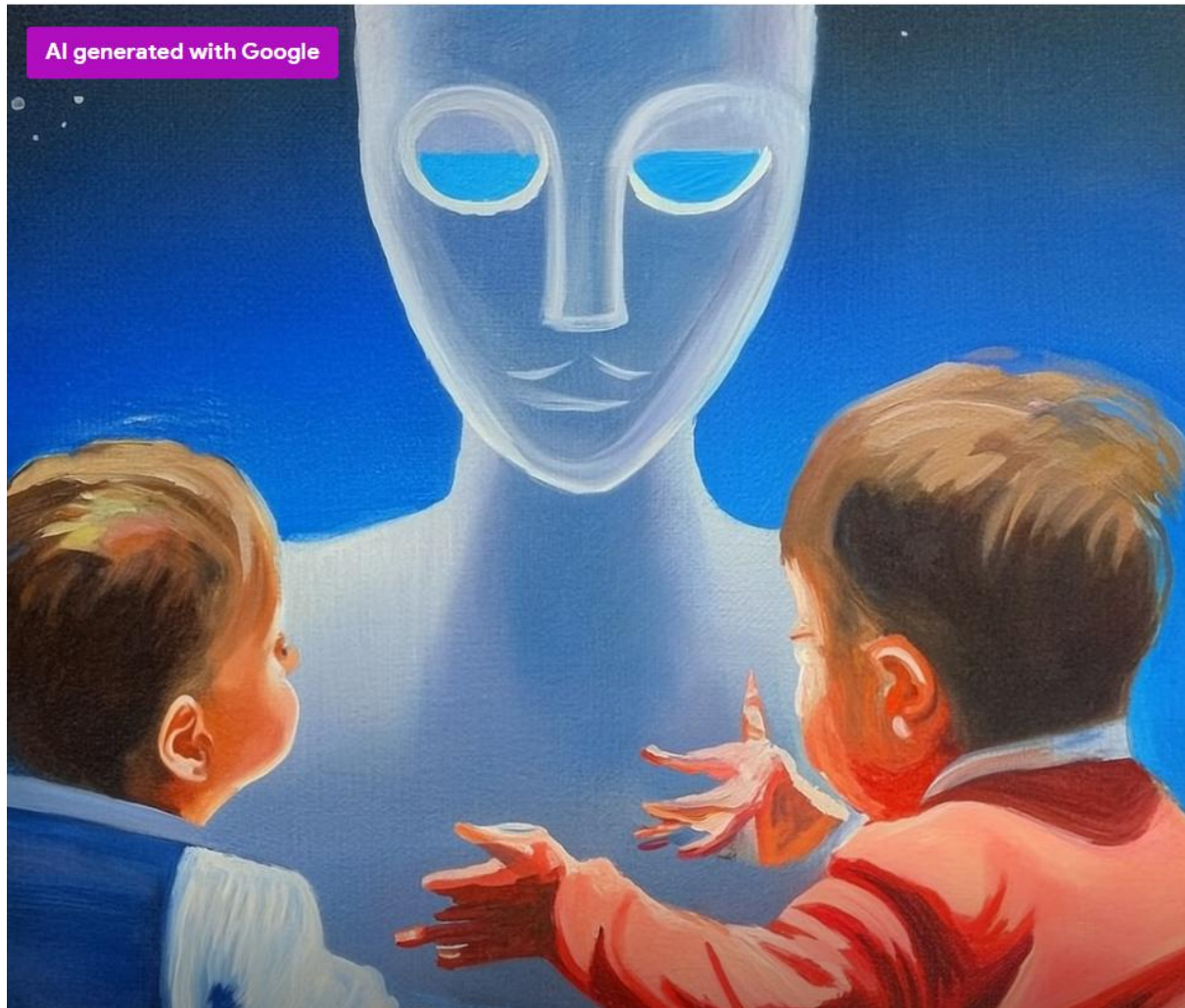


AI som et konstruktivt hjælpeværktøj i danskundervisning



Indhold

Indledning	3
Undersøgelsesspørgsmålets relevans	4
- Relevans for folkeskolens formål	4
o Relevans for danskfagets mål	5
Planlægning af undervisning	6
Relevant teori	9
Analyse	12
Refleksion/egen evaluering	16
Konklusion	18
Bibliografi	18
Bilag	19
Bilag 1	19
Bilag 2	20

Indledning

Flere og flere elever i den danske folkeskole bliver ringere til at læse, men hvad er den egentlige årsag (Bjerril & Ravn, 2023)? Artiklen fra fagbladet Folkeskolen taler om læseglæde, men spørgsmålet er om det kan stå alene. Norske Marte Blikstad-Balas, der har forsket i læsning og skrivning som sociale praksisser argumenterer også for et motivationsbegreb, hvor motivation og engagement påvirker måden tekster forstås (Blikstad-Balas, 2019). Med andre ord kan motivation øge læseglæden, men motivation kan variere alt efter det enkelte individ, hvilket gør det til en kompleks størrelse i et klasserum med 20-24 elever.

Ud fra Marte Blikstad-Balas teori om motivation skal der skabes et læringsrum, hvor undervisningen er motiverende. Teorien bag begrebet *didaktikkens vidensform* kan i samspil med Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel muligvis hjælpe den motiverende undervisning på vej? (Krogh, Qvortrup, & Christensen, 2016)

En påstand må derfor være at undervisning med et mål, og dermed også en plan, der er kombineret med refleksionen over en ramme og de forudsætninger, der er til stede, vil altså øge chancerne for et motiverende læringsrum med kvalitet.

Det paradoksale i artiklen fra Folkeskolen kommer til udtryk, når læsning fylder så meget i danskfagets fælles mål, men eleverne alligevel bliver ringere. Det må betyde, at læringsrummene omkring læsning har nogle mangler, der gør at eleverne ikke kan udvikle de retmæssige sproglige kompetencer, som refererer tilbage til påstanden ud fra Krogh, Qvortrup og Christensens teori.

Derfor finder jeg det interessant at undersøge om kombinationen af fagligt indhold og tidsmæssige hjælpeværktøjer som fx AI, kan skabe kreative og undersøgende tilgange i et, for nogle, vanskeligt emne som faglig læsning i en litterær periode, hvilket udtrykkes i følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan jeg med afsæt i Hiim og HIPPES relationsmodel udvikle og gennemføre et danskforløb, hvor eleverne arbejder med faglig læsning i forhold til en litterær periode,

for derefter at arbejde kreativt og undersøgende med at anvende faglig viden konstruktivt?

Jeg vil forsøge at besvare undersøgelsesspørgsmålet i en 7. klasse, hvor jeg har fået lov til at afvikle undervisning over to lektioner bestående af henholdsvis to og én klokketimer. Jeg har intet kendskab til klassen udover, hvad deres underviser på forhånd har fortalt, hvilket giver en række ubekendte faktorer. Min umiddelbare viden er baseret på generel viden, som fx artiklen om skoleelevers manglende læsekompetencer, hvilket betyder at undervisningen ikke er elevdifferentieret mere end, hvad den enkelte observationslektion giver af resultater.

Mit ønske er at stilladsere en undervisning inspireret af Olga Dysthes flerstemmige klasserum, hvor eleverne selv skal være undersøgende ud fra faglig viden, som de opnår gennem højtlesning i en aktivitet, hvor eleverne to og to læser for hinanden. Dertil vil enkelte grupper blive tildelt en læseguide for at undersøge om højtlesning har et memorerende element, når relevante tekstpointer skal gennemgås. Der kan dog ikke være højtlesning og dialogiske aktiviteter uden lytning også vil være aktuelt i forhold til læring og udvikling af kompetencer.

Undersøgelsesspørgsmålets relevans

- Relevans for folkeskolens formål

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. (Børne - og Undervisningsministeriet, 2024)

Mit undersøgelsesspørgsmål vurderes særligt relevant, når det kommer til ovenstående uddrag fra Folkeskolens formålsparagraf, da undervisningen stilladsres på en måde, hvor eleverne gruppevist skal arbejde selvstændigt med en kreativ og undersøgende tilgang. Dermed søger min undersøgelse at aktivere og øve elevernes stillingtagen gennem omsætning af ny tillært viden.

Brugen af AI som værktøj til at skabe romantiske billeder skal også fungere som en nytænkning af arbejdsmetoder, hvor elevernes analyseapparat øves via alsidig undervisning.

- Relevans for danskfagets mål

Elever kan gengive hovedindholdet af fagtekster (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Dette er et af flere mål fra Børne- og undervisningsministeriets faghæfte over målene for danskfaget, hvori der beskrives, hvilke færdigheder elever skal have efter 2., 4., 6. og 9. klasse. Ovenstående mål er fra Færdigheds- og vidensområder og -mål i læsning efter 6. klasse. Målet er essentielt for mit undersøgelsesspørgsmål, da undervisningens informationskilde består af en fagtekst om den litterære periode Romantikken. Der er også et interessant aspekt i, at det er målet for, hvad eleverne skal kunne efter 6. klasse, hvilket må betyde, at de hovedsageligt her ca. tre måneder inde i 7., har de nødvendige kompetencer.

Derudover er følgende mål også relevante:

- *Elever kan argumentere og informere*
- *Eleven kan lancere større multimodale produktioner*
- *Eleven kan sætte teksten i forhold til andre værker*
- *Eleven kan fremlægge sit produkt for andre*
- *Eleven kan læse ukendte ord i fagtekster*

Da undersøgelsesspørgsmålet omhandler processer, hvor der både skal læses og dernæst produceres, bliver de faglige mål en kombination af forskellige kompetencemål, som både har tråde i afkodning, tekstforståelse, perspektivering, præsentation mv. Flere mål vil også gøre sig gældende undervejs i undervisningen, de nævnte er dog dem, der vurderes overordnet mest fremtrædende.

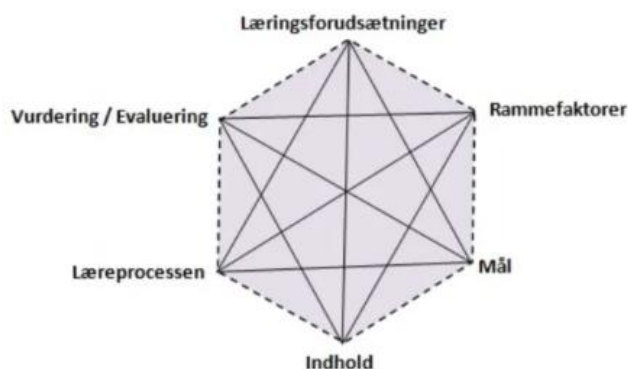
Målene vil ikke blive direkte præsenteret for eleverne, men enkelte vil gennem formålet med min deltagelse og undersøgelse blive belyst. I stedet vil jeg i forbindelse med de forskellige aktivitetsskift beskrive formålene med den kommende aktivitet, som et feedup element for at markere et skifte fra et fokus til et nyt, som Hattie og Timperley

argumenterer for (Hattie & Timperley, 2007). Hver undervisningsgang vil dog blive præsenteret med en plan for dagen, og en introduktion for det faglige formål ved pågældende undervisning.

Planlægning af undervisning

Undervisningsforløbet bliver som tidligere nævnt i en 7. klasse. Konstellationen af timer bliver dog anderledes end normalt for mit vedkommende, da udskolingen på denne skole er underlagt en ordning, hvor der undervises i hele klokketimer. Jeg er blevet tildelt tre hele klokketimer svarende til 4x45min, da eleverne er i en periode med terminsprøver, praktikperiode og projektuge. Undervisningen bliver afviklet over to dage med to timer den første dag og én time den anden dag.

Stilladseringen af undervisningen opbygges med hjælp fra Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, da modellens seks faktorer sammen med mine observationer i klassen skal hjælpe mod en mere kvalitetsfuld undervisning (Hiim & Hippe, 1997).



Hiim og HIPPES relationsmodel har også været aktuel, når det kommer til det observationsskema, der er gennemført i klassen. Observationsnoterne kan ses under bilag, men det mest grundlæggende er nogle udfordringer ved klasserummets begrænsede størrelse, og at der kun er én tavle til rådighed i form af et smartboard. Mine egne erfaringer med smartboards, og dermed kompetencer er ikke på et, hvad jeg vil vurdere til at være et passende niveau endnu.

Indholdet er noget, der i forhold til undersøgelsesspørgsmålet skal have en vis sværhedsgrad for at undersøgelsen bliver mest retvisende. Samtidig må det ikke være for teksttungt, da det dels er en 7. klasse, undersøgelsen finder sted i, hvilket kan begrænse det faglige niveau, når det omhandler litterære perioder, og dernæst at eleverne skal læse teksten i undervisningen, da jeg optræder som enkeltstående gæst, og højt læsningsmuligheden forsvinder ved individuel læsning som lektie. Derfor er vurderingen at en tekst om Romantikken fra indidansk.dk med en relativ informationsmængde og ikke for mange fremmede ord, hvilket begge er subjektivt vurderet, hjælper undersøgelsen mere optimalt. Der er valgt en digital tekst, da eleverne har egne computere i undervisningen, og på den måde har eleverne også selv teksten til rådighed i det videre arbejde.

Målfaktoren for eleverne er allerede nævnt tidligere, tilsvarende er der også et mål for mit vedkommende om at få besvaret undersøgelsesspørgsmålet på den ene eller den anden måde, hvilket er målet med måden undervisningen er opbygget. Da jeg ønsker at udvikle et forløb, hvor eleverne skal arbejde kreativt og undersøge på baggrund af faglig viden, er det naturligt at få den faglige viden på plads først. Derfor skal eleverne to og to starte med at højt læse en fagtekst om Romantikken for hinanden.

Inspirationen omkring højt læsning kommer fra Pernille Frost, der i sin tekst om læseundervisning argumenterer for en række memorerende fordele ved højt læsning, og min tanke går derfor på om højt læsning for træning af tekstforståelsen i nogle tilfælde delvist kan erstatte læseguides (Frost, 2019). Højt læsning skal dog ikke stå alene, da læsning ud fra en memoreringsstrategi ifølge Ivar Bråten ikke er den mest hensigtsmæssige strategi (Bråten, 2007). Derfor skal der implicit arbejdes mere med elaboeringsstrategier, hvor eleverne efter plenumopsamlingen jf. min lektionsplan skal arbejde mere selvstændigt med udgangspunkt i det læste.

Plenumopsamlingen vil fungere som min første stikprøve af elevernes evne til at forstå indholdet, og om højt læsning har en positiv effekt på netop tekstforståelse. Det gøres blot ved at gennemgå nogle spørgsmål, jeg vurderer, er relevante for teksten. Denne del fungerer også som et springbræt til den aktivitet, hvor elevernes

selvstændige arbejde starter. Fundamentalt for denne opgave er, at alle har et nogenlunde beskrivelsesapparat, hvilket betyder at plenumdelen har både et summativt og formativt element.

Den elaboerende aktivitet optræder i tråd med undersøgelsesspørgsmålets del med *kreativt og undersøgende arbejde*. Med kreativt og undersøgende menes der en undervisningsform, hvor eleverne skal lege ”detektiver” med udgangspunkt i den nye viden, de har fået om Romantikken. De skal via diverse AI platforme som ikke strider med GDPR regler skabe deres egne billeder, hvortil der knyttes faglige kommentarer som de har læst om inden. Eleverne foreslås Thinglink på Skoletube som værktøj, og hvis de selv kender nogle, må de også gerne benytte dem, det ikke bare ikke konflikte med GDPR regler. Med andre ord skal eleverne omsætte deres nye viden til billede beskrivelser i et undersøgende og beskrivende arbejde med billeder, som de selv skaber og udvælger med hjælp fra AI. Stilladseringen af aktiviteterne i de to undervisningslektioner eleverne skal gennemføre for at benytte deres tillærte viden er yderligere beskrevet i undervisningsplanerne i bilag.

Brugen af AI er for at gøre undervisningen mere alsidig, og forhåbentlig kan eleverne dermed åbne deres horisont for at AI har nogle værktøjer, de med retmæssig faglig viden kan udnytte konstruktivt.

AI opgaven suppleres med portrættering i prosa af en selvvalgt kunstner eller forfatter, der er relevant for perioden. Kunstneren kan de finde via teksten, men har også lov til selv at søge en frem på den måde, de finder passende, uagtet om det er Googlesøgning, en bog fra biblioteket eller viden de selv kan finde frem. Jeg formoder, at de fx har et kendskab til H.C. Andersen, hvilket betyder, at de eventuelt kan sortere i relevant viden, de allerede besidder. Argumentet bag en portrættering er, at eleverne skal fortsætte i et fokus på den faglige læsning, som implicit er det faglige udbytte eleverne skal øve ved denne undersøgelse.

Som afslutning på de to dages undervisning skal eleverne præsentere deres AI genererede billeder, en kortere beskrivelse af arbejdsprocessen med at prompte

billeder, samt højt læse deres portræt. Det skal de gøre for at arbejde på et dybere niveau jf. Blooms taksonomi, men også for igen at bruge stemmen, som Lene Illum refererer til angående lyttekompetencer og Pernille Frost som hukommelsesværktøj (Illum, 2024) (Frost, 2019). Derudover kan præsentationer for mit vedkommende fungere som evalueringsredskab i forhold til, om det faglige udbytte er passende og om den korrekte viden er blevet inkorporeret som et beskrivelsesapparat.

Selve undervisningsplanen med minutter, remedier til de forskellige aktiviteter, formål m.m. er placeret i bilag.

Relevant teori

I forhold til de teorier, der ligger bag undersøgelsen, er det relevant at definere dele af dem, da de netop er afgørende for mit undersøgelsesspørgsmål og min stilladsering af undervisning. Samtidig er teorierne aktuelle i evalueringen af undervisningen i forhold til om der er noget håndgribeligt, der kan optimeres, hvilket vil blive præciseret under min egen refleksion.

Som nævnt er fundamentet for undervisningen emnet faglig læsning, og forståelsen af en faglig tekst. Derfor vil jeg mene, at det er relevant at uddybe den teoretiske overvejelser, der ligger bag, og her har Carsten Elbros teori om læsning været væsentlige. Når det kommer til læsning, er det ifølge Elbro vigtigt at skelne mellem sprogforståelse og ordafkodning, der sammen giver læsning, og dermed formentlig også tekstforståelse.

Ordafkodning er afgørende for forståelsen af tekster, men man husker sjældent de enkelte ords rækkefølge. Det er primært indholdet eller meningen med sætningen, læseren husker (Elbro, 2015). Hvordan man opnår viden til at forstå meningen, er der en række faktorer, strategier osv., der påvirker. Nogle af de forskellige teorier, der er benyttet beskrives videre nedenfor.

Først er det dog væsentligt at præcisere, hvad der danner grobund for hele læseforståelsen i Elbros optik, der i undervisningens første del skal øves. Her skal elevernes kompetencer, når det kommer til at forstå teksters indhold aktiveres, da det er en fremmed tekst med et for dem meget ukendt stof. For at kunne forstå teksten skal eleverne blandt andet trække på nogle syntaktiske og morfologiske principper, der skal skabe ordafkodning, og så er det forståelsen af kohæsive bånd, inferensdragning, udnyttelse af tekststrukturer, der skal skabe sprogforståelsen. Hvis de formår at være skarpe på både sprogforståelsesdelene og ordafkodningen, kan der tales om læsning, hvor tekstens indhold og mening kan forstås (Elbro, 2015). Undervisningen er så stilladseret i et omfang, hvor eleverne tvinges til at arbejde ud fra de fire kommunikative kompetencer, da de både skal skrive, læse, tale og lytte i håb om at Elbros læsekompetencer øves bedre.

Derudover henviser jeg flere steder til Pernille Frost, og vil også gøre det senere. Hun har skrevet en bog, der hedder *Sikker læsestart: et differentieret læseprogram til effektiv automatisering*, der godt nok omhandler begynderlæseundervisning. I den bog påpeger hun nogle hensyn, der på baggrund af forskning er hendes anbefalinger til begynderlæseren, for at opnå bedre læsekompetencer som Carsten Elbros teori omhandler (Frost, 2019). De hensyn hun påpeger, er blandt andet:

1. Funktionelt bogstavkendskab
2. Bruge indre ledetråde
3. Læsebogens betydning
4. Gentagen læsning
5. Stemmens betydning

Da jeg inden undervisning ikke var informeret om, at der var elever, der ikke kunne læse, er hendes teori kun relevant i forståelsen af nyere ord som teksten indeholder. Det er blandt andet ord som Universalromantik, det okkulte, idylliske og polerede, og når sådanne ord skal højt læses, kræver det en basisviden, som eleverne skal kunne trække på, for at kunne læse og afkode en tekst. Det er vanskeligt at opnå en forståelse af faglitteratur, hvis man ikke er i stand til at kunne læse, afkode og forstå. For eleverne i mit undervisningsforløb er det især hensynene om et funktionelt bogstavkendskab,

indre ledetråde, stemmens betydning og eventuel gentagen læsning, der er aktuelle for tekstforståelsen.

Når den faglige læsning fungerer som højtlæsning, og de videre aktiviteter er inspireret af Olga Dysthes flerstemmige klasserum (Dysthe, 2005), vil jeg ud fra Lene Illums teori om *fem lyttekategorier* argumentere for at lytning bliver aktuelt. *”Lytning er ikke bare en kognitiv proces, men kræver også relationelle, sociale og empatiske færdigheder. Man må som lytter være åben, nysgerrig og undersøgende på den andens perspektiver på verden. Lytning bliver i den optik en vej til meningsskabelse, forståelse og erkendelse.”* (Illum, 2024)

Det er vanskeligt at have højtlæsning og gruppearbejde uden lytning, og det kræver derfor flere forskellige kompetencer hos eleverne, når jeg stilladserer undervisningen ud fra et dialogisk princip. Træningen af lyttekompetencer fremgår dog kun implicit, men bliver berørt ved spørgsmål under den afsluttende evaluering.

I undervisningens første del med højtlæsning af teksten blev tre grupper tildelt en læseguide, for at nuancere min undersøgelse om brugen af stemmen. En læseguide er som Charlotte Christiansen og Lene Illum Skov skriver i et kapitel fra bogen *Digital læsedidaktik* et didaktisk redskab, der skal hjælpe eleverne i deres læsning af faglige tekster.

”En læseguides funktion er som navnet også antyder, at vise eleverne en hensigtsmæssig måde at bevæge sig igennem og forholde sig til en faglig tekst på med henblik på at sikre dem et større fagligt udbytte af deres læsning” (Bremholm, 2015).

Læseguides udformes af læreren og skal hjælpe eleverne med forståelsen af væsentlige pointer fra den pågældende tekst. De har oftest, hvis kvaliteten af læseguiden er god, nogle faste grundprincipper, som blandt andet omhandler et tydeligt formål. Derudover skal læseguiden hjælpe til effektiv læsning, samt hjælpe eleverne mod at blive læsere, der kan forstå, anvende og reflektere over den aktuelle tekst, som ovenstående citat også fortæller. (Christiansen & Skov, 2015)

Charlotte Christiansen og Lene Illum Skovs teori arbejder ud fra fire læseforståelsesteorier, som er udarbejdet af norske Ivar Bråten, der refereres til under

afsnittet planlægning af undervisning. Bråten er professor i Pædagogisk psykologi, og hans teori omhandler læseforståelse, hvilket han argumenterer for kan øves og opnås med hjælp fra følgende fire læseforståelsesstrategier, der er hovedkategorier med en række underkategorier:

1. Hukommelsesstrategier
2. Organiseringsstrategier
3. Elaboeringsstrategier
4. Overvågningsstrategier

Der er fordele og ulemper ved alle fire kategorier, og oftest kan de ikke stå alene, og derfor fremkommer læseguide som hjælpeværktøj. For eksempel er det irrelevant at notere nøglebegreber under hukommelsesstrategier, hvis man ikke forstår ordet. I den forbindelse kan andre strategier derfor være aktuelle for at opnå den rette ordafkodningen, hvilket handler om læsningens formål. Under afsnittet *planlægning af undervisning* henvises der til elaboeringsstrategier med det udgangspunkt, at denne strategi kan være den mest forståelsesudbytterig (Bråten, 2007). Det afhænger dog af læseguidens formål og kvaliteten af dens spørgsmål og de efterfølgende aktiviteter (Christiansen & Skov, 2015).

For mit vedkommende har elaboeringsstrategien været aktuel i de didaktiske overvejelser og stilladseringen af undervisningen, da opgaveformuleringen til eleverne var med udgangspunkt i den læste tekst og med det formål, at eleverne skulle benytte tekstens indhold til besvarelsen.

Analyse

Ved planlægningen af mit undervisningsforløb var jeg optaget af Pernille Frosts teori om brugen af stemmen, som hun i *Sikker læsestart: et differentieret læseprogram til effektiv automatisering* nævner har en række fordele. Blandt andet hjælper højtlesningen til korrekt afkodning, hvilket bliver relevant, når elever fx læser en fagtekst om Romantikken med begreber, de ikke kender. ”Når eleven læser med

stemme, øges muligheden for en samlet forståelse af det læste, fordi stemmen hjælper med at fastholde det læste i arbejdshukommelsen.” Med andre ord bliver det læste også bedre inkorporeret i hukommelsen.

Ud fra Pernille Frosts teori stilladserede jeg undervisningen således at eleverne skulle bruge stemmen en del, da hendes argumenter taler for et uforløst potentiale og bedre indlæringssevner. Elevernes svar var også, at de læste teksten mere detaljeret, når den skulle læses højt.

Der måtte dog en redidaktisering af undervisningen til efter, at jeg havde gennemført min observation af klassen. Som påpeget i observationsskemaet gav klasserummets størrelse nogle udfordringer, da størrelsen ikke ligefrem gav incitament til højtlesning. Gangarealerne og det centralt liggende bibliotek kunne benyttes, men det reducerede kontrollen af højtlesning. Observationer fra undervisningen indikerede også, at de elever, der benyttede biblioteket, altså det længst liggende, deltog mindre i plenumopsamlingen. I forhold til Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel kan der argumenteres for, at ramme faktorerne har et reducerende forhold med henblik på den vokale undervisningsform.

Når der netop tales om didaktik havde jeg planlagt at tre grupper skulle have læseguider tilknyttet, hvorpå der var noteret nogle af de spørgsmål, der ville blive del af plenumopsamlingen. Dette var udelukkende tiltænkt som en stikprøve om hvorvidt højtlesningen jf. Pernille Frosts teori kan konkurrere med mere faste arbejdsmetoder, da klassens lærer fortalte, at besvarelse af spørgsmål var den primære arbejdsform. Der kan ikke drages nogle større konklusioner, men en interessant betragtning er dog, at en af grupperne med læseguide markerede til samtlige af mine spørgsmål som de eneste. Det understreger måske, at når der tales om læsning og tekstforståelse er det nødvendigt med nogle hjælpeværktøjer for at opnå et maksimalt udbytte, end blot mentale modeller til strukturering og bearbejdning af det læste.

Ellers var de primære håndsoprækninger fra en, der selv havde taget noter til det læste, to drenge markerede ofte og en enkelt gang markerede en pige for at påpege, at hendes holdning var lig en andens.

Det er vanskeligt at konkludere noget med det begrænsede kendskab til klassen, jeg har, men ud fra Hiim og HIPPES teori vil jeg argumentere for, at der kan påpeges nogle

potentielle faresignaler ved klassens læringsforudsætninger. Det kan også skyldes, at indholdet var for svært, og det derfor var de mere ekstroverte og højt hierarkisk placerede elever, der markerede mest. En overvejelse kan dog være, at den nyligt sammensatte klasse gør at nogle elever ikke markerer så ofte i undervisningen af frygt for at fejle. Min didaktiske overvejelse og mit forsøg var at skabe dialog og stillingtagen blandt eleverne, som Olga Dysthe blandt andet nævner som vigtig for undervisningens indlæringskvalitet. Fornemmelsen er dog, at det aldrig lykkedes, og det kan der flere årsager til, som nok ikke kan stå alene. Det kan være alt fra relationen, spørgsmålenes karakter, klassens sociale dynamikker og sværhedsgraden.

Den didaktiske overvejelse med brugen af AI som et konstruktivt hjælpeværktøj har et potentiale. Forventningen er, at eleverne til et lignende forløb, fx Det moderne gennembrud, vil have oparbejdet et platformkendskab, der kan gøre aktivitetens faglighed mere givende. Min fornemmelse er at udbyttet ikke blev stort nok, da der blev brugt flere ressourcer på at finde billeder, der mindede om hinanden fremfor at bruge den tillærte viden som beskrivelsesapparat. Dette kan naturligvis også være i ordvalgene, men enkelte grupper lykkedes med at besvare opgaven. Min rolle under opgavebesvarelsen var tiltænkt som mere formativ på indhold, og om eleverne var på rette spor, men den udviklede sig mere som vejleder til, hvordan de skulle benytte Thinglink. Et eksempel fra undervisningen er, at jeg for at hjælpe eleverne, måtte tilslutte min egen computer til smartboardet for at vise min arbejdsproces til de billeder, jeg havde fundet og tidligere vist eleverne. Udgangspunktet havde været at vise billeder, hvor jeg havde eksemplificeret, hvordan opgaven kunne besvares med tre forskellige billeder fra Thinglink. Alligevel måtte jeg undervejs vise, hvordan jeg havde fået skabt "mine" billeder.

Det kan betyde mange ting, men måske ligger der noget i, at den mere induktive undervisningsform for flere elever er fjerntliggende, og derfor er der udfordringer ved udbyttet af den mere kreative og dialogiske undervisningsform, som både Klafki og Olga Dysthe mener giver det bedre læringsudbytte *"I et flerstemmigt klasserum er lærerens stemme kun én blandt mange stemmer. Eleverne lærer af hinanden, og mundtlig og*

skriftlig brug af sproget er vigtige faktorer i elevernes læreprocesser” (Dysthe, 2005).

En måde at se, at indholdet var for vanskeligt, og at undervisningsformen taksonomisk var for høj for eleverne, blev afstanden mellem det faglige indhold og brugen af det. Hvis der kun blev arbejdet på et redegørende niveau, er fornemmelsen at størstedelen af eleverne ville kunne besvare enten via hukommelsen eller ved skimming af teksten. Det blev eksplicit også nævnt af en elev under evalueringen.

Problematikken blev også tydeliggjort ved præsentationerne, hvor en gennemgående tendens var, at et billede havde romantiske træk, når der var synlig kærlighed.

Betydningen af ordet romantik nåede ikke ud over den følelsesmæssige betydning eleverne kender til, og blev derfor aldrig et fagbegreb. Et eksempel fra en elev *”Her ses to mennesker, der bliver gift, derfor er det romantisk”*.

Fra et evalueringsperspektiv skulle undervisningen have været stilladseret anderledes, og jeg skulle have været opmærksom på en problematik ved to nærtliggende begreber. Undervisningen kunne have startet med en definition på begrebet *romantik*, hvor eleverne i samarbejde med sidemanden kunne have snakket om, hvad de tror begrebet betyder, og samtidig undersøgt om de havde ret. Det havde talt ind i Olga Dysthe citatet fra tidligere. Derudover kunne mine spørgsmål i opsamlingen efter elevernes højtlesning have omhandlet en definition, og havde der været en fysisk tavle eller bedre smartboardfærdigheder for mit vedkommende, kunne definitionen også være blevet formuleret skriftligt. En tidlig definition havde måske også gjort eleverne endnu skarpere i de efterfølgende aktiviteter.

Undervisningsforløbet sluttede med, at eleverne skulle præsentere. Jeg havde stilladseret forløbet med to scenarier. Det ene var præsentationer foran alle, så alle så hinandens produkter, og det andet var præsentationer i mindre grupper, så rammen blev en anelse anderledes. De to muligheder var defineret ud fra tid, da det afgørende var elevernes hastighed.

Det fremstod hurtigt, at præsentationsformen i grupper blev løsningen. Det betød også, at jeg ikke fik set alles oplæg detaljeret, men de forskellige præsentationer blev afholdt i klassen, hvilket betød, at jeg kunne følge med begge steder.

Grundlæggende ved denne aktivitet er elevernes formidlingsevner, som var på et yderst begrænset niveau. At niveauet var så begrænset, overrasker mig, og indikerer samtidig, at der sjældent arbejdes på et højt taksonomisk niveau, som informationen fra læreren angående primære arbejdsformer også indikerer.

Tidligere blev der refereret til Ivar Bråten og hans læseforståelsesstrategier, og her vil jeg argumentere for, at man ved at øve præsentationer samtidig også øver mentale organiseringsstrategier. Ved præsentationer tvinges eleverne ubevidst til at forholde sig til det læste, da videreformidlingsdelen skaber en refleksion. Præsentationsformen i forhold til en organiseringsstrategi kan være alt fra oplæg til videoer, breve mv. Det behøver ikke nødvendigvis at være den samme præsentationsform hver gang, men i det moment, du skal formidle noget aktiveres en indre mental stillingtagen. I min terminologi ligger der ud for ovenstående et uforløst læringspotentiale i den 7. klasse, da det ikke var min tilstedeværelse og opgaveformuleringen, der var afgørende for elevernes kompetencer og lyst til at præsentere.

Refleksion/egen evaluering

I forhold til min egen læring ud fra det gennemførte forløb er der en række refleksioner, der har forskellige karakterer, og størstedelen af mine refleksioner kan være anderledes, hvis det havde været en klasse med et større relationelt kendskab. Min egen fornemmelse er, at det er nemmere at lave mere kvalificeret og udbytterig undervisning, når kendskabet til eleverne er større, fx som det har været i praktik 1 og 2.

Når det er sagt står jeg tilbage med en fornemmelse af, at jeg er for ambitiøs i forhold til, at eleverne skal have et udbytte. Udbyttet eller målet som det ville være i Hiim og Hippos relationsmodel kan jeg mærke fra min planlægningsproces gerne skal blive en mestringskompetence efter endt forløb. Netop mestringsdefinitionen er også, det der bliver afgørende for om undervisningen har været, det der i min optik fremgår som god. Måske den fornemmelse kommer af manglende erfaringer, for i en metarefleksion er jeg indforstået med, at det naturligvis ikke er sådan omstændighederne altid er. Følelsen er

dog stadig, at hvis min fornemmelse for om eleverne ikke kan indholdet og dermed undervisningens mål, har undervisningen ikke været en succes. I praksis kan jeg ikke med sikkerhed besvare om eleverne kan indholdet, og derfor bliver svaret udelukkende fra egen fornemmelse, og den fornemmelse om, at skulle gøre undervisningen endnu skarpere, tager jeg med som evaluering, når der skal planlægges anden undervisning. Når evalueringen er baseret på subjektive holdninger, starter det også debatten om undervisningen bliver fornemmelsesstyret eller planstyret. Jeg tror derfor, at Hiim og Hippes relationsmodel bliver et vigtigt værktøj for mig, at tage med til fremtidige planlægninger, da den hjælper mig med at præcisere væsentlige overvejelser og refleksioner.

Når mine refleksioner går fra en mere overordnet grad til mere undervisningsprægede elementer kombineret med Hiim og Hippe, er der nogle forskellige parametre, der gør sig gældende. Blandt andet er jeg ikke tydelig nok i min kommunikation til eleverne, når det kommer til udbyttet og formålet med de enkelte aktiviteter. Jeg skal generelt være tydeligere på hele formål/mål faktoren. Min fornemmelse er, at nogle af de udfordrende elementer, der påpeges i analysen kunne have været færre, hvis jeg havde været tydeligere i min kommunikation.

Derudover kan jeg mærke gennem de noget umiddelbart begrænsede rammer, at jeg er fortalende for brugen af remedier, hvor der visuelt for eleverne kan noteres inputs. Det kan for eksempel være en tavle, som ikke er et smartboard. Det havde gjort den tidlige plenumopsamling skarpere, og jeg tror det kunne have tydeliggjort nogle afgørende definitioner. Årsagen til at det ikke skal være smartboardet ligger i en funktionalitet, hvis eleverne for eksempel i dette undervisningsforløb kunne se et billede, og jeg kunne notere relevante inputs fra en plumanalyse. På den måde kunne der have været en støttende aktivitet, der visualiserede, hvordan eleverne skulle analysere eller bruge den tillærte viden i det videre arbejde.

Jeg er af den opfattelse, at jeg tror tænketiden, der er forbundet med notering af relevante inputs, skaber en funktionel nedsat hastighed, der fordrer til refleksion, stillingtagen og yderligere dialog. Havde en tavle været til rådighed som didaktisk værktøj, er min overbevisning også, at flere elever havde deltaget med inputs i de forskellige opsamlende aktiviteter. Som det nok kan fornemmes, er jeg meget optaget

af et flerstemigt klasserum som Olga Dysthe beskriver, og mon ikke klasserummet bliver mere flerstemigt, hvis flere elever får mulighed for at deltage, fordi flere læringsstile aktiveres?

Derudover bliver jeg understreget i brugen af hjælpeværktøjer og opgavers sværhedsgrad skal være tilpasset bedre. Ved arbejde med nyere værktøjer, som processen hvor eleverne skulle prompte billeder, skal opgavernes sværhedsgrad være lettere i begyndelsen. Min fornemmelse er, at en lignende opgave kunne besvares skarpere i takt med flere gentagelser.

Konklusion

Konklusionen til denne opgave er lavet som en DIGI-talk med hjælp fra Padlet, hvor konklusionens tre dele er indtalt i kommentarsporet under hver del.

<https://padlet.com/CasperAlrikMadsen/konklusion-professionsessay-b5i9ofha4s2ou9ho>

Bibliografi

- Bjerril, S., & Ravn, K. (16. maj 2023). *Dårligste danske læseresultat nogensinde i stor international undersøgelse*. Hentet fra Folkeskolen:
<https://www.folkeskolen.dk/corona-dansk-dansk-mellemtrin/darligste-danske-laeseresultat-nogensinde-i-stor-international-undersogelse/4715727>
- Blikstad-Balas, M. (2019). Literacy som kognitive færdigheder. I M. Blikstad-Balas, *Literacy i skolen* (s. 19-39). Klim.
- Bremholm, J. (2015). *Læseguide - Hvad, hvorfor og hvordan*. København N: Nationalt Videncenter for læsning.
- Bråten, I. (Oktober 2007). Leseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*, s. 3-11.

Børne- og Undervisningsministeriet. (29. Januar 2024). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/90>

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Børne- og undervisningsministeriet.

Børns Vilkår. (8. Februar 2024). *Ny undersøgelse: Skoleelever har det dårligere med sig selv og er mindre fysisk aktive, når de rammer udskoling*. Hentet fra Børns Vilkår: <https://bornsvilkar.dk/nyheder/ny-undersogelse-skoleelever-har-det-darligere-med-sig-selv-og-er-mindre-fysisk-aktive-nar-de-rammer-udskoling/>

Christiansen, C., & Skov, L. I. (2015). Læseguide til digitale didaktiske læremidler. I J. J. Hansen, & D. Carlsen, *Digital læsedidaktik* (s. 149-169). Akademisk Forlag.

Dysthe, O. (2005). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserum* (s. 29). Århus: Gyldendal.

Elbro, C. (2015). *Læseforståelse - Indsigt og undervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Frost, P. (2019). Læseundervisning baseret på evidens. I P. Frost, *Sikker læsestart: Et differentieret læseprogram til effektiv automatisering* (s. 32-62). Akademisk forlag.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Educational Research*, 81-112.

Hiim, H., & Hippe, E. (1997). Kort om de forskellige didaktiske kategorier og sammenhængen mellem dem. I H. Hiim, & E. Hippe, *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling* (s. 73-83). København: Gyldendal.

Illum, L. (2024). Lytning i danskfaget - Et uforløst potentiale. *Viden om Literacy*, 10-21.

Krogh, E., Qvortrup, A., & Christensen, T. S. (2016). Didaktiske modeller. I E. Krogh, A. Qvortrup, & T. S. Christensen, *Almendidaktik og fagdidaktik* (s. 58-78). Frederiksberg: Frydenlund.

Bilag

Bilag 1

Undervisningsplaner:

[Lektionsplan 1 - Professionsessay.docx](#)

[Lektionsplan 2 - Professionsessay.docx](#)

Bilag 2

Observationsskema:

[Observationsskema_professionsessay.docx](#)