

Bachelorvinkler på lærerprofessionen

- et kritisk og konstruktivt bidrag til
lærerstuderende og skolens professionelle

KOLOFON**Udgivet af**

VIA University College
Ceresbyen 24, 8000 Aarhus C

Redaktion

Lisbeth Lunde Frederiksen
Anne Bock, ansvarshavende

Layout

Lene Schaarup

Tryk

GP-Tryk

INDHOLD

- 05 Forord
- 08 Udeundervisning i folkeskolen
Af Kasper Lund Henriksen og Line Trier Rokkedal
- 14 Biologifagets identitet i en fællesfaglig kontekst.
Af Ditte Tonsberg Kjær
- 20 Nabosprogsundervisning i folkeskolen
Af Thomas Abildsteen Sjølund
- 24 På opdagelsesrejse i litteraturens fantastiske univers
Af Anja Simonsen og Janne Jakobsen
- 32 Kan I så komme ud! Kan man have litteraturundervisning
på Aarhus Hovedbanegård?
Af Naja Bojer Rasmussen og Signe Refshauge Kjær
- 36 Motiverende litteraturundervisning med billedromaner
– en håndbog til den nysgerrige lærer
Af Fie Pedersen og Katrine Rugager Skjøtt
- 42 Kære elev, hvem skriver du til?
Af Emma Wilson Laustsen
- 48 Underretningspligt som en garanti for hjælp
Af Rikke Albrechtsen
- 52 Om forfatterne

FORORD

Her er så det sjette nummer af tidskriftet *Bachelorvinkler – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle*. Det indeholder 8 artikler, der undersøger nogle af de aktuelle og relevante problemstillinger skolens fagpersoner står i. Alle artikler er skrevet af nyuddannede lærere på baggrund af deres afsluttende bachelorprojekter, som alle blev færdiggjort sommeren 2018. Således er artiklerne skrevet fra en position hvor både erfaringer fra læreruddannelsen og fra lærerprofessionen er i spil. De henvender sig til skolens faglige praksisfællesskab og lærerstuderende på vej dertil.

Fagligt spænder artiklerne over undervisningen i biologi, i danskfagets mangefacetterede aspekter og udeundervisning i natur og teknik, håndværk og design og idræt, samtidig med at de undersøger alment lærerfaglige spørgsmål og som sådan ikke er bundet til det enkelte undervisningsfag.

Første artikel "Udeundervisning er ikke spild af tid – en undersøgende tilgang til uderummet kan bidrage til læring og trivsel" er skrevet af Kasper Lund Henriksen og Line Trier Rokkedal. De undersøger udeundervisningens potentiale til at ændre elevers læring

og trivsel, og hvilke udfordringer der er forbundet hermed. Med inspiration fra bl.a. teorier om praksisfællesskaber og gøremåls læring og med empirisk udgangspunkt i oplevet udeundervisning i en 6. klasse sætter de fokus på, hvordan det at flytte undervisningen til uderummet kan skabe rum for motivation, fællesskab og mod til at eksperimentere og fejle.

Kravet om fællesfaglighed i de naturvidenskabelige fag giver nye udfordringer til det enkelte fags identitet og faglige forståelse. Det undersøger Ditte Tonsberg Kjær i tidsskriftets anden artikel "Biologifagets identitet i en fællesfaglig kontekst – har du talt med dit naturfagsteam i dag?". Fokusskiftet fra kernefaglighed til fællesfaglighed ændrer på fagenes og de fagprofessionelles identitet. Skribenten afsøger forståelsen af biologifaget historisk og sætter spørgsmålstegn ved, om der nødvendigvis er en modsætning mellem kernefaglighed og fællesfaglighed. Gennem en styrket professionsidentitet med elevernes læring i centrum ser hun mulighed for, at de to faglighedsbegreber indbyrdes kan styrke hinanden.

Thomas Sjølund Abildsteen sætter fokus på danskfagets formålsparagrafs stk. 3: "Eleverne skal i faget dansk have

adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab". I sin artikel "Nabosprogsundervisning – den evige dårlige samvittighed" undersøger han argumenterne for nabosprogsundervisning, og hvordan de aktualiseres af lærere i folkeskolen. Han argumenterer med udgangspunkt i egen empiri og eksisterende forskning for en styrkelse af nabosprogsundervisningen på læreruddannelsen. Desuden peger skribenten på nabosprogsundervisningens særlige mulighed for at styrke elevernes sproglige bevidsthed gennem selvopdagende læring.

I den fjerde artikel tager forfatterne Anja Simonsen og Janne Jakobsen os med på en opdagelsesrejse i det, de kalder den levendegørende litteraturundervisning, hvor de retter blikket mod elevernes fortolkningskompetencer og læselyst. I artiklen "På opdagelsesrejse i litteraturundervisningens fantastiske univers" præsenterer de det didaktiske værktøj, de har udviklet med henblik på at gøre litteraturundervisningen levende og nærværende for eleverne. Værktøjet kalder de "den levende bogreol", og det består af seks faser, som de beskriver og illustrerer. Artiklen slutter med en opfordring til danskklærere om at ikke fortabe sig i analyseopgaver, men derimod indgå i læsningen

med følelsesmæssigt engagement og sanselige aktiviteter.

Naja Bojer Rasmussen og Signe Refshauge Kjær skriver ligeledes om litteraturundervisning. Her er undervisningen flyttet ud af klasselokalet. I artiklen "Kan I så komme ud! – Kan man undervise i litteratur på Aarhus Hovedbanegård?" beretter de fra deres erfaringer med at undervise i Herman Bangs "Stuk" med inspiration i stedbaseret læsning.

Her udfordrer de elevernes forestilling om, hvad ældre litteratur er. Mødet mellem eleverne, det fysiske sted og den ældre tekst giver noget særligt. I artiklen undersøger forfatterne, om det møde kan hjælpe eleverne til at være til stede og være nysgerrige i det nu, på det sted og med de mennesker, de befinder sig med. En tilstedeværelse, som kan danne en modvægt til den hastighed og målrettedhed, som omgiver os.

I tidsskriftets sjette artikel er det ligeledes litteraturundervisningen, der er genstand for opmærksomhed. Hvor det i den forrige artikel drejede sig om ældre litteratur, er det her aktuelle komplekse billedromaner, Fie Pedersen og Katrine Rugager Skjøtt retter blikket mod i artiklen "Motiverende litteraturundervisning med billedromaner

– en håndbog til den nysgerrige lærer". Billedromanen er i rivende udvikling og har med sine særlige kvaliteter potentiale til at fylde i danskundervisningen på alle klassetrin. Forfatterne giver forslag til tilgange, der kan favne alle elever og styrke motivationen og indlevelsen hos eleverne, idet billedromanen ikke kalder på færdige svar, men taler til sanserne og forståelsen for tilværelsens kompleksitet. Afslutningsvist præsenterer de en liste over nye billedromaner, der er oplagte at inddrage i undervisningen.

"Kære elev, hvem skriver du til? En undersøgelse af dansklærerens skriveidaktik på mellemtrinnet fra et dannelsesmæssigt og kommunikativt perspektiv" er titlen på Emma Wilson Laustsens artikel. Her præsenterer hun det didaktiske redskab Skrivehjulet, som skriveforskning i Norge har udviklet, og undersøger danske læreres tilgang til og indramning af skriveundervisningen. Undersøgelsen peger bl.a. på, at rituelle krav om genrerigtighed kan spænde ben for det at opleve skrivning som en reel kommunikativ handling. Slutteligt opridses hun konturerne af en nytænkning af skriveidaktikken; et særdeles relevant indlæg i debatten om skriveundervisning i et til stadighed mere skriftbåret samfund.

I tidsskriftets afsluttende artikel "Underretningspligt som en garanti for hjælp" fokuserer Rikke Albrechtsen på læreres tilbageholdenhed med at underrette. Hun undersøger underretningspligten historisk og motiverne for den manglende underretning. Desuden kommer hun med bud på, hvad der skal til, for at lærere, elever og forældre kan opleve underretningspligten som en hjælp til at komme videre og peger her på, hvordan vi sprogligt italesætter underretningspligten.

Vi håber, at alle vores læsere hos disse nye og vidende stemmer vil finde inspiration til didaktiske overvejelser og fortsatte diskussioner om, hvordan vi laver den bedste skole!

Rigtig god fornøjelse!

*Lisbeth Lunde Frederiksen
og Anne Bock, maj 2019*

Udeundervisning er ikke spild af tid

– en undersøgende tilgang til uderummet kan bidrage til læring og trivsel

Af Kasper Lund Henriksen og Line Trier Rokkedal

Det er en frostklar novembermorgen, og 32 elever er i gang med tre forskellige workshops i en grusgrav på Djursland. En gruppe elever sidder på knæ i en halvcirkel sammen med læreren og har al deres fokus koncentreret om at få tændt deres træspåner, så de kan tjekke farven på røgen for at tale om, hvordan dette påvirker vores klima og har relation til fotosyntesen. Imens arbejder en anden gruppe elever med at lære at tænde bål uden brug af tændstikker. Opgaven kræver høj grad af samarbejde, men også viden om hvad, hvordan og hvornår træ kan brænde. Den sidste gruppe arbejder med grøn sløjd, hvor de er i gang med at snitte en smørkniv. Al undervisningen foregår med grusgraven som klasseværelset, der byder på fagene natur/teknologi, håndværk og design og idræt. Fællesnævneren for de tre aktiviteter er udeundervisningselementet, der bidrager til en undersøgende og eksperimentel undervisning, faglig fordybelse, bevægelse i undervisningen og den åbne skole.

Baggrund for vores bachelorprojekt
Vores bachelorprojekt tog udgangspunkt i vores fjerdeårspraktik, hvor vi afholdt en udeundervisningsdag; 'Træet som ressource' for en 6. klasse i Østjylland. Vi havde forinden en hypotese om, at udeundervisning kan ændre

på elevernes læring og trivsel. Derfor besluttede vi, at vi ville videofilme og observere, om uderummet ændrede på elevernes læring og trivsel.

På udeundervisningsdagen oplevede vi motiverede elever, der havde lyst til at lære, hjælpe hinanden og eksperimenterede og ikke blev skræmt af tanken om at lave fejl. Det vækkede vores nysgerrighed og fik os til at undersøge vores observationsmateriale nærmere. Dette ledte os frem til at undersøge, hvorvidt og hvordan udeundervisning kan fremme elevers læring og trivsel i folkeskolen.

Empiri fra videodokumentation
Videomaterialet og observationer fra dagen blev omdrejningspunktet for vores bachelorprojekt, og vi havde mange fordele i vores undersøgelse af, at vi kunne sammenholde vores observationer med videoptagelserne. Vi havde ikke før arbejdet med denne metode, hvilket gav os lidt udfordringer og frustrationer. Vi blev dog hurtigt klar over, at en af de mange fordele ved metoden var, at vi kunne gense videomaterialet igen og igen for at få så objektivt et syn på vores observationer som muligt. Derudover gav videoobservation os mulighed for at følge, hvordan mennesker handler i

forskellige sammenhænge ved både at have fokus på deltagerens interaktion med det materielle og det sociale miljø (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Det har været en stor styrke for vores undersøgelse.

Udeundervisning og uderummet

Karakteristisk for udeundervisning er ganske enkelt, at den faglige undervisning foregår udenfor. Modsat udeskoledefinitionen behøver udeundervisning ikke være regelmæssigt varetaget eller køre efter faste procedurer. Arne Jordet beskriver uderummet som en læringsarena, der kan noget specielt: "Utenfor klasserommet møtes lærere og elever på uformelle læringsarenaer. Disse møteplassene tilbyr helt andre fysiske rammer for kommunikasjon og sosial samhandling, og dette endrer premissene for elevens læring. Forholdene ligger til rette for praktiske aktiviteter, hvor eleverne må samhandle i grupper" (Jordet, 2012, s. 84).

Uderummet kan byde på andre muligheder for didaktik og pædagogik. Søren Andkjær taler om, at uderummet har en anden affordance: "Uderummet tilbyder en anden affordance til eleverne og er mindre hårdt funktionelt kodet end de traditionelle idrætsarenaer. Uderummet stiller et

mere åbent rum til rådighed, hvor der i mindre grad er fastlagte og kulturelt styrede forventninger til, hvad der skal ske, og hvor der er bedre mulighed for andre oplevelser" (Andkjær, 2018, s. 209)". Uderummet kan således i sig selv være med til at bidrage til en anden didaktik og pædagogik.

Trivsel og motivation er tæt forbundne

Der findes mange forskellige definitioner på trivsel. Trivsel og motivation er tæt forbundet, da en person der motiveres på den rigtige måde, vil have et mere tilfredsstillende liv (Jørgensen, 2017). Med udgangspunkt i Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007) samt Smede og Skovgaards forskningsprojekt "Trivsel og bevægelse i Skolen" (Smedegaard & Skovgaard, 2018) har vi defineret trivsel ud fra tre principper: succesoplevelser, fællesskab og medskabelse:

- Succesoplevelser: Elever skal have mulighed for at indgå i aktiviteter, hvor man ved at øve sig oplever at blive bedre (kompetence og mestring)
- Fællesskab: Elever skal opleve at være med i aktiviteter, hvor der er fokus på samarbejde og på at gøre hinanden bedre (relationer og tilhørsforhold)
- Medskabelse: Elever skal have mulighed for at være med i aktiviteter, som man selv har indflydelse på og være med til at udvikle (involvering, med- og selvbestemmelse)

Læring i praksisfællesskaber

For at finde ud af hvilken læring, der foregår i uderummet, er det essentielt at afklare, hvad vi forstår ved læring. Etienne Wenger beskriver læring som

en social praksis, hvor der er fokus på, at tilegnelse af viden sker ved at deltage i fællesskaber. Wenger definerer fællesskaberne som praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Praksisfællesskaber kan foregå overalt; i skolen, i hjemmet, og i frikvarteret, ligesom man kan tilhøre flere fællesskaber på samme tid og over tid. I nogle fællesskaber vil man være perifert medlem, i andre vil man være et centralt fuldgældigt medlem (Lave og Wenger, 2003).

Praksisfællesskaber består af tre dimensioner: fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire (Wenger, 2004). Fælles virksomhed forudsætter, at medlemmerne gennem meningsforhandling har et projekt eller mål at være sammen om. Gensidigt engagement betyder, at medlemmerne deltager og engagerer sig i fællesskabet og dets handlinger og opgaver. Her er det vigtigt, at eleverne kan identificere sig med opgaverne. Den sidste dimension, fælles repertoire, betyder, at deltagerne har en form for fælles ressourcer, de kan bruge til at samtale om og diskutere praksissen (Wenger, 2004).

Gøremåls læringen og erfaringer

John Dewey præsenterer et andet syn på læring gennem erfaringer og gøremål. For Dewey er gøremåls læringen helt grundlæggende for motiverende læring.

"Gøremåls læringen involverer både barnets naturlige motivation til handling, opbygning af vaner, afviser passiv modtagelse af information, har et umiddelbart og synligt mål for deltagerne, kulminerer i et virkeligt og brugbart resultat, samt appellerer til tænkning, der omsættes og vurderes direkte i handling" (Brinkmann, 2007, s. 97)"

I vores observation ser vi, at eleverne indgår i nye relationer, tør lave fejl og har lyst til at bruge deres frikvarter på læringsaktiviteter. Ligeledes ser vi, at eleverne ikke bliver forstyrret af hinanden, og larm ikke bliver generende, men blæser væk med vinden.



Mange af de elever, som normalt er demotiverede for matematik, blev pludselig de elever, som arbejdede mest engageret for at løse opgaven, ved at bruge matematik til at løse den.



For Dewey defineres læring således, når erhvervelsen af viden både er forankret gennem teoretiske og praktiske færdigheder (Brinkmann, 2007). Dette forklarer Dewey gennem erfaringsbegrebet, som kort fortalt indebærer, at man lærer gennem erfaringer. Erfaringer indeholder både et aktivt og et passivt element. Det aktive element udtrykker, at erfaringer er forsøgende og eksperimenterende, hvor det passive element indikerer, at erfaringen er noget, vi gennemgår eller underkaster os (Dewey, 2005). Aktiviteter kan således ikke give erfaringer, hvis de ikke yderligere er forbundet med refleksioner. Handling og tænkning skal gå hånd i hånd, for at erfaringer kan dannes (Jordet, 2012).

Undersøgende undervisning skaber aktive og handlende elever

Gennem vores observationer blev det tydeligt, at udeundervisning muliggjorde undersøgende og eksperimenterende tilgange til undervisningen, der skabte rum for, at eleverne selv kunne handle, være aktive og reflektere over deres erfaringer. I en observation så vi:

“En gruppe af elever sidder og forsøger at tænde et bål med tændstål. Eleverne har lige haft en workshop, hvor de skulle lære at tænde et bål. Eleverne lykkes med dette med en tændstik, men vil nu forsøge, om de ligeledes kan lykkes med at tænde et bål med et tændstål. Gruppen af elever tager hurtigt opgaven på sig og bliver grebet af opgaven”

Eleverne er selv medvirkende til at skabe læring, da de erfaringer, de gør sig, bliver afgørende for læringsudbyttet. Når eleverne eksperimenterer og undersøger, hvordan de kan få gang i bålet, er de midt i en læringsproces. Denne medskabelse skaber en ejerfor-

nemmelse over læringsprocessen. I en senere observation ses det, hvordan de deler og gør sig erfaringer med og fra hinanden.

“Prøv at stå med lidt mere spredte ben, når du skal slå med øksen”
 “Du skal prøve at sætte tændstålet tættere på det tørre græs”

Når man kigger på observationen kan man tænke, tænder de ikke bare et bål? Jo det gør de, men ifølge de teoretiske briller fra Lave og Wenger samt John Dewey sker der mere end det. Eleverne lærer både at indgå i et praksisfællesskab og lærer gennem de erkendelser, de får gennem aktiviteten. Erkendelser der kan føre til læring, hvis de hænger sammen med et handlende element og refleksioner.

Uderummet har en anden affordance

På udeundervisningsdagen bliver der skabt forskellige læringsrum. Der bliver skabt et snitteværksted, et bålværksted og en legeplads, hvor der foregår læring i workshops på samme tid. Læringsrummet bærer præg af, at eleverne kan bruge rummet til udfoldelse og eksperimenterende arbejde, som er sværere i et almindeligt møbleret klasseværelse.

“En gruppe på ni elever sidder enten på knæ eller på numsen på et underlag ude på marken. De danner en cirkel sammen med læreren. Eleverne har dolke, træstykker og tændstikker i hænderne. De lytter til læreren, som forklarer, hvad der skal ske. Imens går to elever forbi med sten, og tre andre elever leger på en svævebane. Der er råb omkring eleverne”

Når eleverne er i gang med læringsaktiviteter, bliver de ikke forstyrret trods

larm og bevægelser. Læringsrummet udenfor kan ses som et ikke-intentionelt rum, da der i mindre grad er fastlagte og kulturelt styrede forventninger til, hvad der skal ske (Andkjær, 2018). I vores observation ser vi, at eleverne indgår i nye relationer, tør lave fejl og har lyst til at bruge deres frikvarter på læringsaktiviteter. Ligeledes ser vi, at eleverne ikke bliver forstyrret af hinanden, og larm ikke bliver generende, men blæser væk med vinden.

Nye erfaringer med udeundervisning

Som nyuddannet lærer kastede Kasper sig hurtigt over udeundervisning. En fredag formiddag havde han sin nye 3. klasse med til den lokale købmand. De skulle hjælpe med at pakke varer. Eleverne fik udleveret en indkøbsseddel, og de begyndte at finde varerne, de skulle pakke, i butikken. De fik til opgave at udregne, hvad varerne kostede. De noterede priser på varerne og skulle gange dette med det antal, de havde. De skulle desuden vurdere, hvilke varer, det bedst kunne betale sig at købe for kunden. Børnene var meget engagerede og hjalp hinanden med at finde varerne i butikken, og med hvordan de skulle udregne resultatet med kommatil, og hvordan man afrunder. Der foregik således masser af matematik uden for klassen.

Det meste af matematikundervisningen havde indtil da foregået i klasseværelset, på tavlen eller ved papiropgaver. Da Kasper tog eleverne med ud, blev det pludseligt virkelighedsnært for eleverne at arbejde med matematik, og de kunne se en mening i at pakke varer for købmanden og bruge matematik til at løse opgaven. De opnåede en fællesskabsforståelse ved at løse opgaven i fællesskab. De fik skabt et gensidigt

engagement, da de havde indflydelse på, hvordan de løste opgaven. Elevernes rolle blev vigtig for fællesskabet, og de så sig selv som vigtige for, at opgaven lykkedes.

Når undervisningen flyttes ud af klasseværelset, bidrager det til at engagere eleverne fagligt, men de kan også få en anden opfattelse af dem selv i klassens fællesskab, hvor alle er vigtige for at opnå målet. Mange af de elever, som normalt er demotiverede for matematik, blev pludselig de elever, som arbejdede mest engageret for at løse opgaven – ved at bruge matematik til at løse den.

Howdan arbejdes der med udeundervisning?

Vi har erfaret, at det generelt kan være udfordrende at lave undervisning uden for klassen. Det kan være rammefaktorer, som kan gøre det svært at planlægge og udføre i praksis, såvel som det kan være det at få sine kollegaer med på ideen. Lærernes forberedelsestid er begrænset i forvejen, og da udeundervisning kræver stor forberedelse, bliver det ofte nedprioriteret.

Det svære ved at lave undervisning udenfor kan være det at slippe kontrollen med eleverne. Eleverne kan være vidt forskellige steder i deres opgaver, og de kan få ideer, som kan tage opgaven hen, hvor man ikke selv havde forestillet sig det. Samtidig med at det faglige kan ændre sig, skal man have overblik over alle eleverne, som er over et område, der kan spænde over en halv - en hel fodboldbane. Ens klasseledelse bliver derfor meget udfordret udenfor, og man skal være klar til at ændre sin undervisning alt efter, hvordan elevernes dagsform er, hvordan de går til opgaven, vejret og naturen. En tydelig

klasse- og rammeledelse bliver derved afgørende for, hvorvidt undervisningen lykkes.

Eleverne bliver til gengæld hurtigt fanget af den varierede, eksperimenterende og undersøgende tilgang til undervisningen, der arbejdes med uden for klasseværelset. I vores undersøgelse så vi, at eleverne motiveres af at arbejde i praksisfællesskaber og drives af meningsfulde aktiviteter, de kan sætte i relation til omverdenen, hvor læring og trivsel kommer til at gå hånd i hånd. Vores undersøgelse viser ikke, hvorvidt de lærer, fordi de trives, eller de trives, fordi de lærer. ♦

ARTIKEL

Litteratur

Andkjær, S. (2018). Friluftsliv og outdoor i skolen. I J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj, Motion og bevægelse i skolen (s. 206-224). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (August 2007). Motivation gennem handling og gøremål - et pragmatisk perspektiv. Motivation, s. 91-101.

Dewey, J. (2005). Demokrati og uddannelse. Århus: Klim

Jordet, A. N. (2012). Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom. Oslo: Cappelen Damm A/S.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). Situeret læring og andre tekster. København: Hans Reitzels Forlag

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber. København: Hans Reitzels Forlag.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Skolens læringsmiljø. København: Akademisk Forlag.

Smedegaard, S., & Skovgaard, T. (2018). Trivsel og bevægelse i skolen. I J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj, Motion og bevægelse i skolen (s. 225-239). København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Kvalitative metoder - en grundbog (2 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Biologifagets identitet i en fællesfaglig kontekst

- har du talt med dit naturfagsteam i dag?

Af Ditte Tonsberg Kjær

I 2014 kom der nye Fælles mål til folkeskolen, hvilket gav naturfagene fælles færdigheds- og vidensmål med faserne 1, 2 og 3. Naturfagene skulle yderligere have minimum seks fællesfaglige fokusområder fra 7.-9. klassetrin, hvoraf fire skulle være med i lodtrækningen til den nye obligatoriske fællesfaglige prøve. Formålet var; "at gøre flere elever interesserede i og motiverede for at søge videre uddannelse med fokus på naturvidenskab" (Undervisningsministeriet, 2015). Dette behov for yderligere motivation hos eleverne skyldtes, at ikke nok med at det stod skidt til for eleverne i den danske folkeskole, det så ligeledes skidt ud med videreuddannelse inden for naturfagene, idet kun en lille del af befolkningen valgte en uddannelse herfra (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling, 2016).

Spoler vi frem til i dag, ser vi, at den fællesfaglige naturfagsundervisning er næsten ikke-eksisterende i folkeskolen, i hvert fald på den måde det var tiltænkt. I 2018 udkom en statusrapport for den fællesfaglige naturfagsprøve, som viste, at hele 66% af naturfagslærerne gennemførte de fællesfaglige for-

løb som parallelundervisning (Rambøll, 2018). Parallelundervisning, flerfaglig undervisning eller formel tværfaglighed, som Søren Harnow Klausen definerer det, ser vi, når de medvirkende fag varetager det, som hører ind under deres fagområde. Det er altså parallelle undervisningsforløb, hvor der kun ses et reelt samarbejde omkring koordinering med udgangspunkt i en fælles problemstilling eller et emne (2011). Hvad er problemet så med det? tænker du nok. Ja, problemet eller ulempen er, at sammenhængen mellem fagene, som jo er det ønskede udbytte af undervisningen, ikke er åbenlys for eleverne og i nogle tilfælde heller ikke for lærerne. I stedet er det med til at bevare de kernefaglige grænser (Klausen, 2011).

Til kamp for kernefaglighed og fagets identitet

Debatten omkring kernefagligheden startede, da der af en af regeringen nedsat arbejdsgruppe, blev anbefalet, at naturfagene i grundskolen blev samlet til et fællesfagligt science-fag. Her trådte biologiforbundets formand Brian Ravnborg frem og udtrykte bekymringer ved et fællesfagligt science-fag således: "Ligesom de to andre

naturfag har biologi nogle fagfaglige områder som f.eks. økologi, evolution og fysiologi, som vi frygter, vil blive fjernet eller nedprioriteret i et science-fag". Uden et samlet science-fag var der efter reformen både plads til fællesfaglig og fagfaglig undervisning, som han udtrykte det: "Situationen i dag er den, at vi efter indførslen af forenklede fælles mål og hele folkeskolereformen reelt har begge dele, da naturfagene nu i perioder skal samarbejde om minimum seks fælles fokusområder".

Problemet med debatten er, at det fremstår som om, at kernefaglighed og fællesfaglighed ikke er forenelige. Lærerne har svært ved at se deres fag i en fællesfaglig kontekst, og fokus-skiftet mellem kernefagligheden og fællesfagligheden påvirker fagenes identitet og ikke mindst lærerens professionsidentitet.

Tager vi fat i identitetsbegrebet i moderne tid; "er identitet noget, der hele tiden skal dannes, bl.a. fordi de sociale og kulturelle omstændigheder, man lever i, konstant ændres" (Lund, Køppe, Feldbæk, & Østergaard, 2017). Her er selvfølgelig tale om den per-

sonlige identitet, men det kan også overføres til et fags identitet. Ligesom vores identitet er et skolefags identitet under konstant udvikling i forhold til de sociale og kulturelle omstændigheder, hvori det undervises, og en stor del af disse omstændigheder er lovmæssigt fastsat. I forhold til den nuværende udvikling af de naturfaglige fag har det altså givet fagene en status, hvor de ikke længere blot er deres eget fag, men også et fællesfagligt fag. Dette kan, som jeg nævnte, ikke undgå at påvirke læreres professionsidentitet.

Professionsidentitet defineres af Steen Wackerhausen som de interne forhold, der hos den enkelte praktiker "aktivt er med til at "drive", strukturere, form-give og stabilisere osv. praktikerens praksis" (Wackerhausen, 2004). På den baggrund må vi se reformationen af naturfagene som et indgreb i lærernes professionsidentitet, hvor der er blevet ændret på nogle af de interne forhold, hvilket har påvirket en af de grundlæggende dele af praktikerens praksis. Denne ændring eller udvikling i fagets identitet har dermed medvirket til en forskydning i professionsidentiteten, som det ses hos læreren her:

"Jeg har stadig meget svært ved at se min rolle som biologilærer i det tværfaglige, og har overvejet kraftigt at droppe at undervise i faget. Det tværfaglige har ændret på faget så meget, at jeg har svært ved at se mig selv i det."

Det er dog langt fra første gang, at fagene har ændret sig. For Jean Baptiste Lamarck ville kernen i biologi, eller i læren om det levende, være systematikken. Fra 1901 og frem til ca. 1960, var fagets (som dengang hed naturhistorie) kerneindhold zoologi og botanik, og evolutionsteorien var det bærende element. I 1960 ændrede faget navn til det nuværende biologi. Dengang var det undervisning for de mindre klasser i Danmarks dyre- og planteliv, som var fagets hovedemne, mens indholdet i de ældre klasser omhandlede mennesket og sundheds-lære. Senere ændrede faget sig igen og bar nu præg af at være et miljøfag, hvor der blev lagt større vægt på elevernes forståelse af sammenhænge mellem undervisningens elementer og disses indflydelse på verden omkring dem. I nyere tid ser vi en 'functional science' tilgang til indholdet i faget, hvor erhvervslivets repræsentanter har sit

at sige i fagets indhold, som f.eks. det øgede fokus på innovationskompetencer. Det er dog stadig evolutionsteorien, der har været konstant i fagets indhold, og dermed kan man argumentere for, at netop dette er fagets kerne. Undervejs er der kommet adskillige tilføjelser af andre emner eller i nogle tilfælde hele fagområder til biologifaget, som f.eks. bioteknologi og genetik, for blot at nævne nogle.

Biologifaget har ændret sig og dermed også fagets identitet. Man kan nemt forestille sig, at datidens lærere har følt sig lige så frustrerede, som vi gør nu, men man bør huske, at fagets identitet, lige som vores egen, er under konstant udvikling, og fagets kernefaglighed er på samme vis underlagt de ændringer, som fagenes formål nu engang gennemgår. Alligevel bør de ses som to komplementære dele af et fag. Begge har de indflydelse på lærernes professionsidentitet. Fagets kernefaglighed er ikke lig med fagets identitet, men derimod en del af denne, og ligesom med identiteten er den underlagt en udvikling, som vi som faglærere er lovmæssigt forpligtet til overordnet at følge. Med overordnet mener jeg, at vi

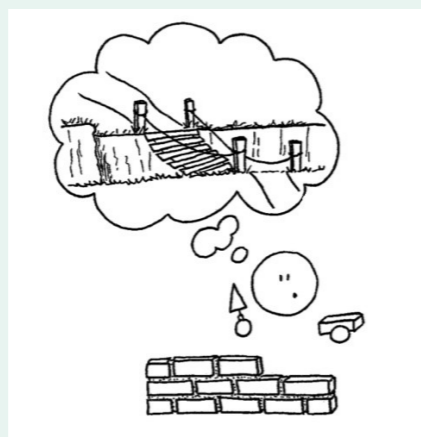
ARTIKEL

som faglærere stadig har indflydelse på fagets kernefaglighed ud fra vores professionsidentitet, vores egen opfattelse og interesse i biologifaget, den undervisning vi giver, undervisningsforløbene vi laver, måden vi underviser på og de kompetencer vi har inden for vores fag. Hvorvidt dette er med gummistøvler eller laboratoriekitler på, er i sidste ende op til den eller de faglærere, der underviser i faget, så længe det falder ind under de overordnede forpligtelser. Fagernes udvikling eller evolution, kan man kalde det (man er jo biologilærer), er ikke noget, der kan stoppes. Det er naturligt, at fagernes identitet vil ændre sig, som tiden og forskningen ændrer sig, og vi har som faglærere en forpligtelse til at følge med denne udvikling.

Kernefaglighed i en fællesfaglig ny verden

Holder vi fast i evolutionsmetaforen, er en fastholdelse af vores kernefaglige grænser en hindring for den naturlige udvikling, faget er i. I følge Rambølls undersøgelser og Klausens problematisering af parallelundervisning, er dette netop problemet for mange lærere. Vi holder stædigt fast i vores kernefaglighed, og den eneste mulighed for at finde plads til den i fællesfagligheden synes at være ved at trække faggrænserne stærkere op - vi bygger en mur op mellem fagene i stedet for en bro.

I naturfagsteamet og fællesfagligheden bør kernefagligheden imidlertid ses som en styrke. De tre fags kernefaglighed er på hver deres måde med til at bidrage til sammenhørigheden i fællesfagligheden, eller sagt på en anden måde; hver kernefaglig brik bidrager til et samlet billede, og på den måde er kernefagligheden forenelig med fællesfagligheden.



For at bruge endnu et biologifagligt begreb, bør fællesfagligheden ses som et symbiotisk forhold, hvor de individuelle fag ses som sammenhørende i et mutualistisk forhold, hvor hvert fag kan drage nytte af samlivet. Mikkel Bohm udtalte følgende til folkeskolen.dk umiddelbart efter, at 'Sammen om naturvidenskab' var blevet offentliggjort:

"Verden er tværfaglig, og eleverne har et bedre udgangspunkt, hvis de ser og forstår det. Det er også industriens kompetencer at se på tværs og at se ud over silo- tænkning. Vi har i gruppen [gruppen bag 'Sammen om naturvidenskab'] diskuteret, om der er en modsætning mellem en grundfaglighed/ kernefaglighed og en tværfaglighed, og det mener vi ikke, at der er. Man skal forstå de enkelte fags grundfaglighed også når man arbejder tværfagligt, så vi ser ingen modsætning her".

Faktum er jo netop, at vi i Danmark, som tidligere nævnt, står over for en større naturfaglig problemstilling. Udfordringsbilledet, som betones i National videnskabsstrategi, viser, at en stor del af landets unge ikke vælger en naturvidenskabelig uddannelse, og: "Der mangler fokus på elevernes

opnåelse af dyb faglighed i de enkelte naturvidenskabelige fag". På baggrund af ovenstående må man derfor også se foreningen mellem kernefagligheden og fællesfagligheden som en 'skal'-opgave og ikke som en 'kan'-opgave. Tidligere så vi også fagene sammenlæst i faget naturkundskab, og i mange henseender overlapper fagene hinanden, som Marion og Strømme skriver: "Biologi bygger på grunnleggende kunnskap fra kjemi og fysikk, og naturfagene har mye til felles både som vitenskapsdiscipliner og skolefag. Arbeidsmåter og metoder er basert på samme tenkning, med glidende overganger mellom fagene" (Marion & Strømme, 2008).

Udfordringen i den kerne- og fællesfaglige debat må derfor være foreningen mellem fagernes faglærere. Den føromtalt 'skal'-opgave kræver samarbejde i fagteamet af naturfagslærere, hvilket måske er en udfordring i sig selv. Undervisningsministeriets nationale naturvidenskabsstrategi omtaler flere punkter, hvorpå professionshøjskolerne skal forbedre deres undervisning og uddannelse af nye lærere og pædagoger, samt et ønske om bedre samarbejde mellem skoler og virksomheder. Men der står intet i strategien omhandlende samarbejdet mellem faglærerne. Hvis en af de største udfordringer ved fællesfagligt samarbejde netop er samarbejdet, så burde lærerne også klædes på til det.

Lærersamarbejde er nøglen til [r]evolutionen

For at den fællesfaglige udfordring skal løses, kræver det imidlertid en bro, som jeg nævnte i det tidligere afsnit. En bro der skal bygges op vha. samarbejde i naturfagsteamet. Derfor er det passende at spørge, som jeg gjorde i underoverskriften, har du talt med

dit naturfagsteam i dag? Der skal et samarbejde til, men ikke som vi ser det praktiseret under nuværende omstændigheder.

Historisk set har lærersamarbejdet været præget mere af uformelle samtaler; deling af ideer, erfaringer og materialer kollegaer imellem, alt sammen over en kop kaffe på lærerværelset. I takt med de stigende antal krav, som lærerne blev stillet, kunne den enkelte lærer dog ikke længere klare opgaven på egen hånd, Wiedemann skriver: "Teamsamarbejde bliver således en måde, hvorpå den enkelte lærer kan udvikle sin lærerprofessionalitet" (2005). Der er interesse for mere samarbejde mellem fagene, og flere skoler mener, at den fælles prøves konstruerede kollegialitet faktisk åbner for dette. Der er da også en tendens til, at lærerne oplever en bevægelse i denne retning. Samarbejdet er dog fortrinsvist funktionelt og omfatter primært lærere, som deler årgang/klasser. (Rambøll, 2018)

Wiedeman beskriver begrebet 'konstrueret kollegialitet' således: "lærersamarbejdet er administrativt reguleret, dvs. at samarbejdet er obligatorisk." Han fortsætter med at skrive; "at der sjældent kommer noget positivt ud af denne type samarbejde" (2005). Tanken om den konstruerede kollegialitet kunne i den forstand godt være en af de forhindringer, der gjorde sig gældende i samarbejdet. Dilemmaet er dog, at netop den konstruerede kollegialitet er det, der udløser tiden til samarbejdet, da det er ledelsen, der sætter rammerne for dette. Samarbejdet er altså, som jeg nævnte tidligere, en 'skal'-opgave og ikke en 'kan'-opgave set i lyset af 2014 kravene om fællesfaglighed, og den

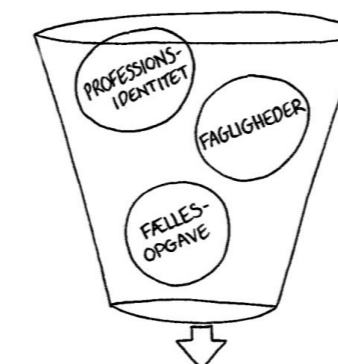
konstruerede kollegialitet er derfor en naturlig løsning herpå. Men paradoksalt nok samtidig det, der i nogle tilfælde kan spænde ben for det fællesfaglige samarbejde. Løsningen kan findes i en ændring af vores opfattelse af samarbejdet.

For at ændre synet på samarbejdet kan vi anvende Andy Højholdts begreb 'tværprofessionelt' samarbejde, som: "beskriver et andet - og højere - niveau af professionernes samarbejde" (2016). Fordelene ved begrebet tværprofessionelt samarbejde er, at begrebet indfanger, at andet og mere end viden og faglighed har betydning, når professionerne skal samarbejde - nemlig professionsidentiteten i et bredere perspektiv. Når vi bruger begrebet "tværprofessionelt", åbner vi altså for et fokus på hele den professionelle professionsidentitet og ikke blot på fagligheden og den betydning, som den har i samarbejdet. (Højholdt, 2016)

Hver kernefaglig brik bidrager til et samlet billede, og på den måde er kernefagligheden forenelig med fællesfagligheden.



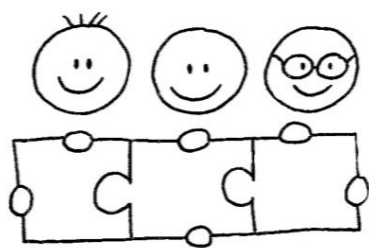
FÆLLESPROFESSIONELT SAMARBEJDE



PROFESSIONER OG DERES FAGLIGHEDER SAMARBEJDER PÅ TVÆRS MOD NY VIDEN, NYE SAMARBEJDSFORMER OG NY FORSTÅELSE AF FÆLLES OPGAVE OG FAGLIGHED

ARTIKEL

Vi skal altså se på samarbejdet som et tværprofessionelt samarbejde, hvor der skal være fokus på professionsidentiteten og ikke kun det faglige. Højholdt vil nok argumentere mod brugen af begrebet mellem to forskellige faglærere, på samme skole endda, men lad os så for argumentationens skyld opfinde et nyt begreb, der med udgangspunkt i Højholdts teori beskriver den form for samarbejde, som vil være ønskeligt i det fællesfaglige samarbejde, nemlig det 'fællesprofessionelle samarbejde'. Når eksempelvis naturfagsteamet for en årgang skal samarbejde, om end der er tale om en konstrueret kollegialitet, skal man altså tage dette som en mulighed for, at sætte sin professionsidentitet i spil. Det er ikke et spørgsmål om, hvilken faglig viden man har, men hvad man gennem sin professionsidentitet kan bidrage med i samarbejdet. Steen Wackerhausen definerede professionsidentiteten som de interne forhold, der hos den enkelte praktiker "aktivt er med til at "drive", strukturere, formgive og stabilisere osv. praktikerens praksis". Lærernes professionsidentitet, er måske blevet udsat for et indgreb med reformen af naturfagene, som tidligere nævnt, men der er her blot tale om et mindre indgreb i strukturen. Det der driver os som lærere, har vel ikke ændret sig, blot fordi en del af strukturen har, og netop den del, som ingen lovindgreb eller andre eksterne



forhold kan ændre på, er, hvad vi hver især kan bidrage med i det 'fællesprofessionelle samarbejde'. Der er som tidligere nævnt en interesse for mere samarbejde, men samarbejdet giver ikke lærerne mulighed for indsigt i de andre naturfag, fordi lærerne: "ofte har nemmere ved at snakke om forskellige fagene imellem end om det fælles naturfaglige" (Rambøll, 2018). Ser vi det i stedet som, et 'fællesprofessionelt samarbejde', bliver det heller ikke en kamp om, at finde forskellen på fagene, men et samarbejde mellem de fælles professioner, hvor vi alle har lige vilkår for at kunne bidrage til udviklingen af fællesfaglige undervisningsforløb.

Tal sammen

- vær en del af [r]evolutionen

Samarbejdet skal betragtes som et fællesprofessionelt samarbejde, hvor det er faglærernes professionsidentitet der er omdrejningspunktet og ikke kernefagligheden. Det er i samarbejdet, at faglærere kan udvikle deres

professionsidentitet. Netop professionsidentiteten kan være katalysator for udviklingen og implementeringen af den fællesfaglige undervisning. Hertil kan man også håbe, at den udvikling giver dem mulighed for og mod på at udvikle undervisningsformer, så vi ser en mere elevcentreret undervisning, som er med til at øge elevernes kernefaglige kompetencer, som jo, trods alt, er fælles for alle tre naturfag. I sidste ende er det jo elevernes læring, der er hele formålet med vores undervisning. Vi har som faglærere en forpligtelse for den læring og for deres naturfaglige dannelse, og det er ikke rimeligt, at et manglende samarbejde eller en opfattelse af en kernefaglig grænse forstyrrer dette. Rambølls rapport viser, at 40% af eleverne føler, at de opnår en større forståelse og læring i de fællesfaglige undervisningsforløb. Forestil jer, hvordan deres forståelse vil være, hvis vi tilsidesætter vores faglige grænser og laver fællesfaglige undervisningsforløb i et reelt fællesprofessionelt samarbejde! Vi behøver ikke en større indsigt i de andre fag, for at gøre det, men blot en tro på, at vi kan noget! Med vores egen professionsidentitet har vi noget, som ingen kan tage fra os. Vi har erfaring og en viden, som 'skal' bruges til at skabe helheden i fællesfagligheden. ♦

Litteratur

- Undervisningsministeriet. (26. Mar 2015). *Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen*. Hentede 12. Maj 2018 fra Folketinget: www.ft.dk/Rlpdf/samling/20141/lovforslag/L181/20141_L181_som_fremsat.pdf
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder ; Kausale felter, meta-antagelser og metodisk pluralisme. I S. Wackerhausen, M. Væрге, N. B. Hansen, J. Glerup, C. Grevy, M. Horsdal, et al., N. B. Hansen, & J. Gleerup (Red.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, F. (2005). Teamsamarbejde i folkeskolen. *Arbejdsliv*, 7. årg. (nr. 1).
- Højholdt, A. (2016). Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis. Hans Reitzels Forlag.
- Klausen, S. H. (2011). *På tværs af fag*. Akademisk forlag.
- Lund, J., Køppe, O., Feldbæk, O., & Østergaard, U. (24. Aug 2017). *Identitet*. (Gyldendal) Hentede 13. Maj 2018 fra Den Store Danske: http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Menneskets_grundvilkår/identitet
- Marion, P. v., & Strømme, A. (2008). Innledning. I P. v. Marion, S. Alex, C. Schreiner, S. Sjøberg, T. Nørgård, M. Ødegaard, et al., P. V. Marion, & A. Strømme (Red.), *Biologididaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (u.d.). *Elevernes alsidige udvikling*. Hentede 27. Maj 2016 fra EMU.dk: www.emu.dk/modul/elevernes-alsidige-udvikling
- Rambøll. (2018). *Indførelse af den ny fælles prøve i fysik/kemi, biologi og geografi - Prøvens betydning for undervisningens form og indhold*. Undervisningsministeriet.

Nabosprogsundervisning

Den evige dårlige samvittighed

Af Thomas Abildsteen Sjølund

Undervisning i svensk og norsk er en del af Fælles Mål for samtlige alderstrin i folkeskolen. Omvendt viser undersøgelser, at mange elever ikke modtager nabosprogsundervisning, og de, der gør, lærer ikke særligt meget af den. Derfor er der brug for en større ændring i måden, vi underviser i nabosprog.

”Det er min evige dårlige samvittighed”. Min praktiklærer var meget klar i mælet, da jeg spurgte ind til hendes nabosprogsundervisning under min sidste praktikperiode. Og hun er ikke alene. Undersøgelser viser, at mange lærere ikke mener, at de har de nødvendige kompetencer til at undervise i nabosprog, og at de også har svært ved at se relevansen i denne undervisning. Derfor kan det virke nærliggende at konkludere, at nabosprogsundervisningen bør afskaffes, men så simpelt kan det ikke stilles op. Nabosprogsundervisning har nemlig potentiale til både at styrke elevernes kulturelle bånd til vores skandinaviske nabolande og styrke elevernes kendskab til deres eget modersmål.

Derfor vil jeg i denne artikel argumentere for, at det er nødvendigt med en større ændring i den måde, nabosprogsundervisningen foregår i folkeskolen.

Jeg vil først redegøre for, hvordan det går med nabosprogsundervisningen og derefter kigge på, hvilke argumenter der er, for at nabosprogsundervisning stadig skal være en del af den danske folkeskole. Til sidst vil jeg fremlægge forslag til, hvordan fokus i nabosprogsundervisningen kan ændres, så lærerne kan se relevansen af den, og eleverne kan føle, at de får noget ud af undervisningen.

Manglende undervisning

Undervisning i svensk og norsk er en del af fælles mål på samtlige klassetrin. Efter 9. klasse skal eleverne ifølge målene kunne kommunikere med svenskere og nordmænd (Undervisningsministeriet, 2017). Målsætningen om, at eleverne skal kunne kommunikere med hinanden på tværs af de skandinaviske landegrænser, har sin baggrund i Helsingforsaftalen fra 1962, som er lavet af Nordisk Råd. I aftalens artikel 8 fastslås det, at undervisningen i de nordiske lande skal omfatte undervisning i de andre nordiske sprog (Nordisk Råd, 1962). I 2006 er den seneste hensigtserklæring om den nordiske sprogforståelse skrevet, og i den står: ”Alle nordboere skal kunne kommunikere med hinanden, først og fremmest på et skandinavisk sprog”

(Nordisk Ministerråd, 2006). Det er disse hensigtserklæringer, der ligger til grund for, at nabosprogsundervisning er en del lovgivningen i både Danmark, Norge og Sverige.

Der er ikke lavet mange undersøgelser, der har kigget på, om skolerne rent faktisk lever op til målsætningerne for nabosprogsundervisning. Den seneste større undersøgelse er helt tilbage fra 2005, hvor de svenske forskere Lars-Olof Delsing og Katarina Lundin Åkesson offentliggjorde rapporten Håller språket ihop Norden? I den har de undersøgt nabosprogskompetencerne for gymnasieelever i Danmark, Norge og Sverige. I undersøgelsen har de blandt andet spurgt gymnasieeleverne, om de har modtaget nabosprogsundervisning i folkeskolen. Her er det kun 5 %, der svarer ja, mens omkring halvdelen svarer kun en smule (Delsing & Åkesson, 2005). Det vil altså sige, at lige under halvdelen af de adspurgte ikke mener, at de overhovedet har modtaget nabosprogsundervisning i folkeskolen.

En irriterende øjenbæ

At så mange elever ikke modtager nabosprogsundervisning, har naturligt nok noget at gøre med lærerne. Det er

ikke lykkedes mig at finde en undersøgelse, der viser noget om danske læreres forhold til nabosprogsundervisning. Til gengæld viser en norsk undersøgelse, at norsklærerne ser nabosprogsundervisning som den mindst vigtige del af norskfaget (Steffensen, 2016).

Når det kommer til lærernes kompetencer inden for nabosprogsundervisning, er der heller ikke lavet mange undersøgelser, og her er det heller ikke lykkedes mig at finde en dansk undersøgelse om emnet. Til gengæld viser en svensk undersøgelse, at svensklærerne ikke vurderer deres egne kompetencer særlig højt. Kun en tredjedel af udskolingslærerne mener, at de har tilstrækkelige kompetencer til at undervise i nabosprog (Steffensen, 2016).

Uden danske undersøgelser jeg kan støtte mig op af, kan jeg ikke sige noget generelt om, hvorvidt danske lærere har det på samme måde som deres skandinaviske kolleger. I stedet har jeg interviewet to lærere fra min praktikskole for at høre, om de kan genkende konklusionerne fra de norske og svenske undersøgelser. Den ene lærer er godt tilfreds med sin nabosprogsundervisning, imens den anden lærer ikke er. De mener begge, at nabosprogsundervisning bør være en del af danskfaget, men de mener alligevel ikke, at det er lige så vigtigt som andre elementer af faget.

”Så er jeg jo nødt til at prioritere det ned. Jeg tænker, at man skal jo kunne noget på sit modersmål, inden man skal kunne... Ja, jeg tænker, at der er noget danskteknisk, man skal kunne,” siger den ene, hvilket viser, at hun ikke ser nabosprogsundervisningen som en del af danskfagets kerneområde. Når det kommer til lærernes kompetencer inden for nabosprogsundervisning, vurderer de, at mange lærere, ligesom de svenske lærere, ikke mener, at de ved nok om emnet. Den lærer, som selv er glad for sin nabosprogsundervisning, fortæller, at det er hendes personlige

interesse i nabosprogsundervisning, der gør, at hun har fundet en undervisning, hun er tilfreds med. Hun mener ikke, at hun ville være rustet til det ud fra den undervisning, hun fik på Lærerruddannelsen, og derfor har hun forståelse for, at andre lærere har det svært med nabosprogsundervisning. ”Ja, jeg kan godt forstå, at det kan være svært. Jeg ved ikke, om man kan sige, at det for dem kan være en irriterende øjenbæ i de fælles mål,” siger hun. Så selv om jeg ikke har fundet nogen danske undersøgelser, der siger noget om danske læreres forhold til nabosprogsundervisning, understøtter mine interviews antagelsen om, at nogle danske lærere har det på samme måde som de svenske og norske lærere.

Et minimum af læring

Som om det ikke er nok med de fornævnte udfordringer, kæmper nabosprogsundervisningen med endnu et meget alvorligt problem. Undersøgelser viser, at de elever, der modtager nabosprogsundervisning, ikke lærer særligt meget af den.

Delsing og Åkesson testede i deres undersøgelse gymnasieelevernes nabosprogsforståelse. Her sammenlignede de resultaterne for dem, der sagde, at de havde modtaget nabosprogsundervisning i folkeskolen med dem, som ikke havde. Her scorede de aarhusianske gymnasieelever, der var en del af undersøgelsen, og som ikke havde modtaget nabosprogsundervisning i folkeskolen i gennemsnit 3,27 point. De elever, som havde modtaget nabosprogsundervisning, scorede i gennemsnit 3,84 point (Delsing & Åkesson, 2005). Tallene viser en positiv effekt af nabosprogsundervisning, men den er ikke særligt stor. Pointskalaen gik fra et til 10, så derfor kan et gennemsnitligt resultat på 3,84 ikke kaldes prangende.

Den danske cand.mag. Karoline Lassen har lavet en lignende undersøgelse på Silkeborg Gymnasium af unges

forståelse af norsk. Hun ville undersøge, om danske unge var blevet bedre til norsk af at se den norske ungdomsserie Skam. Her nåede hun frem til, at eleverne lærte mere norsk af at se Skam, end de gjorde af nabosprogsundervisning (Lassen, 2017). Dette resultat er ret kritisk for nabosprogsundervisningen. For hvis man kan lære mere norsk af at se en tv-serie, end man kan af at modtage undervisning i det, hvorfor så overhovedet have det på skoleskemaet?

Det kulturelle og det sproglige argument

Når man kigger på fordelene ved at være god til nabosprog, er der primært to argumenter, der går igen – det kulturelle argument og det sproglige argument. Det kulturelle argument kan sammenfattes til, at de skandinaviske lande har en lang fælles historie og har mange fælles interessefelter, og derfor er det vigtigt, at vi forstår hinanden. Dette argument fremføres primært af politikere og i lovgivningen. Det sproglige argument fremfører, at man kan blive bedre til sprog generelt, men også sit eget modersmål ved at lære nabosprog. Ved at arbejde med de små forskelle, der er i nabosprog, kan man teoretisk øge sin sproglige opmærksomhed (Madsen, 2016). De to lærere jeg interviewede, fokuserede dog udelukkende på det ene argument. ”Det er en del af vores sproghistorie. Jeg er fan af, at vi skal forstå, hvorfor vi kommer,” sagde den ene lærer. Dette citat bærer præg af et fokus på det kulturelle argument. Da jeg spurgte ind til, om nabosprogsundervisning kan have en positiv effekt på elevernes danskfaglige evner, fik jeg dette svar fra den anden interviewperson: ”Nu stiller du mig et spørgsmål, som jeg faktisk ikke har tænkt over”. Det er altså tydeligt, at de to lærere kun er opmærksomme på det kulturelle argument. De ser det ikke som et middel til at styrke elevernes danskfaglige kundskaber. Hvis dette er en tendens,

ARTIKEL

der gør sig gældende blandt mange dansklærere, er det nødvendigt med en øget bevidsthed omkring det sproglige argument, for det vil tydeliggøre for lærerne, at nabosprogsundervisning kan være nyttig, når eleverne lærer dansk.

Selvopdagende læring

Selv hvis der kommer mere fokus på det sproglige argument, retter det ikke op på det tidligere omtalte problem, at eleverne ikke lærer særligt meget nabosprog af at blive undervist i det. Alligevel viser Lassens undersøgelse om Skams indflydelse på unges norske sprogforståelse, at det er muligt at lære nabosprog. Det handler bare om at finde ud af, hvilken type nabosprogsundervisning der fungerer bedst.

Thomas Henriksen er en af de personer, som har kigget nærmere på, hvordan en god nabosprogsundervisning kan foregå. Han er programchef for organisationen Norden i Skolen, og han mener, at eleverne kan blive bedre motiverede til at lære nabosprog ved at gøre sig deres egne erfaringer med sprogene (Henriksen, 2011). Han mener, at undervisningen skal bære præg af selvopdagende læring, hvor eleverne selv får lov til at kigge på en nabosprogstekst og gøre sig egne erfaringer med sprogets strukturer. Som eksempel på en metode til at gøre det, nævner han det, han kalder trafiklysmetoden. I den metode får eleverne en tekst på et nabosprog, hvorefter de skal farve hvert ord i en af tre farver. Grøn, hvis det er et ord, de kender fra dansk, gult, hvis det er et ord, der ligner et dansk ord, og rødt, hvis de slet ikke kan genkende ordet fra dansk. Herefter kan eleverne gå på opdagelse i især de gule ord og finde ud af, om de kan finde nogle generelle strukturer i sproget, som gør,

at det adskiller sig fra dansk.

De unge der er blevet bedre til norsk af at se Skam, har selv været igennem en selvopdagende læringsproces. De har selv været nødt til at lytte til sproget og skabe deres egne teorier om betydningen af ordene ud fra den kontekst, de har hørt ordet i.

Manglende kvalitet i læremidler

Dermed ser det altså ud til, at selvopdagende læring er en god metode til nabosprogsundervisningen, men det er langt fra alle lærere, der benytter sig af denne metode.

Af de to lærere jeg interviewede, benyttede den ene sig af selvopdagende læring. Det var hende, som selv var godt tilfreds med sin nabosprogsundervisning. Hun fortalte, at hun altid tager ting med hjem, når hun er på ferie i Sverige – det kan være bøger, aviser eller Anders And-blade. Hun lader så eleverne læse i dem og gøre erfaringer med sproget. Derudover kan hun også finde på at give dem et uddrag af en svensk bog og en dansk oversættelse af samme uddrag, så de kan sammenligne teksterne.

Den lærer som ikke var så tilfreds med sin nabosprogsundervisning, brugte i stedet Gyldendals digitale læremiddel om svensk og norsk for 7.-10. klasse. Dette forløb består mest af forskellige tekster på svensk og norsk. I nogle af opgaverne til teksterne er der lidt fokus på sproget og nogle af ordene, men ellers fokuserer mange af opgaverne på, at eleverne skal lave en danskfaglig analyse af teksterne – altså samme type opgave, som de ville have fået, hvis teksten havde været på dansk. Her er forskellen bare, at eleverne skal analysere noget, som de måske ikke umiddelbart forstår fuldstændig,

Nabosprogsundervisning har nemlig potentiale til både at styrke elevernes kulturelle bånd til vores skandinaviske nabolande og styrke elevernes kendskab til deres eget modersmål.



hvilket kan være medvirkende til, at eleverne kan opbygge frustrationer over sproget.

ClioOnlines nabosprogsforløb gør brug af lignende virkemidler, så hvis Gyldendals og ClioOnlines forløb er repræsentative for de andre hyppigt brugte læremidler om nabosprogsforståelse, viser det, at der ikke er særligt meget fokus på den selvopdagende læring, når der skal undervises i nabosprog i folkeskolen.

Hjælp fra Norden i Skolen

I mit bachelorprojekt er jeg nået frem til, at mange lærere ikke er tilfredse med deres egen nabosprogsundervisning, og at mange elever ikke lærer så meget af den. Omvendt har nabosprogsundervisningen et stort sprogligt

potentiale, som gør, at den er meget relevant i danskfaget.

Mine undersøgelser tyder på, at den bedste metode til at lære nabosprog er, hvis eleverne får mulighed for at benytte sig af selvopdagende læring. Flere af de store udbydere af læremidler benytter sig dog ikke af dette, hvilket er et problem, for mange lærere føler ikke, at de selv har de nødvendige kompetencer til at udvikle en god nabosprogsundervisning.

En undtagelse til dette er dog læringsportalen Norden i Skolen, som førnævnte Thomas Henriksen står bag. Ud over at lave undervisningsforløb tilbyder Norden i Skolen også, at de kan hjælpe med at finde venskabsklasser i enten Sverige eller Norge. En venskabsklasse giver eleverne mulighed

for at have både skriftlig og mundtlig kommunikation med elever fra et naboland, og dermed er der gode vilkår for selvopdagende læring.

Generelt for nabosprogsundervisningen kan det siges, at man som lærer ikke behøver at have stor viden om svensk eller norsk eller at være god til sprogene for at kunne undervise i dem. Det vigtigste er, at man kan opmuntre til sproglig nysgerrighed, der kan udvikle sig til selvopdagende læring. Så behøver nabosprogsundervisningen ikke længere være lærerens evige dårlige samvittighed, men kan i stedet blive et sprogligt frirum, hvor der er plads til undersøgelser, teorier og masser af læring. ♦

Litteratur

Delsing, L., & Åkesson, K. L. (2005). Håller språket ihop Norden - En forskningsrapport om ungdomars föståelse av danska, svenska och norska. Lunds Universitet. Nordisk Ministerråd. Hentet 07. 03 2019 fra <https://portal.research.lu.se/ws/files/5905032/625654.pdf>

Henriksen, T. (2011). En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. Sprog i Norden 2011, s. 117-130. Hentet 08. 03 2019 fra <https://tidsskrift.dk/sin/article/view/17334/15059>

Lassen, K. (2017). Interskamdinavisk. Aarhus Universitet. Nordisk Sprogkoordination.

Madsen, L. (2016). Nordiske nabosprog i grundskolen. Kognition og Pædagogik - Tidsskrift om gode læringsmiljøer, s. 90-97.

Nordisk Ministerråd. (2006). Deklaration om nordisk sprogpolitik. Hentet 07. 03 2019 fra <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>

Nordisk Råd. (1962). Helsingforsaftalen. Hentet 07. 03 2019 fra <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250811/FULLTEXT01.pdf>

Steffensen, T. (2016). Nabosprog i danskundervisningen. Roskilde Universitet. Forskerskolen i livslang læring. Hentet 03. 07 2019 fra https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57116746/steffensen_fin.pdf

Undervisningsministeriet. (2017). Fagformål for faget dansk. Hentet 07. 03 2019 fra EMU - Danmarks Læringsportal: <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Dansk%20-%20januar%202016.pdf>

På opdagelsesrejse i litteraturens fantastiske univers

Af Anja Simonsen og Janne Jakobsen

Min sidste skoledag findes i mit hoved, som om den kunne være en novelle jeg havde læst i niende klasse, den var en novelle. Når vi skulle fortolke en novelle i dansk, var det pærenemt, det gik efter et skema. Vi skulle bare stille og besvare spørgsmålene: Hvem? Hvad? Hvor? Men sjældent: Hvorfor? Og aldrig nogensinde: Hvordan? (Juul, 2012)

Citatet er fra Pia Juuls metafiktive novelle Sidste skoledag, der skildrer det fortalte jugs udfordringer med at fortolke og handle på det, der foregår omkring hende. Forholdet mellem litteratur og virkelighed sættes under lup, og novellen åbner op for en diskussion af, hvad en god fortolkning er – ja endda hvad god litteraturundervisning er.

I et farvand fyldt med litteraturpædagogiske tilgange kan det være svært at finde den retning, der peger mod en litteraturundervisning, hvor der både arbejdes med hvorfor og hvordan. Hvordan kan dansklæreren tilrettelægge en litteraturundervisning, hvor eleverne ikke kun flyder rundt på tekstens overflade, men også bliver udstyret med et par dykkerbriller, der hjælper dem til bedre at se ned i dybet til litteraturens Atlantis?

I det følgende tages I med på en opdagelsesrejse i vores undersøgelser og refleksioner over denne problemstilling. I vil blive bekendte med vores skjulte skat: Den levendegørende litteraturundervisning med fokus på elevernes fortolkningskompetencer og læselyst.

Hvorfor skal vi læse litteratur?

Vores undersøgelser viser, at elevernes opfatter litteraturens værdi som begrænset: Man skal læse litteratur for at blive god til at læse, så man kan få en god uddannelse og dermed tjene en masse penge. Transferværdien mellem litteraturen og deres egen menneskelige udvikling synes næsten usynlig for eleverne, selvom det egentligt er litteraturens helt store potentiale. Som beskrevet af Thomas Illum Hansen (2010) tilbyder litteraturen fremmederfaring, der kan bidrage til at udvikle den enkeltes horisont. Derudover skabes der gennem litteraturarbejdet muligheder for at snakke om det at være menneske og herved mulighed for at udvikle sig til kritiske verdensborgere, som Magnus Persson (2007) pointerer. Ifølge Rita Felski (2008) åbner de litterære tekster ligeledes op for den æstetiske fortryllelse, der drager læseren ind i tekstens univers, hvilket også

kan have indflydelse på den enkeltes personlige identitetsudvikling.

Når man snorkbobler på overfladen

Vores undersøgelser og interviews med både forskere, lærere og elever viser, at pickuppen ofte kører i den samme rille på litteraturundervisningens vinylplade. Disse perspektiver understøttes ligeledes af forskning (Bremholm, Bundsgaard, Fougts & Skyggebjerg, 2017a og 2017b), (Illum Hansen, Elf & Gissel, 2017), (videnomlaesning & Bundsgaard, 2018) samt (Langer, 2000). En stor del af litteraturarbejdet udmøntes således i skematiske udfyldningsopgaver, hvor eleverne sjældent forholder sig fortolkende til teksten. Dette resulterer i, at de forskellige teksters univers ikke bliver nærværende for eleverne. I stedet bliver litteraturarbejdet irrelevant slavearbejde og udenadslære med det primære formål at forberede eleverne til folkeskolens afgangsprøve i dansk. Dette billede viser sig ligeledes i mange af danskfagets læremidler, hvor eleverne bliver trukket igennem mekaniske analyseopgaver og -modeller. Disse vægtes langt højere end den dybdegående fortolkning (Bremholm, Bundsgaard, Fougts & Skyggebjerg, 2017a), hvilket resulterer i, at fokus flyttes fra

den vigtige dannelsesdimension til den rene begrebsjagt (Skyggebjerg, 2014).

På begrebsjagt

Med henblik på at illustrere vægtforholdet mellem analyse og fortolkning kan man tage et dyk ned i det didaktiske læremiddel Fandango 5 (May & Arne-Hansen, 2009a, 2009b, 2009c). Ifølge lærervejledningen er formålet at udvikle eleverne til kompetente litteraturlæsere, således at deres viden om tekster og verden støttes og udvikles progressivt. Endvidere udtrykker forfatterne, at Fandango er placeret midt i spændingsfeltet mellem den receptionsorienterede og den tekstnære litteraturlæsning. Fandango 5 er præget af intentionen om, at elevernes tilegner sig en bred palet af analysebegreber. Elevernes selvstændige fortolkning kommer kun i spil i en meget begrænset del af opgaverne. I stedet styres eleverne til at kaste deres analytiske begrebsnet ned over teksten og derigennem fange dens litterære udsagn. Gennem de gentagne udfyldningsopgaver bliver litteraturundervisningen således ensformig og mekanisk med et overvejende fokus på den tekstnære læsning med vægt på nykritikkens termer. Dette afspejler sig også i målene, der primært kredser om elevernes færdigheder i at kunne benytte analysebegreberne. Det indlevende og medskabende arbejde er altså mangelfuldt, og man kan stille

spørgsmålstejn ved, om døren til litteraturfortolkningen på den måde åbnes. Får eleverne en forståelse for teksterne og teksternes verden? Det overvejende fokus på det rutineprægede litteraturarbejde afspejles desuden i vores undersøgelse af folkeskoleelevers oplevelser og holdninger til litteraturundervisningen. Her ses et tydeligt mønster, idet flere elever understreger dominansen af rutinemæssige udfyldningsopgaver, som de finder ekstremt kedelige. Vækkes elevernes selvstændige interesse i litteratur gennem en sådan mekanisk undervisning? Og hvilken oplevelse tager de med sig efter arbejdet med den litterære tekst? Med reference til Felskis pointer, er det i vores optik næsten uopnåeligt at blive fortryllet og chokeret samt opnå ny viden og genkendelse gennem denne form for litteraturundervisning. På samme vis svinder de centrale ord: oplevelse, fordybelse og virkelyst fra folkeskolens formålsparagraf i baggrunden. Brugen af strukturerede analysemodeller og -opgaver er som sådan ikke forkert, med det er væsentligt at overveje, hvilke analyseelementer man udvælger, så de inddrages meningsfuldt. Hvordan kan litteraturundervisningen struktureres, så elevernes læselyst og fortolkningskompetence kommer i fokus? Vores bud på en litteraturpædagogik, der åbner for disse muligheder, bunder i levendegørende tilgange.

Når snorklen skiftes ud med dykkerbrillerne – vores bud på en levendegørende litteraturpædagogik

Forestil dig en dansktime, hvor hver elev sidder med bogen åben på bordet foran sig. Det er halvmørkt, og elevernes ansigter virker triste og grå. De fleste ligger lænet ind over bordet, og du sukker dybt, inden du præsenterer dagens tekst og tilhørende opgaver. Men pludselig ligner klasseværelset ikke længere sig selv: Væggene med det kedelige og slidte tapet er der ikke længere, ligesom alle bordene, der også er forsvundet. I befinder jer pludselig i en helt anden verden. En magisk verden mellem tekstens sider, linjer, ord. En fortryllende verden under overfladen. Du vender dig om og ser dine elever, hvis øjne bag dykkermaskerne glitrer af forventning. Du smiler til dem og leder vejen ind til litteraturens fantastiske verden. Men kan dette overhovedet lade sig gøre, spørger du måske. Ja, det kan det – med den levendegørende litteraturpædagogik. Med den levendegørende litteraturpædagogik handler det om gøre litteraturen til et særligt sted, man begiver sig ned i, hvor man får oplevelser af at være til stede i tekstens verden, som man kan udfolde i de litteratursamtaler, som foregår på klassen. Litteraturundervisningens værdi er tæt knyttet til dens mulighed for at skabe indlevelse. I litteraturundervisningen begiver elever og lærer sig i fællesskab ud på

ARTIKEL

En stor del af litteraturarbejdet udmøntes således i skematiske udfyldningsopgaver, hvor eleverne sjældent forholder sig fortolkende til teksten. Dette resulterer i, at de forskellige teksters univers ikke bliver nærværende for eleverne.



en dybere og dybere rejse ind i litteraturens underfundigheder. Sammen går man på opdagelse i fortællingernes magiske og fremmede universer, der både fascinerer og vækker forundring. Gennem rejsen får eleverne indblik i forskellige måder at tænke og handle på. De får mulighed for at sætte sig i karakterernes sted og reflektere over, om de ville have reageret anderledes, hvis det havde været dem. Indsigter de kan lægge i deres personlige rygsæk og tage med tilbage til deres egen verden. Indlevelsen i det ukendte kan således bibringe en viden, eleverne kan drage nytte af i deres egen identitetsdannelse og verdensopfattelse.

Ovenstående sammenfatter essensen af den levendegørende litteraturpædagogik. Tankerne bag bunden i særlig grad i æstetiske tilgange, idet litteraturen herved åbnes gennem sansninger, som kan medvirke til at støtte elevernes fortolkningskompetencer (Henkel, 2012, s. 195). Litteraturundervisningen levendegøres på denne måde med inddragelse af forskellige repræsentationsformer og visuelle fremstillinger i form af billeder, film, pyntning af klasserummet og elevernes egne kreative fremstillinger. Målet er hermed, at eleverne gennem disse æstetiske tilgange kommer til at opleve litteraturen som et særligt sted, hvor man kan fordybe sig og mærke den.

I denne sammenhæng spiller dansk læreren en væsentlig rolle, eftersom hun med sit engagement og sin begejstring for både danskfaget og litteraturundervisningen skal agere som et forbillede og have en afsmittende effekt på elevernes deltagelse. Det kræver, at læreren på forhånd har sat sig ind i teksterne og bruger dette til at overveje, hvordan døren til litteraturen kan åbnes på en inspirerende og indbydende

måde. Herved skabes en undervisning, hvor klassen i et fortolkningsfællesskab – også med læreren – går på opdagelse i litteraturens underfundigheder, hvor elevernes nysgerrighed og engagement vedvarende holdes til ilden.

Derudover er det centralt, at de rutineprægede analyseopgaver udsættes for et kritisk blik på, hvilke analyseelementer der er relevante og givtige at arbejde med set i lyset af fortolkningen af teksten. Det elementære er således, at analyse og fortolkning hænger sammen og ikke bliver gjort til en nødvendig udenadslære.

Tilrettelæggelsen af en litteraturundervisning, der bygger på den levendegørende litteraturpædagogik, har vi illustreret i følgende model Den levende bogreol. At levendegøre på forskellige måder gennem flere faser er for os at se fundamentalt for at holde gang i elevernes nysgerrighed og engagement. Modellen skal ses som et bud på et litteraturdidaktisk værktøj, der kan støtte tilrettelæggelsen af litteraturundervisningen. Modellen er illustreret som en bogreol bestående af en yderamme og fem hylder. Yderrammen og hylderne repræsenterer seks centrale faser i vores litteraturpædagogik, mens bøgerne på hylderne er eksempler på aktiviteter og arbejdsformer knyttet til de forskellige faser.

Fase 1: Kom indenfor

I denne førfase præsenteres eleverne for emnet gennem æstetiske virkemidler, så de får mulighed for at træde ind i dets univers. På den måde inviteres emnet indenfor i klassen, og eleverne inviteres inden for i emnet. Dette kan blandt andet gøres ved at pynte klasseværelset op med rekvisitter. Endvidere kan læreren med indlevende retorik introducere det litterære tema

ved hjælp af en "teaservideo". Det er afgørende at inddrage forskellige repræsentationsformer og modaliteter for at vække elevernes sanser og skabe en stemning. Læreren engagement og begejstring for emnet skal altså skinne igennem, og der skal fortælles og forklares, hvad og evt. hvem der skal arbejdes med, hvad der skal læres og hvorfor. Derfor er det essentielt at gøre

de litterære teksters værdi synlige for eleverne, så rejsen ind i teksten bliver fængende, og der skabes grobund for at give eleverne mulighed for at opnå en fremmederfaring.

Vil man sætte fokus på læseforståelse, kan den levendegørende tilgang ligeledes inddrages i denne fase. Personligt gjorde vi dette ved at give Merete Brudholms fire læseforståelsesstrategier

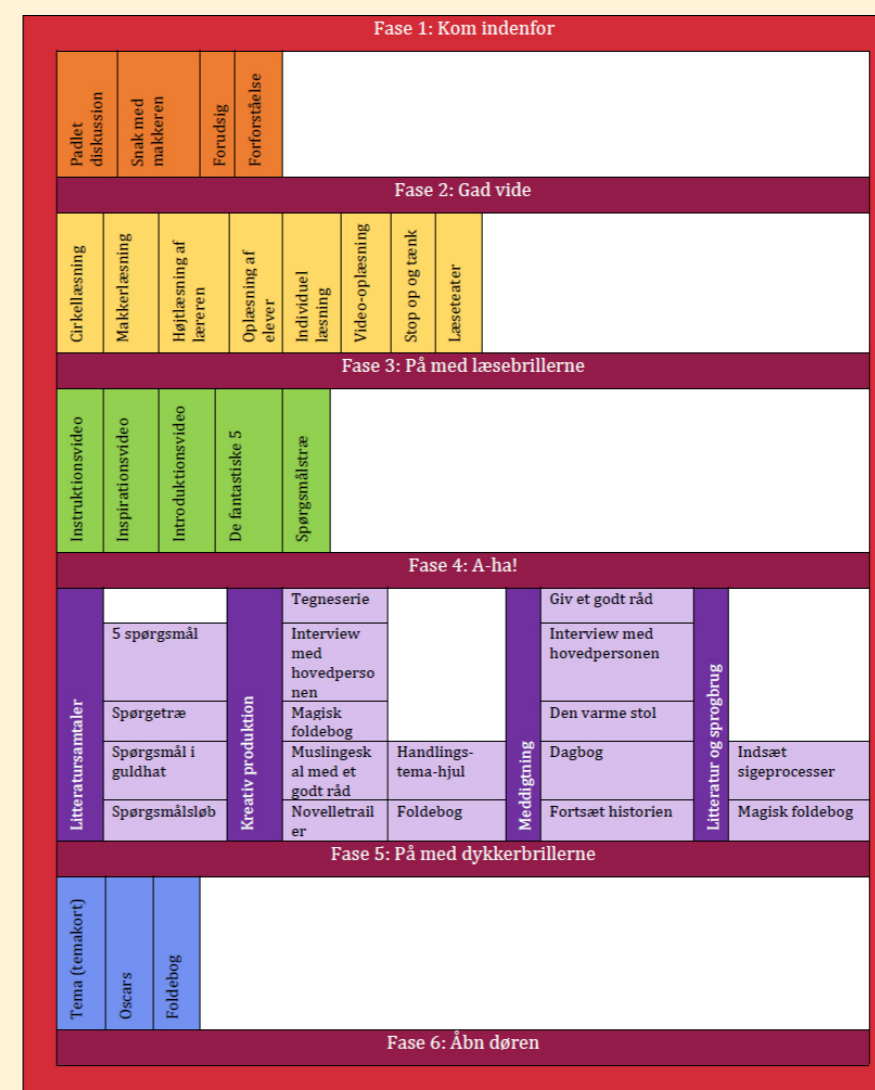
(De fantastiske fire): Forudsig, Spørg, Opklar og Opsummer (Brudholm, 2016, s. 27) liv. Ved at personificere strategierne som superhelte med egne navne og med en klassesamtale om, at disse helte hjælper os til at finde ud af, hvad teksten egentlig drejer sig om, levendegøres læseforståelsen. I forbindelse hermed udviklede vi en femte strategi, der er indbegrebet af fortolkning. Hun fik navnet Liva Livsklog og har Temakortet under armen. På dette temakort er alle novellerne repræsenteret som låger, der skal pakkes op. Pointen er at illustrere, at teksterne gemmer på et tema, som man finder frem til ved at "pakke teksten op". Heltene og temakortet kan ses på billederne på næste side.

Fase 2: Gad vide

I denne fase handler det om at vække elevernes forforståelse til den enkelte tekst. Dette kan gøres ved at benytte en forudsigende tilgang som fx: "forudsig, hvad teksten/novellen handler om". Her er der fokus på, at eleverne kan koble deres egen viden om tekster og verden generelt sammen med de nye informationer om emnet for derved at danne inferens og relevante forudsigelser (Brudholm, 2016, s. 28).

Fase 3: På med læsebrillerne

I denne fase skal eleverne fordybe sig mere i teksterne. Ved at læse litteraturen på varierende måder – med både sproglige og billedlige repræsentationsformer – er hensigten at undgå, at læsningen bliver for trivial. For at levendegøre læsningen kan en flipped video med oplæsning af teksten med tilhørende billeder bidrage til at levendegøre og dermed opnå anden læseoplevelse. Cirkellæsning kan også benyttes med henblik på at udvikle eleverne til aktive læsere. Med hver



ARTIKEL



sin rolle (Frida Forudsig, Oskar Opklar, Sally Spørg samt Oluf Opsommer) kan eleverne i samarbejde skabe en fælles forståelse for teksten. Ved at læse novellen på denne måde forholder de sig hele tiden til teksten, hvilket er med til at drage dem ind i fortællingen.

Fase 4: A-ha!

Læreren skaber gennem egen virkelyst motivation til fordybelse i aktiviteterne. Her kan der med fordel benyttes instruerende og inspirerende videoer, der ved hjælp af forskellige modaliteter forklarer og instruerer eleverne i opgaven. Gennem æstetisk inspiration skabes der herved pirringsoplevelser, hvor eleverne bliver grebet af stemningen og får lyst til at arbejde med den pågældende opgave som afsæt for den videre fortolkning.

Hvis eleverne eksempelvis skal udarbejde et talkshow-interview med en teksts hovedperson, kan man stilladsere dette ved at indspille to intervieweksempler. Disse illustrerer, hvor udfordrende det er at stille gode

spørgsmål, der kan få gæsten til at uddybe sine svar. Videoerne kan med fordel laves med udgangspunkt i en tekst, klassen tidligere har arbejdet med. Hermed fungerer de som øjenåbnere og inspirationskilder.

Fase 5: På med dykkerbrillerne

Med inspiration fra lærerens introduktion i den foregående fase skal eleverne nu dykke dybere ned i og fortolke de litterære tekster ved bl.a. at udarbejde nye kunstværker. I et samspil af litteratursamtaler, kreativ produktion samt meddigtende opgaver arbejder eleverne hen imod at finde frem til teksternes tema. I de kreative og meddigtende opgaver spiller elevernes indlevelse en særlig rolle, idet disse lægger op til at give eleverne mulighed for at gå tættere på fortællingens personer og deres oplevelsesverdener. Af denne årsag er fortællingernes egenværdi ikke uden betydning – det er netop væsentligt, at eleverne bruger teksterne som grundlag for fortolkningen. Tema/handlingshjulet er et stillad-



serende værktøj, som vi har udviklet for at billedliggøre begrebet tema. Hjulet består af to dele: en midte, der repræsenterer tekstens tema, og selve hjulet, der repræsenterer handlingens hovedpointer eller tekstens komposition. Hjulet kan dreje rundt om midten, og skal således illustrere, at tema skal forstås som det "teksten drejer sig om." Eleverne skal selv udfylde disse elementer og på denne vis komme frem til fortællingens tema. Dette er således en måde hvorpå man kan dykke ned i teksten via æstetiske tilgange.

Fase 6: Åbn døren

For at samle trådene er det i denne fase, at temakortet kommer i spil. De tidligere aktiviteter danner grobund for litteratursamtaler og diskussioner om teksternes tema. Her bliver lærerens rolle igen afgørende for, at der stilles gode, reflekterende og åbne spørgsmål, så alle elever har mulighed for at udtrykke deres tanker om temaet. Bag novellens låge på temakortet noterer læreren elevernes fortolkningspointer

ned, og herigennem åbner elever og lærer i fællesskab lågen til tekstens tema op.

Kære dansklærer

Når eleverne skal finde frem til de litterære teksters skatte, er det altafgørende, at du bruger indlevende og æstetiske tilgange for at få eleverne på rette kurs. Med følelsesmæssigt engagement samt inspirerende og sanselige aktiviteter kan du skabe en litteraturundervisning, der fanger eleverne i et fantastisk univers. En sådan undersøgende opdagelsesrejse i litteraturens magiske verden kræver spændende og sjove opgaver, som chokerer og fortryller den enkelte elev og fortolkningsfællesskabet. På denne måde dykker eleverne ned i dybet, hvilket bibringer en form for genkendelse og fremmederfaring, de kan tage med op til overfladen.

Pas på du ikke drukner i mekaniske analyseopgaver, der får luften til at sive ud af elevernes ilttanke. Sæt farten ned, træk vejret dybt ned i lungerne og pust nyt liv i litteraturundervisningen. Din fordybelse, virkelyst og åbne indstilling er afgørende for, at vi får elever, der begejstres af litteraturens Atlantis, som bidrager til den personlige identitetsdannelse. ♦

Med følelsesmæssigt engagement samt inspirerende og sanselige aktiviteter kan du skabe en litteraturundervisning, der fanger eleverne i et fantastisk univers.



ARTIKEL

Litteratur

Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017a). Danskfaget set gennem dets læremidler. I *Læremidlernes danskfag* (s. 7-27). Aarhus Universitetsforlag.

Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (2017b). Hvordan ser danskfaget så ud? I *Læremidlernes danskfag* (s. 273-283). Aarhus Universitetsforlag.

Brudholm, M. (2016). Læseforståelsesstrategien – De fantastiske fire. I *Læseforståelsens fantastiske fire* (s. 26-34). Kbh.: Akademisk.

Elf, N., & Illum Hansen, T. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. KiDM.

Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub.

Illum Hansen, T. (2010). Den litterære fremmederfaring. I *Procesorienteret litteraturpædagogik* (s. 11-29). Frederiksberg: Danskklærerforeningen.

Illum Hansen, T., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*.

Juul, P. (2012). *Af sted, til stede: noveller, episoder* (1. udgave). København: Tiderne Skifter.

Langer, J. A. (2000). *Literature Understanding and Literature Instruction*. National Research Center on English Learning & Achievement.

May, T., & Arne-Hansen, S. (2009a). *Fandango – dansk for 5. klasse. Arbejdsbog B*.

May, T., & Arne-Hansen, S. (2009b). *Fandango – dansk for 5. klasse. Grundbog*.

May, T., & Arne-Hansen, S. (2009c). *Fandango – dansk for 5. klasse. Lærervejledning*.

Persson, M. (2007). Demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning. I *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (s. 217-279). Lund: Studentlitteratur.

Skarðhamar, A.K. (2011). Å lese oppmerksomt. I *Litteraturundervisning teori og praksis* (s. 71-100). Oslo: Universitetsforl.

Skyggebjerg, A. K. (2014). Børne- og ungdomslitteratur: Hvad, hvorfor og hvordan? I *Lærer-profiler i dansk – nye mål og kompetencer. 3: 4.-10. klasseserier* (s. 177-224). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Simonsen, Anja & Jakobsen, Janne. *Levendegørende litteraturundervisning*. Professionsbachelor – Læreruddannelsen Silkeborg (2018).

Videnomlaesning, & Bundsgaard, J. (2018). *Dansk i mange retninger – oplæg om dannelse i danskfaget*.

Hentet fra www.youtube.com/watch?v=goVwC3Ju12Q

Kan I så komme ud!

Kan man undervise i litteratur på Aarhus Hovedbanegård?

Af Naja Bojer Rasmussen og Signe Refshauge Kjær

Det er snevej, så da vi ankommer med bussen, er der mange flere mennesker på banegården, end der plejer en mandag formiddag. Eleverne beholder jakker og huer på. Vi finder et par borde foran 7-Eleven, hvor vi slår os ned. Strømmen af mennesker, der går gennem indgangshallen til og fra busser og tog, glider kontinuerligt forbi os. Det er folk, der ved, hvor de skal hen. De er ikke kommet for at blive, men for at komme videre. Det er de færreste, der stopper op, og det er sikkert, at ingen af dem har tænkt sig at se sig omkring i det imponerende rum. Måske ville de have fået øje på mønsteret i loftet og spindelvævene i lamperne. Eller måske ville de have lagt mærke til duften af friture fra McDonald's-pomfritterne. Dét har eleverne, så de går derind. Men kun for at læse.

Litteratur kan være med til at skabe billeder i vores bevidsthed, hvorigenem vores indlevelse, identifikation og sanselighed aktiveres. Skønlitteratur er en vigtig kilde til at opleve og forstå andre menneskers livsperspektiver - så vigtig, at medicinstuderende har fået skønlitteratur på pensumlisten, for at styrke empatien over for deres patienter! Indlevelsessevne og empati

har også med nysgerrighed at gøre - en nysgerrighed over for det ukendte, det fremmede. I folkeskolen skal eleverne gennem mødet med nyt lærestof og gennem interaktion med mennesker udvikle indlevelsessevne, så de bliver rustede til et liv, hvor de ofte vil møde noget, der er nyt og fremmed. Som dansklærere præsenterer vi eleverne for nye tekster, men vi oplever, at teksterne hurtigt bliver reduceret til redskaber til at opnå bestemte læringsmål, og at tekstarbejdet bliver til mekanisk afkrydsning på en tjekliste og "gæt hvad læreren tænker", uden at der foregår egentlig refleksion undervejs. Mange læringsteorier peger på, at det første møde med et nyt lærestof - et nyt emne, en ny genstand eller tekst - bør være så umiddelbart som muligt, for at det kan vække elevernes nysgerrighed og tænkning. Men hvordan gør vi eleverne nysgerrige på en ny tekst og et nyt tekstarbejde? Og hvordan giver vi gennem litteraturarbejdet eleverne en oplevelse af, at de er blevet en livserfaring rigere? I vores bachelorprojekt undersøgte vi den litteraturpædagogiske metode stedbaseret læsning, og hvordan metoden påvirkede elevernes oplevelse af læring, når de lærer gennem ople-

velse. Helt konkret forsøgte vi at skabe rammer for oplevelse af og indlevelse i livet i slutningen af 1800-tallets urbaniserede samfund ved at tage 7.B fra en Aarhus-skole med på Aarhus Hovedbanegård for at læse første del af Herman Bangs roman 'Stuk' fra 1887. Ældre tekster og litteraturhistorie er et område i danskfaget, som vi har oplevet, at mange elever har svært ved at engagere sig i - "Altså come on, vi lever i 2018!", som en elev udbød - og derfor var det interessant at undersøge metoden med en ældre tekst.

Hvad er stedbaseret læsning?

Stedbaseret læsning er en metode baseret på udeskoledidaktiske principper. Metoden går ud på at tage eleverne med ud af det traditionelle klasserum og arbejde med litteratur på et udvalgt sted og bruge det som læringsobjekt, dvs. som redskab til at fortolke teksten. Lektor Dorte Vang Eggensen forklarer, at et vigtigt princip er, at eleverne undervejs i arbejdet bør blive bevidste om tekstens fikcionalitet, forstået på den måde at læringsstedet og tekstens sted ikke er det samme. Eleverne kan lade sig forføre af et steds kvaliteter og blindt overføre disse kvaliteter til tekstens miljø. Et andet vigtigt princip

er, at elevernes egen undersøgelse af teksten ikke bør være så 'fri', at den bliver subjektiv og fører til overfortolkning. Således bør læseunderstøttende og læringsrettet dialog mellem lærer, elev, tekst og sted være til stede i stedbaseret undervisning (Eggensen, 2016). Som udgangspunkt har alle steder læringspotentiale, hvis de bruges med omtanke og vælges omhyggeligt i forhold til tekst og læringsmål. Et centralt begreb er, at eleverne skal have dobbeltrettet opmærksomhed. Det vil sige, at de skal forholde sig til både teksten og stedet og være opmærksom på, at begge kan 'kommunikere' viden. En elev fortalte, at "det der med, at man lavede opgaver dernede, man fik meget mere stemning af det, og man synes, at man kunne forklare det meget bedre, altså spørgsmålene og de opgaver man skulle lave, fordi man var dernede". Eggensen mener, at metoden stiller "en ramme op for lærerens initiering og brug af elevernes nysgerrighed, undren og sansninger for at bruge stedet til at skabe læringsparathed" (Eggensen, 2016). Aktivering af sanser i læreprocessen er ikke nogen ny tanke. Faktisk skrev gode gamle John Dewey allerede i 1916, at sanserne er "en form for mystisk kanal, gennem hvilken information ledes fra den ydre verden til bevidstheden - der tales om sanserne som kundskabens porte og veje" (Dewey, 1916).

Hvorfor interessere sig for steder?

Lektor Louise Mønster definerer begrebet sted som noget, der ikke blot er, men som noget, der *bliver til*, når mennesker ser og interagerer med stederne. Det betyder, at der skal et handlende menneske til, for at et sted kan skabes og få betydning. Selvom der findes mange forskellige steder -

skove, strande, baggårde, bondegårde - får stedet først *betydning*, når man begynder at stille spørgsmål og undre sig. Mønster forklarer, at et sted er "konkret, sanseligt, forbundet med betydning og således grundlæggende eksistentielt ladet" (Mønster, 2009). I den forbindelse bliver det interessant at undersøge begrebet tilstedeværelse, der på det sproglige plan peger på sammenknytningen af eksistens og omverden. Mønster argumenterer for, at tilstedeværelsen er i modvind i denne digitaliserede tidsalder, idet stedets og tilstedeværelsens betydning for kommunikation mennesker imellem er blevet mindre. Man kan kommunikere over store afstande, men betyder det, at man samtidig ikke er nærværende med dem, man befinder sig på samme sted som? Vi har kun været lærere i et halvt år, og vi er blevet overraskede over, hvor meget digital kommunikation og færden fylder hos eleverne. Ofte hører vi, at de vælger Fortnite frem for fodbold i haven efter skole, og selvom der er positiv kommunikation og fællesskab i mange computerspil, er spørgsmålet, om vi berøver den generation muligheden for at mærke, hvad fysisk nærvær og interaktion med nærmiljøet gør ved udviklingen af empati, indlevelsessevne, fantasi osv.

Den tendens mener Mønster, at der er behov for at modarbejde: "Den moderne nedtoning af det specifikke sted og den konkrete tilstedeværelse afføder et fornyet behov for at reflektere over og aktivt skabe rum for steder og nærvær" (Mønster, 2009). Heri ligger et interessant undervisningsperspektiv, idet vi kan argumentere for, at elever i skolen bør få mulighed for at reflektere over og skabe forhold til forskellige steder og derigennem udvikle evnen til nærvær

og tilstedeværelse, der hvor de er. Det er paradoksalt, at lige netop litteraturen kan hjælpe os her. For når vi læser, åbnes en anden verden, og vi glemmer os selv for en stund. Så hvordan kan man gennem læsning udvikle elevernes evne til at være til stede og knytte sig til steder i deres nærmiljø? Litteraturen har en helt fantastisk evne til at lære os at forstå det, der ved første øjekast er fremmed og fjært. Det samme sker, når vi er nysgerrige og undersøger de omgivelser, vi befinder os i, stiller spørgsmål til hinanden og undres. Måske gælder det også, når vi spiller computerspil, men forskellen er, at vi ved at læse møder nogle, vi kan interagere med og identificere os med.

Sorte bogstaver på hvidt papir

På samme måde som mennesker fylder 'tomme' lokaliteter med mening og dermed skaber steder, kan man sige, at en tekst ikke er andet end sorte bogstaver på hvidt papir, hvis ikke der er en læser, der fylder de tomme pladser med mening gennem refleksion. Den tekst, vi valgte, skulle "bringes til live", var en tekst, der udfordrede eleverne til selv at bruge deres sanser, idet Bang blot "antyder nogle stemninger, der kan være med til at få læseren til at danne sig et indtryk af personerne. Han beskriver skallen; indholdet må læseren selv finde frem til" (Møller & Aarsø, 2011). Således lægger teksten et stort ansvar over på læseren, som opfordres til at stille sine egne erfaringer og sansninger og sin egen livsforståelse til rådighed for til gengæld at modtage en levende fortælling. Litteraturen interesserer sig for steder, fordi menneskers erindringer, erfaringer og oplevelser er knyttet til steder; de skabes af og på steder. En fortælling kan have et mere eller mindre specifikt

ARTIKEL

handlingssted, men der vil altid være (minimum) et sted, og stedet vil have betydning for fortællingen (Eggensen, 2014). Det bliver interessant at undersøge den måde, stederne beskrives i teksten - hvad end det er gennem forfatterens eller fortællerens stemme - og den måde, fortællingens personer agerer med og påvirkes af deres omgivelser.

Når man skal vælge det oplagte læringssted, kan man spørge sig selv, hvilke steder der findes i teksten og hvilke aspekter ved de væsentlige steder, der særligt fremhæves. Disse spørgsmål lægger ikke op til en detaljeret granskning af stederne men kan bruges til at identificere de aspekter ved stederne, der har størst betydning, f.eks. hvordan de væsentlige steder muliggør, former eller styrer de situationer, som tekstens karakterer befinder sig i (Greve, 2008).

Herman Bangs 'Stuk'

Hestedrosken med Berg og Lange passerer gennem København ad Frederiksborggade, Købmagergade, forbi Skt. Annæ Plads og Ny-Østergade for at komme til teatret. Disse steder kan samles under stedbetejnelsen 'København', eller måske rettere 'gennem København'. Fra droskens passagersæde observerer Berg og Lange det mylder af mennesker og de mange sanseindtryk, der fylder de københavnske gader:

"Som en hel hær strømmede arbejderne langs fortovene ud ad broen - som en taktfast march lød det mod stenene; og midt på gaden, på sporet, klemte de oplyste teatervogne frem, tre på række, propfulde, med glade hætteklædte damer, der hang og red helt ud på platformene".

Berg og Lange forundres over det liv og det lys, der pludselig er i en storby pustet op af højkonjunktur og urbanisering, nye fabrikker og teknologier, nye butikker og fornøjelser. Med udtryk som "propfulde", "livligt", "vrimlen" og "trængsel" beskriver Bang det mylder af mennesker fra alle samfundslag, der selv efter mørkets frembrud er at finde på gader og stræder, i omnibusser, på broer og platforme og ved rendestene. Disse er aspekter ved stedet, der former og lader den situation, karaktererne befinder sig i, og dermed formes tekstens betydning hos læseren.

Aarhus Hovedbanegård som læringssted

Snevejret betød, at der var et større menneskemylder på banegården, end vi havde regnet med, men det betød samtidig, at vores tekstarbejde på netop dette sted og tidspunkt fik endnu gunstigere muligheder. På Aarhus Hovedbanegård bad vi eleverne om at aktivere alle deres sanser; fornemme stemningen i indgangshallen, kulden, rumklangen og spindelvævene i lamperne. Øvelsen gav eleverne mulighed for gennem øjne, ører, næse og hænder at interagere med stedet. Derefter sad de i grupper på gulvet eller i McDonald's' sofaer og læste højt for hinanden.

Efterhånden som de blev færdige med læsningen, blev de i grupperne sendt ud på banegården for at løse opgaver, der på forskellig vis skulle bygge bro mellem tekst og læringssted. I indgangshallen skulle de observere et menneske og reflektere over, hvor vedkommende mon havde været og var på vej hen, og sammenhængen mellem tekst og opgave forklarer en elev sådan: "I teksten fortæller de jo også om alle mulige mennesker. Det er ligesom

Helt konkret forsøgte vi at skabe rammer for oplevelse af og indlevelse i livet i slutningen af 1800-tallets urbaniserede samfund ved at tage 7.B fra en Aarhus-skole med på Aarhus Hovedbanegård for at læse første del af Herman Bangs roman 'Stuk' fra 1887.



om de bare går rundt der i byen og så observerer de jo også mennesker". En anden opgave gik ud på at tage billeder, der kunne beskrive ord som 'livligt', 'menneskestrøm' og 'forpustet'. Til sidst nævnte ord forklarede en elev om sit billede, at "han skulle nå noget, fordi man bliver mere forpustet af at gå ud mellem folk, og man skal skynde sig". På en af perronerne skulle de gå på jagt efter transportmidler i teksten og overveje, hvorvidt vi bevæger os i verden på samme måde i dag som dengang. En elev kommenterede, at "så må en kusk have noget med transport at gøre."

Tilbage i klassen

Det er vigtigt, at erfaringerne fra læringsstedet ikke står alene, men tages med tilbage i klasserummet. Den efterfølgende bearbejdning af de erfaringer, man gør sig ude på læringsstedet, er grundlæggende for refleksion og eftertanke (Jordet, 2012). Hvis erfaringerne bare "bliver hængende" i luften uden at blive sat i sammenhæng med noget større, mistes en værdifuld mulighed for læring. Hvordan kan man bruge erfaringerne til at læse en tekst fremover?

"Der kan man tænke: okay, har jeg været et sted, der minder om det i teksten? Ja, det har jeg faktisk, og jeg kan huske, hvordan det var, hvordan det så ud, og hvordan det føles at være der, og hvordan var folk omkring en."

Ved at blive opmærksom på sanser og krop, bliver man bevidst om, hvordan man færdes i verden, så man ikke går fremad i blinde, men rent faktisk åbner sine øjne for verden. ♦

Litteratur

Dewey, J. (1916). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim.

Eggensen, D. V. (2016). Afsted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I: Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M. V., Eggensen, D. V., Gøtttsche, N. B., Holmgaard, A., ..., Tetler, S. *Genrepædagogik - og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Greve, A. (2008). *Litteraturens meddelelse - En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodik i teoretisk, praktisk og skeptisk lys*. Tromsø: Institut for kultur og litteratur, Universitetet i Tromsø, Doktorafhandling.

Jordet, A. N. (2012). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidets læringsrom* (2.udg.). Cappelen Damm Akademisk.

Møller, K., Aarsø, K. J. (2011). *Greb om kanonforfatterne*. København: Alinea.

Mønster, L. (2009). *At finde sted - En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale*. EDDA, vol. 4, s. 357-371.

ARTIKEL

Motiverende litteraturundervisning med billedromaner

- en håndbog til den nysgerrige lærer

Af Fie Pedersen og Katrine Rugager Skjøtt

Hvad kan arbejdet med billedromaner i udskolingen, som gængse romaner ikke kan? Og hvordan kan dansklæreren gøre litteraturundervisningen mere motiverende og levende særligt for eleverne i udskolingen? Disse spørgsmål var særligt centrale, da vi for få år tilbage stod som praktikanter i dansk på en ganske almindelig, østjysk folkeskole. I danskfaget har vi nemlig ved flere lejligheder oplevet en modstand fra eleverne i udskolingen i forbindelse med arbejdet med romaner. Det har ofte affødt opgivende kommentarer i klasserummet såsom: Det er mega kedeligt at arbejde med sådan en gammel roman! og Hvorfor skal vi overhovedet læse sådan noget? Derfor har vi undersøgt, hvordan aktuelle billedromaner kan være et frisk pust i en ellers så rutinepræget hverdag for eleverne i litteraturundervisningen.

Afsættet for projektet

I vores bachelorprojekt har vi analyseret og diskuteret, hvordan dansklæreren gennem eksemplarisk litteratur kan udarbejde et didaktisk design for 7. klasse med det formål at motivere alle elever. Dette mundede i al sin enkelhed ud i et didaktisk design af tre ugers varighed med udgangspunkt i den genreoverskridende, illustrerede

billedroman Tavs af Camilla Hübbe fra 2012. Romanen blev valgt i et forsøg på at komme væk fra de gængse og efterhånden udtømte kanonromaner og for at udrede, om den mon kunne bidrage med elementer til en stærkere, motiverende undervisning i danskfaget.

Denne artikel skal derfor ses som et bidrag til at fremme en mere nuanceret forståelse for, at litteraturundervisning godt kan være spændende. Artiklen har til formål at gøre opmærksom på billedromanen som genre og dennes muligheder, samt give et bud på



© Rosinante&Co/Høst&Søn - Forfatter: Camilla Hübbe - Illustrator: Rasmus Meisler

hvordan en undervisning kan designes med udgangspunkt i nogle motivationsfremmende principper, som læreren kan have for øje i sin planlægning.

Manglende motivation i litteraturarbejdet

Litteraturarbejdet i udskolingsregi kan være udfordrende for den enkelte lærer på grund af elevernes manglende motivation. Hvis først motivationen daler, forsvinder den dynamiske drivkraft, som får mennesket til at handle målrettet og koncentreret omkring en given opgave (Ågård, 2015). Engagementet omkring læsningen af en tekst kræver altså en stilladserende indsats af læreren, hvis tekst og elev skal indgå i et positivt møde i undervisningen. Desværre kan dette engagement være svært at finde hos særligt de ældste elever i folkeskolen. Nyere undersøgelser viser, at det især er i udskolingen, at lysten og motivationen for arbejdet med litteratur daler (Tænk tanken Fremtidens Biblioteker, 2017). Det stiller store krav til dansklærerens planlægning af undervisningen, som ud fra fagformålet i dansk i folkeskolen er forpligtet på at arbejde med litterære tekster på forskellig vis. Det er derfor nødvendigt for dansklæreren i tilrettelæggelsen af et didaktisk design at være bevidst om, hvordan eleverne bedst muligt bliver motiverede for hele processen med litteraturarbejdet.

Det udvidede tekstbegreb

Arbejdet med tekster er som bekendt et centralt omdrejningspunkt i danskfaget og især med udbredelsen af det udvidede tekstbegreb, er tekstlandskabet i litteraturundervisningen blevet ændret. Begrebet slår fast, at tekster altså er andet end blot en skrevet roman eller novelle. En tekst kan ud fra denne terminologi være både film, avisartikler, tegneserier, nyhedsudsendelser, mundtlige samtaler

og lignende (Schultz Larsen, 2015). Billedromanen er derfor et glimrende eksempel på en nyere teksttype, som let kan inkorporeres i skolen på grund af dens multimodale udtryksformer. Dens kombination af forskellige modaliteter indebærer blandt andet typografi, farve, billede og tekst - og i flere tilfælde også lyd og interaktion (Kress & van Leeuwen, 2001). Dette gør billedromanen særlig, og genren har i de senere år sat sit præg på litteraturundervisningen i skolerregi, idet den rummer både æstetiske og didaktiske potentialer (Henkel & Johansen, 2012).

Billedromanen som genre og dens kvaliteter

Billedromanen som genre er et relativt nyt fænomen, en sammensmeltning af romanen og billedbogen, der som minimum består af udtryksformerne tekst og billede (Hansen, 2006). Samspillet mellem billedromanens brug af tekst og billede kan optræde i en kompleks sammenhæng og være udfordrende at læse for den enkelte elev. Men forholdet mellem de to modaliteter kan også skabe motivation hos den enkelte elev, da læsningen af tekst/billedrelationen opfordrer læseren til at være aktiv, undersøgende og indlevende (Christensen, Henkel, & Johansen, 2012). Relationen mellem tekst og billede styrer læserens skiften mellem det verbale og det visuelle udtryk, hvilket skaber en dynamik af særlig karakter, som er forskellig fra anden skønlitteratur. Netop dette er en kvalitet og styrke i billedromanen som genre.

Forholdet mellem tekst og billeder kan i billedromaner optræde på forskellig vis og indbyder til forskellige læsninger: Når tekst og billede for eksempel fortæller den samme historie, er der tale om en såkaldt symmetri. Størstedelen af billedromaner havner i denne kategori (Nikolajeva, 2004). Hvis billederne

supplerer tekstens tomme pladser, er der derimod tale om en kompletterende billedbog (Nikolajeva, 2004). Denne kategori er også ret udbredt inden for billedbogens univers. Tekst- og billedsiden er integreret i hinanden, hvilket skaber et særligt æstetisk udtryk, som mere eller mindre påvirker læserens oplevelse af stemningen.

En bevægelse mellem tradition og fornyelse

Billedbøger og dennes underkategorier - herunder billedromanen - bevæger sig mellem tradition og fornyelse, simplificeret gennem Nina Christensens model, som beskriver genrens tendens ud fra et kontinuum mellem afgrørlighed og uafgrørlighed (Christensen et al., 2012). Modellen kan pege på nogle specifikke karakteristika ved den enkelte billedromans egenart og give underviseren et overblik over genrens forskellige æstetiske og pædagogiske potentialer. Billedromanen placerer sig et sted mod højre på kontinuummet, idet der blandt andet ofte ses en legende relation mellem tekst, billeder og indhold, fakta og fiktion, brug af tomme pladser, layout og så videre. Læseren skal hermed selv tolke sig frem til det, som sker gennem at søge overblik over tekstens elementer, hvilket igen kan skabe øget motivation.

En motiverende roman-undervisning

Billedromaner kan altså noget, som en almindelig roman ikke kan, på grund af dens mangeartede kvaliteter. Men på trods af genrens multimodale og æstetiske muligheder er værket sjældent en enkeltstående motiverende faktor i sig selv. For at skabe en undervisning, hvor eleverne er engagerede og koncentrerede, er det nødvendigt at have flere motiverende faktorer for øje. Vi har derfor valgt at servere seks gode råd til dig, som tør kaste dig ud i en undervisning baseret på en billedroman.

ARTIKEL

Inddrag aktuelle og nutidige billedromaner

I arbejdet med tekster i danskfaget er spørgsmålet omkring undervisningens indhold en væsentlig faktor, som kan være medvirkende til litteratur-u-lyst, (Østergren-Olsen & Herholdt, 2012). Som tidligere praktikanter har vi ved flere lejligheder observeret inddragelse af nedslidte og efterhånden forældede romaner, som er skrevet flere årtier før elevernes indtræden i denne verden. Og med en tendens til et udbredt strukturalistisk-orienteret arbejde med sådanne værker, har det ved flere lejligheder været grobund for en overvældende forvirring hos eleverne. De har med andre ord ikke været i stand til at se meningen med indholdet i undervisningen, hvilket langt fra er gavnligt for motivationen. Ifølge Wolfgang Klafki skal elevernes forforståelser hellere aktiveres gennem relevant litteratur, hvor de vil være i stand til at koble indholdet med eget liv og livsverden, hvorved en tovejs-vævning mellem indhold og individ finder sted (Cazden, 2006). Vi foreslår derfor som det første

råd, at dansklæreren anvender mere nutidige billedromaner, som behandler aktuelle og alderssvarende emner for elevernes ståsted i livet og opstiller dialoger med mulighed for selvrefleksion: "Havde I mon gjort det samme som hovedpersonen i dette tilfælde?". På artiklens sidste side har vi desuden vedlagt en liste med billedromaner, som er lige til at hive med ind i danskundervisningen.

Favn eleverne med forskellige læseudgaver

En væsentlig forudsætning for at undervisningen i og med litteratur overhovedet kan lykkes, omhandler elevernes forventning om mestring. For hvad bliver resultatet, såfremt de ikke forstår indholdet i romanen og dermed ikke evner at klare sig igennem de opstillede aktiviteter for dagens lektion? Ja, det vil der sandsynligvis ikke komme hverken glæde eller læring ud af. Inspireret af Albert Banduras teori omkring mestringsforventning, vil vi fremhæve billedromanens naturlige mulighed for visuel stilladsering, som

især kan gavne de læse-udfordrede elevers motivation (Bandura, 1994). Billederne i det multimodale værk kan i samspillet med teksten for det første få en positiv indvirkning på at afhjælpe forståelsvanskeligheder omkring indholdet. Derudover ses i dag en stadigt stigende interesse for udviklingen af digitale læseudgaver, hvor lyd og animation inddrages som ekstra støtte. Til de fagligt stærkere elever, som ikke nødvendigvis har behov for samme stilladsering, men måske i stedet foretrækker den fysiske følelse med værket, kan den analoge udgave anvendes. Dette leder os hen til råd nummer to: Bring så mange læseudgaver som muligt i spil for at favne en bredere skare af eleverne i klassen.

Skræddersy målene og dyrk autonomien

Den visuelle stilladsering er ikke det eneste støttehjul, man kan have for øje i forbindelse med mestring af et forløb centreret omkring en billedroman. Som råd nummer tre kan det ifølge Skaalvik og Skaalvik ligeså være en glimrende ide at opstille tydelige, kortsigtede og differentierede mål for den enkelte elev, som progressionsmæssigt er opnåelige i forløbet (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Dette kræver dog, at læreren har et indgående kendskab til sine elevers niveau i danskfaget, men hvor det fordelagtigt kan munde ud i skræddersyede mål, som kan give en positiv indsprøjtning i elevernes motivation.

Denne kampgejst, mener vi, kan styrkes yderligere, såfremt eleven får lov til at opleve autonomi flere steder i processen - både i forhold til at have en finger med i spillet omkring formulering af egne mål, men også i forbindelse med valg af gruppesammensætning eller

Vi foreslår derfor som det første råd, at dansklæreren anvender mere nutidige billedromaner, som behandler aktuelle og alderssvarende emner for elevernes ståsted i livet og opstiller dialoger med mulighed for selvrefleksion.



opgaver. Råd nummer fire lyder derfor som følgende: Lad gerne eleverne få flere "frie hænder", så de selv kan foretage udvalgte beslutninger og føle en trykthed i deres arbejde.

Variér undervisningen

Et arbejde med en billedroman i undervisningen rummer både læsning heraf og en gennemarbejdning af det læste - som regel gennem diverse aktiviteter og opgaver på klassen. Her er det essentielt, at der varieres i arbejdsmetoderne, hvilket munder ud i råd nummer fem (Ågård, 2015). I planlægningen af undervisningen, skal variation indtænkes i forhold til elevgruppen og det faglige indhold, så eleverne ikke mister koncentrationen. Mulighederne er mange, og der kan opstilles opgaver, hvori læsningen stoppes og efterfølges af blandt andet et debatpanel, den varme stol, en videredigtning eller filmatisering, beskrivelse af et stillbillede eller andre

kreative, varierende aktiviteter. Dette er dog med det forbehold, at for mange skift i den enkelte lektion naturligvis kan føre til mere forvirring end gavn, såfremt et godt flow skal opretholdes i undervisningens forløb.

Undervisningen i praksis

Formålet med vores bacheloropgave har været udarbejdelsen af et didaktisk design baseret på en billedroman. Efter at have udforsket genrens særtræk og opnået en viden om, hvilke generelle principper for motivation, der skal opfyldes i et litteraturarbejde, kan planlægningsarbejdet gå i gang. Men at planlægge for eksempel et tre ugers-forløb kan være vanskeligt, og det er derfor en god idé at anvende en didaktisk model for at skabe overblik og styre kompleksiteten, som også skal stå som det sjette og sidste råd i indeværende artikel. Den velkendte SMTTE-model er i den forbindelse et udmærket valg, da den som bekendt

Kontinuum	
Afgørighed	Uafgørighed
Centripetalt	Centrifugalt
Harmoni (mellem tekst og billede)	Disharmoni (mellem tekst og billede)
Linearitet (afgrænset narrativ form): begyndelse, midte, slutning	Legende med formen (åben - især åbne udgange, flere fortællespor, tomme pladser i tekst og billede)
Friktionsfrit (yder ingen modstand og gør ikke opmærksom på sig selv om fiktion)	Friktionsfyldt (yder modstand og gør opmærksom på sig selv som fiktion)
Efterlader læseren med svar og afklarethed om billedbogens betydning og budskab	Efterlader læseren med spørgsmål og uafklarethed om billedbogens betydning og budskab.

Modellen er hentet fra Ayoe Quist Henkels (2012): "Et udsyn til billedbøger".

	Lektion 1-2 (Før-fasen)
Færdigheds- og vidensmål	<i>Fremstilling.</i> Planlægning. <ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan selvstændigt formulere en afgrænset opgave. • Eleven har viden om opgave- og problemformulering.
Omsatte læringsmål	Eleverne kan formulere egne mål for "før-fasen" og bruge sin forhåndsviden om billedromanen.
Tegn på læring	<i>Niveau 1:</i> Eleven formulerer personlige mål for før-fasen. <i>Niveau 2:</i> Eleven vurderer målenes hensigt. <i>Niveau 3:</i> Eleven sætter målene ind i en kontekst.
Indhold, tiltag og aktiviteter	1. Introduktion til forløbet (10 min.) <ul style="list-style-type: none"> - Opstil læseformål (5 min.) 2. Formulering af læringsmål for før-fasen (30 min.) 3. Associationsøvelser: <ul style="list-style-type: none"> - Forsiden/titlen af bogen. - Stillbilleder (30 min.)

ARTIKEL

opererer med fem didaktiske kategorier: sammenhæng, mål, tiltag, tegn og evaluering (Uldall, 2010).

I vores tilfælde valgte vi blandt andet at anvende Blooms taksonomi som udgangspunkt for at opbygge en progression i forløbets indhold og sværhedsgrad og for at skabe en sammenhæng i aktiviteterne. Vi tog udgangspunkt i udvalgte færdigheds- og vidensmål fra Fælles Mål og omsatte dem til overordnede, konkrete læringsmål for hver lektion for at kunne følge med i elevernes tegn på læring, som vi ligeså opstillede tre niveauer for. Tiltagene blev

udformet gennem specifikke aktiviteter og evalueringen blev foretaget formativt og summativt af elevernes individuelle læringsmål for både en før-under- og efter-fase i forløbet, for på den måde at få den bedst mulige afslutning på undervisningsforløbet.

Det skal dog nævnes, at ovenstående konkrete forløb blot er ét ud af mange eksempler på, hvordan undervisningen med en billedroman kan omsættes til praksis. Der er naturligvis mange mulige kombinationer i forbindelse med både mål og tiltag, alt efter elevernes individuelle niveauer, klassetrin og

forløbets aktiviteter. Udgangspunktet er valget af en læseværdig billedroman.

Det eksemplariske valg af litteratur

Det kan være svært at holde sig opdateret på de nyeste og mest relevante billedromaner til unge læsere. De skal både være aktuelle, passe til aldersgruppen og så gør det heller ikke noget, hvis de er spændende. Vi har her samlet et udsnit af vedkommende og eksemplariske billedromaner, som er lige til at trække med ind i danskundervisningen. ♦

Titel og forfatter	Aldersgruppe	Emner
Tavs (2012) af Camilla Hübbe	11-15 år	Identitet, ensomhed, død og kærlighed
Lejren (2011) af Oscar K	14-16 år	Barndommen, livsværdier, overgangen fra barn til voksen
Fuglemanden (2018) af Sarah Engell	13-15 år	Psykiske sygdomme, kærlighed, ungdomsliv
Den uægte (2018) af Jesper Wung-Sung	14-16 år	Løb, lidenskab, ambitioner, kærlighed, bedrag, drømme
NORD (2017) af Camilla Hübbe	14-16 år	Nordisk mytologi, klimaforandringer, ungdom
Sisdæ sjangsæ (2007) af Kenneth Bøgh Andersen	11-13 år	Gys, staveord, ord i overført betydning
Emmely M (2005) af Dorte Karrebæk	9-12 år	Dukker, gys, identitetsskift
Abraham og Isak ... og hvad videre hændte (2017) af Kim Fupz Aakeson	9-13 år	Bibelfortælling, Gud, tro, far/søn-forholdet
Værelset uden nøgle (2009) af Christina Hesselholdt	10-12 år	Gys, venskaber, hemmeligheder
Coraline (2009) af Neil Gaiman	11-14 år	Eventyr, gys og gru, parallelle verdener
Sprint (2009) af Trine Andersen	10-13 år	Helte, skilsmisse, løb
Æblet (2009) af Jesper Nicolaj Christiansen	11-13 år	Venskab, religion, kriminalitet, mobning, syndefaldet
Møgungen (2010) af Lars Vegas Nielsen	11-13 år	Omsorgssvigt

Litteratur

Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. Lokaliseret d. 11. marts 2019 på: www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf

Cazden, C. B. (2006). *Connected Learning: Weaving in Classroom Lessons*. University of NewCastle. Lokaliseret d. 18. april 2018 på: www.researchgate.net/publication/245769594_Con-nected_Learning_Weaving_in_Classroom_Lessons

Christensen, N., Henkel, A. Q. & Johansen, M. B. (red.) (2012). *Billedbøger. En grundbog*. Dansk lærerforenings Forlag

Hansen, S. R. (2006). Billeder at læse med: om billedromanen som ny genre. I: Mørch-Hansen og Pohl, red.: *Børnelitteratur i tiden: om danske børne- og ungdomsbøger i 2000'erne*. Høst & Søn.

Henkel, A. Q. & Johansen, M. B. (2012). Aktuelle og historiske tendenser. I: A. Q. Henkel & M. B. Johansen (red.) *Billedbøger. En grundbog* (s. 7-26). Dansk lærerforenings Forlag.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). Introduction. I: Kress, G. & van Leeuwen, T. *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*. (s. 1-23) London: Arnold.

Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. Høst & Søn.

Schultz Larsen, O. (2015). *Håndbog til dansk - Litteratur, sprog og medier*. Systime.

Lokaliseret d. 9. marts 2019 på: <https://hbdansk.systime.dk/index.php?id=frontpage&cmd=toC>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring*. Teori og praksis. Dafolo.

Tænkertanken Fremtidens Biblioteker (2017). *Børns læsning 2017*. Lokaliseret d. 11. februar 2019 på: www.fremtidensbiblioteker.dk/greb-til-Iselyst-2

Uldall, L. (2010). *En hjælp til planlægningen med SMTTE-modellen*.

Lokaliseret d. 2. marts 2019 på: <http://uldallconsult.dk/Billeder/pdf/SMTTE-artikel.pdf>

Østergren-Olsen, D. & Herholdt, L. (red.) (2012). *Litteraturlyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Ågård, D. (2015). Motivation. (1. udgave). *Frydenlund*.

Kære elev, hvem skriver du til?

En undersøgelse af dansklærerens skriveidaktik på mellemtrinnet fra et dannelsesmæssigt og kommunikativt perspektiv

Af Emma Wilson Laustsen

Oplever eleverne nogensinde, at deres tekster møder en modtager ud over læreren? Udspringer skrivesituationerne i folkeskolen af et reelt kommunikativt behov, eller skriver eleverne for at øve sig? Og i så fald, hvad øver de sig på? I praksis har jeg oplevet, at mange af elevernes tekster ender på lærerens skrivebord uden at blive læst af andre end læreren selv. Den samme udfordring peger skriveforskere Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen på og kalder en stor del af teksterne, eleverne skriver i skolen, for "tomgangstekster", idet de ofte mangler et autentisk kommunikativt formål (Kvithyld & Aasen, 2011). Ligeledes peger forskerne fra det norske forskningsprojekt SKRIV på, at skrivesituationer med tydelige skriveformål og modtagerforhold ofte er underprioriterede i skriveundervisningen (Smidt, 2010).

Lærerens skriveidaktik spiller en vigtig rolle i forhold til at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence, der styrker dem i at deltage i et skriftbåret samfund, hvor skrivekompetence efterhånden er blevet en nøglekompetence (Martre, 2006). Skrivning er komplekst og indebærer derfor ikke blot tilegnelsen af ortografisk viden eller motorisk færdighed

(Bjerregaard, 2014). Derimod formuleres det at kunne skrive som en kompetence af Mette Bak Bjerregaard:

"Skrivekompetence er kompetencen til at komponere en tekst med et skriveformål for øje, med udgangspunkt i en forestilling om skrivesituationen, forståelse af og evnen til at håndtere den kognitive og sociale skriveproces i relation til skrivningens funktion, samt evnen til at håndtere teknologier til at producere tegn med" (Bjerregaard, 2014, s. 53).

Jeg tilslutter mig ovenstående definition af skrivekompetence. Med udgangspunkt deri ønsker jeg i indeværende artikel at præsentere fund fra mit bachelorprojekt, hvori jeg undersøger, hvilke muligheder og udfordringer dansklærerens skriveidaktik på mellemtrinnet møder med henblik på at understøtte elevernes udvikling af skrivekompetence. Projektets undersøgelse hviler på kvalitative interviews og en elevtekst med dertilhørende opgaveformulering og vurderingsark. Omdrejningspunktet for min undersøgelse er de skriveopgaver, to dansklærere på mellemtrinnet i en almen folkeskole stiller deres elever i løbet af skoleåret 2017/18.

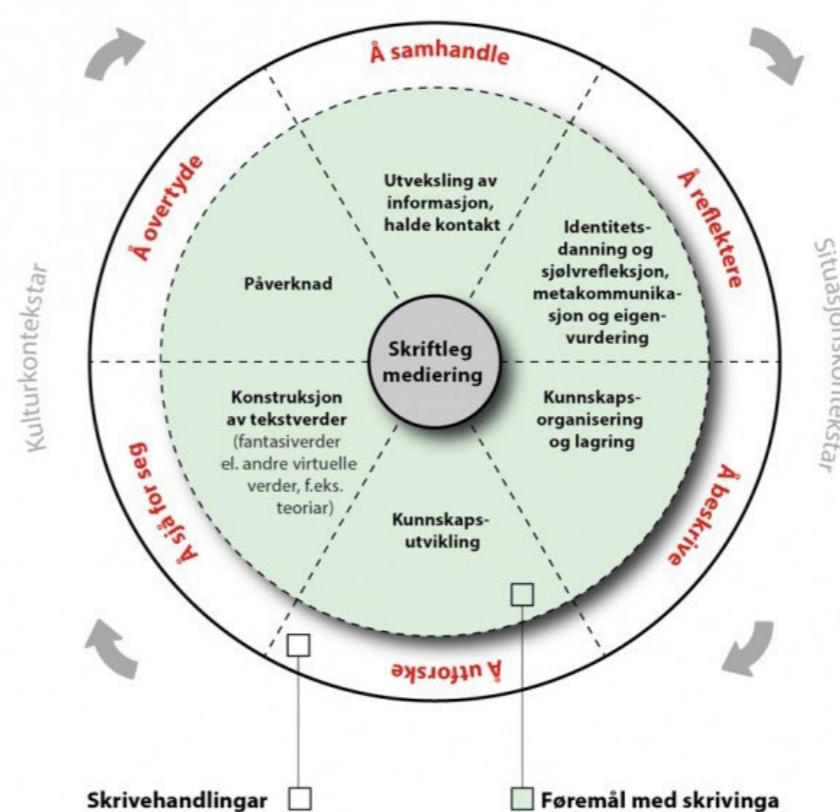
Skrivehjulet – et redskab til at belyse, hvad vi kan gøre med skriften

Skrivehjulet er en model, der illustrerer seks grundlæggende formål med skrivning i samfundet. Ifølge skriveforskere Ragnar Thygesen og Kjell Lars Berge (2013), som har været med til at udforme modellen, skal eleverne indføres i modellens seks skriveformål i skriveundervisningen for at blive indført i skriftens funktioner i samfundet. Skrivehjulet er derfor et oplagt didaktisk redskab til læreren i forhold til at sikre, at eleverne bliver bevidste om, hvad formålet med deres tekster er og ikke mindst, at eleverne indføres i skriftens forskellige funktioner.

"Netop formålet med skrivningen er underbelyst i skriveundervisningen i skolen, viser det norske forskningsprojekt SKRIV. Et hovedfund i forskningsprojektet er, at skoleskrivningen i høj grad fokuserer på indhold og form frem for, hvorfor eleven skal skrive teksten, hvem modtageren af teksten er og hvad teksten skal bruges til" (Smidt, 2010).

Min analyse af lærernes skriveopgaver peger på flere ting. Først og fremmest er der variation i skriveopgaverne genremæssigt. Skriveopgaverne hos den ene lærer indebærer skrivning af

Framheving af funktionelle sider ved skrivning



Figur 1: "Skrivehjulet", 2013. Hentet fra: www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/

noveller flere gange i løbet af skoleåret, et manuskript til en kortfilm, en anmeldelse af en kortfilm, en meddigtningsopgave, en personlig beretning og en robinsonade. Dog dominerer skriveformålet "konstruksjon av tekstverder" i skriveopgaverne hos begge lærere. Derudover er andre skriveformål i Skrivehjulet underbelyste. Skrivning der realiserer skriveformålet "konstruksjon av tekstverder" er eksempelvis skriv-

ning af noveller, digte eller eventyr. Disse fund indikerer en udfordring hos begge lærere i forhold til at sikre, at eleverne indføres i alle seks skriveformål og dermed skriftens funktioner i samfundet. I begrundelserne for valget af skriveopgaverne fremhæver lærerne vigtigheden af elevernes kendskab til mange af de forskellige genrer, som findes uden for skolen. I den forbindelse opstår der et paradoks, idet ønsket om

at indføre eleverne i mange forskellige genrer, ikke medfører, at eleverne bliver indført i alle skriftens funktioner i samfundet.

Rituelle handlinger spænder ben for skriveundervisningens kommunikative og dannelsesmæssige potentiale

Lærernes vægtning af genrekendskab i skriveopgaverne kan forstås som en vægtning af rituelle handlinger i skriveundervisningen. Den norske skriveforsker Kjell Lars Berge (1988) skelner mellem tre handlinger i skoleskrivningen, som enten kan være rituelle, kommunikative eller strategiske. Den rituelle handling i skoleskrivningen er ifølge Berge (1988) kendetegnet ved, at eleverne lærer at skrive i genrer og øver sig i at skrive på samme måde som aktører uden for skolen. Skrivningen bliver derfor et mål i sig selv.

Elevernes udvikling af skrivekompetence begrundes forskelligt af de to lærere. Den ene lærer fremhæver elevernes mulighed for at formidle tanker og følelser samt evnen til at kunne skrive i mange forskellige sammenhænge. Ligeledes fremhæver denne lærer elevernes evne til at skrive som en del af at være et menneske. Dette indikerer et sigte hos denne lærer mod at gøre eleverne i stand til at udføre kommunikative handlinger.

Kommunikative handlinger i skoleskrivningen er kendetegnet ved meningsfuldhed på et personligt plan i form af skriveopgaver, der optager eleverne og retter sig mod en modtager, der skal læse elevernes tekster (Christensen, Elf & Krogh, 2014). Det er muligt at spore et dannelsesmæssigt potentiale i Berges kommunikative handling, der harmonerer med Klafkis (2011) almindennelse. Klafki betoner

ARTIKEL

Dette tyder på, at elevens skrivning i højere grad bliver et spørgsmål om at opfylde de krav, læreren opstiller, som eleven også vurderes ud fra, snarere end at skabe kommunikativ mening.



nødvendigheden af tilegnelsen af instrumentelle færdigheder, såsom skrivning. Instrumentelle færdigheder angiver ikke i sig selv, hvordan de skal anvendes og kan således anvendes ansvarligt og begrundet i demokratiske sammenhænge. Ligeledes kan de anvendes uansvarligt og ubegrundet til at forårsage konflikter eller magtkampe (Klafki 2011). Set i lyset af Klafkis almindelse har skrivning derfor et dannelsepotentiale, der kan realiseres ved, at læreren tilrettelægger skriveundervisning, der indgår i en meningsfuld sammenhæng, hvor eleverne oplever, at skrivning er en færdighed, de kan anvende som et middel til at deltage i demokratiet.

Læreren indikerer et sigte mod at realisere skrivningens kommunikative og dannelsemæssige potentiale. I den forbindelse er følgende citat interessant, idet det skitserer samme udfordring i skriveidaktikken, som forskerne i SKRIV (Smidt, 2010) peger på. Læreren svarer i nedenstående citat følgende til spørgsmålet om, hvorvidt han gjorde modtageren tydelig i forbindelse med skrivningen af en nyhedsartikel, som læreren havde fremhævet tidligere i interviewet:

”Det gjorde vi ikke, tror jeg (...) Vi gjorde det tydeligt, hvilke genrekrav, der er. Man kan sagtens snakke med eleverne om, hvem læser nogle aviser, men de gør det ikke selv ret mange af dem. Det er et godt spørgsmål. Lige præcis i den her type ... i den her opgave har vi ikke gjort det ... så gør vi det i virkeligheden heller ikke, tror jeg. [...] Tit så skriver de til læreren med de forventninger, de har om, hvad læreren gerne vil læse, tror jeg” (Laustsen, 2018).

Dermed synes det kommunikative og dannelsemæssige potentiale at være svært at realisere i praksis gennem skrivesituationer, hvor eleverne oplever at komme til orde, og hvor der reelt er nogen, der læser elevernes tekster.

Den anden lærer fremhæver i sin definition af skrivekompetence vigtigheden af, at eleverne fordyber sig i en genre og bliver klar over, at de bliver bedre hver gang. Dette indikerer et rituel mål mod at træne de forskellige genrer. Derudover henviser læreren til afgangsprøven under interviewet. Formålet med at træne forskellige genrer kan ifølge Berge (1988) være at mestre disse i forbindelse med bedømmelse. Den rituelle handling bliver da et middel til at nå et strategisk mål. Den strategiske handling i skoleskrivning er rettet mod, at eleverne skal opnå et resultat med deres skrivning, der kvalificerer til videre uddannelse (Berge, 1988). Rationalet bag begrundelsen kan forstås som et sigte mod at stilladse eleverne gennem rituelle handlinger til at kunne håndtere de øgede krav i udskolingen.

Hvad kendetegner en genre i skriveundervisningen?

Elevernes genreforståelse fremstår som en central del af de to læreres skriveidaktik. Jeg undersøger lærernes genrebegreb med udgangspunkt i en henholdsvis dyadisk og triadisk forståelse af genrer. Kort fortalt er det muligt at anskue genrer fra et dyadisk, tosidet, perspektiv som lukkede systemer, der kan klassificeres ud fra indhold og form. I praksis vil dette betyde en vægtning af, at eleverne bliver i stand til at gøre brug af genrens indholds- og formmæssige karakteristika i skrivningen (Carlsen, 2010). Det er ligeledes muligt at anskue genrer som triadiske, tresidede, hvor

indhold, form og brug indgår som sammentvævede kategorier, der er afhængige af hinanden for at skabe kommunikativ mening. Brugsaspektet drejer sig om formål og modtagere og er styrende for tekstens indhold og form. Dette skyldes, at genrer fra dette perspektiv formes af den kommunikationskontekst, den indgår i (Ongstad, 2004).

Begge lærere fremhæver tilegnelsen af form- såvel som indholdsmæssige genremærker som en væsentlig del af at blive dygtig til at skrive i forskellige genrer. Lærernes skriverammer opstilles derfor ud fra forskellige form- og indholdsmæssige nedslag. Disse skriverammer har på den ene side en vigtig stilladserende funktion for elevernes skriveproces (Kringstad & Kvithyld, 2014), dog er der en fare for, at skriverammer, der styrer anvendelsen af genretæk på denne måde, udmønter sig i meget stereotyperede tekster inden for den givne genre (Ongstad, 2004).

”Det er jo ligesom det, der er genreundervisningen”, påpeger den ene lærer. Lærernes didaktiske refleksioner over genrer tegner et billede af et genrebegreb, der kan anskues fra et dyadisk perspektiv, idet den kommunikative kontekst, hvori genreskrivningen indgår, synes at være underbelyst. Dog fremhæver begge lærere i løbet af interviewet, at fremhævelsen af modtageren er vigtigt, men dette synes dog at være svært at realisere i praksis.

Kære elev, hvem skriver du til?

En analyse af en elevtekst udleveret af den ene lærer tydeliggør den didaktiske udfordring, som den ene lærer skitserer: ”Tit så skriver de til læreren med de forventninger, de har om, hvad læreren gerne vil læse, tror jeg” (Laustsen, 2018).

Læreren har i formuleringen af opgaven til eleven opstillet en række krav i differentierede niveauer, som elevteksten dømmes ud fra i et skema. Analysen af elevteksten viser, at disse krav i større eller mindre grad er opfyldt af eleven, og at kravene relaterer sig til form- og indholdsmæssige aspekter. Dog er der flere ting i teksten, der indikerer, at eleven skriver med en formodning om, at modtageren er læreren. Det ses gennem en række sproglige valg i teksten, der skaber indforståethed samt nogle indholdsmæssige problemer. Dette tyder på, at elevens skrivning i højere grad bliver et spørgsmål om at opfylde de krav, læreren opstiller, og som elevteksten også vurderes ud fra, snarere end at skabe kommunikativ mening.

Konturerne af en ny skriveidaktik

Mine egne udfordringer med elevtekster, der havner i skrivebordsskuffen synes at være synlige i lærernes refleksioner over deres skriveidaktik. På trods af at lærerne fremhæver vigtigheden i, at teksternes brugsfunktion tydeliggøres for eleverne, er der flere ting, der indikerer, at dette er svært at realisere i praksis. Spørgsmålet bliver derfor, hvordan vi lærere kan håndtere den udfordring, der opstår i forbindelse med at tilrettelægge en skriveundervisning, der imødekommer de stigende krav til at anvende skriftsproget som et middel til at kommunikere og skabe betydning i mange forskellige situationer og kontekster og derved tage del i et skriftbåret samfund. Skriverammerne, som lærerne opstiller, har en vigtig stilladserende funktion. Dog kan man frygte, at det ensidige fokus på indhold og form kan gøre elevernes skrivning til et spørgsmål om at opfylde en liste med krav, frem for at give eleverne oplevelsen af at skrift-

sproget kan bruges til at skabe mening i forskellige kontekster. Forskergruppen i SKRIV udvikler med afsæt i det triadiske genrebegreb modellen Skrivetrekanten, hvor de tre aspekter: brug, indhold og form indgår i hvert hjørne.

Med afsæt i Skrivetrekanten kan vi ifølge forskeren Jon Smidt fra SKRIV stille alle tekster tre spørgsmål:

”Hvem skriver du for? Hvad skal teksten bruges til? Hvad er din hovedpointe? Hvad vil du have med i teksten? Hvordan vil du fremstille dette med tanke på modtageres behov og forventninger?” (Smidt, 2013, s. 36).

Skrivetrekanten kan være et bud på, hvordan vi lærere kan opstille rammer for vores skriveopgaver, der ikke begrænser elevernes skriveproces med form- og indholdsmæssige nedslag og krav, men derimod synliggør, at skrivningen afhænger af tekstens formål og modtager. I den forbindelse er en vigtig pointe, at det triadiske genrebegreb i praksis også må betyde, at vores vurderingspraksis skal ændres. Hvis genrer anskues som formet af de kommunikative sammenhænge, de indgår i, må konsekvensen være, at elevernes tekster ikke længere kan vurderes ud fra bundne indholds- og formmæssige træk ved en genre. Derimod må elevernes skrivning vurderes ud fra den kommunikative sammenhæng, teksten er blevet til i, med blik for hvordan eleven skaber betydning gennem indhold og form med bevidsthed om genrens brugsfunktion. ♦

ARTIKEL

Litteratur

Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med p tvingen penn*. Landslaget for norskundervisning & J. W. Cappelens Forlag.

Berge, K. L., & Thygesen, R. (2013). Skrivelyst: En viktig del af elevens personlige udvikling og alle fags ansvar. I: S. Madsbjerg, & K. Friis (Red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 93-118). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Bjerregaard, M. B. (marts 2014). Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om l sning* (15), s. 52-59. Hentet den 18. marts 2019 fra: www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf

Carlsen, B. B. (2010). Lærerenes genreberedskab. I: B. B. Carlsen, *Genredidaktik: som en flerfaglig ressource i dansk* (s. 38-47). Aarhus: Klim.

Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Klafki, W. (2011). *Dannelsese teori og didaktik: Nye studier* (3 udg.). Aarhus: Klim.

Kringstad, T., & Kvithyld, T. (marts 2014). Fem principper for god skriveoppl ring. *Viden om l sning* (15), s. 60-69. Hentet den 18. marts fra: www.videnomlaesning.dk/media/1879/videnom_15.pdf

Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (marts 2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om l sning* (9), s. 10-16. Hentet den 18. marts 2019 fra: www.videnomlaesning.dk/media/1630/viden_om_laesning_nr_9.pdf

Laustsen, E. W. (2018). *Danskl rerens skrive didaktik på mellemtrinnet – udfordringer og muligheder*. Bachelorprojekt. <https://backend.folkeskolen.dk/~1/6/dansklærerens-skrivedidaktik-d2018-082181-10-d2018-083034-10.pdf>

Matre, S. (2006): *Utfordringer for skriveoppl ring og skriveforskning i dag*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Ongstad, S. (2004) *Spr kk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Smidt, J. (2010) Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse: fra beskrivelser til utvikling. I: J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 11-36). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Smidt, J. (2013). Ti teser om skrivning i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet af god skriveundervisning: En bog for lærere i alle fag* (s. 15-48). Aarhus: Klim.

Skrivesenteret: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. (16. april 2013). *Skrivehjulet*. Hentet 18. marts 2019 fra Skrivesenteret: Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning: www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/

Underretningspligt som en garanti for hjælp

Af Rikke Albrechtsen

En vigtig ressource til at opfange at en elev er i mistrivsel, er læreren. Muligvis skyldes dette, at en lærer kan være dén voksne (og fagperson), som eleven ser mest udover egne forældre, nogle gange endda mere end disse. Derfor er det vigtigt, at læreren har en forståelse for underretninger og håndteringen af sådanne. I min bachelor skrev jeg om undersøgelser og empiriske indtryk, der viser, at dette ikke altid er tilfældet. Faktisk har 50,1% af 573 adspurgte lærere undladt at underrette, på trods af at læreren havde en mistanke om mistrivsel hos eleven. Dette samt betragtninger i en praktikperiode vækkede min interesse for at undersøge feltet nærmere.

Fra 2007 – 2010 sker der en sproglig forandring fra "Underretningspligten indtræder når der ikke er mulighed for, gennem egen virksomhed i tide at afhjælpe vanskelighederne" (retsinformation, 2007) til "får kendskab til eller grund til at antage" (retsinformation, 2010). Det betyder at underretningspligten indtræder, når læreren har grund til at antage, hvilket kan forstås som; har mistanke om, at et barn mistrives

Lovgivningen siger altså (Service-loven 153, fra 2010), at en lærer, der får kendskab til eller har grund til at antage, at et barn er i mistrivsel, skal underrette dette til kommunen. Når det i loven står sort på hvidt, at læreren skal underrette, hvis der er grund til at antage/mistanke om at en elev er i mistrivsel, hvorfor har 50,1% så undladt at gøre det?

For at undersøge dette kiggede jeg på lovtekster, interviewede en lærer, interviewede en tidligere lærer, som nu beskæftiger sig med underretninger dagligt i nyt arbejde og holder foredrag om dette, og analyserede etiske teorier med blik på underretninger.

Løgstrup skrev i 1956 i bogen "Den etiske fordring": "Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd". Denne sætning bliver brugt i en stor del af undervisningen på Læreruddannelsen og med god grund. Som lærer har man dagligt og i årevis med elever at gøre, som man naturligt får kendskab til. Læreren kan være den person, som eleverne har størst tillid til. Læreren holder derfor en vigtig del

af børns og unge menneskers liv i sine hænder og har muligheden for at lytte til elevens livsverden og være opmærksom på tegn på mistrivsel. Det er et vigtigt arbejde og et arbejde vi, som lærere, ikke må være i tvivl om.

For at finde frem til hvorfor lærerne undlader at underrette, benyttede jeg andre statistikker, som viste, at 61,7% af de adspurgte lærere mente, at en underretning, som ikke medfører foranstaltninger, kan påvirke relationen til eleven og elevens forældre negativt. Samme undersøgelse viste, at 71,5% af disse lærere vurderer, at socialforvaltningen ikke har de fornødne personelle og økonomiske ressourcer til at hjælpe det barn, der underrettes om. Ud over disse to statistikker skrev en lærer om en case: "jeg drøftede sagen med kollegaer, som kunne berolige mig med, at der efter alt at dømme ikke var tale om noget underretningsemne". Med ordene "berolige mig med", forstår jeg, at denne lærer viser utryghed og nervøsitet omkring dét at skrive en underretning. Disse tre statistikker/ udtalelser kan altså anses for at være tre grunde til, hvorfor lærere undlader at underrette.

Hvis læreren har sagt til eleven, at det er et fortroligt rum og at han/hun har tavshedspligt, kan der opstå et tillidsbrud, hvis eleven betror læreren noget, som der skal underrettes på. **En lærer har jo netop tavshedspligt, men underretningspligten vægter ifølge loven højst, når eleven fortæller noget, også i fortrolighed.**



Jeg ønskede i min opgave at undersøge hvordan vi kan gøre noget ved dette og henvendte mig derfor, efter efterskoleforeningens anbefaling, til Sebastian Gjerlufsen, som til daglig arbejder med Headspace; et fondsbaseret anonymt rådgivningstilbud, som også beskæftiger sig med underretninger.

Interviewet varede 80 minutter og er et af de mest interessante interviews, jeg nogensinde har foretaget. Af interviewet udledte jeg tre overordnede grunde til tvivlen og usikkerheden omkring at underrette. 1) Læreren egne følelser/normer/etik, 2) Læreren viden om underretninger og 3) lavpraktiske udfordringer.

Jeg antager, at lærere som udgangspunkt ønsker en god relation til deres elever. Dette kan have noget at gøre med, at læreren gerne vil vække tillid hos eleven og fremstå troværdig og oprigtig. Hvis læreren har sagt til eleven, at det er et fortroligt rum og at han/hun har tavshedspligt, kan der opstå et tillidsbrud, hvis eleven betror læreren noget, som der skal underrettes om. En lærer har jo netop tavshedspligt, men underretningspligten vægter ifølge loven højst, når eleven fortæller noget, også i fortrolighed. Her kan lærerens syn på sig selv og egne etikker ifølge førnævnte undersøgelse have indflydelse på, om man vælger at underrette eller ej. Det er balancen mellem at være elevens forkæmper og systemets medarbejder. En anden vigtig pointe i denne udfordring er, hvordan lærerens livserfaring kan påvirke hans syn på og baggrund for at underrette. I mit interview med en lærer inddrog hun en case, hvor hun antydede, at hun havde ondt af eleven og i flere tilfælde uden at kigge kritisk på det tog elevens parti. Interviewpersonen er selv gift og mor til to. Der kan argumenteres for, at dette

kan påvirke lærerens dømmekraft. Man skal altså være opmærksom på, at ens egen livserfaring og livssyn spiller en rolle, for den måde man er på og interagerer med elever.

En anden udfordring jeg udledte af interviewet med Sebastian Gjerlufsen, er lærerens viden om underretninger. 40,2% af de adspurgte lærere i førnævnte undersøgelser har svaret, at de ikke føler, at de ved nok om underretninger. Ifølge Sebastian skyldes det, at lærerne ikke er klar over udsigterne og tidsrammen for de forskellige trin i en underretning. Dette undersøgte jeg i Serviceloven. Når myndighederne modtager en underretning, har de 24 timer til at vurdere, om der skal akutte foranstaltninger til. Herefter har man seks dage til at bekræfte at underretningen er modtaget. Myndighederne skal efterfølgende fortælle fagpersonen, i dette tilfælde læreren, hvorvidt der er igangsat en foranstaltning. De kan fortælle, hvilken foranstaltning, der er igangsat. Bemærk den sproglige forskel i "skal" og "kan" i de to sidste sætninger. Jeg antager, at seks dage kan føles som lang tid for en lærer, der forsøger at hjælpe en elev og evt. elevens omsorgspersoner. Hvis der vurderes, at sagen kræver en børnefaglig undersøgelse, har kommunen 4 måneder til at gennemføre denne undersøgelse. I dette tidsrum er der altså ingen garanti for, at læreren, eleven og omsorgspersonerne ved andet end, at der er igangsat foranstaltninger. Jeg tror på, at dette kan føles mere frustrerende for en lærer, der forsøger at gøre noget for en elev, der har det svært.

Den sidste pointe, jeg kort vil fremhæve, er formularen, man skal udfylde, som også kan være en udfordring. Sebastians kommentar var, at man nogle gange med fordel kunne skrive den sammen

ARTIKEL

med elev og omsorgspersoner. Og at man, hvis man synes, kommunens hjemmeside er uoverskuelig, blot kan sende et word-dokument, fordi der ikke er nogen lovgivning om, hvordan underretningen skal formes.

Det, der står tilbage et år efter eksamen, drejer sig om retorikken og måden, vi italesætter underretninger på. Det virker pludselig så simpelt. Det hele handler om, hvordan vi taler om underretninger. Vi danner diskurser, normer osv. i vores profession (og

samfund i det hele taget), som påvirker de næste generationer på baggrund af, hvordan vi taler om tingene. Den vigtigste pointe er, at man bør italesætte underretninger som en garanti for hjælp. Ifølge loven er det nemlig det, det er. En garanti for, at når en lærer henvender sig på et barns, en families vegne, så bliver det taget seriøst, og der bliver handlet. Læreren skal bare vide, at visse kommunale undersøgelser og foranstaltninger tager tid. ♦

Litteratur

Husted, J. (2006) Etik, moral & værdier. I: Rydahl, J. (red.) *Etik og dannelse i skolen* (s. 11-160)

Prange, K. (2010) *Pædagogikkens etik: normative aspekter af den opdragende handlen*. Aarhus N: Forlaget Klim

Ast, Ankestyrelsen (2016, 3. februar) Underretningsstatistik 2014. Lokaliseret 2/4-2018 på: <https://ast.dk/publikationer/underretningsstatistik-2014-ny-statistik-om-underretninger-til-kommunerne-om-udsatte-born-og-unge>

Retsinformation, Socialministeriet, Christiansen, L. M., Kiær, B. (2010, 16. december). Bekendtgørelse om underretningspligt 2010. Lokaliseret 17/3-2018 på: www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=135057

OM FORFATTERNE

Thomas Sjølund Abildsten, født 1990. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i juni 2018 med linjefag i dansk, samfundsfag og historie. Ansat som lærer i 5. klasse og en modtageklasse på Læssøesgades Skole i Aarhus.

Rikke Albrechtsen, født i 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen med linjefag i historie, dansk og idræt. Ansat som efterskolelærer på Vestbirk Musik- og Sportsefterskole og nu Vrigsted Efterskole. Underviser i dansk, engelsk, samfundsfag, kulturfag og idræt.

Kasper Lund Henriksen, født 1991. Uddannet lærer fra VIA Læreruddannelsen i junj 2018 med linjefag matematik, fysik/kemi og idræt. Specialisering i svømning og udeundervisning. Er i dag lærer på Daugård Skole i Hedensted kommune for 2. klasse til og med 6. klasse.

Janne Terese Jakobsen, født 1994. Uddannet lærer i juni 2018 fra VIA Læreruddannelsen med undervisningsfagene dansk, engelsk og matematik. Ansat som lærer på Tungelundskolen i Favrskov Kommune.

Signe Refshauge Kjær, født 1993. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i juni 2018 med undervisningsfagene dansk i udskolingen, engelsk og historie. Ansat som lærer på Kolind Centralskole i Syddjurs Kommune.

Ditte Tonsberg Kjær, født 1985. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i august 2018 med linjefag i engelsk, natur og teknologi samt biologi. Specialisering i undervisning af ordblinde elever, engelskundervisning i praksis samt praktisk og eksperimentelt arbejde i matematik og naturfagsundervisning. Ansat som vikar på Tangsø Skole i Lemvig kommune.

Emma Wilson Laustsen, født 1993. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i juni 2018 med linjefag i dansk, engelsk og madkundskab. Er i gang med kandidatuddannelsen Didaktik (dansk) på Aarhus Universitet. Bachelorprojektet "Dansk lærerens skrivedidaktik på mellemtrinnet – udfordringer og muligheder" nomineret blandt de ti bedste til årets bedste professionsbachelorprojekt fra læreruddannelsen og pædagogiske diplomprojekter.

Fie Pedersen, født 1994. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i juni 2018 med linjefag i dansk 4.-10. klassetrin, tysk og madkundskab. Studerende ved DPU, Aarhus Universitet, hvor hun læser en kandidat i Didaktik (dansk).

Naja Bojer Rasmussen, født i 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i juni 2018 med undervisningsfag i dansk udskoling, kristendomskundskab og madkundskab. Ansat som barselsvikar på Østerhåbskolen i Horsens.

Line Trier Rokkedal, født 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i juni 2018 med linjefagene matematik, tysk samt håndværk og design. Specialisering i tysk børne- og ungdomslitteratur, udeundervisning samt friluftsliv. Studerer til friluftsliv vejleder ved Paul Petersens Idrætsinstitut indtil sommeren 2019, hvorefter hun leder efter drømmejobbet på høj- eller efterskole.

Anja Christina Houliind Simonsen, født 1972. Uddannet lærer i juni 2018 fra VIA Læreruddannelsen med undervisningsfagene dansk, engelsk og biologi. Ansat som lærer på Balleskolen i Silkeborg.

Katrine Rugager Skjøtt, født 1992. Uddannet fra VIA Læreruddannelsen i juni 2018 med undervisningsfagene dansk 4.-10. klassetrin, madkundskab og geografi. Studerende ved DPU, Aarhus Universitet, hvor hun læser en kandidat i Didaktik (dansk).