

DANSK

TYSK

HISTORIE

LATIN

FRANSK

ENGELSK

DANSK

ROMAN

ENGELSK

EVENT

I. PERSON

BØJNING

FLERTAL

DIKTAT

ENGELSKOTA

HISTO

Folkeskolens formål

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Dansk

Faghæfte 1

Dansk
Faghæfte 1

© Undervisningsministeriet,
Folkeskoleafdelingen

Forsidebillede: Kunstmaler Jesper Christiansen

Grafisk tilrettelægger: Anne Rohweder IDD

Grafisk produktion: Rota-Rota

Trykt på 115 g CyclusPrint genbrugspapir

Printed in Denmark 1995

1. udgave, 1. oplag

ISBN 87- 603- 0603- 3

Faghæfte 1-30

ISBN: 87-603-0657-2

Bestillingsnummer: UVM 5-192

UVM 5-222 Helt sæt

Undervisningsministeriets forlag,

Frederiksholms Kanal 25 F, 1220 København K.

Tlf.: 3392 5220 – Fax: 3392 5219

eller hos en boghandler

Indhold

Forord 5

Indledning 8

Fagformål 9

Centrale kundskabs- og færdighedsområder 10

Læseplan 12

Vejledning 25

Generelle synspunkter **25**

Sprog 29

Andre udtryksformer 34

Litteratur og anden fiktion 41

Sagprosa og andet faktastof 47

Den mundtlige dimension 50

Den skriftlige dimension 55

Læsning 61

Det nordiske perspektiv 66

Bilag

Prøvebekendtgørelse vedr. dansk 69

Kommateringen i vejledningen følger de nye kommaregler, jf. *De nye komma-regler, En forhåndsorientering*, Dansk Sprognævn, juli 1995.

Forord

Folkeskolens fag og obligatoriske emner er i faghæfterne beskrevet fag for fag, men det er vigtigt at holde sig for øje, at de udgør et samlet hele. De udgør en central del af den ballast, som børn og unge skal bringe med sig ind i næste årtusinde.

Elever modtager mange indtryk og gør mange erfaringer i deres hverdag – i skolen og uden for skolen, og skolens undervisning skal bidrage til, at eleverne kan opnå overblik og sammenhæng. Skolen skal medvirke til, at de mange informationer og erfaringer udvikler sig til indsigt og til forståelse. Og samtidig skal skolen sikre, at eleverne opnår en grundlæggende viden på alle centrale områder.

Indholdet i de enkelte fag er ikke valgt ud fra en forestilling om at udvikle »små fagfolk«. Undervisningen i dansk skal ikke gøre eleverne til dansklærere, i fysik til atomfysikere etc. Læseplanerne udgør rammerne for, hvad enhver ung eller voksen bør vide for at kunne tage stilling til tidens vidtrækkende kulturelle, politiske, økonomiske og miljømæssige spørgsmål. Undervisningen danner også grundlag for fortsat uddannelse, for at kunne skabe rammer om et rigt liv og for at kunne glæ-

des og undres over livets mangfoldighed og dybde.

Derfor må de enkelte fag ikke opleves stykvis og delt. Nogle fag er fælles om en humanistisk forståelse af tilværelsen, nogle fag indeholder en samfundsfaglig dimension, og andre fag giver erfaringer med naturvidenskabelige betragtningssmåder. Nogle fag giver viden om vor fysiske og sundhedsmæssige udvikling, andre giver mulighed for at opleve glæden og nytten ved praktisk bearbejdning af ting i omverdenen ved brug af redskaber. Mange fag udvikler færdigheder i at kommunikere med omverdenen, men ethvert sprog – dansk eller fremmedsprog – er en del af en kultur og må ikke blive til teknik alene. Forholdet mellem sprog og kultur er i særlig grad nærværende for de elever, som ikke er født eller opvokset i Danmark.

Eleverne skal gennem undervisningen erkende både mulighederne og begrænsningerne i fagenes betragtningssmåder. En del af undervisningen skal derfor fremover foregå tværfagligt og projektorienteret. Skolefagene udgør et ordningssystem i vor kulturkreds, men tilværelsen kan ikke forstås inden for de enkelte fags grænser. Behovet for

»sammenhængsforståelse« vil i perioder sprænge fagrammerne. Virkelighedsnær undervisning må tage sit udgangspunkt uden for skolens egen verden, men bearbejdes med de redskaber, der gennem generationer er udviklet inden for fagene.

Lokale læseplaner

I folkeskolelovens § 44, stk. 8 hedder det bl.a.: »Skolebestyrelsen udarbejder forslag til kommunalbestyrelsen om skolens læseplaner«. Og i § 40, stk. 3: »Kommunalbestyrelsen godkender skolernes læseplaner efter forslag fra de enkelte skolebestyrelser«. Loven lægger således op til, at initiativet til læseplansarbejdet tages på skolen. Dog kan der – afhængig af lokale ønsker og behov – være forskellige holdninger til, hvordan arbejdet bør tilrettelægges. Nogle kommuner vil ønske at understrege den enkelte skoles egenart, andre vil ønske at understrege fællestræk ved det kommunale skolevæsen. Ved udarbejdelse af egne læseplaner – eller indarbejdelse af ændringer i ministeriets vejledende læseplaner – skal man være opmærksom på, at også de lokale læseplaner bør skrives, så de angiver nogle overordnede og uomgængelige, men samtidig rummelige indholdselementer.

Samtidig bør de lokale læseplaner afspejle, at man har taget hensyn til folkeskolens overordnede formål, til samspillet mellem opfyldelse af fagets formål, inddragelse af centrale kund-

skabs- og færdighedsområder, elevernes forudsætninger samt undervisningens rammer. Det betyder bl.a., at læseplanerne skal være rummelige og give plads til fordybelse, overblik, sammenhæng og til ligeværdig og udviklende dialog. Det betyder endvidere, at udgangspunktet for undervisningen er elevernes behov, og det betyder endelig, at der i beskrivelse af progression skal tages hensyn til elevernes modenhed og udvikling.

Med folkeskolelovens krav om elevernes ansvarlige involvering i undervisningsprocessen vil skolens læseplaner være et naturligt udgangspunkt for en stadig dialog lærere og elever imellem. Dialogen skal sikre, at valg af arbejdsformer, metoder og stofvalg foregår i samarbejde.

Læreren har samtidig i et forpligtende samarbejde med kolleger og skolens ledelse ansvaret for forberedelse af egen undervisning og for inddragelsen af elever og forældre i relevante beslutningsprocesser.

Integration af edb

Lokalt skal man være opmærksom på, at edb skal beskrives som en integreret del af alle fag, hvor det skønnes, det naturligt kan fremme arbejdet med fagets forskellige områder. Dels skal alle elever have mulighed for at opnå nogle grundlæggende færdigheder, og dels skal fagene inddrage de informationsteknologiske hjælpemidler, hvor

de kan fremme arbejdet med fagenes begreber, emner og metoder.

Et grønt islæt

Af formålet for folkeskoleloven fremgår det, at folkeskolen skal bidrage til elevernes forståelse af menneskets samspil med naturen. Det grønne islæt er ikke kun et anliggende for biologi, geografi, natur/teknik og samfundsfag, men skal indgå i alle fag, hvor det skønnes naturligt i undervisningens sammenhæng. Eleverne skal have mulighed for at forbinde de naturfaglige indfaldsvinkler med andre fags betragtningmåder og med stillingtagen, engagement, holdninger og handlinger.

Det praktisk-musiske

Den praktisk-musiske dimension er en vigtig del af den almene dannelse, og den skal derfor medtænkes i skolens daglige arbejde. Det skal fremgå af læseplanerne, hvilke muligheder der er i valg af indhold, arbejds- og udtryksformer. Det betyder, at eleverne ikke

blot skal have mulighed for at udtrykke sig praktisk-musisk, men at de også skal have mulighed for at møde en mangfoldighed af oplevelser og sanserindtryk.

Nogle fag er traditionelt gjort til de praktisk-musiske. Det betyder ikke, at de alene står for dette område, men at de både i indhold og arbejdsformer arbejder med det praktisk-musiske. Derfor har de en særlig forpligtelse til at give viden om indhold og arbejdsformer videre, så den praktisk-musiske dimension kan tænkes ind i alle fag, i tværgående emner og problemstillinger med hensyn til både indhold og udtryks- og arbejdsformer.

Jeg ved, læseplansarbejdet har været meget omfattende, og jeg vil gerne igen takke alle, der har bidraget til fornyelsen af skolens indhold. Med disse faghæfter er jeg sikker på, skolerne har fået det bedst mulige grundlag for undervisningen.

Ole Vig Jensen

Indledning

Ifølge lovbekendtgørelse nr. 55 af 17. januar 1995 om folkeskolen udsender undervisningsministeren hermed faghæftet for Dansk.

Hæftet indeholder formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, den vejledende læseplan og undervisningsvejledningen for Dansk. Endelig indeholder hæftet §§ 28 og 38 fra »Bekendtgørelse nr. 639 af 21. juli 1995 om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen«.

Formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder, vejledende læseplaner og undervisningsvejledninger er blevet til gennem et omfattende arbejde i 7 læseplansudvalg støttet af sekretariatsgrupper for hvert af folkeskolens fag og emner. I dette arbejde har medvirket repræsentanter for lærernes og forældrenes organisationer samt andre fagligt og pædagogisk kyndige personer. Virksomheden i læseplansudvalgene har været holdt sammen af et koordinationsudvalg, hvor bl.a. personer med indsigt i ungdomsuddannelserne og repræsentanter for kommunerne har deltaget. Endelig har formål, centrale kundskabs- og færdighedsområder og vejledende læseplaner været forelagt Folkeskolerådet til høring. Undervejs i arbejdet er der modtaget mange og værdifulde ideer og reaktio-

ner, som væsentligt har bidraget til at kvalificere resultatet.

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder er bindende forskrifter for den enkelte lærer. Den vejledende læseplan henvender sig til de kommunale skolemyndigheder med angivelse af, hvorledes en skoles læseplan kan - men ikke nødvendigvis skal - udformes. Undervisningsvejledningen er tænkt som et inspirationsmateriale til brug ved lærerens tilrettelæggelse af undervisningen.

Følgende personer har deltaget i sekretariatsgruppens arbejde:

Fagkonsulent Jette Pagaard
Fagkonsulent Karin Erbo Jensen
Pædagogisk konsulent Kirsten Borberg
Udviklingskonsulent Dan Kolko
Overlærer Thorkild Ruby
Kandidatstipendiat Mads Haugsted
Leder af sekretariatsgruppen: Fagkonsulent Jens Boesen

I øvrigt ønsker gruppen at takke skoleinspektør Jens Raahauge, seminarielektor Ingelise Moos, overlærer Susanne Gjessing, lektor Niels Kryger og Seminariernes Skrivelærerforening for deres bidrag til arbejdet.

Ivan Sørensen

Formål

Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse.

Stk. 2. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal styrke deres bevidst-

hed om sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til deres egen tids og andre perioders udtryksformer. De skal opnå udtryks- og læseglæde og øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og anden fiktion.

Stk. 3. Undervisningen skal give eleverne adgang til det nordiske sprog- og kulturfællesskab.

Centrale kundskabs- og færdighedsområder

Alle de grundlæggende færdigheder og kundskaber i faget dansk angår elevernes personlige, sociale og kulturelle liv. Færdighederne og kundskaberne udgør derfor en helhed og skal så vidt muligt udvikles som en helhed igennem hele skoleforløbet, såvel i den faglige som i den tværfaglige undervisning.

Fagets kerne

Danskundervisningens grundlæggende færdigheder er at se, lytte, tale, skrive og læse.

Dansk sprog og litteratur er kernen i arbejdet med at udvikle elevernes færdigheder i at forstå, udtrykke sig ved hjælp af, eksperimentere med og argumentere om sprog, tekster og andre udtryksformer.

Undervisningen omfatter kundskaber om samspillet mellem udtryk og indhold og mellem sprog og litteratur og om kommunikation.

Sproget

Elevernes færdighed i at bruge sproget bevidst og varieret både mundtligt og skriftligt udvikles, og der arbejdes med at øge elevernes ordforråd og begrebsverden.

Eleverne udvikler deres færdighed i at give sprogligt udtryk for fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en form, der passer til situationen.

Arbejdet med sproget omfatter kundskaber om sprog og sprogbrug, herunder bevidsthed og viden om sprogformer, om sproglig stil og korrekthed og om sprogets virkemidler, funktioner og opbygning.

At lytte og tale

Der arbejdes med elevernes færdigheder i at anvende talesprogets udtryksmidler og lytte aktivt både i samtale, ved fortælling og ved længere mundtlig fremstilling.

At skrive

Eleverne udvikler deres færdighed i at udtrykke sig skriftligt med sans for skriftsprogets og forskellige teksttypers særlige former og muligheder.

Der arbejdes med stavning og tegnsætning.

Der arbejdes endvidere med elevernes færdighed i håndskrivning og brug af elektronisk tekstbehandling. Desuden arbejdes der med layout.

At læse

Elevernes færdighed i at læse sikkert og hurtigt med forståelse, indlevelse og indsigt i forskellige teksters og teksttypers egenart og virkemidler udvikles. Der arbejdes med skønlitterær og faglig læsning og med forskellige læsemåder afhængigt af formålet med læsningen.

Litteratur

Gennem arbejde med ældre og nyere litteratur skal eleverne tilegne sig kundskaber om dansk litterær og kulturel tradition og udvikling.

Arbejdet med dansk og udenlandsk litteratur omfatter såvel umiddelbar oplevelse som færdigheder i fortolkning, vurdering og perspektivering på baggrund af analytisk fordybelse.

Der arbejdes med litterære genrer, fortælle teknik og virkemidler og med teksters etiske og æstetiske dimension.

Andre udtryksformer

Undervisningen omfatter kundskaber om trykte og elektroniske medier, billedkunst, film og drama.

Der arbejdes med mediernes sprog og æstetik.

Eleverne udvikler færdigheder i at iagttage og anvende forskellige udtryksformer.

Norsk og svensk

Undervisningen skal give eleverne mulighed for at udvikle færdighed i at lytte til og læse norsk og svensk med forståelse.

Læseplan

Grundlaget for undervisningen er de danskfaglige dimensioners indbyrdes sammenhæng og deres betydning for elevernes personlige, sociale og kulturelle liv. Centralt i faget står arbejdet med sprog og litteratur.

Læseplanen danner grundlag for en helhedspræget undervisning, hvor aktiviteter, stof og faglige områder indgår i forskellige kombinationer.

1. forløb 1.-2. klassetrin

Hver enkelt elev arbejder med sit sprog i mange forskellige situationer: ved at tale, ved at lytte til andre, ved at skrive og læse samt ved at udforske sproget, bl.a. gennem leg og eksperimenter.

Hovedvægten lægges på arbejdet med de elementære læse-, skrive- og stavefærdigheder.

Faglige aktiviteter

Undervisningen omfatter

- leg og eksperimenter med ord, sprog og tekster
- samtale, fx om fælles oplevelser, fælles undervisningsstof, elevernes hverdag i og uden for skolen
- elevernes og lærerens fortællen
- lærerens oplæsning

- forberedt læsning, stillelæsning og højtlesning med henblik på læseindlæring

- fri selvstændig læsning

- skærmlæsning

- håndskrivning og computerskrivning

- iagttagelse og evt. udarbejdelse af medieproduktioner

- drama og teater

- andre aktiviteter, fx sang og sanglege, tegning, illustrering, trykning, brug af skolebibliotekets forskellige tilbud.

Fagligt stof

Undervisningen omfatter

- egne og fælles oplevelser, tanker og følelser

- elevernes og lærerens egne tekster, fx fortællinger, beretninger, sagsfremstilling, digte, breve, arbejdsbøger, personlige og fælles ord-bøger, fælles databaser

- børnelitteratur, ældre og nyere, fx billedbøger, historier, eventyr, sagn og myter, sange og salmer, rim og remser

- anden fiktion, fx tegneserier, tegnefilm, film og video

- sagtekster, fx fagbøger, håndbøger med billedmateriale

- skærmttekster, fx undertekster, databaser, elektronisk post
- andre udtryksformer, fx film, video, dias, lydbånd, fotografier, tegninger, edb-programmer

■ teater

- andet stof, fx skilte, skemaer, seder, adresselister, billedtekster, navne, vers og andre småtekster på norsk og svensk.

Faglige områder

Sprog og tekster

Arbejdet med sprog og tekster støttes af samtale om, hvad sprog og tekster er, hvordan de fungerer, og hvad de betyder for mennesker.

Der arbejdes med forholdet mellem udtryk og indhold og mellem tale og skrift.

Desuden arbejdes der med elementær sprogiagttagelse, bl.a.

- ordforråd og begreber
- sprogets æstetiske muligheder, bl.a. rim, rytme, ordspil, symboler
- tekst, ytring, sætning, ord, bogstav og lyd
- side, afsnit, linie og læseretning
- forskellige former for sprog og tekster
- litteratur som sprog.

De små og store trykbogstaver indlæres. Der undervises i

- bogstavernes navn, form og lyd
- almindelige bogstavkombinationer.

Litteratur

Der lægges vægt på samværet og den frie samtale om litterære tekster med udgangspunkt i elevernes egen oplevelse og forståelse af teksterne.

Der arbejdes med oplevelse, meddigtning, forståelse og fortolkning.

Tale og lytte

Eleverne opøver deres færdighed i at udtrykke sig mundtligt ved at lytte og ved at arbejde med gode fortælle- og samtalevaner, herunder at tage ordet efter tur, være opmærksom og udtrykke sig i forhold til situationen.

Skrive

Eleverne opøver deres færdighed i skriftlig fremstilling på grundlag af sammenhængen mellem mundtlighed, skriftlig udfoldelse og læsning.

Der arbejdes med skrivelyst, stavestrategier og skriftligt udtryk.

Eleverne opøver deres sikkerhed i at skrive trykbogstaverne i hånden. Der arbejdes med

- bogstavernes form, skrivemåde og indbyrdes højdeforhold
- greb, bevægelser, håndethed, skrivestilling og redskaber.

Der arbejdes med skrivning på tastatur og anvendelse af de enkleste funktioner i tekstbehandling.

Læse

Der arbejdes med læsning, herunder med læseoplevelse og læselyst.

Læsning indlæres ved arbejde med

- læsestrategier
- læseforståelse.

Se

Der arbejdes med oplevelse og forståelse af billeder og andre synsindtryk samt med billedet som udtryksform.

Eleverne arbejder med

- billeders indhold
- billeders helhed og elementer
- samspillet mellem billede og tekst.

Andre udtryksformer

Der arbejdes med andre udtryksformer, herunder medier samt teater og drama, i samspil med de øvrige danskfaglige områder.

2. forløb 3.-6. klassetrin

Hovedvægten lægges på elevernes arbejde med begreber og praktiske færdigheder gennem oplevelse, udforskning og erfaring, ligesom de danskfaglige dimensioners indbyrdes sammenhænge er grundlaget for undervisningen.

De elementære læse-, skrive- og stavefærdigheder konsolideres og automatiseres.

Faglige aktiviteter

Undervisningen omfatter

- leg med ord, sprog og tekster og eventuelt andre udtryksformer
- udforskning af sprog og tekster gennem samtale, øvelser, lege og eksperimenter

- samtale i klassen og i grupper, saglig drøftelse og diskussion
- længere mundtlig fremstilling
- elevernes og lærerens fortællen og genfortællen
- lærerens og elevernes oplæsning
- drama og teater
- forberedt læsning, stillelæsning og højtlesning med henblik på læseindlæring
- fri selvstændig læsning
- skærmlesning
- individuel og fælles tekstproduktion
- håndskrivning og computerskrivning
- iagttagelse og udarbejdelse af medieproduktioner
- brug af skolebiblioteket
- andre aktiviteter, fx sang, illustrering, udstilling, trykning.

Fagligt stof

Undervisningen omfatter

- egne og fælles oplevelser, tanker og følelser
- elevernes egne og fælles skriftlige og mundtlige tekster, fx fiktive og ikke-fiktive handlingsforløb, beskrivelse og enkel sagsfremstilling, referat, digte, drama, breve, anmeldelser, dagbøger, logbog, rapport, tekstsamling
 - litteratur, fx noveller, eventyr, digte, romaner, myter og sagn, sange og salmer, ældre tiders børnelitteratur
- anden fiktion, fx film, tegnefilm, tegneserier, computerspil

- sagtekster, fx aviser og blade, fagbøger
- skærmttekster, fx undertekster, databaser, elektronisk post
- billeder, fx fortællende og informative billeder, billedkunst
- teater, film og video
- andet stof, fx skilte, plakater, opslag, plancher, radioudsendelser og båndoptagelser
- tekster og andet stof på svensk og norsk.

Faglige områder

Sprog og tekster

Elevernes iagttagelser og eksperimenter danner grundlag for et bredt arbejde med sprog og tekster, både talte og skrevne, bl.a. med

- samspillet mellem tekst, sprog, indhold og situation
- sprogets sammenhæng med kultur og litteratur
- sproget som middel til konfliktløsning og overtalelse og som redskab for argumentation
- talt og skrevet sprogs og teksters æstetik.

Der arbejdes med

- kommunikation, herunder afsender, modtager og situation
- tekstiagttagelse, herunder overskrift, indholdsfortegnelse, bagsidetekst, billedtekst og illustrering, layout og øvrig tilrettelæggelse
- sprogiagttagelse, fx ældre og nyere dansk, skriftsprog og talesprog,

varianter af dansk, let og svært sprog, ligheder og forskelle mellem dansk og andre sprog, tosprogethed, sproglig variation.

I arbejdet med det sproglige udtryk og med sprog og sprogbrug inddrages elementer af sproglæren. Der arbejdes bl.a. med

- helsætning, ledsætning, sætningers opbygning og de vigtigste sætningsled
- ordklasser og bøjningsformer
- orddannelse, sammensætning og afledning
- andet, fx bogstaver og alfabet, sproglyde.

Litteratur

Undervisningen i litteraturforståelse bygger på samvær og samtale om litteratur med udgangspunkt i elevernes umiddelbare oplevelse og forståelse af litterære tekster, både oplæste og selv læste.

Der arbejdes med

- samspillet mellem tekstens udsagn og læserens oplevelse
- samspillet mellem tekster
- litterære sammenhænge, fx forfatterskab, genre, tema og motiv
- fortolkning, meddigtning og analytisk arbejde, herunder arbejde med genre, handlingsforløb og -elementer, person- og miljøskildring, fortæller og synsvinkel, sprogligt udtryk, værdier.

Tale og lytte

Der arbejdes med elevernes begrebsdannelse og færdighed i mundtlig fremstilling.

I arbejdet indgår bl.a.

- samtale, herunder at tage ordet efter tur og lytte opmærksomt
- sammenhæng mellem spørgsmål og svar
- fortællen
 - mundtlig redegørelse og sagsfremstilling
 - disponering og argumentation
 - artikulation og frasering
- kropssprog.

Skrive

Eleverne træner deres skriftlige udtryksfærdighed på grundlag af sammenhængen mellem mundtlighed, skriftligt udtryk og læsning. Der lægges i stigende grad vægt på samspillet mellem teksttype, indhold og situation. Der arbejdes med layout og skriftformer, æstetisk og funktionelt, i såvel elevernes egne produkter som i publikationer.

Der arbejdes med skriveprocessen, herunder

- stofindsamling og -udvælgelse
- tekstorganisering
- indhold og sprog, bl.a. stil og sprogrigtighed
- det mundtlige i det skriftlige
- tekstvurdering og -bearbejdning
- stavning
 - periodeadskillelse (punktum og

andre fuldpausetegn) og komma-tering

- skrift, illustrering og layout.

I håndskrivning indøver eleverne en sammenbundet, rytmisk grundskrift.

Der arbejdes med

- skriftens form, binding, spatiering og hældning
- skriveteknik, herunder samspillet mellem skrivefingre og armflytning.

Eleverne indøver hensigtsmæssige skriveteknikker på tastatur, og der arbejdes med almindelige funktioner i tekstbehandling.

Valget mellem håndskrivning og brug af tekstbehandling foretages på grundlag af overvejelser over metodernes hensigtsmæssighed i de enkelte tilfælde.

Læse

Der arbejdes med læsning af faglige og skønlitterære tekster, herunder med

- læselyst
- læsestrategier
 - teksters opbygning og sproglige udformning
 - forskellige læseteknikker afpasset efter læseformålet.

Se

Eleverne opøver deres færdighed i at se, registrere og bearbejde synsindtryk, herunder billedmæssige, rumlige og kropslige udtryk, samt i at anvende billeder som udtryk.

Undervisningen omfatter

- indhold
- helhed og elementer
- samspillet mellem billede og tekst
 - begyndende genrekendskab, fx illustration, kunstbillede og reklame.

Andre udtryksformer

Der arbejdes med andre udtryksformer, herunder medier samt teater og drama, i samspil med de øvrige faglige områder.

Der arbejdes med indhold, udtryk og æstetik.

Norsk og svensk

Norsk og svensk stof indgår i undervisningen på samme måde som det øvrige stof.

Kulturelle, historiske og geografiske forhold inddrages og jævnføres med danske, hvor det er relevant.

Der arbejdes med ligheder og forskelle i betydning, stavning og udtale.

3. forløb 7.-9. klasses trin

Bearbejdelsen af oplevelser og erfaringer støttes i stigende grad af analytisk virksomhed. De danskfaglige dimensioner integreres videst muligt.

Faglige aktiviteter

Undervisningen omfatter

- musisk og skabende arbejde med ord, sprog og tekster og eventuelt andre udtryksformer
- udforskning af sprog og tekster gennem samtale, øvelser, lege og eksperimenter
- samtale og drøftelse i klassen og i grupper
 - emne- og paneldiskussion
 - længere mundtlig fremstilling, fx fortælling, redegørelse, foredrag evt. med efterfølgende debat
 - elevernes og lærerens oplæsning og fremførelse
- drama og teater
 - læsning, såvel fri selvstændig læsning som læsning med specifikke formål
 - individuel og fælles tekstproduktion
 - håndskrivning og computerskrivning
 - oplevelse, iagttagelse og udarbejdelse af medieproduktioner
- brug af biblioteker, samlinger og databaser
 - andre aktiviteter, fx sang, illustration, udstilling, trykning.

Fagligt stof

Undervisningen omfatter

- egne og fælles oplevelser, tanker og følelser
- elevernes egne og fælles fremstillinger, både skriftlige, mundtlige og andre udtryksformer, fx fiktive

og ikke-fiktive handlingsforløb, genstands-, person- og procesbeskrivelse, sagsfremstilling, reportage, referat og resume, digte, rapporter, essays, breve, læserbreve, anmeldelser, dagsordener

- litteratur, ældre og nyere, fx romaner, noveller og digte, skuespil, værker, som har opnået klassikerstatus, ungdomskulturers tekster, sagn og myter, eventyr, sager, folkeviser, sange og salmer
- anden fiktion, fx film, tegneserier, musikvideo, tv- og radiospil, computerspil
- faktion, fx dokumentarisme, dramadokumentarisme, rekonstruktion
- sagtekster: fagtekster, avistekster, leksika, ordbøger og andre håndbøger, reklamer, og fx erindringer, biografier, rejsebeskrivelser, dagbøger, breve, debatindlæg, brugsanvisninger, pjecer, love, kontrakter, forsikringspolicer og -betingelser
- ugeblade og magasiner
- skærmttekster, fx tekst-tv, databaser, elektronisk post
- faktaprogrammer i elektroniske medier og film: nyhedsudsendelser og fx reportage, radiomontage, multimediepræsentationer, oplysende og debatterende udsendelser
- billeder, fx fortællende og informative billeder, billedkunst, billedforløb, illustrationer
- litteratur og sagtekster på norsk og svensk samt medieproduktioner eller andet stof med norsk og svensk tale.

Faglige områder

Sprog og tekster

Med udgangspunkt i sammenhængen mellem form og betydning arbejdes der bl.a. med

- samspillet mellem teksttype, sprog, indhold og situation
- sproget som handlemulighed, fx som middel til konfliktløsning og overtalelse og som redskab for argumentet
- sprog og teksters æstetik.

Der arbejdes med

- kommunikationsbegrebet, herunder massekommunikation, kommunikationsformer og mediebegrebet
- tekstiagttagelse, bl.a. genre, kontekst, komposition, udtryksform, layout og andre grafiske virkemidler
- sprogiagttagelse, herunder sprogbrug, fx social, regional og aldersbestemt variation i sproget, dansk som andetsprog, stilistisk variation, sprogfunktioner
- sprogligt udtryk, fx billedsprog, rim, rytme og andre klangfigurer, ironi, ordspil
- ordforråd og orddannelse, faste udtryk og vendinger
- andet, fx sprogets udvikling, sproglægtsskab, etymologi.

Sproglære indgår i arbejdet med sprog, sprogbrug og sprogrigtighed. Den omfatter bl.a.

- betydning af ord og tekster, semantik

- periode- og sætningstyper
- sætningens opbygning og de vigtigste sætningsled
- ikke-sætningsformede ytringer
- ordklasser og bøjningsformer
- andet, fx sproglyde og udtale.

Litteratur

Med udgangspunkt i elevernes oplevelse og forståelse af litterære tekster arbejdes der bl.a. med

- litteraturens betydning for den enkelte læser
- samspillet mellem tekstens udsagn og læserens oplevelse
- samspillet mellem tekster, samtidige og fra forskellige perioder
- litterære sammenhænge, fx forfatterskab, genre, tema og motiv
- litterære perioder, herunder litteraturens almenyldighed og historiske tilknytning
- fortolkning, meddigtning og analytisk fordybelse, herunder arbejde med litterære genrer, persontegning og miljøbeskrivelse, handlingsforløb og -elementer, synsvinkel og fortællerrolle, komposition og fremstillingsformer, sprogligt udtryk, værdisystemer.

Tale og lytte

Der arbejdes med samtale og længere mundtlige fremstillingsformer. Desuden arbejdes der med debatformer og mødeteknik samt med brug af hjælpemidler til støtte for mundtlig fremstilling, fx tavle, overheadprojektor, dias, bånd, edb etc.

I arbejdet indgår bl.a.

- samtale, herunder at lytte opmærksomt
- samtaleformer, bl.a. interview
- fortællen og fortællegenrer
- mundtligt referat
- mundtlig redegørelse og sagsfremstilling
- vurdering og bearbejdelse af mundtlig fremstilling.

Eleverne arbejder bl.a. med

- at benytte og tage noter
- at udarbejde manuskript, herunder disponere og benytte nøgleord
- at argumentere, dokumentere og begrunde
- at opsummere og konkludere.

Der arbejdes med den sproglige formning, herunder artikulation, stemmestyrke, taletempo og -rytme, frasering, pausering og kropssprog.

Skrive

Eleverne træner deres skriftlige udtryksfærdighed på grundlag af sammenhængen mellem mundtlighed, skriftligt udtryk og læsning. Der arbejdes med tekstens klarhed og forståelighed og samspillet mellem teksttype, indhold og situation.

Der arbejdes med layout og skriftformer, æstetisk og funktionelt, i såvel elevernes egne produkter som i publikationer.

Der arbejdes med skriveprocessen, herunder

- stofindsamling og indhold

- tekstorganisering og komposition
- sproglig fantasi og variation
 - sproglig præcision og korrekthed
- sammenhæng og forskelle mellem tale og skrift
- tekstvurdering og -bearbejdning
- retstavning
- tegnsætning
 - layout, skrift, illustrering og andre grafiske virkemidler.

Med grundskriften som udgangspunkt arbejdes der med håndskrift og skriftpleje, herunder med

- skriftens læselighed og hurtighed
- form, binding, spatiering og hældning
- personligt præg
- skriveteknik.

Desuden arbejdes der med skriftformer til særlige formål, fx notatskrift, dekorativ skrift og kalligrafisk skrift.

Hastigheden og sikkerheden ved skrivning på tastatur trænes. Funktioner i tekstbehandling og eventuelt desktop-publishing indlæres, når det falder naturligt i forbindelse med skriftligt arbejde.

Anvendelsesmuligheder, fordele og ulemper ved henholdsvis tekstbehandling og håndskrivning undersøges og diskuteres.

Læse

Der arbejdes med litterær og faglig læsning samt læsning af tekster på skærm. Eleverne undervises i at tilpas-

se læseformen til tekstens krav og formålet med læsningen.

Der arbejdes med

- læselyst
- læseforståelse
- læsehastighed
- studieteknik.

Se

Eleverne opøver deres færdighed i at beskrive, analysere og vurdere synsindtryk, herunder billedmæssige, rumlige og kropslige udtryk, samt i at anvende billeder som udtryk.

Undervisningen omfatter

- indhold
- helhed og elementer
- samspillet mellem billede og tekst
- synsvinkel, fokus og beskæring
- genre, fx illustration, kunstbillede, reklame og plakat.

Andre udtryksformer

Der arbejdes med nutidens og andre perioders udtryksformer, herunder medier samt teater og drama, i samspil med de øvrige faglige områder.

I arbejdet indgår fortolkning, vurdering og produktion.

Der arbejdes med indhold, genrer, fortælleformer, udtryk og æstetik.

Norsk og svensk

Norsk og svensk stof indgår i undervisningen på samme måde som det øvrige stof.

Litterære, kulturelle, historiske og geografiske forhold inddrages og jævnføres med danske, hvor det er relevant.

Der arbejdes med

- ligheder og forskelle i betydning, stavning og udtale
- talord og personlige pronomener.

4. forløb 10. klasse

Hovedvægten i undervisningen lægges på samspillet mellem analytisk virksomhed, vurdering og valg af handlemuligheder, personligt og i fællesskab. Der arbejdes med bredere sammenhænge og mere komplicerede strukturer i forbindelse med sprog, tekster og andre udtryksformer.

De danskfaglige dimensioner integreres i videst muligt omfang og indgår i fælles sammenhænge med andre fag og fagområder.

Faglige aktiviteter

Undervisningen omfatter

- musisk og skabende arbejde med ord, sprog og tekster og eventuelt andre udtryksformer
- udforskning af sprog og tekster gennem samtale, øvelser, lege og eksperimenter
- samtale og argumenterende drøftelse, fx konstruktiv dialog, i klassen og i grupper
- emne- og paneldiskussion

- længere mundtlig fremstilling, fx fortælling, redegørelse, foredrag evt. med efterfølgende debat
- elevernes og lærerens oplæsning og fremførelse
- drama og teater
 - æsning, såvel fri selvstændig læsning som læsning med specifikke formål
 - individuel og fælles tekstproduktion
- håndskrivning og computerskrivning
 - oplevelse, iagttagelse og evt. udarbejdelse af medieproduktioner
 - fremstilling ved hjælp af computer, fx som præsentation eller med brug af hypertext
 - brug af biblioteker, samlinger og databaser
 - andre aktiviteter, fx sang, illustrering, udstilling, trykning.

Fagligt stof

Undervisningen omfatter

- egne og fælles oplevelser, tanker og følelser
- elevernes egne og fælles fremstillinger, både skriftlige, mundtlige og andre udtryksformer, fx fiktive og ikke-fiktive handlingsforløb, genstands-, person- og procesbeskrivelse, sagsfremstilling, redegørelse og reportage, referat og resume, digte, drama, rapporter, essays, breve, læserbreve, anmeldelser, dagsordener, ansøgninger, debatindlæg, henvendelser til offentlige myndigheder og private virksomheder

- litteratur, ældre og nyere, fx romaner, noveller og digte, skuespil, værker, som har opnået klassikerstatus, ungdomskulturers tekster, sagn og myter, eventyr, sager, folkeviser, sange og salmer
- anden fiktion: film, tegneserier og fx musikvideo, tv- og radiospil, computerspil
- faktion, fx dokumentarisme, dramadokumentarisme, rekonstruktion
- sagtekster: fagtekster, avistekster, leksika, ordbøger og andre håndbøger, reklamer og fx erindringer, biografier, rejsebeskrivelser, dagbøger, breve, debatindlæg, brugsanvisninger, pjecer, love, kontrakter, forsikringspolicer og -betingelser
- ugeblade og magasiner
- skærmttekster, fx tekst-tv, databaser, elektronisk post, multimediepræsentationer
- faktaprogrammer i elektroniske medier og film: nyhedsudsendelser og fx reportage, radiomontage, multimediepræsentationer, oplysende og debatterende udsendelser
- billeder, fx fortællende og informative billeder, billedkunst, billedforløb, illustrationer
- litteratur og sagtekster på norsk og svensk samt medieproduktioner eller andet stof med norsk og svensk tale.

Faglige områder

Sprog og tekster

Med udgangspunkt i sammenhængen mellem form og betydning arbejdes der bl.a. med

- samspillet mellem teksttype, sprog, indhold og situation
- samspillet mellem tekst, metode og tolkning
- sproget som handlemulighed, fx som middel til konfliktløsning og overtalelse og som redskab for argumentation og manipulation
- sprog og teksters æstetik.

Der arbejdes med

- kommunikationsbegrebet
- tekstiagttagelse
- sprogiagttagelse
- sproglære.

Litteratur

Med udgangspunkt i de enkelte elevers oplevelse og forståelse af litterære tekster arbejdes der bl.a. med

- litteraturens betydning for den enkelte læser
- samspillet mellem tekstens udsagn og læserens oplevelse
- samspillet mellem tekster, samtidige og fra forskellige perioder
- litterære sammenhænge, fx forfatterskab, genre, tema og motiv
- litterære perioder, herunder litteraturens almenfyldighed og historiske tilknytning
- samspillet mellem litteraturen og andre kulturudtryk
- litteraturens stilling i samfundet,

fx produktion, distribution, udbredelse, status

- fortolkning, meddigtning og analytisk fordybelse.

Tale og lytte

Der arbejdes med forskellige mundtlige fremstillingsformer.

I arbejdet indgår bl.a.

- samtaleanalyse og -vurdering
- forskellige samtaleformer og -situationer
- forskellige former for redegørelse og anden længere fremstilling
- kropssprog og personlig fremtræden.

Skrive

De forskellige skriftlige udtryksformer indbygges i højere grad i større selvstændige eller gruppevis arbejdsforløb, fx projektarbejde og fri selvvalgt opgave. Færdighed i skriftligt at fastholde og bearbejde faglig viden og egne tanker og følelser trænes.

Der arbejdes med skriveprocessen med hensyn til indhold, form og publicering.

I arbejdet indgår træning i målrettet skriftlig kommunikation.

Der arbejdes med håndskrift og skriftpleje samt skriftformer til særlige formål.

Tekstbehandling og desktoppublishing anvendes, når det er naturligt og hen-

sigtsmæssigt i forbindelse med skriftligt arbejde.

Læse

Der arbejdes med litterær og faglig læsning samt læsning af tekster på skærm. Eleverne undervises i at tilpasse læseformen til tekstens krav og formålet med læsningen.

Der arbejdes med

- læselyst
- læseforståelse
- læsehastighed
- studieteknik.

Se

Eleverne opøver deres færdighed i at beskrive, analysere, vurdere og perspektivere synsindtryk, herunder billedmæssige, rumlige og kropslige udtryk, samt i at anvende billedet som udtryk.

Undervisningen omfatter

- indhold
- helhed og elementer
- billeders æstetiske virkemidler
- samspillet mellem billede og tekst
- synsvinkel, fokus og beskæring
- genre, fx illustration, kunstbillede, reklame og plakat
- udsnit af virkeligheden og billedmanipulation.

Andre udtryksformer

Der arbejdes med andre udtryksformer, herunder medier samt teater og drama, i samspil med de øvrige danskfaglige områder.

I arbejdet indgår fortolkning, vurdering og eventuelt produktion. Der arbejdes med indhold, genrer, fortælleformer, udtryk og æstetik.

Norsk og svensk

Norsk og svensk stof indgår i under-

visningen på samme måde som det øvrige stof.

Litterære, kulturelle, historiske og geografiske forhold inddrages og jævnføres med danske, hvor det er relevant

Vejledning

Generelle synspunkter

Dansk er et sprog, og dansk er et fag.

Sproget er både abstrakt og konkret. Det er et abstrakt system af normer, regler og konventioner. Men det får først eksistens når det bruges i konkrete sammenhænge hvor mening og betydning skabes ved sammenkoblingen af udtryk og indhold. Det er den relation der er danskfagets særlige pointe. Den findes i selv den enkleste sproglige ytring, men er grundlaget for alle udtryksformer. Med de største og rigeste nuancer viser den sig i litteraturen og andre kunstneriske værker. Sproget er danskfagets overordnede begreb og litteraturen fagets midtpunkt, uden at man derfor til hver en tid skal beskæftige sig med litteratur eller referere alt til det kunstneriske udtryk.

Og sproget er både fælles og personligt. Fælles fordi det blandt de normer og konventioner der er forudsætningen for at vi overhovedet kan snakke sammen, rummer elementer af den verdensforståelse, det livssyn, den etik der igennem historien har udviklet sig i de kulturfællesskaber som bl.a. sproget gør os til en del af. Og fælles fordi en meget væsentlig del af vores kontakt og samspil med verden går gennem sproget.

Personligt fordi så at sige alle mennesker vokser op med et sprog der får særlig status som modersmål, og som knytter sig til erfaringer, erindringer og sansninger gennem opvæksten. Dette sprog har i højere grad end senere erhvervede sprog mulighed for at skabe helhed i børnenes udvikling idet det både tilbyder en æstetisk og en intellektuel dybde, en følelsesmæssig, mental klangbund for de mange funktioner ethvert sprog kan varetage. Alle sprog sætter ord på verden, modersmålet knytter verden til individet.

Faget dansk har det sprog der er modersmålet for de fleste elever, som sin kerne. For de elever der ikke har det som modersmål, er det andetsproget, sproget i det samfund de lever og skal udfolde sig i. Derfor angår fagets grundlæggende færdigheder og kundskaber alle elevernes personlige, sociale og kulturelle liv.

Hermed understreges dannelsesstanken i faget. Dannelse betyder i denne sammenhæng ikke traditionen af dannelseskultur eller et færdigt produkt af kulturarv som kan leveres. Snarere betegner det den proces eleverne gennemløber når de gennem arbejde med deres kulturelle og samfundsmæssige baggrund og fremtidsperspektiver tilegner sig viden og erfaring om væsent-

lige sider af tilværelsen og opbygger personligt funderede værdiforestillinger. Dermed skaber de sig mulighed for selv at tage stilling, træffe etisk funderede valg og handle – i skolen og i samfundet i øvrigt.

Værdier har med forestillinger om helheder og sammenhænge at gøre. I dansk opstår sådanne helhedsdannelser i bevidstheden i samspillet mellem forstand og følelse, når oplevelser fører til viden, viden til oplevelser. Derfor har arbejdet i dansk to sider: en musisk side hvor eleverne oplever, sanser, føler, fantasierer, eksperimenterer, skaber og leger, og en rationel side hvor de undersøger, analyserer, iagttager, diskuterer, argumenterer og redegør. De to sider beskrives adskilt, men de forenes i danskfagets centrale områder hvor intellektualitet og æstetik, bevidsthed og indlevelse indgår i et komplekst samspil idet grænserne mellem dem ophæves.

Læseplan og undervisningsvejledning

Helhedsopfattelsen af faget er også grundlaget for læseplanen og denne undervisningsvejledning. I læseplanen opregnes fagets indhold, mens fagets pædagogiske metoder højst fremgår indirekte som følger af indholdet. Vejledningen giver forslag til hvordan der kan undervises i faget, belyst ved eksempler fra indholdet, men uden at inddrage alle læseplanens punkter enkeltvis.

For at kunne rumme progressionen igennem ti skoleår er læseplanen opdelt i fire forløb, men i undervisnin-

gen er overgangene glidende og umærkelige for eleverne. I hvert forløb er indholdet inddelt i faglige aktiviteter, fagligt stof og faglige områder. De to første kategorier omfatter de aktiviteter og det stof som er karakteristiske for arbejdet i dansk, men som også kan indgå i de fleste andre fag. Den tredje kategori omfatter de faglige begreber og færdigheder der skal arbejdes med inden for fagets enkelte områder, og som er danskfagets særlige indhold.

Oplistingen kan synes omfattende og uoverkommelig, men i den praktiske undervisning indgår arbejdet med elementerne fra de faglige områder som regel i sammenhænge der omfatter en bred vifte af faglige aktiviteter, fagligt stof og elementer fra de faglige områder. Kun sjældent arbejder eleverne isoleret med en enkelt færdighed eller et enkelt begreb.

Kombinationsmulighederne er således mangfoldige og kan ikke danne grundlag for disponeringen af læseplanen. Derfor bygger læseplanens struktur på en nødvendig, men teoretisk inddeling af fagets indhold.

Undervisningsvejledningen beskriver med udgangspunkt i fagets grundlæggende begreber og dimensioner hvordan undervisningen kan tilrettelægges og foregå i disse sammenhænge. Elevernes faglige progression er således ikke anvendt som inddelingsprincip, men er indeholdt i de enkelte kapitler.

Eleven og danskundervisningen

Dansk er karakteristisk ved at børn allerede før de begynder i skolen, har

gjort sig erfaringer med det der er fagets indhold: sprog, tekster og andre udtryksformer. De har et fuldt funktionsdygtigt sprog som de kan udfolde sig i, og de forstår at bruge og forme det i forhold til deres egne hensigter. De kender historier og har forestillinger om hvordan de kan forløbe hvad enten de fortælles i ord eller i billeder. De kan ud fra ordvalg, tonefald og andre træk i situationen opfatte og skelne mellem forskellige typer tale. Desuden får de til stadighed de fleste nye erfaringer om sprog og sprogbrug sideløbende med danskundervisningen, både i skolens øvrige undervisning og – især – i deres fritid.

Elevernes baggrund og forudsætninger er meget forskellige, men de har såvel hver for sig som tilsammen et betydeligt fagligt beredskab som danskundervisningen må tage sit udgangspunkt i og hjælpe eleverne til at udvikle. Undervisningen kan derfor ofte med fordel begynde med at elevernes beredskab på det aktuelle område aktiveres og gøres bevidst for dem.

Når undervisningen skal planlægges for den enkelte elev, må læreren være varsom med at tro at det altid er muligt at få et entydigt billede af de enkelte elevers forudsætninger for et givet undervisningsforløb endsige at måle sig til det.

Det kan ret problemfrit lade sig gøre når det gælder elevernes stavning, og i nogen grad når det gælder deres læsestandpunkt. Men i forbindelse med mange sider af danskundervisningen vil det være vanskeligt fordi der er

mange forskellige faktorer der gør sig gældende når det drejer sig om elevernes erfaringsverden og baggrund for at forstå det indhold som undervisningen drejer sig om. Læsesvage elever er fx ikke elever uden livserfaring og tanker om de store spørgsmål i tilværelsen.

I forbindelse med danskfaglige undervisningsforløb vil det derfor være frugtbart at læreren undersøger elevernes forforståelse. Det vil sige den forståelse eleverne på forhånd har af det indholdsområde de skal beskæftige sig med. Det er fx vigtigt at eleverne får lejlighed til at give udtryk for den viden og de tanker de på forhånd har om indholdet. Med dette som baggrund vil det herefter være muligt for dansklæreren både at bygge på og at styrke elevernes forforståelse. Det vil sige bygge et rum op omkring fx den tekst som eleverne skal i gang med at læse i klassen.

Nogle elever skal have megen hjælp til dette, abstrakte begreber må konkretiseres gennem eksempler og gennem lærerens fortælling. Ofte vil det herigennem vise sig at elevernes forskellighed ikke nødvendigvis er et problem, men i stedet for kan være en resurse i klassens fælleskab.

Det er betydningsfuldt at forældrene bakker op om danskundervisningen. Derfor må de også inddrages i drøftelser af planer, indhold og mål for den. Og for at eleverne kan følge deres egen læreproces og tage ansvaret for den, må de kende og acceptere målene for undervisningen eller selv være med til at fastlægge dem.

De fleste lærere har en række overordnede intentioner der styrer tilrettelæggelsen af de enkelte undervisningsforløb. Men det er vanskeligt at få disse ret abstrakte mål omsat til noget der er så konkret at forældrene eller de enkelte elever kan se ideen og være med til at sætte såvel fælles som individuelle mål. Lettest er det når det gælder de danskfaglige færdigheder hvor et træningsforløb lader sig formulere i et præcist mål som en elev kan arbejde for at nå. På samme måde kan sikkerhed i forskellige mundtlige og skriftlige sprogbrugssituationer godt formuleres som et mål inden for et danskfagligt forløb, såvel for klassen som for den enkelte.

Langt vanskeligere er det at udforme mål der er konkrete, når det gælder litteraturlæsningen. Her risikerer en for bastant opstilling at føre til at målet med litteraturlæsningen bliver det at kunne analyseredskaberne eller nå frem til lærerens tolkning. Det vil være det samme som at have læst teksten inden den er læst.

Der må i danskfaget være noget uforudsigeligt, og eleverne må vide at også den slags læreprocesser der ikke lader sig opstille i konkrete læringsmål, er vigtige.

Dansk i samarbejde

Danskfaget er et åbent fag hvis muligheder kan bruges i samarbejde med andre fag. Det er hyppigt orienteringsfagene der samarbejdes mest med, men det er værd at udbygge samarbejdet også med de praktiske og musiske

fag. Man må desuden være opmærksom på den tætte forbindelse der er mellem sprogfagene og dansk. Det at udvikle elevernes bevidsthed om sprog og om sprogets funktion som identitets- og kulturskabende er en opgave for begge faggrupper.

Det er tilsyneladende let nok at integrere danskfaget med andre fag fordi der i de fleste tværfaglige forløb ganske automatisk indgår en række danskfaglige aktiviteter. Eleverne skal næsten altid læse noget, og de skal bruge såvel skriftsproget som talesproget funktionelt. Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt til at en dansklærer kan sige at danskfaget bliver tilgodeset på en forsvarlig måde. I tværfaglige forløb må noget af det der er kernen i danskfaget, udfoldes på en bevidst og kvalificeret måde.

Mange tværfaglige emner får deres indhold fra orienteringsfagene, men det er vigtigt at eleverne får lejlighed til at arbejde med livsspørgsmål og etiske problemstillinger også i forbindelse med factprægede emner. Især når der inddrages litteratur og anden fiktion, må der lægges vægt på at eleverne ikke får den opfattelse at de kan udtrække informationer direkte af den som om den var sagprosa. Et danskfagligt arbejde med tekster og andre udtryksformer indebærer både bevidsthed om genrer, form og indhold og indlevelse i tekstens univers.

I alle faser af tværfaglige forløb bruger eleverne sproget både mundtligt og skriftligt, fx når de skal fremlægge deres resultater. Hvad enten dette sker

som en rapport eller som en mundtlig forelæggelse, er det vigtigt at de bruger danskfagets metoder, fx fra den procesorienterede skriveundervisning, til at gøre deres produkter bedre og samtidig udvikle deres færdigheder.

Når det æstetiske arbejde med produktet ikke blot er rettet mod en appetitlig servering af en på forhånd givet viden, men i sig selv er en del af erkendelsesprocessen, kan det også blive musik.

Sprog

Det er danskundervisningens opgave at opdyrke og pleje elevernes interesse for sproget. Derfor må dansklæreren skabe et miljø i dansktimerne hvor sproget altid er på dagsordenen, omend ikke nødvendigvis i fokus. Eleverne må gerne forstå at i dansk, der arbejder man med sproget.

Betydning og mening opstår hverken i total frihed eller i absolut regelbundethed, men gennem samspillet mellem individuelle valg og sprogets normer når sproget bruges. Derfor er det et mål for arbejdet at eleverne udvikler en bevidsthed over for sprog i brug der bl.a. omfatter viden om sprogsystemet og erfaringer med sprogets muligheder.

Elevernes opfattelse af sproget må ikke blive låst fast i regler og skemaer. Tværtimod bør deres lydhørhed over for sprogets nuancer og deres opmærksomhed og nysgerrighed over for sproglige fænomener stimuleres mest muligt. Sprog skal være spændende.

Derfor må undervisningen bygge på elevernes eksperimenter og lege med sproget, på deres arbejde med at udvikle deres eget sprog, og ikke mindst på samtaler både om sprog de selv producerer, og om sprog andre har produceret.

Spontane og uformelle samtaler om sprog bør være almindelige igennem hele skoleforløbet. Det kan blot være en bemærkning til en sjov, rammende, usædvanlig eller karakteristisk formulering. Det kan være en diskussion om hvad der egentlig menes med et ord eller en ytring. Eller det kan være en leg eller et spil med nogle ord der pludselig byder sig til.

Eleverne må fra starten opmuntres til at stille spørgsmål om sproglige forhold: *Kan man sige sådan? Hvad kommer det ord af? Hvordan udtales ...?* Mange af spørgsmålene kan være vanskelige at besvare, men det er vigtigt at eleverne får rimeligt fyldestgørende svar – i begyndelsen ved at læreren søger de svar han ikke kender på forhånd, senere ved at han hjælper eleverne med at finde svarene selv. Undertiden kan det være nødvendigt – og tilfredsstillende – med en samtale om hvorfor et spørgsmål ikke kan besvares.

At der er en ordbog med ordforklaringer, bør være en selvfølge, men også ordenes udtale, bøjning og etymologi, synonymer, almindelige forkortelser, stave- og tegnsætningsregler og forklaringer på særlige ord som fremmedord eller sted- og personnavne kan der være brug for at slå op. Enkelte ord-

bøger samler alle disse oplysninger og kan bruges i klassens håndbibliotek, og specielle ordbøger, opslagsværker og tidsskrifter om sprog og antologier med fx ordsprog, citater og bevingede ord bør kunne findes på skolebiblioteket. For at vænne eleverne til at bruge håndbøgerne må læreren selv hyppigt gøre brug af dem, både ved selv at slå op og især ved at opfordre eleverne til at slå op.

Sprog og tekster

Når eleverne læser eller lytter, ser de så at sige igennem sproget på indholdet, og når sproget af en eller anden grund bringer sig selv i fokus, virker det nærmest forstyrrende som snavs på ruden. Det er imidlertid vigtigt at eleverne fra begyndelsen vænner sig til at forstå at tekster er sprog bestående af udtryk og indhold, og at udtrykket er bestemmende for opfattelsen af indholdet.

Når man arbejder med sprog og tekster, må iagttagelserne derfor knyttes til indholdsforståelsen og ikke blot indskrænkes til registreringer af sproglige og stilistiske træk. Det har kun mening at udpege metaforer i en tekst hvis man også forsøger at gøre sig deres mening og virkning klar. Sproget kan afsløre fortællerens holdning og placering i forhold til det han fortæller. Oplevelsen og forståelsen af indholdet præges af tekstens struktur, sætningsrytmen osv., og sproget i replikker medvirker til at karakterisere personerne. Sprogets klang har særlig betydning i lyrik og reklamer, men kan også spille en væsentlig rolle i pro-

sa, ikke mindst i mundtlige fortællinger.

I ældre tekster kan stavning, bøjningsformer og særlige ord hjælpe til at bestemme teksternes alder, og det kan lette læsningen at konstatere bøjnings- og staveregier. Man kan bemærke at nogle ord har en anden betydning end nu. Men at disse træk er iøjnefaldende, bør ikke tage blikket fra at sproget i øvrigt har samme funktioner som i moderne tekster.

Det er ofte afgørende for måden man forstår en tekst på, hvordan man inden læsningen har opfattet genren. »Præsten i Vejlbjerg« har undertitlen »En Criminalhistorie«, og så læses den anderledes end hvis den følgende parentes »(Af Herredsfoged Erik Sørensens Dagbog, tilligemed tvende Optegnelser af Præsten i Aalsøe)« blev taget for pålydende.

Allerede i den indledende læseundervisning må samtalen forud for selve læsningen komme ind på tekstens genre som led i opbygningen af forståelse, og igennem hele skoleforløbet må samtaler om genrer, deres funktioner, muligheder og karakteristiske træk indgå i arbejdet med konkrete tekster. Ofte kan det være en god ide at klassen inden den læser en tekst, i fællesskab forsøger at bestemme tekstens genre på grundlag af iagttagelser af teksten.

Titlen og eventuelt undertitlen kan sammen med nogle illustrationer sige noget om indholdet. Typografi, layout og det øvrige grafiske udtryk er typisk for fx avistekster og reklamer. Et sær-

ligt sprog kan være karakteristisk for nogle genrer, men bestemt ikke for alle. Nogle genrer har karakteristiske regler som fx breve og telefonsamtaler for indledning og afslutning. Og mange genrer kendetegnes kun ved den sammenhæng (kontekst) de optræder i. Fx støtter det forventningen om at »Præsten i Vejlbys« er fiktion, at den som regel findes i novellesamlinger, selv om den i øvrigt har alle en sagprosa-genres kendetegn.

Når klassen har pejlet sig ind på genren, er det naturligt at fortsætte med overvejelser over hvad man så kan vente af teksten i retning af indhold, sprog og stil, åbenlyse eller skjulte hensigter osv.

I sagprosa er det ofte af værdi at undersøge forhold omkring kommunikationen, fx sammenhængene mellem afsenderens hensigt, tekstens adressat, valget af genre og tekstens udformning. I fiktive tekster kan kommunikationssituationen være en betydningsfuld del af fiktionen, ikke mindst i jefortællinger hvor det ofte er den fiktive fortæller der er fortællingens egentlige hovedperson.

Tilsvarende kan fiktive tekster antage andre genrers form. En novelle kan fx have form som et brev, en dagbog eller en topografisk beskrivelse. Når det er tilfældet, er selve genren, dens funktioner, dens kontekst osv. en del af fiktionen der må medtænkes i fortolkningen af teksten.

Med til arbejdet med tekster hører overvejelser over deres sammenhæng og komposition. Man kan sammenlig-

ne handlingens kronologi med tekstens forløb, se hvordan et hovedsynspunkt udfoldes eller bygges op, følge en argumentation osv. Man kan inddele teksten i afsnit og give dem overskrifter der tydeliggør strukturen. Og man kan prøve at forklare brud i teksten, parallelle passager eller modsætninger.

Elevernes eget sprog

Der må være en tæt vekselvirkning mellem elevernes arbejde med eksisterende tekster og deres egen tekstproduktion. Eleverne udnytter deres erfaringer fra tekstarbejdet når de selv skriver eller taler, og det er ofte af stor værdi at de selv afprøver og eksperimenterer med genrer og sprogformer i forbindelse med tekstlæsning.

Det er en del af forarbejdet til såvel mundtlig som skriftlig fremstilling at overveje kommunikationssituationen, vælge adressat, gøre sig sin hensigt med teksten klar og vælge genre i forhold hertil. Og vurderinger og drøftelser af udkast i løbet af processen må sættes i forhold til disse indledende overvejelser og valg.

Elevernes arbejde med deres eget sprog må først og fremmest rettes mod de muligheder som sproget rummer. Samtalen må derfor som regel tage udgangspunkt i elevens hensigt med sin tekst og især dreje sig om hvorvidt og hvordan teksten opfylder denne hensigt.

Grundlæggende i forbindelse med skriftlig fremstilling er elevernes arbejde med at omskrive det talesprog de

ofte umiddelbart skriver, til mere koncentreret og præcist skriftsprog. Det kræver bl.a. arbejde med ordvalget, sletning af fyld og gentagelser og ændringer af sætningsstrukturen til mere veldefinerede og overskuelige sætninger. Kunsten er samtidig at bevare mundtlighedens flydende og ubesværede karakter i det skriftlige.

Eleverne skal arbejde med at give deres fremstilling fylde og vægt, gøre den almen eller konkret efter behov, bringe, den i overensstemmelse med stave-, tegnsætnings-, sætningsbygning- og andre formelle sprogregler. Undertiden kan man som en del af oplægget til arbejdet stille særlige sproglige krav, fx at fremstillingen skal indeholde mange adjektiver, holdes i præsens, være stærkt værdiladet, at sætningerne skal være korte, eller at teksten – også sprogligt – skal være tilpasset en bestemt adressat.

En vigtig øvelse er det også at skære alt overflødig væk. I nogle tilfælde kan man ligefrem gøre det til en sport at fjerne så meget som overhovedet muligt uden at meningen ændres væsentligt.

Dansk og andre sprog

Efterhånden som eleverne begynder at arbejde med andre sprog i skolen, kan det være af stor værdi at drage sammenligninger mellem disse sprog og dansk. Det kan være for at vise sammenhænge mellem sprogene, fx mellem brugen af p, t, k og b, d, g på dansk, norsk og svensk. Tilsvarende regelbundne sammenhænge, såvel lyd-

mæssige som grammatiske, kan findes mellem dansk og tysk, engelsk eller fransk.

Der kan også sammenlignes for at skærpe opmærksomheden over for betydningsnuancer. Man kan fx diskutere om dansk har måder at udtrykke de samme forskelle på som engelsk udtrykker ved variation mellem -ing-form og simpel præsens eller præteritum. Eller man kan se på betydningsgrænser, fx dansk træ, skov over for engelsk wood, tree, forest.

Er der tosprogede elever i klassen, giver det særlige muligheder for at sætte sprogforhold som det måske ellers kan være vanskeligt at få øje på, i relief.

Allerede tidligt kan et opslag med det danske alfabet suppleres med alfabetet fra elevernes forskellige sprog. Klassen kan samle på alfabetet. Herved erfarer eleverne at alfabetet ikke er et entydigt system, men at bogstaverne i høj grad tilpasser sig de enkelte sprog.

En af de vigtigste kilder til de fleste sprogs udvikling er lån af ord fra andre sprog. Derfor kan man finde ord som er fælles for dansk og de tosprogede elevs modersmål, enten det er ord som begge sprog har fået fra et tredje sprog, eller ord som dansk – måske ad omveje – har fået fra indvandrerelevernes sprog, fx skak fra persisk, mat fra arabisk, kiosk fra tyrkisk. Sådanne iagttagelser kan give anledning til overvejelser over hvorfor sprog importerer nye ord.

Selv om kernebetødningen af ord som fx træ eller hund er fælles for alle

eleverne, afhænger det af bl.a. de enkelte elevers kulturelle, geografiske og samfundsmæssige baggrund hvad ordene siger dem. Det viser sig hvis de fx laver tegninger eller på anden måde associerer til ordene. Noget tilsvarende gør sig gældende med faste vendinger og udtryk. Hvad kan man være »dum som« på dansk, vietnamesisk, farsi? Er uglen lige klog på alle sprog?

Lige så vigtige som forskellene er lighederne. Sprogene har forskellige lydsystemer, men på langt de fleste sprog kan grafiske tegn erstatte sproglyde og fastholde sproglige udtryk på papir. Sprog har forskellig grammatik, men som regel subjekt, verbum og objekt. Det kan ses hvis sætninger oversættes ordret fra fremmede sprog til dansk.

Sproglære

Sproglæren omfatter alle forhold i sprog og sprogbrug om hvilke der kan dannes generaliserende antagelser, fx om sprogsystemets regler og kategorier eller sprogbrugens normer og konventioner. Børn kan ligesom alle andre sprogbrugere benytte sig af sådanne regler i deres sproglige praksis. I danskundervisningen drejer det sig om at eleverne udvikler denne ubevidste beherskelse af sprogregler til bevidst viden som de kan benytte sig af i deres omgang med sproget.

Det sker når de beskæftiger sig med sproget i alle sammenhænge i dansk, men støttes af arbejde der har som direkte mål at eleverne erhverver sig viden og erfaringer om sproget og dets

brug. Denne undervisning må i høj grad bygge på elevernes egne undersøgelser, eksperimenter og ræsonnementer.

Mange sproglige områder kan med fordel behandles i et »sprog hjørne« der i perioder afsættes til dette formål i den daglige danskundervisning. På alle klassetrin kan man samle på ord og udtryk: ord med a, »mærkelige« ord og vendinger, fremmedord, fagudtryk, metaforer, bogstav- og andre rim, ordspil osv. Man kan tale om person- og stednavnes historie og betydning. Eleverne kan efter tur eller lyst optræde med dagens reklame, vits, graffiti, digt, ord osv. Man kan undersøge alt om ord tilhørende en bestemt ordklasse i de tekster der i øvrigt arbejdes med. Man kan gætte hvor i landet »dagens dialekt« optaget på bånd hører hjemme, gerne suppleret med iagttagelser af karakteristiske træk.

I andre perioder kan større dele af danskundervisningen anvendes til lege og eksperimenter med sproget. Allerede i indskolingens startes der med lege der støtter udviklingen af elevernes sproglige opmærksomhed, fx lege med stavelsesrim (fx havn/navn), bogstavrim (fx rask og rørig), vokalrim (fx have/lade), ord med samme begyndelses- eller slutlyd, rytme der stemples eller klappes osv.

Legene kan efterhånden udbygges til mere metodiske undersøgelser af sproget. Eleverne kan lave iagttagelser af hvordan sproglydene dannes. De kan sortere og kategorisere ord, avistekster, bøger m.v., gerne således at de

selv bestemmer sorteringskriterierne. De kan kombinere ord, fx fra en tilfældig side i ordbogen, og se hvilke kombinationer der er »normale«, hvilke der kan forklares, og hvilke der er umulige. De kan udskifte lyde, morfer, ord, vendinger med andre og finde muligheder og virkninger. Og de kan bytte om på rækkefølgen af ord, led, sætninger, afsnit. I små dramatiske forløb kan de manifestere deres forestillinger om sprogbrug i forskellige situationer og hos forskellige personer og gøre dem til genstand for fælles drøftelse.

Sådanne eksperimenter i klassen, i grupper eller enkeltvis bør så vidt muligt føre til overvejelser og konklusioner der kan diskuteres og sammenholdes ved fælles samtaler hvorunder faglige begreber og termer efterhånden indarbejdes. I nogle tilfælde er det nødvendigt at eleverne lærer et stof, fx sætningsanalyse med henblik på komatering, gennem målrettede træningsopgaver, men en levende og nuancerig indsigt i sproget sikres kun i et samspil mellem elever og lærere.

Andre udtryksformer

Flere og flere meddelelser i vores samfund benytter lyd- og billedmedier. Det er kendetegnende for mange af disse medier at de rummer en kombination af flere udtryksformer. I disse komplekse medieudtryk kan indgå fx levende billeder, tale, musik, stillbilleder, drama, skrift og computergrafik.

Området andre udtryksformer er meget omfattende, og det vil være umuligt at arbejde i dybden med det hele. Derfor kan det være en god ide at læreren sammen med eleverne udvælger nogle udtryksformer som klassen i særlig grad arbejder med, og som til en vis grad ses som eksemplarske for alle udtryksformer.

I starten arbejdes der med simpel teknik og med enkle udtryksformer således at eleverne ikke for tidligt kastes ud i processer der er teknisk komplicerede, og som kræver samordning af flere udtryksformer.

Har skolen et medieværksted, kan det med sin indretning, udstyr og vejledningsfunktion støtte arbejdet med lyd- og billedproduktioner. Herudover må det tilstræbes at eleverne ved medieproduktioner får mulighed for at fordybe sig i lange sammenhængende forløb.

Det er lærerens opgave at skærpe elevernes opmærksomhed om de betydning bærende elementer i lyd- og billedproduktioner, både når det handler om analysen, og når han vejleder eleverne med at nå frem til udtryksformer der dækker deres udtryksbehov.

Lyd

I starten kan eleverne arbejde med selv at udtrykke sig i lyd og med at skærpe evnen til at lytte. Dette arbejde er en naturlig del af den mundtlige dimension i faget. Der arbejdes med den menneskelige stemme gennem eksperimenter med at optage lyd. Eleverne kan fx fortælle og fabulere og optage hinan-

den og andre der har noget vedkommende at berette.

Allerede fra starten vil eleverne kunne beskæftige sig med kendte realløde og lydsymboler. Udgangspunktet kan med fordel tages i at skærpe elevernes opmærksomhed over for de lyde de allerede kender. Det kan være eksotiske lyde som de kender fra bl.a. massemediernes, men først og fremmest vil det være lyde som eleverne er fortrolige med fra deres nære miljø i klassen eller situationer fra deres fritid.

Gennem egne produktioner erfarer de at realløde er betydningsbærende. Optagelser fra skolegården, fra en tur i skoven eller på en befærde gade, fra fritidshjemmet osv. kan modstilles således at eleverne efterhånden skærper deres bevidsthed om at reallødene i lydproduktioner ikke bare fungerer som baggrund, men også er del af budskabet der bringer lytteren ind i en bestemt situation eller giver konteksten. Speciel opmærksomhed kan rettes mod de realløde der i vores kultur ofte tillægges bestemt symbolværdi. Vækkeurets ringen og skoleklokken vil således for de fleste symbolisere en bestemt tidsrytme eller livsrytme.

Efterhånden inddrages andre forhold der er betydningsbærende, i arbejdet med lyd. Akustik er vigtig som betydningskaber. Fornemmelsen af tæthed og fortrolighed i en personlig fortælling vil således blive intensiveret ved optagelse med tæt mikrofon i lyddæmpet rum, mens banegårdsakustik vil give fornemmelse af distance og offentlig udstillen. Der kan også

sættes fokus på elementer som pausering, rytme og komposition. Musik er et vigtigt område, dels som selvstændigt lydudtryk og dels som betydningskabende element i mange lydproduktioner.

Arbejdet med lyd sker hele tiden i en vekselvirkning mellem produktion og analyse. Analysen vil i starten primært rette sig mod elevernes egne produktioner med spørgsmål: *Fik vi udtrykket, hvad vi ville? Hvordan virker det på os?* Efterhånden bliver eleverne opmærksomme på nuancerne i deres egne lydudtryk, og de kan bruge deres viden på massemediernes lydproduktioner. Det gælder både hvor lyden er et selvstændigt medie (radio, lydbånd, cd'er m.v.), og hvor lyden indgår som en del af et mere komplekst udtryk.

Det er af betydning at eleverne bliver bevidste på lydmediet som en påvirkningsfaktor i vores kultur. Det kan de bl.a. blive ved at undersøge de forskellige genrer, selektions- og manipulationsteknikker og de mange andre virkemidler der kan bruges. Derved vil de også blive i stand til at bruge lydmediet som aktiv udtryksform – ligeværdigt med billedudtryk og skriftsproget. I skolen vil det bl.a. kunne benyttes i rapportering fra projektføreløb.

Det må understreges at teknikken aldrig må tage overhånd eller blokere processen. I de første forløb kan der således bruges simple, men solide båndoptagere og mikrofoner af rimelig lyd kvalitet. Redigering foregår i starten som hovedregel ved at eleverne bliver

ved med at tage optagelsen om og slette den gamle til det ønskede resultat opnås. Efterhånden kan der arbejdes med simpel redigering hvor de egnede sekvenser overspilles fra råbånd til masterbånd. Når eleverne er fortrolige med de grundlæggende udtryksformer og den grundlæggende teknik, kan der inddrages mere komplicerede redigeringsformer hvor fx tale mikses med reallyde eller musik.

Det stille billede

Fra begyndertrinnet kan eleverne udtrykke sig i billeder som et led i flere af de danskfaglige dimensioner. Oplevelser fra film, tv, teater og litteratur kan være udgangspunktet for elevernes billedlige udtryk. Samtidig kan elevernes billeder være kilde til samtale om teksternes indhold og virkemidler samt til samspillet mellem tekst og billede.

Fra starten kan eleverne tegne et ord eller en historie når de ikke synes at deres skrivefærdighed slår til, eller de kan skrive ord, forklaringer eller historier på tegninger de selv har lavet. De må igennem hele skoleforløbet opmunttes til at illustrere deres skriftlige arbejder med billeder som for det meste vil være deres egne tegninger. Og når klassen arbejder med litteratur, kan eleverne udtrykke deres egen forståelse af teksten i tegninger som kan danne udgangspunkt for en fælles samtale.

Også arbejde med fotografiet kan begynde tidligt. Med enkle automatiserede fotografiapparater kan eleverne

eksperimentere med at tage billeder ud fra fx et fælles aftalt emne. Fotografiske begreber sojji motiv, fokusering og belysning kan introduceres i det produktive forløb og uddybes i den efterfølgende samtale. Opmærksomheden kan desuden rettes mod håndværksmæssige færdigheder som fx skarpt/uskarpt billede, men også mod forholdet mellem fotografi og virkelighed. Der er fx altid noget der ikke er med på billedet, og noget der ikke er fotograferet.

I det begyndende arbejde med andres billeder, foruden tegninger og fotografier fx også malerkunst, tages udgangspunktet i elevernes umiddelbare oplevelse af billedet. Spørgsmål som *Hvad far du først øje på? Hvilken historie fortæller billedet? Hvad skete der før billedet blev taget? – efter? Hvad tanker personen? Hvad sker der uden for billedet?* kan være med til at stimulere fantasien og skærpe iagttagelsen.

I en vekselvirkning med elevernes egen produktion arbejdes der gradvis mere systematisk med genrer, billedmæssige udtryksmidler som fx forholdet mellem forgrund, mellemgrund og baggrund, symboler, farver, billedudsnit, synsvinkel, perspektiv og beskæring samt billeders funktion og rolle i samfundet.

Når flere billeder bruges sammen og eventuelt i forbindelse med tekst, eksempelvis som illustrationer, i billedbøger, ved udstillinger eller på plancher, er det desuden vigtigt at være opmærksom på deres samspil med hinanden og med teksten såvel på ind-

holds- som på udtrykssiden. Væsentlige spørgsmål kan fx være: *Hvad fortæller billedet som ikke kan læses i teksten – og omvendt? Hvilken rolle spiller en eventuel billedtekst for forståelsen af billedet? Hvordan påvirker billeder og tekster forståelsen af hinanden?* Også i sådanne sammenhænge må opsætning og layout indgå i arbejdet.

De fleste elever har læst tegneserier allerede inden de begynder i skolen, og kan derfor umiddelbart fortælle små historier ved hjælp af denne udtryksform. I starten vil de som regel blot benytte sig af faste billeder ordnet i rækker, men efterhånden kan de gennem samtaler om deres egne serier og gennem arbejde med professionelle tegneserier danne sig en bevidsthed om udtryksformens særlige måder at skabe sammenhæng og fremdrift i de faste billeder på. Fortælleteknisk har tegneserien meget tilfælles med filmen, og det kan ofte være lønnende at sammenligne de to medier og benytte de samme begreber, fx indstilling, scene og sekvens og kameraindstillinger og -bevægelser.

Derudover har tegneserien udviklet sine særlige virkemidler som naturligvis må inddrages i forbindelse med elevernes produktion eller læsning af tegneserier, men det tekniske – fartstreger, lydord, forskellige boble- og rammetyper osv. – må altid ses i sammenhæng med det indhold der fortælles.

Lyd og billeder

Når eleverne har erfaringer fra enkle produktive forløb med henholdsvis lyd

og billede, kan de begynde at kombinere lyd- og billedmæssige udtryksformer. I begyndelsen arbejdes der med små overskuelige opgaver og simpel teknik. Eleverne kan i relation til arbejdet med den mundtlige dimension lave fortællinger i billeder på overhead og lyd. Overheadbillederne kan knytte sig til fortællingens begyndelse, midte og slutning og dermed være med til at skærpe elevernes opmærksomhed om fortællingens struktur. Eleverne kan fremlægge overheadfortællingerne for resten af klassen og trænes dermed i at give og modtage respons.

Arbejdet med fotografier kan udvikles til at eleverne laver lyd/dias-serier om en begivenhed eller et fastlagt emne. På de mindre klassetrin kan man begrænse sig til at lave en simpel speakerkommentar. Opmærksomheden kan rettes mod redigeringsprocessen hvor man fx beskæftiger sig med billedernes rækkefølge (montagen) og med samspillet mellem billede og lyd. Kommentarerne skulle gerne fortælle mere end billederne viser.

Lyd/dias inviterer desuden til mere eksperimenterende og kreative forløb. Fx kan arbejdet med stemning og rytme med inspiration fra poesi eller musik være med til at stimulere det æstetiske aspekt i elevernes billedproduktion.

Først senere i skoleforløbet kan eleverne arbejde med lyd der rummer flere udtryksformer, i kombination med mere avancerede billedmæssige virkemidler.

Lyd og levende billeder

Allerede fra begyndertrinnet kan eleverne arbejde med videoproduktion. Det sker i små overskuelige opgaver og med simpel teknik. Det vil dog være en klar fordel hvis eleverne har erfaringer fra enkle lydproduktioner. Som hovedregel foregår redigeringen ved at eleverne »klipper i kamera«, dvs. at indstillingerne optages i kronologisk rækkefølge i overensstemmelse med den færdige video. Ved fejl i optagelsen skal båndet spoles tilbage og indstillingen optages på ny.

I den indledende fase bør man ofre tid på at lade eleverne optræde foran kameraet mens det er tilsluttet et tv, så de kan se sig selv på en ny måde fra nye vinkler og vænne sig til at optræde foran et publikum. Desuden kan man introducere enkle billedmæssige virkemidler som billedudsnit og perspektiv ved at afprøve deres virkning. Som et led i gennemgangen af optagemetoden kan man indføre enkle filmiske virkemidler og filmtricks, fx kan man i to indstillinger trylle en elev væk. Det giver inspiration til elevernes egne produktioner og erfaringer der efterfølgende kan inddrages i analyser af levende billeder og samtaler om fiktion og virkelighed.

De første videoproduktioner bør være meget korte, højst 10 indstillinger, for at eleverne skal kunne bevare overblikket over dem i produktionsprocessen. De skal desuden foregå i et afgrænset rum så udstyret ikke skal flyttes for meget. Oplægget kan fx være små elevproducerede fortællinger eller eventyr.

Inden optagefasen kan man lade eleverne skrive fortællingerne og lave en drejebog, men man kan også nøjes med at lade eleverne aftale en handling og eksperimentere sig til en kamera-gang.

Eleverne kan være skuespillere, men aktørerne kan også være elevproducerede billeder, dukker eller andet legetøj. Lyden optages samtidig med billedsiden og kontrolleres gennem høretelefoner.

Arbejdet med video sker i en vekselvirkning mellem produktion og analyse i en naturlig udvikling. Analysen retter sig i begyndelsen især mod elevernes egne produktioner med spørgsmål der knytter sig til handlingen, anvendte virkemidler og deres betydning samt håndværksmæssige og tekniske færdigheder.

Men allerede i de mindre klasser inddrages i et vist omfang professionelle film, tv og video. Udgangspunktet tages i en samtale om elevernes oplevelser med efterfølgende uddybede spørgsmål til fx handling, konflikter, personerne og deres egenskaber samt miljøer. Der bør også stilles spørgsmål til de billedmæssige og filmiske virkemidler og deres betydning som *Hvor har fotografen stået? Hvornår bruges der zoom? Hvordan har de mon lavet det? Hvordan er klipperytmen?*

Desuden bør man inddrage lyd siden. Man kan eventuelt spille dele af lyd siden uden billedsiden eller dele af billedsiden uden lyd siden og tale om de forskellige udtryksformer og deres indbyrdes samspil.

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

Senere i skoleforløbet anvendes mere udbyggede og systematiske produktionsmetoder der kan omfatte synopsis, manuskript, drejebog og produktionsplan. Desuden arbejdes i produktive sammenhænge med dramaturgi og forskellige genrer og deres stiltræk. Sideløbende udvikles elevernes kendskab til virkemidler så de kan eksperimentere med dem i deres egne udtryk.

Når eleverne har opnået en vis erfaring i videoproduktion, inddrages, hvis det er muligt, redigering på redigeringsanlæg. Det giver flere udtryksmuligheder, og brugt rigtigt højner det kvaliteten af elevernes produktioner. Elevernes erfaringer med selv at redigere fx i interview, i optagelser der er foretaget på forskellige tider og steder, samt mikse forskellige lydspor, har stor betydning for deres forståelse af mediets mulighed for manipulation. Samtidig fremmer det deres forståelse af at video, tv og film altid er redigeret virkelighed.

I undervisningen indgår – eventuelt i tværfaglige sammenhænge – emner der kan belyse mediernes funktion og rolle i samfundet.

Multimedier

Nutidens børn møder og bruger i stadig højere grad multimedier i form af computerspil, »levende billedbøger«, multimediepræsentationer og opslagsværker (databaser).

De fleste multimedieprodukter adskiller sig fra andre udtryksformer ved mere eller mindre at være interaktive. Det vil sige at de ikke har et på forhånd fastlagt, lineært forløb. Brugeren kan således i hver enkelt brugssituation vælge mellem forskellige muligheder og dermed skabe nye forløb. Et af de vigtige områder at beskæftige sig med i forbindelse med multimedier er derfor helt fra starten forholdet mellem det på forhånd fastlagte og brugerens eget frie valg. *Hvad bestemmer programmet, og hvilke muligheder giver det os som brugere for selv at bestemme?* er spørgsmål der må overvejes fra det første møde med multimedier hvad enten det drejer sig om at bruge et program, eller det er i forbindelse med elevernes første spæde forsøg på selv at fremstille programmer.

Også i forbindelse med multimedier opbygger eleverne deres erfaringer i et tæt samspil mellem deres egen produktion og brug af professionelle programmer. De kan tidligt begynde at fremstille små historier i billedforløb hvor deres egne billeder afløser hinanden enten automatisk eller ved klik på en knap. Tekst, fx replikker, kan skrives på billederne eller muligvis indtales i programmet. En enkel udvikling af denne procedure er simpel animation af elementer i billederne. Mange teg-

ne- og maleprogrammer indeholder disse muligheder.

Fra dette udgangspunkt kan eleverne efterhånden udvide deres produkter til at omfatte fx tekst, indskannede billeder, billeder de selv har optaget eller tegnet på computeren, animationer, film- og videoklip, og indspillet eller kopieret musik, tale og reallyd. Og de kan indlægge forskellige valg- og søgemuligheder. Præsentationsprogrammer giver gode muligheder for at afprøve og drøfte forskellige udformninger af produktet med kammerater og lærer i løbet af fremstillingsprocessen. Derfor kan eleverne starte fremstillingen af et produkt umiddelbart på computeren, men det vil ofte være en fordel hvis de i forvejen skitserer forløbet i en drejebog – som også kan diskuteres med en responsgruppe.

På denne måde kan det blive en reel mulighed for eleverne at fortælle en historie eller fremstille et sagforhold, fx resultatet af et projektarbejde, ved hjælp af computeren.

Sideløbende med deres egen produktion arbejder eleverne med færdige programmer på computeren, fx computerspil og databaser. På skolebiblioteket søger de fag- og skønlitteratur i bibliotekets elektroniske katalog, og når de skal bruge oplysninger, fx til skriftlig fremstilling eller i et emne- eller projektarbejde, søger de dem på skolebibliotekets cd-rommer. I forbindelse hermed, men undertiden også gennem tilrettelagte øvelser, udvikler de deres overblik over programmernes muligheder og deres færdighed fx i at

benytte hypertext og søge på forskellige måder, bl.a. ved hjælp af sortering med *og*, *eller* og *ikke*.

Teater og drama

Gennem praktisk arbejde og oplevelser med forskellige former for improvisation, rollespil og teaterforestillinger udvikler eleverne færdigheder i at forstå og udtrykke sig gennem den dramatiske udtryksform.

Oftest vil læreren selv nøjes med at kommentere, rette og give gode råd. Men han kan også vælge lærer-i-rolleteknikken og løse sine vejlederopgaver ved selv at gå ind i en rolle og være med i forløbet. En anden metode kan være det såkaldte forumteater hvor eleverne i grupper forbereder og fremfører dagligdags konfliktsituationer i spil som ikke må indeholde løsninger. Når situationen har været spillet en gang, gentages den, men nu har publikum mulighed for at gå ind i rollerne og spille deres forslag til løsning af konflikten.

Det specielle ved den dramatiske fiktion er ageringen – dette at spille en anden end sig selv, en figur, inden for en særlig virkelighed, hvis rammer er et fiktivt rum og et fiktivt forløb.

Et arbejde med *figurbegrebet* kan fx starte med at der står tre stole ved tavlen. På hver er placeret en rekvisit. Læreren fortæller klassen at her har siddet tre personer som har glemt noget. En elev går op og tager en ting. Hun skal nu sige alt hvad hun kan finde på at sige om ejeren. Når hun går i stå, kan de øvrige i klassen stille spørgsmål. Efterhånden kan spørgsmålene

placere personen i tid og rum og føre frem til omridsene af hvad denne laver og tænker på. Når samme teknik er brugt på de øvrige rekvisitter, kan man lave et kort forløb hvor de forskellige figurer møder hinanden.

Eller man kan arbejde med *rummet*: Eleverne sidder på gulvet i klassen der er mørklagt. Lyset fra en overhead på hvilken der ligger en transparent med farver i fantastiske mønstre, kaster sære skygger på væggene. Fra en båndoptager høres stemningsmættet musik.

Kort efter hæves fortryllelsen. Nu noterer eleverne nogle stikord om deres oplevelse. Måske kan klassen derefter gennem diskussion og argumentation nå frem til en fælles beskrivelse, men også uenighed kan være frugtbar. Arbejdet kan fortsætte med hvilke figurer der kan placeres i dette rum. *Hvad gør de der? Hvad siger de til hinanden? Hvilke relationer har de til hinanden?* I grupper kan eleverne endelig omsætte ideerne direkte i små improvisationer.

Arbejdet kan senere fortsættes fx ved at eleverne går på jagt i en novelle de har været optaget af, for at finde ud af hvordan forfatteren har skabt rum omkring sine figurer.

Eleverne kan endelig arbejde med *forløb*, fx med udgangspunkt i episoder eller historier fra litteraturen eller aktuelle nyheder. Hvis man, fx ved at bruge ovenstående spørgeteknik, undersøger de mennesker der er indblandet, og bringer dem i spil, kan man udforske og forstå deres baggrund og handlinger.

Hvis arbejdet skal munde ud i noget eleverne viser for et publikum, hvorledes vil de så komponere dramaet? Vil de koncentrere sig om miljø og forudsætninger? Eller om konsekvenser og følger? Vil de spille de barnsoplevelser de mener ligger bag de reaktioner man oplever i den litterære tekst? Eller situationer årtier efter den fortalte tid?

At arbejde med rum, figur og forløb kan således i sig selv være en åbning mod andre faglige områder i dansk.

Litteratur og anden fiktion

Eleverne i folkeskolen undervises ikke i og med litteratur for at de skal blive litteraturmagistre, eller for at de i deres dagligliv og senere i livet skal arbejde med tekster på den måde de gjorde i skolen.

Eleverne beskæftiger sig med litteratur for at få oplevelser og dybere indsigt i sig selv og andre, for at skærpe opmærksomheden over for og glæden ved det digteriske sprog og for at øge deres viden om litteratur og de sammenhænge litteratur er en del af. Litteraturen giver mulighed for erkendelse gennem æstetiske oplevelser.

Samtidig er fiktionstekster karakteristiske ved deres indirekte udtryk. Derfor må de fortolkes. Det er i fortolkningsfællesskabet, i dialogen om den fælles tekst, tekstlæsning bliver til undervisning. Det er i samtalen om læseoplevelserne eleverne møder modspillet når deres læsning alene byggede

på bekræftelse. Og det er her de kan få indblik i fiktionens særlige karakter.

Litteratur er både børne-, ungdoms- og voksenlitteratur, ældre og nyere litteratur, etablerede klassikere og moderne rocktekster, dansk og udenlandsk litteratur, god og dårlig litteratur, poesi, prosa og drama, realisme og fantastik.

Og litteratur er ordkunst, en særlig måde at bruge sproget på. Det er vigtigt at holde fast i denne særlige pointe så litteraturen ikke alene fremstår som formidler af et indhold eller en problemstilling.

Arbejde med litteratur

En almindelig skoleklasse rummer helt fra starten mange og vigtige læseerfaringer. Eleverne kender – selv om de måske ikke kan sætte navne på – forskellige genrer, fortælleteknik og virkemidler. Dette beredskab må man tage udgangspunkt i og bruge i arbejdet fra første færd.

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

Med analyse menes der ikke en eller flere givne fremgangsmåder, eller modeller. I stedet for at befordre den udviklende og erkendelsessøgende samtale bringer modellerne ofte ikke bare teksten, men også eleverne til tavshed. De lærer ikke at skelne væsentligt fra uvæsentligt fordi den faste model giver dem det indtryk at alle punkter er lige væsentlige at få belyst.

Analyse kan fx tage udgangspunkt i åbent formulerede spørgsmål som *Hvad gør specielt indtryk på dig i novellen? eller Hvad kan du bedst lide i digtet?* med forventning om en efterfølgende argumentation. Det er vigtigt at eleverne får mulighed for at reagere individuelt – også når klassen arbejder fælles. De vil ofte fortælle om deres egen oplevelse af teksten, men de kan også skrive et digt om en person, en situation eller en følelse som de har været optaget af under arbejdet med teksten, eller de kan vælge andre udtryksformer, fx billedlige.

Analyse kan også være en mere systematisk afdækning af fx en romans opbygning og romanpersonernes indbyrdes forhold. Eller det kan være en leg med tekstens sprog og struktur. Man kan fx tydeliggøre tekstens sprog ved at fjerne samtlige adjektiver i en passage og bede eleverne indsætte deres egne forslag.

Det hører med til arbejdet med litteratur at være bevidst om at læseren er medskabende. De litterære tekster opfattes som åbne værker der lægger op til aktiv medvirken med udgangspunkt i den enkeltes subjektive ople-

velse og erfaring. I meddigtning er indlevelse, indsigt og eksperimenteren nøglebegreber.

Hvis man bygger på læserens eget medspil i tekstlæsningen, opnås større medleven og engagement hos eleverne. Selv helt små børn kan arbejde med litteratur. Teksten åbner og udvider sig når de bevæger sig ind i dens univers. De oplever, sanser og udfolder sig dér når de lever sig ind i personer og deres miljø. De får større indsigt i teksten og dermed en bedre baggrund for at kunne argumentere for deres tolkninger af den – og for at forholde sig til den.

Det meddigtende arbejde kan være en del af analysen og fortolkningen, og det kan antage mange skikkelser.

Oftentimes kan billedlige udtryk som eleverne selv skaber, hjælpe med til anskueliggørelsen. De kan fx tegne eller male personer som de opfatter dem, illustrere deres indbyrdes relationer med tegninger eller plancher og derefter snakke om dem ud fra både tekst og billeder. Hvis fx begivenhedsforløbet er det centrale i en tekst, kan det illustreres ved hjælp afkort over vigtige lokaliteter, rejseruter eller en tidslinje.

I andre tekster er kompositionen det mest interessante. Tekstens afsnit kan skrives på strimler som eleverne lægger i kronologisk orden. Det skaber overblik over kronologi og episk forløb og giver gode muligheder for at diskutere forfatterens valg.

Også dramaforløb hvor eleverne arbejder videre ud fra en udvalgt episo-

de, er en oplagt mulighed. De kan fortsætte en dialog ud over teksten – eller måske oven i købet selv skabe en helt ny med udgangspunkt i teksten. Eller de kan være personer som taler sammen om en af de andre personer i teksten, fx forældre der taler om deres barn. Endelig kan de lave interview med en af tekstens nøglepersoner i »den varme stol« og afdække hans meninger, følelser, tanker og relationer.

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

Ved fiktionsskrivning samler interessen sig fx om episk forløb, grundstemning, synsvinkel og sprog. Når eleverne selv bruger disse centrale begreber aktivt, bliver de mere opmærksomme og kritiske litteraturlæsere. Alle udtryksformerne kræver at eleverne både oplever, fortolker på et vist plan og vurderer inden de kan komme videre.

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

Ofte har et sådant arbejde en legende form, men det er samtidig en dybt seriøs tilgang til teksterne. Hvis legen skal være tro mod teksten, er det nødvendigt at sætte sig grundigt ind i dens univers og at arbejde med den som fikspunkt.

Undervejs i arbejdet med litteratur vil bestemte fortælleteknikker og andre litterære virkemidler dukke op gentagne gange. Her vil det være en god ide at præsentere eleverne for den relevante fagterminologi, men det er vigtigt først at inddrage denne terminologi når eleverne selv har en fornemmelse af hvad den pågældende term dækker over.

Grundlaget for samværet om en tekst og for et fortolkningsfællesskab er at alle elever i klassen kender teksten. Det kan især være et problem når der arbejdes med ældre tekster eller større værker. Er en roman bare blevet givet for i sin helhed, er teksten næppe lige nærværende for alle. Nogle elever har læst den med det samme, andre nogle dage før arbejdet påbegyndes, og nogle har slet ikke fået den læst, måske fordi den er for svær for dem rent læseteknisk. Men teksterne kan præsenteres for eleverne på mange forskellige måder, fx som selvstændig læsning i klassen eller hjemme, som højtlesning eller som en blanding.

Adskillige bøger findes indlæst på bånd, nogle læst op i et tempo så også langsomme læsere kan følge med i den trykte tekst. Et hensyn der også tages når læreren læser højt for eleverne.

Også mange forældre er villige til at læse teksten højt hjemme.

Sammenhænge i litteraturen

En tekst har én sammenhæng med den tid den er blevet til i, en anden med den tid den læses i. Og tekster har sammenhæng med andre tekster. Det er vigtigt at eleverne bliver opmærksomme på disse sammenhænge i litteraturen.

En indfaldsvinkel kan være at fokusere på tekster med fælles *emne* og de problemstillinger de rejser. Et sådant emnearbejde vil ofte med held kunne inddrage andre af skolens fag. Eller man kan 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 genrer og tit også genrebruddene og kan selv skrive både eventyr og fabler. I et *forfatterskab* kan man finde fælles træk fra bog til bog, men også en udvikling. Tekster som er skrevet i samme *periode*, har gerne et fælles præg hvad angår form og indhold, sprog og forestillingsverden.

Når der periodelæses, er det ofte en fordel at arbejde sammen med fagene historie, samfundsfag og billedkunst. Foruden periodens skønlitteratur vil det være naturligt også at beskæftige sig med billedkunst og skulptur, ligesom andre tekster end de skønlitterære med fordel kan inddrages, fx debatindlæg, avisartikler og lovstof. Eller man kan se 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 fx give eleverne en kort litteraturhistorisk oversigt med eksempler, i 2. forløb fx over børnelitteraturens historie, i 3. forløb over voksenlitteraturens.

Når der arbejdes med 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 og computerspil, og man kan komme ind på hvordan massemedierne og deres tekster er blevet opfattet gennem tiderne, her bl.a. diskussionerne om »underlødige litteratur«.

I læserens møde med teksten vil det næsten altid være sådan at et eller andet fremstår som det vigtigste i teksten, det teksten dybest set ønsker at fortælle, og som aktualiseres i og med læsningen. Dette kaldes tekstens *tema* og vil ofte fremtræde som modsætningspar: godt og ondt, frihed og ufrihed, mand og kvinde, rig og fattig, natur og kultur. Forskellige tekster, ofte også meget forskellige tekster fra forskellige tider, kan have samme tema.

Tekster som er fælles om samme handlingsmønster, har samme *motiv*. Et kendt motiv er historien om de unge elskende der ikke kan få hinanden på grund af forældrenes uoverensstemmelse.

Det er langt fra let altid at holde en teksts emne, tema og motiv ude fra hinanden. Der er tale om bløde overgange, og ofte er tekster fælles om både emne, tema og motiv og i øvrigt også genre.

Heller ikke genrebegrebet er helt 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.

Indimellem skal et stykke litteratur have lov til at stå alene med sine kvaliteter, sine værdier, sin egen æstetik, sin egen fascinationskraft. Og indimellem skal den også have lov til at stå alene uden efterfølgende analyse og fortolkning, blot til lyst og stille eftertanke.

Ældre tekster

Ældre tekster kan ikke defineres som værker fra før et eller andet nøjere angivet årstal. Eleverne skal møde litteratur fra forskellige perioder så de får en fornemmelse af at litteraturen er under stadig forandring, og at en tids litteratur afspejler den tid den er skrevet i. 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.

I arbejdet med fortidens 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 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 at de også møder sig selv. Man kan overraskes over at møde sin egen angst, forelskelse, sine grumme og elskede forældre, sin bundethed og sine frigørelsesmuligheder.

En del ældre litteratur er let at identificere som netop ældre på grund af særtræk i form og indhold. Teksterne kan undertiden ligefrem virke fremmedartede og svært tilgængelige. Som lærer kan man tage højde for disse forventelige elevreaktioner fx ved at læse teksterne højt for eleverne, ved at lære dem hvordan de slår gamle ord og begreber op, ved at bruge forholdsvis korte tekster og endelig ved at bruge tekster som i sin tid er skrevet for børn og unge. Børne- og ungdomslitteraturen er jo på ingen måde en moderne opfindelse.

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 tekststudier 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«? *Findes der ældre tekster som kan læses i dag, og som vi synes om – og hvorfor? Kan vi selv skrive en kort tekst som virker gammel på andre? Hvorfor ændrer sproget og litteraturen sig?*

Også ældre tekster kan med stort held indgå i emne-, tema- og motivsammenhænge.

Anden fiktion

Arbejdet med fiktion i andre medier end de skrevne benytter langt hen ad vejen de samme metoder og begreber som arbejdet med litteratur. En fortælling har en forløbsstruktur, nogle personer, et miljø, uanset hvilket medie den fortælles i. Tilsvarende rummer fiktionen i de andre udtryksformer emner, temaer og motiver. Meddigtning i alle former er en lige så væsentlig analytisk metode i forbindelse med tegneserier og film som når det drejer sig om litteratur. Men hvert medie har sin særlige måde at udtrykke indholdet på som der må arbejdes med i dansk.

Fra danskundervisningens begyndelse kan fiktion i form af tegneserier, film, video og hørespil inddrages i danskundervisningen på linie med den skrevne. I starten foregår samtalerne stort set ligesom samtaler om litteratur, men naturligvis med vægt på det sete eller hørte. I stedet for at skrive historier kan eleverne fortælle i billeder og lyd, i begyndelsen som små tegneserier eller måske blot enkeltbilleder der indeholder en hel historie, senere også som enkle hørespil eller filmede forløb.

Efterhånden inddrages iagttagelser af mediernes formsprog i arbejdet, men det er vigtigt at disse iagttagelser til stadighed knyttes til indholdet og fortolkningen. Arbejdet med medier må ikke indskrænkes til registrering af fortælletekniske træk som fx tale-, tænke-, hviske-, råbeboblere i tegneserier eller forskellige kamerabevægelser i film.

I de større klasser kan et undervisningsforløb om anden fiktion meget vel tage sit udgangspunkt i en sammenligning mellem to eller flere mediers måde at fortælle den samme historie på. Hvad er med det ene sted og ikke det andet? Hvad kan det ene medie som det andet ikke kan eller gør på en anden måde? Hvordan kan filmen fx vise en persons tankeverden som måske har stor betydning i den oprindelige tekst?

Det er imidlertid vigtigt at holde sig – og eleverne – for øje at medierne er selvstændige udtryksformer som hver for sig fortæller deres egne historier. Også i denne sammenhæng er den gensidige afhængighed mellem udtryk og indhold tydelig. Når eleverne selv skal fortælle, er det derfor også af betydning at de vælger sig til at overveje hvilket medie der bedst kan udtrykke netop det de har på hjerte.

En særlig form for fiktion er computerspil hvor især de såkaldte adventurespil ligger tæt op ad genrer i de andre medier, ja, ofte direkte henter deres univers og handling fra bestemte film, romaner osv. Det siger sig selv at det giver mulighed for sammenlignin-

ger som tidligere beskrevet. Af speciel interesse i arbejdet med computerspil er forholdet mellem det handlingsforløb forfatteren kan fastlægge på forhånd, og det der beror på den enkelte brugers valg i situationen.

Sagprosa og andet faktastof

I dansk skal børnene lære at læse tekster der har en anden karakter end fiktionen. Sagprosattekster handler om faktiske forhold – det er tekster der formidler autentisk stof, og som er forpligtet over for virkeligheden.

En væsentlig del af de fleste menneskers viden om dagsaktuelle begivenheder, informationer om samfundsforhold og informationer generelt stammer fra aviser, tv, radio osv. Der læses mange magasiner og blade i Danmark. Man læser aviser, ser dokumentarprogrammer og møder reklamer. I et demokratisk samfund som Danmark er det desuden væsentligt at man som borger har adgang til og erfaring med at bruge medierne til fx læserbreve, kronikker, brevskrivning til offentlige myndigheder osv.

I et moderne informationsfund skal man kunne vurdere informationernes lodighed, brugbarhed og troværdighed. Sagprosaen har sine egne teksttyper og genrer hvoraf nogle ligger tæt på grænsen til fiktionen. Man skal kende disse genrer og deres forskellige udtryksmuligheder for både at kunne læse dem kritisk og anvende dem.

Massemedierne får stadig større betydning, og den information der tilbydes gennem de forskellige medier, kan efterhånden være vanskelig at skelne fra de samme mediers underholdning. Det informative ligner i stigende grad det underholdende og omvendt.

Blandingen af sagprosa og fiktion kaldes faktion. Her drejer det sig om tekster, ofte i fjernsynet og i reklameverdenen, der handler om faktiske forhold, men som bruger fiktionens former og udtryk. Man fortæller fx en fortælling fra et land i krig, viser billeder af personer og begivenheder som har fundet sted, men rekonstruerer og fortolker dem med virkemidler som traditionelt hører hjemme i fiktionen: et episk forløb, fortællersynsvinkel, billedsprog osv. Eller faktionen fremtræder med et fiktivt indhold som formidles gennem faktagens former og udtryk, som det kendes fra fx reklamer.

For at kunne skelne mellem virkelighed og fiktion må eleverne udvikle deres genrebevidsthed og deres kendskab til fiktionens fortællesprog, og de må lære at gennemskue hvor fx en journalist vinkler sin historie på en bestemt måde. Man kan jo fortælle en opdigtet historie i en saglig fremstillingsform så den fremstår helt autentisk selv om den er opdigtet.

Målet med faktionen er at gøre fremstillingen af et sagforhold mere spændende og fængende, at få os til at føle os tæt på begivenheder vi ikke selv kan opleve. Eller ligefrem at manipulere med os.

Sagprosaens genrer

Sagprosa kan være alle tekster der behandler et sagforhold. De kan være informerende – rene faktaoplysninger, fx varedeklarationer og vejrmeldinger. Det kan være følelseladede reportager, debatindlæg eller engagereret subjektiv journalistik, eller det kan være reklamens overtalende form som tydeligt signalerer hvad modtageren skal mene.

Sagprosagenrerne har deres specielle karakteristika. De optræder ofte på bestemte pladser i aviser og tv, og man har som modtager nogle ganske faste forventninger til deres indhold og form. Derfor er det hensigtsmæssigt at eleverne gennem arbejde med de almindeligste sagprosagenrer, fx artiklen, reportagen, læserbrevet, brugsanvisningen og reklamen, erhverver sig et bredt kendskab til deres genretypiske træk. Derved udvikler eleverne deres færdighed i at gennemskue hvilke sagforhold teksterne handler om, hvordan de behandler disse forhold, og hvem der henvender sig til hvem.

Samtidig kan eleverne så også lære selv at udtrykke sig i disse genrer ved at bruge dem til deres egen skriftlige fremstilling. De kan fx lave en journalistisk anmeldelse hvor de benytter journalistens virkemidler og både meddeler informationer, personlige holdninger og vurderinger samt evt. anbefalinger til en nærmere given modtager.

Det er centralt at eleverne således selv får lejlighed til at udtrykke sig i sagprosaens genrer, lærer at bruge virkemidlerne, udnytte de genremæssige

muligheder og være sig bevidste hvem de henvender sig til.

At producere sagprosa skærper opmærksomheden for sagtekster generelt. Fx kan eleverne gennem udarbejdelse af tre så forskellige teksttyper som en brugsanvisning, en musikanmeldelse og en jobansøgning erfare at alle tekster har en funktion, og at funktionen er bestemmende for ordvalg, syntaks, komposition osv.

At vælge en bestemt genre eller teksttype har konsekvenser for både sprog, indhold og valg af virkemidler ligesom modtagerbevidstheden spiller ind i valget af henvendelsesform.

Måden hvorpå teksten henvender sig, er afgørende. En avisartikels placering, layout, illustrationer, overskrift og opbygning spiller en rolle for tilegnelsen og tydingen af teksten. Visse artikler i fagblade kræver stor forhåndsviden, men er ikke vanskelige at læse for en indforstået, hvorimod en vanskelig sag kan populariseres så meget at en læser med stor viden om sagforholdene ikke får noget ud af at læse om den.

Det er altid hensigtsmæssigt at undersøge en sagprosa teksts kommunikationsforhold. Hvem er afsender, i hvilket medie bruges teksten, hvem henvender den sig til, hvilken type tekst er der tale om, hvilke virkemidler har forfatteren benyttet, og hvordan argumenteres der evt. for sagen? *Hvem siger hvad til hvem, hvordan og med hvilken hensigt?* er stadig gode spørgsmål at stille til en sagprosa tekst.

I forbindelse med tværgående undervisnings- og projektføreløb vil ele-

verne få brug for at udvælge, læse og forholde sig til sagtekster af alle mulige genrer. En del af disse sagtekster vil eleverne med dansklærerens og skolebibliotekarens hjælp få adgang til ad de nye informationskanaler, cd-rom eller nationale og globale net. Evnen til at udvælge tekster og informationer gennem brug af hypertekster vil derfor i de kommende år betone vigtigheden i det kritiske arbejde med sagteksterne og støtte eleverne i deres muligheder for at omsætte strømmen af tilgængelig information til brugbar viden.

En avisredaktion

Forfattere og journalister foretager en række bevidste valg. De har en forestilling om en modtager og er samtidig underlagt rammer af den tv-kanal eller avis de arbejder for. Den erfaring kan eleverne gøre ved selv at producere fx en avis. Der kan etableres redaktionsgrupper, journalisthold, layoutgruppe osv. som nok har hver deres særlige arbejdsområde, men hvor forståelse af helheden er af vital betydning. Udarbejdelse af nyhedsartikler, baggrundsartikler, ledere m.m. kan samtidig danne grundlag for en snak om de særpræg og traditioner der gælder for avisens forskellige genrer, fx med hensyn til sprog, disponering og layout.

I forbindelse med et avisprojekt kan det overvejes at benytte gæstelærere, professionelle skribenter der ikke alene kan beskrive arbejdsgange og rutiner på en avis, men også anviser varierede måder at udtrykke sig på i skriftsprog

der er afpasset efter modtagergruppen.

Avisers forside er ligeledes værdt at ofre opmærksomhed. Ud over avisens mange forskelligartede tekstgenrer markedsfører forsiden avisen i kiosk og supermarked hvorfor billeder, rubriker og hele komposition indeholder momenter af reklamens virkemidler.

Den mundtlige dimension

Det mundtlige er det mest basale og det mest dominerende element i skolens undervisning. Mundtlighed er karakteriseret ved nærhed, smidighed, samtidighed og flygtighed, begreber der i øvrigt præger børns leg og hele deres dagligdag.

Der skal mod og sikkerhed til at sprudle i sproget, og har man tæft for virkemidler og sans for pointen, får det mundtlige en særlig gennemslagskraft. En væsentlig del af mundtligheden skabes tillige af situationen, af det aktuelle samvær og af den personlige udstråling. Arbejdet i skolen må derfor bygge på denne helhed både når der arbejdes med fælles stof, og når den enkelte elevs personlige brug af sproget er i fokus.

Det mundtlige arbejde skal skærpe elevernes sans for sproglig variation og præcision og for elementære fortælle-tekniske mekanismer, men skal også tage hensyn til kropssproget, mimikken og selve fremføringen. Det er både enkelt og kompliceret på samme tid. Enkelt fordi børn allerede hjemmefra har etableret en forståelse for samtale-

og fortællekonventioner som de konstant anvender i praksis. Kompliceret fordi udvikling af mundtlige færdigheder kræver at der arbejdes med et i forvejen kendt stof som det er vanskeligt at konkretisere, og hvis værdi og resultater ikke kan måles.

Mundtlig fremstilling læres ikke via regler og skemaer, men mundtligheden har naturligvis regler og konventioner som eleverne skal udvikle deres beherskelse af. Derfor skal de på alle klassetrin eksperimentere med sprog, med at fortælle og formulere sig, og de skal have fordomsfri respons, også når eksperimentet undertiden går for tæt på konventionelle tabuer.

Ved at høre mange eksempler og selv eksperimentere med båndoptagelser om alle mulige emner vil eleverne opfange og udnytte forskellige mundtlige virkemidler. Arbejdet kan varieres dag for dag eller udgøre længere forløb hvor eleverne selv producerer mundtlige tekster som materiale til undervisningen. Lydhørheden skærpes og trænes gennem oplæsning, genfortælling og dramatisering af læste tekster. De kan gætte kendte stemmer fra radioen og lytte til forskellige perioders genrer og jargoner og sammenligne det hørte med deres eget sprog.

I litteraturen og ikke mindst i dramaet findes overalt dialoger, samtaler, enetaler osv. som kan bruges som grundlag for undersøgelse af mundtlighed – og som kræver kendskab til mundtlighedens variationer for at blive forstået.

Tale og lytte

Kernen i mundtlighed er samtalen. Den rummer vejen til viden, kundskab og identitet, og den er grundlaget for menneskeligt samspil af enhver art. Det gælder for alle niveauer og typer af samtale at man udtrykker sig bedst når man har noget på hjerte, og at kvaliteten hænger sammen med opmærksomhed og nærvær. Hvad der i øvrigt betinger en dynamisk kommunikation, er fx stemningen i klassen, klasseværelsets indretning og udsmykning og ikke mindst muligheden for at man kan have øjenkontakt med hinanden og ikke kun med læreren.

Ægtheden i et fællesskab og en grundlæggende demokratisk forståelse bygger på det gehør for dialogens betydning som det er skolens og forældres ansvar at videregive til børn og unge. Basalt heri er evnen til at anvende et levende sprog der beriger den menneskelige kontakt og den personlige udvikling, det man lidt gammeldags kunne kalde omgangstone og hjertesprog.

Skolen må skabe rum for børns behov for at samtale om følelser og hændelser i deres liv og omverden, om noget set eller hørt der skaber utryghed eller begejstring, om oplevelser af alle slags. Lydhørhed og eftertænksomhed skal kunne næres gennem hele skoleforløbet samtidig med at talegaverne udvikles.

I undervisningen er samtalen ofte emnerelateret og fælles med læreren som formidler, men i dansk bør der fokuseres anderledes på undervisningens form. Antallet af ja/nej-spørgsmål

kan reduceres til fordel for en samtaleform der gør eleverne til aktive medspillere. Der kan lægges mere op til åben debat hvor det ikke gælder om at få ret, men om at gennemskue, forstå og argumentere.

Den problemløsende samtale egner sig godt til grupper. Gruppestørrelsen og fællesskabet mildner de psykologiske mekanismer der nemt sætter ind i en plenumdebat, men kan også gøre gruppesamtalen stereotyp og konsensusøgende.

Eleverne skal have lejlighed til at afprøve flest mulige, gerne autentiske samtalsituationer, fx i relation til klasse-lærererarbejdet. Rundkredsens beretninger og turtagning har stor betydning for opøvelsen af sproglig opmærksomhed og lydhørhed. Men alle typer samtaler og henvendelser der passer til elevernes alder og stoffet, er relevante, fx telefonsamtale, ansættelsessamtale, samtale om forløbet af praktik, forskellige henvendelser og forespørgsler på offentlige institutioner og arbejdspladser.

Hyppig evaluering af klasse- og gruppesamtaler er nødvendig. Herved får eleverne mulighed for at finde frem til hvad der får en samtale til at fungere, og hvad der får den til at lukke eller vande ud, og for at forstå at det mundtlige udtryk består af et indhold, en kommunikation og en situation der er farvet af parternes personlige styrke og svagheder.

Det gælder primært om at rette elevernes opmærksomhed mod kommunikative processer mere end detaljer.

Og det handler om at skærpe deres kritiske sans for kommunikationen i klasseværelset, ikke blot i undervisningen, men også i det sociale liv. Træning i at høre når kommunikation fungerer og ikke fungerer, vil give dem erfaring og analytisk gehør for de nuancer der fx kan få en hyggelig samtale til at blive et skænderi.

En velegnet ramme for at forberede og bearbejde samtaleforløb er fx agering. Man opnår herved en vis eksperimenterende frihed i forhold til »rollen« og dens sproglige udtryk. Den aktive medskaben i spillet holder såvel intellekt som følelser virksomme og opøver lydhørheden for sproglig præcision. Man kan således før, under og efter spillet træne alle typer af mundtlige situationer og sætte et bredt spektrum af sprogfunktioner i spil.

Arbejdet med forskellige samtaletyper kan indgå som en regulær forberedelse af de henvendelser eleverne nødvendigvis må foretage hvis de i en opgave behøver yderligere research, information eller viden.

Eksempel på agering som forberedelse af et interview:

Midt i klassen sidder to elever. De skal gennemføre et interview i forbindelse med det emne som klassen arbejder med. Den ene er en elev der er i gang med en opgave. Den anden er en ekspert med en specialviden. De har forinden haft tid til at forberede sig på interviewet.

Resten af klassen observerer og giver kommentarer bagefter. *Hvordan foregik*

samtalen? Holdt den sig til emnet? Hvordan kunne eleven bruge de informationer og forklaringer han fik? Hvordan var spørgsmålene? Hvordan kunne samtalen karakteriseres? Hvad med mimikken, kropssproget, stemmeføringen? Var der distance eller kontakt?

Det er vigtigt at flere elever prøver et tilsvarende forløb. Af og til kan klassen arbejde i grupper på tre-fire personer i stedet for plenum. Øvelserne kan give et fingerpeg om hvor svært det er at føre en samtale på den måde man havde forestillet sig og selv mente man praktiserede. Men de vil også vise noget om alt det der konstituerer en samtale, og som – ud over ordene – har med stemning, humør, tillid, selvtillid og slagfærdighed at gøre.

Længere mundtlig fremstilling

Det er af stor betydning at eleverne vænner sig til at formulere deres tanker og synspunkter på en måde der får andre til at lytte og blive inspirerede til at argumentere. Ethvert mundtligt arbejde må betragtes som en stadig øvelse i at formulere sig hvor man bearbejder og forbedrer, og hvor kammeraternes dømmekraft er lige så brugbar som lærerens.

Oplæg til rundkredsen kan fx for en tid hænge sammen med klassens aktuelle emne. Efter hvert oplæg er det de andres tur til at kommentere indholdet og formen og til at fremhæve hvad der var godt eller mindre godt. Klassens respons er drivkraften til at kvalificere arbejdet og give det mening.

Dette princip lægges også til grund for den længere mundtlige fremstilling. Her må responsgruppen eller makkeren undervejs i forberedelsen af et foredrag, oplæg eller fremlæggelse vurdere om argumentationen eller konklusionen holder, om sproget er rammende, formen og stilen inspirerende nok. Eleverne må vænnes til at forholde sig eksperimenterende også til mundtlige tekster og udsagn hvor hver genre har sine egne kendetegn og spilleregler. Man kan fx gøre det til en fast del af gruppearbejde at fremlæggelsen forberedes på denne måde.

Eleverne må endvidere have træning i at løfte og anskueliggøre deres fremlæggelse med forskellige hjælpemidler såsom illustrationer/grafter, dias, transparente, materialeprøver, varieret oplæsning, interview og klip fra radio- og tv-udsendelser. Det er vigtigt at opbygge elevernes mod på at eksperimentere med forskellige fremlæggelsesformer og give dem bevidsthed om deres egen fremtræden i forsamlinger, fx ved hjælp af videooptagelser som kan indgå i responsarbejdet.

Tilsvarende må der arbejdes med debatformen. En debat eller diskussion er ofte fyldt med overraskelser fordi personlige indfald løfter og inspirerer deltagerne undervejs. Det er svært at få styr på når man er nybegynder, men mindre øvelser i at udtrykke synspunkter og kommentarer begynder i de små klasser og udvides senere med brug af forskellige let tilgængelige tekster til øvelser i referat, resume, genfortælling og kommentering.

Forskelligt billedmateriale, reklamer, annoncetekster og anden sagprosa er velegnede oplæg til arbejdet med at formulere og argumentere for overvejelser og holdninger. Eleverne skal lære at anvende teksterne som et arbejdsmateriale hvor de kan fremhæve det væsentlige, supplere med nøgleord, overskrifter og præcise, kortfattede kommentarer. Teksterne/billederne skal repræsentere bredden i elevernes erfaringsverden således at denne arbejdsproces kan anvendes af alle. Det kan skabe dynamik omkring en debat hvis læreren af og til læser en tekst op så allerede førstehåndsindtrykket kan give eleverne lyst til verbale sværdslag.

Fortælling og fortællinger

I skolen rummer den mundtlige fortælling to aspekter: at få fortalt og at fortælle selv. At høre, fortælle og producere selv indgår som mundtlige aktiviteter i hele skoleforløbet. De mundtlige genrer er endvidere relevante som en del af litteraturarbejdet når eleverne arbejder med fx forskellige kulturers myter, eventyr, legender og fabler, ældre og moderne sagn og skrøner, bibelske fortællinger, rim og remser, remseeventyr, gamle og moderne børnesange, vittigheder, anekdoter, drillerys.

Pointen i forbindelse med fortællingen er at fastholde det unikke ved mundtligheden: her og nu-oplevelsen som en stemning, et billede der står tilbage i erindringen.

Man lærer at fortælle ved at høre mange fortællinger og ved at fortælle

selv. Jo større repertoire, jo mere frihed i valget af indhold og fremførelse. Mundtlig og dramatisk tekstproduktion foregår på samme måde som tekstproduktionen i et procesorienteret skriveforløb, ja måske som en forberedende del af denne. Børns fortrolighed med de mundtlige og folkelige fortællinger får dem til at genkende og genbruge strukturer, genrer og indholdselementer herfra. Undervisningen skal hjælpe dem til variation i tekstvalget og til præcisering af det sproglige og i det fortælletekniske udtryk.

En særlig genre er elevernes beretninger fra deres eget liv. Sæt fx tid på og lad eleverne i klassen få lige lang tid til at fortælle om deres ferie eller weekend, deres kæledyr, deres bedste ferieoplevelse, deres skolevej, deres yndlingsbog, en komisk juleaften, det menneske de holder mest af eller frygter mest, osv. De kan fortælle enkeltvis i plenum, men hele klassen kan også med fordel fortælle i grupper på tre, højst fire personer. De skal sidde knæ mod knæ, og det gør ikke noget at grupperne sidder tæt. Deltagerne får nummer 1, 2 og 3. Læreren giver stikordet de skal fortælle på, og de får 15 sek. til at finde det menneske, det sted, det kæledyr o.l. de vil fortælle om, frem i bevidstheden. Læreren giver derefter ordet til alle 1'ere, 2'ere osv. som fortæller på skift og på tid, fx 45 eller 60 sekunder.

Når alle har fortalt, kan man bede grupperne selv udvælge nogle historier som hele klassen skal høre den dag.

Pointen er at det individuelle fortæl-

lestof bliver til fælles oplevelser i klassen. Dele af disse individuelle livshistorier kan bidrage til produktion af fx eventyr og teater: Yndlingsveninden kan give stof til prinsessen. En mor giver måske stof til heksen osv. Har man brug for beskrivelser af landskaber eller miljøer, kan stikordet også skaffe det nødvendige grundlag: Fortæl om det smukkeste sted du kender. Fortæl om et farligt sted. Hvis der er problemer med sammenholdet i klassen, kan minuthistorien sætte fokus på en oplevelse der overraskede positivt eller negativt: Fortæl om en situation hvor en kammerat gjorde dig overraskende glad/ked af det.

Elevernes egne historier bliver på få minutter en guldgrube af stof til videre brug og bearbejdelse.

Oplæsning

Gennem hele skoleforløbet er voksnes oplæsning kimen til oplevelse, indlevelse og fortolkning. Heri ligger en væsentlig motivation for elevernes egen læsning.

Endvidere betyder oplæsning at man i en klasse kan arbejde med tekster af en sværhedsgrad der ligger over hvad mange i klassen kan læse, men som de indholdsmæssigt sagtens kan forholde sig til. Oplæsningen får da en værdi også som et fælles erkendelsesmiddel og som en ramme om individuelle og fælles fortolkninger af tekstens indhold og kraft.

Elevernes egen oplæsning har mange funktioner i dansktimerne og er en værdifuld del af deres læreproces i

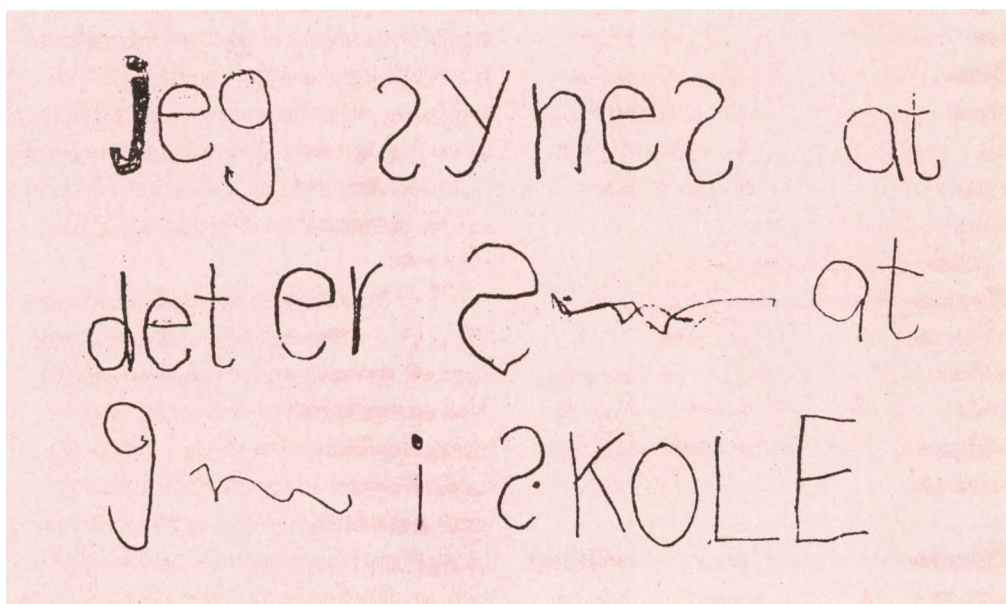
læsning, tekstproduktion og i arbejdet med sprog og litteratur. Oplæsning er ikke som højtlesning en mekanisk gengivelse af læste ord, men en fortolkning af det læste. Oplæsning letter derfor også tilgangen til tekster der traditionelt opfattes som vanskelige, fx digte.

Oplæsning er ikke en færdighed der automatisk følger læsefærdigheden, hverken hos børn eller voksne. Den kræver forberedelse og træning. Forberedelsen kan med fordel finde sted i en gruppe der gennem eksperimenter og afprøvninger finder frem til den bedste måde at læse en given tekst op på. Øvelser i udtale, tonefald, rytme, betoning, frasering er skridt på vejen til god oplæsning og til en nuanceret forståelse af samspillet mellem teksten, oplæseren og tilhørerne.

Den skriftlige dimension

Lige fra de første skoleår skal eleverne have lejlighed til at skrive i forskellige genrer og teksttyper og i mange sammenhænge. Fra de første måneder kan eleverne bruge forskellige skriftlige udtryk.

Ved gennemgangen af et bogstav kan læreren bede eleverne skrive ord der begynder med bogstavet. For langt de fleste elever ville det være en umulig opgave hvis læreren krævede formel korrekthed. Eleverne kan i stedet tegne tingene og samtidig skrive begyndelsesbogstavet som de er ved at lære. Eller de kan skrive legeskrift, en form for imitation af den voksnes skrift. Hvis den kombineres med en tegning, kan man læse hvad der er skrevet. Og eleverne kan selv læse det og opleve at



Blanding af tryk-bogstaver og legeskrift, 1. klasse.

de kan skrive. Efterhånden kan de skrive de bogstaver de kender og kan høre.

Eleverne kan arbejde alene, parvis eller i grupper. Efter det skriftlige arbejde følger en mundtlig fase hvor de læser deres ord op for hinanden. Derved oplever de skriftens praktiske funktion. Man kan huske hvad man tænkte på for lidt siden, for man har jo skrevet det ned.

Fra 1. klasse kan skriftligt arbejde have et reelt formål. Eleverne vil gerne fortælle om deres oplevelser lige efter en længere ferie. Det er en mundtlig situation som absolut skal bruges, men af og til kan de i stedet »skrive« deres oplevelser. De kan tegne, legeskrive, skrive første bogstav, nogle af ordenes bogstaver osv. Eleverne kan selv fortælle eller læse op for klassen, eller læreren kan læse de forskellige beretninger op.

Når næsten alle bogstaver er lært, kan læreren begynde brevskrivning med de enkelte elever. Mange elever skriver breve til deres lærer, dem kan han besvare med et ordvalg der passer til modtageren. Han kan gå ind på de ting eleven har skrevet om, men også selv tage nye vinkler op.

I løbet af de første skoleår vokser spredningen i elevernes faglige standpunkt markant. Flere og flere elever ønsker at skrive korrekt – og kan magte det. De åbne opgaver der netop er beskrevet, giver læreren mulighed for at nå alle.

Procesorienteret skriveundervisning

Eleverne skal skrive meget – nogle af dem uden at der stilles for mange krav

til dem. Når først de kommer i gang med at skrive, kan fordringerne med hensyn til indhold og genre øges.

Det er muligt at opstille en række faser i skriveprocessen, men ikke alle faser skal nødvendigvis med hver gang. Eleverne må skifte mellem nogle gange at gennemløbe hele processen og andre gange kun at arbejde med dele af den.

Førud for selve skrivningen er det imidlertid godt med forskellige impulser. Man kan klæde eleverne på ved at samtale om det man skal til at skrive om. Man kan dramatisere, lave brainstorming og mindmapping. Eleverne kan tale sammen om det de skal skrive. De kan finde oplysninger om det, fx ved at læse bøger og aviser, ved at søge på edb, via tv og radio, gennem interview. Eleverne kan arbejde sammen, fx lave en rundehistorie hvor en starter og de andre fortsætter historien, eller de kan arbejde med historierouletter hvor de opbygger en historie ud fra nogle oplysninger de får ved lodtrækning. Man kan stoppe oplæsningen af en bog og lade eleverne alene, parvis eller i grupper digte videre på historien ud fra spørgsmålet: Hvad tror I der sker nu?

Eleverne må lære at turde skrive løs. De første uforpligtende udkast er vigtige, de sætter gang i skriveprocessen. Ved spontan hurtigskrivning trækker sproget tankerne med sig – ideer og tanker kommer myldrende uden at man nødvendigvis har tænkt det hele igennem på forhånd. Denne følelse er i sig selv befordrende for elevernes lyst til at skrive. I næste omgang kan ele-

verne så undersøge deres udkast og finde frem til hvad de kan bruge til at komme videre på.

Når der foreligger et udkast, følger en fase hvor eleverne hjælper hinanden med at gøre teksterne bedre. De må lære at give hinanden respons på en konstruktiv måde: at give konkret kritik af skriftligt udtryk og at lytte til kritik uden straks at forsvare sig.

Måske må eleverne igennem mere end én responsrunde. I den første hjælper de først og fremmest hinanden med indholdet. *Fremtræder det klart? Kan tilhøremanden forstå skribentens hensigt? Er rækkefølgen – kompositionen – velvalgt?* Også genrevalget og genrebevidstheden sættes i fokus. Når eleverne igen har gennemarbejdet teksten, kan de hjælpe hinanden med en række mere formelle forhold: syntaks, stavning og tegnsætning.

Responsen må ikke være helt fri, men heller ikke for bundet. Præsenteres eleverne for en slags skema med tyve spørgsmål, dræbes deres mod og lyst, og arbejdet bliver ofte mekanisk. Generelle opgaver til gruppen kan fx være: *Hvad er godt? Hvilke forslag til ændringer har du?*

Har eleverne fx arbejdet med hvordan verberne kan være med til at give en beretning liv, er det naturligt at fokusere på netop det. Det kan også være at eleverne har arbejdet med digte og deres koncentrerede udtryksform, og så kan responsopgaven være at vurdere om det er lykkedes skribenten at få en stemning frem ved hjælp af udtryksformen.

Efter responsen må skribenten tage stilling til hvilke forslag til rettelser han vil bruge. Det er hans tekst, og den må han selv tage ansvaret for.

På denne måde kan eleverne igennem skoleforløbet opbygge en viden om sprog og tekster der sætter dem i stand til at gøre deres tekster bedre. Efterhånden lærer de at reflektere over deres egne tekster og bearbejde dem kritisk på samme måde som de forholder sig til deres kammeraters tekster. Desuden styrker responsarbejde også ofte deres bevidsthed over for tekster de læser.

Arbejdet med respons indebærer at eleverne skal bearbejde deres tekster meget. Gennem brug af computer kan eleverne arbejde med deres disposition, flytte rundt på ord og afsnit og i den sidste fase skabe layout der passer til deres tekst. Omskrivning og ændringer bliver ikke så krævende og uoverkommelige.

Efter bearbejdelsen kan teksterne bruges. Klassens produkter kan tilsammen være en digtsamling, en novellsamling, en del af et produkt i en tværfaglig sammenhæng osv. Undertiden kan 8. klasse skrive eventyr på en sådan måde at de kan bruges som læsestof for en 3. klasse.

Elevernes færdighed i at arbejde med deres egen skriveproces er ikke bare af stor betydning inden for danskfaget, men også i andre fag og i tværfaglige og projektorienterede forløb. At skrive hurtige udkast, at samle og strukturere ideer og stof, at vælge genre og at bearbejde sin tekst indgår i

det skriftlige arbejde i en hvilken som helst sammenhæng.

Korte skriveforløb

Man kan også lade eleverne arbejde med korte spontane skriveforløb på 5-10 minutter. Det gør arbejdstiden overskuelig for eleverne. Der ligger ikke et bjerg af arbejde forude og venter på dem. Specielt elever der lider af skriveblokeringer, kan have glæde af korte forløb der kan være både saglige og fiktive – eller leg med alle mulige sider af sproget. Efterhånden kan kravene til indholdssiden og dermed også til det sproglige udtryk øges selv om man stadig arbejder med den korte form.

Der kan laves tekster hvor man beskæftiger sig med de enkelte sanser, eller man kan lade eleverne gå parvis ud i skolens omgivelser – centeret, skoven, stranden, skolegården etc. – og i et aftalt tidsrum ved hjælp af sanserne beskrive det sted de befinder sig.

Korte ekspressive skriveprocesser er vigtige fordi de gør eleverne sprogbevidste, og bidrager til at arbejdet med skriftlig fremstilling bliver lystbetonet således at eleverne kan bevare den indstilling at det er sjovt at skrive.

Læreren som vejleder

Læreren skal indimellem rette elevernes produkter, men langt vigtigere er hans vejlederfunktion og den respons han giver. Eleven skal ikke udelukkende gøres opmærksom på fejl af formel karakter, men gives gode råd med henblik på den fortsatte skriveudvikling.

Vel at mærke råd der angår alle sider af teksten, såvel dens form som dens indhold.

Allerede inden eleverne begynder at skrive, kan læreren give dem differentierede indfaldsvinkler. Når første udkast foreligger, kan han derefter variere sine krav til dem. Nogle elever skal måske have respons på noget ganske fundamentalt på indholdssiden, andre elever får respons på tegnsætning, og atter andre på forhold omkring genre etc.

Eleverne skriver tekster i forskellige genrer, og læreren må være opmærksom på mange lag i deres tekster: valget af genre og opfyldelsen af genrekravene, sammenhængen med hensyn til både kompositionen og sammenbindingen mellem de enkelte sætninger, ordvalget i relation til det indhold de vil formidle. Det samme gælder elevernes stilfornemmelse og deres brug af stilistiske virkemidler.

Stavning

Retstavning er en væsentlig faktor i skriftlig udtryksfærdighed. Jo mere automatiseret stavefærdigheden er, jo mere energi kan eleven bruge på overvejelser om indholdet. Selv om eleverne ikke er bevidste om det, foregår der staveindlæring sideløbende med læseindlæringen gennem hele skoleforløbet. Denne ubevidste staveindlæring har altså sammenhæng med elevernes læsevaner.

Stavefærdigheden udvikles i meget forskelligt tempo. Nogle elever kan allerede i første forløb være nået langt,

mens andre stadig kan have problemer med simple fonetiske forbindelser sent i skoleforløbet. I alt rettearbejde må man derfor rette målrettet og snævert netop på det sted hvor den enkelte elev står, og så er det underordnet om han befinder sig i 4. eller 8. klasse.

Når elever udfolder sig i fri skriftlig fremstilling, må læreren især i første forløb være tilbageholdende med at rette stavefejl for ikke at hæmme elevernes skrivelyst. Det betyder ikke at elevernes fejl er ligegyldige, men blot at læreren må kunne skelne mellem fejl som er betingede af elevens udviklingstrin, og fejl som kan skyldes særlige problemer hos eleven. Fx er bogstavombytning og spejlvending af bogstaver ikke noget faresignal i de første klasser, mens det i de senere forløb kan være tegn på vanskeligheder.

Den store indsats på staveområdet skal ligge på mellemtrinnet. Ved at læse meget danner eleverne sig ordbilleder, og ved at skrive meget kan de automatisere stavningen sådan at de almindeligste ord efterhånden kan nedfældes uden større overvejelser. Meget af indlæringen kan foregå i sammenhænge hvor stavningen ikke er i egentlig fokus. Der kan fx arbejdes med stavning i forbindelse med elevernes skriftlige arbejde eller med udgangspunkt i sproglige iagttagelser i en fælles læsetekst. Udvikling af stavefærdighed hænger sammen med udvikling af bevidsthed om sprog.

Indimellem kan der være brug for en koncentreret retstavningsindsats, fx grundigt fonologisk arbejde, ordbil-

ledtræning eller indarbejdelse af faste regler, fx at dobbeltkonsonant kun forekommer mellem to vokaler. Hvis man vælger i perioder at træne staveord, bør de indgå i sammenhænge med det øvrige danskarbejde. Hverken løse- og udfyldningsopgaver eller afgangsprøverne i retstavning er specielt velegnet undervisningsmateriale til staveindlæring.

På lang sigt må arbejdet give indsigt i at der er tre principper for stavning, at de af og til virker sammen, men at de også kan trække i forskellige retninger. Helt fra starten arbejdes der med princippet om at bogstaverne gengiver enkeltlyde. Men lige så vigtigt er det at eleverne får kendskab til at en betydningsbærende enhed skrives på samme måde hver gang den forekommer, også selv om udtalen ændres (som fx i ordene seks og seksten). Endelig må de kende det princip der tager hensyn til ordenes oprindelige form, fx i det sprog de stammer fra.

Brugen af ordbog bør have en høj placering i undervisningen i retstavning. Ordbogen må være tilpas let at finde rundt i for hver enkelt elev sådan at de alle betragter den som et hjælpemiddel det kan betale sig at bruge. Derfor må klassen have forskellige ordbøger til rådighed, fra den enkleste til den mest udbyggede.

Håndskrivning, computerskrivning og layout

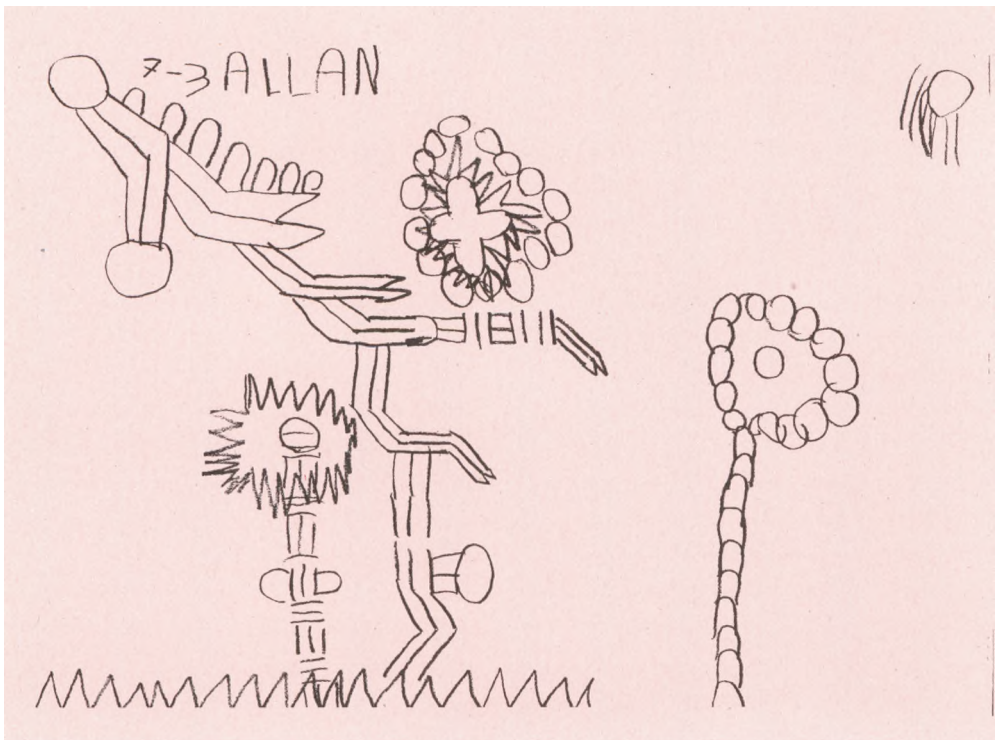
Eleverne skal skrive både i hånden og på computer. I en del tilfælde kan arbejdet med de to skriveformer sup-

plere hinanden. Gennem arbejdet med håndskrivning udvikler eleverne en formopfattelse der også gør dem til kritiske brugere af elektronisk skrift. Igennem hele skolen må eleverne vænne sig til at vurdere skriveformernes egnethed i forhold til aktuelle skriveopgaver.

Den første skriveundervisning foregår i sammenhæng med læse- og staveundervisningen når eleverne former bogstaverne på alle mulige måder. I løbet af første forløb arbejder eleverne desuden med at skrive trykbogstaverne i hånden både i forbindelse med skriftlig fremstilling og gennem særlige øvel-

ser med vægt på bogstavernes form, skrivemåde og højdeforhold. Det er også her der arbejdes med elevernes greb, og eventuelle håndethedsproblemer afklares.

Når eleverne behersker trykbogstaverne, kan de fortsætte med at indøve en sammenbundet modelskrift. Arbejdet med denne grundskrift kan fx foregå i intensive træningsperioder fulgt op i skriftlige arbejder så grundskriften hurtigt bliver den daglige brugsskrift. Samtidig arbejder eleverne med deres skriveteknik, bl.a. gennem øvelse af samspillet mellem skrivefmgre og armflytning.



Fri tegning over trykskriftens formelementer.

På basis af grundskriften udvikler eleverne endelig deres personlige håndskrift. For at den kan blive hurtig og læselig, må dens kvaliteter plejes, eventuelt ved periodiske kurser. I de ældste klasser arbejder eleverne desuden med skriftens æstetiske kvaliteter, fx i forbindelse med opgaver hvor der skal bruges dekorativ skrift.

Sideløbende med arbejdet med håndskrivning skal eleverne – normalt i forbindelse med skriftligt arbejde – udvikle deres færdighed i computerskrivning. I starten værner de sig først og fremmest til at bruge computerens tastatur til at skrive tal og store og små bogstaver samt udføre de funktioner der er nødvendige for at rette en tekst.

For senere med rimelighed at kunne anvende tekstbehandling til skriftlig fremstilling er det imidlertid nødvendigt at eleverne opøver en hensigtsmæssig skriveteknik. I slutningen af 2. forløb kan de fx i perioder indlede computerarbejde med korte øvelser i et tastaturprogram for efterhånden at vænne sig til at skrive med alle ti fingre. Derudover udbygges elevernes beherskelse af tekstbehandlingsfunktioner i det væsentlige gennem det almindelige arbejde med skriftlig fremstilling ved hjælp af computer. Det kan ofte ske blot ved at læreren eller kammeraterne foreslår nogle muligheder, fx brug af tabulator, centrering eller højrestilling i stedet for indrykning ved hjælp af mellemrumstasten.

Det er vigtigt at elevernes opmærksomhed rettes mod betydningen af skriftlige arbejdets visuelle fremtræden.

Derfor må opsætning, layout og orden jævnlige drøftes i forbindelse med skriftlig fremstilling. I disse drøftelser er det vigtigt at det visuelle og æstetiske ses i nær sammenhæng med sproget, indholdet og ikke mindst den funktion forfatteren har tåltænk tekst-

Læsning

Alle elever skal fra starten erfare at læsning kan give oplevelse og viden. Det er vigtigt at elevernes læseinteresse og læselyst til stadighed stimuleres, samtidig med at en nødvendig træning af læsefærdigheden gennemføres.

Eleverne skal opmuntres til at læse meget. Et godt læsemiljø på skolen er en af forudsætningerne for en god og alsidig læseindlæring. Det skabes i den enkelte klasse med meget og alsidigt læsestof og gode vaner omkring læsningen.

Tilskyndelsen til selvstændig læsning må ikke ophøre, for så dropper mange af eleverne ud. I hele skoleforløbet må der derfor sættes tid af til at gå på skolebiblioteket. Dansklærer og skolebibliotekar har det fælles ansvar for at fastholde eleverne i bogverdenen og hele tiden vise dem nye veje. De må vejlede eleverne og opmuntre dem til selvstændig læsning.

Det er også vigtigt at forældrene støtter deres børns læsning, at de går på biblioteket med dem, at de accepterer at barnet kan være oplugt af en bog, og at de viser interesse for det barnet læser. Et godt samarbejde med

hjemmet om læseindlæringen er uvurderligt. Det kræver bl.a. at forældrene får at vide hvordan man arbejder i skolen, hvorfor man gør det på netop den måde, og hvordan de selv kan understøtte.

Der er utallige muligheder for at inddrage det omgivende samfund i arbejdet med at skabe læselyst og -interesse hos eleverne. Bl.a. kan et kulturcenter og folkebiblioteket rumme læsekredse for elever, forældre og lærere, og de kan deltage i samarbejde om forfatterbesøg, læsetemauger og læsearrangementer.

Grundlæggende læseaktiviteter

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

Gennem oplæsning viser læreren eleverne glæden og udbyttet af læsning og bøger. Eleverne får erfaringer med fortællestrukturer og genrer og med syntaks, semantik, indhold, sprogmelodi, rytme, betoning og tryk samt billeder. De udvider deres forråd af ord og begreber.

I arbejdet med fælles læsetekst er fællesskabet og samtalen om teksten af stor betydning. Her pirres elevernes nysgerrighed, her undrer de sig, her møder de kendte og ukendte livssituationer. Teksten kan være udgangspunktet for en ikke på forhånd defineret samtale, men også genstand for en fælles undersøgelse der får eleverne til

at involvere sig og inddrage deres egen erfaringsverden.

Ved valget af læseteksterne må læreren være opmærksom på teksternes læseværdighed, læselighed og læsbarhed. En tekst skal have et indhold som appellerer til eleverne, en typografi og et layout som gør den let at læse, og en sproglig form og en begrebsverden som er passende i forhold til elevernes udvikling. Illustrationer af forskellig art kan støtte læsningen.

Tekster i bøger kan suppleres med selvproducerede tekster skrevet i fællesskab i klassen. Sådanne tekster kan rumme sværere ord og begreber som alligevel læses med udbytte på grund af den nære oplevelsesmæssige tilknytning eleverne har til teksten.

Eleverne opmuntres til selvstændig læsning gennem hele skoleforløbet. Denne aktivitet fæstner og automatiserer allerede indlærte færdigheder, og den er meget vigtig for udviklingen af en god læsefærdighed.

Læsestoffet skal være på et sprogligt og begrebsmæssigt niveau som de enkelte elever stort set kan klare selv. Det kan i starten være små lette bøger, skønlitterære og faglige, og senere kan tilbuddet udvides med aviser, blade og magasiner.

Den første læseundervisning

Det er oplagt i den første læseundervisning at tage udgangspunkt i de erfaringer børnene har med læsning og skrivning når de begynder i skolen. Børn har set voksne læse aviser og bøger, skrive breve, beskeder, huskesedler

osv. Elever som imiterer de voksnes læse- og skriveaktiviteter, udvikler langt hurtigere funktionelle læse- og skrivefærdigheder.

Elevernes baggrund er imidlertid meget forskellig. Derfor er det vigtigt at skaffe sig kendskab til elevernes forudsætninger, opstille læsemål for den enkelte og for gruppen, evaluere undervisningen løbende og foretage justeringer af den. Hertil kan fx en dagbog eller mere eller mindre strukturerede iagttagelsesmaterialer være nyttige redskaber. Kan barnet læse? Hvad kan det læse? Hvordan? Kender det bogstaverne? Kan det rime? Høre forlyd i ord? Har det erfaringer med forskellige genrer gennem oplæsning hjemme eller på institutionen? Hvilke? Hvad tænker barnet om læsning? Hvordan tror barnet man gør når man læser? Afdækningen må være så bred som mulig så forskellige aspekter ved barnets forudsætninger belyses bedst muligt.

Begynderundervisningen må lægge op til at eleverne læser og skriver funktionelt med den skrift de hver for sig indtil da har udviklet – og som måske kun de selv kan læse – uden krav om konventionel læse- og skrivefærdighed. Der skal fra første færd være bøger og andet læsestof samt skrivematerialer til rådighed i klassen, og eleverne skal opfordres til at benytte sig af læsning og skrivning i deres rollelege (butik, posthus, cafe, forfatter, journalist m.v.).

Eleverne må arbejde med de tre alfabeter: bogstavernes navn, tegn og lyd. Bogstavnavn og -lyd læres fx gen-

nem lydlege, rim og remser, kropslig aktivitet som trampe- eller klappeøvelser. Bogstavtegnene indlæres gennem sansemæssige erfaringer af de abstrakte tegn ved at de tegnes, males, bages, danses og formes på alle tænkelige måder. Bogstavgennemgangen kan endelig suppleres med læsning af alfabetbøger.

Leg med sprogets forside ved læsning af rimbøger hvor eleverne selv rimer med, er med til at opbygge deres læseforudsætninger. Det samme gælder oplæsning af bøger med bogstavrim og spil og lege med lydene i ordene. Sammensatte ord kan skilles ad og sættes sammen på nye og sjove måder i spil og lege.

Læsestrategier

Når et barn lærer at læse, søger det efter meningen i det som det læser. Læseindlæringen skal give eleverne en række strategier der kan sikre at de ikke gætter vildt, men lærer at læse ukendte ord.

Eleven kan benytte strategier som knytter sig til kendskab til emnet og til sprogets system, til begreber i teksten eller til illustrationerne, dvs. at ordene læses kontekstafhængigt. En stærk støtte hertil er elevernes forforståelse af teksten.

Ud fra tekstens billeder kan eleven slutte sig til et indhold, fx *Katten vil prøve at fange den ...* (illustreret med tegning af kat og mus). Han kan benytte sin forhåndsviden om betydningsindhold til at slutte sig til det rig-

tige ord i teksten, fx *Peter var syg. Derfor ringede hans mor til l...* Ud fra sit kendskab til dansk sprogbrug og grammatik kan han opstille en hypotese om det rigtige ord i den rigtige bøjningsform, fx *Der sad en dukke på stolen – På hylden sad flere duk... – Alle duk... havde røde kjoler på.* Eller han kan bygge på rytme, stød og betoning, fx *Peter Mathiesen red på gri... over i... med avi....*

Disse strategier kan give hurtig og god læsning når de ord der skal læses, står i en kontekst. Står ordene alene, eller vil man kontrollere sine gæt, er det nødvendigt at beherske strategier som baserer sig på vores skriftsprogsnormer: på bogstaver og enkeltlyde, fx *s-k-o-l-e-n*, på stavelser, fx *sko-len*, eller på deling i stamme og endelse, fx *sko-le-n*.

Ofte vil den uerfarne læser benytte en og samme strategi på en hel tekst, mens den mere erfarne vil kunne variere sit strategivalg i forhold til teksten. Læseundervisningen må derfor indeholde undervisning og træning i at benytte flere forskellige læsestrategier på tekster af voksende kompleksitet og sværhedsgrad, og det er af afgørende betydning at læreren varierer valget af strategier i forhold til elevernes behov og forudsætninger. Elever med lydlige eller sproglige vanskeligheder har ofte problemer med rene lyd- eller stave-metoder, elever med dårlig hukommelse med de ydre strategier.

Metoder som bygger på et grundigt arbejde med sprogets lyde i et systematisk og kontinuerligt forløb hvor alle

sanser inddrages, vil sikre de fleste elever en god læsestart og -udvikling.

Funktionel læsekompetence

Efterhånden skal eleverne opnå en funktionel læsekompetence, dvs. at de bliver i stand til at læse mange forskellige tekstgenrer hurtigt, med forståelse og indlevelse. Forudsætningen herfor er at deres læsning bliver så automatiseret at al deres energi ikke skal bruges på den elementære afkodning af ord, og at de efterhånden lærer at beherske en række forskellige læseteknikker. Det forudsætter at læsningen er blevet præcis, og kræver at eleverne får megen øvelse ved at læse meget. Et par gange i løbet af året kan der derfor med udbytte arbejdes med et samlet læsekursus for hele klassen.

Rammen kan fx være en periode på 3-4 uger med 1-2 timers daglig frilæsning i klassen og evt. hjemme. Der skal være mange bøger til rådighed af forskellig sværhedsgrad, og der skal være både skønlitterære bøger og fagbøger. Der findes vejledende lister over classesæt til formålet, men læreren må kende de enkelte titler sådan at kurset kan skræddersys til hver enkelt elev.

Før læsekursus undersøges det hvor de enkelte elever befinder sig i deres udvikling, og hvilke behov de har, ligesom der efter den intensive læseperiode foretages en evaluering, evt. ved hjælp af diagnostiske prøver. Det centrale i perioden er imidlertid elevernes selvstændige læsning med efterfølgende små arbejdsopgaver såsom korte handlingsreferater, beskrivelser af per-

sonerne eller illustration af et centralt sted i teksten.

I klasser som generelt har stort udbytte af et læsekursus, er der af og til elever som endnu ikke kan læse selvstændigt med udbytte. Det må overvejes hvordan de tilgodeses bedst muligt metode- og materialemæssigt, eller om de overhovedet skal deltage i læsekurset.

Læreren kan læse for og med dem. Der kan benyttes bånd hvor teksten er indtalt i normalt læsetempo, eller hvor den er indlæst i langsomt tempo så eleven kan følge med og evt. læse forud og få kontrolleret sin læsning. Eller man kan benytte et edb-program med digitaliseret tale med oplæsning af tekst der i forvejen er indtalt, eller med syntetisk tale der kan omsætte enhver tekst på skærmen til tale.

Er der ubalance mellem undervisningens krav til læsefærdighed og elevens færdigheder og forudsætninger, må det overvejes at give eleven specialundervisning.

Faglig læsning

Selv om den faglige læsning sprogligt og begrebsmæssigt svarer til læserens udviklingstrin, kan selv elever der læser alderssvarende når det drejer sig om skønlitterære tekster, have svært ved at læse en faglig tekst. Man skal på én gang læse forskellige former for tekst, illustrationer, grafer, diagrammer m.v. – og bearbejde og samle de forskellige typer af informationer.

Den faglige læsning stiller derfor nye og anderledes krav til læseproces-

sen og dermed til læseundervisningen. Der indføres nye læseformer som punktlæsning, skanne- og skimmeteknikker, oversigtslæsning og nærlæsning. Der undervises i læsning af billeder, billedtekster, grafer og kurver, leksikon og indeks, stikordsregistre og ordbøger. En af vor tids vigtige læsefærdigheder er at finde ud af hvad man ikke skal læse. Netop ved faglig læsning må man arbejde koncentreret med at eleven lærer at læse bevidst og målrettet, og læreren må vejlede eleven omhyggeligt med udgangspunkt i de enkelte opslag.

Udviklingen af andre kilder til viden som video, dias og lydbånd samt multimedia går stærkt. Eleverne må derfor i løbet af deres skolegang oparbejde en fortrolighed med forskellige mediers muligheder og begrænsninger med hensyn til at formidle information. Færdighed i læsning af skærmtekster og søgning i store mængder af data på computeren, fx i databaser på cd-rom, udvikles fra starten fx gennem arbejde med klassens eller elevens egne små databaser, senere bl.a. i forbindelse med biblioteksbesøg og arbejde med emner.

Forpligtelsen til at udvikle elevernes faglige læsning er ikke kun dansklæreren, men kræver hele lærerteamets opmærksomhed. Således må også de lærere som underviser i fag hvor der bruges faglige tekster, fx natur/teknik, matematik, biologi og samfundsfag, arbejde med de tekster som er typiske for deres fagområde – og det gennem hele skoleforløbet.

Det nordiske perspektiv

Det betragtes som ganske enestående at de fleste mennesker i de skandinaviske lande kan kommunikere indbyrdes ved hjælp af deres modersmål. Sproglige ligheder og et folkeligt, demokratisk sindelag lægges som regel til grund for at de nordiske lande stadig står hinanden nær trods de enkelte landes stadig bredere internationale politiske og samarbejdsmæssige orientering på bekostning af den snævert nordiske.

Det er af største betydning at den nordiske dimension i skolen bliver integreret i arbejdet med dansk hvor det er naturligt, samt i de tværfaglige og tematiske sammenhænge hvor nordisk samarbejde og bevidsthed har markeret sig mest synligt i verdenssamfundet, nemlig i forbindelse med demokrati, velfærd, miljø og menneskerettigheder.

Rim, vers, små eventyr og digte på norsk og svensk kan supplere de danske tekster i indskoling og på mellemtrinnet hvor det også vil være naturligt at bygge mere eller mindre bogstaveligt på miljøer som alle børn kender fra tv-film om Pippi Langstrømpe, Emil fra Lønneberg, Bulderby osv. Ved af og til at lægge vægten på replikkerne i filmene kommer elevernes interesse ind på et spor der kan præcisere de sproglige ligheder: det er en svensk film, og dog kan vi forstå stort set alt hvad Emil og Pippi siger. Livet på Katholt eller i Bulderby kan supplere tværfaglige emner eller storylines om det nære miljø med en brede-

re historisk indfaldsvinkel der nok har et svensk islæt, men også er tæt på dansk bondemiljø i begyndelsen af 1900-tallet eller på vore oldeforældres tid.

Her er der i øvrigt rig lejlighed til at trække på den fællesnordiske folkelige fortælletradition og ikke mindst billedkunsten med fx Carl Larssons, Munchs og Skagensmalernes miljøbeskrivelser.

Der findes ingen nedre grænse for hvornår man kan inddrage norske og svenske tekster. I princippet kan alle lettilgængelige tekster, sange, billeder og i særdeleshed børne-tv og film indgå i danskundervisningen hvis det kan skabe større vingesus, perspektiv eller humor i klassen.

Det kan desuden anbefales at anvende enkle billed- og børnebøger på norsk og svensk til oplæsning og samtale, ikke blot om bogens personer og miljø, men også om det særligt norske eller svenske i beskrivelserne, i personernes gøren og laden, i byggestilen og måden at bo på, i familiære eller høj tidsbestemte traditioner osv.

Gennem oplæsning af tekster kan man fremhæve enkelte ord fra originalteksten der kan give en særlig smag i munden eller sætte sproglige associationer i gang. Hertil kan også bøger på cd-rom virke ansporende og åbnende. Har man i klassen forældre fra et andet skandinavisk land, er det naturligvis oplagt at bede dem læse op enten i klassen eller på bånd.

At høre en dansk version af en nordisk børnebog læst op – men med et enkelt kapitel på originalsproget –

giver eleverne præcis den fornemmelse af det specifikke og det lidt anderledes der bidrager til en nordisk bevidsthed. Det må derfor anbefales at der i alle klassesæt af de mest læste børne- og ungdomsbøger af norske og svenske forfattere indgår et eksemplar af bogen på originalsproget hvorfra læreren vælger et kapitel til illustration af forfatterens sprog og sprogtone, ordvalg osv.

Projektarbejde om fx miljø, minoriteter, børns rettigheder, turisme, natur kan få nogle spændende perspektiver gennem materiale fra nordiske organisationer eller foreninger der ligesom de danske søsterorganisationer formidler deres arbejde gennem informationsmateriale i form af aviser, hæfter, bøger og blade som kan rekvireres – ofte gratis. Adresser og telefonnumre på de øvrige nordiske organisationer/foreninger kan fås hos de tilsvarende danske.

I forvejen ligger der i tværfagligt samarbejde om historiske og geografiske emner uendelige muligheder for at planlægge bredt nordisk, bl.a. også ved anvendelse af relevante lære- og læsebøger på de andre sprog. Navnlig læsebøgerne vil kunne bidrage til en naturlig udbredelse af danske børns kendskab til norsk og svensk folkeeje blandt børn – som fx Alf Prøysen, Thorbjørn Egner, Asbjørnsen og Moe, Selma Lagerlöf, Tove Jansson, Elsa Beskow og Maria Gripe samt børnebogsforfattere fra nyere tid som Tormod Haugen, Torill Thorstad Hauger, Mette Newth, Jan Erik Vold, Einar Økland, Britt Hallqvist, Barbro Lindgren og Ulf Stark.

Det mest oplagte fundament for nordisk forståelse vil dog altid bestå i samarbejde og etablering af en personlig kontakt. Her nedbrydes sprogbarrierer, og her får de folkelige værdier mening.

Udveksling af breve, sange, tekster, lydband, videofilm osv. mellem skoleklasser, lærere eller elevgrupper kan være forløberer for et egentligt permanent samarbejde mellem nordiske klasser og deres lærere, måske omkring miljø- og samfundsforhold som spiller en stor rolle i al nordisk kultur og skoletradition. Et reelt og autentisk samarbejde vil ud over at give fælles indsigt og viden også skabe den forståelse af nordisk egenart som må vokse frem indefra for at få værdi.

Kommunikation mellem elever i de nordiske lande bør foregå med alle de elektroniske hjælpemidler der er for hånden. Men der må også arbejdes på at eleverne der har samarbejdet på distancen, får lejlighed til at skabe personlige kontakter med jævnaldrende kammerater og deres familie. Der kan ofte bevilges praktisk og økonomisk støtte til lærer- og elevudveksling gennem kommunale venskabsaftaler eller forskellige fællesnordiske institutioner, tilskudsordninger eller fonde.

Elevernes færdighed i at forstå talt og skrevet svensk og norsk udvikles hovedsageligt gennem en tilvænning ved jævnlige møder med disse sprog igennem hele skoleforløbet. For at støtte tilvænningen må man i forbindelse med arbejdet rette opmærksomheden mod sproglige forhold.

Udgangspunktet må her være ligheden

mellem de tre skandinaviske sprog, men det kan også være nyttigt undertiden at sammenligne sproglige regler der er forskellige for sprogene, fx brugen af ck på svensk hvor dansk vil have k, eller talordenes konstruktion på alle tre sprog.

Hovedvægten ligger på arbejdet med norsk og svensk, men når lejlighed gives, bør eleverne også præsenteres for eksempler på de øvrige sprog i

Norden. Det vil her være nemt at se slægtskabet mellem de nordiske sprog dansk, svensk, norsk, færøsk og islandsk, bl.a. fordi eleverne kan opdage at de faktisk kan tyde indholdet af meget enkle færøske og islandske tekster. Grønlandsk, finsk og måske samisk vil de efterhånden kunne identificere ud fra skriftbilledet og sprogtonen når de møder dem.

hafragrautur,

Lilli fær hafragraut á
morgnana.

Honum finnst
hafragrauturinn góður.



Ordbogsartikel fra den islandske børneordbog Orðaskyggjur, Reykjavík, 1979.

Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 639 af 21. juli 1995

Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver m.v. og om karaktergivning i folkeskolen

*Folkeskolens afgangsprøve
Dansk*

§ 28. Prøven er skriftlig og mundtlig.

Stk. 2. Den skriftlige del af prøven omfatter en opgave i retstavning og en opgave i skriftlig fremstilling.

Stk. 3. Ved den skriftlige del af prøven må der anvendes alle ordbøger, der er i overensstemmelse med gældende retskrivning, som den er fastsat af Dansk Sprognævn.

Stk. 4. Til besvarelse af opgaven i retstavning gives der 1 time. Der gives én karakter. Besvarelsen anføres på opgavearket. Der udleveres kladdepapir.

Stk. 5. Tidligst 15 minutter inden prøven åbnes konvolutten med lærerark, således at den, der skal diktere, kan gennemse instruktionen og teksten på lærerarket. Lederen af skolen bestemmer, hvem der skal diktere. Det bør normalt være læreren i faget. Den, der dikterer, er ikke tilsynshavende og skal forlade lokalet, når dikteringen er færdig. En af de tilsynshavende kon-

trollerer, at prøven afvikles i overensstemmelse med lærerarket.

Stk. 6. Til besvarelse af opgaven i skriftlig fremstilling gives der 4 timer.

Stk. 7. Umiddelbart efter at opgavesættene er udleveret til eleverne, læses opgavernes overskrifter op for eleverne.

Stk. 8. Eleven skal kunne give en klar og forståelig besvarelse af den valgte opgave. Eleven skal kunne disponere stoffet og give udtryk for fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en form, der passer til situationen. Der gives én karakter for besvarelsen og én karakter for orden.

Stk. 9. Til den mundtlige del af prøven opgives et alsidigt sammensat udvalg af ældre og nyere litteratur og sagprosa samt anden fiktion og ikkefiktion. Opgivelserne skal fortrinsvis være af dansk og anden nordisk oprindelse. Opgivelserne skal omfatte et udvalg på 60-100 normalsider af kortere tekster samt to større fiktive værker, hvoraf mindst ét skal være en dansk roman. Foruden skrevne tekster opgi-

ves eksempler på mindst to andre udtryksformer.

Stk. 10. Prøveoplægget er en tekst eller et eksempel på en anden udtryksform. Det skal have sammenhæng med opgivelserne og være ukendt for eleven. Sproglige udtryk i prøveoplæg skal være på dansk. Eleven får 40 minutters forberedelsestid.

Stk. 11. Eleven må i forberedelsestiden tage notater og benytte optegnelser og ordbøger.

Stk. 12. Prøven består i elevens redegørelse for oplægget med efterfølgende samtale. Der prøves i færdighed i mundtlig fremstilling og i arbejde med tekster og andre udtryksformer, herunder fortolkning og vurdering af oplægget. Der gives én karakter.

Folkeskolens udvidede afgangsprøve *Dansk*

§ 38. Prøven er skriftlig og mundtlig.

Stk. 2. Den skriftlige del af prøven omfatter én opgave i skriftlig fremstilling.

Stk. 3. Ved den skriftlige del af prøven må der anvendes alle ordbøger, som er i overensstemmelse med gældende retskrivning, som den er fastsat af Dansk Sprognævn.

Stk. 4. Til besvarelse af opgaven gives 4 timer.

Stk. 5. Umiddelbart efter at opgavesættene er udleveret til eleverne, læses opgavernes overskrifter op for eleverne.

Stk. 6. Eleven skal kunne give en sikker og varieret besvarelse af den valgte opgave. Eleven skal kunne disponere stoffet og give udtryk for fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en form, der passer til situationen. Der gives én karakter for besvarelsen og én karakter for orden.

Stk. 7. Til den mundtlige del af prøven opgives et alsidigt sammensat udvalg af ældre og nyere litteratur og sagprosa samt anden fiktion og ikkefiktion. Opgivelserne skal fortrinsvis være af dansk og anden nordisk oprindelse. Opgivelserne skal omfatte et udvalg på 80-100 normalsider af kortere tekster samt tre større fiktive værker, hvoraf mindst ét skal være en dansk roman. Foruden skrevne tekster opgives eksempler på mindst to andre udtryksformer.

Stk. 8. Prøveoplægget er en tekst eller et eksempel på en anden udtryksform. Det skal have sammenhæng med opgivelserne og være ukendt for eleven. Sproglige udtryk i prøveoplæg skal være på dansk. Eleven får 40 minutters forberedelsestid.

Stk. 9. Eleven må i forberedelsestiden tage notater og benytte optegnelser og ordbøger.

Stk. 10. Prøven består i elevens redegørelse for oplægget med efterfølgende samtale. Der prøves i færdighed i mundtlig fremstilling og i arbejde med tekster og andre udtryksformer, herunder fortolkning, perspektivering og vurdering af oplægget. Der gives én karakter.

Medlemmer af læseplansudvalget for dansk (I):

Formand:

Professor Jørn Lund (til februar 1995).

Lektor Torben Weinreich, Danmarks Lærerhøjskole (fra marts 1995).

Amtsformand Asger Diness Andersen, Skole og Samfund.

Overlærer Anna Birgitte Steen Jensen, Danmarks Lærerforening (til september 1994).

Overlærer Jan Trojaborg, Danmarks Lærerforening (fra september 1994).

Sekretær:

Undervisningskonsulent Sten Sjørlev (til maj 1995).

Fagkonsulent Jens Boesen (fra juni 1995).

Faghæfter

- | | |
|-----------------------|---|
| 1 Dansk | 17 Tysk |
| 2 Engelsk | 18 Fransk |
| 3 Kristendomskundskab | 19 Dansk som andetsprog |
| 4 Historie | 20 Færdselslære |
| 5 Samfundsfag | 21 Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab |
| 6 Idræt | 22 Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering |
| 7 Musik | 23 Tekstbehandling |
| 8 Billedkunst | 24 Teknologi |
| 9 Håndarbejde | 25 Medier |
| 10 Sløjd | 26 Fotolære |
| 11 Hjemkundskab | 27 Filmkundskab |
| 12 Matematik | 28 Drama |
| 13 Natur/teknik | 29 Arbejdskendskab |
| 14 Geografi | 30 Latin |
| 15 Biologi | |
| 16 Fysik/kemi | |