er ældre litteratur?</b> .....	<b>7</b>
<b>3.1. Krav til læsning af ældre litteratur</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Hvorfor læse ældre litteratur?</b> .....	<b>9</b>
<b>4.1. Dannelsesaspekter</b> .....	<b>11</b>
<b>5. Ældre litteratur og motivation</b> .....	<b>13</b>
<b>5.1. Hvad skaber motivation?</b> .....	<b>16</b>
<b>6. Hvordan læse ældre litteratur?</b> .....	<b>17</b>
<b>6.1. Motivlæsning eller intertekstualitet?</b> .....	<b>19</b>
<b>7. Motivlæsning i skolen - en praksisanalyse</b> .....	<b>22</b>
<b>7.1. Vurdering af forløbet</b> .....	<b>24</b>
<b>8. Konklusion</b> .....	<b>25</b>
<b>9. Litteraturliste</b> .....	<b>27</b>
<b>10. Bilag</b> .....	<b>29</b>
<b>Bilag 1 – Interviewguide</b> .....	<b>29</b>
<b>Bilag 2 – Interviewbesvarelse</b> .....	<b>31</b>
<b>Bilag 3 – Spørgeskema, undersøgelse</b> .....	<b>37</b>
<b>Bilag 4 – Spørgeskema, evaluering</b> .....	<b>39</b>
<b>Bilag 5 – Anvendte tekster til undervisningsforløb</b> .....	<b>40</b>
<b>Bilag 6 – Den didaktiske relationsmodel</b> .....	<b>41</b>
<b>Bilag 7 – The Teaching-Learning Cycle</b> .....	<b>42</b>

## 1. Indledning

Lige fra barnsben har jeg altid været drevet af en stor nysgerrighed i forhold til både litteratur, film og musik. Jeg har pløjet mig igennem læssevis af bøger og kilometervis af LP'er og været en flittig kunde i antikvarier og marskandiserbutikker. Det at finde en gammel bog og fordybe sig i den verden der gemte sig bag omslaget, har altid været noget helt særligt for mig fra de første forkortede klassikere blev slugt og Verdenslitteraturen blev forsøgt studeret på knæ på min morfars gulv til teenageårenes rituelle læsning af fransk eksistentialisme og amerikansk beatpoesi.

Netop den ældre litteratur har altid haft en særlig tiltrækning på mig, blandt andet fordi historien har tilført denne et ekstra lag, hvor beskrivelser, sprog og tone bliver dokumenter for den tydelige udvikling i tænke- og talemåde samt samfundsudviklingen som sådan, mens fortællingens konflikter, motiv og tema ofte fremtræder upåvirkede af denne udvikling. Dette har altid forlenet mig med en fornemmelse af sammenhæng og kontinuitet på tværs af tider og steder, samtidig med at de fremmede ord og måder også har pirret min sproglige nysgerrighed.

Afgørende for min interesse har været den vejledning jeg har fået, både fra mine forældre og min ivrige bedstefar, der aldrig forsømte en chance for at stikke en Mark Twain, en Dumas eller en Defoe i min skoletaske, men i lige så høj grad den vejledning, litteraturen selv har givet mig i form af direkte henvisninger til andre bøger og forfattere og mere implicite intertekstuelle referencer. Således har min nysgerrighed ofte foranlediget mig at søge tilbage efter den originale version af denne eller hin sang, den græske myte, der illuderes i et givent digt eller lignende, og hver gang har jeg oplevet, hvordan det gjorde min forståelse rigere og min interesse stadig større.

I en undervisningssammenhæng er det dog ikke desto mindre snarere reglen end undtagelsen at elever ikke ser potentialet i ældre tekster. Deres umiddelbare utilgængelighed får mange læsere til at stå af, før de for alvor har givet teksten en chance, og en egentlig litteraturundervisning kan derfor ofte være vanskelig at gennemføre i en folkeskoleklasse - særligt når det gælder den ældre litteratur. Ikke desto mindre har læsningen af ældre tekster altid været en påkrævet del af danskundervisningen, og med Dansk litteraturs kanon (UVM, 2004) præciseredes desuden en række

uomgængelige forfatterskaber, som helt konkret bør indgå i undervisningen.

Med lærerens metodefrihed er det dog stadig op til den enkelte om denne undervisning skal ske efter en traditionel nykritisk analysemodel, et receptionsæstetisk fokus på læseoplevelsen, eller om man vil tænke andre veje, og det er i den forbindelse jeg har fundet det interessant at undersøge, hvorledes intertekstualitet og motivlæsning kan være en vej ind i den ældre litteratur og som metode medvirke til at forstærke elevernes motivation ud fra følgende:

### **1.1. Problemformulering**

**Hvilke muligheder giver fokus på intertekstualitet igennem motivlæsning for at øge elevernes motivation i arbejdet med ældre litteratur, med henblik på at tilgodese både danskfagets trin- og slutmål og elevernes almene dannelse?**

## **2. Metode**

For at imødekomme besvarelsen af denne problemstilling vil jeg først afgrænse mit arbejdsfelt ved at definere den *ældre litteratur* med udgangspunkt i såvel undervisningsvejledningen for danskfaget og Lars Handestens definition på samme. Derpå vil jeg kort komme ind på de i Folkeskoleloven stillede krav til undervisning i ældre litteratur, før jeg søger bag disse til begrundelserne for overhovedet at prioritere ældre litteratur. Her anlægges såvel et danskfagligt, såvel som et dannelsesmæssigt fokus, idet jeg bringer egne undersøgelsesresultater i spil med Ricœurs hermeneutisk/etiske blik på litteraturen, samt Klafki og Ziehes dannelsesteoretiske ditto, og forsøger at koncentrere disse forskellige optikker til et samlet dannelsesideal, som læsningen af ældre litteratur kan honorere.

Over for dette ideal står elevernes ofte svigtende motivation, og gennem inddragelse af relevant forskningslitteratur på området, samt egen indsamlet empiri, vil jeg forsøge at udlede hvilke

sammenhænge der findes mellem elevers motivation og netop ældre litteratur. Ved at samholde praktiske erfaringer, både fra egen praksis og fra praksisbeskrivelser bragt i faglige tidsskrifter, med pædagogisk/didaktisk teori, vil jeg forsøge at pege på mulige veje til at styrke motivationen i arbejdet.

Ud fra dette vil jeg se på motivlæsning som metode og vurdere, hvorvidt den rummer potentialet til at såvel skabe motivation hos eleverne, samt opfylde ovenfor beskrevne dannelsesideal. Jeg benytter mig i vid udstækning af Handestens definition på både motiv og motivlæsning, og er samtidig opmærksom på dennes sondring imellem at undervise *i* og *med* litteratur, hvilket også inddrages i en vurdering af motivlæsningen som egnet metode.

Denne vurdering sker på baggrund af et kort undervisningsforløb med motivlæsning som fokus, hvor jeg har hentet empiri, og inddrager i øvrigt undervisningsmaterialet "*Fuld Forvandling*", hvor flere af de anvendte tekster er hentet fra. På denne baggrund tør jeg slutteligt drage min konklusion om motivlæsningens indflydelse på elevernes motivation i litteraturarbejdet og det deraf følgende faglige og dannelsesmæssige output.

## **2.1. Empirisk metode**

Jeg har i forbindelse med min indsamling af empiri benyttet mig af den 10. klasse, jeg underviste i mit 4. års praktikforløb. Da jeg endnu ikke under praktikken havde fuldstændig klarhed over opgavens undersøgelsesfelt, måtte jeg foretage mine undersøgelser efterfølgende. Dette begrænsede mig til dels, da det skemamæssigt ikke lod sig gøre at give mig et længere forløb med klassen, så jeg valgte alternativt at danne en frivillig læsegruppe på i alt 9 elever og afvikle forløbet over 2 gange 2 timer med to ugers mellemrum.

Selvom jeg ikke eksplicit havde fortalt, hvad læsegruppen skulle beskæftige sig med, er jeg stadig opmærksom på, at den gruppe elever der meldte sig til dette ikke uden videre kan betragtes som repræsentative for resten af klassen. Det var således især de på forhånd litteraturinteresserede, der meldte sig til gruppen, og for at få restgruppen med, udfærdigede jeg et spørgeskema til afklaring af mere generelle spørgsmål (Bilag 4), ikke specifikt forbundet til den konkrete undervisning, som alle elever udfyldte.

På den måde blev min empiri tredelt:

1. Det *kvalitative interview* med faglæreren, struktureret efter principperne for et sådant beskrevet hos Kvale (Kruuse, 2007: 144), omhandlende de konkrete erfaringer med ældre litteratur i skolen, herunder metode, elevernes motivation osv. (se interviewguide, bilag 1).
2. Den *spørgeskemabaserede undersøgelse* rettet mod alle elever. Interviewspørgsmålene her er sammensat så de i vid udstrækning spejler de spørgsmål jeg stiller i denne opgave, således elevernes besvarelser umiddelbart kan inddrages i de relevante afsnit.

Undersøgelsesmetoden er her kvalitativ, og målet har som ovenfor nævnt været at sikre bredden i undersøgelsen. Spørgeskemaet er vedlagt (bilag 3).

3. *Observation og evaluering* af det konkrete undervisningsforløb. Her var jeg naturligt begrænset i mine observationer af min samtidige rolle som lærer og vejleder, og disse observationer er altså foretaget efter *observationens anden orden* som beskrevet hos Cato Bjørndal (Bjørndal, 2003: 34). Evalueringen fandt sted som en afslutning på forløbet, først skriftligt alene og derpå mundtligt på klassen. Denne totrins evaluering udførte jeg på baggrund af egne erfaringer, der har vist, at denne tilgang hjælper til at kvalificere den efterfølgende mundtlige evaluering. Evalueringsskemaet er vedlagt (bilag 4).

Igennem opgaven vil jeg anvende denne empiri, hvor det falder naturligt, og inddrage den på linje med mere omfattende undersøgelser til belysning af forskningsfeltet. Det kvalitative interview med faglæreren er transskriberet og vedlagt i sin fuldstændige form (bilag 2), mens de relevante data fra de øvrige undersøgelser kun er gengivet i teksten. Observationer og evaluering vil i særlig grad blive benyttet til analyse af praksis og vurdering af det undervisningsmateriale, jeg henter de fleste tekster fra.

### 3. Hvad er ældre litteratur?

*”Ældre litteratur er bare gamle kedelige bøger.”*

*”Det er noget der er skrevet før 2. Verdenskrig.”*

*”Det er sådan nogle gamle salmer og digte. Og romaner, Hosekræmmeren.”*

*- Elever, 10. klasse*

Den *ældre litteratur* har aldrig været en entydig størrelse, da horisonten selvsagt hele tiden flyttes som tiden går, og særligt for elever er det ofte vanskeligt at skelne mellem ældre i forstanden ældre end dem selv, og ældre i litteraturhistorisk forstand (Weinreich & Handesten, 2001: 14). Dog har denne ældre litteratur altid været en central del af danskfagets pensum, og undervisningsplanen for faget henviser til perioden før Det moderne gennembrud (fastlagt som 1870-1920) som genstand (UVM, 2009b). Ligeledes pointeres at den ældre litteratur består af værker, der *”på grund af særtræk i form og indhold (...) kan virke fremmedartede og svært tilgængelige”*, (UVM, 2009b) og der fordres her til en særlig læseteknik og et særligt fokus hos læreren i læsningen af netop denne litteratur. Ikke desto mindre kan der for mange elever være nyere tekster der er langt sværere tilgængelige, mens andre ældre tekster ikke volder den samme læser samme besvær; eksempelvis vil H.C. Andersens eventyr og Ingemanns salmer være væsentlig lettere læsning end Herman Bangs *”Stille eksistenser”* og Johannes V. Jensens *”Kongens fald”* på trods af udgivelsesårene.

I forbindelse med benævnelsen af den ældre litteratur anvendes ligeledes ofte begrebet *klassiker*. Det er et tilsvarende subjektivt begreb, som vanskeligt lader sig definere. Der er således flere, både folkelige, kommercielle og kunstneriske aspekter til begrebet, og med Mark Twains ofte citerede aforisme, kan man sige, at en klassiker er en bog *”folk kender og lovpriser, men ikke har læst”* (Koelling, 2004: 7; min oversættelse). Det lysende eksempel er Søren Kierkegaards *”Enten-eller”*, der ligesom de fleste af hans øvrige skrifter solgte dårligt ved udgivelsen, men i dag betragtes som en af Verdenslitteraturens klassikere, skønt meget få danskere til dato har læst den i sin fulde længde, mens andre klassiske værker som folkeeventyrene og -viserne, netop har vundet hævde

gennem deres folkelighed og deraf følgende udbredthed. Ydermere kan den konkrete historiske, politiske eller kulturelle situation værket er skabt i medvirke til at give klassikerstatus (Koeling: 2004: 9), hvilket ”*Anne Franks dagbog*”, Remarques ”*Intet nyt fra Vestfronten*” og Solzhenitsyns ”*I den første kreds*” er eksempler på.

Den ældre litteratur, der anvendes til undervisning i folkeskolen, kan oftest desuden benævnes som klassikere, mens, som det ovenfor fremgår, alle klassikere, der læses, ikke nødvendigvis falder inden for det felt, undervisningsvejledningen betegner som ældre litteratur.

Inden for denne opgave vil jeg benytte begge begreber ud fra følgende definitioner:

**- Ældre litteratur betragtes som litteratur fra før Det moderne gennembrud, indbefattet litteratur af nyere dato, der stiller tilsvarende sproglige og forståelsesmæssige krav til læseren.**

**- En klassiker forstås som et værk, sam- og/eller eftertiden har tillagt særlig stor betydning, og hvor sproget, stilen eller indholdet er tilskrevet blivende værdi.**

### **3.1. Krav til læsning af ældre litteratur**

Historisk har den ældre litteratur været betragtet som vigtigere eller mere lødig end den kontemporære, og der er blevet ført regulære korstog mod den såkaldte 'kiosk-litteratur', der ansås som direkte skadelig for børnene (Weinreich & Handesten, 2001: 14). I dag skelner man fortsat til dels mellem lødig og underlødig litteratur i undervisningen, men denne udvælgelse sker i højere grad ud fra lærerens skøn, og sondringen er ikke længere så indlysende. Samtidig har den kontemporære litteratur fået en langt større plads, så det i Undervisningsvejledningen endda anbefales direkte at man integrerer den nyere litteratur i sit arbejde med den ældre (UVM, 2009b).

Når den ældre litteraturs vigtighed alligevel stadig betones, som det eksempelvis sker gennem



kanoniseringen af værker og forfatterskaber (UVM, 2004), samt kravet til eleverne indeholdt i slutmålet om at *"anvende viden om litterære og kulturelle traditioner og om sprogets og litteraturens foranderlighed gennem tiderne"* (UVM, 2009a), sker det først og fremmest ud fra det almentdannende sigte, der altid er gået hånd i hånd med klassikerlæsningen (Weinreich & Handesten, 2001: 18). Argumenterne for og imod en kanon har været mange, og det specifikke fokus på enkelte forfatterskaber er både blevet beskyldt for at styrke og begrænse denne almene dannelse, men hele den diskussion ligger uden for denne opgaves interessefelt. Jeg vil blot forholde mig til at der, trods der findes en sådan kanon, ikke foreligger eksplicite krav til hvornår, hvordan og i hvilket omfang forfatterskaberne skal præsenteres.

#### **4. Hvorfor læse ældre litteratur?**

Trods Dansk Litteraturs Kanons rammesætning af kanoniserede forfatterskaber, beror omfanget af det læste ældre litteratur i vid udstrækning på lærerens litteratursyn, og det deraf følgende syn på dennes nødvendighed. Der foreligger imidlertid det eksplicite krav at det til eksamen opgivne pensum, skal omfatte et *"bredt udvalg af ældre og nyere prosa og poesi"* (UVM, 2011), men den konkrete forståelse af denne 'bredde' ligger hos læreren. Når der argumenteres for netop læsning af ældre litteratur sker det således ofte ud fra normative betragtninger om litteraturens egen iboende værdi som ses i nedenstående citat:

*"Ved at skaffe Børnene adgang til Litteraturens Mesterværker aabner vi for dem større Muligheder for aandelig udvikling. De lærer at se Menneskene under en videre og mere fordomsfri Synsvinkel. Vore store Forfattere har ofte kendt og opfattet Virkeligheden på en sandere og mere fuldkommen Maade end Flertallet af Mennesker (...) Gennem læsningen af deres Bøger faar ogsaa de unge Mulighed for at opdage disse Værdier"*

– børnebogsanmelder Christian Winther, 1946

(Weinreich & Handesten, 2001: 18)

Skønt denne børnebogsanmelders litteratursyn har knap 70 år på bagen, er det i høj grad de samme

argumenter der genkendes i Undervisningsvejledningen af 2009, hvor begrundelserne for litteraturarbejdet omfatter ”at få oplevelser og dybere indsigt i sig selv og andre,” og for den ældre litteraturs vedkommende også ”andre tænkemåder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfundsformer” (UVM, 2009b). I min egen undersøgelse understreger den adspurgte faglærer i sit syn på ældre litteratur mange af de samme pointer om litteraturens bevidsthedsudvidende væsen, men anlægger desuden et perspektiv der leder tankerne hen på det meget omdiskuterede historiebevidsthedsbegreb (Pietras & Poulsen, 2011: 63):

*”Jeg synes at ældre litteratur kan være med til at styrke vores historiesyn, sådan at man kan se hvordan mennesker for mange mange år siden havde det, og forstå hvordan det har udviklet sig. Så synes jeg historie bliver nærværende, når man oplever den gennem litteratur og gennem personer i litteratur, og kan følge med i hvad de tænker og føler over tid. Det synes jeg er meget spændende ved ældre litteratur, og jeg kan meget bedre selv huske historien når jeg binder den op på noget litteratur, for så får jeg nogle billeder og ikke bare årstal.”*

*(jf. interview, bilag 2)*

Historiebevidsthed ses hos historiedidaktikeren Rösen i sammenhæng med den narrative kompetence, der sætter os i stand til at skabe vore personlige fortællinger, idet ”fortællingen mobiliserer erindringen om tidsmæssige erfaringer, udvikler opfattelsen af en altomfattende tidsmæssig helhed, og sætter ens liv i såvel et ydre og indre tidsmæssigt perspektiv” (Rösen, 2004 i Pietras & Poulsen, 2011: 74), og på trods af, at diskussionen om dette begreb primært har foregået inden for historiefagets område, og som sådan ligger uden for denne opgaves undersøgelsesfelt, bevidner ovenstående citat meget godt det dobbeltsidige fokus, undervisningen i ældre litteratur ofte har. Det er denne sontring, i øvrigt udfoldet grundigere i afsnittet om undervisningens hvordan, som Handesten drager mellem at undervise *i* og *med* litteratur (Weinreich & Handesten, 2001: 143), der her gør sig gældende helt ned i den enkelte faglærers litteratursyn.

Den *narrative identitet* der skabes gennem interaktionen med fortællingen er også omdrejningspunktet i den franske hermeneutiker Paul Ricœurs filosofi til beskrivelse af fortællingens opbyggelige karakter. Han betoner, hvordan vi, idet vi forstår ”*det sande livs mål gennem fortællingen, giver den narrative identitet elskede og respekterede personers genkendelige træk til dette liv*” (Ricœur 1983, i Kemp, 2001: 45). Der er altså tale om en positiv afsmitning fra litteraturen i den konstante tilblivelsesproces selv et befinder sig i. Med Tønnesvangs begreber kunne man tale om tilførelsen af *psykologisk ilt*, forstået som de ”*vitaliserende dimensioner ved forholdet til andet og andre som af den enkelte opleves som selvunderstøttende, selvopløftende eller på anden vis vitaliserende, og som er nødvendige for etablering, opretholdelse og fortsat udvikling af et sammenhængende selv*” (Tønnesvang, 2002: 80).

Litteraturens betydning for dannelsen af denne narrative identitet sker ifølge Ricœur gennem, hvad han beskriver som *det trefoldige mimesis*. I mimesis' første lag, der i høj grad svarer til den aristoteliske opfattelse af dette, forstås mimesis som tekstens forhold til den beskrevne virkelighed. Det er altså ud fra dette niveau tekstens semantik, tid- og stedbeskrivelser og handlingsindhold kan betragtes (Ricœur, 2002: 78). Mimesis II er analysens felt, hvor tekstens forbindelse til andre tekster, genrer eller øvrige litterære konventioner blottlægges, og det der mimes her er netop litteraturen og ikke virkeligheden (Ricœur, 2002: 91). Med tredje niveau af mimesis forstås endelig tekstens opbyggelige funktion i skabelsen af den personlige narrative identitet. Det er altså i dette tredje lag, at livet får fornyet mening ved at mime litterært afledte forestillinger om det gode liv, forstået som ”*en nyfigurering af handlingens verden gennem fortællingen*” (Ricœur 1983, i Kemp, 2001: 45).

#### **4.1. Dannelsesaspekter**

Skal man forstå Ricoeurs tre niveauer af mimesis i et undervisningsperspektiv og herudfra aflede et eventuelt dannelsesmål for undervisningen i ældre litteratur, er det oplagt at inddrage Klafkis tresidede dannelsesideal. Her må skabelsen af den narrative identitet, forstås som et aspekt af *den kategoriale dannelse*, der sker som et uvægerligt biprodukt af de to andre dannelsesformer, *den materiale* med fokus på tilegnelsen af indholdet, og *den formale*, der beskæftiger sig med formen, altså måden, der læres på (Hermansen, Jensen & Krejsler, 2005: 128-129). Hos Klafki betones det,

at den kategoriale dannelses almene aspekt netop sigter mod ”at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemer i samtiden (...) og at opnå en beredvillighed til at medvirke til” løsningen af disse epokale nøgleproblemer (Klafki, 2001: 74), hvilket i det lys betragtet bliver den narrative identitesdannelses samfundsmæssige mål.

Her kan det også være interessant at inddrage Thomas Ziehes syn på dannelsen i det senmoderne samfund, hvor eleverne på baggrund af en stadig tiltagende *tematisering* i den medierede virkelighed, de møder, oplever en tiltagende *subjektivering* med henblik på tilegnelsen af stoffet (Ziehe, 2004: 82). Dette kan i øvrigt have konsekvenser for elevernes motivation i arbejdet med ældre litteratur, som det uddybes senere i afsnittet om ældre litteratur og motivation. Ziehe betoner, hvorledes skolen ikke ukritisk bør imødekomme eleverne på dette område, men ”provokere eleverne ved at ryste deres visheder. Det fremmede eller anderledes element i en bog (...) er ikke noget dårligt, det er et produktivt element” (Ziehe, 2004: 76). Derfor skal skolen fortsat tilbyde *den gode anderledeshed* ved at præsentere eks. tekster eleven ikke ellers ville have stiftet bekendtskab med, hvilket udtrykker et litteratursyn, som også genkendes i den adspurgte faglærers begrundelse for at prioritere ældre litteratur:

”Jeg mener, at mange andre medier, dem ser de og hører de, så dem skal vi selvfølgelig også støtte dem i at kunne analysere, men jeg tror at glæden ved at læse litteratur, den kan vi være med til at skabe i skolen.”

(jf. lærerinterview, bilag 2)

Skal alle disse betragtninger afsluttende opsamles til et samlet dannelsesideal, bliver det *materiale* dannelsespotentiale altså, hvad hidrører mimesis' første lag, den føromtalte historiebevidsthed, der søger næring i eks. tid- og stedbeskrivelserne, sproget og fortællingens konkrete handlingsindhold. Det *formale* dannelsespotentiale må i denne optik vedrøre den analytiske kompetence, der sætter eleven i stand til at beskrive, hvorledes teksten forholder sig til øvrige tekster gennem den dobbelte mimesis. Det tredje lag, der transcenderer både indhold og form, er netop der, hvor teksten rammer læseren og gennem en *veldoseret anderledeshed* bliver medskabende til dennes virkeligheds-

forståelse. Når det sker, er det netop via *den tredobbelte mimesis*, og må ses som den ældre litteraturs *kategoriale* dannelsespotentiale.

## 5. Ældre litteratur og motivation

Stort set alle didaktikere peger på elevens motivation som en central forudsætning for læringen, og hos Illeris betones eksempelvis, at denne *drivkraft-dimension*, forstået som elevens ”*motivationelle, følelsesmæssige og viljemæssige mønstre er mindst lige så vigtige for den enkeltes evne til at fungere hensigtsmæssigt og målrettet i samfundet som de indholdsmæssige resultater af læringen*” (Illeris, 2006: 106). Der sker altså med andre ord ingen læring, hvis drivkraften ikke skabes hos eleven, og skønt der findes lærere, der brænder for den ældre litteratur og formår at formidle den levende og vedkommende, er det for mange læreres vedkommende en stor udfordring, særligt på det motivationelle område. Mine elevers beskrivelser af den ældre litteratur som ”*kedelig*”, ”*gammeldags*” og ”*svær at læse*”, er ikke enestående blandt elever. Handesten kalder ligefrem litteraturen en 'byrde', som snarere er til plage, end til lyst for eleverne (Handesten, 2001: 212), hos hvem man er oppe imod en massiv modstand i form af en forudindtaget indstilling om stoffets utilgængelighed.

I forbindelse med min undersøgelse beskrev den adspurgte lærer sine erfaringer således:

*Altså jeg hører stort set altid, når man siger ældre litteratur, så er det, åh så kedeligt, men jeg oplever faktisk altid, at når man så kommer i gang, så synes de, det er spændende*

*(...)*

*Jeg oplever at de har rigtig, rigtig svært ved at sætte billeder på den tid, altså de har rigtig svært ved, når man læser Pontoppidan, Vandringsmanden, at se, at der kan ligge sådan en gammel kone inde i et sådan et lille hus og slås med rotter, og hvad ved jeg. At få de billeder ind og forstå dem – det er rigtig svært for dem*

*(...)*

*Og når det så oven i købet er et sprog, der er meget svært for dem at forstå, så kan de altså nemt gå helt i stå på det.*

*- fra interviewbesvarelsen (bilag 2)*

Det stemmer meget godt overens med den herskende forståelse inden for forskningen, der peger i retning af, at eleverne særligt i teenageårene stiller store krav til umiddelbar identifikation i læsningen, helst i form af bøger om andre unge og deres problemer (Appleyard, 1990: 99). Det er svært for disse elever at anerkende universaliteten i de problematikker, der præsenteres i den ældre litteratur, og de stiller derfor i øvrigt udtalte krav i forhold til nutidighed (Koelling, 2004: 96).

*FIVE ROLES THE READER TAKE:*

1. *The Reader as Player.* In the preschool years the child, not yet a reader but a listener to stories, becomes a confident player in a fantasy world that images realities, fears and desires in forms that the child slowly learns to sort out and control.
2. *The Reader as Hero and Heroine.* The school-age child is the central figure of a romance that is constantly being rewritten as the child's picture of the world and of how people behave in it is filled in and clarified. Stories seem to have an alternate more organized, and less ambiguous world than the world of pragmatic experience, one the reader easily slip into and becomes involved with.
3. *The Reader as Thinker.* The adolescent reader looks to discover insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, ideal images, and authentic role models for imitation. The *truth* of these ideas and ways of living is a severe criterion for judging them.
4. *The reader as Interpreter.* The reader who studies literature systematically, typically the college English major or graduate student or teacher, approaches it as an organized body of knowledge with its own principles of inquiry and rules of evidence, learns to talk analytically about it, acquires a sense of its history and perhaps even a critical theory of how it works.
5. *The Pragmatic Reader.* The adult reader may read in several ways which mimic though with appropriate differences, the characteristic responses of each of the previous roles: to escape, to judge the truth of experience, to gratify a sense of beauty, to challenge oneself with new experiences, to comfort oneself with images of wisdom. What seem to be common to these responses is that adult readers now much more consciously and pragmatically choose the uses of reading.

(Appleyard, 1990: 14)

A. J. Appleyard definerer i sin undersøgelse de fem roller, læseren menes at indtage gennem opvæksten. Alle fem roller er gengivet i deres fuldstændige form i tekstboksen ovenfor, men jeg vil primært koncentrere mig om de tre første, *The Reader as Player*, *The Reader as Hero or Heroine* og *The Reader as Thinker*, som ifølge Appleyard er de faser læseren gennemgår til og med teenageårene (Appleyard, 1990: 15).

De tre førstnævnte roller genkendes også i de krav, de adspurgte unge selv eksplicit formulerer i undersøgelsen, når adspurgt til deres litteraturpræferencer. Disse svar opdeles i tre kategorier som hver især spejler de tre ovennævnte rollers karakteristika: *involvering og identifikation*, *realisme* og *stof til eftertanke* (Appleyard, 1990: 100; min oversættelse), og de ligner i høj grad de opfattelser af 'den gode bog' eleverne i min undersøgelse præsenterede (jf. spørgeskema, bilag 3).

Mens involvering og identifikation først og fremmest går på handlingens opbygning, der altså skal være ”spændende” og til at ”blive helt opslugt af”, som mine elever beskrev det, er kravet til realisme i højere grad et krav til handlingens genstand. Den gode bog er sådant forstået både en, der ”ligner virkeligheden” og giver en fornemmelse af, at ”det kunne have været mig, det skete for”.

Det sidste kriterium, stof til eftertanke, er måske det tydeligst fremkommende i min undersøgelse, hvor svar som ”den fik mig til at tænke over, om det behøver være sådan”, og ”den siger noget om hvordan mennesker er”, er typiske. Dette kriterium går i højere grad på tekstens tema og eventuelle budskab, hvor der forlanges en umiddelbar omsættelighed fra teksten til elevernes livsverden.

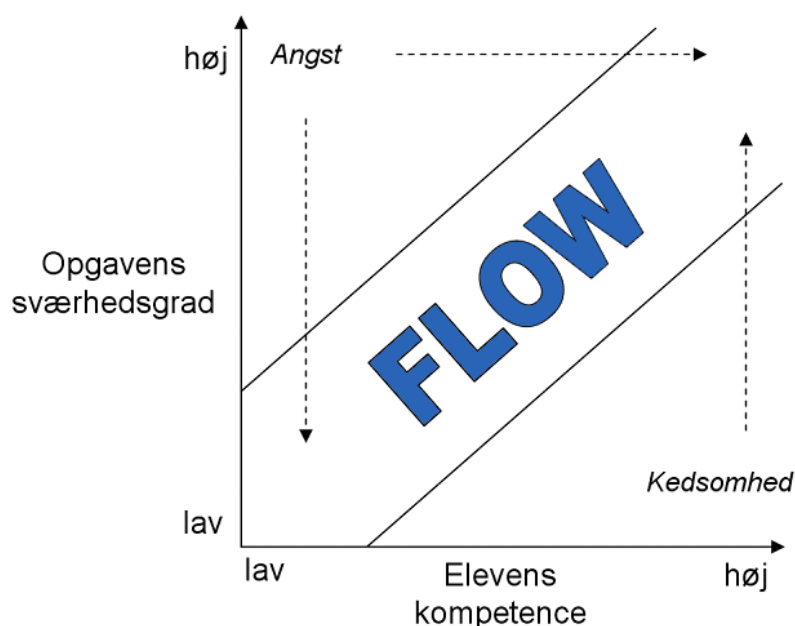
Når vi i skolen forventer at eleven udvikler en vis fortolkningskompetence i lyset af kravene i Fælles Mål (UVM, 2009a), er det således Appleyards fjerde niveau af læseroller, *The reader as Interpreter* (Appleyard, 1990: 121), denne forventes at indtage, hvilket ifølge samme undersøgelse først til fulde kan forventes af eleven i collegeårene (18-19 år). Skønt eleven i skolesammenhæng møder litteratur på den måde langt før, tyder undersøgelser på at den analytiske kompetence, der udvikles er forholdsvis overfladisk og præget af genfortælling, subjektive evalueringer, fokus på følelser og simpel inferens (Appleyard, 1990: 114). Det er derfor interessant at se på om kravene til eleverne potentielt overstiger deres formåen, når mange på den ene side har en forventning om en analytisk 'facitliste' (Schiefele, 2012: 459), mens de på den anden side forventes selvstændigt at kunne ”demonstrere et analytisk beredskab” (UVM, 2009a).



### 5.1. Hvad skaber motivation?

Megen psykologisk forskning peger i retning af at motivationen i forbindelse med udførelsen af en opgave netop hænger nøje sammen med opgavens sværhedsgrad. Med en kombination af Vygotsky og Kohuts begreber, kan man tale om at opgaven skal foregå inden for *zonen for nærmeste udvikling* hos eleven, og tilbyde en *optimal frustration* for denne, forstået som ”den mellemvej, som må findes mellem total imødekommelse og total skuffelse, som fører til udvikling af en psyke, der kan bearbejde de ydre realiteter, og som dermed sætter et menneske i stand til at stille op mod verden og komme igen, når det møder modstand” (Tønnesvang, 2002: 87).

Det er i vid udstækning også denne forståelse, der udtrykkes i Csikszentmihalyis meget anvendte *flow-teori*, hvor målet er et såkaldt *flow* i undervisningen, hvor fornemmelsen af tid og sted ophæves og virkelysten og motivationen er optimal (Andersen, 2006: 83). Ligesom hos Tønnesvang forudsættes her et optimalt frustrationsniveau, som det kan aflæses af nedenstående figur:



**Csikszentmihalyis  
flow-model**

(Andersen, 2006: 83)

For mange lærere kan denne skelen til kompetence kontra sværhedsgrad imidlertid føre til et fejlagtigt skøn af ældre litteratur som uegnet til undervisningsbrug i kraft af sin umiddelbare utilgængelighed, men der foreligger i sagens natur ikke argumenter imod vanskelige *tekster*, det er kun *opgavens sværhedsgrad*, der henvises til. Det er altså i høj grad lærerens *stilladsering*, her



forstået som *"(the) process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts"* (Wood, Bruner, Ross, 1976: 90), der afgør om et givent stofområde er for vanskeligt til eleverne.

Netop når det angår vanskelige tekster er det vigtigt at holde sig for øje, at denne stilladsering ikke bliver for styrende for elevernes forståelse af teksten. Her pointerer den amerikanske læseforsker og underviser Carol Jago eksempelvis, at mens en ordliste med 'oversættelse' af alle svære ord er meget styrende for oplevelsen og så at sige 'lukker teksten', kan et mere konkret fokus på *nøgleord* i teksten være med til i stedet at åbne teksten op for læseren (Jago, 2012: 42). Den adspurgte faglærer i min undersøgelse deler ikke Jagos opfattelse af ordlisters lukkende egenskaber, men kalder disse *"en stor hjælp for eleverne"*, skønt begge anser elevernes egen tilegnelse af teksten, *"aha-oplevelsen"*, for den vigtigste del af læreprocessen (jf. bilag 2), og af afgørende betydning for elevernes motivation (Jago, 2012: 43).

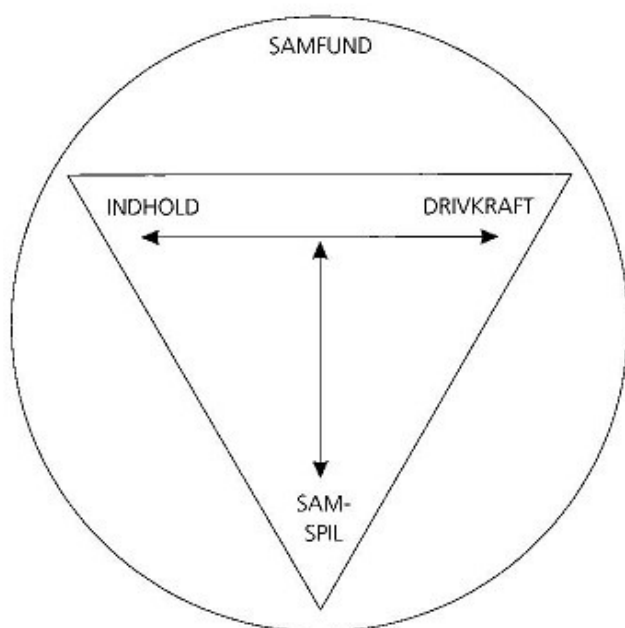
Et andet væsentligt aspekt, som forskningen har påvist, er forholdet mellem ydre og indre motivation, som synes at gøre sig tydeligt gældende i elevernes forhold til læsning. Mens eleverne uden besvær kan læse vanskelige tekster, når den indre motivation er til stede, som det sker med bøger læst ud fra egen interesse, vil de samme tekster synes vanskeligere, hvis de læses *as curriculum*, og altså i højere grad motiveret af skolens krav og forventningen om de mulige konsekvenser ved at undlade at opfylde disse (Schiefele, 2012: 429). Da langt størstedelen af den læsning, i særdeleshed litteraturlæsning, som den unge bedriver, foregår inden for skolens rammer (Appleyard, 1990: 99), påhviler det altså læreren at tage ansvar for denne transformation fra ydre til indre motivation gennem sin litteraturpædagogiske tilgang.

## **6. Hvordan læse ældre litteratur?**

Når man skal undervise i ældre litteratur, må man altså på den ene side, som ovenfor beskrevet operere ud fra et opstillet dannelsesideal, samt vælge en litteraturpædagogisk tilgang, der menes at kunne opfylde dette. Hvis man skal imødekomme de tilsvarende nævnte krav på det motivationelle område, må denne undervisning, altså først og fremmest synes vedkommende. Jeg har selv oplevet, både i min praktik og i forbindelse med nærværende undersøgelse, hvorledes lærerens eget

engagement i forhold til stoffet, spiller en tydelig rolle i forhold til elevernes ditto. Det er så at sige, populært talt, umuligt at lære nogen noget, man ikke selv tror på (Tanggaard, 2010: 160).

Illeris beskriver det således, at al læring finder sted inden for et rum, defineret af *samfundsmæssige* krav, hvor *indholdets* meningsfuldhed står over for elevens motivationelle *drivkraft*, hvilket aktivt påvirkes gennem det *samspil* der foregår i læreprocessen, eks. elev-lærer og elev-elev (Illeris, 2006: 41).



### **Læringens dimensioner**

(Illeris, 2006: 39)

Ud fra denne optik bliver det i arbejdet med den ældre litteratur netop samspilsdimensionen, der må aktivere de øvrige positioner, idet det valgte indhold i sin natur er uforanderligt, ligesom elevernes drivkraft, som beskrevet, i høj grad er ydre motiveret (Schiefele, 2012: 459) og forbundet med en række forudindtagede forventninger til utilgængelighed (Jago, 2012: 41). Det bliver altså lærerens opgave gennem dette samspil at dels *aktualisere* indholdet, så elevernes ydre motivation vendes til en indre, samt hjælpe eleverne til at *arkivere* dette, og altså forstå teksten ud fra den historiske ramme, den er blevet til inden for (Weinreich & Handesten, 2001: 137). Dette sidste forhold beskriver Aabenhus som faciliteringen af mødet mellem *tekstens 'jeg'* og *læserens 'du'*, hvor eleven må sætte sig i en andens sted, for at til fulde forstå tekstens intention (Aabenhus. 2000: 318), og på tværs af den tidslige distance "*åbne op*" for at kunne "*forstå mennesker i den tid de lever i*" (jf. interview, bilag 2).

Ovenstående må ses i lyset af den herskende diskurs om litteraturhistorisk undervisning i folkeskolen, hvor den ældre litteratur forventes at ”repræsentere ikke blot sig selv, men hele epokers tankegang og verdensbillede (...) og udgøre intet mindre end selve det kulturelle fundament” (Weinreich & Handesten, 2001: 214), og man må her holde sig for øje, hvorvidt man ønsker at undervise *med* eller *i* litteratur, altså om man vil bruge litteraturen som afsæt for udenfortekstlige diskussioner, eller om man ønsker at bevare tekstnærheden i arbejdet. Her påpeger Handesten tillige, hvordan megen litteraturhistorisk undervisning reelt bliver en *'historieundervisning-light'*, og i langt højere grad beskæftiger sig med de samfundsmæssige forhold litteraturen er blevet til under, end den beskæftiger sig med udviklingen inden for litteratur (Weinreich & Handesten, 2001: 143). Dette falder igen tilbage på det valgte dannelsesideal, for mens undervisning *i* litteratur imødekommer de faglige krav for danskfaget (UVM, 2009a), tilgodeser en undervisning *med* litteratur i højere grad det almentdannende aspekt.

Når den adspurgte lærer i min undersøgelse beskriver temaforløb som ”*Kvinder i Det moderne gennembrud*” (jf. interview, bilag 2) er dette formentlig netop et udtryk for en undervisning *med* litteratur, hvor teksterne læses på baggrund af det kønspolitiske islæt. Når tekster inden for eller på tværs af perioder antologiseres efter tema eller genre, som det sker her og i mange undervisningsmaterialer, er det på den måde potentielt med en udvanding af teksternes meningsindhold som følge (Handesten, 2002: 65). Eks. kunne man forestille sig Ibsens ”*Et dukkehjem*” anbragt i en tematisk ramme som den ovenfor beskrevne, skønt den kønspolitiske læsning i høj grad ligger eftertiden til. Ibsens samtidige ærinde var i højere grad at udstille borgerskabet, men da handlingen lægges i Noras hænder, er den ofte af eftertiden blevet læst feministisk. Handesten beskriver tillige, hvorledes Tom Kristensens ”*Hærværk*” er set placeret i en samling under det fælles tema alkoholisme, og en sådan forsimpning af tekstens tema, vil uvægerligt føre til en meningsmæssig reduktion (Handesten, 2002: 67).

### **6.1. Motivlæsning eller intertekstualitet?**

Som en måde at ”*åbne teksten*” er intertekstualitet en meget anvendt tilgang, når der arbejdes med ældre litteratur, for som respondenterne i mit interview beskriver det, bliver den ældre tekst ”*pludselig nærværende for dem*”, når de oplever, hvorledes teksterne går i dialog (jf. interview, bilag 2). Der betones således også i undervisningsvejledningen for faget, at ”*det er vigtigt at*

arbejde med eksempler, så eleverne bliver opmærksomme på tråde og forbindelser i litteraturen” (UVM, 2009b). Forudsætningen herfor er en forventning om at denne 'samtale' teksterne imellem åbner for en tilsvarende dialog mellem teksten og eleven, hvor nogle universelle lag i den ældre tekst åbenbares, så den fremstår mindre antikveret (Bright, 2011: 46). En sådan intertekstuel forbindelse kan findes på mange niveauer, fra den tydeligt parafraserende tekst, der eksplicit erkender sit ophav til den svagere intertekstuelle forbindelse eks. udtrykt gennem tekstens karakterer og deres henvisninger til andre tekster, men fælles for disse forbindelser er det forhold, at den nyere tekst først forstås ”i fuldt format, når den læses i forhold til de ældre, og de ældre kan både arkiveres i deres historiske kontekst og aktualiseres i forhold til den aktuelle læser ved at holdes op mod de nye” (Weinreich & Handesten, 2001: 207). Karakteristisk for denne samtale mellem teksterne er netop det faktum, at det kun er den nyere tekst der går i dialog, mens den ældre er statisk. Det fremhæves dog, hvorledes den nyeste amerikanske udgave af Emily Brontës klassiske ”*Wuthering Heights*”, der på omslaget benævnes som 'Bella & Edwards (Twilight-sagaen) yndlingsbog', er et brud med denne envejsdialog (Bright, 2011: 38), skønt bogen trods denne henvisning fra forlæggeren naturligvis ikke går yderligere i dialog.

Lærerens søgen efter intertekstuelle forbindelser kan imidlertid tilmed virke lukkende, idet der kun i begrænset omfang findes tekster, der direkte bekender sig sit ophav, og i sin udvælgelse af tekster kan man blive ansporet til at vælge ud fra åbenlys intertekstuel egnethed, frem for på baggrund af tekstens egen iboende kvalitet (Weinreich & Handesten, 2001: 207). Ydermere stilles der store krav til nytænkning, hvis eleverne forventes at aktualisere teksten ud fra denne forbindelse, og eks. vil den ofte beskrevne intertekstuelle forbindelse mellem Andersens ”*Den grimme ælling*” og Pontoppidans ”*Ørneflugt*”, næppe virke aktualiserende på eleverne, men i højere grad beskrive en samtale imellem to for dem antikverede tekster.

Alternativt anviser Lars Handesten i sin omskrevne phd.-afhandling *motivlæsningen* som en mulighed, når man ønsker at tydeliggøre forbindelser litteraturen imellem, som ikke er strengt intertekstuelle. Motiv forstås her som isoleret fra tema og emne, men med eventuelle sammenfald med begge disse kategorier (Handesten, 2002: 150). Mens en teksts tema ofte med fordel kan opstilles som modsætningspar, (eks. lys/mørke, kultur/natur), vil emnet ofte være mere overordnet (eks. kærlighed, venskab). Hvor motivet forholder sig til fortællingens konkrete gestalter, er begge

de ovenfor nævnte kategorier ofte afledte som udtryk for en fortolkning (Lützen, 2003: 49). Motivet er således forstået meget konkret, og en læsning med fokus på motivet sikrer derfor at fokus holdes på teksten, mens fokus på enten tema eller emne i høj grad peger ud af teksten og flytter diskussionen til det udenomtekstlige (Handesten, 2002: 151).

Motivet opdeles hos Handesten i øvrigt i kategorierne *situationsmotiv*, *personmotiv* og *sted- og tidsmotiv*, hvoraf alle potentielt findes samtidigt i teksten. Dertil kan motiverne i forskelligt omfang have betydning for teksten, og i den forbindelse præsenteres kategorierne *hovedmotiv*, *sidemotiv* og *detaljektiv* (Handesten, 2002: 146). En tekst kan altså have forbindelse til andre tekster på flere niveauer, både gennem personerne og den udvikling de gennemgår, samt den måde de interagerer, eksemplificeret i *Romeo og Julie-motivet*, som både nævnes i Undervisningsvejledningen (UVM 2009b) og er omdrejningspunktet for Dorte Eggersens motivlæsning i undervisningsmaterialet "*Fuld Forvandling*" (Eggersen, 2010: 72), og mere konkret gennem stedlige og tidlige ligheder, eksemplificeret i Peter Heller Lützens tekstsamling med *storbyen* som samlende motiv (Lützen, 2003: 169).

At motivlæsning ikke er nær så udbredt som den intertekstuelle læsning, fremgår tydeligt bare ved et simpelt overblik over den skrevne litteratur på området. Mens de intertekstuelle forbindelser tekst-tekst, film-tekst og tegneserie-tekst er blevet påvist i utallige undervisningsmaterialer, er motivlæsning et relativt ubeskrevet blad. Jeg oplevede da også at måtte definere metoden for respondenten i mit interview, på trods af dennes anseelige erfaring på området, og som naturlig følge heraf var erfaringerne på området tilsvarende begrænsede. Her betonedes i stedet særligt behovet for aktivt at hjælpe eleverne med at skabe inferens, f. eks. gennem "*film, der giver nogle billeder af tiden. For billederne giver jo følelser og hvis man ikke kan skabe filmen inden i sig, så er det svært at leve sig ind i*" (Jf. interview, bilag 2), en betragtning, der tilmed genkendes i Undervisningsvejledningen, hvor også "*billedlige udtryk, som eleverne selv skaber*" nævnes som en måde at "*hjælpe med til anskueliggørelsen*" (UVM 2009b).

Carol Jago præciserer i tillæg til dette, at litteratur ikke blot pga. de umiddelbare sproglige vanskeligheder i læsningen, bør fravælges, men at man netop bør vælge *kognitivt stærke værker*, som igennem både sprogbrug og motiv kan fungere som positive spejlingsobjekter (Jago, 2012: 43).

## 7. Motivlæsning i skolen - en praksisanalyse

For at undersøge motivlæsningen i praksis dannede jeg, som tidligere nævnt, en læsegruppe af 9 elever, og på baggrund af ovennævnte dannelsesideal, forsøgte jeg at opstille nogle klare mål for mit stærkt tidsbegrænsede undervisningsforløb. I min planlægning indtænker jeg altid, uanset forløbets omfang, som udgangspunkt Hiim & Hippe's didaktiske kategorier som formuleret i *den didaktiske relationsmodel* (bilag 6). Modellens fokus på de forskellige didaktiske faktorer betydning og indbyrdes forhold, hjælper efter min erfaring til at tydeliggøre eventuelle blinde punkter i planlægningen gennem medtænkning af alle disse forskelligtrettede faktorer. Jeg vil ikke her redegøre for de enkelte faktorer's begrebslige indhold, men blot nedenfor anvende disse til at anskueliggøre, i hvilket omfang de har haft betydning for min specifikke planlægning.

Som udgangspunkt var den afgørende *rammefaktor* forløbets længde (2 undervisningsgange af 2 timer), og det spillede desuden ind, at eleverne måtte læse teksterne ved siden af den almindelige undervisning, der på en efterskole oftest fylder det meste af elevernes vågne tid. Derfor måtte tekstmængden ikke være for stor, og jeg tilstræbte, hvor det syntes hensigtsmæssigt at vælge film, billeder og musik (Bilag 5), og benyttede mig således her af det udvidede tekstbegreb (Møller, Poulsen & Steffensen, 2010: 89). Hvad angår elevernes *læringsforudsætninger* ville den ideelle undersøgelse have medtænkt differentieringsmål ift. elevernes forskellige forudsætninger, men da gruppen af elever, som tidligere nævnt, var forholdsvis homogen som følge af den frivillige deltagelse, valgte jeg i praksis at se bort fra denne dimension.

Den begrænsede tid spillede også ind i forhold til min *målsætnings* bredde, da denne gerne skulle lede hen imod en kvalificeret *vurdering* jeg kunne træffe på dette grundlag, men jeg forsøgte imidlertid, ud fra en Klafkisk forståelse at indtænke alle tre dannelsesområder. På det materiale plan handlede det især om tilegnelsen af *indholdet*, der var sammensat ud fra et almentdannende perspektiv, hvor næsten alle teksterne er at regne som kanoniserede, enten efter Dansk litteraturskanon (UVM, 2004) eller *"The Western Canon"* (Bloom, 1994). Det formale niveau, omhandlede tillige de anvendte *læreprocesser*, der stilede mod, at eleverne udviklede *"et analytisk beredskab over for tekster og andre udtryksformer"* (UVM, 2009a), og endelig, med det kategoriale

dannelsesaspekt for øje, mod en fornyet ”*erkendelse gennem æstetiske oplevelser*” (UVM, 2009b).

Jeg lod mig i min planlægning desuden inspirere af Mailands genrepædagogik og dennes vekslen mellem induktive og deduktive processer gennem *The Teaching-Learning Cycle* (bilag 7), henimod en mulig 'motivpædagogik'. Jeg betragtede det her som det vigtigste allerførst at lægge grunden gennem en *vidensopbygning* (Mailand, 2005: 43), udfoldet som en præsentation af motivets væsen, herunder hvorledes det adskiller sig fra tema, emne og genre, og videre kan opdeles i *situationsperson-* og *detaljemotiv* (Handesten, 2002: 146). Herpå søgtes motivet for Shakespeares ”*Romeo & Julie*”, der skulle danne rammen om forløbet, udfoldet i fællesskab med eleverne, idet jeg aktivt forsøgte at inddrage deres forforståelse og baggrundsviden om denne fortælling, også for der igennem at styrke det fælles udgangspunkt for fortolkning (Møller, Poulsen & Steffensen, 2010: 28).

Den indledende præsentation, var naturligvis primært deduktiv, men idet eleverne selv bød ind med deres - mere detaljerede end forventede - kendskab til Shakespeares klassiker, tilstræbte jeg allerede her en vekselvirkning mellem deduktive og induktive processer, og lod slutteligt arbejdet munde ud i et fælles konstrueret skema over motivets forskellige definitioner. De fremkomne karakteristika ved motivet forsøgte derpå sat i spil gennem en *modelanalyse* (Mailand, 2005: 44) af børnesangen ”*Langt oppe bag Norges kyster*”, hvor fokus blev lagt på tekstens forhold til det føromtalte motiv.

Herfra vurderede jeg at eleverne selv var tilstrækkeligt klædt på til at gå i gang med *den individuelle analyse*, og tekstudvalget (bilag 5) blev fordelt som lektie imellem eleverne, således at to elever beskæftigede sig med samme tekst, med undtagelse af ”*En dyne af sne*”, som kun én elev fik. Ved næste undervisningsgangs begyndelse samlede jeg således op på det tidligere gennemgåede ud fra det fælles konstruerede ark, og lod hver elev(gruppe) præsentere deres læste tekst på klassen. Jeg oplevede allerede her, hvorledes motivtrækkene blev afgørende for deres referat af det læste. Forarbejdet havde altså medført et konkret fokus, som alle teksterne blev læst og beskrevet ud fra, og noget tilsvarende omtales hos Handesten som motivets indflydelse på læserens forventning og forståelse (Handesten, 2002: 148).



I det derpå følgende gruppearbejde, hvor én læser af hver tekst samarbejdede om at tegne et 'motivkort' over de forskellige fortællingers forhold til det samlede motiv, blev analysen således også meget konkret, og min oplevelse var at eleverne fint magtede at anlægge dette blik på endog meget vanskelige tekster som flere af de valgte. I evalueringen beskrev flere elever netop dette fokus som en metode, der ”gjorde det meget lettere at forstå” og satte dem i stand til at se udover den tidlige barriere mellem læser og tekst for at kunne se, hvad ”historien egentlig handler om” (egne noter fra evaluering), hvilket bekræfter antagelsen om metodens evne til at ”føre eleverne ind i den litterære traditions særlige tankebaner og åbne en forestillingsverden, som ikke ligger lige for” (Handesten, 2002: 154).

### **7.1. Vurdering af forløbet**

Havde der været længere tid til rådighed med holdet, kunne man med fordel have sluttet *The Teaching-Learning Cycles* cirkel med en skriveøvelse (bilag 7), hvor eleverne fik den erhvervede viden bragt til anvendelse gennem komposition af egne tekster ud fra Romeo og Julie-motivet. På den måde kunne man have tilført forløbet de skriftlige mål, det i høj grad mangler, og man kunne tillige have gået mere i dybden med enkelte af teksterne og inkluderet de noget længere tekster i undervisningsmaterialet ”*Fuld Forvandling*”. Jeg tænker i særlig grad på Blichers ”*Hosekræmmeren*” (Eggensen, 2011: 55), der i kraft af forfatterens kanonisering anvendes i flere undervisningsmaterialer, og ofte volder eleverne et betydeligt besvær. Her kunne motivlæsningens fokusering på tekstens konkrete gestalter være med til at åbne denne for eleverne, samt bevare fokus på de *formale* mål, jf. det tidligere nævnte dannelsesideal (se opgavens afsnit om dette).

Jeg oplevede i øvrigt i min undervisning at visse af teksterne med fordel kunne have været skarpere fokuseret, eks. ”*Tristan & Isolde*”, som eleverne ikke kunne ”få til at passe ind” (noter fra evaluering), og selvom det også er en fortælling om den umulige kærlighed, endda ofte nævnt som Shakespeares mulige inspirationskilde, er *trekantsmotivet* måske det mest fremtrædende i denne historie. På samme måde gør det sig gældende med ”*En dyne af sne*”, hvor motivet kun delvis udfoldes, og inddragelsen heraf kommer i højere grad til at pege væk fra den fælles tekst og hen imod en tematisk diskussion af ungdoms- og parforholdsproblematikker.



Der skal ikke nødvendigvis her anlægges en betragtning, hvor det at undervise *i* og *med* litteratur bliver udtalte modsætninger. Det er således svært at fastholde fokus på teksten alene, og i forhold til et *kategorialt* dannelsesperspektiv (se opgavens afsnit om dette) muligvis heller ikke ønskværdigt, så skønt motivlæsningen giver fokus, bør den efter min mening ikke udelukke de tematiske diskussioner. Tilsvarende mener jeg, at man i en motivlæsning skal være opmærksom på, at læsningen ikke bliver lukkende for tekstoplevelsen, og kommer til at stå som en slags ny 'facitliste'. Motivbegrebet må forstås meget bredt, som hos Handesten (Handesten, 2002: 146), og eventuelt anvendes i forskellige former på forskellige tekster, for ikke at blive degraderende for forståelsen.

Således varslers det valgte motiv i høj grad klasses Diskussionens genstand, og når Eggensen i "*Fuld Forvandling*" fokuserer sin opmærksomhed på Romeo og Julie-motivet, hvor Shakespeare sættes i spil med Blicher og Merete Pryds Helles "*Oh Romeo*", peger dette blik let ud af teksten mod en diskussion af ungdomsproblemer, f.eks. tvangsægteskaber og andre *epokale nøgleproblemer*.

Som et andet bud på en motivsamling kunne inddrages Peter Heller Lützens appendix til bogen "*Analyse og relevans*", hvor en række tekster præsenteres ud fra et ganske konkret fælles stedmotiv, nærmere bestemt Istedgade og Vesterbrogade i København (Lützen, 2003: 49). Teksterne af hhv. Johannes Jørgensen, Emil Bønnelycke og Dan Turell er på den måde med til at aftegne et meget specifikt motiv, som endog kan besøges og tages i betragtning med egne øjne, evt. i forbindelse med en ekskursion, hvor også en litterær byvandring kunne inddrages. Denne motivlæsning lægger i højere grad op til en diskussion af det stedlige motivs udviklingshistorie, og peger således i retning af målet om "*at styrke vores historiesyn*" (jf. interview, bilag 2), beskrevet hos faglæreren.

## **8. Konklusion**

Som ovenfor påvist vil enhver litteraturundervisning, og i særdeleshed en undervisning i ældre litteratur konstant balancere mellem det fagfaglige og det almentdannende. Som beskrevet i mit opstillede dannelsesideal, forventes læsningen altså både at kunne honorere krav om øget historiebevidsthed, analytisk kompetence, samt være direkte virkelighedsskabende gennem den

trefoldige mimesis. Det er store krav at stille til en litteratur, der som udgangspunkt ikke interesserer eleverne. Jeg mener dog ud fra ovennævnte undersøgelser at kunne konkludere, at det først og fremmest er opgavens sværhedsgrad, der har betydning for elevens motivation, og motivlæsning må her ses som et effektivt værktøj til fokusering og stilladsering.

Det er tilmed også først for alvor igennem den intertekstuelle samtale teksterne imellem, f.eks. på det motivlige plan, at eleverne bliver opmærksomme på litteraturens kulturskabende potentiale, og hvorledes denne fælles forestillingsverden uvægerligt har betydning for vores individuelle personlighedsdannelse. Set overfor den tematiske undervisning giver motivlæsningen altså et klarere fokus, og medvirker til at anskueliggøre dualismen i såvel det fællesskabsdannende set over for det individuelt dannende, og det materialt dannende over for det kategorialt dannende.

## 9. Litteraturliste

- Aabenhus, Jørgen (2000): *"Litteraturhistorie – i dialog mellem tekstens "jeg" og læserens "du" "*, i *"Dansk i Dialog"*, Dansk lærerforening
- Andersen, Frans Ørsted (2006): *"Flow og fordybelse"*, Hans Reitzels Forlag.
- Appleyard, A.J. (1990): *"Becoming a Reader -the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood"*, Cambridge University Press
- Bjørndal, Cato (2003): *"Det Vurderende Øje – observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning"*, Forlaget Klim
- Bloom, Harold (1994): *"The Western Canon - the Books and School of the Ages"*, Riverhead Books
- Bright, Amy (2011): *"Writing Homer, Reading Riordan: Intertextual Study in Contemporary Adolescent Literature"*, artikel i *Journal of Children's Literature*
- Eggensen, Dorte (2011): *"Fuld Forvandling" (+ lærervejledning)*, Systime
- Handesten, Lars (2002): *"Sæt litteraturen er til"*, DPU's Forlag
- Hermansen, Jensen & Krejsler (2005): *"Didaktikken og individet - når senmoderne elever skal lære"*, Alinea
- Hiim, Hilde & Hippe, Else (2007): *"Læring gennem oplevelse, forståelse og handling"*, Gyldendal
- Illeris, Knud (2006): *"Læring"*, 2. udg., Roskilde Universitetsforlag.
- Jago, Carol (2012): *"Opening the Literature Window"*, artikel i *Educational Leadership*
- Kemp, Peter (2001): *"Praktisk visdom – om Paul Ricæurs æstetik"*, Forum
- Klafki, Wolfgang (2001): *"Dannelsesteori og didaktik -nye studier"*, Klim
- Koelling, Holly (2004): *"Classic Connections: Turning Teens on to Great Literature"*, Libraries Unlimited
- Kruuse, Emil (2007): *"Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag"*, 6. udgave, Dansk Psykologisk Forlag
- Lützen, Peter Heller (2003): *"Analyse og Relevans -grundbog i litterær analyse og fortolkning"*, Dansk lærerforening

- Mailand, Mette Kirk (2007): ”*Genreskrivning i skolen*”, Forlaget Gyldendal
- Møller, Hans Henrik, Poulsen, Henrik & Steffensen, Bo (2010): ”*Litteraturundervisning -mellem analyse og oplevelse*”, Samfundslitteratur
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011): ”*Historiedidaktik*”, Gyldendal
- Ricœur, Paul (2002): ”*En hermeneutisk brobygger*”, red. Hermansen & Rendtorff, Klim
- [Schiefele, Ulrich](#) m.fl. (2012): ”*Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence*”, undersøgelse publiceret i Reading Research Quarterly
- Tanggard, Lene (2010): ”*Fornyelsens kunst – at skabe kreativitet i skolen*”, Akademisk Forlag
- Tønnesvang, Jan (2002): ”*Selvet i pædagogikken*”, Klim.
- Undervisningsministeriet (UVM) (2004): ”*Dansk litteraturs kanon*”, lokaliseret 18/4, 2013 på <http://pub.uvm.dk/2004/kanon/>
- Undervisningsministeriet (UVM) (2009a): ”*Fælles Mål - Dansk*”, lokaliseret 1/3, 2013 på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk>
- Undervisningsministeriet (UVM) (2009b): ”*Undervisningsvejledning*”, , lokaliseret 1/3, 2013 på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/Undervisningsvejledning-for-faget-dansk/Sprog-litteratur-og-kommunikation>
- Undervisningsministeriet (UVM) (2011): ”*Orientering om folkeskolens afsluttende prøver 2011/2012*”, lokaliseret 1/3, 2013 på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2011/FAP-2011-2012/Tekstopgivelser-og-undervisningsbeskrivelser>
- Weinreich, Torben & Handesten, Lars (2001): ”*Litteraturens Byrde*”, 2. udg., Roskilde Universitetsforlag
- Wood, Bruner & Ross (1976): ”*The Role of Tutoring in Problem Solving*” i Journal of Child Psychiatry and Psychology, vol. 17 (2).
- Ziehe, Thomas (2004): ”*Øer af intensitet i et hav af rutine*”, Forlaget Politisk Revy

## 10. Bilag

### Bilag 1 – Interviewguide

Hvor længe har du undervist i dansk?	Baggrundsforståelse
Hvilken plads mener du litteraturundervisningen bør have indenfor danskfagets felt?	Afklaring af litteratursyn
Hvordan definerer du ”ældre litteratur”?	Uddybende afklaring af litteratursyn
Hvilke kvaliteter mener du, at den ældre litteratur besidder, som den samtidige (ungdoms)litteratur ikke gør? Hvilke kvaliteter besidder den samtidige modsat set? Er det efter din mening nødvendigt at læse ældre litteratur?	Afklaring af dannelsesideal
Hvilke problemer oplever du, når du underviser i ældre litteratur? Hvad gør du aktivt for at styrke elevernes motivation i arbejdet? I hvilket omfang oplever du, at eleverne kan forholde sig til den ældre litteratur, forståelsesmæssigt, såvel som analytisk?	Afklaring af elevaspektet, motivationelle forhold
Hvordan underviser du typisk i ældre litteratur? Anvender du periodelæsning/litteraturhistoriske opslagsbøger? Hvad er styrken/svagheden ved dette? Anvender du tematiske/emneopdelte forløb på tværs af tid? Hvad er styrken/svagheden ved dette? I hvor høj grad underviser du ud fra tekster opgivet i undervisningsmaterialer, og i hvor høj grad sammensætter du teksterne selv?	Afklaring af metode, undervisning 'i' eller 'med', litteraturpædagogisk tilgang

Hvad gør sig gældende når du udvælger en ældre tekst til,undervisningsbrug?	
Hvad er dit syn på intertekstualitet som værktøj? Er der nogle åbenlyse begrænsninger for denne tilgang? Hvad er dit syn på motivlæsning som værktøj (definer evt.)? Har du erfaringer med dette?	Kommentarer til opgavens præmis
Hvordan mener du bedst man styrker interessen for/forståelsen af ældre litteratur? Er det et mål der bør prioriteres? Gør du dette?	Opsummerende kommentarer til metode, elevaspekt, dannelsesideal
Er der noget i dette interview, du vil betegne som særligt vigtigt for dig?	Afklaring af respondentens vigtigste pointer
Hvordan har du oplevet dette interview?	Respondentens vurdering

## Bilag 2 – Interviewbesvarelse

Hvor længe har du undervist i dansk?	Det har jeg i 28 år. Lige fra jeg blev færdiguddannet.
Hvilken plads mener du litteraturundervisningen bør have indenfor danskfagets felt?	Jeg synes den skal have en stor plads, fordi jeg mener det er en dør man kan åbne for mange ind til.. ja, ind til verden, og jeg mener, at mange andre medier, dem ser de og hører de, så dem skal vi selvfølgelig også støtte dem i at kunne analysere, men jeg tror at glæden ved at læse litteratur, den kan vi være med til at skabe i skolen.
Hvordan definerer du ”ældre litteratur”?  Og fremefter? Altså det moderne gennembrud, eller?	Altså når jeg tænker ældre litteratur, så er vi nede ved Romantikken og fremefter. Ja, sådan fra midt i 1800-tallet til først i 1900-tallet, 1920'erne-agtigt, det tænker jeg det er ældre litteratur. Og så ved jeg godt, at så er der folkeviser og folkeeventyr, og sådan noget, der ligger længere tilbage, og dem kan man også godt inddrage, og det har jeg også gjort. Men ikke som sådan et stort emne, fordi det er tungt stof for dem, men inddrage det sammen med andre tekster.
Altså med fokus på intertekstuelle forbindelser?	Ja, der synes jeg det er sjovt at tage de her gamle tekster, f.eks. Ebbe Skammelsen, den har jeg brugt sammen med Brødre, filmen, og det giver god mening, for der er meget intertekstualitet imellem de to, og så bliver folkevisen pludselig nærværende for dem.
Hvilke kvaliteter mener du, at den ældre	Jeg synes at ældre litteratur kan være med til at

<p>litteratur besidder, som den samtidige (ungdoms)litteratur ikke gør?</p>	<p>styrke vores historiesyn, sådan at man kan se hvordan mennesker for mange mange år siden havde det, og forstå hvordan det har udviklet sig. Så synes jeg historie bliver nærværende, når man oplever den gennem litteratur og gennem personer i litteratur, og kan følge med i hvad de tænker og føler over tid. Det synes jeg er meget spændende ved ældre litteratur, og jeg kan meget bedre selv huske historien når jeg binder den op på noget litteratur, for så får jeg nogle billeder og ikke bare årstal.</p>
<p>Hvilke kvaliteter besidder den samtidige modsat set?</p>	<p>Jamen, den er selvfølgelig mere nærværende, fordi den beskriver nogle problematikker som man selv er en del af, så der synes jeg da den giver noget andet, f. eks. er det nemmere at forstå replikker, så man kan nemmere gå bag om sproget og forstå budskaberne i sproget, tænker jeg. Altså uanset om det er gammel eller ny, så handler det jo om at forstå mennesker i den tid de lever i.</p>
<p>Er det efter din mening nødvendigt at læse ældre litteratur?</p>	<p>(stryges i interviewet, skønnes allerede besvaret)</p>
<p>Hvilke problemer oplever du, når du underviser i ældre litteratur?</p>	<p>Jeg oplever at de har rigtig, rigtig svært ved at sætte billeder på den tid, altså de har rigtig svært ved når man læser Pontoppidan, Vandringsmanden at se, at der kan ligge sådan en gammel kone inde i et sådan et lille hus og slås med rotter og hvad ved jeg. At få de billeder</p>



	<p>ind og forstå dem – det er rigtig svært for dem, så derfor så tænker jeg, at når man læser ældre litteratur, så er det godt hvis man kan understøtte med noget film, der giver nogle billeder af tiden. For billederne giver jo følelser og hvis man ikke kan skabe filmen inden i sig, så er det svært at leve sig ind i den, litteraturen. Og når de så oven i købet er et sprog, der er meget svært for dem at forstå, så kan de altså nemt gå helt i stå på det. Jeg kan også finde på at forklare ord, altså så bliver det meget tekstnært, men der er så mange ord de ikke forstår. Her for nylig havde vi 'arp', det vidste de ikke hvad var, og så må man gå bag om og folde det ud for dem.</p>
<p>Bruger du så ordlister, når du læser ældre litteratur, eller giver du dem kun nogle få ord?</p>	<p>Der er mange tekster, hvor der er ordlister med, og det er en stor hjælp for eleverne.</p>
<p>Hvad gør du aktivt for at styrke elevernes motivation i arbejdet?</p>	<p>Altså jeg hører stort set altid, når man siger ældre litteratur, så er det åh så kedeligt, men jeg oplever faktisk altid, at når man så kommer i gang, så synes de, det er spændende, også det her med at opleve, at Gud, var det også sådan dengang. Altså der er selvfølgelig nogen det er svært for, men så er det at hjælpe dem på vej med ord og billeder, som sagt.</p>
<p>I hvilket omfang oplever du, at eleverne kan forholde sig til den ældre litteratur, forståelsesmæssigt, såvel som analytisk?</p>	<p>Jamen, det synes jeg faktisk godt de kan. Jeg synes vi kan komme igennem enormt meget på sådant et forløb. Og enormt mange aha-</p>

	<p>oplevelser, og jeg synes det er sjovere at undervise i litteratur, der giver aha-oplevelser, i stedet for hele tiden at tale ungdomslitteratur og deres eget liv.</p>
<p>Hvordan underviser du typisk i ældre litteratur?</p>	<p>(stryges i interviewet, skønnes allerede besvaret)</p>
<p>Anvender du periodelæsning/litteraturhistoriske opslagsbøger? Hvad er styrken/svagheden ved dette?</p>	<p>I år har jeg haft et forløb om romantikken, og det var bare vildt godt, hvor jeg brugte sådan en bog, hvor der var nogle virkelige gode øvelser, både meget nutidige, hvad forstår du ved romantisk? Men også sådan en liste over romantiske træk, som de så kunne lede efter i teksterne. Det var virkelig godt, og det havde jeg ikke prøvet før, sådan klassisk periodelæsning, men der var så mange gode ting med, f. eks også sådan nogle ordkort, Nej, men det med at have så konkret en tilgang til det, det gjorde det meget levende for dem.</p>
<p>Anvender du tematiske/emneopdelte forløb på tværs af tid?</p>	<p>Ja, det har jeg, altså f. eks. Kvinder i det moderne gennembrud, det er et rigtig godt tema, synes jeg. Så tage fat i nogle forskellige kvindehistorier, det har altid været rigtig godt.</p>
<p>Hvad er styrken/svagheden ved dette?</p>	<p>Jamen, det bliver nemmere at holde fokus, at tage en problematik op og gå i dybden med den. F. eks. også hvis man ser Pelle Erobreren, den har jo så meget i sig, men så f. eks. fokusere på kvinderoller og kvindesyn, så bliver det meget mere konkret, og der er virkelig en masse.</p>

<p>I hvor høj grad underviser du ud fra tekster opgivet i undervisningsmaterialer, og i hvor høj grad sammensætter du teksterne selv?</p> <p>Hvad gør sig så gældende når du udvælger en ældre tekst til undervisningsbrug?</p>	<p>Jeg sammensætter det meste selv, men der er altså også så mange gode bøger, som hvis man kommer ud som ny lærer, så skal man prøve at få fingrene i dem, for der er både gode tekster og gode øvelser, og det er meget rart hvis man ikke skal opfinde det hele selv. Men jeg har altså sammensat masser af kompendier og tekstsamlinger til dem.</p> <p>Altid efter tekster, hvor der er noget at åbne op, det skal ikke være for lige ud af landevejen. Det er som man siger, at tekster, de skal helst have flere lag før man går i gang med dem. Det tror jeg, jeg er meget opmærksom på.</p>
<p>Hvad er dit syn på intertekstualitet som værktøj? Er der nogle åbenlyse begrænsninger for denne tilgang? (Spørgsmålet forvrøvles hen imod: Hvad er dit syn på intertekstualitet? Er det noget du selv har anvendt?)</p> <p>Hvad er dit syn på motivlæsning som værktøj (Definition af motivlæsning gives)? Har du erfaringer med dette?</p>	<p>Ja, det har jeg. Jeg har lige haft et tema, der endte med at hedde når lysten lokker, og altså med Syndefaldet som hovedhistorien og så se på, intertekstuelle referencer op gennem tiden. Det var meget spændende, også græske myter og narcissos-narcissisme og sådan noget, det bruger jeg faktisk rigtig meget. Det er rigtig godt.</p> <p>Nej, det har jeg ikke nogen erfaringer med faktisk, men det kunne være meget spændende også at samle nogle tekster ud fra sådant et perspektiv..</p>
<p>Hvordan mener du bedst man styrker interessen for/forståelsen af ældre litteratur? Er det et mål der bør prioriteres? Gør du dette?</p>	<p>(stryges i interviewet, skønnes allerede besvaret)</p>
<p>Er der noget i dette interview, du vil betegne</p>	<p>Det er at litteraturen kan være en øjenåbner. At</p>

som særligt vigtigt for dig?	den handler om at være menneske og leve i en tid, så det der med at det er kedeligt og sådan noget. Det er det ikke, det handler om os alle sammen.
Hvordan har du oplevet dette interview?	Det har været rigtig spændende. Håber du kan bruge det.

**Bilag 3 – Spørgeskema, undersøgelse**

*-Hvad betragter du som "ældre litteratur"?*

---

---

---

*-Hvad gør en "klassiker"?*

---

---

---

*-Hvilke klassikere har du læst i skolen? 3 eksempler*

1: 

---

2: 

---

3: 

---

*-Har du læst nogen klassikere uden for skolen? Hvis ja, hvilke?*

---

---

---

*-Kan du lide at læse ældre litteratur? Begrund*

---

---

---

*-Hvilken litteratur kan du lide at læse, hvis du selv bestemmer?*

---

---

---

*-Hvad er en god bog?Hvad gør den ved dig?*

---

---

---

---

---

*-Hvorfor skal man læse ældre litteratur?*

---

---

---

---

---

**Bilag 4 – Spørgeskema, evaluering**

*-Hvordan oplevede du forløbet? (2 gode ting + 1 dårlig)*

---

---

---

---

*-Hvad kunne du lide ved teksterne?*

---

---

---

---

---

*-Hvordan påvirkede motivlæsningen din oplevelse af teksterne?*

---

---

---

---

---

*-Hvad mener du, det siger om teksterne, at der findes et tydeligt fælles motiv?*

---

---

---

---

*-Kan du bruge denne metode når du læser andre tekster? Tror du, du vil gøre det?*

---

---

---

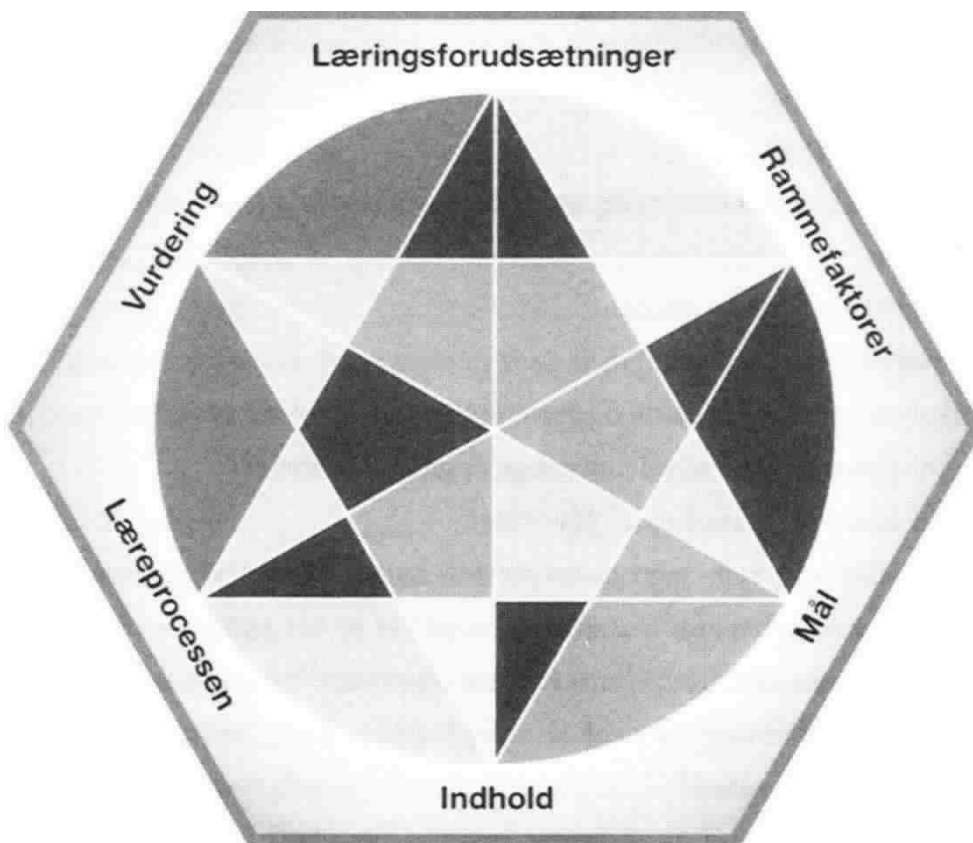
---

### **Bilag 5 – Anvendte tekster til undervisningsforløb**

- Brönte, Emily / Arnold, Andrea (2011): "*Wuthering Heights*" (spillefilm), HanWay Films/Encosse Films/ Film4
- Shakespeare, William / Luhrmann, Baz (1996): "*Romeo & Julie*" (spillefilm), Bazmark Productions, 20<sup>th</sup> Century Fox
- Thompson, Craig (2008): "*En dyne af sne*" (graphic novel), Forlaget Fahrenheit
- (Ukendt): "*Langt oppe bag Norges kyster*" (børnesang), lokaliseret 15/3, 2013 på [http://www.kb.dk/da/nb/fag/dafos/Temaer/Boernetraditioner/boernetraditioner\\_sange\\_lege/LangtoppebagNorgeskyster.html](http://www.kb.dk/da/nb/fag/dafos/Temaer/Boernetraditioner/boernetraditioner_sange_lege/LangtoppebagNorgeskyster.html)
- (Ukendt): "*Agnete & Havmanden*" (folkevise), lokaliseret 15/3, 2013 på <http://www.kalliope.org/da/digt.pl?longdid=folke2000013101>
- + Bjerg, Johannes (1941): "*Agnete & Havmanden*" (statue, fotografi), lokaliseret 15/3, 2013 på <http://www.johannesbjerg.com/biografi/bio6.html>
  - Wagner, Richard (1865): "*Tristan & Isolde*" (opera, præludium), lokaliseret 15/3, 2013 på <http://www.youtube.com/watch?v=J-qoaiog2UA>
- + (Ukendt): "*Tristan & Isolde*" (folkeeventyr) i Gad, Tue & Bodil (1988): "*Ved kilden under træet - kapitler af paradisdømmens historie*", C.A. Reitzels forlag

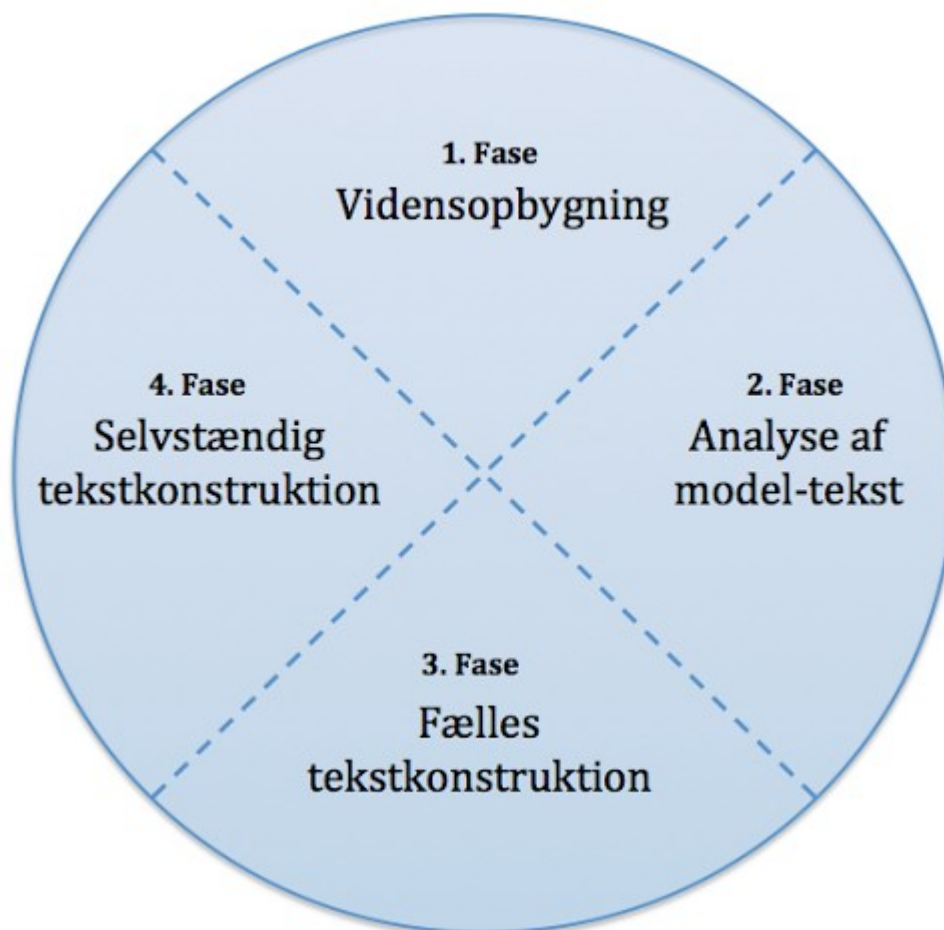


**Bilag 6 – Den didaktiske relationsmodel**



(Hiim & Hippe, 2007: 30)

***Bilag 7 – The Teaching-Learning Cycle***



(Egen model, ud fra Mailand, 2005: 43)