

DANSK

1. DANSKFAGETS IDENTITET OG ROLLE

Fagets identitet omhandler sprog og tekster i kontekst. Tekster omfatter i denne sammenhæng både mono- og multimodale tekster, dvs. tekster, der er produceret i skrift, tale, billede og lyd. I arbejdet med tekster fokuseres der på at undersøge, forstå og anvende sproget ved at læse, skrive, tale, lytte og producere tekster. Desuden lægges der vægt på at undersøge og fortolke litteratur (herunder den danske litteraturs kanon) og andre æstetiske tekster (fx film og billeder) samt kommunikere med krop, stemme og sprog. I en vis forstand kan der argumenteres for, at danskfaget overordnet set er et kommunikationsfag, og der arbejdes således med et udvidet tekstbegreb. Desuden indeholder faget en dannelsesdimension forstået i en national og international kulturel sammenhæng. Nationalt afspejler dannelsen forholdet mellem dansk sprog og kultur som udtryk for dansk identitet, dvs. som en formidling af dansk kultur og arv, fx gennem arbejdet med den danske litteraturs kanon. Der lægges vægt på en æstetisk og etisk dannelse gennem mødet med forskellige litterære og kommunikative genrer. Internationalt afspejler dannelsen opfattelsen af et bredt begreb om literacy, sådan som det er formuleret i UNESCOs officielle definition (2007): ”Literacy er evnen til at identificere, forstå, fortolke, skabe, kommunikere og beregne, og gøre brug af trykte og skriftlige materialer fra varierende kontekster. Literacy indebærer et kontinuum af læring, som gør det muligt for en person at nå hans eller hendes mål, at udvikle hans eller hendes viden og potentiale til at deltage fuldt ud i samfundet omkring sig” (Jf. Bente Aamotsbakken & Susanne V. Knudsen (2012): ”At tænke teori - om læseteorier og læsning”. s. 22., Klim.). Formelt kan man sige, at literacy-begrebet peger bagud mod et traditionelt dannelsesbegreb, idet der lægges vægt på udvikling af den enkeltes læse- og skrivefærdigheder som grundlag for at blive et dannet menneske. Samtidig tilbyder literacy-begrebet et verdensomspændende begreb, som handler om elevernes evne til at tolke, anvende og kombinere modaliteter i forskellige sociale og interkulturelle sammenhænge. Ordet modalitet betyder ’måde’, dvs. den måde man kombinerer forskellige tegn og udtryk på, fx kombinerer man i billedbogen skrift og billede, skriften bruger bogstaver som tegn, mundtlig tale bruger lyde osv.

Eleverne skal kunne honorere det internationale samfunds efterspørgsel af stadig flere specialiserede behov (digital teknologi, innovation og entreprenørskab), der kræver mere end almene læse- og skrivefærdigheder. Der er fx fokus på digital dannelse og mediedannelse ("digital literacy" og "media literacy"). I en større international uddannelsessammenhæng satser man nu på at udvikle en europæisk rammesætning for den digitale dannelse (Martin, A (2006): "An European framework for digital literacy". Nordic Journal of Digital Literacy, 2: 151-160.). Digital dannelse handler ikke kun om elevernes fortrolighed med den nye teknologiske innovative udtryk. Det handler også om, hvordan eleverne kommunikerer sammen, fx på sociale medier som Facebook, hvordan de sender sms-beskeder til hinanden, hvordan de kommunikerer gennem "ansigtsløs kommunikation". Den digitale dannelse antager her en etisk dimension. Det er vigtigt, at læreren er opmærksom på at lære eleverne at følge en række etiske regler for en konstruktiv, demokratisk og empatisk kommunikation for at undgå, at eleverne mobber hinanden gennem den digitale kommunikation - fx lægger billeder af skolekammerater og ekstrasproglige tegn ud på nettet med et kompromitterende indhold.



2. LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING

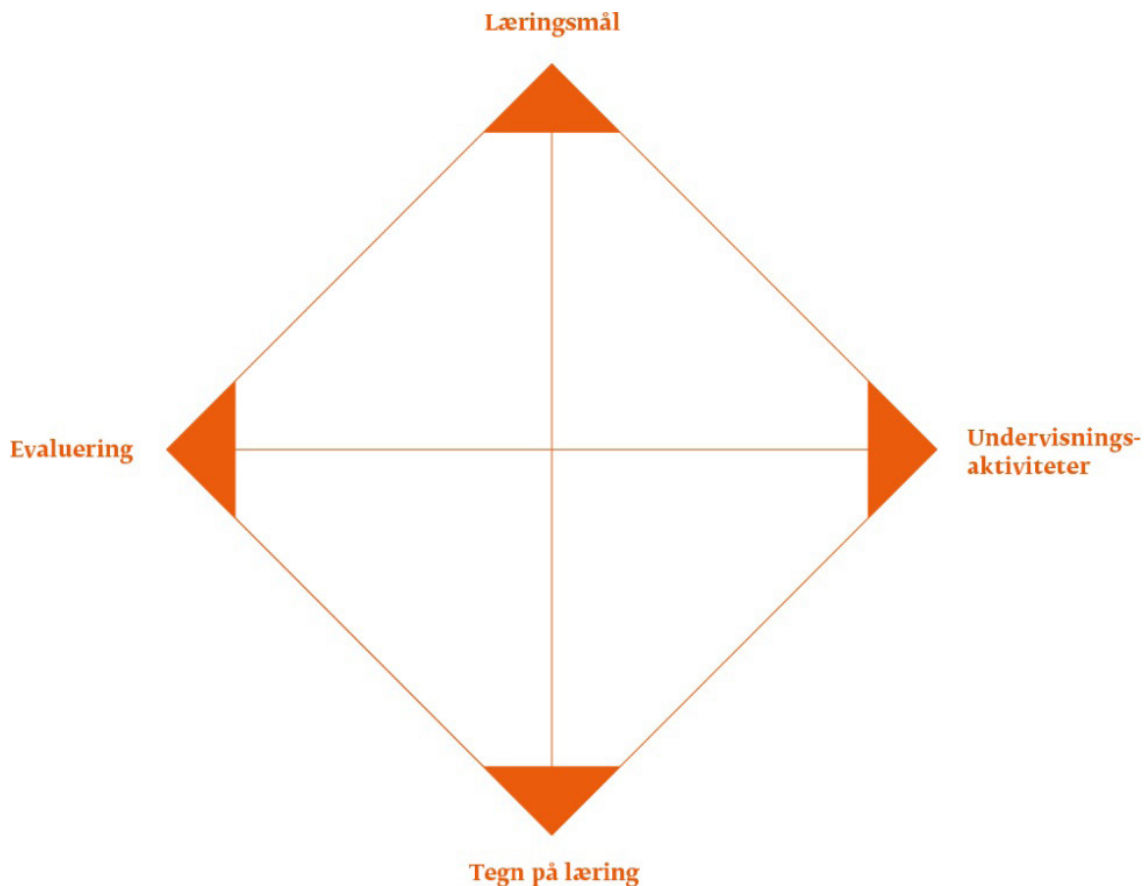
Den læringsmålstyret undervisning tager udgangspunkt i et systematisk arbejde med læringsmål. Læringsmålene er mål for det, eleverne skal lære, og er styrende for lærerens valg af undervisningens indhold, forløb og aktiviteter. De nye Fælles Mål skal understøtte lærerens arbejde med læringsmål.

2.1 DEN DIDAKTISKE MODEL: FIRE INDBYRDES AFHÆNGIGE FAKTORER

I læringsmålstyret undervisning hænger valg af læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering tæt sammen i alle faser af undervisningen.

Når et forløb har afsæt i nogle bestemte læringsmål, vælges undervisningsaktiviteter, der fremmer netop disse læringsmål. Samtidig overvejer læreren tegn, der kan vise, hvor langt eleverne er i forhold til at opfylde læringsmålene. Valg af undervisningsaktiviteter hænger også sammen med, hvad evalueringen fra sidste forløb viste og dermed, hvilke læringsmål og undervisningsaktiviteter der vil skabe passende læringsudfordringer for alle klassens elever. I læringsmålstyret undervisning sigtes altså hele tiden mod et mål for elevernes læring.

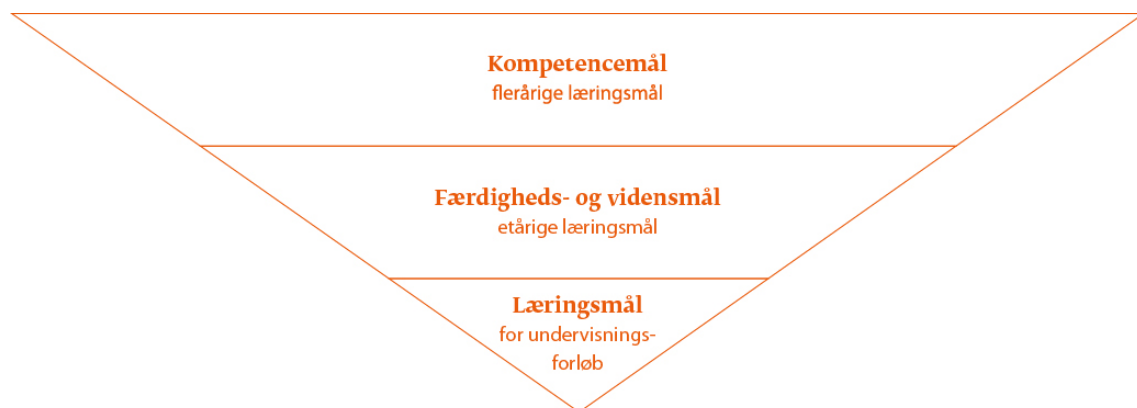
Model 1: Relationsmodellen



Relationen mellem de fire indbyrdes afhængige dimensioner kan illustreres ved ovenstående model. Nedenfor gennemgås de fire dimensioner af relationsmodellen.

Det er lærerens opgave at nedbryde – eller omsætte – Fælles Mål til konkrete mål for, hvad eleverne skal kunne ved afslutningen af et undervisningsforløb. Det er mål, der angiver skridt på vejen til at nå det fælles læringsmål, og mål der kan forklares og gøres tydelige for eleverne. Med det udgangspunkt kan læreren skabe passende læringsudfordringer for alle elever.

Model 2: Nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål for det enkelte undervisningsforløb



De indholdsvalg, valg af aktiviteter, af opgaver og af processer, som læreren foretager, skal være begrundet i, hvordan de understøtter alle elevers læring. Undervisningsaktiviteterne skal også planlægges med sigte på at give læreren viden om elevernes læringsudbytte, så læreren kan give eleverne feedback.

Læreren skal også afgøre, hvordan lærer og elever kan se tegn på, at målene er nået. Tegn er kriterier for målopfyldelsen og kan bestå af det, som eleverne kan kommunikere, færdigheder, de kan demonstrere i praksis, eller produkter de kan skabe. Læreren tolkning af tegnene hjælper læreren med at vurdere elevernes læringsudbytte og danner grundlag for lærerens feedback til eleverne om deres læringsresultater.

Læreren skal løbende evaluere, hvor eleverne er i forhold til læringsmålene, og hvordan de kan støttes og udfordres i at komme videre i retning af målene. En formativ evaluering gør det muligt for læreren at give eleverne feedback på deres læringsudbytte undervejs i forløbet. Den formative vurdering af elevernes læringsudbytte undervejs følges op af en summativ vurdering af samtlige elevers læringsudbytte, som danner afsæt for planlægningen af det næste forløb.

Læringsmålstyret undervisning foregår gennem tre faser: Planlægning, gennemførelse og evaluering. I hver af de tre faser har læreren øje for sammenhængen mellem læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering, så alle elever får passende læringsudfordringer. Læs mere om læringsmålstyret undervisning i Undervisningsministeriets vejledning om læringsmålstyret undervisning

I nedenstående afsnit gennemgås de centrale overvejelser om læringsmålstyret undervisning i faget dansk ud fra et eksempel på et undervisningsforløb.

2.2 LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING I DANSK

Når et undervisningsforløb planlægges, skal læreren gøre sig klart, hvad målet med undervisningen skal være, dvs. hvad eleverne skal lære af det. Kompetenceområderne i dansk giver overordnet svaret på, hvad eleverne skal lære i danskfaget, men svaret kan mere præcist være, at eleverne fx skal lære at fortolke eventyr for derigennem at blive klogere på sig selv.

Læreren undersøger, hvad eleverne ved i forvejen om eventyr ved fx at lade dem skrive et kort eventyr. Eventyr – både folkeeventyr og kunsteventyr - kan eleverne beskæftige sig med på alle klassetrin, da det er en genre, man kan gå dybere og dybere ned i.

Under fortolkning, 4. trinforløb hedder det overordnede kompetencemål: ”Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster.”

I 2. fase under søjlen fortolkning hedder færdigheds- og vidensmålet:

- ”Eleven kan foretage flertydige fortolkninger” og ”Eleven har viden om metoder til fortolkning”.

På baggrund af dette målpar kan læreren opstille specifikke mål for et givent forløb. Forløbet kan tage udgangspunkt i bundne og selvvalgte eventyr. Målene kunne fx være:

- Eleverne skal kunne forklare, hvad der står direkte i eventyret.
- Eleverne skal kunne forklare, hvad der står indirekte i eventyret.
- Eleverne skal finde træk i eventyr, som fortæller om de udfordringer, der kan være forbundet med at blive voksen.
- Eleverne skal kunne forklare, hvorfor det ofte i et eventyr går sådan, at den, der ser ud til at være den svageste, er den, der klarer sig bedst.

Ofte vil det være gavnligt, at de specifikke mål er hængt op i klassen, da det har meget stor betydning, at eleverne er helt klar over, hvad det er, de skal lære, og dermed også ved, hvad de senere bliver evalueret på. Formuleringen til eleverne kan starte med: ”Du skal kunne ...”

Undervejs i forløbet kan læreren have nogle pejlemærker – tegn på læring, som kan fortælle, om eleverne er på rette vej.

En afsluttende evaluering kan bruges som afsæt for et nyt undervisningsforløb. Evalueringen kunne bestå i at skrive et eventyr, som illustrerer Klods Hans-motivet.

DIDAKTISK DESIGN

Didaktisk design er et nyt begreb i danskundervisningen (En let tilgængelig indføring i begrebet didaktisk design findes i Jens Jørgen Hansen (2013): ”Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design.” Dansk lærerforening). Design er afledt af det latinske ord ’designare’, som betyder aftegne, gøre udkast, planlægge. Man kan kort fortalt sige, at didaktisk design er et moderne udtryk for en undervisningsplan. Det didaktiske design har den funktion at hjælpe læreren i dennes arbejde med at planlægge undervisningen. Didaktisk design tilføjer de traditionelle didaktiske begreber forberedelse, planlægning, udførelse og evaluering to ekstra dimensioner, idet der lægges vægt på en målstyret undervisningsplanlægning, der følges op med et efterfølgende refleksionsarbejde med henblik på eventuelt at re-designe nye aktiviteter. Et didaktisk design handler således om, at læreren begrunder sit valg af mål inden for de udvalgte videns- og færdighedsområder, at læreren organiserer undervisningens indhold og aktiviteter med henblik på at give eleven en bestemt viden og færdighed inden for en afgrænsning af de fire danskfaglige kompetenceområder. Med designbegrebet rettes opmærksomheden på de processer og faglige aktiviteter, som er forbundet med elevers læring og kommunikation i det moderne netværks- og videnssamfund.

3. UNDERVISNINGENS TILRETTELÆGGELSE OG INDHOLD

Der indgår tre tværgående emner i alle fag: sproglig udvikling, it og medier samt innovation og entreprenørskab. Sproglig udvikling er en central del af faget dansk og er en integreret del af alle kompetenceområder. I afsnittet gennemgås overvejelser om opmærksomhedspunkterne i faget dansk, og hvordan it og medier samt innovation og entreprenørskab kan indtænkes i undervisningen.

3.1 OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

I tilknytning til nogle få af læringsmålene fra Fælles Mål er der formuleret såkaldte opmærksomhedspunkter i dansk, matematik og i børnehaveklassen. Et opmærksomhedspunkt er en beskrivelse af den mindste grad af målopfyldelse i forbindelse med udvalgte læringsmål, som er en forudsætning for, at eleverne kan få tilstrækkeligt udbytte af de efterfølgende klassetrin.

Læreren skal være særlig opmærksom på, om eleverne opnår grundlæggende viden og færdigheder. Opmærksomhedspunkterne kan således støtte dansklæreren til at vurdere, hvornår en elev har brug for særlig opmærksomhed. Hvis en elev ikke opfylder den grad af målopfyldelse, der er udtrykt i et af opmærksomhedspunkterne, må dansklæreren på denne baggrund indlede en dialog på skolen med skolelederen og skolens ressourcepersoner om at iværksætte den nødvendige indsats for at sikre elevens fortsatte faglige udvikling. På mange skoler foregår en sådan indsats i samarbejde med skolens læsevejleder.

Opmærksomhedspunkterne er knyttet til 2., 4., 6. og 9. klassetrin – flest i indskoling og mellemtrinnet og færrest i udskoling, i alt 7 opmærksomhedspunkter. Klassetrinnene indikerer, hvornår i skoleforløbet det forventes, at eleverne som minimum har opfyldt den beskrevne grad af målopfyldelse. Det er imidlertid hensigtsmæssigt at iværksætte en indsats så tidligt som muligt i forhold til de elever, der ser ud til ikke at kunne opfylde den mindste grad af målopfyldelse på de

angivne klassetrin. I forbindelse med opmærksomhedspunktet i 9. klasse er det naturligvis kun en mulighed at iværksætte en indsats, før eleverne forlader skolen.

En sådan indsats i dansk kan tilrettelægges på mange forskellige måder. I Danmark har der i de senere år været fokus på organiseringen af en tidlig indsats. I en konkret indsats kunne også indgå lektielæsning mv. i regi af understøttende undervisning.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der kun er formuleret opmærksomhedspunkter i tilknytning til udvalgte læringsmål inden for afgrænsede områder af kompetenceområderne. Opmærksomhedspunkterne er især formuleret i tilknytning til de færdigheds- og vidensmål inden for læsning og fremstilling, som har særlig betydning i det senere skoleforløb, herunder i undervisningen inden for andre af skolens fag og i elevens hverdagsliv. Opmærksomhedspunkterne er således ikke udtryk for, hvilke mål der er vigtigst, og en elevs arbejde med dansk kan ikke reduceres til udelukkende at rette sig mod opmærksomhedspunkterne. Alle elever skal arbejde med alle mål.

3.2 IT OG MEDIER

Anvendelsen af it og medier er også i danskundervisningen et vigtigt fokusområde. Der skal tænkes både på brug af, læring om og læring med it og andre elektroniske medier. Centralt i overvejelserne for anvendelsen af it og medier i undervisningen står fire temaer:

- Informationssøgning og informationsindsamling
- Produktion og formidling
- Analyse
- Kommunikation, videndeling og samarbejde

Først og fremmest skal brug af de forskellige elektroniske medier være integreret i den daglige undervisning og det daglige arbejde. Dels ved at computeren anvendes som et naturligt værktøj i både læse-, skrive-, søge- og kommunikationsprocesser, og dels ved at forskellige fagrettede programmer og digitale læremidler indgår i undervisningen sammen med de skrevne materialer. Undervisningen med og om it foregår både individuelt og i classesammenhæng. Eleverne arbejder med computere, tablets, mobiltelefoner, digitale kameraer etc. I klassen anvendes interaktive whiteboards, storskærmsprojektor, tv og andre digitale undervisningsmidler. Man må i det hele taget være åben over for den udvikling, der hele tiden foregår på dette område. Og man må inddrage og vurdere de relevante medier og muligheder undervejs i tilrettelæggelsen af undervisningen. Et vigtigt område gennem hele skoleforløbet er at forholde sig til medierne som et uformelt læringsområde, der foregår parallelt med den styrede og formelle læring. Eleverne tager en del af de erfaringer, de har fra brug af medier i fritiden, med sig ind i undervisningen, men det er ofte ukritisk og uden overblik over, hvorledes det kan anvendes målrettet. Derfor skal det medbragte bearbejdes og stimuleres i forskellige undervisningssituationer med tilbørlig hensyntagen til elevernes nysgerrighed og kreative potentiale på dette område. Det er en udfordring for skolen også at klæde eleverne på i forhold til deres anvendelse af medier i tiden uden for skolen. Her må fx analyse af computerspil, som mange børn beskæftiger sig med i deres fritid, indgå.

Undervisningsmaterialer er ikke længere en ensartet størrelse, som er udvalgt af skolen og lærerne. Naturligvis er der stadigvæk et særdeles bredt udbud af lærebøger og andre materialer til undervisningsbrug, men mulighederne på nettet er utallige og hele tiden ekspanderende. De digitale medier benytter sig af komplekse interaktionsmuligheder og forskellige navigationsstrukturer. Nogle af dem kan betegnes som konkrete og åbne værktøjer, fx oplæsningsprogrammet 'Adgang til alle', som giver adgang til ordbøger og ordforklaringer. Andre er fagrettede programmer med øvelser og opgaver, der kan anvendes i de enkelte fag, og atter andre er oplysende sider, som findes via forskellige søgemaskiner.

I undervisningssammenhæng er begrænsningens kunst væsentlig, og derfor må eleverne tilegne sig kompetencer i at analysere de digitale medier i forhold til fx:

- Autenticitet og autoritet
- Værdier og ideologier
- Synsvinkler og synspunkter
- Virkemidler
- Aktivitetsmuligheder for modtageren
- Afsenderens rolle og synlighed
- Målgrupper
- Anvendelse i dagligdagen

Eleverne kan meget sjældent bare slippes løs og søge. Man kan opnå en væsentlig højere kvalitet, hvis man afhængigt af opgaven og målet har udvalgt programmer eller hjemmesider, som man ønsker, at eleverne skal benytte. Andre gange må eleverne selv styre denne proces, og i begge sammenhænge må de have relevante redskaber til kritisk at søge, udvælge og sortere.

Man må arbejde målrettet med elevernes tilegnelse af en bevidsthed om den kompleksitet, som medierne er karakteriseret ved - billeder, tekster, lyd, filmklip etc., der konstant veksler og ændrer sig. Der må i undervisningen fokuseres på:

- Identifikation af behovet for information
- Værktøjer til informationssøgning
- Strategier til at søge systematisk og hensigtsmæssigt
- Vurdering af informationer
- Kildekritik
- Sortering og valg af informationer ud fra opgaver og mål
- Korrekt citering og referering af kilder

Der er mange nye undervisningsmaterialer inden for it og medier. Mange forlag udgiver særligt webbaseret undervisningsmateriale. Noget af det ligger på cd-rom, noget er gratis via nettet, og mere og mere erhverves via licens for en afgrænset periode. Nogle materialer er knyttet til bøger eller andet trykt materiale, mens en del efterhånden fungerer udelukkende elektronisk. (se fx www.laeremiddel.dk).

På samme måde som med de trykte læremidler må man være kritisk over for de digitale læremidlers opbygning, sprog, vejledning til eleverne etc. Alle læremidler skal kunne anvendes med et fagligt, pædagogisk og didaktisk sigte.

3.3 INNOVATION OG ENTREPRENØRSKAB

Innovation og entreprenørskab er kommet på skoleskemaet i danskfaget og andre fag. Lærerne skal nu arbejde systematisk med at designe innovative læreprocesser for eleverne i skolen. Eleverne skal lære at tænke kreativt og innovativt i og med danskfaget. De skal med andre ord tilegne sig innovationskompetence. Der skal nu også være fokus på fagets kreative og skabende elementer. Udfordringen består nu ikke blot i at undervise om innovation (fx om en skabende tekstpraksis), men i innovative læringsaktiviteter, der har til formål at udvikle elevernes innovationskompetence. Innovation omfatter evnen til at kombinere en række input til en ny overraskende viden og sammenhængende ide. Eleverne skal motiveres til at have mod på at bryde med gamle vaner og tankemønstre til fordel for nye kreative svar på forskellige problemer og problemstillinger. Eleverne skal inspireres til at gå på opdagelse i danskfaget.

Innovationsbegrebet er ofte kædet sammen med ordet entreprenørskab, som handler om at iværksætte nye initiativer, skabe nye ideer, der kan bruges i en produktiv sammenhæng. Innovation og entreprenørskab er således nøgleord i et danskfag under forandring.

I afsnittene for områderne kommunikation og fremstilling er der allerede givet en række eksempler på innovative læringsaktiviteter, som bl.a. handler om at udvikle digitale multimodale produktioner og nye måder at kombinere æstetiske udtryksformer på i danskfaget. Eleverne må ansføres til at eksperimentere med danskfagets forskellige modaliteter og udvikle produkter, som kan anvendes i flere sammenhænge end i klasseværelset. Eleverne må også lære at stille høje mål for deres produkters kvalitet.. Ofte vil det være en god ide at motivere eleverne til at deltage i skolekonkurrencer o.l., om fx den bedste kortfilm, den bedste avis og den bedste reklame med et fremtidigt erhvervsrettet perspektiv (entreprenørskab). Eleverne vil her opleve, at skolearbejdet har en konkret og praktisk betydning i deres personlige udvikling og fremtidige erhvervsorientering. Som metode er det vigtigt at arbejde med delprocesser frem til det færdige produkt. Ofte vil det fremme den kreative proces at tage udgangspunkt i det klassiske analysearbejde med en tekst. Arbejdet med innovative tiltag kan realiseres gennem en proces, hvor man stiller alternative og nye spørgsmål til en opgaveløsning. Dernæst følger en eksperimenterende fase med forskellige tekstmodaliteter, som til sidst munder ud i et produkt (evt. et digitalt multimodalt produkt), hvor eleverne har arbejdet individuelt, parvis eller i mindre grupper gennem en undersøgende arbejdsproces. Processen afsluttes med en præsentation og evaluering af produktet og dets anvendelsesmuligheder i bred forstand. Arbejdet med innovation og entreprenørskab kan, hvor det er muligt, også realiseres i et samarbejde med virksomheder og firmaer, fx under elevernes praktikforløb.

4. DANSKFAGETS KOMPETENCEOMRÅDER

Danskfaget er opdelt i fire kompetenceområder:

1. Læsning
2. Fremstilling
3. Fortolkning
4. Kommunikation

Selvom danskfaget er opdelt i fire kompetenceområder, så er der ikke tale om, at kompetenceområderne skal opfattes som isoleret fra hinanden. Områderne griber ind i hinanden. Fx indgår læsning og fremstilling i en række parallelle processer. Læsning er desuden forbundet med området fortolkning, idet der ofte benyttes det samme læsemateriale og den samme litteratur inden for de to områder. Endelig kan kompetenceområdet kommunikation ses som et fælles pejlemærke for samtlige kompetenceområder.

Læsning er stadigvæk opprioriteret i danskfaget - og dette afspejler sig også i denne undervisningsvejledning. I dansk lægges grundlaget for, at eleverne udstyres med de nødvendige faglige læsestrategier også i forhold til faglig læsning. I den nye vejledning lægges der også stor vægt på, hvorledes eleverne udfører og præsenterer deres tekstarbejde.

Kompetencemålsstyringen af fagets områder kræver en række faglige ændringer og nye fokusområder affødt af kulturelle og samfundsmæssige forandringer. Fx kan man iagttage nye tekstpraksisser hos børn og unge, som betyder, at danskfaget må arbejde med nye repræsentationsformer (fx multimodale tekster), som kræver ny viden om genrer, sprogdidaktik og tekstkundskab. Dette underbygges med en fortsat undervisning i it og medier, ligesom det fordrer ny viden om innovation og entreprenørskab - også set i et internationalt perspektiv. Den nye folkeskolereform indebærer ligeledes, at samfundet udenfor skolen skal inddrages i et større omfang end hidtil for at styrke elevernes kompetenceudvikling gennem hele skoleforløbe med de nye kompetencemål som det centrale omdrejningspunkt.



4.1 LÆSNING

Centrale begreber inden for læsning

At læse en tekst er en kompleks proces, og eleverne skal kunne bruge deres læsekompetencer hensigtsmæssigt i arbejdet med danskfagets tre øvrige kompetenceområder, i alle de øvrige fag i skolen og i dagligdagen. Det kræver, at eleverne har en stor – men ikke nødvendigvis italesat – viden om læsning.

Eleverne skal kunne vælge en eller flere tekster, som dels er egnede til læseformålet, dels passer til deres læseforudsætninger og baggrundsviden. For at vurdere om en tekst er egnet til læseformålet, skal de kunne gøre sig forestillinger om tekstens indhold, form og struktur, og de skal kunne gøre sig nogle forestillinger om, hvordan teksten skal læses. Når de går i gang med at læse (dele af) teksten, skal viden om skriftens lydprincipper, morfologi og viden om ordenes betydning i spil samtidig med, at eleverne trækker på deres viden om verden, genrer og skriftsprog.

Elevernes læsekompetence udvikles bedst gennem en vekslen og en afbalancering af flere forskellige tilgange til læsning. Fx fokuserer man i de *sekventielle* læseproces-teorier på, at alle delprocesserne forekommer i en bestemt rækkefølge, mens man i de *holistiske* læseproces-teorier tager udgangspunkt i, at alle læsningens delprocesser kan benyttes i forskellig rækkefølge – styret af læserens meningssøgning. Endelig skal nævnes de *affektive* teorier om læsning, som redegør for den indflydelse på læsning, som fx motivation, opmærksomhed og holdninger har. En afbalanceret læseundervisning vil over en periode trække på viden, metoder og ideer fra alle tilgange.

Læsning og skrivning er parallelle processer. Eleverne udvikler deres skrivefærdigheder ved at læse og deres læsefærdigheder ved at skrive. Det skal udnyttes i undervisningen. Fx er genarbejdet både en læse- og skriveaktivitet. Som introduktion til at skrive i en bestemt genre er læsning af gode eksempler med en efterfølgende drøftelse af sprog og virkemidler en god inspiration. Omvendt får man lettere øje på genretræk i en læsetekst, hvis man selv har skrevet opgaver med visse genrekrav.

Elevernes læseudvikling skal således ses i samspil med skriveudviklingen og understøttes bedst ved tilrettelæggelse af varierede og målrettede skriftsproglige aktiviteter. Såvel læse- som skriveudvikling skal løbende evalueres.

I Fælles Mål anvendes forskellige begreber i forbindelse med læsning. I faglitteratur om læsning anvendes udtrykkene af og til forskelligt, og for at gøre det klarere følger her en definition af de enkelte begreber, sådan som de anvendes i Fælles Mål.

LÆSESTRATEGIER

Læsestrategier er bevidst anvendte fremgangsmåder, som anvendes med henblik på at tilgodese et bestemt formål/og eller bestemt læsemåde. Læsestrategier kan betragtes som det overordnede begreb med to underordnede kategorier:

- Ordlæsestrategier
- Ordlæsestrategier (afkodning og sprogforståelse) anvendes med den hensigt at genkende det enkelte ord. Der kunne være tale om lydstrategier (fokus på bogstavernes udtale i ordet), visuelle strategier (fokus på ordenes dele) og kontekstrelaterede strategier (fokus på ordenes betydning i sammenhængen).
- Læseforståelsesstrategier

Læseforståelsesstrategier er en mental aktivitet, som læseren anvender for at kunne forstå en tekst før, under og efter læsning. Den gode læser veksler ubevidst mellem en række forståelsesstrategier ved læsning af en tekst: Det kan være at aktivere sin baggrundsviden, at stille spørgsmål til teksten, at anvende sin viden om teksttypen for derved lettere at kunne forstå den sproglige opbygning og koblingerne i teksten.

Den svage læser har et meget lille repertoire af læseforståelsesstrategier, og hvis den valgte strategi ikke hjælper til forståelse, vil den svage læser i stedet ofte vælge at læse videre i teksten, selvom forståelsen svigter.

Læseforståelsesstrategierne kan intensiveres for begge grupper gennem undervisning.

LÆSEFORSTÅELSE

Læseforståelse involverer såvel sproglige som kognitive processer, som interagerer under læsningen, mens læseren søger at uddrage og skabe mening med skrevet tekst.

LÆSEFORMÅL

Det er vigtigt - og nødvendigt, at alle tekster ikke læses ens. Eleven skal sammenholde teksters formål og indhold med læseformål. Læsemåde, læseteknik og læseforståelsesstrategien afhænger af, hvad formålet er med læsningen. Er det at skaffe sig et hurtigt overblik over indholdet i en tekst for at se, om det er relevant at fordybe sig i den? Er det at søge efter ny viden og lære nyt? Eller er teksten valgt for at få en god oplevelse?

LÆSEMÅDER

En læsemåde er den måde, læseren vælger at læse en tekst på. Ud fra sin baggrundsviden og forventninger om genrer vil det være forventeligt, at man fx læser en kageopskrift som en anvisning og ikke som et digt, eller en novelle som fiktion og ikke som en virkelighedsbeskrivelse.

Man kan også vælge at gå på tværs af traditionelle konventioner for at tilgodese bestemte læseformål. Man kan for eksempel vælge at læse en novelle med det formål at afdække, hvordan en bestemt epoke beskriver børn, eller man kan vælge at læse flere digte af en lyriker for at undersøge særlige sproglige forhold.

LÆSETEKNIKKER

En læseteknik er en metode, læseren kan anvende i sin læsning for at tilgodese forskellige læseformål. Læseteknikker er fx:

- at skimme en tekst for at undersøge, om den kan bruges til et bestemt formål
- at tage notater for at huske en tekst
- at opstille vigtige informationer fra teksten i grafiske modeller for at skabe sig overblik over sammenhænge i teksten
- at punktlæse for at finde ud af, om en tekst handler om det, man søger efter
- at nærlæse passager for at fokusere på tekstens sprog og detaljer
- at fragmentlæse, når det gælder skærmtekster, fx hjemmesider, hvor den grafiske opsætning leder en rundt i forskellige dele af teksten
- at surfe på internettet ved at gå fra den ene side til den næste gennem hyperlinks for at undersøge, hvilken der eventuelt kan bruges til et bestemt formål
- at søge på internettet ved hjælp af en søgemaskine og ud fra formulerede søgeord i forhold til tekstens formål og informationsbehov.

ORDLÆSESTRATEGIER

Direkte undervisning i sammenhænge mellem bogstav og lyd i ordlæsningen er en afgørende hjælp, når eleven skal udvikle hensigtsmæssige strategier til læsningen af ord.

For at fremme den flydende ordlæsning kan arbejde med sproglyde, sproglig opmærksomhed, stavning af nonsensord, udskiftning af forlyde i en række ord (kål, mål, sål, bål, nål) eller vokaler (mål, mil, møl, mel) fx indgå i undervisningen.

At stave sig gennem et ord kan også være en metode til at afkode et ord. Bogstavets navn vil i mange tilfælde være en hjælp, fordi det kan lede på sporet af lyden. Digital oplæsning kan også være en stor hjælp i denne sammenhæng.

Det er langt vanskeligere at læse enkeltstående ord end at læse dem i en kontekst. Det kræver velfungerende ordlæsestrategier. Læser man derimod ord i en kontekst, understøtter overskrifter, billeder eller viden om tekstens indhold kvalificerede gæt på ordet.

Undervisningen skal i starten have fokus på bogstavernes standardudtale. Standardudtalerne er grundlaget for, at eleverne kan tilegne sig både ord som helheder og undtagelser fra bogstavernes standardudtaler uden at blive ortografisk helt usikre. Efterhånden skal undervisningen også tage hensyn til bogstavernes kontekstbetingede udtaler, fx udtales bogstavet *i* med en e-lyd i ordet *til*. Viden om de kontekstbetingede udtaler behøver eleverne ikke at kunne formulere selvstændigt, men de skal efterhånden anvende disse udtaler under læsning af nye ord.

I begyndelsen skal eleverne anvende disse strategier i lette tekster med mange lydrette og næsten-lydrette ord, og efterhånden skal de udvide deres strategier til at læse ikke-lydrette ord.

Afkodningen skal have selvstændig opmærksomhed i undervisningen, dels af hensyn til elevernes udbytte, dels så læreren kan sikre sig, at eleverne lærer at læse ord med god præcision. Sikker ordlæsning er ikke et mål i sig selv, men en forudsætning for god læseforståelse.

Elever, som i slutningen af 2. klasse viser sig at have store vanskeligheder med at afkode ord på trods af en god læseindsats, skal støttes, så vanskeligheder med afkodning ikke står i vejen for deres adgang til alderssvarende faglig viden og læseoplevelser i skønlitterære tekster. Støtten kan have mange former og bl.a. bestå i, at eleverne undervises i at anvende oplæsningsprogrammer til digitale tekster. Denne støtte skal supplere den særlige indsats, der vil være, for at disse elever fortsat udvikler deres selvstændige ordlæsning.

Herefter skal elevens læsning især konsolideres og automatiseres ved, at de læser meget og i mange forskellige tekster af stigende omfang og sværhedsgrad. Eleverne skal fortsat læse dagligt, så de opnår god læserutine, og deres læsefærdigheder skal løbende evalueres. Elevernes læselyst stimuleres dels ved, at de kan se, at de bliver gode læsere, og at de læser tekster fra et alsidigt og varieret udbud af trykte og digitale tekster, som passer til såvel læseformål som den enkeltes læsefærdigheder og interesser.

Eleverne skal udvikle deres ordlæsning, så de efterhånden kan genkende hyppige stavelser og almindelige morfemer i ord (både rødder, afledninger og bøjninger) og på den måde læse morfologisk komplekse ord. Denne udvikling kan understøttes af direkte arbejde med ords betydnings-elementer (morfemer). Dette til gavn for både læsning, stavning og skriftlig fremstilling.

LÆSEFORSTÅELESSTRATEGIER

Vejen til viden er viden. Jo bedre forkundskaber, eleven har i forvejen, desto lettere er det at bygge mere viden ovenpå. En tekst kan (læseteknisk) være meget enkel, men hvis indholdet er fuldstændigt ukendt, kan det være særdeles vanskeligt at forstå det. Viden om verden skabes ikke på en dag eller i et fag, men dansklæreren kan bidrage ved samtaler om mange emner og ved at skabe en forforståelse for de tekster, eleverne skal læse. Ved man, hvad teksten handler om, hjælpes forståelsen på vej. Det er en krævende kognitiv proces at skulle koble ny viden med den eksisterende, som i undervisningen skal gøres til genstand for en bevidst proces, hvor læreren tydeliggør elaboreringsprocessen for eleverne med sit eget eksempel.

Læseren iværksætter forskellige mentale aktiviteter for at forstå en tekst før, under og efter læsning. Den gode læser anvender ubevidst en række forståelsesstrategier ved læsning af en tekst: forudsiges, hvad teksten kan handle om, genlæser, hvis teksten ikke blev forstået, kobler informationerne med allerede kendt viden, opsummerer teksten og vender tilbage og læser et afsnit igen, hvis det ikke blev forstået. Den svage læser har et meget lille repertoire af læseforståelsesstrategier og vælger ofte i stedet at læse videre i teksten, selvom der er ukendte ord, ryster måske lidt undrende på hovedet over et uforståeligt indhold, men undlader at undres over manglende sammenhæng i teksten. Resultatet er, at teksten ikke bliver forstået.

Ofte vil den svage og uerfarne læser benytte samme strategi på en hel tekst, mens den gode og mere erfarne vil kunne variere sit strategivalg i forhold til teksten. Læseundervisningen må derfor indeholde undervisning og træning i at benytte flere forskellige afkodnings- og læseforståelsesstrategier på tekster af voksende kompleksitet og sværhedsgrad, og det er af afgørende betydning, at læreren varierer valget af strategier i forhold til elevernes behov og forudsætninger. Elever med lydlig eller sproglige vanskeligheder har ofte problemer med rene lyd- eller stavemetoder, mens elever med svag hukommelse eller opmærksomhedsproblemer kan have vanskeligheder med mere holistisk funderede metoder.

Læseforståelsesstrategierne kan læres. Strategierne kan inddeles i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvågningsstrategier:

HUKOMMELESSTRATEGIER

Hukommelsesstrategier bruges for at kunne huske tekstens indhold. Det kan være at genlæse teksten, understrege væsentlige formuleringer, notere nøgleord eller tage noter undervejs.

Undervisning i hukommelsesstrategier handler om, at eleverne øver sig på de nævnte eksempler. Man kan vælge at bruge en af strategierne på en given tekst og efterfølgende diskutere, hvordan den hjælp eleverne med at huske teksten.

ORGANISERINGSSTRATEGI

Organiseringsstrategier bruges for at sammenfatte og ordne tekstens indhold og skaffe sig overblik over betydningen. Man kan her bruge begrebskort, tankekort og fortælleansigter, der hjælper til at få orden på indholdet. Afhængig af tekstens genre kan læreren vælge at præsentere eleverne for de forskellige skabeloner.

ELABORERINGSSTRATEGI

Med elaboreringsstrategi kombinerer læseren den nye viden med allerede eksisterende viden. Det læste skal føjes til en kendt viden. Det kan være personlige oplevelser eller tidligere læst stof, som bruges til at forstå det nye indhold.

For at øve elaboreringsstrategi kan man i undervisningen stille spørgsmål til teksten før læsning: Hvad ved vi om området? Hvad vil vi gerne vide? Det noteres enten for hele klassen eller af den enkelte elev. Efter læsningen kan man så besvare: Hvad ved vi/jeg nu? Skrivning hjælper her med at fastholde den nye viden.

OVERVÅGNINGSSTRATEGI

Det er vigtigt, at eleven lærer at læse en tekst med bevidsthed om egen forståelse. At kunne stille forståelsesspørgsmål til sig selv: forstår jeg rent faktisk det, jeg lige har læst? Hvis ikke - hvordan kan jeg så komme til at forstå det? Det kan for eksempel være ved at læse teksten igen. Hjælper det ikke, kan det være, at ord skal slås op i ordbogen, eller supplerende viden skal hentes i andre kilder, eller der må søges hjælp hos andre med viden på området. Svage læsere overvåger ikke deres egen læsning på den måde. De skal have hjælp til at undres. Også her har skrivningen stor betydning. Man skal skrivelæse med blyanten i hånden hele tiden, notere sine spørgsmål og slutte sin læsning af med at søge svar på dem.

DEN FØRSTE LÆSEUNDERVISNING

Den første læseundervisning tager udgangspunkt i de erfaringer, eleverne har med læsning og skrivning fra børnehaveklassen. Mange af dem er allerede godt i gang med både at læse og skrive, og de fleste elever kender allerede bogstaverne og vil gerne bruge dem aktivt. De har i børnehaveklassen arbejdet med kendskab til bogstavernes navn, form og lyd, og de har eksperimenteret med at læse for sig selv eller andre.

De fleste børn har set voksne læse aviser og bøger, skrive mails, beskeder, huskesedler osv. Elever, som imiterer de voksnes læse- og skriveaktiviteter, har gode muligheder for hurtigere at udvikle funktionelle læse- og skrivefærdigheder.

Elevernes baggrund er imidlertid meget forskellig. Derfor er det vigtigt, at læreren skaffer sig kendskab til elevernes forudsætninger, opstiller læsemål for den enkelte og for gruppen, evaluerer undervisningen løbende og foretager justeringer af den. Hertil kan fx en dagbog og mere strukturerede iagttagelsesmaterialer være nyttige redskaber: Hvad kan eleverne læse? Hvor flydende læser de? Kender de bogstaverne? Kan de rime? Høre forlyd i ord? Hvilke erfaringer har de med forskellige genrer? Hvad motiverer eleverne til at læse? Afdækningen må være så bred som mulig, så forskellige aspekter ved barnets forudsætninger belyses bedst muligt.

Der skal være et rigt og alsidigt udvalg af tekster til rådighed i klassen, og eleverne skal opfordres til at benytte sig af læsning og skrivning i deres rollelege (butik, postbud, café, forfatter, journalist mv.). Det er vigtigt, at der er tekster i forskellige genrer, former og sværhedsgrader for at pirre elevernes nysgerrighed.

Læsning af digitale tekster, internetlæsning med spring, links m.m. inddrages i begynderundervisningen på lige fod med de papirbaserede tekster og bøger. Digital oplæsning af enkelte svære ord eller sætninger kan bruges som en stimulerende faktor fra skolestarten for alle elever, og det kan være en afgørende hjælp for svage læsere. E-bøger kan inddrages, så eleverne kan få oplevelser og viden fra bøger, også før afkodningen er helt på plads.

Alle elever skal nemlig opmuntres til at læse meget. De skal læse i mange forskellige genrer og erfare, at de gennem bøger eller digitale tekster kan hente oplevelser og ny viden. Et godt læsemiljø på skolen, der rummer læsning hver dag (lektiecafé, lektiehjælp osv.), er en af forudsætningerne for en god og alsidig læseudvikling.

DEN FUNKTIONELLE LÆSER

Når eleven er bevidst om læseformål og genre, er grundlaget for forståelsen og valget af læseteknik sikrere. Efterhånden skal eleverne opnå en funktionel læsekompetence, dvs. at de bliver i stand til at læse mange forskellige tekstgenrer hurtigt med forståelse og indlevelse. Forudsætningen herfor er, at deres læsning bliver så automatiseret, at al deres energi ikke skal bruges på den elementære afkodning af ord, og at de efterhånden lærer at beherske en række forskellige læseteknikker. Her kan læsningen tilrettelægges på forskellige niveauer. Derved møder alle elever udfordringer i både ordforråd og indhold i teksterne og kan undervises og vejledes, så der sker en udvikling. Eleverne skal på kvalificeret vis kunne finde relevante tekster og billeder på nettet. Der skal være fokus på søgerelaterede læsestrategier i hver af fuldtekstsøgningens faser fra 1) udvikling af søgeord, over 2) fragmentoverblikslæsning og 3) fragmentlæsning på søgeresultatsider, 4) overblikslæsning af layout, stil og indhold på de udvalgte sider, til 5) fokuslæsning af det søgte indhold og 6) vurdering af anvendelighed i den sammenhæng, eleverne skal bruge indholdet i. Der skal arbejdes med tekst- og billedsøgning og med brug af forskellige søgemaskiner og -metoder.

Eleverne skal kunne identificere de forskellige grafiske, skriftlige og billedlige elementer, som teksten består af og redegøre for sammenhængen imellem dem. De skal kunne skelne imellem, hvad der er tekstens formål, og hvad der er deres eget formål med at læse teksten. De kan fx danne sig et indtryk af, om en tekst har til hensigt at beskrive noget relevant, fortælle en interessant historie eller overbevise om noget. De skal kunne overveje, om dette er relevant for det, de skal bruge teksten til.

I multimodale tekster skal eleverne endvidere kunne danne sig overblik over sammenhængen mellem informationskilderne, inden de begynder at nærlæse. De skal fx kunne skimme noget af teksten, og orientere sig i overskrifter, grafik, billeder osv. for at få et indtryk af, hvilke informationer de enkelte dele indeholder, og hvor centrale de er for elevernes læseformål.

Eleverne skal danne sig forestillinger om tekstens personer, situationer, sammenhænge og forløb, og de skal efterhånden også kunne finde og udnytte signaler i teksten, der angiver, hvordan indholdet hænger sammen på tværs af sætninger (tekstbånd). Det kan være ord, som kobler sætninger sammen og angiver, at der fx kommer en forklaring (fordi) eller en tidslig rækkefølge (først, bagefter). Eller det kan være den måde, der refereres til en person på hen over sætninger og afsnit (fru Jørgensen, hun, den gamle dame).

Eleverne skal arbejde med almindelige tekststrukturer som fx årsag-følge, problem-løsning, sammenligning-modsætning, helhed-beskrivelse, sådan at de kan bruge strukturerne til at få overblik over, opsummere og sammenfatte tekster, og de skal kunne anvende grafiske modeller af teksters logiske opbygning som redskab til at skabe sig overblik over komplekse faglige fremstillinger eller problemstillinger. Det kan være en rækkefølge af begivenheder, som ikke er fremstillet kronologisk, eller en kompliceret og detaljeret beskrivelse af en udvikling eller en diskussion.

Eleverne skal løbende være opmærksomme på egen læseforståelse (bl.a. om de har forstået teksten eller ej), på tekstens sværhedsgrad og på eventuelle modsigelser eller uklarheder. De skal arbejde med forskellige læseforståelsesstrategier, som de anvender bevidst og målrettet til at overvåge og styre læsningen med henblik på at kunne håndtere problemer med at forstå teksten. Det kan fx dreje sig om at genlæse et afsnit, at finde og forstå vanskelige nøgleord, at justere sit forestillingsbillede eller at revidere sin forhåndsviden.

Eleverne skal således lære at opdage egne forståelsesproblemer og anvende relevante strategier til at afhjælpe dem og få overblik over teksten, fx afklare ukendte ords betydning, anvende grafiske modeller eller stille sig spørgsmål til tekstens indhold.

LÆSEAKTIVITETER

Der er utallige muligheder for at inddrage det omgivende samfund i arbejdet med at skabe læselyst og læseinteresse hos eleverne. Bl.a. kan et kulturcenter og folkebiblioteket tilbyde læseaktiviteter for elever, forældre og lærere, og der kan samarbejdes om forfatterbesøg, læsetema-uger og læsearrangementer.

Der er tre læseaktiviteter, som er grundlæggende for læseudviklingen hele skoleforløbet igennem: lærerens oplæsning, elevens læsning af kendt tekst og elevens læsning af ukendt tekst.

Gennem oplæsning viser læreren eleverne glæden og udbyttet af læsning og bøger. Eleverne får erfaringer med fortællestrukturer og genrer og med syntaks, semantik, indhold, sprogmelodi, rytme, betoning, stød og tryk. De udvider deres ordforråd og begreber, og de oplever mange nuancer i sproget.

I arbejdet med fælles læsetekst er fællesskabet og samtalen om teksten af stor betydning. Her vækkes elevernes nysgerrighed, her undrer de sig, her møder de kendte og ukendte livssituationer og anderledes universer. Teksten kan være udgangspunkt for en ikke på forhånd defineret samtale, men også genstand for en fælles undersøgelse, der får eleverne til at involvere sig og inddrage deres egen erfaringsverden. Ved valget af læseteksterne må læreren være opmærksom på teksternes sværhedsgrad, læseværdighed og læsbarhed. En tekst skal have et indhold, som udfordrer, og som appellerer til eleverne, en typografi og et layout, som gør den tilpas let at læse, og en sproglig form og begrebsverden, som er passende i forhold til elevernes udvikling. Illustrationer af forskellig art kan støtte læseforståelsen.

Elevernes egen oplæsning af tekster skal også have en naturlig plads i undervisningen. Som en del af den individuelle læsning kan forberedelsen af oplæsning af korte tekststykker indgå. Der kan eksperimenteres med forskellige situationer: hvor der læses op i grupper, hvor eleverne selv vælger tekststykke - og begrundet valget, hvor oplæsning bruges for at resumere indholdet i fx en roman, hvor der læses op i par - fx med tekster med dialog etc. Andre læseaktiviteter kan være makkerlæsning, koralæsning, læsning med støtte (fx lyd-cd eller digital oplæsning) eller læsevenner, hvor ældre og yngre elever arbejder sammen.

Kontinuerlig udvikling af elevernes læsekompetencer skal være en integreret del af den øvrige undervisning. Hvis læsestoffet er skønlitteratur, bør litteraturarbejdet integreres i arbejdet med læseforståelse. Fx kan man arbejde med at udfylde tekstens tomme pladser og skabe inferens i teksten (læse på linjerne, mellem linjerne og bag linjerne) med henblik på fortolkningsarbejdet. Kendskabet til de mange forskellige genrer udvides i takt med, at eleverne møder mere og mere nuanceret og varieret læsestof. Overblik over de forskellige genrers karakteristika er en stor støtte i læsningen.

Et par gange i løbet af året kan der derfor med udbytte arbejdes med et samlet læsekursus for hele klassen. Rammen kan fx være en periode på 3-4 uger med 1-2 timers daglig læsning i klassen og evt. hjemme. Der skal være mange tekster til rådighed af forskellig sværhedsgrad, og der skal være både skønlitterære bøger og fagbøger. Der findes vejledende lister over klassesæt til formålet, men læreren må kende de enkelte titler, sådan at kurset kan skræddersys til hver enkelt elev. Før læsekurset undersøges det, hvor de enkelte elever befinder sig i deres udvikling, og hvilke behov de har, ligesom der efter den intensive læseperiode foretages en evaluering, evt. ved hjælp af diagnostiske prøver. I denne sammenhæng kan de nationale test også være til gavn. Det centrale i perioden er imidlertid elevernes selvstændige læsning med opgaver før og under læsning og efterfølgende arbejdsopgaver såsom korte handlingsreferater, beskrivelser af personer eller illustration af et centralt sted i teksten.

I klasser, som generelt har stort udbytte af et læsekursus, er der af og til elever, som endnu ikke kan læse selvstændigt med udbytte. Det må overvejes, hvordan de tilgodeses bedst muligt metode- og materialemæssigt. Læreren kan læse for og med dem. Der kan benyttes tekster, der er professionelt indlæst, så eleven kan følge med i teksten, mens den højtleses. Eleven kan evt. også læse forud og efterfølgende få kontrolleret sin læsning. Eleven kan endvidere benytte syntetisk tale, der kan omsætte enhver tekst på skærmen til tale, fx www.adgangforalle.dk

I hele skoleforløbet må der sættes tid af til at gå på skolebiblioteket. Dansklærer og skolebibliotekar har det fælles ansvar for, at eleverne udvikler gode læserutiner. De må vejlede eleverne og opmuntre dem til selvstændig læsning og give tid og rum til læsning i skolen. Læseindlæring, automatisering, konsolidering og fortsat læseudvikling tager tid, og titler kræver sin væsentligste del af den samlede undervisningstid. I begynderlæsningen kan eleverne læse en mindre bog om dagen. Når bøgerne bliver større, tager det flere dage at læse én osv. Der må differentieres i tilrettelæggelsen af den enkelte elevs læsning, men eleverne bør i hvert fald læse en børne- og ungdomsroman eller tilsvarende tekstmængde om måneden gennem hele skoleforløbet.

Det er vigtigt, at forældrene støtter læsningen, at de går på biblioteket, at de accepterer, at barnet kan være opslugt af en bog, og at de viser interesse for det, barnet læser. Et godt samarbejde med hjemmet om læseindlæringen er uvurderligt. Det kræver bl.a., at forældrene får at vide, hvordan man arbejder i skolen. Skolen bør være særlig opmærksom på de elever, der ikke får denne støtte i hjemmet. De vil ofte tilhøre den kategori af elever, der dropper læsningen, hvis ikke skolen stiller krav og støtter specielt med passende og udfordrende titler, nærvær og med tid og rum i situationer, hvor andre elever beskæftiger sig med andre områder af faget eller indgår i tværfaglige projekter. Læsningen bør gives første prioritet for denne gruppe.

Hvis der er for stor forskel mellem undervisningens fælles mål for læsefærdighed og elevens færdigheder og forudsætninger, må det overvejes at tilbyde supplerende undervisning eller anden faglig støtte.

LÆSEUDVIKLING, HASTIGHED OG SVÆRHEDSGRAD

Gennem hele skoleforløbet, også i de ældste klasser, skal der arbejdes med elevernes læseudvikling, både hvad angår læseforståelse og læsehastighed. Den fortsatte læsning - også efter at læsningen er blevet automatiseret - er grundlaget for udvikling af bl.a. studiekompetencer. Ved arbejdet med både skønlitterære og faglige tekster skal der tales om genre, teksttype, layout, læseformål etc., og det må være accepteret, at eleverne læser forskelligt og ikke altid skal have den samme læseudfordring. Der må skabes situationer, hvor der læses individuelt, i par, eller i grupper, og eleverne må dels have fælles læsestof, dels støttes og vejledes i forhold til valg af individuelt læsestof. Ikke mindst i de ældste klasser har eleverne stort udbytte af at træne forskellige læseteknikker, så de med deres genreoverblik og bevidsthed om læseformål kan tilrettelægge læsarbejdet i forhold til forskellige opgaver - både i dansk og i de øvrige fag. Også læsehastigheden må have opmærksomhed, og der må med forskellige teknikker og øvelser fokuseres på, at hastigheden afpasses efter det læste - og øges hensigtsmæssigt.

Læreren er også i læsarbejdet både vejleder og evaluator. Der skal vejledes og undervises ved at sætte mål for læsningen - både for klassen og den enkelte elev. Efterfølgende skal der evalueres, så eleverne - og deres forældre - bliver bevidste om og forholder sig til deres læsefærdigheder. Læreren må tilrettelægge denne evaluering, så de forskellige dele af læseområdet tilgodeses. Der kan anvendes diagnostiske prøver og test, der fokuserer på både læseforståelse og læsehastighed.

Teksters sværhedsgrad kan bedømmes på mange forskellige måder. Der kan bruges lixtal, hvor man ser på sætningslængde og ordlængde eller LET-tallet med mere nuancerede iagttagelser af en tekst til begynderlæsningen. Tilgængeligheden afhænger mest af alt af bekendtheden med ordene og miljøerne, ikke bare af ord- og sætningslængde. Det vigtigste er at finde præcis de tekster, der løfter, interesserer og udfordrer de enkelte elever - hverken for svære eller for lette.

Elevernes træning i læsehastighed og beherskelse af tekster af stigende sværhedsgrad er af afgørende betydning for den kontinuerlige læseudvikling.

FAGLIG LÆSNING

Den faglige læsning stiller anderledes krav til læseprocessen end læsning af fiktion og dermed også anderledes krav til læseundervisningen. Der indføres efterhånden læseteknikker som punkt-læsning, skanne- og skimmeteknikker, oversigtslæsning, nærlæsning og undervises i læsning af billeder, billedtekster, grafer og kurver, hjemmesider, hypertekster, leksikon og indeks, stikordsregistre og ordbøger. En vigtig læsefærdighed er paradoksalt nok også at finde ud af, hvad man ikke skal læse. Netop ved faglig læsning må man arbejde koncentreret med, at eleven lærer at læse bevidst og med et bestemt formål, og læreren må vejlede eleven omhyggeligt med udgangspunkt i de enkelte teksttyper.

Forpligtelsen til at udvikle elevernes faglige læsning er et fællesanliggende for hele lærerteamet. Alle lærere skal undervise i at anvende tekster og faglige begreber, som er typiske for deres fagområde i hele skoleforløbet. Dette område må løbende drøftes på klasseteamets møder. Man må især være opmærksom på, at den fagfaglige læsning kræver en speciel indføring, fx ved at nye begreber præsenteres inden læsningen, så det ikke er forståelse af disse, der blokerer for elevens tilegnelse af fagligt stof.

Eleverne må kontinuerligt oparbejde en fortrolighed med forskellige mediers muligheder og begrænsninger med hensyn til at formidle information. Færdighed i læsning og skærmttekster og søgning fx på hjemmesider udvikles fra skolestarten.

I arbejdet med at læse fagtekster skal eleverne lære, at det ikke kun handler om at finde svar på konkrete spørgsmål i det stof, som teksterne handler om, men også om at forholde sig aktivt til indhold, form og sprog - altså måden stoffet formidles på. Refleksionen er væsentlig - også i forhold til fagtekster.

Det kan være hensigtsmæssigt at inddele svære tekster i mindre afsnit og så standse op og drøfte indholdet i det enkelte afsnit og sammenholde det med det tidligere læste. Derefter kan man drøfte formidlingen, fx sætningslængde, ordvalg, hverdagsmetaforer - om det læste er til at forstå. I skitseform kan arbejdet med den faglige læsning indeholde følgende spørgsmål henvendt til eleverne:

- Hvad er formålet?
- Hvad ved vi i forvejen?
- Hvad skal jeg lære?
- Hvilken læsestrategi skal jeg anvende?
- Hvilken læseteknik skal jeg vælge?
- Er der nogen faglige ord, jeg skal have forklaret?
- Hvordan er teksten struktureret?
- Hvordan skal jeg holde rede på det, jeg læser?
- Har jeg fået det forventede udbytte?

I takt med, at den faglige læsning placeres i fagene, tilbyder også danskfaget sin egen faglige læsning i form af sproglære, litteraturhistorie, biografier og andet danskfagligt stof. Handler det fx i 8. klasse om en saglig tekst om regler for kommatering (se uddrag nedenfor), skal eleverne før, under og efter læsningen:

- vide, hvad de skal søge oplysning om i teksten
- overveje, hvad de allerede ved om komma i forbindelse med ledsætninger
- gøre sig klart, hvad de mangler viden om
- anvende en elaboreringsstrategi
- anvende en nærlæsningsteknik
- lægge mærke til fagudtryk som fx slutkomma, startkomma og underordningskonjunktion
- undersøge, hvordan teksten er bygget op med fx kursivering af særlige udtryk
- understrege nøgleord og vise, at det kan anvendes i praksis på uddelte eksempler på sætninger
- samtale om forståelse af komma i forbindelse med ledsætninger

§ 49-50. LEDSÆTNINGER

Med komma kan man afgrænse ledsætninger. Det sker dels ved hjælp af kommaer efter ledsætninger, de såkaldte *slutkommaer*, dels ved hjælp af kommaer før ledsætninger, de såkaldte *startkommaer*. Der skal normalt altid sættes *slutkomma* ved en ledsætning, hvorimod det som hovedregel er valgfrit om man vil sætte *startkomma* eller ej.

I de tilfælde hvor det er valgfrit om man vil sætte startkomma, anbefales det at man undlader at sætte dette komma, dvs. at man som hovedregel undlader at sætte startkomma foran *at*, *der*, *som* og *hv-ord* (*hvem*, *hvad*, *hvilken*, *hvornår*, *hvorfor* osv.) samt underordningskonjunktioner som *når*, *da* og *fordi* mv. Men uanset om man vælger at sætte startkomma eller ej, skal man følge samme praksis inden for samme tekst. Her i ordbogen er der i overensstemmelse med anbefalingen ovenfor gennemgående ikke sat startkomma ved ledsætninger. Der er dog sat startkomma i de eksempler i § 49-50 der skal vise brugen af startkomma.

(www.dsn.dk)

4.2 FREMSTILLING

Håndskrivning, computerskrivning og layout

Eleverne skal skrive både i hånden og på computer. Arbejdet med de to fremstillingsformer bør supplere hinanden. Gennem arbejdet med håndskrivning udvikler eleverne en formopfattelse, der gør dem til kvalificerede brugere af elektronisk skrift. Igennem hele skoleforløbet må eleverne vænne sig til at vurdere skriveformernes egnethed i forhold til aktuelle skriveopgaver.

Den første skriveundervisning foregår i sammenhæng med læse- og staveundervisningen. Eleverne skal vejledes i bogstavernes form, højdeforhold og skriveveje, mens de skriver. Det er også her, der arbejdes med elevernes holdegreb, og eventuelle håndethedsproblemer afklares. Målet er, at eleverne udvikler en letlæst og flydende håndskrift.

Sideløbende med arbejdet med håndskrivning skal eleverne udvikle deres færdighed i computerskrivning. I starten værner de sig først og fremmest til at bruge computerens tastatur til at skrive tal, store og små bogstaver, formulere ord og sætninger og lave små tekster samt udføre de funktioner, der er nødvendige for at oprette, redigere og gemme tekst.

For at kunne anvende tekstbehandling til skriftlig fremstilling er det nødvendigt, at eleverne opøver en hensigtsmæssig skriveteknik. Helt fra begyndelsen af skrivearbejdet kan man indlede computerarbejdet med korte øvelser for efterhånden at vænne sig til at skrive med alle ti fingre. Derudover udbygges elevernes beherskelse af tekstbehandlingsfunktioner i det væsentlige gennem det almindelige arbejde med skriftlig fremstilling på computeren. Det bør ske gennem målrettede og konkrete opgaver, hvor fx tekstbehandlingsprogrammets forskellige funktioner præsenteres og anvendes.

Det er vigtigt, at elevernes opmærksomhed rettes mod betydningen af skriftlige arbejders visuelle fremtræden. Derfor må opsætning, layout og orden være i fokus i forbindelse med varierede skriveopgaver i forskellige genrer. I dette arbejde er det vigtigt, at det visuelle og æstetiske ses i tæt sammenhæng med genren, sproget, indholdet og ikke mindst den funktion, forfatteren har tiltænkt teksten. Af særlig betydning er samspillet mellem tekst, layout og illustration. Aviser, tidsskrifter og fiktive bøger kan vise udmærkede modeller, som eleverne kan efterligne og arbejde videre ud fra i en fortsat udvikling af sammenhængen mellem genre, form og indhold med henblik på en styrkelse af kommunikationen.

I produktionen af tekster er det oplagt, at eleverne værner sig til at læse korrektur, redigere og give samt modtage respons elektronisk. De kan arbejde individuelt og fælles ved computeren. De kan sende til hinanden og læreren, og de kan anvende de forskellige korrekturmuligheder, som ligger dels i tekstbehandlingsprogrammer, dels i de forskellige digitale kommunikationsfaciliteter.

Faglig skrivning og genreskrivning

I undervisningen i skriftlig fremstilling lægges der vægt på at se den skriftlige fremstilling både som en meningsskabende og meningsformidlende aktivitet. Der arbejdes ikke kun med skriftlig fremstilling i dansk, men også i andre fag som matematik, naturfag og historie m.fl. arbejder man med faglig skriftlig fremstilling. I virkeligheden må man i skolen arbejde ud fra devisen om at skrive i alle fag. For at skabe en meningsfuld tekst og kommunikation er det vigtigt at være bevidst om, at der skal være et samspil mellem den, der skriver, og det, der skrives om, og ikke mindst en forståelse for den, der skrives til. Men det handler ikke kun om at afklare afsender, sag - og modtagerforhold i kommunikationen. Det er også vigtigt at forstå den kontekst, der skrives i. Fx gøre sig klart, hvad er formålet med den skriftlige fremstilling, hvorfor skal man skrive en sådan type tekst, hvornår, hvordan og til hvem under hvilke forhold osv. Endelig kan man udvikle sine kognitive evner og viden gennem en skriveproces. Den må gerne være kreativ og lystfyldt. Elevernes skrivelyst og læring hænger sammen.

Eleverne skal lære at skrive genrebevidste og genrerrelevante tekster, fx at der er forskel på en beskrivende tekst (beskrivelse af et menneskeligt hjerte, dets udseende, størrelse, farve) og en forklarende tekst (forklaring på, hvordan hjertet fungerer, hvorfor hjertet slår, dets hjerterytme osv.). Der er også forskel på berettende/fortællende teksttyper og argumenterende tekster. I den fortællende tekst fortælles der først og fremmest historier, om begivenheder, om episoder, om historiske hændelser, om noget fiktivt osv. Hvis eleverne fx læser en tekst af Karen Blixen, kan de få et godt indblik i, hvordan man laver en god fortælling:

”Da jeg for tyve Aar siden var i Wien”, begyndte hun, ”var der en smuk, blaaøjet Dreng, som gjorde stor Furore der ved at danse paa Line med tilbundne Øjne. Han dansede med vidunderlig Kunst og Ynde, og der var ingen Bedrag med i Spillet, eftersom Bindet om hans Øjne altid blev knyttet af en blandt Tilskuerne”. Karen Blixen 1935: *Syndflo- den over Norderney*” fra *Syv fantastiske fortællinger*.

Omvendt med en argumenterende tekst, hvor afsenderen forsøger at overbevise modtageren om, at han har det rigtige synspunkt. I argumenterende tekster anføres grunde for og imod noget, kommentering af noget, der udtrykkes modsætninger, og afsenderen søger frem til at opnå en eller anden konklusion, fx (Begge eksempler stammer fra Ole Tøgebys bog (2013): ”Bland blot genrerne - ikke tekstarterne.” Samfundslitteratur):

HVEM MÅ SLÅ HVEM?

Du må ikke slå på én der er mindre end dig selv. Det er en god gammel tanke. Hvis nu alle fulgte den, så havde man altid ret til at tæve dem der var større end én selv (de må jo ikke slå igen). Det ville være komisk, men foreløbig har ingen set det realiseret, skønt alle børn har fået af vide at de ikke må slå på nogen der er mindre end dem selv.

Ole Grünbaum 1967: *Provokér. Lærestykker om den almindelige uorden*.

Sproget i de to teksteksempler afslører tekstens formål og dens appel til læseren/modtageren. Samtidig viser brugen af forskellige sproglige virkemidler som sprogtoner (jf. især Grünbaums ironiske tekst), ordvalg (positivt og negativt ladede ord) og vendinger, hvilken teksttype der er tale om. Gennem hele skoleforløbet skal eleverne gradvist og mere systematisk arbejde med at skrive bevidst i forskellige genrer.

Eleverne kan fx med udgangspunkt i et portrætfoto af en person, de kender, fremstille en beskrivende tekst med det formål at efterlyse personen:

- Kig på fotoet: Hvilke oplysninger om udseende og væremåde synes du skal være med i din efterlysning?
- Skriv stikord til efterlysningen (lav evt. et mindmap med oplysningerne).
- Hvilke af dine oplysninger er vigtigere end andre?
- Beslut, hvilke oplysninger du vil starte med, og brug stikordene i dit mindmap til at lave en kort præcis beskrivelse under overskriften: Efterlysning!

Eleven kan også skrive en annonce, for at sælge en cykel, hvor der kan arbejdes med både at forholde sig objektivt og mere subjektivt i salgsannoncen. Eller de kan skrive en længere forklarende og argumenterende tekst om unges alkoholforbrug ud fra følgende spørgsmål om unges alkoholvaner:

- Hvornår og hvor meget drikker unge?
- Hvorfor drikker unge?
- Hvilken effekt har alkohol på de unges sociale liv og skolegang?

For at besvare opgaven må eleverne forberede deres skrivearbejde, undersøge emnet, finde relevante oplysninger på nettet, i fagbøger osv. Eleverne skal dernæst udarbejde en disposition for arbejdet og overveje, hvilke tabeller og illustrationer der skal medtages i fremstillingen. Eleverne er så klar til at binde teksten sammen med relevante overskrifter til tekstens afsnit. Her er det også vigtigt at instruere eleverne i, hvorledes man kan binde teksten sammen gennem en bevidst brug af forskellige sætningskoblinger, som angiver årsager, fx anvende konjunktionerne *fordi*, *eftersom*, *derfor* eller koblinger som angiver indrømmelse *selvom*, *på trods af*, *imidlertid* og endelig den adversative kobling *men*, som angiver en modsætning. Brugen af ekspressive sproghandlinger, der udtrykker elevernes holdning og subjektive følelser til emnet, bør også inddrages, fx suppleret med vurderingsverberne *synes*, *мене*, *vurdere* og *konkludere*. Denne tilgang læner sig tæt op ad den procesorienterede skrivning, hvor der lægges vægt på faserne:

- Førskrivning
- Skrivning
- Omskrivning

I førskrivefasen søger eleverne informationer og ideer til deres tekst. Læreren kan sætte eleverne i gang med at lave hurtigskrivning, dvs. korte spontane skriveforløb på 5-10 minutter. Korte ekspressive skriveprocesser er vigtige, fordi de gør eleverne sprogbevidste og bidrager til, at arbejdet med skriftlig fremstilling bliver lystbetonet, således at eleverne kan opleve og erfare, at det er sjovt at skrive. Når eleverne har opnået et overblik over tekstens indhold og brug, så kan de gå i gang med skrivningen. I omskrivningsfasen modtager eleverne hjælp fra lærerens og kammeraternes respons og forslag til ændringer, så teksten kan blive endnu bedre.

Lærerens vejledning og evaluering af elevens tekster må tage udgangspunkt i og relateres til tekstens formål. Har eleven fx valgt den rigtige genre til formålet med teksten? Hvordan er teksten formet i relation til konteksten, hvordan behandles emnet, hvordan adresseres modtageren, er der overensstemmelse mellem tekstens formål og den situation, teksten beskriver. Hvordan er tekstsammenhængen i teksten, fx konsekvent brug af tempus (tid, fx nutid/datid) og kongruens (fx ental/flertal), variation af syntaksen (god vekslen mellem hoved- og ledsætning), er ordvalget passende afstemt til situationen? Kan eleven mestre et evaluerende sprog til at udtrykke holdninger og meninger, og er der generelt en god kohæsion i teksten (gode og logiske tekstbånd) etc.

DET KREATIVE OG SKABENDE TEKSTARBEJDE

Det nye kompetenceområde fremstilling omhandler elevens mundtlige og skriftlige fremstillingsmåder. Eleverne skal ved udgangen af 9. klasse kunne udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation. Det betyder ikke, at alle modaliteterne skal være til stede, hver gang eleven fremstiller og præsenterer et produkt. Der skal fx stadigvæk arbejdes med de traditionelle tekstarter som fx informerende og beskrivende tekster, fortællende tekster, forklarende tekster, argumenterende tekster og evaluerende tekster i den skriftlige fremstillingsform.

Eleverne skal lære at bruge og skabe tekster i en produktiv proces, hvor de skal forberede og designe deres tekster (skrift, tale, lyd og billede). Der lægges vægt på, at de kan tilrettelægge fremstillingsprocessen fra ide til færdigt produkt. I lyset af den teknologiske innovation skal eleverne lære at bevæge sig fra analoge til digitale fremstillingsformer. De skal også have kendskab til den genre eller de genrer, som passer bedst til den tiltænkte modtagers og brugers horisont, dvs. de skal have kendskab til afsender- og modtagerforhold og den enkelte modalitets styrke og svaghed i deres fremstilling. Didaktisk åbnes der for innovative og kreative læringsformer, hvor eleverne lærer at kombinere, omdanne og skabe forskellige æstetiske virkemidler i nye tekstsammenhænge. Læsning og skrivning er parallelle processer. Eleverne udvikler deres skrivefærdigheder ved at læse og deres læsefærdigheder ved at skrive. Det skal udnyttes i undervisningen. Fx er genrearbejdet både en læse- og skriveaktivitet. Som introduktion til at skrive i en bestemt genre er læsning af gode eksempler med en efterfølgende drøftelse af sprog og virkemidler en god inspiration. Omvendt får man lettere øje på genretræk i en læsetekst, hvis man selv har skrevet opgaver med visse genrekrav.

Eleverne skal, også før de behersker den konventionelle stavning, opleve at skrivning eller skriftlig fremstilling dels er en kommunikationsform, hvor man kan meddele sig til andre om det, man har på hjerte, dels er en metode til at fastholde ideer og tanker. Eleverne skal skrive i forskellige genrer med forskellige formål og til forskellige modtagere. De skal bruge den skriftlige fremstilling til at fastholde og udvikle deres tanker og ideer.

Det må ikke betragtes som en hindring, at eleverne ikke kan stave korrekt. De skal skrive alligevel. I begyndelsen kan det være et enkelt bogstav, der repræsenterer et ord eller en hel sætning, men der går ikke længe, før teksterne vokser, mens eleverne således arbejder funktionelt med sammenhængen mellem lyd og bogstav. Der kommer flere og flere bogstaver med i de enkelte ord. Det kan være vanskeligt både for barnet og den voksne at læse, hvad der står i de første tekster, og det kræver, at børnene læser deres tekst højt flere gange, mens den bliver til for at fastholde det skrevne. Eleverne oplever, at de kan skrive, og det er meget motiverende. Den oplevelse må ikke forstyrres af, at de fra forældre eller andre voksne får at vide, at de ikke gør det rigtigt. Det skal være legalt at skrive børneskrivning. De skal selvfølgelig også lære at skrive og stave korrekt, men det bedste udgangspunkt for det er, at de tror på, at de kan. Efterfølgende skal stavereglerne gradvist indføres, og det gøres bedst i forbindelse med de tekster, eleverne skriver.

Et udgangspunkt for skrivning kan være fælles oplevelser i klassen. Det kan være en tur i teatret, en tur i skoven eller en god bog eller film. Alle kan skrive om oplevelsen på hvert deres niveau, og alle har en ramme at skrive inden for. Det kan være mere befordrende end en helt fri opgave. Det centrale er, at skrivningen har udgangspunkt i en autentisk situation eller oplevelse. Klassen kan lave en fælles læsebog, hvor hver elev har tegnet og skrevet en tekst. I begyndelsen kan hver elev producere en enkelt side, men hurtigt kan eleverne selv skrive deres egne små bøger. Det kan både være fiktive fortællinger, men også faktabøger, hvor emnerne i de første tekster fx kan være kæledyr, heltefigurer eller højtider. Her må eleverne søge oplysning i andre bøger, på internettet eller i film og tv.

Skrivning og skriftlig fremstilling skal blive en måde at fastholde tanker og ideer på. Eleverne skal vænnes til at bruge blyant eller tastatur som et dagligt redskab. I forbindelse med læsning af tekster kan skrivningen hjælpe til at fastholde indholdet. Som forberedelse til en skriveaktivitet eller et projektarbejde kan det være en fordel at finde blyanten eller tastaturet frem og lave en brainstorm. Klassens dagbog, logbøger, dialogbøger og alle andre former for tankebøger bør være en fast del af programmet. Ikke nødvendigvis til lange sammenhængende tekster, men som et redskab til støtte for gode ideer, løse tanker, gode ord og sætninger. På computeren kan eleven finde mange muligheder for støtte i skriveprocessen: ordbøger, stavekontrol, ordforslagsprogrammer m.m., og det er vigtigt, at de anvendes som en accepteret og naturlig del i skriveprocessen.

FREMSTILLING AF MULTIMODALE TEKSTER

I elevernes arbejde med fremstilling af multimodale produktioner kan man fx tage udgangspunkt i en børnelitterær tekst som Djævelens lærling af Kenneth Bøgh Andersen og inddrage lyd, billede og grafik til at kombinere forskellige modaliteter med henblik på at omdanne og skabe en ny tekst (dvs. remediere teksten) (Eksemplet er taget fra Lorentzen og Agger (2014): "Det multimodale tekstbegreb i danskfaget". I: Mølgaard og Carlsen: Lærerprofiler. Nye mål og kompetencer 1.-6. klassetrin. Bind. 2. Samfundslitteratur.). Eleverne arbejder her med at omskabe den børnelitterære tekst. Til deres remedierede fremstilling anvender de allerede eksisterende udtryk, symboler, billeder, lyd og grafik, de kan hente fra internettet. Som produktionsprogram bruges web.2.0. Prezi. Dette program er valgt, fordi kompositionsprincippet ikke er lineært, og læsestien er ikke fastlagt på forhånd. Der downloades billeder fra You-Tube "The Gates of Hell". De anvendte sproglige tekster er mere improviserede end det visuelle udtryk. Eleverne forsøger at kombinere deres egne sproglige udtryk med støtte fra nedslag i bogens formuleringer. I arbejdet skal eleverne forsøge at skabe sammenhæng (kohærens) mellem de forskellige modaliteter. Fx kan udtrykket 'et skrig' efterfølges af en lydlig repræsentation koblet til en rød farve som symbol på rædsel. Det kalder man 'informationslækning', dvs. der skabes en ny mening i teksten gennem samspillet mellem enkeltdele på flere planer. Der kan suppleres med flere musikalske repræsentationsformer som underlægningsmusik, fx Beethovens 5. symfoni, Skæbnesympfonien, og elektronisk lyd af mystik fra serien X-files m.m. I arbejdet med disse fremstillingsformer udvikles og stimuleres elevernes kreative og innovative kompetencer og ressourcer i skabelsen og brugen af forskellige tegn, symboler, sprog og visuelle udtryk. Samtidig opnår eleverne en viden om digitale fremstillingsprocesser og eksperimenter med nye genrer og multimodale udtryk.

Den multimodale produktion følges op med en evaluering, hvor eleverne kan diskutere brugen af de forskellige modaliteters funktionelle tyngde, forankring af tekst, billede, lyd, farver etc. Eleverne kan også samtale om de forskellige produkters styrkesider og svagheder med hensyn til informationslækning og kohærens.

FILMPRODUKTION

Allerede fra begyndertrinnet kan eleverne arbejde med filmproduktion. Det sker i små overskuelige opgaver og med enkel teknik, og det kan være en fordel, hvis eleverne har erfaringer fra enkle lydproduktioner.

I den indledende fase kan man lade eleverne optræde foran kameraet, mens det er tilsluttet et tv, så de kan se sig selv på en ny måde fra nye vinkler og vænne sig til at optræde foran et publikum. Via smartphones og/eller tablets har de sandsynligvis allerede eksperimenteret med forskellige måder at filme på. Desuden kan man introducere enkle billedmæssige virkemidler som billedudsnit og perspektiv ved at afprøve deres virkning. Som et led i gennemgangen af optagemetoden kan man indføre enkle filmiske virkemidler og filmtricks, fx kan man i to indstillinger trylle en elev væk. Det kan give inspiration til elevernes egne produktioner og erfaringer, og det kan inddrages i analyser af levende billeder og samtale om fiktion og virkelighed.

De første filmproduktioner bør være meget korte med få indstillinger, for at eleverne skal kunne bevare overblikket over dem i produktionsprocessen. Oplægget skal være præcist og afgrænset. Det kan være fortællinger eller eventyr, men det kan også være en vejledning om, hvordan en dvd-afpiller virker, eller hvordan man gemmer sine filer på skolens intranet.

Arbejdet med film sker i en vekselvirkning mellem produktion og analyse. Analysen retter sig i begyndelsen især mod elevernes egne produktioner (fx optaget med deres mobiltelefoner m.m.) med spørgsmål, der knytter sig til handlingen, anvendte virkemidler og deres betydning samt håndværksmæssige og tekniske færdigheder. Som et supplement til smartphonen er det en god ide at anvende et digitalt kamera, hvor der kan opnås en større farvedybde, dybdeskarphed, farvemætning og blænding. Billedoptagelsen kan så viderebearbejdes og redigeres på computeren. Allerede i de mindre klasser inddrages i et vist omfang professionelle film og tv-udsendelser.

Udgangspunktet er en samtale om elevernes oplevelser med efterfølgende uddybende spørgsmål om fx handling, konflikter, personer og deres egenskaber samt miljøer. Der bør også stilles spørgsmål til de billedmæssige og filmiske virkemidler og deres betydning som fx: Hvornår bruges der zoom, fugleperspektiv og frøperspektiv, hvordan er klipperytmen? Desuden bør man inddrage lydsiden. Man kan evt. spille dele af lydsiden uden billedsiden eller dele af billedsiden uden lydsiden og tale om de forskellige udtryksformer og deres indbyrdes samspil.

I analysen arbejdes der gradvist mere systematisk med genrer, dramaturgi, billedmæssige og filmiske virkemidler samt forholdet mellem de forskellige udtryksformer. Centralt i analysearbejdet er, at eleverne kan udskille de vigtigste betydningsbærende elementer og vurdere både dem og de færdige produktioner.

Senere i skoleforløbet anvendes mere udbyggede og systematiske produktionsmetoder, der kan omfatte synopsis, manuskript, drejebog og produktionsplan. Desuden arbejdes i produktive sammenhænge med dramaturgi og forskellige genrer og deres stiltræk. Eleverne skal lære at blive fortrolige med at planlægge filmproduktionen, så både kompositionen og den praktiske fremstillingsproces kan fungere efter planen. Til dette kan de lave et storyboard (Her gengivet efter Asmussen og Fibiger (2013): "Den medierede virkelighed. Teori, analyse og produktion". Lindhardt og Ringhof Forlag.).

STORYBOARDETS INDHOLD

- *Komposition.* Hvordan forløber fortællingen? Lav en håndtegnet skitse af hvert klip og angiv klippets ca. længde.
- *Location.* Undersøg på forhånd egnede locations og skriv dem ind i storyboardet
- *Kameraposition og -bevægelse.* Lav en signatur for kameraet og marker den under kliplisten.
- *Lys.* Angiv lyskilden, og hvor den er placeret.
- *Lyd.* Angiv lydkilder: reallyd, lydeffekter, speak og musikunderlæg.
- *Skrift.* Titel - og creditliste, undertekst og forklarende tekst.

Når eleverne har opnået en vis erfaring i filmproduktion, inddrages redigering på computer, tablet eller redigeringsanlæg. Elevernes erfaringer med selv at redigere, fx i interview, i optagelser, der er foretaget på forskellige tider og steder, samt mikse forskellige lydspor, har stor betydning for deres forståelse af mediets muligheder for manipulation. Samtidig fremmer det deres forståelse af, at tv og film altid er en redigeret virkelighed, uanset om det handler om fiktive eller faktiske udtryk.

TEKSTFREMSTILLING I DEN ÅBNE SKOLE

I den nye folkeskolereform skal læreren i et vist omfang inddrage det omkringliggende samfunds virksomheder og kulturelle institutioner gennem besøg og ekskursioner m.m. Her kommer et eksempel på eleverne på feltarbejde. Når man fx skal inddrage samfundsmæssige og kulturelle institutioner i undervisningen, er det en god ide at tilrettelægge undervisningen med henblik på konkrete og autentiske hændelser uden for klasserummet. Eleverne kan fx besøge den lokale avis og interviewe de journalister, der arbejder dér. Elevernes arbejde kan tilrettelægges i tre faser: En forberedelsesfase, hvor man udarbejder en interviewguide om relevante spørgsmål i tilknytning til avisen som arbejdsplads og informationskanal.

En udførelsesfase, hvor man besøger den pågældende avis og interviewer dens forskellige medarbejdere og dens produktions- og fremstillingsformer på avisen.

En bearbejdningsfase, hvor man udskriver interviewene på computer og retter sproget til. I fase et trænes elevernes formuleringsevne og ordforrådstilegnelse. I fase to trænes der i elevens lytte- og receptionsfærdigheder gennem en autentisk dialog om et bestemt emne. I bearbejdningsfasen trænes elevernes skriftlige udtryks- og læsefærdigheder via arbejdet med tekstbehandling. Eleverne skaber selv en tekst, som kan underbygges med en række fotografier som illustration eller videofilm af besøget på avisen. Eleverne tilegner sig samtidig en samfundsmæssig og kulturel viden som en del af en aktiv læreproces.

'Feltarbejdet' på avisen kan senere udvides til at igangsætte et mindre projekt om, hvordan man kan lave en avis også med inddragelse af tosprogedes flerkulturelle baggrund, fx ved at inkorporere rejsebrochurer, familie billeder, ugeblade og billedcollager fra elevernes respektive hjemlande. Arbejdet bør organiseres i grupper, mens selve formidlingen og præsentationen af produkterne finder sted i klassen, fordi det giver deltagerne mulighed for at give hinanden respons og reflektere over de kollektive erfaringer fra projektet.

Lærerens rolle er at fungere som planlægger og procesholder i projektet, vejlede de enkelte grupper med forslag til sproglige formuleringer, vendinger og udtryk.

Aktiviteter som ovenstående er ikke nye i skolen, men med den åbne skole og den længere skoledag burde der være grundlag for at planlægge og udføre flere af sådanne samarbejdsprojekter.

4.3 FORTOLKNING

LITTERATUR, GENRE OG ANDRE ÆSTETISKE TEKSTER

"Læser man bare 10-15 minutters god skønlitteratur øges ens evne til at forstå andre menneskers tanker og følelser. Noget som kan gøre os til mere empatiske og bedre fungerende mennesker", siger en af forskerne, psykologen David Comer Kidd fra The New School for Social Research i New York.

Citat fra Videnskab.dk. Den 3.10.2013: Ny forskning: Læs en god bog og bliv et bedre menneske. (Rasmus Kragh Jacobsen).

Eleverne skal arbejde med litteratur for at få oplevelser og dybere indsigt i sig selv og andre. De skal læse litteratur for at opnå en glæde ved det digteriske og æstetiske sprog og for at øge deres viden om litteratur og de sammenhænge, litteraturen er en del af. Litteraturen giver mulighed for erkendelse gennem æstetiske oplevelser og etisk stillingtagen og bidrager således til, at eleverne dannes til livsduelige mennesker.

I Fælles Mål begrundes elevernes beskæftigelse med litteratur gennem deres kompetenceudvikling. Fokus på kompetencemålene kan i princippet betragtes som en videreudvikling af dannelsesargumenterne ovenfor. Man kan fx pege på følgende kompetencer, som særligt underbygger arbejdet med litteratur og andre fiktive tekster (Ibid. Skyggebjerg refererer her til Rasmus Fink Lorentzen (2009): "Kompetenceudvikling i mødet med det fiktive".):

Fortolkningskompetence, narrativ kompetence, scenariekompetence, empatisk kompetence, æstetisk kompetence og endelig etisk kompetence:

- Fortolkningskompetence handler om vores grundlæggende evne til at forholde os fortolkende til verden og de indtryk, vi danner os i mødet med fiktive tekster. Fx at en tekst skal fortolkes og tages for mere end dens bogstavelige betydning. Fx er det at læse en tekst mellem linjerne og bag linjerne et nødvendigt tekstanalytisk redskab og en evne til at læse med fordobling.

- Narrativ kompetence handler om vores evne til at begribe teksters fortællende måde at strukturere verden på, herunder at kunne forstå sin egen livshistorie i et længere forløb.
- Scenariekompetence handler om at forestille sig situationer, scenarier og begivenheder, dvs. begribe de fremmede verdener, som ofte skildres i litteraturens fiktive universer.
- Empatisk kompetence handler om at indleve sig i andre personers skæbne, at identificere sig med fiktionens helte og skurke, at betragte sidstnævnte ud fra forskellige synsvinkler og læserpositioner.
- Æstetisk kompetence handler om at forstå de skønne og uskønne litterære manifestationer, forholdet mellem litteraturens indhold og form. Det æstetiske handler også om erkendelse foretaget gennem sanselige og kunstneriske udtryk. Gennem fiktionslæsning kan man træne og forfine sin æstetiske sans gennem hele skoletiden ved at møde særlige tekster (fx kanoniserede tekster), som kan skabe en stor oplevelsesmæssig værdi hos læseren.
- Etisk kompetence må ses i sammenhæng med den empatiske kompetence. I mange fiktive tekster sætter etiske valg og dilemmaer ofte læseren i en situation, hvor han/hun må overveje, hvad der er rigtigt eller forkert.

Litteratur er både børne-, ungdoms- og voksenlitteratur, ældre og nyere litteratur, etablerede klassikere og moderne raptekster, dansk og udenlandsk litteratur, god og dårlig litteratur afhængig af læserens smag, poesi, prosa og drama, realisme, fantasy og fantastiske fortællinger. Litteratur er ikke læsning, selvom vi bruger læsestrategier til at forstå litteraturens særegenhed. Litteratur er ordkunst, en særlig æstetisk måde at bruge sproget på og dets stilistiske virkemidler. Det er vigtigt at holde fast i denne pointe, så litteraturen ikke alene fremstår som formidler af en bestemt samfundsmæssig holdning eller problemstilling.

Litteraturens verden indeholder mange genrer. Set i konkret skolesammenhæng er det en god idé at arbejde med genreinddelinger, som fx fastholde forskellen mellem epik, lyrik og drama, forskellen mellem fantasy og realisme, mellem roman og novelle, mellem fiktion, fakta og faktion m.m. Disse genreinddelinger skaber en umiddelbar genkendelse og identifikation hos eleverne. I den moderne børne- og ungdomslitteratur eksperimenteres der meget med at blande genrer, også kaldet genrehybrider, og på de digitale medier stifter eleverne bekendtskab med sms-noveller og multimodale tekster som *Tavs*.

Læreren spørger ofte eleverne om, hvilken genre en tekst tilhører? Måske skal der spørges på en anden måde: Hvilke genrer (i flertal) kan du få øje på i teksten? Hvilken genre står i forgrunden? Læser eleverne fx Bent Hallers ”Silke”, vil karakteristikken af denne tekst sandsynligvis være en fantastisk fortælling, men den indeholder også mange socialrealistiske træk om en families hverdagsliv m.m. Der er således ofte tale om forskellige genrehierarkier i en tekst. Hvordan kan følgende historie fx genrebestemmes.?

En niende gang var der en by der købte en temmelig stor lastvogn, og da det blev nat kørte hele byen væk på lastvognen, fordi den var træt af hele tiden at blive jokket på. Og om morgenen, da folkene i byen vågnede og så ud af vinduet, så var byen væk. Fra Hundrede historier (1992) af Louis Jensen.

Indledningsvist kan vi identificere et velkendt genrekendetegn via passagen ”En niende gang var en by”..., men så mangler vi alle de andre eventyrtræk. For at kunne udpege nogle flere genretræk i teksten, er vi nødt til at lave en sproglig analyse. Det første, vi studser over, er referencen til en by som et handlende subjekt. Den køber en stor lastvogn, som er den nye tekstreferent, der etableres i ubestemt form - en eller anden lastvogn. Denne tekstreferent forvandles igen til en personificeret agent, som på byens vegne skal løse dens følelse af at blive jokket på ved at køre den væk på selvsamme lastvogn! Som en anden hjælper i aktantmodellen løser lastvognen byens problem. Historiens pointe kan ses som et lærestykke, for da folkene vågner op, er byen ganske enkelt væk. Moralen kunne så være: Hvis man ikke passer godt på sin by, ja så går den til. Dette er en noget realistisk fortolkning af historien. Spørgsmålet er: Er dette en fantastisk fortælling, hvor fantasi og virkelighed blandes sammen, er det en ny slags eventyr, eller er det en absurd fortælling, som handler om noget helt andet end en bys undergang? Historien giver stof til mange genreovervejelser og et stort spillerum for elevernes forskellige fortolkninger af Louis Jensens ordkunst og sprogspil.

Således er genrebegrebet ofte ikke entydigt. Somme tider er det formen, der er grundlaget for definitionen, fx roman, novelle og drama, andre gange bruges betegnelsen mere indholdsbestemt, fx science fiction og krimi, ligesom den samme tekst kan rumme såvel episke, lyriske og dramatiske træk. Flere og flere forfattere benytter sig af genrebrud. De mikser træk fra de etablerede genrer - og nye hybridgenrer opstår. Eleverne skal vide, at ikke alle genrer er lette at beskrive, men det er samtidig vigtigt, at de kender grundelementerne i de traditionelle genrer for at kunne forholde sig kvalificeret til brud og koblinger af nye genrer. Denne indsigt - fra litteraturarbejdet - vil også være en stor støtte for dem i deres arbejde med kompetenceområdet fremstilling (fx i genreskrivning). Genrer er således dynamiske, og de kan ofte kombineres på mange forskellige måder, fx i den nyere komplekse børnelitteratur, og det skaber igen mulighed for et fortolkningsfællesskab med flere fortolkninger som en del af en differentieret litteraturundervisning.

LITTERATURARBEJDE

Eleverne har fra starten af deres skoleforløb mange vigtige læseerfaringer. Eleverne kender - selv om de måske ikke kan sætte navne på - forskellige genrer, fortælleteknikker og virkemidler. Dette må man tage udgangspunkt i og bruge i arbejdet fra første færd.

I arbejdet med litteratur er analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering nøglebegreber. Ved analyse beskæftiger man sig med tekstens elementer, fx personer, miljøer, fortælleteknik, sprog, stilistiske virkemidler og disses indbyrdes forhold. I fortolkningen, enkeltvis, i grupper eller i hele klassen, søger man at afdække, hvad teksten i sin helhed fortæller og betyder for en. Ved perspektiveringen sætter eleverne teksten ind i bredere sammenhænge med andre tekster, med forfatter-skaber, med deres egen erfaringsverden, med deres syn på tilværelsen. I vurderingen overvejer eleverne tekstens kvalitet, relevans, identifikationsmuligheder etc.

Analyse af en tekst kan fx tage udgangspunkt i åbent formulerede spørgsmål som fx: Hvad gør specielt indtryk på dig i novellen? Hvor er tekstens brændpunkter? Eller: Hvad kan du bedst lide i digtet? Efterfølgende må man drøfte argumenterne for de valg og iagttagelser, eleverne har gjort. Det er vigtigt, at eleverne får mulighed for at reagere individuelt - også når klassen arbejder fælles.

De vil ofte fortælle om deres egen oplevelse af teksten, men de kan også i forlængelse af tekstarbejdet fx skrive et digt om en person, en situation, en følelse, som de har været særlig optaget af under læsningen af teksten, eller de kan vælge andre udtryksformer (fx dramatisere) til at udtrykke deres oplevelse og forståelse.

Analyse kan også være en mere systematisk afdækning af fx en romans opbygning og romanpersonernes indbyrdes forhold. Og det kan være en undersøgelse af tekstens sprog og struktur. Man kan fx tydeliggøre tekstens malende sprog ved at fjerne samtlige adjektiver i en passage og bede eleverne indsætte deres egne forslag. Eller en opgave kan lyde: Lav en ny forside til bogen, du lige har læst, og en ny bagsidetekst. Din forside og bagside skal afspejle det, som bogen siger dig. Eleverne kan også i fortolkningsarbejdet lave et mindmap over de ting i teksten, som undrer dem, lave en tidslinje over afgørende begivenheder i teksten, herunder finde dækkende overskrifter.

I fordybelsen af fx en novelle kan eleverne bruge hinandens input gennem samtale om teksten og interviewe hinanden på skift og finde tekstens tomme pladser i fællesskab. Endelig kan de bidrage til fortolkningsfællesskabet ved at blive enige om to vigtige spørgsmål, de vil bringe ind i klassediskussionen. I forbindelse med arbejdet med digte kan man fx åbne digtets verden gennem følgende spørgsmål: Hvad er det for en verden, digtet beskriver? Hvilke associationer og indre billeder danner digtet hos dig? Hvordan oplever du denne verden, og hvad er det specielt i teksten, som skaber digtets verden? Litteratursamtaler og det meddigtende arbejde kan således være en del af analysen og fortolkningen.

Når eleverne er aktive medspillere i tekstlæsningen, opnås større medleven og engagement hos eleverne. Selv helt små børn kan arbejde med litteratur. Teksten åbner og udvider sig, når de bevæger sig ind i dens univers. De oplever, sanser og udfolder sig dér, når de lever sig ind i personer og deres miljø og vilkår. De får dermed større indsigt i teksten og en bedre baggrund for at argumentere for deres tolkninger - og for at forholde sig til den.

Ofte kan man bidrage til at øge forståelsen af teksten ved at anvende billedlige udtryk, som eleverne selv skaber. De kan fx tegne eller male personerne, som de opfatter dem, illustrere deres indbyrdes relationer med tegninger eller plancher, vælge billeder og illustrationer fra internettet, som kan repræsentere handlingsforløb eller særlige situationer, og derefter kan de valgte illustrationer drøftes i klassen.

I nogle tekster er kompositionen det mest interessante. På de første klassetrin kan tekstens afsnit skrives på strimler, som eleverne lægger i kronologisk rækkefølge. Det skaber overblik over kronologi og episke forløb med en indledning, en midte og en afslutning. Og det giver samtidig muligheder for at diskutere forfatterens valg. Nogle tekster er vanskelige at håndtere og inviterer til andre kompositionsskemaer.

Undervejs i arbejdet med litteratur vil bestemte fortælleteknikker og andre litterære virkemidler dukke op gentagne gange - og efterhånden præsenteres eleverne for den relevante fagterminologi. Ikke alle fagtermer skal præsenteres samtidig, men løbende medtages i arbejdet, så eleverne opnår et grundigt indblik i deres betydning og anvendelse.

Dramaforløb, hvor eleverne arbejder videre ud fra en udvalgt episode, er en oplagt mulighed i litteraturarbejdet. Eleverne kan fortsætte en dialog ud over teksten - eller måske selv skabe en helt ny med udgangspunkt i teksten. Eller de kan være personer, som taler sammen om en af de andre personer i teksten, fx forældre, der taler om deres barn. Endelig kan de lave interview med en af tekstens nøglepersoner i den ”varme stol” og afdække personens meninger, følelser, tanker og relationer.

Det medskabende tekstarbejde kan også få skriftligt udtryk, fx ved at en central person i teksten skriver breve til andre eller fører dagbog. Eller man kan fjerne den midterste del af en novelle eller et eventyr og bede eleverne om at digte begyndelsen og slutningen sammen, så de får en fornemmelse af tekstens struktur og indre logik.

Når eleverne selv skriver fiktion, er der fokus på fx det episke forløb, grundstemning, synsvinkel og sprog. Når eleverne bruger disse centrale begreber aktivt, bliver de mere opmærksomme og kritiske litteraturlæsere. Alle udtryksformerne kræver, at eleverne både oplever, fortolker og vurderer, inden de kan komme videre.

Handling kan genskabes i en anden udtryksform eller med en ny synsvinkel. En jeg-fortæller kan i en passage udskiftes med en alvidende fortæller. En tekst kan sættes om i en anden genre, eller den kan flyttes til en anden tid. Det kan dreje sig om at omsætte fx et digt eller en novelle til dramatisk form, hvor replikkerne må vendes og drejes, for at dialogen bliver troværdig, og personer får liv.

Grundlaget for samværet om en tekst og for et fortolkningsfællesskab er, at alle elever i klassen kender teksten. Det kan især være et problem, når der arbejdes med ældre tekster eller større værker. Er en roman bare blevet givet for i sin helhed, er teksten næppe lige nærværende for alle. Nogle elever har læst den med det samme, andre nogle dage før arbejdet påbegyndes, og nogle har slet ikke fået den læst, måske fordi den er for svær for dem rent læseteknisk. Nogle elever har således brug for lærerens vejledning, andre har brug for en nærmere forforståelse af teksten og for at få afdækket vanskelige ords betydning i teksten. Men teksterne kan præsenteres for eleverne på mange forskellige måder, fx som selvstændig læsning i klassen eller derhjemme, som højtlesning eller som et mix. En hel del bøger findes indlæst eller via læseværktøjer, nogle læst op i et tempo, så også langsomme læsere kan følge med i den trykte tekst. Et hensyn, der også tages, når læreren læser højt for eleverne. Og mange forældre hjælper selv deres børn hjemme med at læse højt og bidrager med forståelse af teksten.

SAMMENHÆNGE I LITTERATUREN OG ÆLDRE TEKSTER

En tekst har én sammenhæng med den tid, den er blevet til i, og én med den tid, den læses i. Og tekster har sammenhæng med andre tekster. Disse forbindelser kalder man intertekstualitet. Fx er Cecilie Ekens *For Evigt din* skrevet på ryggen af H.C. Andersens *Snedronningen*. Begge tekster indeholder syv historier, der minder meget om hinanden, ligesom hovedpersonernes navne bærer en række fælles træk. Litteraturen er fyldt med eksempler på intertekstualitet. Bent Hallers *Skyld* låner mange elementer fra Henrik Pontoppidans novellesamling *Fra Hytterne* (2. udgave 1905),

ligesom det ikke ville være muligt for Peter Høeg at skrive sine *Fortællinger om natten* uden de mange referencer til Karen Blixens *Syv fantastiske fortællinger*. Eleverne skal gradvist lære at trække tråde fra det ene litterære værk til det andet. Det er en del af det litteraturhistoriske tekstarbejde.

En anden indfaldsvinkel i arbejdet med at etablere sammenhænge i litteraturen kunne være et fokus på tekster med et fælles emne, og de problemstillinger de rejser. Et sådant emnearbejde vil ofte kunne tilrettelægges som et samarbejde mellem flere fag. Man kan også i en periode vælge genren som indgang og fx arbejde med eventyr eller fabler. Det er korte og overskuelige genrer med faste regler, som til gengæld ofte brydes af forfatterne. Eleverne kender disse genrers kendetegn og kan finde genrebruddene og arbejde med at skrive både eventyr og fabler. I et forfatter-skabsforløb kan man finde fælles træk fra bog til bog, men også en udvikling. Forfatterens referencer og citater til sig selv kalder man intratekstualitet i modsætning til intertekstualitet.

Når der arbejdes med en bestemt periode, er det nogle gange en fordel at arbejde sammen med fagene historie, samfundsfag og/eller billedkunst. Foruden periodens skønlitteratur vil det være naturligt at beskæftige sig med billedkunst og skulptur, ligesom tekster i forskellige genrer bør inddrages, fx debatindlæg, avisartikler og lovstof. Fokus kan også lægges på opfattelsen af barnet i tidens børnelitteratur og på skildringer af børn i voksenlitteraturen. I forbindelse med dette arbejde - eller som et helt selvstændigt arbejde - kan man komme ind på periodebegrebet. Man kan give eleverne en kort litteraturhistorisk oversigt med eksempler; på mellemtrinnet fx over børnelitteraturens historie og i sidste forløb over voksenlitteraturens, og dermed sikre, at eleverne over tid opnår et sammenhængende teksthistorisk overblik.

Når der arbejdes med fx 1900-tallet, kan man forbinde gennemgangen med en præsentation af de mange nye medier, der dukker op i århundredet, bl.a. film, tegneserier, radio, tv, video, computer og smartphones, tablets etc., og man kan komme ind på, hvordan massemedierne og senere de elektroniske medier er blevet opfattet gennem tiderne.

I læserens møde med teksten vil det næsten altid være sådan, at et eller andet fremstår som det mest centrale i teksten, det teksten dybest set ønsker at fortælle, og som aktualiseres i og med læsningen og læserens tolkning. Dette kaldes tekstens tema og vil ofte fremtræde som modsætningspar: Godt og ondt, frihed og ufrihed, mand og kvinde, rig og fattig, natur og kultur. Forskellige tekster, ofte også meget forskellige tekster fra forskellige tider, kan have samme tema. Tekster, som er fælles om samme handlingsmønstre, har samme motiv.

Eleverne skal lære at trække paralleller mellem motiver fra forskellige kulturer, genkende mønstre, der er mere universelle end først antaget. På denne måde kan litteraturarbejdet være med til at nedbryde fordomme om forskellige kulturer og deres værdier. Denne tilgang til litteratur underbygger et arbejde med semantiske universalier, dvs. at der findes universelle begreber for alle mennesker, som handler om at føle begær, angst, sorg, glæde, adskillelse eller smerte og at frembringe lyde, der udtrykker disse følelser på tværs af forskellige kulturer. Litteraturen er fyldt med semantiske universalier.

I arbejdet med ældre litteratur er det relevant at stille to spørgsmål: Hvad sagde teksten mennesker på det tidspunkt, den blev til? Og hvad siger den os i dag? Jo mere man ved om den periode, teksten blev skrevet i, fx historisk og kulturhistorisk, jo mere omfattende kan man besvare det første spørgsmål. Eleverne vil så også opdage, at de møder nogle andre og noget andet end sig selv, andre tænke måder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfundsformer. Når de søger svaret på det andet spørgsmål, opdager de måske, at de også kan genkende noget i sig selv. Man kan overraskes over at møde sin egen angst, forelskelse, sine grumme og elskede forældre, sin bundethed og sine frigørelsesmuligheder også i tekster fra en svunden tid. Ældre tekster defineres ofte som tekster fra før Det moderne gennembrud. Perioden omkring 1870-1920 markerer på mange måder en ændring i både skrivemåden og brugen af litteratur og er derfor et godt bud på en skillelinje mellem nyere og ældre litteratur.

I forbindelse med arbejdet med litteratur, der har opnået klassikerstatus, kan eleverne diskutere klassikerbegrebet og grunde til, at enkelte værker kan blive stående som klassikere. Dansk litteraturs kanon indeholder en genre og 14 forfatterskaber i den obligatoriske del, som eleverne gennem deres skoleforløb skal stifte bekendtskab med. Derudover er der en liste med anbefalinger til folkeskolen, som kan være inspirationskilde til arbejdet med klassikere. Lærerteamet må - gerne i samarbejde med skolebibliotekarerne - tilrettelægge, hvorledes arbejdet med kanonforfatterne skal foregå, og hvornår eleverne skal møde - og arbejde med de forskellige forfatterskaber.

Find Dansk litteraturs kanon her

Der kan arbejdes med Dansk litteraturs kanon på mange måder. Det kan være forfatterskabs-læsning, biografisk læsning, filmatiseringer af forfatternes tekster - eller om forfatternes liv, fx dokumentarfilmen *Karen Blixen - en fantastisk skæbne*. Man kan også besøge Karen Blixen museet i Rungstedlund – enten fysisk eller digitalt (blixen.dk). Tilsvarende kan man arbejde med dokumentarfilmen om H.C. Andersen *Mit livs eventyr* (på Filmstriben, hvor man også kan finde et undervisningsmateriale) og tilsvarende besøge H.C. Andersens museum i Odense. Man kan også arbejde med at kombinere moderne tekster med ældre tekster gennem intertekstuelle motiver. Man kan fx sammenligne Herman Bangs impressionistiske skrivemåde med Helle Helles *Dette burde skrives i nutid*. Her er det oplagt at arbejde med disse teksters tomme pladser og inferens. Det er en god idé at kombinere de svære ældre tekster med tekster fra elevernes egen tid. De nyere tekster kan ofte bygge en bro til de ældre, selvom det stadigvæk er nødvendigt at arbejde med elevernes forforståelse af de ældre værkers skrivemåde, fx gennem oplæsning og afklaring af vanskelige ord og vendinger. Ud over at lade de ældre tekster indgå i sammenhænge, hvori også nyere tekster indgår, kan man indimellem vælge udelukkende at arbejde med ældre litteratur for at skærpe bevidstheden om den. Man kan fx vælge fire-fem korte ældre tekster eller tekststud-drag og bede eleverne om at lægge dem i rækkefølge fra den ældste til den nyeste. Hvad adskiller teksterne? Hvorfor virker nogle af teksterne ældre end andre? Hvornår oplever vi en tekst som ”ældre”? Hvordan kan de ældre tekster læses i dag? Hvor ændrer sproget og litteraturen sig?

NYERE BØRNE- OG UNGDOMSLITTERATUR OG ANDRE TEKSTER FRA ELEVERNES EGEN TID

Ligesom det er vigtigt, at eleverne kender tekster fra andre perioder, er det vigtigt, at de har en viden og en indsigt i tekster, som er blevet til i deres egen tid. Den oplevelse og forståelse, de har af det samfund, de selv er en del af, anvendes til at se disse tekster i et større perspektiv. Dette perspektiv gælder både samfundsmæssige og kulturelle strømninger, global forståelse, mediepåvirkninger, forfatteres position, sprogets udvikling, genresammenhæng og genrebrud. Børne- og ungdomslitteratur adskiller sig fra voksenlitteratur ved at have fokus på et barn i fortællingen som en indskrevet læser, dvs. den læser, forfatteren har forestillet sig læser teksten. Den indskrevne læser må med andre ord dele et vist fælles erfaringsunivers med den faktiske børnelæser (Ibid. Skyggebjerg, 2014.). Læseteknisk må der også være en vis overensstemmelse med hensyn til sværhedsgraden i den børne- og ungdomslitterære tekst. Billedsprog og andre æstetiske virkemidler må tilpasses børnelæserens niveau - nogle gange så meget, at der er tale om adaptation, dvs. en nøje tilpasning af litteraturen til læserens formodede læseniveau. Astrid Lindgrens tekster er gode eksempler på adaptation i børnelitteratur, fx *Brødrene løvehjerte*.

I den nyere børne- og ungdomslitteratur møder man også eksperimenter med fortælleformer, spidsfindige og underfundige forbindelser mellem tekst og billeder i fx billedbøger og billedromaner. Nogle billedromaner kan karakteriseres som metafiktion. De er komplekse og ofte selvkommenterende og ironiske. Fx leger Kim Fupz Aakesons billedroman *Engelbert H og den sidste chance* med ironi og humor som centrale virkemidler i denne groteske metafiktionstekst. Hvordan åbner man sådan en tekst for eleverne? Det er vigtigt at aktivere elevernes forhåndsviden, fx at reflektere over de bizarre billeder i billedromanen. Eleverne er naturligvis på bar bund, når de møder en usædvanlig tekst. Man kan måske begynde med at arbejde med begrebet ironi for at få elevernes forforståelse på plads. Det kan ske gennem et mindmap over forskellige eksempler på, hvad ironi er. Man kan vise et par klip fra comedy-serien *Klovn* eller noget tilsvarende for at lede eleverne på vej. Dernæst kan man ved hjælp af teksten vise, at forfatteren kommenterer sin egen historie gennem fortællerens dobbelte blik:

”Gud kalder en af sine sejeste engle ind på kontoret (ja, hvad ellers, alle mænd der bestemmer noget, har et kontor) og råber: Nu er det nok, Engelbert H! Jeg vil give dem en sidste chance”

Engelbert H og den sidste chance.

Ofte omhandler temaerne i den nyere børne- og ungdomslitteratur tabuemner (jf. fx Janne Tellers *Intet*), sygdom i familien, tab af venskab, misbrug og fysisk koma (jf. Ronnie Andersens *Komatøs*), mobning i skolen og cyberspace (jf. Sara Engel: *21 måder at dø på*). Den moderne børne- og ungdomslitteratur holder et spejl op for det at være ung i dag og det at søge et svar på svære spørgsmål og nå til en erkendelse af det moderne livs ofte risikobetonede tilværelse. Flere eksempler på læsning af nyere børne- og ungdomslitteratur kunne se sådan ud - inddelt efter klassetrin:

1.-2. KLASSETRIN	3.-4. KLASSETRIN	5.-6. KLASSETRIN	7.-9. KLASSETRIN
Kim Fupz Aakeson: Sallies historier (1992)- til oplæsning, på cd eller som film-fortælling.	Manu Sareen: Iqbal Farooq og kronjuvelerne (2007)	Lene Kaaberbøl: Serien om Skammerens datter og Vildheks.	Sara Engell: 21 måneder at dø på. (2014)
	Hanne Kvist: To af alting.(2013)	Rebecca B. Lauritsen: Ellens ark (2014)	Glenn Ringtved og Sanne Munk: Dig og mig ved daggry (2013)
Hanne Kvist: Hund i himlen (2004)	Annette Herzog og Katrine Clante: Pssst. (2013)	Kenneth Bøgh Andersen: Den store djævlékrig 1-4. (2005-2009)	Camille Hübbe: Tavs. Som papir-bog og (multimodal tekst)i-bog (2012-2013)
Benni Bødker: Sarin-serien (2006 og frem)	Mette Eike Neerlin: Ham.(2013)	Louis Jensen: Halli! Hallo! Så er der nye firkantede historier (2012)	Uddrag af et forfatterskab: Jesper Wung-Sung:
Josefine Ottesen: Drageherre-serien (2004), Heltmod og kragelort (2008)	Synne Lea: Natte-vagt. (2014)		En, to, tre - nu! (2004), Kopierne (2010), Tretten tyn-de teenagere & syv små skravl (2012)

Det er vigtigt at fastholde, at fiktion ikke kun er forbeholdt skrevne tekster. Fiktion bliver i stor udstrækning udtrykt i andre medier som film, computerspil, musikvideoer, Photo-Stories, tegneserier osv. Arbejdet i andre medier end de skrevne benytter langt hen ad vejen de samme metoder og begreber som arbejdet med litteratur. En fortælling har en forløbsstruktur, nogle personer, et miljø, uanset hvilket medie den fortælles i. Tilsvarende rummer fiktionen i de andre udtryksformer emner, temaer og motiver, vi kender fra den tekstbaserede fiktion. Allerede i begynderundervisningen kan fiktion i form af tegneserier, film, video, computerspil og hørespil inddrages i undervisningen. I starten foregår samtalerne stort set ligesom samtaler om litteratur, men naturligvis med vægt på det sette eller hørte. I stedet for at skrive historier kan eleverne fortælle i billeder og lyd, i begyndelsen som små tegneserier eller måske enkeltbilleder/fotografier.

En særlig form for fiktion er computerspil, som er et af elevernes mest foretrukne medier. Computerspil kan inddeles i forskellige genrer, om end der ofte er tale om hybrider. De såkaldte adventure spil ligger tæt op ad genrer i de andre medier, og ofte henter de deres univers og handling fra bestemte film, romaner osv. Af speciel interesse i arbejdet med computerspil er forholdet mellem det handlingsforløb, spildesigneren kan fastlægge på forhånd, og det der er afhængigt af den enkelte brugers valg i situationen. De enkelte spils univers, virkemidler og interaktive muligheder må inddrages i arbejdet. Kunsten er for brugeren (eleven) at mestre rummet. Fx skal man i *Counter-Strike* orientere sig hurtigt i rummet, hvor er snigskytterne, hvor er bomberne placeret osv. Vigtige karakteristika i computerspil er lukkede rum, fx labyrinter, grotter og underjordiske gange, forskellige plateauer osv. Det taktile spiller en vigtig rolle i computerspillene, fordi objekterne i spilverdenen yder modstand og friktion, dvs. de er afhængige af spillerens evne i at håndtere joysticket på en hurtig og effektiv måde. Perspektivet og rummets opbygning er ofte konstrueret på en sådan måde, at vi føler, at vi er med i spillets plot, fx at man hele tiden træder ind i et nyt spillerum med overraskelser (fx på et nyt 'level'). Ligesom inden for børns leg er der regler, som spilleren skal følge, således at denne kan træffe de rigtige valg bag det kodede spildesign.

PERSPEKTIVERING

Når eleverne perspektiverer en tekst kan det både være i forhold til andre tekster, men i høj grad også i forhold til egne og andres erfaringer med de temaer, der berøres. En perspektivering skal tilføre teksten noget nyt på et eller andet plan. Alle temaer kan tages op på et hvilket som helst tidspunkt, men typiske temaer i forhold til klassetrin kunne fx være:

1.-2. KLASSETRIN	Følelser, køn og venskab
3.-4. KLASSETRIN	Familie og sociale relationer, kærlighed, had og mobning, liv og død
5.-6. KLASSETRIN	Menneskets forhold til natur, kultur og teknologi, samt konflikter, krig og fred, ondskab, erotik og kærlighed
7.-9. KLASSETRIN	Overgangen fra barn til voksen, arv og miljø (sociale klasser, etnicitet, samfund, kultur og historie) og etiske spørgsmål og dilemmaer, der har eksistentiel betydning

4.4 KOMMUNIKATION

MULTIMODAL KOMMUNIKATION

I danskfaget er tekster og kommunikation blevet multimodale. Al mundtlig kommunikation er multimodal, idet vi som mennesker ikke blot udtrykker os gennem tale og lyd. Vi udtrykker os samtidig gennem vores kropssprog, når vi taler med hinanden. I den multimodale kommunikation foregår der et samspil mellem forskellige modaliteter som fx lyd, tale, mimik, beklædning og gestik m.m. Samtidig er mange af danskfagets tekster blevet multimodale. Det er en tendens, som

går på tværs af de fire kompetenceområder. De multimodale tekster bryder med vores tilvante genreforståelse, når teksterne og kommunikationen bliver multimodal. Fx kan man arbejde med den grafiske fortælling om *Taws* (Camilla Hübbe) som app, hvor modaliteter som tekst, musik, billede, animation og lydeffekter er blandet sammen til en magisk japansk genre som 'Graphic Novel' (Ayoe Quist Henkel og Alice Bonde (2014) har skrevet en litteraturguide til i-bogen). Man kan definere multimodalitet som et samspil mellem mindst tre modaliteter: Tekst, lyd og billede. For at kunne begå sig i en verden fyldt med multimodale udtryksformer er det vigtigt for eleverne, at de kan afkode de forskellige modaliteter, og at de har viden om de forskellige modaliteters funktion i en given kommunikationssammenhæng, fx afsender - og modtagerforhold. Og ikke mindst at de kan omsætte denne viden i konkrete sproghandlinger og en kreativ produktion af fx multimodale digitale fortællinger i klasserummet.

I arbejdet med multimodale tekster og kommunikation skal vi være opmærksomme på samspillet mellem de forskellige modaliteters funktion. Fx kan en modalitet optræde med en større funktionel tyngde, fx skrift i gamle lærebøger. Omvendt kan billeder fremvise en større funktionel tyngde i fx reklamer, musikvideoer og billedromaner/børnelitteratur. Ord, billede og lyd kan også udvide forståelsen af tekstens budskab. Det er således interessant at undervise eleverne i, hvordan samspillet mellem de forskellige modaliteters tyngde skaber forskellige inferenser, dvs. forskellige fortolkningsmæssige muligheder. Elevernes forståelse af modaliteternes funktion kan styrkes ved manipulation med én modalitet, så der derved skabes en ny betydningsdannelse, fx ved at erstatte lydkulissen i en romantisk filmsekvens med en lydkulisse fra en gyserfilm.

På et tidligt tidspunkt i elevernes skoleforløb skal de stifte bekendtskab med multimodale produktioner. Senere i elevernes skoleforløb er produktion af multimodale tekster noget, de er fortrolige med i deres hverdagsliv. Fx er den daglige opdatering på Facebook ofte ledsaget af multimodale tegn som tekster, fotos, video og links m.m.. Det er forholdsvis let at skabe de multimodale produktioner, fordi de kan foregå på elevernes smartphones, på tablets eller ved hjælp af et digitalt videokamera. Og der findes mange gratis programmer, der kan understøtte designet af produktionen.

DEN NON-VERBALE KOMMUNIKATION

Den non-verbale kommunikation er baseret på vores medfødte anlæg. Den kropslige kommunikation fungerer i vores måde at interagere med hinanden på. Vi identificerer den måde, hvorpå fx følelser som glæde, vrede og sorg kan udtrykkes gennem vores kropslige signaler til andre. Fra tv og film genkender vi forskellige kropslige udtryksformer, arm til arm eller skulderberøringer i *X-Factor*, ekstatiske omfavnelser i game-shows, når man har vundet den store gevinst, i spillernes kropssprog på fodboldbanen, som indeholder en mangfoldighed af kropslig non-verbal kommunikation imellem spillerne, dommeren og publikum. Kropssproget supplerer vores verbale kommunikation. Ofte kan vi gennemske, at der ikke er overensstemmelse mellem en persons verbale ytringer og så hans kropssprog. Som regel er vi gode til at iagttage andres kropssprog og kropsholdninger, hvorimod vi ofte ikke er bevidste om vores eget. Det er vigtigt, at eleverne bliver mere bevidste om deres eget kropssprog. Den bevidsthed kan de fx udnytte og omsætte i rollespil og gennem mundtlig fremstilling og dramatisk iscenesættelse af forskellige roller i undervisningen.

DEN SPROGLIGE KOMMUNIKATION OG BEVIDSTHED

Sammenhængen mellem sprog og kommunikation består i, at vi bruger sproget som et redskab til al slags kommunikation og interaktion. Derfor er den sproglige kommunikation fælles for de fire kompetenceområder. I alle kompetenceområderne fordres der en sproglig opmærksom bevidsthed og en intention om at give eleverne et stort sprogligt repertoire og beherskelse af sprogets mangesidede udtryksformer. I den sproglige undervisning kræves der af eleverne en forståelse for sprogets system af regler, sprognormer og grammatik. Eleverne skal lære at anvende grammatiske begreber, som det er hensigtsmæssigt at arbejde med på de enkelte klassetrin. Den sproglige beherskelse af sprogsystemets regler er ikke et mål i sig selv, men et middel til at understøtte eleven i at bruge sproget funktionelt og hensigtsmæssigt i de forskellige sprogbrugssituationer, de møder, både i og udenfor klasseværelset, både mundtligt og skriftligt, både for etsprogede og tosprogede elever.

I arbejdet med danskfagets kommunikative genrer som fx aviser, tv-nyheder, netbaserede tekster, sociale medier, reality-tv, reklamer, musikvideoer, dokumentar, sensationspressen, dokusoaps m.m. er det centralt at have fokus på sprogets funktion, virkemidler og hvordan de forskellige aktørers positioner er formidlet i kommunikationssituationen (afsender - og modtagerhold). Flere af de nævnte genrer fungerer også som multimodale tekster. Der er også tale om, at de forskellige genrer smelter sammen i et mediekredsløb. Fx fremstilles X-Factor i tv, på nettet, debatteres på Facebook, aviser, netaviser osv.

Eleverne skal have kendskab til elementære kommunikationsmodeller som fx denne simple model: Hvem siger hvad - på hvilken kanal - til hvem - med hvilken effekt. Modellen kan også beskrives på denne måde: Afsender - budskab - medie - modtager - virkning.

Modellen kan ikke stå alene. Det er vigtigt at tilføje, at afsendelsen allerede indeholder et fortolket budskab. Hvad er fx formålet med afsenderens meddelelse? Og modtageren forholder sig også aktivt fortolkende ud fra sin oplevelses- og erfaringsposition. I tilknytning til denne model kan man arbejde med berettermodellen, som kan bruges til at afdække kompositions- og fortælleforhold i relation til det givne medie.

På de sene klassetrin kan man supplere ovennævnte modeller med en model som på systematisk vis kan afdække de mere komplekse forhold i den kommunikative (multimodale) tekst. Som eksemplificering af den følgende retoriske model, kan vi indarbejde karakteristiske træk fra dokumentaren om Bjarne Riis - "Riis forfra", DR1, 2014 (kan rekvireres fra Center for Undervisningsmidler):

Afsender, etos dimensionen, indeholder de etiske værdier, som afsender repræsenterer via sit udsagn. Afsenderen i Riis-dokumentaren er Niels Christian Jung, som tidligere har arbejdet for Bjarne Riis. I dokumentaren fortæller instruktøren Niels Christian Jung om fortidens doping på et af de cykelhold, Bjarne Riis kørte på. Instruktøren har selv været cykelrytter, men nåede aldrig til tops, fordi han ikke ville dope sig. Afsenderen er således bærer af de sande etiske værdier, som han vil konfrontere Bjarne Riis med.

Emne/medie, logos dimensionen, indeholder fremstillingens udsagn som fx en påstand. Instruktøren vil i dokumentaren gerne undersøge påstanden, om der fortsat er belæg for at sige, at der bruges doping på Bjarne Riis' cykelhold Saxo/Tinkoff.

Adressat, patos-dimensionen, indeholder den ekspressive, følelsesmæssige appel og påvirkning af modtageren. I Riis-dokumentaren repræsenteres patos-dimensionen gennem dels Riis' beretning om en svær barndom og senere depressioner, dels gennem hans families opbakning. Fx fortæller hans hustru Anne Dorthe Tanderup med tårer i øjnene og med høj patos i stemmeføringen om de svære valg og begivenheder i deres fælles liv. Og vi får samtidig et intimt indblik i privatpersonen Riis og hans kærlighed til sin familie m.m. Der tilbydes med andre ord modtageren en sympatisk identifikation med den lidende cykelhelt. I analysen af dokumentaren kan denne skitserede model ikke stå alene. Den må suppleres med en indsigt i genreforhold (fakta - fiktion), dramaturgi, billedmæssige og filmiske virkemidler, musik og andre lydeffekter, herunder inddragelse af kropssproget i dokumentaren og andre ekstrasproglige tegn.

I arbejdet med ræsonnerende tekster (fx avistekster og nyhedsudsendelser osv.) er der nogle sproglige virkemidler, der må have høj prioritet i lærerens arbejde. Det gælder fx metaforen, som ikke blot spiller en afgørende rolle i poetiske og litterære tekster. Den spiller også en stor rolle i den hverdagslige kommunikation. Metaforen kan defineres som overføring af ord og betydning fra deres normale anvendelse til en sammenhæng, som fremkalder en ny billedlig betydning: "Parken er byens lunge" eller "Du er en engel". Metaforen er et sprogligt udtrykselement med stor betydning for vores kommunikation i samtale og læsning af tekster. Det er især hverdagsmetaforer, som danner grundlag for vores oplevelse af verden. Metaforen fungerer som byggesten for vores måde at kommunikere med hinanden på, uden at vi lægger mærke til det. Fx er diskussion krig: "Han skød alle mine argumenter i sæk; han angreb hvert eneste punkt i min argumentation; dine synspunkter kan ikke forsvares; han red stormen af; er du uenig? Okay, fyr løs!" Fx er glæde forbundet med præpositionen op, hvorimod ked af det er forbundet med præpositionen ned: "Jeg er højt oppe i dag; det satte mit humør i vejret; jeg er langt nede; mit humør er helt i bund!" Metaforer har således også noget at gøre med vores rumlige orientering i verden. Man kan også arbejde med metaforiske udtryk, som har den menneskelige krop som kilde.

- Hoved: alt står på hovedet, at lægge hovedet i blød.
- Øje: at have noget for øje, øjet på en synål.
- Næse: at have ben i næsen, at have næse for forretninger.
- Ben: at slå benene væk under én; at have flere ben at stå på
- Fødder: at få kolde fødder; at leve på en stor fod.
- Tå: at træde nogen over tærne; klædt på fra top til tå osv.

Det er afgørende, at elever stifter bekendtskab med hverdagsmetaforer, selvom der er tale om klichéer som fx at få en lang næse. I den daglige undervisning i dansk kan man bruge 10 minutters opmærksomhed (sprog hjørne), hvor læreren eller eleverne giver hver deres bud på forskellige sproglige udtryk og vendinger. Til overbygningens elever findes der gode undervisningsmaterialer, hvor forskellige sproglige fænomener og stilistiske virkemidler sættes ind i et sprogforløb med konkrete sproglige mål - fx metaforbegrebet (Jørn Lund og Marianne Lund (2011): "Spejl dig i sproget" bind 1 og 2. Gyldendal).

SPROGLIG OPMÆRKSOMHED

Nutidens dansklærer skal være fortrolig med tre måder at inddele sprogforståelsen på i undervisningen:

- Det grammatiske og semantiske system på sætningsniveau.
- Det tekstlingvistiske system (om en teksts sammenhæng, tekstbånd osv.).
- Det pragmatiske system som handler om sproget i brug.

På alle tre niveauer lægges der vægt på en funktionel tilgang. Ovenfor er der arbejdet med sproget i brug. Det tekstlingvistiske system behandles under kompetenceområdet læsning, ligesom ords bøjningsmønstre (morfologi) og stavning også hører under samme område. I det følgende fokuseres der på det grammatiske og semantiske niveau.

I opbygningen af elevernes forståelse af den danske sætning er det ikke kun vigtigt at fokusere på subjekt, verbum og objekt. Det er også væsentligt at have øje for den ordklasse, som forbinder hoved- og ledsætninger. Et af sprogets mest centrale - men ofte oversete - redskaber i sætningsopbygningen er konjunktionerne. Konjunktionerne kan bruges til at angive sideordning og underordning i sætninger. På dansk udtrykkes sideordning ved hjælp af konjunktionerne *og*, *men* eller *for*. Brugen af det sideordnede *og* optræder hyppigt som forbinder i børns tekster særligt på de første skoletrin. I undervisningen vil det senere være nødvendigt at lære eleverne at økonomisere med ordet og skabe nye variationer i sætningsopbygningen.

Når man skal variere sine sætninger, kræver det en god forståelse af de vigtigste konjunktioner, deres funktion og betydning som sætningsforbindere. Her et par eksempler på underordnede ledsætninger:

At-sætning som subjekt: At han ikke havde taget sin medicin, stod smerteligt klart for ham.

At-sætning som objekt: Han sagde, at han aldrig havde set hende før.

Årsagssætning (fordi, da og siden): Børnene er sure om morgenen, fordi vi altid skal skynde os ud ad døren.

Tidssætning: Telefonen ringede helt hysterisk, da jeg kom hjem. (da kan både fungere som en tids- og årsagssammenhæng).

Det er vigtigt at arbejde med sætningsopbygningen i sin helhed i den daglige undervisning for at skærpe elevernes sproglige bevidsthed og styrke deres argumentationsevne. At arbejde med årsagskonjunktionerne *fordi*, *da* og *eftersom* synliggør bl.a. de byggesten, som vores argumentationsforståelse består af. Den sproglige vejledning af eleverne bør være baseret på eksempler og tekster, som bruges i en konkret sammenhæng, fx i forbindelse med en skriftlig opgave. Elevernes motivation for sproget må være i centrum. Det kan være relevant at formulere et par enkeltstående huskereglar, fx at man kan kende forskel på en hoved- og ledsætning ved, at en ledsætning aldrig kan stå alene, og at det finitte (sætningsdannende) verbum altid står på anden plads i sætningen.

At verbet *at ligge* ikke efterfølges af et objekt i modsætning til verbet *at lægge*, som tager objekt. Lad eleverne gå på opdagelse i sproget, fx ved at samtale om forskellen mellem følgende præpositioner *i* og *på*:

Båden ligger i vandet.

Båden ligger på vandet.

TOSPROGEDE ELEVER OG DIALEKTER

I klassen vil der ofte være rig lejlighed til at udveksle forskellige sprog særligt dér, hvor der er mange tosprogede elever. Ved at inddrage de tosprogede elevers sprog i undervisningen opnår man ikke kun at inkludere de tosprogede elevers ressourcer, men opnår samtidig at opbygge en større sproglig bevidsthed hos både de tosprogede og etsprogede elever om deres eget sprog (En nærmere indføring i forskellige sprogsammenligninger mellem dansk og tyrkisk, arabisk og somali findes hos Benny Bang Carlsen (2001): "Vision og virkelighed - andetsprogsdidaktik i skolen." Gyldendal). Fx at den danske ordstilling ikke er speciel i et større sprogligt perspektiv. Fx er den tyrkiske ordstilling anderledes end den danske. Ordstillingen på tyrkisk er subjekt-objekt-verbum. Verbet placeres altid som det sidste led i sætningen

Dansk som andetsprog må ses som en flerfaglig ressource i danskfaget. Og læreren som har tosprogede elever i klassen bør også differentiere undervisningen, så de tosprogede elevers sprog-tilegnelse og sproglige udvikling tilgodeses mest muligt, ligesom tekster forfattet af folk med en anden etnisk baggrund bør inddrages i undervisningen. Især bør der arbejdes systematisk med de tosprogede elevers intersprog, som befinder sig imellem den tosprogedes modersmål og andetsproget. Intersproget er konstrueret som et særligt system, som bygger på overføringer af elevens modersmål til andetsproget (målsproget).

Elevernes sproglige bevidsthed kan også udbygges ved inddragelse af tekster, som afspejler nogle af de danske dialekter, fx sønderjysk og vestjysk, ligesom forskellige etnolekter, der forbindes med en bestemt etnisk gruppe, som ofte veksler mellem at benytte danske, engelske og arabiske udtryk i deres indbyrdes kommunikation. Denne sprogbrug kan fx inddrages gennem raptekster og musikvideoer o.l.

DET NORDISKE PERSPEKTIV

I en nordisk sammenhæng kan eleverne finde mange ligheder mellem sprogene dansk, norsk og svensk. Den nordiske dimension indgår som en integreret del af danskundervisningen. Elevernes viden og færdighed i at forstå talt og skrevet svensk og norsk udvikles ved, at eleverne hører sprogene og arbejder med nordiske tekster – også i de yngste klasser. Opmærksomheden skal igen rettes mod sproglige forhold, og udgangspunktet kan her være ligheden (fx gennem norsk bokmål og dansk) mellem de tre skandinaviske sprog. Det kan også være nyttigt at sammenligne sproglige regler, der er forskellige for sprogene. Fx siger man på norsk 'boken min' i modsætning til dansk 'min bog', dobbeltbestemmelse på svensk 'den gode mannen' i modsætning til dansk 'den gode mand', eller forskellen mellem talordenes konstruktion på alle tre sprog.

I indskolingen og på mellemtrinnet kan rim, vers, små folkeeventyr (Norske Asbjørnsen og Moe) indgå i tekstarbejdet, ligesom tv-film om Pippi Langstrømpe og Emil fra Lønneberg kan anvendes. Det kan suppleres med litteratur af den svenske børnebogsforfatter Astrid Lindgren på originalsproget, fx ”Mio, min Mio” og den norske børnebogsforfatter Thorbjørn Egner, fx Folk og røvere i Kardemomme by. I overbygningen kan den svenske film ”Ondskab” og den norske ungdomsfilm ”Fucking Åmål” inddrages i undervisningen. Flere skoler har norske og svenske venskabsklasser, hvor man kan besøge hinanden og udveksle tekster, billeder m.m. via Facebook og andre medier.

DET INTERNATIONALE PERSPEKTIV

Den internationale dimension skal fungere som en integreret del af skolens praksis. Formålet med at inddrage den internationale dimension i undervisningen er at styrke elevernes sprogkendskab, at styrke deres interkulturelle kompetencer med henblik på at fremme deres personlige, faglige og sociale kompetencer. Eleverne skal opnå viden om forståelse for verdens kulturelle mangfoldighed, tolerance, etiske normer og samværsformer, der bidrager til at fremme forståelse for andres kulturer, racer, religioner, åbenhed og accept for det fremmedartede og ukendte. I første omgang behøver læreren ikke at flytte blikket udenfor den lokale skole for at arbejde med globale og internationale emner. Fx kan man på mange skoler drage nytte af den flerkulturelle elevsammensætning, hvor man kan inddrage elever og forældre med en anden etnisk baggrund i en konstruktiv udveksling af viden, erfaringer og meninger om andre lande. Mere konkret kan man i danskundervisningen tilrettelægge et projektforsløb eller undervisningsforsløb med fokus på sproglig og kulturel mangfoldighed. Fx kunne man tilrettelægge et undervisningsforsløb på følgende måde (Forsløbet er inspireret af et interkulturelt undervisningsforsløb på Tilst Skole i Aarhus i tilknytning til et projekt om Interkulturel pædagogik på samtlige skoler i Aarhus. Jf. Benny Bang Carlsen (2005): ”Evalueringsrapport om interkulturel pædagogik. Aarhus Kommune Skolevæsen):

- Børnene i en 2. klasse arbejder i grupper med at lave en lille bog om deres respektive hjemlande (herunder Danmark), Tyrkiet, Kurdistan, Libanon, Palæstina, Iran, Irak, Chile, Thailand, England og Portugal. Børnene har som forberedelse stillet spørgsmål til deres forældre om forskellige emner, som fx hjemlandets skolegang, børns pligter, klædedragt, musik, eventyr og billeder der viser landskaber m.m.
- Sprogmarked. Børnene forbereder prøver på de forskellige skriftsprog, udvælger små nyttige ord, vendinger, tal, og de skal øve sig i at være ’lærer’. Børnene skiftes til at besøge hinandens sprogmarked.
- Forældrearrangement, dramatisering og præsentation. Hver gruppe fremlægger sit arbejde. Scenen er en flyvemaskine. En stewardesse byder velkommen på to sprog. Under rejsen serveres en lille forfriskning med traditionel mad fra det land, de er på vej til. Rejseledere fortæller kort om landet, giver de rejsende et par gode vink, lærer dem nogle gloser på besøgslandets sprog etc.

Gennem hele skoleforsløbet kan man arbejde med det internationale perspektiv som tema. Det kan ske gennem tilrettelæggelsen af tværfaglige forsløb med andre fag som historie, samfundsfag og religion, hvor eleverne samtidig kan skrive tekster, illustrere ved hjælp af billeder, digitale

produkter m.m. Det er også muligt at etablere netbaserede kontakter med skoleklasser fra hele verden. Endelig kan eleverne indgå i skolens samlede tilrettelæggelse af featureuger og skoleprojekter med fokus på den internationale dimension, herunder kan indgå udvekslingslejrskoler med fx Tyskland og de nordiske lande m.fl..

MUNDTLIGHED OG DRAMA

I al undervisning i dansk på alle klassetrin arbejdes der med en mundtlig dimension. På de første klassetrin arbejdes der meget med mundtlige fortællinger. Læreren fortæller historier og læser op for eleverne på en levende måde, hvor stemmeføring og lærerens mimik indgår som en del af den mundtlige fremstilling. Eleverne skal også lære at fortælle historier om deres oplevelser og hverdagsliv og særlige begivenheder i deres liv. I hele skoleforløbet indgår mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger. De mundtlige genrer er især relevante som en del af litteraturarbejdet og går i virkeligheden på tværs af alle kompetenceområderne. Elevernes skal fx arbejde med forskellige kulturers eventyr, legender, fabler, bibelske fortællinger, rim og remser, børnesange osv. Eleverne bør også optræne deres læsefærdigheder gennem egen oplæsning, som kan have en fortolkende indgang til læsning af digte, ældre tekster m.m. Øvelser i udtale, tonefald, rytme, betoning og frasering er skridt på vejen til god oplæsning og til at opnå en nuanceret forståelse af samspillet mellem teksten, oplæseren og tilhørerne.

Samtale omkring elevernes mundtlige fremstilling og fremlæggelser af forskellige emner bør prioriteres højt i undervisningen, fordi eleverne her opøver en vigtig fremtidig kommunikativ og social kompetence i at fremlægge noget centralt indholdsmæssigt for nogle andre mennesker, som skal tage stilling til det fremførte, fx gennem responsarbejde og kommentarer. Eleverne skal opøve gode færdigheder i at kommentere hinandens arbejde på en konstruktiv og differentieret måde i respekt for den pågældende mundtlige fremstillings særegenhed. I begyndelsen af elevernes skoleforløb skal de også lære at indgå i gruppesamtaler (gruppearbejde), hvor de lærer at respektere turtagning i samtalen, lærer at lytte til den anden.

Der eksisterer mange gode muligheder for at kombinere mundtlighed og drama, fx gennem inddragelse af genren story-line. Fx kan det tværfaglige materiale ”For fulde sejl” danne en god ramme for elevernes opøvelse af dramaturgiske færdigheder. I tilrettelæggelsen og forberedelsen af den konkrete ’storyline’ kan læreren tage udgangspunkt i en fiktiv iscenesættelse af en række dramaturgiske elementer:

- Udvalg en sang - fx ”Til havs med solfyldte sejl” (Den store blå sangbog).
- Klassen står i en cirkel, og eleverne forestiller sig, at de er ombord på et skib, hvor de skal hejse sejl. Der lægges vægt på kropslige udtryk, vejrtrækning, grimasser, rytme og andre kropslige tegn.
- Der etableres en fortællekreds. Alle børn skal indvilge i at fortælle om det sted, de helst vil rejse hen, og hvilket feriested de holder mest af.
- Skulpturarbejde

Børnene deles op i grupper på 5-6 personer. Hver gruppe skal vise en typisk arbejdsituation ombord på et skib via en skulptur, som fx er konstrueret ud fra en række autentiske billeder. Skulpturerne kan fx ledsages af musik og replikker. Dramatiseringen af det klassiske eventyr af H. C. Andersens *Klods Hans* kan kombineres med centrale begreber fra mundtlighedens retoriske begreber som logos, etos og patos. Fx mangler brødrene i *Klods Hans* patos. De appellerer kun til prinsessens gunst via forstanden, via logos, hvorimod Klods Hans både taler til hjertet og forstanden på en gang. Motivet fra *Klods Hans* kan overføres på en moderne dramatisering af programmet X-Factor, hvor eleverne både kan indgå i roller som solister, konferencier, dommere og publikum, ligesom andre realityprogrammer kan inddrages i undervisningen. Desuden kan de optage deres dramatiske iscenesættelse gennem en digital multimodal medieproduktion.

5. DANSK LITTERATURS KANON

I undervisningen i dansk skal eleverne gennem deres skoleforløb stifte bekendtskab den danske litteraturs kanon. Dansk litteraturs kanon indeholder en genre og 14 forfatterskaber i den obligatoriske del. Derudover er der en vejledende liste med anbefalinger til folkeskolen, som kan være inspirationskilde til arbejdet med klassikere.

DANSK LITTERATURS KANON - FOLKESKOLEN (OBLIGATORISK)

Folkeviser

Ludvig Holberg

Adam Oehlenschläger

N.F.S. Grundtvig

St. St. Blicher

H.C. Andersen

Herman Bang

Henrik Pontoppidan

Johannes V. Jensen

Martin Andersen Nexø

Tom Kristensen

Karen Blixen

Peter Seeberg

Tove Ditlevsen

Henrik Ibsen

TILLÆG TIL FOLKESKOLEN (VEJLEDENDE)

Danske folkeeventyr

Johan Herman Wessel

B.S. Ingemann

Jeppe Aakjær

Egon Mathiesen

Halfdan Rasmussen

Benny Andersen

Cecil Bødker

Ole Lund Kierkegaard

Amalie Skram

Astrid Lindgren

Thorbjørn Egner

Robert Storm Petersen