



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET



Dansk Undervisningsvejledning

2019

Indhold

1 Om undervisningsvejledningen	3
--------------------------------	---

2 Elevernes alsidige udvikling	4
--------------------------------	---

3 Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen	5
3.1 Afsæt for undervisning i læsning og fremstilling, herunder skrivning	10
3.2 Afsæt for undervisning i fremstilling	13
3.3 Afsæt for undervisning i fortolkning	15
3.4 Afsæt for undervisning i kommunikation	17
3.5 Undervisningsvejledning 1. trinforløb (1.-2. klasse)	18
3.6 Undervisningsvejledning 2. trinforløb (3.-4. klasse)	32
3.7 Undervisningsvejledning 3. trinforløb (5.-6. klasse)	43
3.8 Undervisningsvejledning 4. trinforløb (7.-9. klasse)	52

4 Forholdet mellem kompetencer og indhold	62
---	----

5 Almene temaer	63
5.1 Kanon	63
5.2 Opmærksomhedspunkter	65

6 Tværgående emner og problemstillinger	67
6.1 Tværfaglighed	67
6.2 Projekt opgaven	67
6.3 Emnearbejde og projektarbejde	67
6.4 Planlægning af emneorienterede og tværfaglige forløb	70

7 Tværgående temaer	71
7.1 It og medier	71
7.2 Innovation og entreprenørskab	73

8 Tilpasning af undervisning i faget til elevernes forudsætninger	74
8.1 Evaluering i dansk og brug af data	74

9 Referencer	76
--------------	----

1 Om undervisningsvejledningen

Undervisningsvejledningen giver information, støtte og inspiration til at kvalificere de mange valg, som læreren, i samarbejde med sin leder og sine kolleger, tager i sin praksis. Den informerer om de bestemmelser i folkeskoleloven og i Fælles Mål, som vedrører undervisningen i faget, og den støtter ved at forklare og eksemplificere centrale dele af fagets indhold.

Endelig giver undervisningsvejledningen inspiration til og understøtter tilrettelæggelse af undervisning i faget ved at beskrive forskellige mulige valg i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. I forbindelse med disse beskrivelser bidrager den til at synliggøre forskellige veje i tilrettelæggelsen af undervisningen, bl.a. ved at lægge op til diskussion af potentialer og begrænsninger i forskellige former for undervisningspraksis.

I undervisningen spiller danskfagets fire kompetenceområder sammen. Derfor er undervisningsvejledningen bygget op på den måde, at hvert trinforløb (fx 1.-2. klasse) beskrives samlet. Dermed er det beskrevet, hvordan undervisningen på trinforløbet for alle fire kompetenceområder samlet kan tage sig ud.

I vejledningen findes en kort teoretisk indføring til hvert kompetenceområde, og for hvert trinforløb findes en udfoldelse af, hvad undervisningen kan indebære på hvert trinforløb. For at betone, hvordan fagformål og kompetenceområderne i praksis spiller sammen, er der i undervisningsvejledningen praksiseksempler, der viser netop det: at flere forskellige kompetencer er i spil, når vi arbejder med konkret danskfagligt indhold i undervisningen. Undervisningsvejledningen giver bud på praksiseksempler, der viser sammenhængen mellem didaktiske valg vedr. bl.a. mål, indhold, læreprocesser, evaluering og differentiering.

Undervisningen i dansk kan tilrettelægges på mange forskellige måder indholdsmæssigt og metodisk, og her er vejledningen en mulig inspiration.

I forlængelse af vejledningens praksiseksempler findes en række refleksionsspørgsmål, som kan tages op i fagteamet eller af den enkelte lærer. Intentionen med refleksionsspørgsmålene er at understøtte didaktisk refleksion i forhold til danskfaget og at lægge op til drøftelser af sammenhængen mellem teori og praksis.

Undervisningsvejledningen er tænkt som et opslagsværk. Dels er der i de første kapitler af vejledningen nogle generelle overvejelser over danskfaget samt en generel beskrivelse af hvert af de fire kompetenceområder, som vil være relevante for alle at læse. Men læseren kan gå direkte til det eller de trinforløb, som der skal undervises på. Hvis det er undervisning i et specifikt kompetenceområde på et bestemt trin, der søges inspiration til, er det muligt at gå direkte til dette. Dog opfordres til, at man altid orienterer sig grundigt i hele trinforløbet og alle fire kompetenceområder og i så høj grad som muligt sammentænker dem i sin undervisning. Desuden er det en god idé at orientere sig i både mål og vejledning for det foregående trinforløb, hvis man overtager en klasse.

2 Elevernes alsidige udvikling

I læseplanen står der, at "kernen i danskfaget er arbejdet med tekster, sprog og kommunikation". Med denne formulering betones det, at danskfaget favner bredt æstetisk, etisk og historisk. Danskfaget beskæftiger sig med tekster, og hermed menes tekster bredt forstået. Danskfaget er optaget af at lære eleverne at læse, fremstille og fortolke æstetiske tekster og ligeledes at lære at læse og fremstille andre kategorier af tekster. Danskfaget vil klæde eleverne på til at kunne forstå og bruge sprog meningsfuldt og sammen med andre og derigennem deltage i kommunikation i en bred vifte af situationer og sammenhænge, som er relevante for elevernes personlige liv og udvikling.

I arbejdet med tekster, sprog og kommunikation beskæftiger eleverne sig med egne og andres ytringer. I faget vægtes oplevelsen, erkendelsen, indlevelsen og forståelsen; elevens forståelse af sig selv og sin omverden gennem det fremmede perspektiv og den andens ytring.

Faget skal give eleverne mulighed for at forstå og deltage i den dialog, vi alle hele tiden deltager i for at prøve at erkende og forstå vores liv og verden. Læreren må derfor være optaget af relationen mellem eleven og stoffet i undervisningen, så eleven oplever en meningsfuld dialog med sin omverden. Eleverne skal gennem danskfaget opnå indblik og udsyn, så de bliver i stand til at reflektere, gennemskue, erkende og handle i forskellige relevante sammenhænge.

I vejledningen er det hensigten at vise et helhedsorienteret og sammenhængende danskfag frem. Samtidig gøres rede for indhold og metoder, som kan være befordrende for at støtte elevernes færd mod at mestre de fire centrale danskfaglige områder: Læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation og for at bidrage til opfyldelse af fagets og folkeskolens formål.

Det er også ønsket at vise, hvordan undervisningen kan kobles tæt til elevernes livs- og omverden, og at det dermed forhåbentlig kan opnås, at faget giver mening for eleven, virker relevant og er vedkommende. Danskundervisningen må tage afsæt i de erfaringer og den viden, eleverne har med sig, udfordre dem passende og give eleverne lyst til at lære og lære sammen med andre.

3 Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen

I det følgende præsenteres centrale overvejelser vedrørende undervisningstilrettelæggelse i læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation.

Først præsenteres et praksiseksempel, der knytter de fire kompetenceområder sammen og lægger op til didaktisk refleksion. Derpå følger fem afsnit, som kan bruges af fagteamet til drøftelser af didaktiske valg i planlægning af undervisningen.

Dernæst følger teoretiske afsæt for undervisningen i de fire kompetenceområder, hvorefter der vejledes på de fire kompetenceområder på hvert trinforløb. Til hvert trinforløb præsenteres et praksiseksempel, der knytter kompetenceområderne sammen. Der er endvidere i et appendiks til denne vejledning flere praksiseksempler for hvert trinforløb. I praksiseksemplerne er ambitionen bl.a. at vise et helhedsorienteret danskfag med eksempler, der oftest går på tværs af kompetenceområder. Flere af praksiseksemplerne indeholder refleksionsspørgsmål til drøftelse i fagteamet, som det ses i følgende eksempel:

Samarbejde om at sætte kompetenceområderne i spil

Skoleåret nærmer sig sin afslutning. Det er blevet tid til at evaluere danskundervisningen i indeværende skoleår og udpege vigtige områder, der skal arbejdes videre med i det kommende skoleår. Dette foregår på et fagteammøde i dansk, hvor det vægtes, at dansk-lærerne forholder sig til, hvordan danskundervisningen bedst planlægges ud fra rammebetingelser, mulige fagdidaktiske valg og praksiserfaring.

I årgangsteamet i dansk i 7. klasse fremlægger en af lærerne et praksiseksempel som en case, som teamet i fællesskab kan drøfte ud fra refleksionsspørgsmålene.

Som praksiseksempel har læreren valgt *Skabt for hinanden* af Svend Åge Madsen (1997), fordi den er en science fiction-tekst, der på et tidligt tidspunkt beskriver mange af de tendenser, vi ser i dag. Bl.a. beskrives det, hvordan folk altid gennem synsnerven (Internethinden) er koblet på det såkaldte nærsyn og dermed ikke er i analog kontakt med hinanden. Dette giver sig også udslag i fortællerholdningen, idet novellen bruger en jeg-fortæller, som paradoksalt fortæller meget nærværende om andre personers følelser og deres fortid; fortælleren opfører sig som en alvidende fortæller, fordi jeg-fortælleren føler, at han kommer så tæt på personerne i nærsynet, at han reelt ikke føler en adskillelse.

Tekstvalg

Denne tekst er god til at illustrere den "som om"-verden, litteraturen skaber. Den fiktive verden antyder en bevidsthedsmæssig, social eller fysisk virkelighed, som stoffet er hentet i, og læseren kan aktualisere forestillinger om disse rum, på trods af at det er fremmedartet, ved brug af sine egne hverdagserfaringer. *Skabt for hinanden* foregår mest på det bevidsthedsmæssige plan, og det er en pointe i novellen, at det fysiske og sociale rum ikke fylder så meget i teksten. Men der er en masse situationer og skemaer, som vi kender fra vores hverdag (tv-shows, dokumentarudsendelser, reality-tv, en boksekamp, online betting osv.). Eller rettere, fra den virkelighed, vi møder gennem medierne. Teksten er netop god til at vise eleverne, at forfatteren har skabt en fiktiv verden, en forestillet verden, som vi som læsere lader som om, finder sted, mens vi læser, og som vi kobler vores viden om verden op på.

Novellen er også velegnet til at vise eleverne behovet for at læse bag om jeg-fortælleren; fortællerens refleksioner over sin egen situation virker overfladiske på læseren, han udviser kynisme og manglende empati i forhold til sine medmennesker, og i det hele taget er det i høj grad et fremmed perspektiv, vi får på verden gennem novellen.

Læsning og undersøgelse

Læreren vil til en start lade eleverne læse de første afsnit af teksten langsomt. Teksten starter in medias res, og det snyder os til at tro, at den situation, vi får beskrevet, er meget levende og fremstår som uformidlet virkelighed (inden for tekstens rammer). Lidt efter finder vi ud af, at det faktisk er et jeg, der fortæller, og at jeget ikke var til stede i den første situation. Læreren tager en dialog med eleverne om det skift, der sker, og hvilken effekt det har på vores oplevelse. Dette gør læreren for at spore eleverne ind på tekstens spil med virkelighedsplaner og synsvinkler.

Eleverne skal efter endt læsning af hele teksten undersøge dele af teksten nærmere. Bl.a. er slutningen interessant, fordi medieret virkelighed, fantasi og realplan blander sig for fortælleren.

For at konkretisere elevernes undersøgelse af spillet med fortælleren og virkelighedsplaner i novellen beslutter læreren, at eleverne skal lave en kort filmproduktion. Læreren præsenterer eleverne for et scenarie: Det firma, som producerer den nye nærsyn-dingenot, som fortælleren i novellen ønsker sig, bestiller en film-reklame for produktet. Firmaet specificerer, at reklamen både skal vise, hvordan det visuelt tager sig ud for brugeren, og hvor smart det ser ud at have den på. Med andre ord skal eleverne forsøge at illustrere et indre syn hos brugeren (som spejler det, fortælleren i novellen ser) og et ydre blik på brugeren (som fortælleren ikke giver os i novellen, og som sandsynligvis ser ret absurd ud). Reklamen må maksimalt vare 15 sekunder.

Eleverne skal klædes på til at kunne producere inden for genren reklame. På klassen ser de et par professionelle reklamer og trækker i fællesskab nogle karakteristika ud. For at spore eleverne ind på at bruge de filmiske virkemidler og sammensætte modaliteter på en hensigtsmæssig måde vælger læreren at vise et par elevproduktioner, som er fundet på internettet. Her bliver de modale lag i teksten nemlig synlige, fordi eleverne i sagens natur ikke kan producere så sømløst som et professionelt produktionshold. Disse skal eleverne give respons på; de skal finde en ting, der fungerede godt ved hhv. indholdet og formen, en ting, der fungerede mindre godt ved hhv. indholdet og formen, samt komme med konkrete forslag til, hvordan det kunne være gjort anderledes.

Eleverne skal nu lave manus til reklamen. De skal skrive voice-over, dialog, tegne et story-board og give respons på hinandens story-boards ud fra samme kriterier, som de brugte til de elevproducerede videoer tidligere.

Efter produktion og fremvisning skal eleverne ned i teksten igen og undersøge passager, hvor der er interessante ting på færde vedrørende indre og ydre syn, fortællerholdning mv.

Dernæst skal eleverne undersøge sprogbrugen i teksten, bl.a. med fokus på de mærkelige ord, teksten har (fx klikker man på lusen, nærsyn, sjoske osv.) og finde panderter til dem i nutiden. Forfatteren bruger "gamle", kendte ord, ofte i nye sammensætninger, som benævnelser for det nye. Mange af disse fungerer som metaforer, ligesom det er tilfældet for fx vores computere, som har et skrivebord, en skraldespand osv.

Refleksionsspørgsmål

- Hvilke danskfaglige emner kunne være interessante i perspektiveringen af teksten?
- Novellen byder på en del intertekstuelle referencer, nogle gange generelt til tv-formater og andre gange specifikt fx til filmen *Invasion of the Body Snatchers*. Hvordan kunne dette bringes i spil?
- Hvilke læremidler understøtter en hensigtsmæssig undervisning i fortolkning?
- Hvordan kan forløbet differentieres, så man får alle eleverne i klassen med?

Praksiseksemplet ovenfor kan inspirere til individuel refleksion og dialog i fagteamet, uanset hvilket klassetrin man underviser på i dansk. I forhold til dette eksempel kunne en drøftelse af forløbets formål, mål, indhold, arbejdsformer, aktiviteter, organisering og mulige evalueringstiltag fx være relevante. Praksiseksemplet her er et tænkt eksempel, som forhåbentlig kan afføde nye idéer til undervisningsforløb, der fletter kompetenceområderne sammen.

Formål og mål i danskfaget

Mål i danskfaget kan og bør have mange forskellige former, retninger og tidshorisonter. Nogle mål er langsigtede og har overordnet dannelses- eller uddannelsesmæssig karakter (i det følgende kaldet formål), mens andre mål er kortsigtede og har en mere specifik og faglig karakter. De mål retter sig fx mod undervisningsforløb (faglige mål). Endvidere er nogle mål åbne, retningsgivende mestringsmål. De er velegnede til at rammesætte dybdelæring og et selvstændigt arbejde med indhold frem for at lukke sig om overfladelæring. Andre mål er lukkede og afgrænsede præstationsmål. De er velegnede til at målfastsætte træning eller til at formulere opmærksomhedspunkter for nødvendige kundskaber og færdigheder, jf. opmærksomhedspunkterne i Fælles Mål.

- Hvilke typer mål kunne vi opstille for forløbet med *Skabt for hinanden*?

Progression i undervisning og læring

Progression i undervisningen har til formål at skabe progression i elevernes læring.

I danskfaget arbejder vi med et *spiralisk* princip for progression. Vi bygger hele tiden oven på det, eleverne har lært, gør gradvist indholdet mere komplekst og kravene til elevernes mestring uden støtte større. Kompetenceområderne er de samme gennem skoleforløbet, og overordnet er det det samme indhold, der arbejdes med: tekster, sprog og kommunikation. Vi er eksempelvis ikke færdige med novellegenren, selvom vi har haft et forløb om noveller i 3. klasse. Men vi skaber progression ved at vælge noveller, der er stadig mere udfordrende på de næste klassetrin, fx ved at gå fra en børnelitterær novelle, der handler om emner, som børn let kan relatere til, og som er formmæssigt og sprogligt ligefrem, til en voksenlitterær novelle. Desuden vil vi stille stadig større krav til elevernes undersøgelse af teksten, tolkningen og til deres perspektivering af teksten, fx i forhold til andre æstetiske tekster. Vi er heller ikke færdige med at forstå eget og andres kropssprog, selvom vi har arbejdet med det i kompetenceområdet kommunikation i 4. klasse. Det er en kundskab, som modnes og øges i takt med, at eleverne gør sig erfaringer med stadig mere komplekse kommunikationssituationer i arbejdet på de følgende klassetrin.

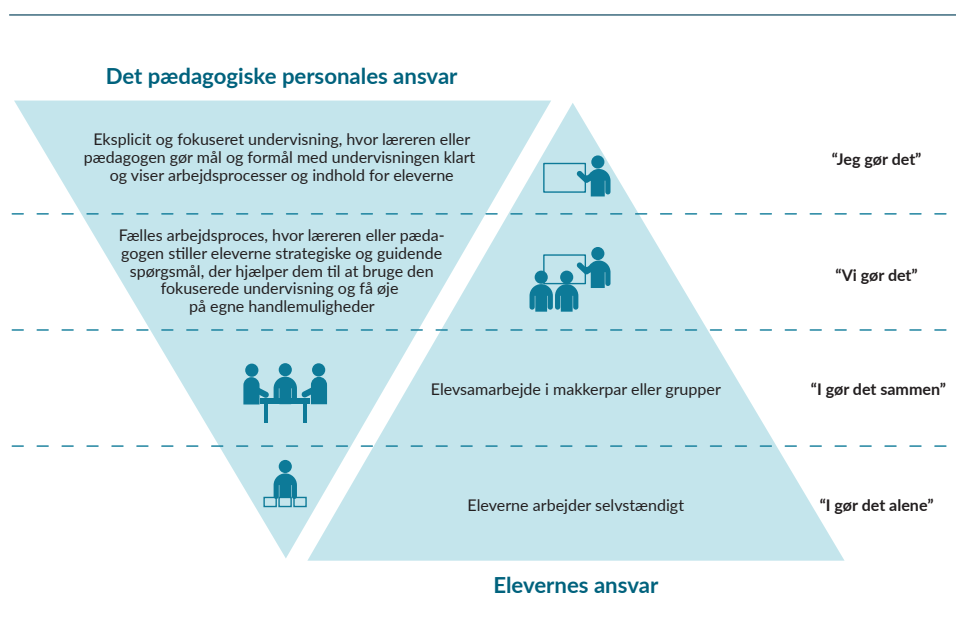
For hvert kompetenceområde beskrives det både i læseplan og vejledning, hvordan progression kan tænkes.

Stilladsering med fokus på gradvis overladelse af ansvar til eleven

Når elever skal udvikle strategier og mere komplekse sammensatte kompetencer, er det nyttigt at tænke i, hvordan eleverne stilladseres (støttes) bedst muligt. Der må tænkes over stilladsering til at komme i gang, til at undersøge og til at fuldføre opgaver. Dertil må man som lærer overveje, hvordan "stilladset" lidt efter lidt kan pilles ned, så eleverne i stigende grad arbejder selvstændigt.

I nedenstående model præsenteres, hvordan ansvaret gradvist kan overlades til eleverne. Modellen viser, at læreren har det primære ansvar i begyndelsen og leder gennem tydelige mål og formål og modellering af arbejdsmåder. Herefter arbejder lærer og elever sammen om fx at skrive en fælles indledning eller at undersøge en tekst, hvorefter eleverne skal bruge det, de nu har lært i makkerpar og grupper, hvor læreren kan vejlede efter behov. I nederste del af modellen er det største ansvar på elevernes side, og behovet for støtte fra læreren er blevet mindre. Eleverne kan nu på egen hånd være i stand til at skrive fx en indledning med evt. hjælpstillads i form af skriveskabeloner eller andet. Det er vigtigt, at læreren er opmærksom på at differentiere, så elever, der har behov for mindre stilladsering, hurtigere kan få mulighed for at arbejde selvstændigt.

Figur 1: Ansvar fra lærer til elev



Frit efter Fisher og Frey, 2014.

Mestring og feedback i danskfaget

Øvelse og gentagelse er et nødvendigt element i at blive god til noget. Man bliver en bedre svømmer eller klaverspiller, når man øver sig og træner nogle af de samme færdigheder igen. Man bliver også en bedre læser, når man læser de samme ord og tekster flere gange, og man udvider sit ordforråd, når man øver sig i at bruge nye ord flere gange mundtligt såvel som skriftligt i nye kontekster. Gentagelse kan hjælpe os til at huske og dermed konsolidere færdigheder og viden, så vi ikke skal bruge energi på at hente det frem, når vi skal bruge det.

Det er eksempelvis meget vigtigt, at bogstaver og ord med tiden ikke er noget, man skal bruge energi på at kalde frem fra hukommelsen. Begynderen kan afkode mange ord ved at lytte sig igennem dem, men dermed er processen ikke automatiseret. Der skal stadig bruges meget energi på processen. Energi, der dermed tager noget af tankevirkomheden, der skal gå til også at få udbytte af læsningen. Derfor må der træning og øvelse til.

Men vi skal være meget bevidste om, hvornår en aktivitet er bevidstløs og løsrevet træning, der ikke nødvendigvis fører til konsolidering af færdigheder og viden, der kan anvendes i nye kontekster. Et eksempel på det kan være kopiark med grammatiske øvelser, hvor eleven skal gradbøje tillægsord eller sætte lang tillægsform på udsagnsord, hvor opgaverne kan løses uden større tankevirksomhed og blot ved at kopiere og udfylde. Selvom eleven dermed får trænet og kan klare det i en løsrevet aktivitet, er det ikke sikkert, at denne træning fører til, at eleven bliver bedre til at stave grammatisk korrekt i egne tekster.

Det digitale færdighedstrænende læremiddel kender vi fra programmer med aktiviteter, hvor eleven træner delfærdigheder og får automatisk, øjeblikkelig feedback fra læremidlet. Eleven får at vide, om han har løst de lukkede opgaver korrekt eller ej. Eleven får ikke at vide, *hvad* han har gjort forkert, eller om der var dele af elevens måde at gribe opgaven an, der var hensigtsmæssige. Ligeledes får eleven ikke at vide, hvilke strategier han kan bruge til at klare lignende opgaver. Med andre ord får eleven fra læremidlet én type feedback, nemlig feedback på opgaveniveau, ud af flere mulige feedbacktyper, som ifølge Hattie og Timperley (2013) har vist sig effektive:

- Feedback på opgaveniveau: Hvor godt eleven har forstået og/eller udført en opgave.
- Feedback på procesniveau: Den vigtigste proces, der er nødvendig for at forstå/udføre opgaven.
- Feedback på selvreguleringsniveau: Hvordan eleven selvovervåger, styrer og regulerer sine handlinger.

Vi skal således være bevidste om, hvornår en aktivitet er gentagelse af færdigheder, som eleven allerede behersker. Det betyder ikke, at den slags ikke må forekomme. Det kan være motiverende for elever engang imellem at mærke sig ovenpå. Vi skal bare være bevidste om, hvordan vi bruger det. Det kan godt være nyttigt at have værkstedsarbejder, hvor nogle elever i et tidsrum kan være selvkørende med aktiviteter i eksempelvis digitale læremidler, som er selvrettende eller på tilpas lette niveauer. På den måde bliver der mulighed for at give feedback på højere niveauer til andre elever. Det kan være hensigtsmæssigt at medtænke samtalen i feedbacksituationen.

Refleksionsspørgsmål

- Hvor meget fylder færdighedstræning i undervisningen?
- Er der altid et klart og elevtilpasset mål med træningen? Er der et formål?
- Hvordan sikres det, at eleverne kan overføre det, de har øvet gennem træningen, til situationer, hvor de skal anvende færdigheden?
- Hvordan kan feedback i forhold til en skriveopgave tilrettelægges, så eleverne får meningsfuld feedback og selvregulerer i så høj grad, de kan?

Den digitale fagportal: Differentiering og progression

De store, digitale fagportaler er meget udbredte – især i de ældre klasser.

På en fagportal ligger der en masse indhold og forløb, der ikke som udgangspunkt er tænkt sammen i et sammenhængende forløb. Forløb, tekster og aktiviteter kan kombineres på kryds og tværs. Dette giver os en stor valgfrihed: Vi kan vælge forløb eller delelementer (fx en god video) ud og bruge dem – og lade de mindre gode være. Ofte vil der på de digitale fagportaler være stor variation i brug af modaliteter til formidling af fagligt indhold.

Men det giver os også en udfordring:

- Hvordan skaber vi progression mellem forløbene, når der ikke er tænkt progression ind i læremidlet?

I det analoge undervisningssystem ligger forløbene i en bestemt rækkefølge, og her har producenten ideelt set overvejet, hvordan det ene forløb fører til det næste, så vi hele tiden udfordrer eleverne, der hvor de er fagligt.

En digital fagportal indeholder typisk funktioner, der kan støtte eleverne i deres tilegnelse af det faglige indhold. Det kan være tekster af forskellig sværhedsgrad, notefunktion, oplæsningsfunktion eller fx interaktive definitioner af fagtermer. Dette giver mulighed for differentiering. Men:

- Det er vigtigt, at man som underviser overvejer, hvordan elever, der har brug for støtte, rent faktisk kan bruge disse funktioner konstruktivt i deres læreproces.
- Dertil er det væsentligt at modvirke, at de elever, som ikke har brug for fx oplæsning af tekster, ikke springer over, hvor gærdet er lavest.

3.1 Afsæt for undervisning i læsning og fremstilling, herunder skrivning

Udvikling af basal, fortsat og fagspecifik læse- og skrivekompetence

Flere processer indgår i læse- og skrivekompetencen. Det betyder, at der er mange områder, der skal tilgodeses i danskundervisningen. Men ikke nødvendigvis på samme tid eller i samme læremiddel.

I grundskolens danskundervisning er det væsentligt, at eleverne udvikler kritisk, reflekteret og faglig læse- og skrivekompetence. Udviklingen af læse- og skrivekompetence foregår gennem udvikling af basale, fortsatte niveauer og fagspecifikke læse- og skriveniveauer. Et basalt *læse- og skriveniveau* og et *fortsat læse- og skriveniveau* betegner kompetencer, som er generaliserbare til mange forskellige tekster og fag, mens *fagspecifik læsning og skrivning* betegner det sproglige og strukturelle, der er særligt ved faget og fagets tekster. På sigt betegner den fagspecifikke læsning og skrivning i fagene fagpersonens specialiserede kompetence, der bevirker, at man kan forstå og respondere på højt specialiserede faglige tekster i ungdomsuddannelse, videregående uddannelse og arbejdsliv (Shanahan & Shanahan, 2008).

Dansklæreren har en stor del af ansvaret for at sikre, at alle elever udvikler deres læse- og skrivefærdigheder på et basalt og fortsat niveau. Eleverne må støttes i at udvikle flydende og ubesværet læsning, så de kan tilpasse deres læsehastighed efter formålet, og så de gennem fleksibel og bevidst brug af forståelsesstrategier kan overvåge, reparere eller samle op på udbyttet af læsningen. Det har vist sig nyttigt at undervise i sådanne generelle læse- og lærestrategier, som kan tages i brug i mange læringskontekster og på tværs af fag. Strategierne og redskaberne må dog nødvendigvis tilpasses faget og fagets egenart. At forberede sin læsning af en biografi om H.C. Andersen bør gribes anderledes end at forberede sin læsning af en kortprosatext af Bent Haller. Ligeledes vil det være andre typer grafiske modeller, som er nyttige ved læsning af en fagtekst end ved læsning af en skønlitterær tekst.

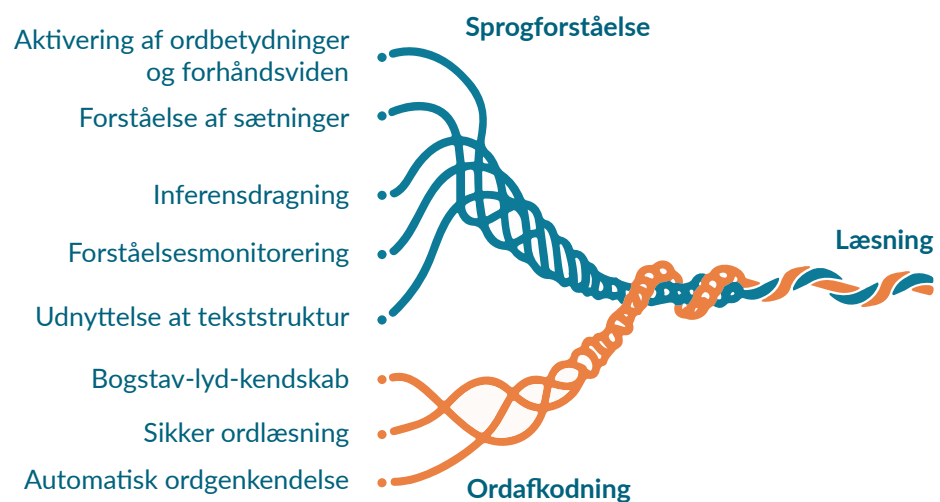
Dertil har dansklæreren også ansvar for, at eleverne allerede på begyndertrinnet drages ind i det særlige ved danskfagets tekster, fx ved at modellere fiktive læsemåder, og støtte eleverne i at få øje på sproget i teksterne. På den måde indgår begyndende fagspecifik læsning og skrivning fra starten i dansk og i andre fag. Det tværgående tema i Fælles Mål, sproglig udvikling, drejer sig netop om, at de enkelte faglærere har ansvar for, at det fagspecifikke sprog, både det mundtlige og skriftlige, fremmes hos eleverne gennem undervisning

i og med fagenes tekster. Her er fokus ikke på at lære generelle strategier, men derimod på at undersøge de måder, der skabes betydning og sammenhæng på i fagets tekster, dvs. undersøgelse af sproget, hvad angår grammatik og begreber, brug af modaliteter og brug af fremstillingsformer. Det er læse- og skrivekompetencer, som ikke nødvendigvis lader sig generalisere til en masse kontekster, og som på et avanceret niveau er afhængige af, at man har opnået et sikkert basalt og fortsat læse- og skrive niveau i fagene.

Vigtige delfærdigheder i læsning

Udvikling af basal og fortsat læsekompetence bliver ofte beskrevet med en reb-metafor (se figur 2), hvor to tovender afkodning og sprogforståelse, som hver består af en række dele, knyttes stærkere sammen til et kraftigere reb. Ingen af de to overordnede tovender kan undværes. Og i kompetent læsning vil alle dele i de to tove fungere i en samlet proces.

Figur 2: Model der viser kognitive færdigheder i læsning og behovet for at knytte sprogforståelse og afkodning sammen



Fra Oakhill, Cain & Elbro, 2015 på baggrund af Scarborough, 2001.

Denne model viser noget om, hvilke kognitive færdigheder der indgår i kompetent læsning. Områderne i rebet er vigtigt indhold, det kan betale sig at fokusere på i undervisningen. Og for en del af områderne ved vi også noget om metoder i undervisningen (se Shanahan, 2005; Oakhill, Cain & Elbro, 2015; Hattie, 2009).

Som lærer er det vigtigt at holde øje med udviklingen af afkodning og sprogforståelse og de delfærdigheder, der knytter sig hertil. I danskfaget vil en del af arbejdet med sprogforståelse være forklaret under dette færdigheds- og vidensområde under kompetenceområdet læsning. Men sprogforståelse indgår også i mange andre færdigheds- og vidensområder i faget. Der arbejdes eksempelvis også med sprogforståelse, når vi i tekstforståelse arbejder med læseforståelsesstrategier, og når vi i fortolkning arbejder med at undersøge teksters betydning.

Det er væsentligt at forstå, at afkodning skal forbindes til et meningsindhold, for at der er tale om læsning. Ord har både en lydside, et skriftbillede og en betydningsside, og sikker ordafkodning drejer sig om at skabe sikker forbindelse mellem alle tre dele. Det er for at fremme denne udvikling, at systematisk arbejde med bogstav og lyd, ordkendskab og flydende læsning er nyttigt. Det må foregå med opmærksomhed på, at den sikrere og hurtigere læsning fører til forståelse og udbytte.

Undervisning i læsning

Særligt fem områder har betydning i læseundervisningen (National Reading Panel, 2000; Shanahan, 2005; Hattie, 2009):

- Fonembevidsthed – sproglydsopmærksomhed
- Direkte undervisning i sammenhængen mellem bogstav og lyd
- Ordkendskab
- Læseforståelse
- Flydende læsning.

Fonembevidsthed

Elever har gavn af undervisning, der fokuserer på, at de lærer at lytte efter enkeltlyde i ord. Elever udviser sproglydsopmærksomhed på enkeltlydsniveau, når de fx kan høre, at te og tå slutter forskelligt. Arbejdet med sproglydsopmærksomhed kan gøres funktionelt og indlejres i rige sproglige kontekster ved at læse tekster, hvor der fx ledes efter ord, der begynder med en bestemt lyd, og derved gøre sproget i teksterne til genstand for undersøgelse.

Bogstav og lyd

Elever i 0.-2. klasse samt ældre elever med læsevanskeligheder har gavn af at få udpeget, hvordan man forbinder de enkelte bogstaver og bogstavfølger med deres konventionelle lyde. Bogstav og lyd-undervisning er blot en lille del af det, der skal foregå i danskundervisningen. At elever kan afkode og stave ord, er således ikke et mål i sig selv, men må ses som en vej til, at elever får automatiseret deres læse- og stavefærdighed, så de kan bruge deres mentale energi på meningsfokuseret at udforske og udforme tekster på egen hånd og sammen med andre.

Ordkendskab

Forståelse af ord og begreber er et centralt område af sprogforståelsen. Og der er mange måder at øge og udvikle elevers forståelse af ord på. Fælles for måderne er, at eleverne er aktive og undersøgende, og at der gives masser af anledninger til at tale om, lytte til, læse og skrive de nye ord i nye kontekster.

Læseforståelsesstrategier

Elever kan blive bedre til at forstå, hvad de læser, hvis de undervises i forståelsesstrategier i både fagtekster og skønlitterære tekster. Forståelsesstrategier henviser til bevidste kognitive strategier, man som læser kan ty til før, under og efter læsning for at huske, organisere eller uddybe information og for at overvåge og regulere sin forståelse (Bråten, 2008; Shanahan, 2005).

Flydende læsning

Udvikling af flydende læsning henviser til, at ordlæsningen er automatiseret, så man kan læse stille eller højt, uden at afkodningen kræver energi. Tekster læses flydende, når man læser *præcist*, med *passende hastighed*, med *forståelse* og med *udtryk i stemmen*, når man læser op (Shanahan, 2005; National Reading Panel, 2000). For at udvikle flydende læsning skal eleven have lært at afkode ved hjælp af flere forskellige strategier. I en alfabetisk ortografi som den danske er det helt afgørende, at eleverne lærer at forbinde de enkelte bogstaver og bogstavfølger med deres lyde. Men for at udvikle sikre ordlæsefærdigheder skal eleverne også udvikle strategier til at genkende større ortografiske enheder, som fx stavelser, rimdele og morfemer i ord. En høj grad af sikkerhed i afkodningen er afgørende for udvikling af flydende læsning. Flydende læsning i både oplæsning og stillelæsning fremmes bedst ved metoder, der prioriterer:

- At elever læser op i stedet for stillelæsning.
- At elever får feedback på deres oplæsning fra makker eller lærer.
- At elever læser samme tekst flere gange.

3.2 Afsæt for undervisning i fremstilling

Når dette kompetenceområde hedder fremstilling og ikke fx skrivning, så skyldes det, at det skrevne ord kun udgør en enkelt af de modaliteter, vi kan bruge til at udtrykke os med. Det skrevne ord er en uundværlig modalitet og også en modalitet, som det kræver formel undervisning at komme til at beherske (se næste afsnit).

Multimodal tekstproduktion

I de fleste af de tekster, som eleverne møder i og uden for skolen, kombineres ord med billeder og lyd – og myriader af andre modaliteter. Dermed er det multimodale essentielt, når vi skal binde fremstilling i skolen sammen med elevernes udtryksbehov og de tekst-formater, de opsøger i deres fritid.

Lad os tage billeder som eksempel. At producere billeder, vil vi normalt sige, ligger i faget håndværk og design. Men danskfaget har en rolle med hensyn til at lære eleverne at kombinere billeder og ord på en hensigtsmæssig måde i forhold til deres egne kommunikative formål. Billeder og ord kan spille sammen på flere forskellige måder; fx kan ordene specificere, hvad billedet skal betyde i sammenhængen (som vi fx typisk ser det i en avis), ordene kan blive specificeret af billedet (fx en generel beskrivelse af en dyrerace, fx giraffen, som specificeres med et billede, der viser et specifikt eksempel på et medlem af racen, en bestemt slags giraf), eller ord og billede kan stå i kontrast til hinanden (Gissel, 2016). Dette ligger der en faglighed i, som eleverne skal undervises i.

I et tidssvarende danskfag er det essentielt, at eleverne i deres fremstilling har lært at bruge en vifte af modaliteter i deres tekster. Ligeledes er det af betydning for elevernes kritiske læsekompetence og deres æstetiske dannelse, at de kan gennemskue brugen af modaliteter i tekster. Hver modalitet har sine styrker og begrænsninger i forhold til at skabe betydning, og danskfagets rolle i forhold til det multimodale er, at eleverne kan skabe formålstjenlige multimodale tekster ved at vælge, udnytte og sammensætte de modaliteter, som er bedst egnede i forhold til deres kommunikative formål i situationen.

Undervisning i skriftlig fremstilling

Kompetenceområdet fremstilling betegner multimodal produktion af tekst, og deri indgår det at kunne kommunikere skriftligt med stor vægt. Dansk skriveforskning har peget på, at der ikke foregår nok skrivning i skolen, og at elever ikke altid støttes i at kende formålet for skriftlige opgaver, små som store (Brok, Bjerregaard & Korsgaard, 2015).

International skriveforskning giver en række anbefalinger til at fremme elevens skrivekompetence gennem undervisningen (Graham m.fl., 2012):

- Sæt tid af til, at elever skriver hver dag.
- Undervis elever i skriveprocessen og i at skrive med mange formål.
- Undervis elever, så de bliver flydende i deres håndskrivning, stavning, sætningskonstruktion, tastaturskrivning og tekstbehandling.
- Skab engagerende skrivefællesskaber i klassen.

Sæt tid af, til at elever skriver hver dag

Det at skrive er en vej til at organisere tanker og viden. Det er vigtigt for elevernes udvikling af tænkning, at de får masser af anledninger til at formulere sig sammenhængende med forskellige formål. Derfor bør der dagligt sættes tid af til eksempelvis logskrivning, hvor eleverne formulerer sig sammenhængende om egne forestillinger om et emne eller andet. Det gælder både i hånden og på tastatur.

Hvis den skrivning, der foregår i skolen, udelukkende er kortsvar i hæfter og mundtligt i klassen, så får eleverne ikke øvelse i at udvikle og skriftliggøre en længere tankerække. Dette gælder også for det mundtlige arbejde i faget. Det er vigtigt at støtte eleverne i at kunne formulere sig sammenhængende i længere sætninger og ikke kun som brudstykker eller ja/nej-svar.

Undervis elever i skriveprocessen og i at skrive med mange formål

Færdigheds- og vidensområderne i fremstillingskompetence kan ses som led i en samlet proces i fire faser (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2015). Eleverne bør vejledes i skriveprocessen i følgende faser:

- En førfase med fokus på forberedelse og idéudvikling.
- En fremstillingsfase med fokus på fremstilling af udkast og dele af produkter.
- En revideringsfase med fokus på at se eget arbejde igennem med henblik på revidering samt at kunne give og modtage respons og revidere på baggrund af denne.
- En færdiggørelsesfase med fokus på korrektur, præsentation og evaluering af produktet.

Norsk skriveforskning peger på seks funktionelle formål ved skrivning, som eleverne bør styrkes i at kende og kunne fremstille tekster ud fra (se Brok m.fl., 2015). Formålene med at skrive kan være:

1. At skrive for at påvirke
2. At udveksle information, holde kontakt
3. At reflektere, selvkommunikere
4. At lagre og organisere viden
5. At vidensudvikle
6. At konstruere og digte fantasiverdener eller andre virtuelle universer.

Det anbefales, at elever kommer rundt om disse seks grundlæggende skriveformål i skolen. Som lærer må man derfor reflektere over, hvorfor en skriveopgave sættes i gang, og hvordan formålet eller formålene kan blive tydelige for eleverne. Elever motiveres og engageres bedre i opgaven, når de kender formålet med skrivningen, og når de støttes i, hvordan de kan opnå dette.

Undervis elever, så de bliver flydende i deres håndskrivning, stavning, sætningskonstruktion, tastaturskrivning og tekstbehandling

Under færdigheds- og vidensområdet håndskrift og layout på 1. og 2. trinforløb fokuseres på, at eleverne udvikler en sikker og læselig sammenbundet håndskrift, og ligeledes at de udvikler tastaturfærdigheder, så de efterhånden kan skrive sikkert og hurtigt med ti fingre. Det er vigtigt at være opmærksom på at vedligeholde og videreudvikle både håndskrift og tastaturskrivning gennem hele skoleforløbet, så eleverne kan vælge den måde at skrive på, der passer til situation og eget formål.

Under færdigheds- og vidensområderne *fremstilling og korrektur* fokuseres på arbejdet med at udvikle elevens formuleringsevne og med at blive en sikker staver.

Skab engagerende skrivefællesskaber i klassen

Det at skrive sammen kan være motiverende og berigende for udvikling af skriftlig fremstilling. Det er vigtigt at skabe et trygt læringsmiljø, hvor eleverne tør forsøge og tør tage chancer. Det bliver lettere for dem, når deres arbejdsprocesser støttes gennem tydelige og skriftlige mål og gennem skriveprocesser, hvor læreren skriver sammen med eleverne, inden de skriver i mindre grupper og makkerpar. Der kan eksempelvis i den fokuserede fællesundervisning arbejdes med at imitere andres måde at skrive på gennem analyse af tekster, brug af skriverammer og sætningsstartere til at komme i gang. Små og store skriveopgaver kan gøres i fællesskab på klassen, så eleverne får støtte til skriveprocessen.

3.3 Afsæt for undervisning i fortolkning

Hvordan man bedst underviser eleverne i fortolkning af æstetiske tekster, er svært at sætte på formel – og det skal man heller ikke.

Enhver æstetisk tekst har unikke træk. Den æstetiske tekst skitserer en særlig verden for læseren, som læseren er med til at skabe i sin læsning af teksten. Den æstetiske tekst præsenterer os for et fremmed perspektiv på verden, fx gennem en fortæller, som har sin helt egen måde at opfatte sine medmennesker på, eller gennem et lyrisk jeg i et digt, der sætter ord på sin særlige oplevelse af aspekter af livet. Den æstetiske tekst bruger sproget, filmsproget eller modaliteterne på en bevidst og særligt betydningsmættet måde, som bidrager til vores oplevelse af den fiktive verden.

Elevernes oplevelse og indlevelse i den æstetiske teksts verden er udgangspunktet i undervisning i fortolkning. Hvis ikke eleverne i mødet med teksten oplever dens verden og kan indleve sig fx i fortællerens perspektiv, så risikerer det efterfølgende arbejde med at undersøge og fortolke teksten at virke ligegyldigt for eleven og blive en mekanisk øvelse.

Arbejder vi med elevernes fortolkningskompetence, så betyder det bl.a., at den æstetiske tekst læses for sin egen skyld og ikke fx for at hente viden om et forudbestemt tema. Den æstetiske tekst kan sige os mennesker noget om livet og verden og få os til at overveje vores egen og andres situation på måder, som andre teksttyper ikke kan. Afsættet for undervisningen i fortolkning er derfor elevernes oplevelse og indlevelse; oplevelsen og indlevelsen er afsæt for, at undersøgelsen af den æstetiske teksts handling og virkemidler bliver vedkommende for eleverne. Derfor er det centralt at vælge tekster, som kan sige eleverne noget, de kan se som personligt vedkommende.

Det er også vigtigt, at teksten har appel til eleverne – at den er spændende, sjov, underlig på en god måde eller lignende.

Undersøgelsen af teksten skal ske på den æstetiske teksts præmisser. Eleverne skal undersøge de træk ved teksten, som har relevans i forhold til den måde, teksten fungerer på. Når eleverne skal kunne identificere, hvilken slags fortæller der er i en tekst, skal det ske med henblik på at forstå, hvorfor de som læsere får netop den oplevelse, som teksten gav dem. Er vi fx begrænset til en jeg-fortæller, afskærer det os fra at vide, hvad andre personer i teksten tænker og føler, ud over hvad jeg-fortælleren fortæller os og beskriver – og det vi på den baggrund kan tolke os frem til. Fortællerholdningen har dermed også betydning for de tomme pladser, teksten lægger det op til læseren at udfylde. Nogle tekster har en interessant komposition; andre gange er dette ikke så relevant at undersøge.

Konsekvensen er, at det at sætte meningsfulde mål for fortolkningsarbejdet kræver, at vi ikke kun fokuserer på viden og færdigheder. De analytiske greb, som eleverne skal lære, kan ikke være mål i sig selv; eleverne skal kunne undersøge teksten for i sidste ende at blive bedre til at indleve sig i og opleve teksten samt at nå frem til en fortolkning, der er tekstnær, men som også har plads til deres personlige perspektiv. Den æstetiske tekst er som udgangspunkt fortolkningsåben, og netop elevernes forskellige tolkninger af teksten

og dialogen om, hvad der er rimelige tolkninger af en æstetisk tekst, er grundlag for en autentisk dialog i klassens fortolkningsfællesskab.

I vurderingen af teksten forholder eleverne sig til, om teksten gav dem en oplevelse og et perspektiv på verden og dem selv, som havde værdi. Perspektivering knytter fortolkningsarbejdet med den enkelte tekst til andre tekster (fx en eller flere genrer), til forfatteren af teksten, til en historisk epoke, til samfundet – kort sagt: til det, som kan berige mødet med og fortolkningen af teksten med nye perspektiver.

Læsning af æstetiske tekster

Læseren danner inferens ved læsning af alle typer tekster, herunder fagtekster. Men kognitiv forskning (fx Graesser, Singer & Trabasso, 1994) peger på, at læsere danner flere inferenser, når de læser narrative tekster end andre typer tekster, fx fagtekster. Det skyldes, at en narrativ tekst kobler an til vores hverdagserfaringer og beskriver konkrete situationer med karakterer, der ligesom os selv har mål, handler, føler og kommer ud for forskellige begivenheder.

Dermed lægger den æstetiske tekst i særlig grad op til, at vi som subjekter bruger vores erfaringer til at udfylde de tomme pladser i teksten. Da disse erfaringer er forskellige fra person til person, og da den æstetiske tekst typisk efterlader meget rum for læseren at udfylde, bliver det relevant at gå i dialog om, hvor forskelligt eleverne har tolket elementer i teksten. Vi lærer noget om os selv og andre – og om den litterære teksts måde at virke på – ved mødet med andres tolkninger.

Omvendt er det vigtigt at holde fokus på, at teksten siger noget. Den kan ikke betyde hvad som helst. Nogle tolkninger er mere rimelige, dvs. i overensstemmelse med de informationer, teksten giver, end andre.

Når vi som læsere træder ind i det fiktive univers, som den æstetiske tekst skaber, ved vi som udgangspunkt ikke, hvad teksten kan/vil sige os. Dette vil vi som læsere forsøge at konstruere bud på, efterhånden som vi bevæger os gennem teksten. Vi danner hele tiden hypoteser om forskellige elementer i teksten, som vi senere i vores læsning kan få be- og afkræftet. Andre gange står ting åbne, også når vi har læst det sidste ord. Pointen er, at vi som læsere af en æstetisk tekst hele tiden tolker, og at vi optimalt set skal læse opmærksomt i teksten for at holde mulighederne åbne; et udsagn i teksten, som vi i første omgang ikke tilskriver den store betydning, kan senere hen vise sig helt centralt, når vi kobler det sammen med nye informationer.

Dette er en grund til, at det betones, at oplevelse og indlevelse er et centralt element i fortolkningsarbejdet. Det er vigtigt, at eleverne vænnes til at give sig tid til at opleve teksten og til at gå i dialog med teksten. Eleverne skal lære at læse den æstetiske tekst på tekstens præmisser og ikke fokusere på at lede efter noget på forhånd bestemt i teksten (fx et bestemt tema) eller for hurtigt gå i gang med at bruge den danskfaglige analytiske værktøjskasse i forhold til teksten.

Det er et oplagt fokus at læse en tekst som eksempel på en litterær periodes skrivemåde eller at holde forfatterbiografi og tekst op mod hinanden. Men derudover er det væsentligt, at vi lærer eleverne at læse æstetiske tekster opmærksomt og med en særligt åben og nysgerrig indstilling for at støtte deres fulde udbytte af læsningen.

I den proces, der lægges op til i kompetenceområdet fortolkning, opstår fortolkningen på basis af oplevelsen, indlevelsen og undersøgelsen af teksten. Det at fortolke en æstetisk tekst vil sige, at læseren aktivt medskabende kæder tekstens informationer sammen til udsagn om verden. Det kan fx være et eller flere temaer, som teksten kan belyse fra en ny vinkel. Æstetiske tekster knytter an til verden på en særlig måde. Det fordrer, at læseren kan læse med fordobling og med bevidsthed om, at fortælleren er en konstruktion fra forfatterens side. Fortolkning kan dermed også bestå i at se, at elementer i teksten kan tillægges en overført betydning, fx fungere symbolsk.

Progressionen i undervisningen i fortolkning på tværs af de fire trinforløb opnås ved, at:

- Tekstvalget afspejler en stigende formmæssig kompleksitet (fx eksperimenter med komposition og fortællestruktur).
- Bredden af den erfaringshorisont, det kræver hos eleven at indleve sig i tekstens behandling af et emne, udvides.
- Øge de krav, der stilles til elevernes undersøgelse af teksten.

3.4 Afsæt for undervisning i kommunikation

Kommunikation handler om, at eleven skal lære at bruge de kommunikative ressourcer hensigtsmæssigt, der er til elevens rådighed for at skabe betydning i forskellige situationer, dvs. sproglige som ikke-sproglige ressourcer (tegn), fx sprog og kropssprog. Dette skal lære eleverne at navigere på forskellige arenaer fra den helt nære kommunikationssituation til de formelle og mere krævende situationer. Det handler også om at se, hvad mulighederne og begrænsningerne er ved forskellige kommunikationsformer. Fx forskellen på at mødes og tale, sende en SMS, skrive et brev eller ringe på telefon.

Vi er et stykke fra grammatikkens regelstyrede univers. Eleverne skal lære at afkode de kulturelle normer og sociale spilleregler, der kendetegner forskellige kommunikationssituationer. Eleven skal klædes på med en bred vifte af semiotiske, herunder sproglige ressourcer, så eleven har mulighed for at tilpasse sin ytring eller tekst til at komme sin modtager i møde, kommunikere klart og relevant og i den mest hensigtsmæssige form i forhold til elevens egne formål og situationens beskaffenhed.

Vi anlægger her et sociokulturelt og funktionelt sprogsyn. Sproget kan ses som en mangfoldig ressource til at skabe mening i forhold til andre mennesker, og danskundervisningen skal gøre eleven bevidst om de sproglige muligheder, der er til rådighed i en given kommunikationssituation, samt hvad der vil være passende i forskellige sammenhænge. Eleven ansues som et meningssøgende og fortolkende subjekt, og undervisningen skal give eleverne redskaber til at aflæse, skabe betydning og kommunikere med sin livsverden.

Hensigtsmæssig kommunikation indebærer at tilpasse sin sproglige stil til situationen.

Når eleven skal lære at tilpasse sin kommunikation til modtageren og situationen, er det vigtigt, at vi sætter eleverne i situationer, hvor de sammen kan eksperimentere med, undersøge og vurdere egen og andres kommunikation. Når vi rammesætter disse situationer, kan vi tænke i en række modsætningspar, når vi skal vurdere aktiviteterens sværhedsgrad og kompleksitet samt skabe progression mellem forløb:

Kommunikativ modsætning	Uddybning
Nær – fjern kommunikation	Det gør en forskel, om vi fx er i rum med vores samtalepartner, så vi kan trække på kropssprog og stemme som ressourcer til selv at skabe betydning og aflæse den anden.
Mundtlig – skriftlig/fast kommunikation	I den mundtlige dialog kan vi afklare misforståelser ved at forklare os og stille spørgsmål til den anden. Den skrevne/faste kommunikation stiller højere krav til, at vi imødeser afsenderens horisont, holdninger osv.
Kendt – fremmed modtager	I jo højere grad vi kender modtageren, des bedre kan vi tilpasse vores tekst til modtagerens forudsætninger, holdninger mv.
Kendt – fremmed arena/situation	Jo bedre vi kender spillereglerne og normerne i den arena, vi skal kommunikere i, des lettere er det at kommunikere hensigtsmæssigt.
Enkel – kompleks genre	Genreerne kan i sig selv være mere eller mindre komplekse. Lovteksten er mere kompleks end den uformelle samtale. Men det er klart, at selv face-to-face-samtalen kan være kompleks, hvis fx modtageren er ukendt, og hvis arenaen stiller komplekse krav.

Færdigheds- og vidensområderne for kommunikation er:

- Dialog
- Krop og drama
- It og kommunikation
- Sprog og kultur
- Sproglig bevidsthed.

Dialog, krop og drama samt it og kommunikation vil vi typisk ikke arbejde med i sig selv, men vi vil inddrage disse elementer løbende i forhold til aktiviteter knyttet til elevernes læsning, fremstilling og fortolkning. Fx skal eleverne ikke uddannes til skuespillere, men kan anvende drama som en måde at bearbejde en æstetisk tekst på eller som del af læseteater. De fem færdigheds- og vidensområder udgør heller ikke tilsammen en proces, som det er tilfældet i de andre tre kompetenceområder.

3.5 Undervisningsvejledning 1. trinforløb (1.-2. klasse)

Læsning 1. trinforløb (1.-2. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne oplever sig selv som læsere, der kan læse tekster til oplevelse, indlevelse og udvikling af fantasi og faglig viden.

Vejledning læsning 1. trinforløb

I det følgende vejledes inden for centrale områder af betydning for undervisning i læsning samt inden for hvert af de seks færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet læsning.

Læsning og læreproces

Undervisningen skal støtte elevernes læseudvikling både gennem undervisning med tilpassede tekster og gennem stilladserende metoder, der giver eleverne erfaring med læsning af mere krævende tekster. Elevernes læsekompetence udvikles gennem lærerens didaktiske tilrettelæggelse med afsæt i de seks færdigheds- og vidensområder og gennem samarbejdet mellem skole og hjem. Det er vigtigt, at elevernes forældre forstår, at de også er et vigtigt led i deres børns læseudvikling. Selvom læsning foregår i skolen, så er det slet ikke nok. Læsning må også foregå hjemme.

Læseudvikling og elevforudsætninger

Der vil være en del elever, som allerede er langt i deres læse- og skriveudvikling i 0. klasse, og der vil også være elever i 1. klasse, som fortsat har brug for støtte til at opdage sammenhængen mellem bogstav og lyd, når de begynder i 1. klasse. Både læse- og skriveaktiviteter bidrager til udviklingen og konsolideringen af sammenhængen mellem bogstav og lyd, fx når eleverne opdager, at de kan skrive ord ved at analysere lydene i det talte sprog, og når eleverne opdager, at de kan læse lydrette ord ved at samle bogstavernes lyde til ord. Det er som lærer også vigtigt at holde øje med elever, der lader til at kende færre ord end de andre. Selvom ordkendskab ikke er nødvendigt for at kunne knække koden som sådan, så vil det betyde, at eleverne i højere grad er i risiko for ikke at opleve læsning som en meningsfuld aktivitet. Elevernes læseforståelse fremmes ved at arbejde med at udvikle deres ordkendskab i mundtlige og skriftlige aktiviteter i klassen med fokus på, at eleverne aktivt bearbejder ordene.

For de elever, der allerede ved begyndelsen af 1. trinforløb er godt på vej mod kompetencemålet, er det vigtigt, at underviseren forstår at gøde og nære elevernes fortsatte udvikling og interesse i læsning. De må ikke holdes tilbage i deres læse- og skriveudvikling, men skal udfordres gennem meningsorienteret arbejde med varierede og mere komplekse tekster. Selvom man som elev er nået et stykke i sin læseudvikling, så man genkender flere ord og begynder at kunne læse små tekster uden de store problemer, så man stadig sidde fast i afkodningen af ord. Nogle elever har tendens til bare at læse ukritisk videre uden at tage sig af, at de ikke forstod, hvad de læste. Selvfølgelig må man som ny læser kunne tolerere en vis grad af sløret forståelse, men det er væsentligt at opøve bevidsthed hos eleverne om, at læsning skal give mening, så de kan stoppe op og bruge strategier til at løse deres problemer med forståelsen.

Oplæsning frem for stillelæsning i 1.-2. klasse

Stillelæsning er ikke en effektiv form for læsetræning. På begyndertrinnet er eleverne ikke sikre i deres afkodning, og de har netop brug for at kunne høre sig selv og at få støtte til at læse meningsorienteret. Brug i stedet oplæsning i makkerpar og små grupper som en vej til at hjælpe elever i at blive mere sikre og med tiden flydende. Elevers oplæsning bør ikke foregå som "rundelæsning" i klassen. Det er ikke effektivt. Alt for meget ventetid, og for nogle elever kan det opleves som pinagtigt at skulle læse i en stor gruppe. Lad eleverne læse sammen to og to eller lad dem læse for sig selv i læserør/læsetelefoner (et vinkelrør forment af to pvc-rør), hvor de kan høre sig selv.

Vejledning i færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet læsning

Finde tekst

Når der arbejdes med at finde tekst, så betyder det, at eleverne støttes i at navigere i tekster og i at vælge tekster efter forskellige formål og interesse. Det kan være tekster til frilæsning eller tekster til fagligt arbejde i skolen. Eleverne skal støttes i at få øje på, om en tekst til frilæsning passer til deres læseniveau og til det, de har lyst til at læse om. Fx kan eleverne blive bedt om at lægge en hånd på første side i bogen. Eleverne løfter én finger og skal nu umiddelbart og ubesværet kunne læse de ord, der står under fingeren. Er der mange ord, der kræver omhyggelig og fokuseret afkodning, så kan det være udtryk for, at bogen er for svær for eleven at læse selvstændigt. Elevernes færd på internettet kan støttes ved

primært at bruge udvalgte, alderstilpassede hjemmesider. Her kan fokuseres på, hvordan en hjemmeside er opbygget, og hvordan man navigerer rundt på siderne for at finde det, man leder efter. Eleverne kan opfordres til at klikke på alt, hvad de bliver optagede af på den hjemmeside, de i første omgang udvælger. Eleverne kan dernæst opfordres til på forhånd at beslutte sig for kun at orientere sig på den udvalgte hjemmeside og opleve, hvor forskellige deres søgeoplevelser bliver.

Forberedelse

Eleverne bør vænnes til at forberede deres læsning med henblik på at læse med opmærksomhed på udbyttet. Eleverne har på dette trin stadig begrænsede læseerfaringer, og der må fokuseres på enkle før-læsestrategier. Hensigten er, at de udvikler en aktiv læseindstilling i de alderstilpassede tekster, de læser i makkerpar eller på egen hånd, og ligeledes at de udvikler en aktiv læseindstilling til de tekster, de lytter til. Det er vigtigt, at eleverne forstår, at forskellige kategorier af tekster kræver forskellig forberedelse, fordi formålet med læsningen er forskelligt. Når elever læser små fagtekster, vil det være nyttigt, at eleverne spørger sig selv om, hvad de ved i forvejen om tekstens emne, og at de overvejer, hvad denne tekst mon vil give dem svar på. Ved kortere æstetiske tekster, som elever læser selv, er det nyttigt, at eleverne forbereder sig på en læseoplevelse ved at skabe sig nogle forventninger, inden de læser. De kan fx kigge på billeder, titel, forfatter og måske læse nogle linjer for at gætte på, hvad denne tekst mon vil fortælle (hvem mon den handler om, hvor foregår den, i hvilken tid?). Forberedelse af tekstlæsning knytter sig også til kompetenceområdet fortolkning, når eleverne sammen med læreren skal læse æstetiske tekster, der opfører sig anderledes og overraskende, og hvor opmærksomheden må rettes mod, at de nu skal møde en fantasifuld eller sær tekst, hvor både tekst og billedside kræver særlig opmærksomhed.

! Opmærksomhedspunkt

Eleven kan læse lydrette ord (fx to, bus og sofa) og almindelige ikke-lydrette ord på to stavelser (fx pige, komme).

Afkodning

Undervisningen i afkodning på dette trin må bidrage til, at eleverne lærer at læse og forstå ord sikkert. Der vil være en del elever, som allerede efter børnehaveklassen kan kombinere bogstav og lyd, og undervisningen i 1. klasse må derfor nære og gøde elevernes viden om den basale sammenhæng mellem bogstav og lyd til læsning af lydrette ord, men også vægte arbejdet med betingede lydfølger samt introducere eleverne for strategier til læsning af hyppige ikke-lydrette ord. Både læse- og skriveaktiviteter bidrager til udviklingen, fx når eleverne opdager, at de kan skrive ord ved at analysere lydene i det talte sprog, og når eleverne opdager, at de kan læse lydrette ord ved at samle bogstavernes lyde til ord. Det er her vigtigt at holde øje med elever, der stadig har besvær med at huske bogstavernes form, navn og lyd, hvilket kan være tegn på, at de har brug for intensiv indsats i en periode, jf. opmærksomhedspunktet for sprog for børnehaveklassen samt opmærksomhedspunktet for afkodning på 1. trinforløb.

Løbende feedback fra læreren er central for udvikling af basale afkodningsfærdigheder. Ud over lærerens feedback kan eleverne også læse højt i makkerpar og små grupper og give hinanden feedback. Eleverne kan også læse højt for sig selv. Her fungerer elevens oplæsning som umiddelbar feedback. På den måde får eleverne støtte til at lytte til, om det, de læser, giver mening, eller om der er brug for at læse om igen. Gradvist vil elevernes ordlæsefærdigheder udbygges, så flere og flere ord læses helt eller delvist ved umiddelbar genkendelse. Disse ord er automatiseret. Men der vil fortsat være ord, som kræver, at eleverne gør aktivt brug af strategier for at afkode ordene. Det er derfor en god idé at lære eleverne, at det kan være en strategi at:

- Sige de første lyde højt.
- Dele ordet ved fx at lægge fingeren over noget af det.
- Bruge konteksten (læse lidt videre, se på illustrationer).
- Prøve at give vokalen i ordet en anden lyd.

I læseplanen peges der på, at der også skal arbejdes med stilladserende læsemetoder, så eleverne får erfaring med sprogligt mere krævende tekster. Her kan det anbefales, at der gøres brug af metoder som at læse i kor med andre, makkerlæse, og at eleverne læser ekko på andres læsning. På den måde støttes eleverne, så de kan deltage i læsning af tekster, de endnu ikke ville kunne læse på egen hånd. Således strækkes deres læsefærdigheder, og de får anledning til at opdage, hvor udvikling af sikre ordlæsefærdigheder kan føre dem hen.

I nedenstående tabel er angivet forventede oplæsningshastigheder efter 1. og 2. klasse¹. Der er angivet tre hastighedstal for oplæsning. Det første tal svarer til det niveau, den svageste fjerdedel maksimalt når. Det midterste tal svarer til det, som 50 % af eleverne ligger inden for, og det øverste tal svarer til det, som de øverste 25 % som minimum klarer.

I nedenstående tabel er ligeledes angivet forventet stillelæsningshastighed efter 2. klasse. Det er vigtigt hele tiden at være opmærksom på, om elever, der foretrækker at læse stille for sig selv, forstår, hvad de læser. Det kan for mange elever virke mere voksent at læse stille, men det er ikke sikkert, deres læseniveau er klart til det. Det er for alle elever vigtigt, at de ved, at det at læse ord og sætninger højt kan være en strategi til at forstå det, de ikke forstod, da de læste stille.

Forventet oplæsningshastighed i slutningen af 1. klasse. (25-50-75-percentilen)	Forventet oplæsningshastighed i slutningen af 2. klasse. (25-50-75-percentilen)	Forventet stillelæsningshastighed i slutningen af 2. klasse.
34- 60 -91 rigtige ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.	72- 100 -124 rigtige ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.	100 ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.
		60 ord pr. minut i ukendte fagtekster til alderstrinnet.

Sprogforståelse

Arbejdet med sprogforståelse drejer sig om at vække elevernes nysgerrighed for at gå på opdagelse i ord og udtryk i skrift og tale. Der må være fokus på at lære nye ord, men også på at udvide kendskabet til allerede kendte ord gennem undersøgelse af ord. Kendskab til ord kan øges ved at fokusere på, hvordan ord er bygget op af betydningsdele, og hvordan ord hænger sammen med andre ord betydningsmæssigt, fx ved at være synonyme eller ved at være del af samme betydningsmæssige felt. Det er hensigtsmæssigt at skrive nye ords stavemåder, så eleverne oplever, at alle ord har en skriftlig repræsentation, og at de visuelt kan identificere, at der fx er tale om et langt eller et kort ord både skriftligt og mundtligt. Hukommelsen for nye ord kan støttes ved at udtale ord meget tydeligt, fx ved overdistinkt udtale af alle stavelser i ord, så ordene ikke kun lagres gennem deres betydning, men også som klare fonologiske repræsentationer. Hukommelsen for nye ord kan ligeledes støttes ved at arbejde med at opnå en kropslig hukommelse af det nye ord. Eleverne kan lave forskellige simple bevægelser til fx forskellige transportmidler.

Tekstforståelse

Det er vigtigt, at eleverne helt fra starten forstår, at læsning skal give mening. Det gælder, når eleverne læser tekster i fællesskab med resten af klassen, og når de læser med makker eller på egen hånd. Derfor må eleverne arbejde med at overvåge deres forståelse, mens de

1 Normerne for oplæsning på 1., 2., 3. og 4. trinforløb refererer til: Hasbrouck, J. & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms* (Technical Report No. 1702). Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

sætter eleverne sammen på tværs af niveau, så en sikrere læser kan støtte den mere usikre. Nogle elever har brug for at deltage i de grundige gennemgange, som nogle læsebogs-systemer foreslår, andre elever kan selvstændigt og umiddelbart læse læseteksten og vil hurtigt kunne gå videre med andre aktiviteter og mere udfordrende tekster.

Refleksionsspørgsmål

- Hvordan skal undervisningen tilrettelægges i forhold til de elever, der allerede umiddelbart kan læse læseteksterne i læsebogssystemet flydende?
- Hvilke læremidler ville give mere passende udfordringer til de elever, hvis niveau ikke passer til det pågældende læsebogssystem?
- Har I adgang til disse læremidler, eller er det praktisk muligt at få adgang til dem? Hvordan kan I supplere det/de læremidler, I har adgang til, så alle elever udfordres passende?
- Hvad kan det skyldes, at nogle elever ikke ser ud til at kunne leve op til de minimumskrav, der er formuleret i opmærksomhedspunkterne for første trin?
- Hvilket tilbud og hvilken undervisning skal til, for at elever, der ikke ser ud til at kunne leve op til de minimumskrav, der er formuleret i opmærksomhedspunkterne for første trinforløb, kan udvikle sig som læsere og skrivere?

I den allerførste læseundervisning vil der ofte være et stort fokus på at styrke elevernes afkodningsfærdigheder. Men det er vigtigt, at eleven også styrker andre dele af læsekompetencen.

Refleksionsspørgsmål

Gennemfør en evaluering af dit/jeres primære lærebogssystem med fokus på:

- Hvor dækkende er systemet i forhold til de seks færdigheds- og vidensområder under kompetenceområdet læsning?
- Hvor dækkende er systemet i forhold til kompetenceområderne fremstilling, fortolkning og kommunikation?
- Hvilke områder og kompetencer er dit/jeres system dækkende på, og hvilke skal I finde supplerende indhold til at dække?

Læseteksterne i læsebogssystemer, der er systematisk tilrettelagt, hvad angår eksplicit undervisning i bogstav og lyd, vil typisk være sprogligt tilpassede, så eleverne kan træne at bruge de sammenhænge mellem lyd og bogstav, de er blevet undervist i, i deres læsning. Dette sandsynliggør, at eleverne bruger de bogstav-lyd-forbindelser, de har lært, til at afkode teksten i stedet for fx at gætte. I læseundervisningen er det vigtigt at støtte elevernes læseudvikling både gennem undervisning med tilpassede tekster og gennem metoder, der giver eleverne erfaring med læsning af stadigt mere komplekse og krævende tekster. Elevernes læsekompetence udvikles gennem lærerens didaktiske tilrettelæggelse med afsæt i de seks færdigheds- og vidensområder, der er knyttet til kompetencemålet for læsning.

Evaluering af elevers læseudvikling 1. trinforløb

Det er vigtigt, at man som lærer jævnligt lytter til elevernes læsning. På den måde får man indblik i de strategier, eleven benytter, om eleven læser meningsføgende, og man får indtryk af, hvor langt eleven er i sin udvikling af læsehastighed. På den måde kan man som lærer bedre vejlede eleverne, tilpasse undervisningen til deres niveau og vurdere, om der er elever, der kræver særlig opmærksomhed og måske skal tilbydes et intensivt tiltag i en periode. Ved at lytte til eleverne mærker eleverne også lærerens interesse i deres læsning, og man får anledning til at tale med eleverne om, hvad de synes, er spændende og interessant at læse.

Følgende giver idéer til, hvad man kan lytte efter, når man evaluerer indskolingselevers oplæsning.

Hvad kan man holde øje med, når eleven læser?

- Er eleven meningsføgende i sin læsning? Elever er meningsføgende, når de stopper op og går tilbage og læser igen eller undrer sig over, at det læste ikke giver mening. Elever, der ikke af sig selv stopper op, kan støttes ved at spørge: hov, prøv lige at lytte til det, du læste. Gav det mening? Jeg synes, det var lidt svært at forstå. Prøv igen.
- Benævner eleven hørbart lyde i ord? Det er tegn på, at eleven ikke har automatiseret ordene, men aktivt bruger ordlæsestrategier.
- Genkender eleven stavelser og ord umiddelbart? Det er tegn på, at eleven er på vej mod automatisering og ikke behøver at bruge energi på basale lydstrategier.
- Retter eleven sig selv? Når eleven retter sig selv, er det på den ene side udtryk for, at eleven ikke er helt sikker i sin ordlæsning, men på den anden side viser det, at eleven læser meningsføgende.
- Når eleven laver fejl, er fejlene så i overensstemmelse med lydprincippet? Selvom eleven fx læser ordet kugle som "kukle", så vil denne fejl være et udtryk for, at eleven aktivt bruger en lydstrategi, hvilket er godt for elevens læseudvikling.
- Er gæt en strategi, som eleven bruger? Gætter eleven fx ud fra første lyd/første stavelse, billeder, kontekst eller andet? Når elever gætter, kan det være tegn på, at de forsøger at læse hurtigere, end de helt magter endnu. Det er ikke et problem, hvis det blot er af og til, men har man indtryk af, at gæt er elevens primære strategi, er der brug for, at man støtter eleven i at bruge en lydstrategi.
- Bruger eleven billederne i teksten i sin læsning? Indholdet i billederne skal også aflæses, men det er vigtigt, at eleven ikke kun "læser" billederne i fx en tegneserie eller billedbog.
- Følger eleven teksten med fingeren eller andet? Det kan være en god strategi, som støtter eleven i at holde fokus på teksten.
- Kan eleven lytte til en bog (fx lydbog) og følge den skrevne tekst med fingeren? Det kan godt være, at eleven ikke kan læse teksten op uden støtte, men man kan holde øje med, om eleven med oplæsningen som støtte kan følge med oplæserens tempo.

Vurdering af elevens sikkerhed (præcision)

Lyt til elevens oplæsning af en tekst fx fra en fælles bog eller fra elevens eget selvvalgte læsemateriale.

Læg mærke til alt det, eleven har styr på, men kig også efter, hvad eleven gør, når der er usikkerheder i læsningen:

- Fejllæses ord? Hvad er mulige årsager til fejllæsningerne? Gætter eleven på baggrund af konteksten, forlyden, eller noget andet? Hvor svære og hyppige er de ord, eleven fejllæser?

- Opgives ord?
- Springes ord over?
- Retter eleven sig selv? Når eleven retter sig selv, er det på den ene side udtryk for, at eleven ikke er helt sikker i sin ordlæsning, men på den anden side viser det, at eleven læser meningssøgende.

Udregning af præcision (rigtighedsprocent)

- Tæl, hvor mange ord der er i teksten, fx 90.
- Tæl alle de ord, som eleven læste korrekt. Regn også de ord med, hvor eleven retter sig selv til det korrekte. Det giver fx 85.
- Divider antallet af korrekt læste ord med det totale antal ord i teksten, fx $85/90 = 94$.
- Gang med 100 %. I eksemplet svarer det til en rigtighedsprocent på 94 % korrekt læste ord. Obs! Når eleven læser forkert og derefter retter sig selv, regnes ordet som korrekt læst.

Vurdering af, hvor flydende en elevs læsning er

- Læser eleven et ord ad gangen, to ord, tre ord osv.?
- Er eleven tøvende i sin oplæsning?
- Hvor passende er læsetempoet?
- Bruger eleven punktum og andre tegn i teksten i sin oplæsning?
- Læser eleven fx replikker med indlevelse? Er eleven meningssøgende?

Vurdering af en elevs flydende læsning, hvad angår læsehastighed

Lyt til elevens oplæsning af en tekst, fx fra en fælles bog eller fra elevens eget selvvalgte læsemateriale. Husk, at præcision i læsning kommer før hastighed i læsning.

Tag tid og tæl, hvor mange ord eleven har læst på et minut. Har eleven læst 50 ord på et minut, hvor to af ordene blev fejllæst, så er læsehastigheden ved tekstlæsning således 48 korrekt læste ord i minuttet. Dette kan sammenlignes med de vejledende normer for oplæsning efter 1. klasse, hvorved det kan konstateres, at dette ligger lige under gennemsnittet for elever i slutningen af 1. klasse, hvor gennemsnittet er 60 korrekt læste ord i minuttet.

Har eleven læst mere end et minut, kan du beregne det gennemsnitligt antal korrekt læste ord pr. minut på følgende måde: antal korrekt læste ord/antal sekunder*60 sekunder.

Fx: en elev har læst 133 ord korrekt på 2 minutter og 33 sekunder ->
 $133/(153 \text{ sekunder} * 60 \text{ sekunder}) = 52$ korrekt læste ord i minuttet.

Refleksionsspørgsmål

- Hvordan kan du sætte tid af til jævnlige formative evalueringer af elevernes læsning og samtaler med dem om det, de læser?
- Hvordan kan du støtte eleverne i at bruge deres strategier i makkerpar og i at give og modtage feedback?
- Hvordan kan du vise elever, at læseudvikling er noget, I arbejder sammen om?

Fremstilling 1. trinforløb (1.-2. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan udtrykke sig med et formål på baggrund af egne tanker, følelser, fantasi, oplevelser og viden i nære og velkendte situationer.

Vejledning fremstilling 1. trinforløb

Eleverne har eksperimenteret med at skrive små tekster i børnehaveklassen, og første trinforløb bygger videre på disse erfaringer.

Færdigheds- og vidensområderne i fremstillingskompetence kan ses som led i en samlet proces i fire faser:

- En førfase med fokus på forberedelse og idéudvikling.
- En fremstillingsfase med fokus på fremstilling af udkast og dele af produkter.
- En revideringsfase med fokus på at se eget arbejde igennem med henblik på revidering samt at kunne give og modtage respons og revidere på baggrund af denne.
- En færdiggørelsesfase med fokus på korrektur, præsentation og evaluering af produktet.

Elever har brug for vejledning i strategier, de kan tage i brug i de forskellige faser. Det betyder ikke, at alle faser skal gennemføres hver gang, der i undervisningen fokuseres på fremstilling. Det er muligt at tage fat på delområder af skriveprocessen og arbejde med strategier til denne del, fx strategier til at blive en bedre staver eller strategier til at udvikle idéer.

På 1. trinforløb fokuseres også på, at eleverne udvikler en sikker og læselig håndskrift, og at eleverne opnår begyndende beherskelse af tastaturfærdigheder og kendskab til enkel tekstbehandling. Inden vi udfolder elementer af de fire faser i fremstillingsprocessen, fokuseres her på håndskrift og tastaturfærdigheder som grundlag for alle fremstillingsprocessens faser.

Håndskrift og layout

Håndskrift

Undervisningen i håndskrivning skal give eleverne mulighed for at formulere sig sikkert og ubesværet i hånden. Arbejdet med små og store bogstavers skriveveje i hånden støtter hukommelsen for bogstaverne og automatiserer skrivefærdigheden, så eleverne hurtigt kan komme i gang med at formulere sig i længere tekster. Nogle elever kan have brug for vejledning vedrørende skrivegreb og siddestilling. U hensigtsmæssige greb og siddestillinger kan betyde, at skrivning i hånden er ubehagelig for dem, og at arme og skuldre bliver ømme. Det kan være et fif at bede eleverne holde en perle eller viskelæder under fjerde og femte finger for at stimulere til at holde blyanten med trefingergreb. Ligeledes er det en god idé at støtte eleverne i at have begge ben i gulvet og begge albuer hvilende på bordet, når de skriver. Det gælder, uanset om det er på tastatur eller på papir.

Når der skrives på papir, er det en god idé, at eleverne bliver opmærksomme på, at skrivehånden ligger stille, mens den modsatte hånd bevæger papiret opad. På den måde modgås tendensen til skæve siddestillinger.

Tastaturfærdigheder og layout

Gennem forskellige elevvenlige digitale læremidler kan der arbejdes med at give eleverne begyndende erfaring med at skrive med ti fingre på tastatur. Ligeledes bør eleverne opnå kendskab til tastaturets opbygning og enkle funktioner i tekstbehandling, så de kan indsætte billeder og lyd og variere typografi og layout efter tekstens formål. Eleverne har ofte mere erfaring med tablets end med tastaturer, men her må undervisningen prioritere elevernes bekendthed med tastatur, så de efterhånden opnår en sikker og ubesværet skrivefærdighed på tastatur.

Forberedelse – fokus på førfasen

Det er vigtigt, at eleverne får hjælp til at udvikle strategier til at planlægge deres fremstilling. Først må opgaven være klar for eleverne, hvad angår formål og modtager, og hvilken kommunikationssituation fremstillingen indgår i. Hvorfor skal eleverne fremstille teksten? Er det fx for at digte en fortælling eller for at udvikle viden om et emne? Hvad skal teksten bruges til, og hvem skal læse den? Skal den fx bruges til underholdning i klassen eller til at give information til forældre, yngre elever eller andre? Det støtter elevernes klargøring at kende målene og kriterierne for opgaven, og disse bør skriftliggøres, fx i form af en tjekliste eller anden skriveordre. Denne kan være delvist udarbejdet sammen med eleverne.

Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at have et indhold at skrive om. Her vil det være hensigtsmæssigt, at eleverne støttes i at bruge strategier som brainstorm og mindmap til at komme på nye idéer og til at aktivere viden og erfaringer fra emner og oplevelser, klassen har haft. Elever kan have glæde af, at der i klassen hænger plakater med ord og begreber, som de gerne må bruge i deres egen tekst. Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at skrive i en form, der passer til tekstens formål. Det er en god idé at støtte eleverne med rammer for tekstens struktur og sprog og gøre eventuelle genreforventninger klare.

! Opmærksomhedspunkt

Eleven kan formulere sammenhængende tekster på mindst 3 linjer i en kendt teksttype.

Fremstilling – fokus på fremstillingsfasen

Fremstillingsarbejdet bør tage afsæt i den forberedelse, klassen har gjort, så eleverne støttes i at komme i gang med at producere udkast. Der kan med fordel arbejdes med aktiviteter som at skrive fælles tekst, bruge modeltekster og skriverammer. Eleverne skal lære, at struktur og sproglige træk adskiller sig på tværs af forskellige teksttyper, og de skal begynde at kunne anvende disse træk i egne tekster. Ligeledes skal eleverne opnå erfaringer med at skabe sammenhæng mellem forskellige modaliteter i tekster, fx skrift og billede under hensyntagen til formålet med produktet. Undervisningen må sikre, at eleverne får rige muligheder for at formulere sig sammenhængende både mundtligt og skriftligt og både i hånden og på tastatur.

Det er opmærksomhedskrævende, hvis en elev efter 1. trinforløb ikke kan formulere sammenhængende tekster på mindst tre linjer i en kendt teksttype.

Respons – fokus på revideringsfasen

I revideringsfasen begynder eleverne at lære at læse egne tekster igennem med en modtagers øjne. Undervisningen skal derfor støtte elevernes udvikling af opmærksomhed på at læse, lytte og se egne produkter igennem med henblik på at revidere produktet sprogligt inden præsentation. Her arbejdes med at lære eleverne at læse egne tekster igennem med begyndende bevidsthed om modtageren. Et vigtigt led i revideringsfasen er arbejdet med at give og modtage respons. Eleverne bør derfor støttes i at samtale om eget og andres produkter undervejs i processen med fokus på, hvordan formål, indhold og form spiller sammen. Her kan eleverne opmuntres til at bruge tjeklisten og skriveordren og gerne i makkerpar, og der må arbejdes med, hvordan man giver hinanden respons på en konkret og respektfuld måde.

Korrektur, præsentation og evaluering – færdiggørelsesfasen

Funktionelt arbejde med stavning

Undervisningen skal sikre, at eleverne udvikler sikre lyd baserede stavestrategier som et væsentligt skridt på vejen mod at blive funktionelle stavere. Elever kan ikke forventes at stave alle typer ord korrekt på dette trin, men det er en forventning, at de kan stave fonetisk, dvs. at alle lyde i ordet er repræsenteret ved konventionelle bogstaver i deres tekster. Det er lærerens opgave at være opmærksom på, hvilken feedback eleverne kan have brug for for at udvikle sig. Og der kan i undervisningen arbejdes med en gradvis forventning om, at eleverne kan stave de ord korrekt, de læser i tekster på klassen.

Der bør også arbejdes med betydningen af de basale tegn: punktum, spørgsmålstegn og udråbstegn og med opmærksomhed på at sætte især punktum og afstemme brugen af stort bogstav herefter i egne tekster.

Arbejdet med stavning bør være undersøgende og nysgerrigt med henblik på, at eleverne forstår, hvordan vi gør os forståelige for andre. Eleverne kan på dette trin støttes i at undersøge stavemåder og få øje på mønstre, der går igen, fx rimdele der optræder i flere ord (-op, -ok). De kan også støttes i at lære, hvordan vi danner ord på dansk, ved at sætte betydningsdele (morfemer) sammen. Fx kan de undersøge forskellige sammensatte ord, og de kan støttes i at få øje på betydningen af konkrete bøjningsmorfemer som en vej til at blive en mere sikker staver, som kan trække på andre stavestrategier end de lydbaserede.

Det er her vigtigt at holde øje med elever, der stadig har besvær med at huske bogstavernes form, navn og lyd, og som ikke kan stave til lydrette og almindelige ikke-lydrette ord. Det kan være tegn på, at de har brug for intensiv indsats i en periode, jf. opmærksomhedspunktet for korrektur på 1. trinforløb.

Ordbøger

Eleverne kan vejledes i at bruge net-ordbøger, fysiske ordbøger og ordlister for at tjekke den sproglige korrekthed i egne tekster. Ligeledes skal eleverne lære at evaluere og justere sammenkædning af lyd, tale, skrift og billede i digitale produktioner.

I fremstillingsprocessen er det vigtigt, at eleverne oplever, at korrekturfasen kan adskilles fra fremstilling og revidering, så de forstår, at arbejdet med korrekthed hører til sidste led inden færdiggørelsen.

Når eleverne har set eget produkt igennem, korrekturlæst og endeligt færdiggjort deres produkt, er det væsentligt, at de får lov til at præsentere deres produkter for modtagere på måder, der passer til den type produktion, de har lavet.

Praksiseksempler for fremstilling 1. trinforløb: *"Elevforudsætninger og progression – elevens skrivning kan styrke elevens læseudvikling"*, findes i appendiks til denne vejledning.

Fremstilling og elevforudsætninger

Ved tilrettelæggelsen af fremstillingsprocesser kan vi bl.a. overveje:

- Elevernes forudsætninger for at kunne deltage og bidrage, fx hvad angår forhåndsviden
- Tydeliggørelse af skriveformål og modtager
- Inddragelse af læsning i skriveprocessen
- Stilladsering af en multimodal skriveopgave på forskellige niveauer.

Praksiseksempel for fremstilling 1. trinforløb: *"Fremstilling og sprogforståelse: skriveformål og multimodalitet"*, findes i appendiks til denne vejledning

Fortolkning 1. trinforløb (1.- 2. klassetrin)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne lærer at fortolke æstetiske tekster, og at de lærer, at æstetiske tekster indbyder til oplevelse, indlevelse og indsigt gennem brug af æstetiske virkemidler.

For at eleverne kan forholde sig til tekstens æstetiske behandling af et emne, må læreren fortrinsvis vælge tekster, der knytter an til elevernes eget liv og erfaringshorisont.

Vejledning fortolkning 1. trinforløb

I det følgende vejledes inden for tekstvalg samt færdigheds- og vidensområderne i kompetenceområdet fortolkning.

! Opmærksomhedspunkt

Eleven kan stave til lydrette (fx ti, bil og kano) og almindelige ikke-lydrette ord (fx siger, døren).

Tekstvalg

Når vi vælger en æstetisk tekst, så er et vigtigt kriterium, at teksten knytter an til elevernes liv og erfaringshorisont. Det kan fx indebære, at teksten æstetisk behandler et emne, som kommer eleverne ved, og at teksten har en hovedperson, eleverne kan identificere sig med.

På første trinforløb skal eleverne møde en mangfoldighed af æstetiske tekster, så de får blik for spændvidden i de æstetiske teksters måder at bruge sproget og give læseren adgang til et særligt perspektiv på verden på. Det kan fx være fortællinger, billedbøger, rim og remser, sange, film, fabler og eventyr samt tekster fra dansk litteraturs kanon.

Oplevelse og indlevelse

Nogle elever vil have omfattende erfaringer med æstetiske tekster hjemmefra, andre i mindre grad. Uanset hvad, er det afgørende at støtte elevens møde med den æstetiske tekst, så eleven får mulighed for at opleve og indleve sig. Elevens umiddelbare møde med teksten skal give eleverne en nysgerrighed på og forståelse af, at æstetiske tekster bruger sproget på særlige måder, og at de kan begynde at sætte ord på, hvordan teksten er konstrueret.

Eleverne er ikke så sikre læsere endnu, og der vil være situationer, hvor vi ønsker at arbejde med æstetiske tekster, som måske ikke egner sig til, at (alle) eleverne læser den på egen hånd. Måske kan eleverne læse dele af teksten på egen hånd, og vi kan læse andre dele af den højt. I fortolkningsarbejdet er et centralt mål, at eleverne oplever, at den æstetiske tekst indbyder til oplevelse og indlevelse, og her kan elevernes læsefærdigheder blive en hæmsko.

Undersøgelse

Med afsæt i deres oplevelse og indlevelse skal eleverne undersøge tekstens handling og træk. Tekstens umiddelbare handling kan genfortælles eller genskabes via kreative aktiviteter. Eleverne kan med afsæt i spørgsmål til tomme pladser i teksten begynde at tolke på elementer af teksten. Hvorfor gør eller siger en person noget bestemt? Hvad får vi at vide i teksten, som kan hjælpe os til at forstå, hvorfor personen siger og gør, som hun gør? Hvor sikre og enige kan vi blive? Hvad tror vi, og hvad ved vi?

Er der nogle sproglige, billedlige eller lydige virkemidler, som eleverne har lagt mærke til i teksten? Er der passager, som er særligt velegnede til at undersøge tekstens sproglige stil?

Fortolkning, vurdering og perspektivering

I fortolkningen samler eleverne de træk, de har fundet i deres undersøgelse, og kommer med bud på og går i dialog om, hvad teksten drejer sig om. Hvad er det, teksten kan sige os noget om? Det er det, der menes med at samle tekstens udsagn i temaer (som fx følelser og relationer til andre mennesker) og begrunde disse i teksten. Eleverne kan have forskellige opfattelser af, hvad det er, teksten gør os klogere på, hvis vi ikke på forhånd har bestemt, hvad det er for et emne, teksten skal bruges til at belyse.

Eleverne skal have lejlighed til at give udtryk for og begrunde egen oplevelse af at læse/se en tekst og kunne diskutere forskellige tolkninger af teksten. Hold eleverne fast på, at deres udsagn og deres oplevelser skal have afsæt i teksten.

I perspektiveringen skal eleverne blive bevidste om, hvad de kan tage med sig fra teksten. Det handler om at sætte tekstens udsagn i relation til egen livssituation og til det, eleverne ved om verden, og om at diskutere, hvorvidt teksten gav indblik i emner og temaer, der var relevante for dem. Hvordan var det at opleve en andens, et fremmed perspektiv på verden? Hvis vi allerede, før eleverne læser teksten, bestemmer, at teksten handler om et bestemt tema, fx kærlighed, så kan vi risikere, at eleverne kun læser teksten med fokus på, hvad teksten kan sige os om temaet. Dermed risikerer vi, at den kompleksitet, der ofte vil ligge i en teksts udsagn samt de lag og undertemaer, der kan være på spil, ikke bliver bemærket og italesat i undervisningen (se praksiseksemplet nedenfor).

Praksis eksempler fortolkning 1. trinforløb

Indholdsvalg og fortolkning: Fiktion med tomme pladser i indskolingen

Arbejder vi med elevernes fortolkningskompetence, så betyder det bl.a., at den æstetiske tekst læses for sin egen skyld og ikke fx for at hente viden om et forudbestemt tema. Den æstetiske tekst kan sige os mennesker noget om livet og verden, få os til at overveje vores egen og andres situation på måder, som andre teksttyper ikke kan. Afsættet for undervisningen i fortolkning er derfor elevernes oplevelse og indlevelse; oplevelsen og indlevelsen er afsæt for, at undersøgelsen af den æstetiske teksts handling og virkemidler bliver vedkommende for eleverne.

Eleverne i 1. klasse skal læse billedbogen Historien om Ib Madsen af Mette Eike Neerlin og Rasmus Bregnhøi (2013). Læreren har valgt bogen, fordi dens skrevne sprog er ligefremt og ikke bør udfordre elevernes sprogforståelse ved højt læsning. Til gengæld rummer bogen potentiale til at arbejde med elevernes tolkning af fiktion og udfyldelse af tomme pladser, fordi billeder og ord fortæller ganske modstridende historier, og meget er underforstået. Selv om det skrevne sprog fortæller, hvordan Ib Madsen har det godt derhjemme og i skolen, viser billederne nemlig, at Ib Madsen snarere er ensom og overset. Bogen byder også på et andet litterært greb, nemlig genkommende mønstre, som påkalder sig læserens opmærksomhed og lægger op til læserens fortolkning. Fx er Ib som den eneste person på alle tegningerne omgivet af sommerfugle. Et andet eksempel er, at hvert opslags skrevne tekst fortæller noget positivt om Ib, fx at han var "Alles kammerat simpelthen" men sluttes af med en sætning, der med den genkommende formulering "i hvert fald" virker mindre overbevisende, fx "I hvert fald var han aldrig uvenner med nogen." På nævnte opslag, hvor Ibs gode forhold til sine kammerater besynges, viser billedet Ib sidde alene, sammenkrøbet i mørket, mens de andre børn leger udenfor.

Før læreren læser bogen højt, fortæller hun klassen, at i den bog, som de nu skal læse, skal man følge godt med. For der er ting i teksten, som vi skal være en slags detektiver for at fange. Allerede efter andet opslag stopper læreren op i sin højt læsning. Hun siger: "Jeg undrer mig altså lidt over, at der står, at Ib er glad, og at han er alles kammerat." Eleverne stemmer i; på billedet er han alene og ser bestemt ikke glad ud. En siger, at han ser bange ud. Læreren spørger, hvorfor eleverne tror, at han ser så trist ud. En elev siger, at det er fordi, han ikke er med til at lege. En anden siger, at han er bange. Til slut spørger læreren, om de har lagt mærke til noget underligt på billedet, som også var på det første billede. Det er sommerfuglene, hun hentyder til. I første omgang skal eleverne blot bide mærke i dem; hvad de kan betyde, skal de drøfte, når de har læst teksten færdig.

Senere i seancen skal Ib pakke til skoleudflugten til Møn. Læreren siger, at alle eleverne stille skal prøve at læse, hvad der står, der hvor hun peger. Da alle har forsøgt sig, må de sige det højt: "Pas". Læreren spørger, hvad man bruger et pas til. Eleverne kommer frem til, at det er, når man skal rejse til udlandet. Men hvor er det nu lige, at Møn ligger? Læreren søger med elevernes hjælp til stavning på "Møn" på et digitalt kort.

Læreren formål og mål med litteratursamtalen er at give eleverne et indblik i, hvordan de som læsere kan drage slutninger ud over det, der står eksplicit i teksten, for at nå til en dybere og samlet forståelse af tekstens udsagn. Billederne og ordene skal tolkes i forhold til hinanden, og det, vi har mødt tidligere i teksten, skal bruges til at forstå det kommende. Derfor læses teksten langsomt, opslag for opslag, og derfor dvæler de sammen ved detaljerne, og læreren spørger ind til teksten.

Enhver tekst kræver en aktiv læser for at give mening. Eleven skal bruge sin baggrundsviden for at kæde tekstens informationer sammen til en meningsfuld helhed. Forskellige tekster stiller forskellige krav til læserens udfyldelse af tekstens tomme pladser. En tom plads i en tekst er de steder, hvor meningen ikke er forklaret, og hvor læseren selv skal fortolke sig frem til en mening. Alle tekster har tomme pladser, både fagtekster og skønlitterære tekster, men i skønlitteratur vil der oftest være flere tomme pladser, fordi der er en bevidst underbestemthed, som giver plads til læserens udfyldning. I eksemplet med

at Ib pakker et pas, skal eleven dels vide, hvad et pas bruges til, før de vil kunne undre sig over, at han overhovedet skulle have brug for et pas. Sidenhen bliver netop de ting, Ib har pakket, vigtige for at forstå, at Ib måske ikke er faldet ud over Møns Klint. Læreren modellerer den aktivitet, som en mere trænet fiktionslæser vil udføre i forhold til teksten; læseren skal undre sig, skal udkaste hypoteser om, hvorfor noget er, som det er, og forsøge at få af- og bekræftet dem i sin videre læsning.

Det stiller krav til valget af tekst til undervisningen i indskolingen, når man som lærer skal styrke elevernes evne til at drage litterære inferenser, dvs. deres evne til at drage slutninger ud over det, som står direkte på linjerne i teksten. Det kræver også stilladsering af elevernes møde og fortolkning af teksten.

Praksiseksempel: "*fortolkning og multimodal produktion-rammesætning og samspil mellem kompetencer*" findes i appendiks til denne vejledning.

Kommunikation 1. trinforløb (1.-2. klasse)

Undervisningen skal føre frem imod, at eleverne forstår, at vi bruger sproget og sprogets virkemidler til forskellige formål, og at vi bruger sproget forskelligt afhængigt af situationen.

Vejledning kommunikation 1. trinforløb

I det følgende vejledes inden for hvert af de fem færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet kommunikation.

Dialog

Eleverne skal lære at gå i dialog. Dette indebærer mere end blot at lære eleverne at skiftes til at tale og lytte. Hvis vi skal opnå et dialogisk klasserum, så skal eleverne have tillid til og respekt for hinanden, og netop dialogen, hvor meningen opstår *mellem* samtalepartnerne, som et møde mellem forskellige perspektiver på verden, er befordrende for denne respekt og tillid. Ifølge Olga Dysthe (1997) er klasserummet potentielt fyldt med dialogiske relationer: Eleverne imellem, mellem lærer og elever, mellem tekster i og uden for klassens rammer og mellem mundtlige og skriftlige tekster. På 1. trinforløb skal dette dialogiske rum etableres, og det kan være hensigtsmæssigt at stilladsere elevernes dialog ved fx at opstille nogle rammer for interaktionen. Ved en fælles idégenerering som forberedelse af en skriveopgave kunne det fx være, at hver elev må komme med to idéer, og at alle i gruppen skal lytte til de andres idéer uden at kritisere dem. Herefter skriver eleverne i par og kan selv vurdere, hvilke idéer de vil bruge i deres tekst. Kompetenceområdet fortolkning er særligt velegnet til dialogisk interaktion pga. af den æstetiske teksts fortolkningsåbenhed.

Mundtlighed og drama

På de første klassetrin kan der fx arbejdes 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, hverdagsliv og særlige begivenheder i deres liv. I hele skoleforløbet indgår mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger. De mundtlige genrer går på tværs af alle kompetenceområderne. Men mundtlighed er særligt relevant i fortolkningsarbejdet. Eleverne bør også optræne deres læsefærdigheder gennem egen oplæsning. Oplæsningens aktualisering af den skrevne tekst er en måde at udkaste et bud på en tolkning af (dele af) æstetiske tekster. 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.

Krop og drama

Der kan arbejdes med at bevidstgøre eleverne om, hvordan kropssprog skaber betydning. Eksempelvis kan eleverne indgå i aktiviteter, hvor de kun må gøre brug af gestik og bevægelser i rummet til at karakterisere en person, en genstand, et dyr, en stemning

eller udviklingen i en fortælling. Der kan også gøres brug af "lynteater" i forbindelse med klassens læse- og litteraturundervisning eller arbejdet med følelser, fællesskab og trivsel. Med lynteater forstås korte dramatiseringer eller videredigtninger, hvor eleverne udfordres til på få minutter og med ganske få rekvisitter at forberede en kort præsentation/dialog for klassen. Ligeledes kan aktiviteter med "den varme stol", hvor elever på skift skal være forskellige personer i de tekster, de læser, være en relevant måde at arbejde med elevers indlevelse og forestillingsevne.

It og kommunikation

På 1. trin kan vi under it og kommunikation fokusere på de muligheder for kommunikation, som it giver. Fx giver digitale produktionsredskaber mulighed for nemt at lave digitale produktioner, der tager sig flot ud. En række digitale redskaber gør det således let for eleverne at producere slideshows med masser af billeder og effekter. Her kan dansk-lærerens rolle være dels at støtte eleverne i at sammensætte modaliteterne og virkemidlerne på en hensigtsmæssig måde og dels at kvalificere elevernes brug af skriftsproget eller det talte sprog; dette er der nemlig en tendens til, at eleverne glemmer at fokusere på, når de har en stor multimodal palette til rådighed.

Sprog og kultur

Når vi vil gøre eleverne bevidste om, at der er mange måder at tale dansk på, er det oplagt på 1. trinforløb at tage udgangspunkt i elevernes nære miljø. Sandsynligvis vil der være en del sproglig variation i klassen. Det kan også være, at vi kan få lov at ringe til en af elevernes familiemedlemmer, som taler en dialekt, vi ikke er vant til at høre. Vi kan spørge, om vedkommende har nogle ord, som de siger på en speciel måde. Eller måske en bedsteforælder, der taler dansk på en lidt gammeldags måde. Vi kan spørge, om vedkommende har nogle ord, som de siger på en speciel måde. Vi kan også lægge mærke til, hvis der er elever med flere sprog i klassen, som fx blander dansk med ord fra deres modersmål.

Det nordiske perspektiv

Når eleverne skal undersøge ligheder og forskelle mellem det danske sprog og svenske og norske udtryk, kan vi med fordel tage afsæt i alderssvarende tekster, hvor eleverne kan høre sprogene i tale. Det kunne fx være en oplæsning af en svensk eller norsk billedbog af en indfødt på originalsproget. Eller et afsnit af *Emil fra Lønneberg* eller *Pippi Langstrømpe* uden dansk tale. En pointe kunne være, at eleverne faktisk godt kan forstå det meste af det, de hører, men at der også er forskelle. Er der nogle sproglige træk, som elever kan identificere som anderledes fra dansk? Er der ord, som eleverne særligt lægger mærke til, at man siger på en anderledes måde? Fx talordene på de tre sprog. Og hvad med ordstillingen? Fx siger man på norsk "boken min" i modsætning til dansk "min bog" og har dobbeltbestemmelse på svensk, "den gode mannen" i modsætning til dansk "den gode mand". En søgning på internettet på "materialer til undervisning i nordisk" giver adgang til en stor mængde kvalificeret stof til undervisning i det nordiske, som også inddrager andre kompetenceområder.

Sproglig bevidsthed

I alle danskfagets kompetenceområder arbejdes med elevernes sproglige bevidsthed om, hvordan vi handler gennem sproget. Arbejdet med sproglig bevidsthed tilfører eleverne viden om sprog, sprogbrug og sproglig variation.

Praksiseksempel kommunikation 1. trinforløb: "*Tekster omkring mig - sproglig bevidsthed*", findes i appendiks til denne vejledning.

3.6 Undervisningsvejledning 2. trinforløb (3.-4. klasse)

Læsning 2. trinforløb (3.-4. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan læse tekster flydende og med forståelse og fortsat udvikler tillid til egne evner som læsere.

Vejledning læsning 2. trinforløb

Undervisningen bør støtte eleverne i at udvikle en stadigt mere automatiseret læsefærdighed, så eleverne kan læse forskellige tekster hurtigt og sikkert og med forståelse. Det sker ved lærerens højtlesning, elevens selvstændige læsning i skole og fritid samt ved arbejde med gentaget læsning i makkerpar og mindre grupper. Det er væsentligt, at eleverne forstår, at udvikling af sikker og hurtig læsning kræver, at de læser meget. Undervisningen må derfor bygge bro mellem læseundervisning i tekster i klassen og elevernes selvstændige selvvalgte læsning. Det vil være nødvendigt, at man som underviser lytter til sine elevers oplæsning med jævne mellemrum og taler med dem om deres udbytte for at kunne motivere deres fortsatte udvikling som læsere.

For enkelte elever er det fortsat en stor udfordring at læse sikkert og med nogenlunde hastighed. På 2. trinforløb er det derfor vigtigt, at der tilbydes intensive kurser ved holddeling eller i den understøttende undervisning, der kan give disse elever sikkerhed og/eller fart på læsningen.

I det følgende vejledes inden for hvert af de seks færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet læsning. Hvis det var en anden, der var klassens underviser på første trinforløb, vil det være en fordel at læse tilbage på tidligere trinforløbs beskrivelser af færdigheds- og vidensområderne.

Finde tekst

Undervisningen bør fortsat støtte eleverne i at vælge tekster, de har lyst og interesse i at læse, og i at gøre sig overvejelser over sværhedsgrad. Dertil arbejdes med strategier til målrettet søgning efter emner og billeder. I undervisningen bør der arbejdes med, hvordan man formulerer relevante søgeord, og med at kunne vurdere relevansen af og troværdigheden af et søgeresultat eller en hjemmeside i forhold til elevernes søgeformål. Særligt i forhold til nettekster er det centralt, at eleverne får redskaber til at kunne vurdere indholdet kritisk.

Forberedelse

Eleverne bør både kende til generelle strategier, som hjælper dem til at forberede deres læsning, fx ved at give bud på, hvad de kan forvente af teksten. Men særligt vigtigt er det, at læreren støtter elever i at forberede deres læsning ved at skabe tekstnære forventninger, der knytter sig til netop denne teksts særlige egenart, sprog og brug af modaliteter. Eleverne kan arbejde med at forstå, at forskellige kategorier af tekster, fx fagtekster og æstetiske tekster, kan bruges til forskellige ting, hhv. at opnå viden og opleve verden fra et nyt perspektiv. I forhold til fagtekster og brugstekster kan forberedelsen bestå i, at eleverne sætter sig et formål med læsningen (fx at lære noget nyt om H.C. Andersens liv), og at de får kendskab til teknikker til strukturering af deres baggrundsviden. I forhold til æstetiske tekster kan det mere generelt handle om at indstille sig på en bestemt type læseoplevelse (fx uhyggelig eller sjov) eller at holde fokus på bestemte aspekter af teksten (fx samspillet mellem ord og billeder). Fra lærerens perspektiv handler forberedelse i høj grad om at stilladsere elevernes vej ind i teksten og færd gennem teksten, så elevens læsning bærer frugt.

Afkodning

Arbejdet med at støtte eleverne i at opnå et mere flydende basalt læseniveau intensiveres, så ord og orddele genkendes hurtigt og ubesværet, og så sætninger og afsnit kan læses udtrykfuldt. Det er vigtigt, at læreren er opmærksom på, at eleverne ikke opøver bevidst-

! Opmærksomhedspunkt

Eleven kan læse tekster med et velkendt fagligt indhold med ca. 120 ord pr. minut.

løs hurtiglæsning, men at de forstår at forholde sig meningsføgende til egen læseproces, fx ved at være opmærksom på at stoppe op, rette sig selv eller genlæse, hvis teksten ikke giver mening.

I nedenstående tabel er angivet forventede oplæsningshastigheder efter 3. og 4. klasse². Der er angivet tre hastighedstal for oplæsning. Det første tal svarer til det niveau, den svageste fjerdedel maksimalt når. Det midterste tal svarer til det, som 50 % af eleverne ligger indenfor, og det øverste tal svarer til det, som de øverste 25 % som minimum klarer.

I nedenstående tabel er ligeledes angivet forventet stillelæsningshastighed efter 4. klasse. Det er vigtigt hele tiden at være opmærksom på, om elever, der foretrækker at læse stille for sig selv, forstår, hvad de læser. Det kan for mange elever virke mere voksent at læse stille, men det er ikke sikkert, at deres læseniveau er klar til det. Det er for alle elever vigtigt, at de ved, at det at læse ord og sætninger højt kan være en strategi til at forstå det, de ikke forstod, da de læste stille.

Det er opmærksomhedskrævende, hvis tekster, som har været bearbejdet og læst i undervisningen, ikke kan læses op med en hastighed på omkring 120 ord i minuttet i slutningen af 4. klasse.

Forventet oplæsningshastighed i slutningen af 3. klasse. (25-50-75-percentilen)	Forventet oplæsningshastighed i slutningen af 4. klasse. (25-50-75-percentilen)	Forventet stillelæsningshastighed i slutningen af 4. klasse.
91- 112 -139 rigtige ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.	105- 133 -160 rigtige ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.	150 ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.
		100 ord pr. minut i ukendte fagtekster til alderstrinnet.

Sprogforståelse

Undervisningen bør på varierede måder arbejde med elevernes forståelse, beherskelse og lyst til at bruge sproget mundtligt og skriftligt. At etablere forståelse af ord og udtryk kræver, at ordene bearbejdes både mundtligt og skriftligt og i flere kontekster. Det vil sjældent være nok blot at høre eller se ordet en enkelt gang. Arbejdet med sprogforståelse styrker elevernes tekstforståelse og generelle faglige udbytte. Når der arbejdes med strategier til at forholde sig til nye ord, er det nyttigt at arbejde med at forstå, hvordan ordbøger (digitale som analoge) kan anvendes strategisk til at udvide ordkendskab og begrebsforståelse. Ligeledes må eleverne støttes i at få øje på, hvordan konteksten, som ordene optræder i, kan bruges strategisk til at give bud på, hvad nye ord betyder, og ligeledes hvordan viden om ords opbygning (morfemer) kan anvendes til aktivt at forholde sig til ords betydning.

Arbejdet med både ords betydning og funktion, stavemåde og udtale må ses som værende vigtige samtidige elementer i elevens udvikling af sprogforståelse.

Tekstforståelse

På andet trinforløb arbejdes med generelle tekstforståelsesstrategier til at huske, overvåge, organisere eller uddybe på baggrund af det, man læser, for at udvikle aktiv meningsorienteret læsning. Men dertil er det vigtigt, at undervisningen støtter elever i at nærlæse teksten gennem undersøgende spørgsmål, så de kan gå i dialog med teksten. Elever bør støttes i

2 Normerne for oplæsning på 1., 2., 3. og 4. trinforløb refererer til: Hasbrouck, J. & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms* (Technical Report No. 1702). Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

at få øje på at forstå det, der står direkte i teksten (på linjen), og det, man kan slutte sig til ved at ved at inddrage forhåndsviden eller andre udsagn fra teksten (læse mellem linjerne). Ligeledes bør der i tekstforståelse arbejdes med, hvad der kan udledes af teksten, når man forholder sig til flere af tekstens dele og kombinerer disse samt forholder sig til teksten på et overordnet niveau. Læreren kan gennem åbne spørgsmål, som fx "hvorfors tror du, at...", eller "hvordan kan det være, at..." stilladsere elevernes udvikling af en aktiv og menings-søgende tekstlæsning, hvor de drager følgeslutninger ved at kombinere tekstens udsagn med egne tanker og viden.

Sammenhæng

Området sammenhæng binder den samlede tekstforståelse sammen. Læreren kan fortsat arbejde med at stille spørgsmål, der kræver, at eleverne forholder sig aktivt og kritisk. Dertil kan det også her være en idé at arbejde med at uddybe teksten, fx ved at arbejde med at omskabe teksten til andre genrer mundtligt såvel som skriftligt.

Praksiseksempler læsning 2. trinforløb

Læsning: Modellering af, hvordan skriftsproget kommunikerer

Eleverne arbejder i 3. klasse med læseforståelse på forskellige måder. De arbejder med udvikling af læseforståelse i de fælles læsetekster, de bruger til fortolkning i klassen, og de arbejder med at blive mere aktive og menings-søgende læsere i de tekster, de selv vælger at læse. I dette eksempel modellerer læreren et element af flydende læsning i et uddrag fra elevernes frilæsningsbøger. Det drejer sig om, hvordan tegn i skriftsproget kommunikerer noget om tekstens betydning. Dermed knytter dette eksempel kompetenceområdet læsning og kommunikation sammen.

Eleverne arbejder jævnlgt med makkerlæsning i egne bøger. I øjeblikket er en stor del af klassen optaget af Peter Gotthardts seriebøger om *Den magiske Falk* og *Elverdronningens børn*. Derfor vælger læreren i dette eksempel at modellere aktiv, menings-søgende læsning med afsæt i sider fra disse bøger.

Læreren har en intention om at støtte elevernes aktive brug af tegnene i teksten og de anførende verber og ord ved replikker. Han vil gerne vise eleverne, hvordan man bedre forstår teksten, når der kommer liv i den. Han har blæst s. 16 fra bogen *Dragekongens datter* op på whiteboard-tavlen. Han læser nu syv linjer, hvor han læser monotont og uden pauser ved punktum og uden forandring i stemmen ved direkte tale. Han går herefter i dialog med eleverne om, hvad der er galt. De bliver enige om, at det lød kedeligt, og efterhånden når de frem til, at det var, fordi han slet ikke brugte tegnene i teksten til at få liv i stemmen. De synes også, at teksten var svær at forstå, når den lød sådan. De taler om, at tekster kan være helt døde at høre på, hvis man glemmer at bruge de tegn, der er i den. De taler også om forskellen på skrift og tale. Når vi snakker med hinanden, går vi ikke og tænker på punktummer og citationstegn. Men tegnene er tekstens måde at kommunikere noget til læseren om, hvordan den skal læses. De taler om betydningen af punktummer, udråbstegn og citationstegn, og læreren får eleverne til at hjælpe sig med at markere tegnene med en tusch i teksten.

Nu læser han teksten op igen med tydelig brug af tegnene, og han taler herefter med dem om, at der stadig mangler liv i teksten. Han drager elevernes opmærksomhed hen på de anførende ord ved replikker (ytringsverberne). De understreger "hvæser den ene ind i ansigtet på den anden" og "sagde den anden" og "lo den tredje" og "spurgte Følfo". De taler om, hvilken forskel det gør for forståelsen, om man bruger disse ord i sin oplæsning. De lægger også mærke til, at der står ytringsverber som "tænkte" og "gispede". De taler om, at det er ord, der viser noget om, hvordan personerne kommunikerer noget, også selvom personerne ikke siger ord højt. De får også en god samtale om forskellen på at gispe, hvæse, le, tænke og sige noget og en samtale om vigtigheden af at lægge mærke til den person, der siger noget. Det gør en forskel, om det eksempelvis er en lille mand eller en stor kæmpe, der hvæser noget.

Nu læser læreren teksten op en tredje gang med fokus på tegn og de anførende ord og ytringsverber og på at bemærke, hvilke personer det er, der ytrer sig i teksten. Han afrunder med, at eleverne forklarer for hinanden, hvorfor brug af tegn og anførende ord i teksten hjælper til bedre læseforståelse.

Herefter makkerlæser eller læser eleverne individuelt i egne bøger.

Refleksionsspørgsmål

- Hvordan kan du bruge elevernes selvvalgte bøger til jævnligt at modellere aktiv læseforståelse?
- Hvordan kunne en modellering af aktiv overvågning af egen læseforståelse se ud?
- Hvordan kan elevernes frilæsningsbøger danne afsæt for samtaler om ord og begreber, som måske ikke er en del af elevernes aktive ordforråd?
- Hvordan kan samtalen om ytringsverber bruges, når eleverne skal variere sproget i fremstillingen af egne fortællende tekster?

Fremstilling 2. trinforløb (3.-4. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan udtrykke sig med et formål på baggrund af egne tanker, følelser, fantasi, oplevelser og viden i skrift, tale, lyd og billede i hverdagsituationer og i faglige situationer ud fra tekster i danskfaget.

Vejledning fremstilling 2. trinforløb

Færdigheds- og vidensområderne i fremstillingskompetence kan ses som led i en samlet proces i fire faser:

- En førfase med fokus på forberedelse og idéudvikling.
- En fremstillingsfase med fokus på fremstilling af udkast og dele af produkter.
- En revideringsfase med fokus på at se eget arbejde igennem med henblik på revidering samt at kunne give og modtage respons og revidere på baggrund af denne.
- En færdiggørelsesfase med fokus på korrektur, præsentation og evaluering af produktet.

Elever har brug for vejledning i strategier, de kan tage i brug i de forskellige faser. Det betyder ikke, at alle faser skal gennemføres hver gang, der i undervisningen fokuseres på fremstilling. Det er muligt at tage fat på delområder af skriveprocessen og arbejde med strategier til denne del, fx strategier til at blive en bedre staver eller strategier til at fremstille tekster.

På 2. trinforløb fokuseres også på, at eleverne udvikler en læselig og sammenbundet håndskrift, og at eleverne opnår beherskelse af tastaturfærdigheder og kendskab til tekstbehandling. Inden vi udfolder elementer af de fire faser i fremstillingsprocessen, fokuseres her på håndskrift og tastaturfærdigheder som grundlag for alle fremstillingsprocessens faser.

Håndskrift og layout

Håndskrift

Undervisningen i håndskrivning skal give eleverne mulighed for at formulere sig sikkert og ubesværet i hånden og gennem arbejdet med udviklingen af en sammenbundet håndskrift øge hastigheden på skrivningen. Det kan være svært at justere på elevernes skrivegreb

på 2. trinforløb, men eleverne kan gøres opmærksom på andre måder at holde på skrive-redskabet, og nogle kan også motiveres til det mere hensigtsmæssige trefingergreb, ligesom der kan vejledes i siddestilling, papirets vinkling mv. (se også under 1. trinforløb).

Tastaturfærdigheder og layout

Gennem forskellige elevvenlige digitale læremidler bør der arbejdes med, at eleverne bliver sikre i skrivning med ti fingre på tastatur, så de ubesværet og efterhånden også hurtigt kan udtrykke sig skriftligt. På 2. trin arbejdes med layout-funktioner, så eleverne kan indsætte billeder og lyd og variere typografi og layout efter tekstens formål.

Forberedelse – fokus på førfasen

Det er vigtigt, at eleverne fortsat udvikler strategier til at planlægge deres fremstilling. Først må opgaven være klar for eleverne, hvad angår formål og modtager, og hvilken kommunikationssituation fremstillingen indgår i. Hvorfor skal eleverne fremstille teksten? Er det fx for at digte en fortælling eller for at udvikle viden om et emne? Hvad skal teksten bruges til, og hvem skal læse den? Skal den fx bruges til underholdning i klassen eller til at give information til forældre, yngre elever eller andre? Det støtter elevernes klargøring at kende målene og kriterierne for opgaven, og disse bør skriftliggøres, fx i form af en tjekliste eller anden skriveordre. Disse kan delvist udarbejdes sammen med eleverne.

Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at have et indhold at skrive om. Her vil det være hensigtsmæssigt, at eleverne støttes i at bruge strategier som brainstorm og mindmap til at komme på nye idéer og til at aktivere viden og erfaringer fra emner og oplevelser, klassen har haft. Elever kan have glæde af, at der i klassen samles ord og formuleringer på plakater, som de gerne må bruge i deres egne tekster. Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at skrive i en form, der passer til tekstens formål. Det er en god idé at støtte eleverne med rammer for tekstens struktur og sprog og gøre eventuelle genforventninger klare.

Fremstilling – fokus på fremstillingsfasen

Fremstillingsarbejdet bør tage afsæt i den forberedelse, klassen har gjort, så eleverne støttes i at komme i gang med at producere udkast. Der kan med fordel arbejdes med aktiviteter som at skrive fælles tekst, bruge modeltekster og skriverammer. Eleverne skal lære, at struktur og sproglige træk adskiller sig i forskellige teksttyper, og de skal begynde at kunne anvende disse træk i egne tekster. Ligeledes skal eleverne opnå erfaringer med at skabe sammenhæng mellem forskellige modaliteter i tekster, fx skrift og billede under hensyntagen til formålet med produktet. Undervisningen må sikre, at eleverne får rige muligheder for at formulere sig sammenhængende både mundtligt og skriftligt og både i hånden og på tastatur.

Respons – fokus på revideringsfasen

I revideringsfasen begynder eleverne at lære at læse egne tekster igennem med en modtagers øjne. Undervisningen skal derfor støtte elevernes udvikling af opmærksomhed på at læse, lytte og se egne produkter igennem med henblik på at revidere produktet sprogligt inden præsentation. Et vigtigt led i revideringsfasen er arbejdet med at give og modtage respons. Eleverne bør derfor støttes i at samtale om eget og andres produkter undervejs i processen med fokus på, hvordan formål, indhold og struktur spiller sammen. Her opmuntres eleverne til at bruge tjeklisten og skriveordren og gerne i makkerpar, og der må arbejdes med, hvordan man giver hinanden respons på en konkret og respektfuld måde.

Korrektur, præsentation og evaluering – fokus på færdiggørelsesfasen

Funktionelt arbejde med stavning

Det kræver fokus og gentagen opmærksomhed at blive en bedre staver. Der bør derfor arbejdes bevidst med undersøgelse af stavelser, lydfølger, betydningsdele og ordspecifikke stavemåder i de tekster, eleverne læser og i elevernes egne produktioner. I 3.-4. klasse vil arbejdet med at få styr på lydfølgeregler for stumme bogstaver i forbindelse med

! Opmærksomheds-punkt

Eleven kan formulere en sammenhængende tekst med en tydelig tekststruktur, fx en beretning eller en beskrivelse af et velkendt fænomen.

konsonant, fx -nd, -ld, hv-, hj-, regler for konsonantfordobling i forbindelse med kort vokal og sikkerhed i konsonantklynger i forskellige positioner i ord være alderssvarende stof. Undervisningen bør være undersøgende i forhold til ords opbygning, så eleverne bliver opmærksomme på betydningsdele som bøjninger og afledninger som en vej til at blive en mere sikker staver, som kan trække på andre stavestrategier end de lydbaseerede.

På 2. trinforløb arbejdes med betydningen af de basale tegn: punktum, spørgsmålstegn og udråbstegn, og med at eleverne kan sætte dem korrekt og afstemme brugen af stort bogstav herefter i egne tekster.

Ordbøger

Eleverne kan vejledes i at bruge net-ordbøger, fysiske ordbøger og ordlister for at tjekke den sproglige korrekthed i egne tekster. Ligeledes skal eleverne lære at evaluere og justere sammenkædning af lyd, tale, skrift og billede i digitale produktioner.

I fremstillingsprocessen er det vigtigt, at eleverne oplever, at korrekturfasen kan adskilles fra fremstilling og revidering, så de forstår, at arbejdet med korrekthed hører til sidste led inden færdiggørelsen.

Når eleverne har set eget produkt igennem og endeligt færdiggjort deres produkt, er det væsentligt, at de får lov til at præsentere deres produkter for modtagere på måder og i situationer, der passer til den type produktion, de har lavet.

Praksiseksempel fremstilling 2. trinforløb: *"Fremstilling, læsning og kommunikation"*, findes i appendiks til denne vejledning.

Fortolkning 2. trinforløb (3.-4. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne lærer at undersøge og fortolke æstetiske tekster, og at de lærer, at æstetiske tekster indbyder til oplevelse, indlevelse og indsigt gennem brug af æstetiske virkemidler.

Tekstvalget skal knytte an til elevernes erfaringshorisont og forhåndsviden, men også åbne mulighed for at give eleverne indblik i andres liv.

Vejledning fortolkning 2. trinforløb

I det følgende vejledes inden for tekstvalg og færdigheds- og vidensområderne i kompetenceområdet fortolkning.

Tekstvalg

I arbejdet med at styrke elevernes fortolkningskompetence bør vi tænke i spiralisk progression. Det er den samme grundstamme, vi arbejder med på tværs af trin – udvikling af elevernes fortolkningskompetence. Men teksterne kan gradvist blive mere komplekse og udfordrende for eleverne – både hvad angår de emner, som teksterne beskæftiger sig med, deres form samt de krav, man som lærer stiller til elevernes undersøgelse af teksten.

Eleverne skal møde en mangfoldighed af æstetiske tekster, fx fortællinger, billedbøger, sange, digte, fabler, eventyr, tegneserier, kortfilm/film, herunder tekster fra dansk litteraturs kanon, så de får blik for spændvidden i de æstetiske teksters måder at bruge sproget og give læseren adgang til et særligt perspektiv på verden på.

Oplevelse og indlevelse

Ligesom på det foregående trinforløb danner elevernes oplevelse og indlevelse afsæt for det videre arbejde med teksten. Mødet med den æstetiske tekst skal støttes og rammesættes, så eleverne får mulighed for at opleve, indleve sig og engagere sig i teksten.

Elevernes oplevelse og indlevelse kan bl.a. støttes ved, at de udtrykker deres oplevelse af tekstens verden, fx gennem dialog, dramatisering, oplæsning eller anden om- og medskabelse af teksten (se praksiseksempel i appendiks til denne vejledning).

Elevens umiddelbare møde med teksten skal give eleverne en nysgerrighed på og forståelse af, at æstetiske tekster bruger sproget på særlige måder, at æstetiske tekster skaber tid og rum, og at æstetiske tekster har tomme pladser, som læsere udfylder på forskellig vis ud fra deres erfaringshorisont og forhåndsviden.

En vigtig overvejelse som lærer er, i hvor høj grad eleverne i forhold til en given æstetisk tekst skal have mulighed for at opleve hele teksten på en gang, eller om der vil være mere faglig værdi i at dele teksten op og foranstalte en undersøgelse af fx starten på teksten.

Undersøgelse

Med afsæt i deres oplevelse og indlevelse skal eleverne undersøge tekstens handling og virkemidler. Eleverne skal udbygge deres forståelse af, at den æstetiske tekst med sproglige, billedlige og lydige virkemidler skaber en fiktiv verden eller anlægger et æstetisk blik på virkeligheden.

Undersøgelsen skal fokusere på de træk og elementer, som den æstetiske tekst lægger op til. Det kan fx være at karakterisere tekstens komposition. Det kan være, at eleverne skal finde informationer i teksten for at kunne karakterisere hovedpersonen i teksten eller andre karakterer og derigennem nå til bud på, hvorfor personerne handler, som de gør. Eleverne kan også undersøge, hvilke genrer der er på spil i teksten. Ofte vil en genre stå i forgrunden, men samtidig vil værket indeholde træk fra andre genrer. Læser eleverne fx Dorte Karrebæks *Emmely M*, vil karakteristikken af denne tekst måske være, at det er en tekst, hvor der kan ske overnaturlige ting, en fantastisk tekst, men at den også er en gyser.

På længere sigt skal eleverne blive i stand til selv at stille de rigtige spørgsmål til teksten – finde ud af, hvad der er relevant at undersøge i teksten. Men her på andet trinforløb vil det oftest være lærerens opgave at udpege disse ting. Hvad er det, teksten lægger op til os læsere at udfylde med vores hverdagserfaringer? Hvad er det for aspekter, som vi tolker ind i teksten – uden måske at være bevidste om, at vi gør det? Eleverne vil til gengæld godt kunne udføre undersøgelsen, hvis de arbejder ud fra konkrete spørgsmål til tekstens handling og holdes fast på at finde deres svar i teksten: Hvorfor siger og gør personen sådan? Kan vi finde spor i teksten, der kan pege os hen mod et svar? Finder vi forskellige svar, som er rimelige ud fra det, teksten fortæller os?

Fortolkning, vurdering og perspektivering

I fortolkningen samler eleverne de træk, de har fundet i deres undersøgelse, og kommer med bud på og går i dialog om, hvad teksten drejer sig om. Hvilke temaer er på spil i teksten? Hvis vi allerede, før eleverne læser teksten, bestemmer, at teksten handler om et bestemt tema, fx kærlighed, så kan vi risikere, at eleverne kun læser teksten med fokus på, hvad teksten kan sige os om temaet. Dermed risikerer vi, at den kompleksitet, der ofte vil ligge i en teksts udsagn, og de lag og undertemaer, der kan være på spil, ikke bliver bemærket og italesat i undervisningen (se praksiseksemplet under 1. trinforløb i appendiks til denne vejledning).

Undersøgelsen kan også danne fundament for, at eleverne kan komme med bud på, hvordan tekstens virkemidler skaber læserens oplevelse, og at teksten behandler et emne æstetisk. Eleverne skal også arbejde med at give udtryk for og begrunde egen oplevelse af at læse/se en tekst, herunder film.

I klassens fortolkningsfællesskab skal eleverne have lejlighed til at diskutere forskellige tolkninger af teksten med henblik på, at eleverne ser, at elementer i en tekst kan være åbne for fortolkning. Når eleverne skal vurdere hinandens tolkninger af teksten, så er vigtige kriterier, om tolkningen er tekstnær og rimelig. Denne drøftelse af tolkninger vil oftest kunne føres tilbage til formens betydning for læserens oplevelse og indlevelse. Hvad er det for træk ved teksten, der gør, at vi opfatter tingene så forskelligt? Hænger det fx sammen med, at vi har at gøre med en jeg-fortæller, som ikke er særligt meddelsom omkring sine egne følelser og holdninger?

I perspektivering skal eleverne blive bevidste om, hvad de kan tage med sig fra teksten. Det handler om at sætte tekstens udsagn i relation til egen og andres livssituation og diskutere, hvorvidt teksten gav indblik i relevante emner og temaer og andres perspektiv på verden. Desuden kan teksten perspektiveres til andre tiders fremstilling af lignende temaer, herunder tekster fra dansk litteraturs kanon eller til forfatterens andre værker (se afsnit 5.1. om kanontekster i undervisningen).

Praksiseksempel fortolkning 2. trinforløb: "*Fortolkning, fremstilling og kommunikation*", findes i appendiks til denne vejledning.

Kommunikation 2. trinforløb (3.-4. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan kommunikere i hverdagsituationer og i overskuelige formelle og sociale situationer med forståelse for regler og normer for kommunikation. Eleverne skal derfor fortsat udvikle deres forståelse af, at vi bruger sproget og sprogets virkemidler til forskellige formål, og at vi bruger sproget forskelligt afhængigt af situationen.

Vejledning kommunikation 2. trinforløb

I det følgende vejledes inden for hvert af de fem færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet kommunikation.

Dialog

Eleverne skal vænnes til at gå i dialog. Dette indebærer mere end blot at lære eleverne at skiftes til at tale og lytte. Hvis vi skal opnå et dialogisk klasserum, så skal eleverne have tillid til og respekt for hinanden, og netop dialogen, hvor meningen opstår *mellem* samtalepartnere, som et møde mellem forskellige perspektiver på verden, er befordrende for denne respekt og tillid. Ifølge Olga Dysthe (1997) er klasserummet potentielt fyldt med dialogiske relationer: Mellem eleverne, mellem lærer og elever, mellem tekster i og uden for klassens rammer og mellem mundtlige og skriftlige tekster.

På 2. trinforløb skal det dialogiske rum, som er etableret på første trin, styrkes og udbygges. Det kan være hensigtsmæssigt at stilladsere elevernes dialog ved fx at opstille nogle rammer for interaktionen. Det kan ved elevrespons ved fremstilling fx være, at eleverne skal finde to positive ting ved den andens tekst og en ting, der kan blive bedre, og at skriveren først må svare, når alle tre punkter er sagt. Herefter kan eleverne således gå i dialog. Kompetenceområdet fortolkning er særligt velegnet til dialogisk interaktion pga. af den æstetiske teksts fortolkningsåbenhed. I en dialogisk afprøvning af forskellige fortolkninger af en tekst er det vigtigt, at eleverne bliver opmærksomme på, at der ofte kan være flere rimelige og begrundede tolkninger af den samme tekst, men også at de i dialogisk interaktion kan forstå den andens perspektiv og spørge kritisk ind til andres synspunkter.

Mundtlighed og drama

På 2. trinforløb kan eleverne bl.a. arbejde med mundtlige fortælle-genrer. Det kan være vitser, vandrehistorier eller egne anekdoter. Læreren fortæller også 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, hverdagsliv og særlige begivenheder i deres liv. I hele skoleforløbet indgår mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger. De mundtlige genrer går på tværs af alle kompetenceområderne. Men mundtlighed er særligt relevant i fortolkningsarbejdet. Eleverne bør også optræne deres læsefærdigheder gennem egen oplæsning. Oplæsningens aktualisering af den skrevne tekst er en måde at udkaste et bud på en tolkning af (dele af) æstetiske tekster. 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.

Krop og drama

Der kan arbejdes med at bevidstgøre eleverne om, hvordan kropssprog skaber betydning. Eksempelvis kan eleverne indgå i aktiviteter, hvor de kun må gøre brug af gestik og bevægelser i rummet til at karakterisere en person, en genstand, et dyr, en stemning eller fortælling. I forbindelse med læse- og litteraturundervisningen eller arbejde med følelser, fællesskab og trivsel kan korte dramatiseringer eller videredigtninger i form af lynteater være oplagt. Eleverne får få minutter og få rekvisitter til at forberede en kort præsentation/dialog for klassen. Ligeledes kan aktiviteter med "den varme stol", hvor elever på skift skal være forskellige personer i de tekster, de læser, være en relevant måde at arbejde med elevers indlevelse og forestillingsevne.

It og kommunikation

Eleverne skal begynde at lære, hvad mulighederne og faldgruberne kan være ved at bruge it til kommunikation i hverdagen. Der bør startes med den nære kommunikation – eller måske snarere kommunikation, som typisk opfattes som nær af eleverne, men ikke altid er det. Mange elever vil på 2. trinforløb have en mobiltelefon og måske også adgang til at publicere indhold via diverse digitale kanaler. Fokus i undervisningen kan lægges på, hvad det betyder for vores kommunikation, at vi ikke er ansigt til ansigt med vores modtager, når vi fx sender en SMS (se praksiseksempel herunder). Eller at vi på de sociale medier kan henvende os til mange, også folk som vi egentlig ikke ønsker at kommunikere med. Undervisningen kan med fordel sætte eleverne i situationer, hvor de skal anvende digital teknologi til hverdagskommunikation.

Sprog og kultur

Eleverne kan undersøge deres egen sproglige baggrund ved at lave et sprogligt stamtræ. De kan fx interviewe deres forældre: Hvordan talte/taler elevernes forældres forældre, hvad ved vi om deres arbejde, uddannelsesniveau osv.?

Elevernes undersøgelse af andres sprog og sproglige baggrund kan foregå ved, at alle eleverne forsøger at karakterisere karakterer i æstetiske tekster ud fra deres sprogbrug. Fx kunne vi i forbindelse med undersøgelsen af filmen *Busters verden* (August, 1984) undersøge, hvordan forskellige forældre taler forskelligt, på trods af at de bor i samme by, og kæde dette sammen med deres sociale baggrund.

Det nordiske perspektiv

Når eleverne skal undersøge ligheder og forskelle mellem det danske sprog og svenske og norske udtryk, kan vi med fordel tage afsæt i alderssvarende tekster, hvor eleverne fx sammenligner korte tekster på hhv. norsk eller svensk med en dansk oversættelse. Eller eleverne kunne undersøge sproget i en svensk eller norsk novellefilm. En pointe kunne være, at eleverne faktisk godt kan forstå det meste af det, de hører, men at der også er forskelle. Er der nogle sproglige træk, som elever kan identificere som anderledes fra dansk? Er der ord, som eleverne særligt lægger mærke til, at man siger på en anderledes måde? Fx talordene på de tre sprog. Og hvad med ordstillingen? Fx siger man på norsk "boken min" i modsætning til dansk "min bog" og har dobbeltbestemmelse på svensk "den goda mannen" i modsætning til dansk "den gode mand". En søgning på internettet på "materialer til undervisning i nordisk" giver adgang til en stor mængde kvalificeret stof til undervisning i det nordiske, som også inddrager andre kompetenceområder.

Sproglig bevidsthed

I alle danskfagets kompetenceområder arbejdes med elevernes sproglige bevidsthed om, hvordan vi handler gennem sproget. Arbejdet med sproglig bevidsthed tilfører eleverne viden om sprog, sprogbrug og sproglig variation.

Praksiseksempler kommunikation 2. trinforløb

Kommunikation: Sproglig bevidsthed og ansigtsløs kommunikation

I dette forløb arbejdes med brugstekster med afsæt i genren SMS. Målet er, at eleverne skal blive bevidste om kanalens betydning for, hvilke kommunikative ressourcer vi har til rådighed, og hvordan situationer kan stille krav til vores tekst.

Formålet med forløbet er, at eleverne bliver opmærksomme på, hvad det betyder at kommunikere, når man ikke kan se hinanden, samt hvordan man kan udnytte forskellige sproglige ressourcer inden for rammerne af SMS-formatet.

Læreren starter med at forklare skrivetrekanten, som sætter fokus på formål, form og indhold i skrivesituationer. I fællesskab kigger klassen derefter på forskellige SMS-beskeder, som læreren har konstrueret. Eleverne skal undersøge og vurdere, hvordan relationen mellem afsender og modtager er, og hvilke følelser afsender udtrykker i sin SMS (samt hvordan afsenderen udtrykker disse). SMS'erne viser variation af fx brugen af versaler, udråbstegn, emojis, SMS-forkortelser og sproglige træk, der signalerer nærhed/afstand i relationen.

Forslag til formål og situationer

- Besked, der giver information, om afsender deltager eller ej i en fødselsdag.
- Besked med hilsen til en, der er syg.
- Besked til en, man gerne vil købe noget af.

Modellering af skrivning af SMS

Eleverne skal nu selv skrive SMS'er i forhold til en række dilemmafyldte situationer. Læreren kan som støtte modellere ved at vise eleverne, hvordan en kyndig sprogbruger overvejer sine sproglige virkemidler. Læreren tænker højt, mens hun skriftligt forsøger at imødegå de udfordringer, som skrivesituationen giver.

Dilemmaet er fx, at du skal svare en kammerat, der har spurgt om en legeaftale. Du skal fortælle ham/hende, at du faktisk ikke har lyst til at lege i dag, selvom om du ved, at han rigtig gerne vil lege. Du viser, hvordan du sætter dig i modtagers sted, når du skriver, og derfor læser og foretager du flere redigeringer i din SMS, før du sender til din ven. Sammen taler I om sproget og dets betydning for, hvordan modtageren oplever indholdet.

Derefter er der fælles skrivning i makkerpar af ny SMS med nye dilemmaer og nye situationer, hvor eleverne skal overveje, hvad de skal gøre ved sproget, for at modtager opfatter indholdet, som de ønsker det. De udfylder nedenstående skema og skriver derefter SMS'en.

Hvilken situation?	Hvem er modtager?	Hvad er dit formål?	Hvilket sprog (sætningsopbygning, brug af emojis, forkortelser mv.) passer til det, du vil opnå?

SMS'en byttes med et andet makkerpars SMS. De har det samme skema, bare tomt. Eleverne læser hinandens SMS'er og udfylder skemaet om, hvordan de opfatter kommunikationen. Herefter samtaler de om det.

Fælles opsamling i klassen, hvor I diskuterer, om der var samme opfattelse eller forskellige og hvorfor.

I afslutter med en fælles opsamling med angivelse af fem gode råd med afsæt i elevernes erfaringer med at skrive SMS'er. I kan overveje, om I laver en plakat og hænger op.

Refleksionsspørgsmål

- Overvej, hvordan du vil forklare og vise betydningen af måder at opbygge sætninger på i en brugstekst som en SMS.
- Overvej, hvordan du vil tale med eleverne om betydningen af stilleje og sproglige valg over for forskellige modtagere.
- Overvej, hvordan dette forløb kan bruges som afsæt for progression, næste gang du arbejder med modtagerrettet kommunikation i klassen.

3.7 Undervisningsvejledning 3. trinforløb (5.-6. klasse)

Læsning 3. trinforløb (5.-6. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan læse en mangfoldighed af tekster stadig mere flydende og på vej mod en mere nuanceret og kritisk tekstforståelse.

Vejledning læsning 3. trinforløb

Eleverne skal fortsat udvikle tillid til egne evner som læsere gennem en undervisning, der bidrager til læseoplevelser, læselyst og konsolidering af læsefærdigheder. Undervisningen må have fokus på elevernes højt læsning, og på at eleverne derigennem kan synliggøre deres indsigt i og forståelse af en tekst. På 3. trinforløb stimuleres elevernes fortsatte læseudvikling, så de nærmer sig en mere funktionel læsekompetence. Undervisningen må bidrage til, at eleverne bliver i stand til at læse mange forskellige tekstgenrer hurtigt med forståelse og indlevelse, og at de kan regulere deres læsemåde og hastighed efter formålet og tekstens sværhedsgrad. 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.

Finde tekst

Arbejdet med at finde tekst er tosidet. Det handler om at støtte elevernes fortsatte motivation til at læse egne selvvalgte tekster og om at støtte elevernes evne til at søge og navigere i tekster i undervisningen, nettekster såvel som i analoge tekster. Der bør arbejdes videre med målrettede søgestrategier og kritisk refleksion over, om søgeresultater er relevante og troværdige i forhold til læseformål.

Forberedelse

På 3. trin arbejdes videre med at støtte elevernes aktive, meningssøgende læsning i forhold til æstetiske tekster og andre litterære tekster, fagtekster og brugstekster. Eleverne bør støttes i at kunne trække på generelle strategier, som hjælper dem til at forberede deres læsning, fx ved at give bud på, hvad de kan forvente sig af teksten og at sætte sig læseformål. Men særligt vigtigt er det, at læreren støtter elever i at forberede deres læsning ved at skabe tekstnære forventninger, der knytter sig til netop denne teksts særlige egenart, sprog og brug af modaliteter.

Afkodning

På 3. trin bør der arbejdes med fortsat udvikling af stadig mere konsoliderede ordlæsefærdigheder, hvor også ukendte ord i tekster kan genkendes hurtigt og sikkert, når ordene indeholder kendte rimdele eller betydningsdele. I undervisningen styrkes elevernes udvikling af flydende stillelæsning og flydende udtryksfuld oplæsning gennem modellering, feedback og jævnlige samtaler om læsningen og gennem brug af oplæsningsaktiviteter som gentaget læsning og makkerlæsning. Det er en god idé gradvist at udvide undervisningen med konkrete muligheder for at afprøve deres ordlæsefærdigheder til praktiske formål, fx

ved at læse undertekster, skimme tekster for at sammenfatte indhold eller skanne tekster for specifikke informationer.

I nedenstående tabel er angivet forventede oplæsningshastigheder efter 5. og 6. klasse³. Der er angivet tre hastighedstal for oplæsning. Det første tal svarer til det niveau, den svageste fjerdedel maksimalt når. Det midterste tal svarer til det, som 50 % af eleverne ligger indenfor, og det øverste tal svarer til det, som de øverste 25 % som minimum klarer.

I nedenstående tabel er ligeledes angivet forventet stillelæsningshastighed efter 6. klasse. Det er vigtigt hele tiden at være opmærksom på, om elever, der foretrækker at læse stille for sig selv, forstår, hvad de læser.

Forventet oplæsningshastighed i slutningen af 5. klasse. (25-50-75-percentilen)	Forventet oplæsningshastighed i slutningen af 6. klasse. (25-50-75-percentilen)	Forventet stillelæsningshastighed i slutningen af 6. klasse.
119- 146 -169 rigtige ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.	122- 146 -173 rigtige ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.	200 ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.
		140 ord pr. minut i ukendte fagtekster til alderstrinnet.

Sprogforståelse

Der arbejdes fortsat på varierede måder med elevernes forståelse, beherskelse og lyst til at bruge sproget mundtligt og skriftligt. Teksternes sværhedsgrad bør stige i forhold til foregående trinforløb, og det vil være nødvendigt at udvide elevernes kritiske blik for undersøgelse af ords betydning, fx gennem øget opmærksomhed på ledetråde i konteksten og fortsat arbejde med ordenes morfologiske struktur. Ligeledes må læreren være opmærksom på, at eleverne sættes i situationer, hvor de får brug for nye ord eller har brug for at anvende nyligt tilegnede ord.

Tekstforståelse

Der arbejdes fortsat med generelle tekstforståelsesstrategier til at huske, overvåge, organisere eller uddybe på baggrund af det, man læser, så eleverne støttes i en stadig udvikling af en metakognitiv og aktiv indstilling til egen læsning. Eleverne skal støttes i at være bevidste om deres egen forståelse på et niveau, så de er i stand til at registrere, hvis de fx ikke længere kan opsummere handlingen eller ikke er i stand til skabe sammenhæng i teksten. Her skal de kende til strategier, der kan støtte dem i deres afklaring af forståelsesproblemer, fx ved at gøre brug af strategier fra arbejdet med sprogforståelse eller ved at stille spørgsmål, som man gennem undersøgelse af teksten søger afklaring på. Ud over generelle strategier er det vigtigt, at undervisningen støtter elevernes fagspecifikke tekstforståelse, så de bliver i stand til at nærlæse og undersøge tekstens særlige egenart, sprog og brug af modaliteter. Her hænger arbejdet med tekstforståelse tæt sammen med fortolkningsevne. Og arbejdet med tekstspecifikke grafiske modeller kan være en måde at få øje på det, der står direkte i teksten, og det, der kræver, at man inddrager baggrundsviden eller leder andre steder i teksten for at udlede betydning og fortolke teksten.

! Opmærksomhedspunkt

Eleven kan 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 spørgsmål til tekstens indhold).

³ Normerne for oplæsning på 1., 2., 3. og 4. trinforløb refererer til: Hasbrouck, J. & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms* (Technical Report No. 1702). Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

Sammenhæng

På dette trin lægges der stadig større vægt på, at eleverne kan forholde sig kritisk og reflekteret til tekster. Dette kan bl.a. bestå i at vurdere en eller flere teksters perspektiv på et emne. Alt efter tekstkategori vil dette arbejde have forskelligt sigte. I forhold til en praktisk tekst, som fx et debatindlæg, kan eleverne fx undersøge tekstens argumentation og finde tegn på tekstens grad af redelighed og troværdighed. I forhold til en æstetisk tekst, som fx en novelle, kan det være relevant at undersøge, hvorfor en forfatter vælger at behandle et bestemt emne på netop denne måde. Især i forhold til fagtekster (herunder nettekster) er det relevant, at eleverne lærer at vurdere tekstens anvendelighed i relation til det, de har brug for viden om, og at de kan vurdere tekstens relevans og troværdighed.

Praksiseksempel læsning 3. trinforløb: "Læsning, kommunikation og fremstilling af blog", findes i appendiks til denne vejledning.

Fremstilling 3. trinforløb (5.-6. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan udtrykke sig sammenhængende med et formål på baggrund af viden, erfaringer og egne tanke i skrift, tale, lyd og billede i hverdagsituationer, i faglige situationer ud fra tekster i danskfaget og i formelle situationer med større bevidsthed om modtagerrettet kommunikation.

Vejledning fremstilling 3. trinforløb

Kompetenceområdet fremstilling lægger på alle trin op til en forløbstænkning, hvor eleverne undervises i at forberede, fremstille, revidere og færdiggøre deres produkter med henblik på præsentation. Der er således tale om:

- En førfase med fokus på planlægning, forberedelse og idéudvikling.
- En fremstillingsfase med fokus på fremstilling af udkast og dele af produkter.
- En revideringsfase med fokus på at se eget arbejde igennem med henblik på revidering samt at kunne give og modtage respons og revidere på baggrund af denne.
- En færdiggørelsesfase med fokus på korrektur, præsentation og evaluering af produktet.

I undervisningen vil det være hensigtsmæssigt at overveje, hvornår og ved hvilke fremstillingsprocesser alle faser skal gennemløbes. En væsentlig del af kompetenceområdet fremstilling er elevernes færdigheder i at skrive med forskellige formål og med relevante valg af fremstillingsformer og modaliteter og i mundtligt at præsentere med relevant inddragelse af forskellige modaliteter, herunder billede, lyd og film.

Skriveforskning peger på, at elever bør skrive sammenhængende tekst hver dag for at udvikle deres skrivefærdighed. Ligeledes bør eleverne sættes i situationer, hvor de har brug for at formulere sig sammenhængende mundtligt og i deres præsentation af produkter at kombinere både skriftlige og mundtlige udtryksmåder med andre modaliteter.

Håndskrift og tastaturskrivning

På 3. trinforløb er der ikke længere selvstændigt fokus på håndskrift og tastaturskrivning. Det forventes, at eleverne kan bruge både skrivning i hånden og på tastatur funktionelt. Det vil være hensigtsmæssigt at støtte eleverne i at vedligeholde og fortsat udvikle begge dele. Eksempelvis er håndskrivning velegnet i fremstillingsprocessens planlægnings- og forberedelsesfaser og ligeledes i andre kompetenceområder i faget, fx når der skrives stikord eller tages noter i kolonnenotater, mindmaps og andre grafiske modeller i forbindelse med læsning og mundtligt arbejde i faget. Ligeledes kan eleverne støttes i at bruge deres håndskrift, når der arbejdes med logskrivning og selvreflekterende skrivning i alle kompetenceområder. Det vil ligeledes være oplagt at give eleverne små intensive kurser, der støtter dem i at vedligeholde og fortsat udvikle deres evne til hurtig og ubesværet kommunikation vha. tastaturskrivning, som grundlag for fremstillingsprocesser.

Planlægning og forberedelse – fokus på førfasen

Det er vigtigt, at eleverne fortsat udvikler strategier til at planlægge deres fremstilling. Først må opgaven være klar for eleverne, hvad angår formål og modtager, og hvilken kommunikationssituation fremstillingen indgår i. Hvorfor skal eleverne fremstille teksten? Er det fx for at påvirke nogen til noget, hvor der således er brug for at kunne argumentere? Eller er det for at organisere viden om et emne? Hvad skal teksten bruges til, og hvem skal læse den? Skal den fx bruges på skolens hjemmeside, eller er den til egen brug, fx for at samle op på egen læring? Det støtter elevernes klargøring at kende målene og kriterierne for opgaven, og disse bør skriftliggøres, fx i form af en tjekliste eller anden skriveordre. Disse kan delvist udarbejdes sammen med eleverne.

Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at have et indhold at skrive om. Her vil det være hensigtsmæssigt, at eleverne støttes i at bruge strategier som brainstorm og mindmap til at komme på nye idéer og til at aktivere viden og erfaringer fra emner og oplevelser, klassen har haft. Elever kan fortsat have glæde af, at der i klassen sættes fokus på ord og formuleringer, som er hensigtsmæssige i forskellige fremstillingsformer, og som de gerne må bruge i deres egne tekster. Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at skrive i en form, der passer til tekstens formål. Det er en god idé at støtte eleverne med rammer for tekstens struktur og sprog og gøre eventuelle genreforventninger klare.

Fremstilling – fokus på fremstillingsfasen

Fremstillingsarbejdet bør tage afsæt i den forberedelse, klassen har gjort, så eleverne støttes i at komme i gang med at producere udkast. Der kan fortsat på 3. trin arbejdes med aktiviteter som at skrive fælles tekst, bruge modeltekster og skriverammer. Eleverne skal blive stadigt mere bevidste om, hvordan struktur og sproglige træk adskiller sig i forskellige fremstillingsformer, og kunne anvende disse træk hensigtsmæssigt i egne tekster. Ligeledes arbejdes med elevernes bevidsthed om, hvordan de skaber sammenhæng mellem forskellige modaliteter i tekster, fx skrift og billede under hensyntagen til formålet med produktet. Undervisningen må sikre, at eleverne får rige muligheder for at formulere sig sammenhængende både mundtligt og skriftligt og både i hånden og på tastatur. På 3. trin kan eleverne arbejde med at udarbejde dramatiske, dokumentariske og interaktive produkter med anvendelse af viden om virkemidler i drama og dokumentar på film, i tv og på nettet.

Respons – fokus på revideringsfasen

I revideringsfasen er fokus på at læse egne tekster igennem med en modtagers øjne med henblik på at udvikle elevernes strategier til at redigere. Et vigtigt led i revideringsfasen er derfor arbejdet med at give og modtage respons. Eleverne støttes fortsat i at samtale på konkrete og respektfulde måder om eget og andres produkter undervejs i processen med fokus på, hvordan formål, indhold og struktur spiller sammen. Der kan arbejdes med at give eleverne konkrete værktøjer til revideringsarbejdet. En velegnet metode er at undervise eleverne i, hvordan de kan "TOSE" deres tekster. Her er fokus på, at eleverne kan redigere deres udkast ved at Tilføje, Omorganisere, Slette eller Erstatte ord og tekstdele (Se mere i Kvithyld m.fl., 2015). Eleverne opmuntres også fortsat til at bruge skriveordren, når de reviderer deres produkter.

Korrektur, præsentation og evaluering – fokus på færdiggørelsesfasen

Det kræver fokus og gentagen opmærksomhed at blive en bedre staver. Der bør derfor fortsat arbejdes bevidst med undersøgelse af stavelser, lydfølger, betydningsdele og ordspecifikke stavemåder i de tekster, eleverne læser, og i elevernes egne produktioner. I 5.-6. klasse vil arbejdet med at få styr på bøjningsendelser, afledninger, hvornår ord er samskrevet eller ej, og brug af små og store bogstaver være alderssvarende stof. Ligeledes arbejdes med tegnsætning, herunder regler for kommasætning i elevernes tekster. Eleverne kan vejledes i at bruge net-ordbøger, fysiske ordbøger og ordlister for at tjekke den sproglige korrekthed i egne tekster. Ligeledes skal eleverne lære at evaluere og justere sammenkædning af lyd, tale, skrift og billede i digitale produktioner.

I fremstillingsprocessen er det vigtigt, at eleverne oplever korrekturfasen som adskilt fra fremstilling og revidering, så de forstår, at arbejdet med korrekthed og layout hører til sidste led inden færdiggørelsen.

Når eleverne har set eget produkt igennem og endeligt færdiggjort deres produkt, er det væsentligt, at de får lov til at præsentere deres produkter for modtagere på måder og i situationer, der passer til den type produktion, de har lavet.

Praksiseksempel fremstilling 3. trinforløb: "Fremstilling af blogindlæg", findes i appendiks til denne vejledning.

Fortolkning 3. trinforløb (5.-6. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne lærer forskellige tilgange til at undersøge og fortolke æstetiske tekster, og at de lærer, at æstetiske tekster indbyder til oplevelse, indlevelse og indsigt gennem brug af æstetiske virkemidler.

Tekstvalget skal knytte an til elevernes erfaringshorisont og forhåndsviden, men også åbne mulighed for at give eleverne indblik i andres liv og nye emner. Teksterne kan på 3. trin indeholde formmæssige eksperimenter på flere områder i takt med, at eleverne har gjort sig erfaringer med andre æstetiske tekster.

Vejledning fortolkning 3. trinforløb

På 3. trinforløb skal eleverne fortsat udvikle deres kompetence til at fortolke æstetiske tekster. I arbejdet med at styrke elevernes fortolkningskompetence bør der tænkes i spiralisk progression. Det er den samme grundstamme, vi arbejder med på tværs af trin – udvikling af elevernes fortolkningskompetence. Det er vigtigt at bygge oven på de erfaringer, eleverne har gjort sig med andre æstetiske tekster. Teksterne kan på 3. trin gradvist blive mere komplekse og udfordrende for eleverne – både hvad angår de emner, som teksterne beskæftiger sig med, deres form samt de krav, læreren stiller til elevernes undersøgelse af teksten.

I det følgende vejledes inden for tekstvalg og færdigheds- og vidensområderne i kompetenceområdet fortolkning.

Tekstvalg

Eleverne skal møde en mangfoldighed af æstetiske tekster, fx noveller, romaner, grafiske romaner, reklamer, sange, digte, tegneserier, kortfilm/film, herunder tekster fra dansk litteraturs kanon, så de får blik for spændvidden i de æstetiske teksters måder at bruge sproget og give læseren adgang til et særligt perspektiv på verden på.

Tekstvalget skal knytte an til elevernes erfaringshorisont og forhåndsviden, men også åbne mulighed for at give eleverne indblik i andres liv. Eleverne skal i klassens fortolkningsfællesskab diskutere deres tekstnære tolkninger og vurderinger af æstetiske tekster. De skal også lære at sætte teksterne i relation til eget og andres liv samt sætte teksters tema ind i et tidsperspektiv og sætte teksten i relation til et forfatterskab (se afsnit 5.1 om undervisning i kanontekster).

Oplevelse og indlevelse

Ligesom på de foregående trinforløb er elevernes oplevelse af og indlevelse i den æstetiske tekst afsat for den videre faglige bearbejdning af teksten. Dette møde med den æstetiske tekst skal læreren støtte og rammesætte, så eleverne får mulighed for at opleve, indleve sig og engagere sig i teksten (se praksiseksempel under 4. trinforløb i appendiks til denne vejledning). En vigtig overvejelse som lærer er, i hvor høj grad eleverne i forhold til en given æstetisk tekst skal have mulighed for at opleve hele teksten på en gang, eller om der vil være mere faglig værdi i at dele teksten op og foranstalte en undersøgelse af fx starten på teksten.

Eleverne skal på forskellig vis udtrykke deres oplevelse af tekstens verden og lære, at en æstetisk tekst har tomme pladser og skal læses med fordobling. Elevens umiddelbare møde med teksten skal give eleverne en nysgerrighed på og forståelse af, at æstetiske tekster bruger sproget på særlige måder, at æstetiske tekster skaber tid og rum, og at æstetiske tekster har tomme pladser, som læsere udfylder på forskellig vis ud fra deres erfaringshorisont og forhåndsviden. Elevernes oplevelse og indlevelse kan bl.a. støttes ved, at de udtrykker deres oplevelse af tekstens verden, fx gennem dialog, dramatisering, oplæsning eller anden om- og medskabelse af teksten (se praksiseksempel under 2. trinforløb i appendiks til denne vejledning).

Undersøgelse

Med afsæt i deres oplevelse og indlevelse skal eleverne undersøge tekstens handling og virkemidler. På 3. trin skal eleverne udvide deres forståelse af, at den æstetiske tekst med sproglige, billedlige og lydige virkemidler skaber en fiktiv verden eller anlægger et æstetisk blik på virkeligheden. Undersøgelsen skal lede til, at eleverne kan forstå og sætte ord på, hvordan teksten skaber bestemte oplevelser og indtryk. Den danskfaglige undersøgelse af den æstetiske tekst skal fokuseres i forhold til de særlige træk og det didaktiske potentiale, som er i den enkelte tekst. I en tekst har fortællerholdningen måske betydning for, hvad vi ved og ikke ved om miljøet og andre personer. I en anden tekst er der måske eksperimenteret med sprog og komposition på en interessant måde, mens det ikke er relevant at kigge efter symbolik. Dermed skal vi afdække, hvilke aspekter af teksten der er særligt relevante at undersøge nærmere – for at eleverne i sidste ende kan forstå og sætte ord på, hvordan teksten gav dem en oplevelse, og om de følte en særlig form for indlevelse. Eleverne kan også undersøge, hvilke genrer der er på spil i teksten. Ofte vil en genre stå i forgrunden, men samtidig vil værket indeholde træk fra andre genrer. Læser eleverne fx Jesper Wung-Sungs *Zam*, vil karakteristikken af denne tekst sandsynligvis være, at det primært er en zombie-roman, men at den egentlig også er ret realistisk i beskrivelserne af Zams forhold til sine omgivelser.

Der er således ofte tale om forskellige genrehierarkier i en tekst, og genrebegrebet er ofte ikke entydigt. Somme tider er det formen, der er grundlaget for definitionen, fx roman, novelle og drama, og andre gange bruges betegnelsen mere indholdsbestemt, fx science fiction og krimi, ligesom den samme tekst kan rumme såvel episke, lyriske som 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). Gradvist skal eleverne selv kunne tilrettelægge denne undersøgelse.

Fortolkning, vurdering og perspektivering

I fortolkningen samler eleverne de træk, de har fundet i deres undersøgelse, og kommer med bud på og går i dialog om, hvad teksten drejer sig om. Hvilke motiver og temaer er på spil i teksten? Eleverne skal forstå, hvordan tekstens virkemidler skaber læserens oplevelse, og at teksten behandler et emne æstetisk. Eleverne skal arbejde med at samle tekstens udsagn i motiver og temaer og begrunde disse i teksten. Hvis vi allerede, før eleverne læser teksten, bestemmer, at teksten handler om et bestemt tema, fx kærlighed, så kan vi risikere, at eleverne kun læser teksten med fokus på, hvad teksten kan sige os om temaet. Dermed risikerer vi, at den kompleksitet, der ofte vil ligge i en teksts udsagn, og de lag og undertemaer, der kan være på spil, ikke bliver bemærket og italesat i undervisningen.

Elevernes omskabelse af (dele af) den æstetiske tekst til andre genrer eller med brug af andre modaliteter er en vej til at styrke elevernes forståelse for tekstens egenart (se praksiseksempel under fortolkning 1. trinforløb).

I klassens fortolkningsfællesskab skal eleverne have lejlighed til at diskutere forskellige tolkninger af teksten med henblik på, at eleverne ser, at elementer i en tekst kan være åbne for fortolkning. Når eleverne skal vurdere hinandens tolkninger af teksten, så er et vigtigt kriterium, at tolkningen er tekstnær og rimelig. Denne drøftelse af tolkninger vil oftest kunne føres tilbage til formens betydning for læserens oplevelse og indlevelse. Hvad er det for træk ved teksten, der gør, at vi opfatter tingene så forskelligt? Eleverne skal også arbejde med at give udtryk for og begrunde egen oplevelse af at læse/se en tekst.

I perspektivering skal eleverne blive bevidste om, hvad de kan tage med sig fra teksten. Det handler om at sætte tekstens udsagn i relation til egen og andres livssituation og diskutere, hvorvidt teksten gav indblik i relevante emner og temaer og andres perspektiv på verden. Desuden kan teksten perspektiveres til andre tiders fremstilling af lignende temaer, herunder tekster fra dansk litteraturs kanon eller til forfatterens andre værker. Eleven skal lære at sætte teksten i relation til tekstens samtid og den litterære periode, som teksten repræsenterer.

Praksiseksempel fortolkning 3. trinforløb: "*Fokusspørgsmål til tilrettelæggelse af undersøgelse af æstetisk tekst*", findes i appendiks til denne vejledning.

Kommunikation 3. trinforløb (5.-6. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan kommunikere med stadigt større bevidsthed om, hvad sproget gør, og hvad sproget kan i såvel hverdagssituationer som i overskuelige formelle og sociale situationer. Eleverne skal udbygge deres forståelse af, at vi bruger sproget og sprogets virkemidler til forskellige formål, og at vi bruger sproget forskelligt afhængigt af situationen.

Vejledning kommunikation 3. trinforløb

I det følgende vejledes inden for hvert af de fem færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet kommunikation.

Dialog

Eleverne er på 3. trinforløb vant til at gå i dialog om faglige emner. Ifølge Olga Dysthe (1997) er klasserummet potentielt fyldt med dialogiske relationer: mellem eleverne, mellem lærer og elever, mellem tekster i og uden for klassens rammer og mellem mundtlige og skriftlige tekster. På 3. trinforløb skal det dialogiske rum, som er etableret på de første trin, styrkes og udbygges, og eleverne skal udfordres til at gå i dialog i mere formelle sammenhænge. I praksiseksemplet herunder er et bud på, hvordan eleverne kan støttes til at deltage i en debat.

Kompetenceområdet fortolkning er særligt velegnet til dialogisk interaktion pga. af den æstetiske teksts fortolkningsåbenhed. I en dialogisk afprøvning af forskellige fortolknninger af en tekst er det vigtigt, at eleverne bliver opmærksomme på, at der ofte kan være flere rimelige og begrundede tolkninger af den samme tekst, men også at de i dialogisk interaktion kan forstå den andens perspektiv og spørge kritisk ind til andres synspunkter.

Krop og drama

Eleverne skal arbejde med mundtlig fremstilling i mere formelle situationer. Det kan være fremlæggelser, små teaterforestillinger eller en debatsituation (se praksiseksemplet nedenfor). Mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger er også centrale. De mundtlige genrer går på tværs af alle kompetenceområderne. Men mundtlighed er særligt relevant i fortolkningsarbejdet. Eleverne kan opleve, hvordan dramatisering af med krop og stemme af forskellige scenarier kan forstærke en given kommunikationssituation.

Eleverne bør også øve deres læsefærdigheder gennem egen oplæsning. Oplæsningens aktualisering af den skrevne tekst er en måde at udkaste et bud på en tolkning af (dele af) æstetiske tekster, som kan være svære at komme ind i for eleverne, fx digte eller ældre

tekster. 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.

It og kommunikation

Eleverne skal arbejde med bevidst at færdes i et virtuelt univers ved at bruge viden om faldgruber og muligheder i digital kommunikation. Det findes der i et praksiseksempel nedenfor et forslag til, hvordan man kan rammesætte med afsæt i SnapChat. Vigtigt er det, at eleverne forstår, at de forskellige kanaler, som de kan kommunikere i, har forskellige muligheder og begrænsninger for at udtrykke sig, og at det er specielle forhold, der gør sig gældende, når vi kommunikerer fx via de sociale medier. Fx er der ting, som er u hensigtsmæssige at distribuere, eller samtaler, som vi skal holde os fra at tage i den offentlighed, som de sociale medier udgør. Når vi kommunikerer med en større gruppe modtagere, som har forskellige forudsætninger, værdier og intentioner – og som vi kun i begrænset omfang kender – så skal vi overveje vores udsagn og form nøje.

Desuden kan vi vise eleverne de mange muligheder for at samarbejde via internettet, fx i forbindelse med fremstilling.

Sprog og kultur

På 3. trin skal eleverne have blik for det, vi kan kalde kulturfiltre (Søderbergh & Villemoes, 1994) i kommunikation. Vi har alle forskellige kulturelle forudsætninger for at forstå en tekst bl.a. pga. forskelle i viden om emnet, holdninger til emnet og interesse for emnet.

Eksempler på kulturelle fællesskaber, der kunne analyseres sprogligt, kunne være emnespecifikke websites, hvor det typisk er brugere med stærk interesse for og viden om emnet, der læser med. Hvor meget forstår en udenforstående af en fagtekst på bold.dk? Elever, som måske ikke er de mest læsende i deres fritid, er i stand til at forstå og oversætte udtryk, som andre i klassen, der ikke er en del af fodboldkulturen, har meget svært ved at forstå.

Sammenhængen mellem sprog og kultur kan også tage afsæt i nogle af de kulturelle fællesskaber, som eleverne i deres hverdag indgår i, uden at være bevidste om den sprogbrug, der knytter sig til dem. Et aktuelt eksempel er YouTubernes instruktioner til, hvordan man spiller et spil eller bruger en bestemt slags makeup. Sammenligner vi disse instruktioner med mere formelle instruktioner, vil en række forskelle blive tydelige. YouTuberen opbygger et kulturelt og sprogligt fællesskab med sine følgere og træder tydeligt frem som person. Modtagerne er medskabende i forhold til YouTubers tekst gennem kommentarsporet. Der vil være en del indforståethed i kommunikationen, og der er helt særlige, uskrevne regler for, hvad man kan sige, og hvordan man kan sige det, fra YouTuber til YouTuber. Kan eleverne sammen karakterisere disse kulturer, deres ligheder og forskelle, og ikke mindst hvilken sprogbrug der knytter sig til dem.

Det nordiske perspektiv

Læseplanen lægger op til, at eleverne på 3. trinforløb skal opleve at kunne kommunikere med nordmænd og svenskere i enkle situationer. Erfaringer har vist, at den synkrone, mundtlige dialog mellem danske elever og nordmænd/svenskere ikke er så enkel en situation endda (Steffensen, 2016). Mange elever kan opleve slet ikke at kunne forstå hinanden. Her kan chat være et bedre format for elevernes kommunikation. Det giver eleverne tid til at bearbejde dialogpartnerens udsagn og evt. slå et enkelt ord op. En anden fordel er, at eleverne vil kunne undersøge ytringerne i en sproglig analyse, efter samtalen er til ende. Er der fx nogle sproglige træk, som elever kan identificere som anderledes fra dansk? Er der ord, som eleverne særligt lægger mærke til, at man siger på en anderledes måde? Fx talordene på de tre sprog. Og hvad med ordstillingen? Fx siger man på norsk "boken min" i modsætning til dansk "min bog" og har dobbeltbestemmelse på svensk "den goda mannen" i modsætning til dansk "den gode mand". En søgning på internettet

på "materialer til undervisning i nordisk" giver adgang til en stor mængde kvalificeret stof til undervisning i det nordiske, som også inddrager andre kompetenceområder.

Det mest optimale ville være at etablere en norsk og/eller svensk venskabsklasse, hvor eleverne kan besøge hinanden og udveksle tekster, billeder m.m. fx via Facebook og andre medier.

Sproglig bevidsthed

I alle danskfagets kompetenceområder arbejdes med elevernes sproglige bevidsthed om, hvordan vi handler gennem sproget. Arbejdet med sproglig bevidsthed tilfører eleverne viden om sprog, sprogbrug og sproglig variation.

Praksiseksempler kommunikation 3. trinforløb

Kommunikation og fremstilling: Dialog, argumentation og kommunikation på sociale medier

I dette eksempel sætter vi fokus på at begå sig på de sociale medier med afsæt i SnapChat.

Desuden skal eleverne gå i faglig dialog og lære at argumentere i forskellige situationer. Eleverne går i 6. kl., og de fleste er 13 år. Læreren har sikret sig, at forældregruppen er ok med, at der arbejdes med SnapChat.

Med afsæt i en fælles undersøgelse af eksempler på snaps skal eleverne i 6. klasse lære følgende om kommunikation og fremstilling på sociale medier:

- Hvad er et godt SnapChat-opslag?
- Hvordan formidler vi og fremstiller os på de sociale medier, hvad er de gode til, hvad er faldgruberne?
- Hvad er det for et behov hos os, de sociale medier, i dette tilfælde SnapChat, tilfredsstiller?
- Hvem henvender sig til hvem på SnapChat, og hvordan bruges mediet og teksterne?

Der samles op, så klassen skaber en genreprofil på disse tekster. Eleverne skal dernæst på sitet <http://snapsr.com/> lave en fake SnapChat, som, hvis den blev postet, ville få deres venner op af stolen.

Klassen har nu diskuteret nogle aspekter ved ansigtsløs kommunikation. Nu skal de omsætte deres viden om sociale medier til et andet format: det skrevne debatindlæg. På sigt skal dette så omsættes til en mundtlig tekst.

Eleverne skriver således et individuelt debatindlæg ud fra emnet: *SnapChat – godt eller skidt*. Hvis ikke eleverne er bekendte med genren debatindlæg, introduceres den.

Eleven skal vælge en rolle, som de skal indtage i debatindlægget: Forælder (mor eller far), elev, lærer, skoleleder, bedstemor, din nabo, politiker, blogger... De skal også overveje, hvilket medie de skriver deres indlæg til, og tilpasse sprogbrugen og indholdet til mediet. Eleverne skal som forberedelse til skrivningen også overveje, hvem det er, de primært henvender sig til med deres debatindlæg, og hvem de vil få svært ved at overbevise om deres synspunkter.

På baggrund af elevernes debatindlæg iscenesættes en paneldebat, hvor eleverne repræsenterer deres roller og fra forskellige perspektiver diskuterer for/imod SnapChat. Eleverne skal dermed mundtligt argumentere for deres sag. I rammesætningen af debatten er der fokus på turtagning, at bygge videre på andres udsagn mv. Læreren indgår i debatten som eksperten, som på lige fod med eleverne må byde ind til diskussionen.

Forløbet rundes af med en refleksion over, hvordan det gik med at få formidlet sine synspunkter mundtligt. Var debatten en dialog? Hvor godt fulgte vi genren debatindlæg, når vi talte?

I forløbet tager vi afsæt i en genre, som for de fleste elever vil være en kendt genre, og hvor de sikkert opfatter deres kommunikation som nær, uformel og overskuelig. I det skrevne debatindlæg er der tydeligere genrekoder og helt andre krav til tekstens korrekthed, tydelighed osv. I debatten er viovre i en formel situation, hvor eleverne skal bruge det, de ved om dialog og samtale, i en kompleks, mundtlig kommunikationssituation.

3.8 Undervisningsvejledning 4. trinforløb (7.-9. klasse)

Læsning 4. trinforløb (7.-9. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan læse en mangfoldighed af tekster flydende med nuanceret og kritisk tekstforståelse.

Vejledning læsning 4. trinforløb

Eleverne skal fortsat udvikle tillid til egne evner som læser gennem en undervisning, der bidrager til læseoplevelser, læselyst og stadigt stærkere konsolidering af læsefærdigheder. Undervisningen må fortsat også have fokus på elevernes højtlesning, og på at eleverne derigennem kan synliggøre deres indsigt i og forståelse af en tekst.

På 4. trinforløb forventes elevernes fortsatte læseudvikling at nå frem mod en funktionel læsekompetence, så de bliver i stand til at læse mange forskellige tekstgenrer hurtigt med forståelse og indlevelse og kan regulere deres læsemåde og hastighed efter formålet og tekstens sværhedsgrad. Eleverne må på 4. trin arbejde med at beherske en række forskellige strategier og læseteknikker til forskellige læseformål. Her må undervisningen inddrage stadigt mere komplekse tekster med henblik på at udvikle elevernes evne til at leve sig ind i og kunne diskutere andre menneskers perspektiv og deres udtryksformer, så de kan tage kritisk stilling og handle på den baggrund. Undervisningen må lægge vægt på, at eleverne i samspil med de andre kompetenceområder udvikler kritisk læsekompetence. Dette henviser til, at eleven kan diskutere tekster i deres kontekst gennem kritisk vurdering af afsender-modtagerforhold, troværdighed, og hvordan modaliteter i teksten virker sammen og skaber betydning.

I det følgende vejledes inden for hvert af de seks færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet læsning.

Finde tekst

Undervisningen i at finde tekst er fortsat tosidet. Dels handler det om at støtte elevernes fortsatte motivation til at læse egne selvvalgte tekster, og dels handler det om at støtte elevernes evne til at søge og navigere i tekster i undervisningen, nettekster såvel som analoge tekster. Der bør arbejdes videre med målrettede søgestrategier og kritisk refleksion over, om søgeresultater er relevante og troværdige i forhold til læseformål.

Forberedelse

På 4. trin arbejdes videre med at støtte elevernes aktive, meningssøgende læsning i forhold til forskellige kategorier af tekster. Der arbejdes med generelle forståelsesstrategier til forberedelse af tekstforståelse, som fx at se teksten an. Men særligt vigtigt er det, at læreren støtter elever i at forberede deres læsning ved at skabe tekstnære forventninger, der knytter sig til netop denne teksts særlige egenart, sprog, genre og brug af modaliteter.

Afkodning

Udvikling af et fortsætter-niveau i afkodning kræver fortsat arbejde med både oplæsning og stillelæsning med henblik på, at eleverne opnår en funktionel læsehastighed og forståelse. Der kan fortsat arbejdes med aktiviteter som gentaget læsning og makkerlæsning, hvor fokus er på feedback ud fra kriterier. Der må i undervisningen arbejdes målrettet med, hvordan eleverne justerer deres læsning efter læseformål og tekstens kompleksitet, fx ved at sætte hastigheden ned eller gøre brug af forskellige læseteknikker som skimming eller

punktlæsning. På dette trin kan der for elever, der er sikre i deres afkodning, også arbejdes målrettet med at øge deres stillelæsningshastighed. Man kan fx presse sin læsehastighed op ved at bruge et fartkort, som man dækker teksten med, så snart man har læst linjen. Fartkortet modvirker, at man går tilbage i teksten. En anden mulighed er 5+5+5-metoden, hvor der først læses i normalt tempo i fem minutter, derpå spurtelæses i fem minutter, og derpå i normalt tempo igen, hvorved de fleste vil opleve, at spurtelæsningen smitter af på normaltempoet. Ved sådanne hastighedsøvelser er det vigtigt at tale med eleverne om, at øget hastighed også kan gå ud over forståelsen. Det er vigtigt, at de reflekterer over, at de skal kunne tilpasse hastigheden efter formålet med læsningen, og at de dermed er opmærksomme på, hvornår det kan være vigtigt at sænke tempoet.

I nedenstående tabel er angivet forventet oplæsningshastighed efter 7.-8. klasse⁴. Der er angivet tre hastighedstal for oplæsning. Det første tal svarer til det niveau, den svageste fjerdedel maksimalt når. Det midterste tal svarer til det, som 50 % af eleverne ligger indenfor, og det øverste tal svarer til det, som de øverste 25 % som minimum klarer.

I nedenstående tabel er ligeledes angivet forventet stillelæsningshastighed efter 9. klasse. Det er vigtigt hele tiden at være opmærksom på, om elever, der læser stille for sig selv, forstår, hvad de læser.

Forventet oplæsningshastighed i slutningen af 7.-8. klasse. (25-50-75-percentilen)	Forventet stillelæsningshastighed i slutningen af 9. klasse.
124- 151 -177 rigtige ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.	250 ord pr. minut i tekster til alderstrinnet.
	170 ord pr. minut i ukendte fagtekster til alderstrinnet.

Sprogforståelse

Undervisningen skal styrke udviklingen af en stadig stærkere sprogbeherskelse mundtligt og skriftligt, der fremmer elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne bør i undervisningen reflektere over ords betydning, sprogbrug og virkemidler i tekster og i mundtligt sprog gennem undersøgelse af forskelle og ligheder betinget af stilleje, dialekter og sociolekter og teksternes retoriske hensigt, som fx at underholde, oplyse eller overbevise.

Tekstforståelse

Undervisningen skal fortsat styrke elevernes aktive engagement i at forstå det, der er fremsat direkte i teksten, og det, læseren må slutte sig til ved at skabe sammenhæng på tværs af sætninger og afsnit i stadig mere komplekse tekster. Derudover arbejdes hen mod, at eleverne sættes i stand til at sammenfatte og sammenholde indholdet på tværs af forskellige tekster.

Ud over generelle strategier er det vigtigt, at undervisningen støtter elevernes fagspecifikke tekstforståelse, så de bliver i stand til at nærlæse og undersøge tekstens særlige egenart, sprog og brug af modaliteter. Her hænger arbejdet med tekstforståelse tæt sammen med fortolkningsevne. Og arbejdet med tekstspecifikke grafiske modeller kan være en måde at få øje på forskelle og ligheder i sprog, struktur og anvendelse af modaliteter, når tekster sammenlignes.

⁴ Normerne for oplæsning på 1., 2., 3. og 4. trinforløb refererer til: Hasbrouck, J. & Tindal, G. (2017). *An update to compiled ORF norms* (Technical Report No. 1702). Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

Sammenhæng

Undervisningen bør lægge stadigt større vægt på, at eleverne lærer at forholde sig til tekster i relation til deres kontekst og den situation, de er en del af, og at de kan tage kritisk stilling til dette. Det vil være oplagt i undervisningen at koble arbejdet med sammenhæng sammen med kompetenceområdet fremstilling, så elever får anledning til at undersøge fx fokus på afsenderforhold, argumentation og troværdighed gennem skriftligt arbejde med at analysere tekster.

Praksiseksempler læsning 4. trinforløb: "Oplæsning og drama" og "læsning, motivation og kommunikation", findes i appendiks til denne vejledning.

Fremstilling 4. trinforløb (7.-9. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan udtrykke sig sammenhængende, sprogligt klart og varieret med bevidsthed om formål og modtager på baggrund af viden, erfaringer og egne tanker i skrift, tale, lyd og billede i mangeartede og stadigt mere komplekse situationer.

Vejledning fremstilling 4. trinforløb

Kompetenceområdet fremstilling lægger på alle trin op til en forløbstænkning, hvor eleverne undervises i at forberede, fremstille, revidere og færdiggøre deres produkter med henblik på præsentation. Der er således tale om:

- En forfase med fokus på planlægning, forberedelse og idéudvikling.
- En fremstillingsfase med fokus på fremstilling af udkast og dele af produkter.
- En revideringsfase med fokus på at se eget arbejde igennem med henblik på revidering samt at kunne give og modtage respons og revidere på baggrund af denne.
- En færdiggørelsesfase med fokus på korrektur, præsentation og evaluering af produktet.

I undervisningen vil det være hensigtsmæssigt at overveje, hvornår og ved hvilke fremstillingsprocesser alle faser skal gennemløbes. En væsentlig del af kompetenceområdet fremstilling er elevernes færdigheder i at skrive med forskellige formål og med relevante valg af fremstillingsformer og modaliteter og i mundtligt at præsentere med relevant inddragelse af forskellige modaliteter, fx billede, lyd og film.

Skriveforskning peger på, at elever bør skrive sammenhængende tekst hver dag for at udvikle deres skrivefærdighed. Ligeledes bør eleverne sættes i situationer, hvor de har brug for at formulere sig sammenhængende mundtligt. Eleverne har på dette trinforløb brug for vejledning og feedback i forhold til at blive endnu mere bevidste om deres fremstillingsproces og produkt. Der bør i undervisningen arbejdes med tydelige kriterier for proces og produkt, så elever kan give hinanden kvalificeret respons i fremstillingsprocessen sideløbende med lærerens feedback.

Håndskrift og tastaturskrivning

På 4. trinforløb er der ikke længere selvstændigt fokus på håndskrift og tastaturskrivning. Det forventes, at eleverne skriver funktionelt på tastatur og i hånden. Det vil være hensigtsmæssigt at støtte eleverne i at vedligeholde og fortsat udvikle begge dele. Eksempelvis er håndskrivning velegnet i fremstillingsprocessens planlægnings- og forberedelsesfase og ligeledes i andre kompetenceområder i faget, fx når der skrives stikord eller tages noter i kolonnenotater, mindmaps og andre grafiske modeller i forbindelse med læsning og mundtligt arbejde i faget. Ligeledes kan eleverne støttes i at bruge deres håndskrift, når der arbejdes med logskrivning og selvreflekterende skrivning i alle kompetenceområder. Det vil også være oplagt at give eleverne små intensive kurser, der støtter dem i at vedligeholde og fortsat udvikle deres evne til hurtig og ubesværet kommunikation vha. tastaturskrivning, som grundlag for fremstillingsprocesser.

Planlægning og forberedelse – fokus på førfasen

Det er vigtigt, at eleverne fortsat udvikler strategier til at planlægge deres fremstilling. Først må opgaven være klar for eleverne, hvad angår formål og modtager, og hvilken kommunikationssituation fremstillingen indgår i. Hvorfor skal eleverne fremstille teksten? Er det fx for at påvirke nogen til noget, hvor der således er brug for at kunne argumentere? Eller er det for at organisere viden om et emne? Hvad skal teksten bruges til, og hvem skal læse den? Skal den fx bruges på skolens hjemmeside, eller er den til egen brug fx for at samle op på egen læring? Det støtter elevernes klargøring at kende målene og kriterierne for opgaven, og disse bør skriftliggøres, fx i form af en tjekliste eller anden skriveordre. Disse kan delvist udarbejdes sammen med eleverne.

Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at have et indhold at skrive om. Her vil det være hensigtsmæssigt, at eleverne støttes i at bruge strategier som brainstorm og mindmap til at komme på nye idéer og til at aktivere viden og erfaringer fra emner og oplevelser, klassen har haft. Elever kan fortsat have glæde af, at der i klassen sættes fokus på ord og formuleringer, som er hensigtsmæssige i forskellige fremstillingsformer, og som de gerne må bruge i deres egne tekster. Forberedelse drejer sig også om at støtte eleverne i at skrive i en form, der passer til tekstens formål. Det er en god idé at støtte eleverne med rammer for tekstens struktur og sprog og gøre eventuelle genreforventninger klare.

Fremstilling – fokus på fremstillingsfasen

Fremstillingsarbejdet bør tage afsæt i den forberedelse, klassen har gjort, så eleverne støttes i at komme i gang med at producere udkast. Der kan fortsat på 4. trin arbejdes med aktiviteter som at skrive fælles tekst, bruge modeltekster og skriverammer. Eleverne skal blive stadigt mere bevidste om, at struktur, fremstillingsformer og sproglige træk adskiller sig i forskellige genrer, og kunne anvende disse træk hensigtsmæssigt i egne produktioner under hensyntagen til en modtager. Ligeledes arbejdes med elevernes bevidsthed om, hvordan de skaber sammenhæng mellem forskellige modaliteter i tekster, fx skrift og billede under hensyntagen til formålet med produktet. Undervisningen må sikre, at eleverne får rige muligheder for at formulere sig sammenhængende i stadigt mere varierede genrer og stilarter både mundtligt og skriftligt og både i hånden og på tastatur.

Respons – fokus på revideringsfasen

I revideringsfasen er fokus på at læse egne tekster igennem med en modtagers øjne med henblik på at udvikle elevernes strategier til at redigere. Et vigtigt led i revideringsfasen er derfor arbejdet med at give og modtage respons. Eleverne støttes fortsat i at samtale på konkrete og respektfulde måder om eget og andres produkter undervejs i processen med fokus på, hvordan formål, indhold og struktur spiller sammen. Der kan arbejdes med at give eleverne konkrete værktøjer til revideringsarbejdet. En velegnet metode er at undervise eleverne i, hvordan de kan "TOSE" deres tekster. Her er fokus på, at eleverne kan redigere deres udkast ved at Tilføje, Omorganisere, Slette eller Erstatte ord og tekstdele (se mere i Kvithyld m.fl., 2015). Eleverne opmuntres også fortsat til at bruge skriveordren, når de reviderer deres produkter.

Korrektur, præsentation og evaluering – fokus på færdiggørelsesfasen

På 4. trinforløb arbejdes fortsat med strategier til at øge den sproglige korrekthed, hvad angår stavning, grammatik og tegnsætning i elevernes produktioner. Dertil fokuseres på elevernes evne til at layoute deres produktioner. Eleverne kan vejledes i at bruge net-ordbøger, fysiske ordbøger og ordlister for at tjekke den sproglige korrekthed i egne tekster. Ligeledes skal eleverne lære at evaluere og justere sammenkædning af lyd, tale, skrift og billede i digitale produktioner.

I fremstillingsprocessen er det vigtigt, at eleverne oplever, at korrekturfasen kan adskilles fra fremstilling og revidering, så de forstår, at arbejdet med korrekthed hører til sidste led inden færdiggørelsen.

! Opmærksomheds- punkt

Eleven kan foretage basal korrektur på sprog, stavning, tegnsætning og layout.

Når eleverne har set eget produkt igennem og endeligt har færdiggjort deres produkt, er det væsentligt, at de får lov til at præsentere deres produkter for modtagere på måder og i situationer, der passer til den type produktion, de har lavet.

Praksiseksempler fremstilling 4. trinforløb

Fremstilling: fagligt fokus, læreproces og anknytning til virkeligheden.

Refleksionsspørgsmål

Ved tilrettelæggelsen af fremstillingsprocesser kan vi bl.a. overveje:

- Hvad det faglige fokus skal være i fremstillingsprocessen.
- Hvorvidt eleverne skal gennem alle faserne fra forberedelse til præsentation og evaluering, eller om de faglige pointer kan landes ved en mere afgrænset proces.
- Hvordan vi knytter an til virkeligheden og opøver elevernes kommunikationskompetence sammen med fremstillingskompetencen.

Praksiseksempel 1

Dagen i forvejen havde 8. klasse fagdag i samfundsfag, og de var på besøg på den lokale politistation. Bl.a. skulle de tage fotografier af den politimand, som fortalte om sin arbejdsdag. Dansk læreren beslutter, at eleverne i dagens dobbeltlektion skal stifte bekendtskab med reportagegenren. Reportagen skal handle om at være betjent i en storby.

Før skriveordren afsløres, vælger læreren at vise eleverne, hvad genren kan. Læreren viser eleverne et klip fra et politisk debatmøde. De ser fire minutter, og læreren spørger eleverne, hvad de synes om det. Eleverne giver udtryk for, at det ikke var så interessant, og at de ikke ved, hvorfor de skulle se det.

Nu viser læreren eleverne titlen fra en reportage: *Fri hash får 1. g'erne til at vågne* (Politiken, 5.1.2015). Hvad tror eleverne, den handler om? Har de lyst til at læse den? Pointen er, at reportagen beretter om et politisk debatmøde på et gymnasium.

Reportagen starter sådan her: "Manden yderst til højre mangler. Klokken er 8.15 om morgenen på Gladsaxe Gymnasium, og på scenen står Mattias Tesfaye (S) og Rasmus Jarlov (K)...". Eleverne læser reportagen.

Sammen drøftes i plenum, hvad det er, journalisten gør. Den starter in medias res, som vi kender det fra fiktionen. Vi, læserne, føler, at vi er der. Det er meget levende beskrevet. Der er et spændingsmoment fra start: Hvor er den manglende mand? Et andet spændingsmoment er, om politikerne kan engagere de unge mennesker. Titlen giver først mening længere nede og betyder noget helt andet, end vi først troede.

De taler også om, hvordan billedteksten forholder sig til billedet i reportagen og generelt i aviser.

Læreren samler bagefter op med en oversigt over de genretæk, der karakteriserer reportagen. Og nu skal eleverne selv skrive på gårdsdagens oplevelse. De skal fange deres modtager, gøre miljøet levende, skrue op for dramaet. Den tilgang, som læreren bruger til at undervise eleverne i genren, er inspireret af den såkaldte "Teaching-learning Cycle"

Men læreren vurderer, at eleverne fanger den faglige pointe ved blot at lave en overskrift, skrive de første to afsnit af reportagen samt indsætte et af deres fotos med relevant billedtekst. Læreren vælger således, at eleverne ikke skal skrive hele reportagen.

I denne aktivitet skal eleverne skrive en reportage på baggrund af en fælles oplevelse. De skal således bruge de oplysninger og den viden, de samlede ved besøget på den lokale politistation, og skal ikke indhente nye oplysninger. Men de skal forberede, hvordan tekstens form skal være, og hvilket indhold de vil trække frem i starten af reportagen. Efterfølgende skal eleverne i grupper på skift læse deres reportage-åbninger op og give hinanden respons ud fra de præsenterede genretræk, teksternes indhold, sprog og form.

Praksiseksempel 2

7. klasse skal den kommende uge arbejde med reklamegenren. Eleverne skal i grupper designe en reklamekampagne. Læreren inddeler klassen i grupper på fem. Læreren vil have elevernes læreproces til at minde om virkeligheden på et reklamebureau. Det indebærer, at eleverne ikke selv kan bestemme, hvad budskabet i reklamen skal være – men de skal bestemme målgruppe, hvordan de vil få budskabet igennem, og hvilket format reklamen skal have. Desuden arbejder de under tidspres; der er pitch om en uge.

Grupperne trækker lod om fire forskellige opgaver, som hver har en opdragsgiver/afsender og et overordnet budskab:

Afsender	Budskab
Sundhedsstyrelsen	Spis mere broccoli – det er sundt.
Børns Vilkår	Det er synd for børn, at de skal spise broccoli.
Danske Gartnerier	Danskproduceret broccoli smager bedst.
Bio-slim	Tag broccolikuren, hvis du vil være smuk og populær.

Desuden får eleverne at vide, at de ved præsentationen skal være præcise i forhold til deres produkt: Hvad er det for en type reklame, hvilken appelform anvender den (logos, etos eller patos), hvorfor har man valgt en bestemt målgruppe osv. Læreren har lagt links til faglige ressourcer om disse og andre aspekter ved reklame, og de fungerer både som inspiration til de muligheder, eleverne har, og som fagligt fundament for deres analyse af eget produkt.

Refleksionsspørgsmål

- Hvordan tydeliggøres forskellige strategier for eleverne i arbejdet med fremstillingens delprocesser?
- Hvordan og med hvilket formål skal der gives feedback på elevernes fremstillingsproces og -produkt?

Fortolkning 4. trinforløb (7.-9. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne lærer forskellige tilgange til at undersøge, fortolke samt diskutere æstetiske tekster, og at de lærer, at æstetiske tekster indbyder til oplevelse, indlevelse og indsigt gennem brug af æstetiske virkemidler.

Tekstvalget skal på 4. trinforløb afspejle en kompleksitet i form af fortælleposition, komposition, fortolkningsåbenhed mv., men skal samtidig knytte an (eller knyttes an)

til elevernes erfaringshorisont og åbne mulighed for at give eleverne indblik i andres liv og nye emner.

Vejledning fortolkning 4. trinforløb

På 4. trinforløb skal eleverne til at tage mere over i forhold til at tilrettelægge deres undersøgelse af teksten og nå frem til tolkninger. Gennem de tre foregående trinforløb har eleverne opnået erfaring med at opleve, undersøge og fortolke en bred vifte af æstetiske tekster. Da den æstetiske tekst som oftest er speciel på en række punkter, er det vigtige, eleverne skal have fået en grundlæggende åben indstilling med sig i forhold til at opleve og indleve sig i den æstetiske teksts verden. De forskellige undersøgelser gennem de foregående tre trin skal sammen med undersøgelserne på 4. trin klæde eleverne på til at gribe en undersøgelse af den næste tekst an.

I det følgende vejledes inden for tekstvalg og færdigheds- og vidensområderne i kompetenceområdet fortolkning.

Tekstvalg

Dette ændrer ikke på, at det gode tekstvalg knytter an til elevernes erfaringshorisont og åbner mulighed for at give eleverne indblik i andres liv. Teksterne kan på 4. trin i højere grad afspejle en kompleksitet i form af fortællerposition, komposition, fortolkningsåbenhed mv.

Eleverne skal møde en mangfoldighed af æstetiske tekster, fx noveller, romaner, grafiske romaner, sange, digte, reklamer, videoblogs, tegneserier, kortfilm/film, herunder tekster fra dansk litteraturs kanon, så de får blik for spændvidden i de æstetiske teksters måder at bruge sproget og give læseren adgang til et særligt perspektiv på verden på.

Oplevelse og indlevelse

Ligesom på de foregående trinforløb danner elevernes oplevelse og indlevelse i den æstetiske tekst afsæt for den videre faglige bearbejdning af teksten. Æstetiske tekster har tomme pladser, som læsere udfylder på forskellig vis ud fra deres erfaringshorisont og forhåndsviden. En vigtig overvejelse som lærer er, i hvor høj grad eleverne i forhold til en given æstetisk tekst skal have mulighed for at opleve hele teksten på en gang, eller om der vil være mere faglig værdi i at dele teksten op og foranstalte en undersøgelse af fx starten på teksten. Skal vi fx læse en novelle af Helle Helle, så risikerer vi, at eleverne læser teksten uden at blive opmærksomme på at udfylde de mange tomme pladser, der kendetegner hendes tekster, og læse den med fordobling. Gør de ikke det, kan sådanne tekster virke kedelige og begivenhedsløse. Praksis eksempelt med inspiration til, hvordan man kan støtte elevernes møde med en tekst med masser af tomme pladser, og som modsætter sig entydig fortolkning, findes i appendiks til denne vejledning.

Elevers umiddelbare møde med teksten skal give eleverne en nysgerrighed på og forståelse af, at æstetiske tekster bruger sproget på særlige måder, at æstetiske tekster skaber tid og rum – teksten etablerer en verden. Elevernes oplevelse og indlevelse kan bl.a. støttes ved, at de udtrykker deres oplevelse af tekstens verden, fx gennem dialog, dramatisering, oplæsning eller anden om- og medskabelse af teksten (se praksis eksempelt under 2. trinforløb i appendiks til denne vejledning).

Undersøgelse

Med afsæt i deres oplevelse og indlevelse skal eleverne undersøge tekstens handling og virkemidler (se forslag til fokuspørgsmål under fortolkning på 3. trin). Undersøgelsen skal lede til, at eleverne kan forstå og sætte ord på, hvordan teksten skaber bestemte oplevelser og indtryk. Eleverne kan også undersøge, hvilke genrer der er på spil i teksten. Ofte vil en genre stå i forgrunden, men samtidig vil værket indeholde træk fra andre genrer. Læser eleverne fx Jesper Wung-Sungs *Zam*, vil karakteristikkene af denne tekst sandsynligvis være, at det primært er en zombie-roman, men at den egentlig også er ret realistisk i beskrivelserne af Zams forhold til sine omgivelser. Der er således ofte tale om forskellige genrehierarkier i en tekst, og genrebegrebet er 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).

På de foregående trin har læreren sørget for at fokusere den danskfaglige undersøgelse i forhold til de særlige træk og det didaktiske potentiale, som er i den enkelte tekst. På 4. trin skal eleverne til at foretage denne vurdering mere selvstændigt – og måske ved nogle tekster helt på egen hånd.

Fortolkning, vurdering og perspektivering

I fortolkningen samler eleverne de træk, de har fundet i deres undersøgelse, og kommer med bud på og går i dialog om, hvad teksten drejer sig om. Hvilke motiver og temaer er på spil i teksten? Hvis vi allerede, før eleverne læser teksten, bestemmer, at teksten handler om et bestemt tema, fx kærlighed, så kan vi risikere, at eleverne kun læser teksten med fokus på, hvad teksten kan sige os om temaet. Dermed risikerer vi, at den kompleksitet, der ofte vil ligge i en teksts udsagn, og de lag og undertemaer, der kan være på spil, ikke bliver bemærket og italesat i undervisningen (se praksiseksemplet i appendiks til denne vejledning).

Eleverne skal forstå, hvordan tekstens virkemidler er med til at skabe læserens oplevelse, og at teksten behandler et emne æstetisk. Eleverne skal arbejde med at samle tekstens udsagn i motiver og temaer og begrunde disse i teksten. Elevernes omskabelse af (dele af) den æstetiske tekst til andre genrer eller med brug af andre modaliteter er en vej til at styrke elevernes forståelse for tekstens egenart.

Hvis fortolkningsarbejdet på de foregående trin har båret frugt, vil eleverne kunne komme med begrundede, tekstnære fortolkninger – og have tillid til, at deres tolkning af teksten er rimelig.

I klassens fortolkningsfællesskab skal eleverne have lejlighed til at diskutere forskellige tolkninger af teksten med henblik på, at eleverne ser, at elementer i en tekst kan være åbne for fortolkning. Når eleverne skal vurdere hinandens tolkninger af teksten, så er vigtige kriterier, om tolkningen er tekstnær og rimelig. Denne drøftelse af tolkninger vil oftest kunne føres tilbage til formens betydning for læserens oplevelse og indlevelse. Hvad er det for træk ved teksten, der gør, at vi opfatter tingene så forskelligt? Eleverne skal også arbejde med at give udtryk for og begrunde egen oplevelse af at læse/se en tekst.

I perspektiveringen skal eleverne blive bevidste om, hvad de kan tage med sig fra teksten. På 4. trin skal eleverne sætte tekstens udsagn i relation til egen og andres livssituation, aktuelle problemstillinger og diskutere, hvorvidt teksten gav indblik i relevante emner og temaer og andres perspektiv på verden. Desuden kan teksten perspektiveres til andre værker, andre tiders fremstilling af lignende temaer eller til forfatterens andre værker (se afsnit 5.1 om kanontekster). Eleven skal lære at sætte teksten i relation til tekstens samtid og den litterære periode, som teksten repræsenterer. Eleven skal desuden lære at sætte tekster i relation til mulige fremtidsperspektiver.

Praksiseksempel fortolkning 4. trinforløb: *"Undersøgelse af en lyrisk tekst – elevforudsætninger og læreproces"*, findes i appendiks til denne vejledning.

Kommunikation 4. trinforløb (7.-9. klasse)

Undervisningen skal føre frem mod, at eleverne kan deltage reflekteret i kommunikation ved brug af sproget og sprogets virkemidler i forhold til komplekse formelle og sociale

situationer. Eleverne skal udbygge deres forståelse af, at vi bruger sproget til forskellige formål, og at vi bruger sproglige normer og omgangsformer afhængigt af situationen.

Vejledning kommunikation 4. trinforløb

I det følgende vejledes inden for hvert af de fem færdigheds- og vidensområder i kompetenceområdet kommunikation.

Dialog

Eleverne er nu vant til at gå i dialog om faglige emner. Ifølge Olga Dysthe (1997) er klasserummet potentielt fyldt med dialogiske relationer: Mellem eleverne, mellem lærer og elever, mellem tekster i og uden for klassens rammer og mellem mundtlige og skriftlige tekster. På 4. trinforløb skal det dialogiske rum, som er etableret på de første trin, styrkes og udbygges, og eleverne skal udfordres til at gå i dialog i mere komplekse formelle og sociale sammenhænge. I praksiseksemplet under kommunikation på 3. trinforløb gives et bud på, hvordan eleverne kan støttes til at deltage i en debat. Praksiseksemplet under kommunikation på 2. trinforløb viser, hvordan man allerede på 2. trin kan arbejde med fx SMS i forhold til komplekse sociale situationer.

Kompetenceområdet fortolkning er særligt velegnet til dialogisk interaktion pga. af den æstetiske teksts fortolkningsåbenhed. I en dialogisk afprøvning af forskellige fortolkninger af en tekst er det vigtigt, at eleverne bliver opmærksomme på, at der ofte kan være flere rimelige og begrundede tolkninger af den samme tekst, men også at de i dialogisk interaktion kan forstå den andens perspektiv og spørge kritisk ind til andres synspunkter.

Krop og drama

På 4. trinforløb kan eleverne bl.a. arbejde med mundtlig fremstilling i mere komplekse formelle og sociale situationer. Som beskrevet i afsnit 3.4., kan dette indebære at iscenesætte situationer, hvor eleverne skal håndtere mundtlig samtale med en ukendt modtager i en uvant, formel situation. Det kan fx være en jobsamtale, at indtage rollen som en person i en æstetisk tekst og gå i dialog med en anden karakter i teksten eller andre svære samtaler. Mange genrer, som retter sig mod en autentisk situation uden for skolens rammer, vil opfylde disse kriterier. Det kan også være faglige fremlæggelser eller en debatsituation (se praksiseksemplet ved 3. trinforløb).

Mundtlige aktiviteter som at lytte, tale og producere fortællinger er også centrale. De mundtlige genrer går på tværs af alle kompetenceområderne. Men mundtlighed er særligt relevant i fortolkningsarbejdet. Eleverne bør også optræne deres læsefærdigheder gennem egen oplæsning. Oplæsningens aktualisering af den skrevne tekst er en måde at udkaste et bud på en tolkning af (dele af) æstetiske tekster, som kan være svære at komme ind i for eleverne, fx digte eller ældre tekster. 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.

It og kommunikation

Det, vi bl.a. har navigeret hen imod gennem skoleforløbet, er, at eleverne skal kunne vælge den digitale teknologi, der er mest hensigtsmæssig at bruge til kommunikation i forhold til situationen og formålet. Der kan være en faglig pointe i at lade eleverne selv vælge digital teknologi til fx fremlæggelser og lægge op til, at de reflekterer over deres valg: Hvordan påvirkede valget af teknologi tekstens endelige udformning, hvilke muligheder og begrænsninger gav teknologien mv.

Sprog og kultur

Når eleverne skal klædes på til at blive opmærksomme på samspillet mellem sprog og kultur for at kunne indgå i sprogligt komplekse situationer, så kan dette indebære at iscenesætte situationer, hvor eleverne skal håndtere kommunikation med en ukendt modtager i en kulturel sammenhæng, eleven ikke er fortrolig med fra sit hverdagsliv. Mange

genrer, som retter sig mod en autentisk situation uden for skolens rammer, vil opfylde disse kriterier. Hvordan skal vi fx håndtere at argumentere for en sag, som vi ved, at modtageren som udgangspunkt er uenig i. Hvis vi fx skal argumentere for, at vi ikke skal have husdyr, da de er en miljøbelastning, på et forum for folk, der elsker deres kæledyr? Se også praksiseksemplet under kommunikation på 3. trinforløb.

Det nordiske perspektiv

Læseplanen lægger op til, at eleverne på 4. trinforløb skal opleve at kunne kommunikere med nordmænd og svenskere. Erfaringer har vist, at den synkrone, mundtlige dialog mellem danske elever og nordmænd/svenskere ikke er så enkel en situation endda (Steffensen, 2016). Mange elever kan opleve slet ikke at kunne forstå hinanden.

Det mest optimale ville være at etablere en norsk og/eller svensk venskabsklasse, hvor eleverne kan besøge hinanden og udveksle tekster, billeder m.m. via fx Facebook og andre medier.

Eleverne kan også mødes over en chat. Det giver eleverne tid til at bearbejde dialog-partnerens udsagn og evt. slå et enkelt ord op. En anden fordel er, at eleverne vil kunne undersøge ytringerne i en sproglig analyse, efter samtalen er til ende. Er der fx nogle sproglige træk, som elever kan identificere som anderledes fra dansk? Er der ord, som eleverne særligt lægger mærke til, at man siger på en anderledes måde? Fx talordene på de tre sprog. Og hvad med ordstillingen? Fx siger man på norsk "boken min" i modsætning til dansk "min bog" og har dobbeltbestemmelse på svensk "den goda mannen" i modsætning til dansk "den gode mand". En søgning på internettet på "materialer til undervisning i nordisk" giver adgang til en stor mængde kvalificeret stof til undervisning i det nordiske, som også inddrager andre kompetenceområder. Se også Nordspråks hjemmeside.

Sproglig bevidsthed

I alle danskfagets kompetenceområder arbejdes med elevernes sproglige bevidsthed om, hvordan vi handler gennem sproget.

Praksiseksempel kommunikation 4. trinforløb: "*Krop og drama som en vej til fortolkning*", findes i appendiks til denne vejledning.

4 Forholdet mellem kompetencer og indhold

Kernen i danskfaget er arbejdet med tekster, sprog og kommunikation. Danskfaget giver eleven mulighed for at deltage i kommunikation, at forstå sin omverden gennem sprog samt at forstå, hvad sprog og tekster er, kan og gør.

Eleverne skal i danskfaget blive i stand til at opleve, indleve sig i, forstå og anvende mundtlige og skriftlige tekster i varierede kontekster og lære at beherske det danske sprog i skrift og tale. De skal lære at fremstille en spændvidde af æstetiske tekster, fagtekster og brugstekster og udvikle deres kompetencer til at kunne anvende tekster til praktiske, kommunikative formål samt at kunne indleve sig i, forstå og fortolke litteratur og andre æstetiske tekster. Elevernes kompetencer udvikles således i deres omgang med det danskfaglige indhold.

Kompetencer i dansk indebærer evnen til på en selvstændig og ansvarlig måde at bringe relevante færdigheder og relevant viden reflekteret og kritisk i anvendelse i en konkret situation.

Kompetencebegrebet i dansk er en orientering af fagets indhold, der sætter fokus på elevernes selvstændige beherskelse og ansvarlige anvendelse af kundskaber og færdigheder, der bidrager til elevens udvikling.

Arbejdet med danskfagets tekster deres indhold, udtryk og medieformer er sammen med sprog og kommunikation kerneindhold i danskfaget. Elevens udvikling af kompetencer sker altid i et forhold til et indhold, og i danskfaget er det elevens arbejde med tekster, sprog og kommunikation.

5 Almene temaer

5.1 Kanon

I undervisningen i dansk skal eleverne gennem deres skoleforløb stifte bekendtskab med dansk 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 Kirkegaard

Amalie Skram

Astrid Lindgren

Thorbjørn Egner

Robert Storm Petersen.

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).

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 mellemtrinet 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 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 PLC – tilrettelægge, hvorledes arbejdet med kanonforfatterne skal foregå, og hvornår eleverne skal møde og arbejde med de forskellige forfatterskaber.

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 for forståelse 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 tekstuddrag 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?

Praksiseksempel kanontekst: "Oplevelse, undersøgelse og elevforudsætninger", findes i appendiks til denne vejledning.

5.2 Opmærksomhedspunkter

Opmærksomhedspunkterne i dansk er færdighedsmål inden for udvalgte færdigheds- og vidensområder under kompetenceområderne Læsning og Fremstilling. De angiver beskrivelser af den mindste grad af målopfyldelse, som er en forudsætning for, at eleverne kan få tilstrækkeligt udbytte af de efterfølgende klassetrin.

Læreren skal løbende være opmærksom på alle elevers udvikling inden for opmærksomhedspunkterne og tilpasse sin undervisning, så eleverne får mulighed for at opnå det beskrevne beherskelsesniveau inden for trinforløbet. Læreren kan vurdere elevers beherskelse af opmærksomhedspunkterne gennem observationer i undervisningen, elevprodukter, elevsamtaler og eventuel testning.

Opfølgning og tiltag

Hvis der er elever, som ikke ser ud til at få opnå det beskrevne beherskelsesniveau i slutningen af den periode, opmærksomhedspunktet retter sig mod, så er læreren forpligtet på opfølgning.

I dialog med skoleledelsen og andre relevante fagpersoner drøfter læreren elevernes udfordringer med opmærksomhedspunkterne og lægge en plan for, hvordan elevernes faglige udvikling kan tilgodeses i klassen. Det er vigtigt, at planen både fokuserer på at finde en årsag til elevernes vanskeligheder og at fastlægge, hvordan elevernes faglige udvikling kan støttes inden for rammerne af undervisningsdifferentiering, lektiehjælp, understøttende undervisning og via samarbejde mellem skole og hjem. Undervisningen må tage afsæt i elevens forudsætninger og må gennem tilpasning af arbejdsmåder og -metoder sikre, at eleven oplever mestring og dermed udvikler mod på at lære. Læreren og relevante fagpersoner må derfor jævnligt evaluere, hvordan disse tiltag bidrager til elevens udvikling og lyst til læring og således være opmærksomme på at justere arbejdsmåder og -metoder løbende.

Opmærksomhedspunkter under læsning og fremstilling

Opmærksomhedspunkterne for Læsning og Fremstilling er beskrevet i læseplanen under de relevante trinforløb og færdigheds- og vidensområder og følger her i et samlet skema. Opmærksomhedspunktet for 4. klasse afkodning henviser til, at det er opmærksomhedskrævende, hvis tekster med velkendt fagligt indhold, dvs. tekster som har været *bearbejdet og læst i undervisningen*, ikke kan læses op med en hastighed på omkring 120 ord i minuttet.

	Læsning	Fremstilling
Efter 2. klassestrin	<p><i>Afkodning</i> Eleven kan læse lydrette (fx to, bus og sofa) og almindelige ikke-lydrette ord på to stavelser (fx pige, komme).</p>	<p><i>Korrektur</i> Eleven kan stave til lydrette (fx ti, bil og kano) og almindelige ikke-lydrette ord (fx siger, døren).</p> <p><i>Fremstilling</i> Eleven kan formulere sammenhængende tekster på mindst 3 linjer i en kendt teksttype.</p>
Efter 4. klassestrin	<p><i>Afkodning</i> Eleven kan læse tekster med et velkendt fagligt indhold med ca. 120 ord/minuttet.</p>	<p><i>Fremstilling</i> Eleven kan formulere en sammenhængende tekst med en tydelig tekststruktur, fx en beretning eller en beskrivelse af et velkendt fænomen.</p>
Efter 6. klassestrin	<p><i>Tekstforståelse</i> Eleven kan 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 spørgsmål til tekstens indhold).</p>	
Efter 9. klassestrin		<p><i>Korrektur</i> Eleven kan foretage basal korrektur på sprog, stavning, tegnsætning og layout.</p>

6 Tværgående emner og problemstillinger

6.1 Tværfaglighed

Det kan give god mening til tider at opbløde faggrænser i undervisningen og indtænke danskfaget i sammenhæng med andre fag og fagforståelser.

Samarbejdet med de andre fag er især relevant i forbindelse med emne- og projekt-orienterede forløb, hvor innovation og udvikling af produkter er i centrum. Danskfaget kan her bidrage med et indhold i kraft af et bredt udvalg af tekster og mangfoldige metoder, der tilsammen tilbyder særlige vinkler på projektarbejdet.

Det er af afgørende betydning, at planlægning og gennemførelse af tværgående emner og problemstillinger altid er udført, som den er udtrykt i formålsparagraffen, fagformål, kompetencemål og færdigheds- og vidensområderne.

6.2 Projekt opgaven

I 9. klasse er det obligatorisk at arbejde minimum en uge med en tværgående problemstilling, som skal give eleverne indsigt i projektarbejdsformen.

Bekendtgørelsen om projektopgaven opstiller retningslinjer for gennemførelsen af projektopgaven, og så længe der arbejdes efter retningslinjerne, er det frit for den enkelte skole, hvordan arbejdet organiseres.

På 9. klassetrin udarbejder eleverne en obligatorisk projektopgave. Opgaven bedømmes med en skriftlig udtalelse og en karakter. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om projektopgaven.

6.3 Emnearbejde og projektarbejde

Emnearbejde og projektarbejde er to udtryk, der ofte anvendes i flæng, men der er forskel på projektarbejde og emnearbejde.

Emnearbejde

Ved emnearbejder beskæftiger eleverne sig med faglige eller tværfaglige emner, men arbejder ikke nødvendigvis projektorienteret. Emnearbejde vil ofte være en væsentlig indgang, når der skal arbejdes mere tværfagligt, og det vil være en oplagt måde at organisere tværfagligt arbejde i de mindre klasser, hvor fagrækken er mindre, og hvor eleverne endnu ikke er parate til mere komplekse problemstillinger. Emnearbejde kan også være en god katalysator for en mere motiverende undervisning, hvor elevernes medbestemmelse og egne perspektiver i højere grad kommer i spil.

Projektarbejde

Projektarbejdsformen har potentialer i kraft af, at eleverne bliver sat i situationer med en høj grad af medbestemmelse, og hvor nysgerrighed og kobling til verden uden for skolen er i centrum. Arbejdsformen lægger op til, at eleverne bliver spørgende, undersøgende, kreative og fordyber sig i indhold i faget og i arbejdet med at tilrettelægge, gennemføre

og præsentere resultaterne af deres undersøgelse. Projektarbejde kan gennemføres inden for et fag eller på tværs af fag.

Der er i projektarbejdsformen både fokus på elevernes tilegnelse af stof og på den måde, de forholder sig til stoffet på. Gennem projektarbejdsformen får eleverne således mulighed for tilegne sig relevant viden og færdigheder inden for et tværfagligt område gennem undersøgende og kreative måder at arbejde med stoffet på.

Styrk elevernes evne til at arbejde projektorienteret

For at lære eleverne at arbejde projektorienteret kan det anbefales, at man i de enkelte danskfagteams og meget gerne i samarbejde med andre fagteams planlægger forløb på de forskellige trin, så eleverne gøres fortrolige med arbejdsformen.

Brug forløbstænkningen i kompetenceområdet fremstilling

Fremstillingskompetencens færdigheds- og vidensområder afspejler en forløbstænkning, hvor eleverne gennem en særligt tilrettelagt proces får indsigt i og kundskaber til at håndtere projektarbejdsformen. Det er derfor muligt, at man i lærerteamet kan anvende denne forløbstænkning som ramme for det projektorienterede arbejde.

Processen er:

- Planlægning
- Forberedelse
- Fremstilling
- Respons
- Korrektur
- Præsentation og evaluering.

Medtænk danskfaglige metoder og indholdskategorier

I den daglige undervisning er det i planlagte tværgående forløb, hvor danskfaget indgår, vigtigt at medtænke relevante danskfaglige metoder og/eller indholdskategorier, som de er beskrevet i fagformål, kompetencemålene og færdigheds- og vidensområderne. Ligesom det i planlægning af fællesfaglige/tværfaglige/emneorienterede forløb kan være hensigtsmæssigt at få afklaret, hvordan danskfaget kan bidrage ind i feltet, så de danskfaglige metoder sættes substantielt i spil i forløbet.

Er emnet fx "Menneske og teknologi" i samarbejde med kultur- og naturfagene, skal det overvejes, hvilke særlige indholdskategorier og metoder fra danskfaget, der er særligt egnede til at blive belyst i denne tværfaglig kontekst. Det kunne fx være:

- Informationssøgning og kildekritisk sans.
- Læsning på skærm.
- Undersøgelse og arbejde med teksters formål og struktur i fremstilling og læsning.
- At læse en novelle eller grafisk roman, der kan tilbyde et menneskeligt perspektiv på teknologiens indvirkning på hverdagslivet.
- Sproglig analyse og sammenligning af forskellige former for kommunikation, som teknologi har muliggjort, fx ansigtsløs kommunikation over for videokommunikation.
- At inddrage mål og metoder fra kompetenceområdet fremstilling i forhold til at sikre et fagligt fokus i forhold til præsentationen af elevernes produkter, fx at eleverne skal publicere en hjemmeside eller lave et spil.

Afklar, hvilken tilgang til projektarbejde eleverne skal lære i forløbet

I samarbejde med de involverede fags lærere kan man i fællesskab få afklaret, hvilken tilgang der ønskes, at eleverne skal lære i det kommende forløb. Det kan være hensigtsmæssigt at få afklaret, hvilken form for faglighed der skal arbejdes med. I den forbindelse kan man skelne mellem forskellige tilgange som nævnt i følgende tekst.

Formel tværfaglig tilgang (Flerfaglighed)

Ved en formel tværfaglig tilgang bindes arbejdet op om et overordnet og gerne bredt emne. Danskfaget varetager det, som falder under eget fagområde. Ofte vil det udmøntes i parallelle forløb, hvor kun koordineringen og det indledende stadium er fælles, mens det øvrige arbejde i fagene forløber uafhængigt af hinanden. Det gode ved en flerfaglig tilgang ligger i dens overkommelighed, både hvad angår mål og involvering af de deltagende fag.

Funktionel tværfaglig tilgang (Fællesfaglighed)

Ved en funktionel tværfaglig tilgang arbejdes der ud fra en overordnet tværgående problemstilling og hen imod et fælles mål, som danskfaget ikke ville kunne nå som selvstændigt fag. Denne tilgang betegnes ofte som den eksemplariske form for fagligt samspil. Fagene interagerer med hinanden og sættes i samspil med både folkeskolens formål og de enkelte fags fagformål. Sammenhængen mellem fagene, som rigtig fællesfaglig undervisning udfolder, kan bidrage til øget erkendelse og forståelse for et felts kompleksitet.

Den tværgående problemstilling åbner eleverne for verden, og verden åbnes for eleverne og giver dem mulighed for at kunne handle. Når der arbejdes ud fra denne optik, kræver det særdeles velvalgte emner og en fælles sag for de pågældende fag. Ofte vil problemstillingen være af en mere kompleks karakter. Fx som de er formuleret i Wolfgang Klafkis epokale nøgleproblemer (Klafki, 2016):

- Fredsspørgsmålet
- Miljøspørgsmålet
- Den samfundsskabte ulighed
- Religion og religionsspørgsmålet
- Den moderne kommunikationsteknologi
- Jeg-du-forholdet.

Idéen med de epokale nøgleproblemer er, at de skaber en subjektiv relevans for eleven, mens de samtidig bidrager til at åbne fagenes metoder og begreber for eleverne.

Det forudsætter høj koordinering mellem fagene, og det kræver, at man også involverer sig i, hvad der skal ske i de andre fag under forløbet.

Når man har fået afklaret det, skal man som dansklærer overveje, om det, der skal læres, skal være noget nyt, som eleverne endnu ikke har lært, og derfor endnu ikke er blevet aktualiseret i danskundervisningen. Måske vurderes det, at det endnu ikke præsenterede og udfoldede undervisnings- og læringspotentiale langt kan læres i en mere tværgående problemstilling.

Eller forløbet kan tilrettelægges som en del af en færdigheds- eller kundskabskonsolidering af metoder og/eller indholdskategorier, der allerede er indgået i et tidligere danskforløb. Her sættes de relevante metoder og/eller indholdskategorier i spil i forhold til en konkret problemstilling, så den forståelse, eleverne allerede har opnået i arbejdet med de udvalgte metode- og indholdskategorier i danskfaget, bliver udvidet og forstået på en ny måde i mødet med den mere tværgående problemstilling.

Det er som tidligere nævnt af afgørende betydning, at planlægning og gennemførelse af tværgående emner og problemstillinger altid er udført på et fundament af fagligheder, som det er udtrykt i formålsparagraffen, fagformål, kompetencemål og færdigheds- og vidensområderne.

6.4 Planlægning af emneorienterede og tværfaglige forløb

Uanset hvilken tilgang til det tværfaglige arbejde, man vælger, så vil følgende refleksions-spørgsmål være nyttige at sætte i spil, når emneorienterede og tværfaglige forløb skal planlægges:

- Hvorfor kan det tværfaglige arbejde styrke elevernes læring?
- Hvordan kan et tværfagligt forløb sætte danskfaget i en relevant og faglig sammenhæng, som også rækker ud over faget?
- Hvordan stilladseres undervisningen, så ansvaret for læringen ikke pålægges eleverne alene?
- Hvilke danskfaglige metoder fra kompetencemålene og færdigheds- og vidensområderne skal anvendes?
- Hvordan inddrages relevante danskfaglige metoder samt begreber kendt fra danskfaget i arbejdet?
- Hvilke indholdskategorier fra danskfaget er særligt relevante at inddrage i dette forløb?
- Hvordan kan danskfagets metode og eventuelt indholdselementer skabe synergi mellem fagene, så eleven oplever en større sammenhæng mellem skolens forskellige fag?
- Hvordan kan fagenes forskellige kompetencemål og færdigheds- og vidensområder understøtte og styrke hinanden, så eleverne oplever, at de valgte fags metoder og indholdselementer bidrager til at løse større problemstillinger?

I arbejdet med det tværfaglige er det vigtigt, at eleverne gøres bevidste om, at fagene hænger sammen, og at samarbejdet mellem faglærerne bærer præg af, at fagene understøtter hinanden. Faglærerne skal have fokus på dels at fremhæve fagenes særlige kendetegn og dels at være tydelige om, hvor fagene understøtter hinanden og udvider en tværgående forståelse for emnet, som kan række ud over de deltagende fag og understøtte formålsparagraffens ordlyd.

7 Tværgående temaer

7.1 It og medier

Anvendelsen af it og medier er også i danskundervisningen et vigtigt fokusområde. Der skal både tænkes på 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 klassesammenhæng. Eleverne arbejder med computere, tablets, mobiltelefoner, digitale kameraer osv. I klassen anvendes 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. Omvendt er det vigtigt kritisk at reflektere over, hvornår og hvordan digitale værktøjer/læremidler bidrager til læring.

Værktøjer i undervisningen – valg af funktionelt læremiddel

Der kan være store gevinster ved at finde et digitalt værktøjsprogram, som passer til de aktiviteter, eleverne skal udføre. Værktøjsprogrammer, *funktionelle læremidler*, gør processer i læring og undervisning nemmere – eller mulige. Det kan være et film-redigeringsprogram, et lydredigeringsprogram, et præsentationsprogram eller et program, der muliggør, at eleverne kan lave digitale tegneserier.

Funktionelle læremidler er ikke produceret med henblik på undervisning. Det betyder, at man som underviser skal opdage det didaktiske potentiale i et analogt eller digitalt værktøj og aktivt didaktisere det, dvs. rammesætte brugen af læremidlet, så det bliver anvendeligt i undervisningen.

Der findes eksempelvis myriader af programmer til multimodal præsentation. Programmerne muliggør, at eleverne nemt kan arbejde med at kombinere billeder, skreven tekst og ofte også lydoptagelse og grafik. Nogle programmer har begrænsede funktioner, men er til gengæld lette at bruge, så de kan være velegnede til de første trin. Eleven støttes af programmet i at lære de tekniske funktioner.

Det er vigtigt at sætte de faglige rammer for et forløb. Eksempelvis kan et mål være, at eleverne skal kunne beskrive i skrift, hvad de ser på billederne. Det kan også være, at du vil stille faglige krav, såsom tydelig udtale og bevidst brug af pausering, til de indtalingen, eleverne sætter ind i produktet, som led i et mundtlighedsforløb.

Da det funktionelle læremiddel ofte har flere didaktiske anvendelsesmuligheder, må vurderingen af dets kvalitet ske i forhold til den kontekst, hvori læremidlet bruges, og de mål, man som lærer har for anvendelsen.

Kvaliteten af et funktionelt læremiddel kan vurderes ud fra disse kriterier:

- Brugervenlighed: Er det nemt for både lærer og elever at lære at bruge redskabet og udføre de funktioner, som det skal bruges til?
- Pædagogisk funktionalitet: Kan læremidlet bidrage til, at eleverne når de faglige mål bedre eller mere effektivt end med andre løsninger?

Uformel læring gennem medier og skolens rolle

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 medierne kan anvendes målrettet. Derfor skal de medbragte erfaringer bearbejdes og stimuleres i forskellige undervisnings-situationer med tilbørlig hensyntagen til elevernes nysgerrighed og kreative potentiale på dette område.

Skolen må klæde eleverne på i forhold til deres anvendelse af medier i tiden uden for skolen. Her kan fx analyse af computerspil og hjemmesider, som mange børn beskæftiger sig med i deres fritid, indgå. Det er nødvendigt, at eleverne får forståelse for, hvordan data indsamles og behandles fra vores bevægelser på nettet, og hvilke etiske perspektiver dette kan have. Ligeledes vil det være nødvendigt at støtte eleverne i at reflektere over, hvordan deres mediebrug påvirker de praksisfællesskaber, de er en del af – positivt og negativt.

Fokus i skolens undervisning i mediekompetencer

Eleverne skal 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 osv., 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.

7.2 Innovation og entreprenørskab

Danskfaget skal bidrage til, at eleverne udvikler innovative og entreprenante kompetencer, så de kan anvende deres personlige, faglige og sociale ressourcer til at skabe noget, der kan have værdi og relevans for andre.

Innovation og entreprenørskab er orienteret mod at få elevernes tilstedeværende viden i spil i et ikke-vurderende læringsmiljø, hvor eleverne gennem motiverende og kreative, praksisorienterede undervisningsformer styrker deres innovative processer og handlen. Da undervisningen i danskfaget også orienterer sig mod kompetencemål, er der et naturligt fokus på brugen af danskfagets faglige elementer i innovative praksissituationer.

Med det tværgående tema innovation og entreprenørskab betones elevernes kompetencer til at skabe, udvikle og handle. Eleverne skal bruge sproget som en mangfoldig ressource til at skabe mening i forhold til andre mennesker. Her vil indholdet i kompetenceområderne fremstilling og kommunikation være mest oplagt, fx i elevernes produktion af æstetiske tekster, fagtekster og brugstekster, hvor fokus er på, hvordan eleverne kan skabe, præsentere og lancere produkter, som kan have værdi og relevans for andre.

Inden for kompetenceområdet fortolkning arbejdes med elevernes omverdensforståelse, et andet centralt element i temaet innovation og entreprenørskab. Eleverne skal få indblik i egne og andre menneskers livsforhold, livsopfattelser og livsfilosofier i et historisk og fremtidigt perspektiv. Og under kommunikation arbejdes med et udblik på verden, idet eleverne skal klædes på til at kommunikere aktivt i forskellige sproglige og kulturelle situationer i en globaliseret verden.

Innovation og entreprenørskab lægger også vægt på elevernes arbejdsproces og evner til at organisere, kommunikere og samarbejde. Kompetenceområderne læsning, fremstilling og fortolkning er struktureret som processer, hvor eleverne øver sig i at styre egen læseproces, skriveproces og i at gennemføre undersøgelser af æstetiske tekster. Under kompetenceområdet kommunikation betones særligt dialogen som et vigtigt element i at kunne organisere, kommunikere og samarbejde, og netop det dialogiske aspekt ved undervisningen gennemsyrrer også arbejdet omkring fortolkning og fremstillingsprocesser.

8 Tilpasning af undervisning i faget til elevernes forudsætninger

Undervisning i dansk må tage udgangspunkt i den enkelte elevs erfaringer og forudsætninger. Uanset hvilke forudsætninger og udfordringer den enkelte elev måtte have, må læreren altid bestræbe sig på at tilrettelægge en undervisning, så alle elever er tilpas udfordrede i faget. Her er forskellige måder at evaluere egen undervisning og elevernes læring på central. Det vil også indebære, at læreren må acceptere og agere ud fra, at der kan være store forskelle på det niveau, de enkelte elever når i forhold til kompetencemålene på de enkelte trin.

8.1 Evaluering i dansk og brug af data

Tilpasning af undervisning til elevernes forudsætninger tager udgangspunkt i data om elevernes motivation og faglige ståsted. At arbejde med data er en måde at arbejde med at fastholde information om elevernes læring. Man kan fx hente data fra test og prøver, skriftligt arbejde, multimodale elevproduktioner, lyd- eller billedoptagelser af elevpræsentationer eller data fra observationer af undervisning. Langt hen ad vejen er grundlaget for arbejdet med data at kigge systematisk på det, der sker i undervisningen. Se fx afsnit om evaluering af elevers læsning på 1. trinforløb.

Man kan skabe data ved at:

- Gå i dialog med eleverne.
- Observere elevernes aktiviteter med fokus på en bestemt dimension (fx hvilke elever siger noget i gruppearbejde, og hvilke gør ikke).
- Evaluere elevernes produkter.
- Gennemføre test og prøver.

I dansksammenhæng er databegrebet bl.a. forbundet med brug af en række kvantitativt funderede test og evalueringsmaterialer i fx retskrivning og læsning eller til elevernes arbejde med skriftlig fremstilling, hvor større skriftlige produktioner slutevalueres og således manifesterer elevernes skriftlige fremstillingskompetence på et givent tidspunkt i deres skoleforløb. For at favne bredden og alsidigheden i de fire kompetenceområder kan anvendelse af data i dansk med fordel tænkes og anvendes mere bredt og kvalitativt med henblik på at tilrettelægge og differentiere undervisningen i forhold til elevens faglige niveau og forudsætninger, se fx praksiseksempel under 1. trinforløb i appendiks til denne vejledning, der viser, hvordan man kan evaluere elevers læseudvikling. Det er i denne sammenhæng centralt, at man skaber overblik over de datakilder, man har adgang til i danskundervisningen, samt at man analyserer data og omsætter det til brugbar viden, man kan genbesøge i forhold til formative feedback-aktiviteter.

Når man skal kortlægge kvalitative datakilder i danskundervisningen, er det relevant, at man ser på den konkrete didaktiske kontekst, man vil hente data fra, og på de spørgsmål, man ønsker, at data skal bidrage til at besvare og belyse. Når man planlægger undervisning, må man overveje, hvilken type data man kan få adgang til, og hvordan man kan fastholde denne type data. I litteraturarbejdet kan man fx arbejde med at fastholde elevernes læse-

oplevelser, deres tekstforståelse og deres fortolkningskompetence med afsæt i at lade eleverne udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede.

Elevernes udvikling foregår ikke altid lineært. Det er normalt, at det går lidt frem og tilbage afhængig af nye krav i undervisningen eller andre forhold i elevernes sociale liv. Data kan derfor aldrig stå alene i vurderingen af en elevs fremgang og behov.

9 Referencer

- Arne-Hansen, Susanne & Østergren-Olsen, Dorte. 2015. Bent Hallers forfatterskab – et forløb om fortolkning. I: *Undervisningsdifferentiering – et princip møder praksis*. Skibssted, E. m.fl. (red.). København: Akademisk Forlag.
- August, Bille. 1984. *Busters verden*. Crone Film.
- Brandt, Gertrud M. R. 2019. *Flydende læsning i praksis – Præcis, hurtig og udtryksfuld læsning*. København: Akademisk Forlag.
- Brok, Lene Storgaard, Bjerregaard, Mette Bak & Korsgaard, Klara. 2015. *Skrivedidaktik – en vej til læring*. Aarhus: Klim
- Bråten, Ingvar. 2008. *Læseforståelse – komponenter, vanskeligheder og tiltag*. I: Bråten m.fl. (red.). *Læseforståelse. Læsning i videnssamfundet – teori og praksis*. Århus. Klim.
- Dysthe, Olga. 1997. *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.
- Fisher, Douglas & Frey, Nancy. 2014. *Better learning through structured teaching*. Alexandria: ASCD.
- Fri hash får 1. g'erne til at vågne* (Politiken, 5.1.2015)
- Gotthardt, Peter. 2012. *Dragekongens datter – Den magiske falk 4*. København: Carlsen
- Gotthardt, Peter. 2010. *Jaget vildt – Elverdronningens børn*. København: Carlsen
- Graham, Steve m. fl.. 2012. *Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers*. What works clearinghouse. Department of Education.
- Gissel, Stig Toke. 2016. *Mediedidaktik: i teori og praksis*. København: Hans Reitzel.
- Graesser, Arthur C., Singer, Murray, & Trabasso, Tom. 1994. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395.
- Hasbrouck, J. & Tindal, G. 2017. *An update to compiled ORF norms* (Technical Report No. 1702). Eugene, OR, Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning – A Synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, John & Timperley, Helen. 2013. Styrken ved feedback. I Helle Bjerresgaard, Rune Andreassen & Ivar Bråten: *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo.
- Hansen, Thomas Illum, Elf, Nikolaj, Misfeldt, Morten, Gissel, Stig Toke & Lindhardt, Bent. 2019. *Kvalitet i Dansk og Matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Undervisningsministeriet.
- Johansson, Britt & Ring, Anniqa Sandell. 2015. *Lad sproget bære – genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Klafki, Wolfgang. 2016, *Dannelsesteori og didaktik*. Aarhus. Klim.
- Kvithyld, Trygve, Kringstad, Trude. & Melby, Guri. 2015. *Gode skrivestrategier – På mellemtrinet og i overbygningen*. Aarhus: Klim.

- Madsen, Svend Åge. 1997. *Skabt for hinanden*. I: *Novelleveje*. Dansk lærerforening
- Mailand, Mette Kirk. 2007. *Genreskrivning i skolen*. København: Gyldendal.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). 2000. *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Neerlin, Mette E./Rasmus Bregnhøj (ill.). 2013. *Historien om Ib Madsen*. København. Høst & Søn.
- Oakhill, J., Cain, Kate & Elbro, Carsten. 2015. *Læseforståelse – indsigt og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Neerlin, Mette E./Rasmus Bregnhøj (ill.). 2013. *Historien om Ib Madsen*. København: Høst & Søn.
- Scarborough, Hollis. S. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. I Neuman, S & Dickinson, D. (red.). *Handbook for research in early literacy* (s. 97-110). New York, NY: Guilford Press.
- Shanahan, Timothy. 2005. *The national reading panel report: Practical Advice for Teachers*, learningpoint.org.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia, 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review Vol. 78 No. 1*.
- Steffensen, Bo. 2005. *Når børn læser fiktion*.
- Steffensen, Tom. 2016. *Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Forskerskolen i Livslang Læring. Tilgået 7.4.2019 på https://www.ucviden.dk/ws/files/36835667/steffensen_fin.pdf
- Søderbergh, Anne-Marie & Villemoes, Anette. 1994. *Undervejs: sprog, kultur og kommunikation i den erhvervsproglige medarbejders perspektiv*. Samfundslitteratur.

Dansk – Undervisningsvejledning

2019

Design: BGRAPHIC

Denne publikation kan ikke bestilles.
Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.emu.dk

Børne- og Undervisningsministeriet
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET

