



Groupwork in danish class

GRUPPEARBEJDE I DANSKUNDERVISNINGEN

UCL Erhvervsakademi & Professionshøjskole
Læreruddannelsen i Jelling
Professionsbachelorprojekt
Skriftlig delprøve
9. August 2021

Studerende: Maria Brødsgaard Rasmussen
Studienr: 21316059
Vejleder: Rikke Bundsgaard

Antal anslag: 64.787.



Abstract:

Denne opgave har til formål at undersøge gruppearbejde i danskfaget. Dette sættes i relation til, en undersøgelse foretaget af Danmarks evalueringsinstitut, som omhandler gruppearbejde i den danske folkeskole. Derudover, undersøger jeg med denne opgave, hvilke kompetencer der er relevante for elever, når man skal indgå i et gruppearbejde med hinanden og få et fagligt udbytte af dette. Afslutningsvist bliver der også undersøgt, hvordan man som lærer kan anvende gruppearbejde som en aktiv del af danskundervisningen.

Opgaven er opbygget på følgende måde:

Indledningsvist beskriver jeg min problemstilling, som leder til en selvvalgt problemformulering og opstillede hypoteser, dernæst kommer der en redegørelse af min empiriindsamling, samt den teori jeg vil anvende til at behandle min empiri i analysen.

I analysen anvendes empirien i form af udpluk fra den undersøgelse der er anvendt, refleksion over systematisk litteratursøgning, samt situationsbeskrivelser.

Opgaven konkludere på baggrund af ovenstående, at man som dansklærer ved at aktivt at undervise sine elever i gruppearbejde, kan være med til at øge og kvalificere elevernes danskfaglige kompetencer.

Indholdsfortegnelse:

Indledning	s.5-8
Hypoteser	s.8
Problemformulering	s.8
Metodeafsnit	s.8
Dokumentanalyse	s.9
Egen undervisningspraksis og praksisfortællinger	s.10
Systematisk litteratursøgning – database søgning	s.10-11
Fejlkilder	s.11
 Teoriafsnit	s.11
Gruppearbejde	s.12
Thinking together	s.12-13
Kommunikation og dialog i danskfaget	s.14-15
Læreren som mundtlig vejleder	s.15-17
Undervisning i og med mundtlighed	s.17-18
Autentiske spørgsmål	s.18-19
 Analyse og diskusion af problemstilling	s.19
<i>”Lær eleverne at samarbejde i grupper”</i>	s.19-21
<i>”Overvej lærerrollen, når eleverne skal arbejde i grupper”</i>	s.21-22
<i>”Overvej, hvornår eleverne skal arbejde i grupper”</i>	s.22-23
Systematisk litteratursøgning	s.23-24
Undervisning i samtale typer og det gode gruppearbejde	s.27-28
Udvalgt opgave fra undervisningsforløb	s.28-29
Konklusion	s.29-30
Referenceliste	s.31-32
Bilag	s.33
Bilag 1	s.33
Bilag 2	s.33
Bilag 3	s.34
Bilag 4	s.34-35

Bilag 5.....	s.35
Bilag 6.....	s.35
Bilag 7.....	s.35-36
Bilag 8.....	s.36
Bilag 9.....	s.36
Bilag 10.....	s.36-38

Indledning

Gruppearbejde i folkeskolen er en metode, som ofte anvendes i samtlige fag. Danmarks evalueringsinstitut (EVA, 2020) foretog i skoleåret 19/20 en undersøgelse, hvor der er udarbejdet en rapport fra henholdsvis lærernes og elevernes perspektiv, samt en afsluttende rapport, som giver vejledning til, hvordan man kan anvende undersøgelsen i sin undervisning med gruppearbejde.

I Rapporten fremgår det, af et spørgeskema, som lærere og andet pædagogisk personale, der har deltaget i undersøgelsen har skulle udfylde, at 23% af undervisningen har afsat i gruppeopdelt arbejde, og 26% har afsat i arbejde, hvor eleverne arbejder i makkerpar. Næsten halvdelen af elevernes undervisning forudsætter altså, ifølge denne rapport, at eleverne skal kunne samarbejde med hinanden.

Igennem hele min læreruddannelse, har jeg i mine tre praktikker været særligt optaget af at arbejde med, og udvikle denne arbejdsmetode. Det har jeg netop på baggrund af, at jeg oplevede, at det var den mest brugte arbejdsmetode, men også fordi jeg i samtlige tre praktikker blev mødt af lærere og elever, som gentagende gange konkluderede, at gruppearbejde sjældent fungerede, eller havde et højt fagligt udbytte med sig. Min interesse for denne arbejdsmetode er dog primært funderet i, at jeg tror på, og har oplevet i praksis, at når gruppearbejdet fungerer, så er det en metode, som har et både stort fagligt og socialt potentiale for eleverne. I EVA rapporten (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020) udformet på baggrund af lærernes perspektiv, sætter en lærer ord på, hvad potentialet i et velfungerende gruppearbejde kan være: *“Jeg synes, at der, hvor det går op i en højere enhed, er, når grupperne i evalueringen kan se, at det ikke kunne løses uden kompetencerne i gruppen – at det er blevet bedre, end jeg selv havde kunnet løse opgaven eller lave præsentationen”* (Danmarks Evalueringsinstitut 2020). Her er der fokus på efterrefleksionen, hvor det bliver tydeligt for eleverne, at de har været gensidig afhængig af hinanden.

Jeg har været, og er i denne undersøgelse interesseret i, hvordan eleverne, imens de arbejder med hinanden, kan udfordre hinandens danskfaglige kompetencer, ved at man som lærer har danskfagets kompetencemål for øje, således at man anvender disse redskaber til at give eleverne oplevelsen af, at de sammen kan løse en given opgave, men også både bevidst og ubevidst reflekterer over egne meninger og holdninger.

Titlen på rapporten fra lærernes perspektiv lyder *“Gruppearbejde i folkeskolen - læreres perspektiv på en udbredt og udfordrende undervisningspraksis”*. Dette giver en tydelig indikation af, at gruppearbejde fra lærernes synspunkt ofte kan være grundlag for mange didaktiske overvejelser, da den ofte ses som udfordrende. I et fokusgruppeinterview foretaget af EVA udtaler en lærer: *“Gruppearbejde er noget af det der kan give allermest kaos, hvis man ikke ved, hvad man laver”* (Danmarks evalueringsinstitut 2020).

Rapporten viser også, at mange af lærerne oplever at, hvis der ikke er en god understøttelse af gruppearbejdet, så vil det ikke føre den læring og udvikling med sig, som lærerne har haft til hensigt. Dette bakkes i rapporten op af Else Lauridsen og Nina Bonderup Dohn (2017), der påpeger, at gruppearbejde kan være udemokratiske organer, som begrænser læringsmulighederne hos eleverne, hvis ikke gruppearbejdet fungerer. Ydermere, beskriver de i rapporten som et sammendrag på lærernes vigtigste pointer i forhold til, at der er to vigtige elementer man som lærer skal være opmærksom på, for at et gruppearbejde er velfungerende - disse er: *“Eleverne har brug for, at opgaven er forholdsvis stramt struktureret og stilladseret fra lærernes side og dernæst, at læreren har stilladseret og evt modelleret vigtige elementer af arbejdet, så eleverne er klædt på til at løse opgaven”*.

Dette finder jeg både meget interessant, men det undrer mig også. Det som undrer mig er, at hvis jeg til en kollega skulle give et referat af denne rapport, så ville det være, at for at få gruppearbejdet til at fungere, så skal man have en stram struktur og stilladsering. Jeg ville ingenlunde kunne fortælle om, hvad man rent fagfagligt kan være opmærksom på, for at give sine elever kompetencerne til at indgå i et gruppearbejde. Det at kunne samarbejde med hinanden, er noget eleverne møder i mange aspekter af livet, hvorfor jeg også ser det som meget relevant, at man arbejder med det i skoleregion. Dette er lærerne i EVA rapporten også opmærksomme på, når de udtaler således:

“ Det er vigtigt at eleverne lærer at arbejde i grupper, fordi det er en arbejdsform, som de vil møde i mange andre sammenhænge fremad i livet” og “Lærerne er bevidste om, at det at kunne arbejde sammen om et problem, er en kompetence der er efterspurgt i mange sammenhænge i erhvervslivet og internationalt” (Danmarks evalueringsinstitut 2020).

Dette er altså et argument for, hvorfor det bliver en del af min opgave som lærer, at undervise mine elever med og i, hvordan man indgår i et gruppearbejde, hvor der er plads til både individets og fællesskabets kompetencer og herunder, hvordan man på en respektfuld måde

kan udfordre hinanden. Dette mener jeg netop, at de faglige kompetencer der er i danskfaget kan være med til at give eleverne, således at den fagfaglige udvikling og den almindidaktiske - herunder udviklingen af kompetencer til at indgå i gruppearbejde, komplimenterer hinanden og måske endda i højere grad virker meningsfuld for eleverne.

I et interview med Folkeskolen.dk udtaler Jerome Bruner (Hvid, 1998)

Der findes ikke én rigtig, bestemt viden, som alle elever skal have på et givet tidspunkt. Viden er kulturelt og socialt bestemt. Man tilegner sig derfor også kun den nødvendige kulturbestemte viden ved at deltage aktivt i den sociale og kulturelle udveksling og udvikling af viden.

Omend det er en 23 år gammel artikel, er det altså stadig en antagelse, som er interessant i dag. Her ser jeg nemlig et argument for at, læreren har en vigtig rolle i, at udvikle nogle læringsfællesskaber, som giver eleverne mulighed for at udvikle og etablere ny viden sammen med hinanden. Dette giver anledning til at overveje, hvordan man som faglærer kan sikre dette. I mit tilfælde i danskfaget. I Fællesmålene for dansk (EMU 2020) står der blandt andet, under kompetenceområdet kommunikation og delområdet *“dialog”* efter 6 klassetrin at: *“eleven kan påtage sig roller i samtalsituationer”*, samt *“eleven kan tage forskellige roller i en styret debat”*. Dette er altså mål, som eleven ikke kan nå på egen hånd, hvorfor det giver mening, at man i danskfaget har fokus på at give eleverne mulighed for gennem gruppearbejde at deltage aktivt i den sociale og kulturelle udvikling af viden, som Bruner (Hvid, 1998) beskriver det. Det der er interessant er, at der i meget af det litteratur jeg har læst, står det samme som Bruner beskriver, omend på forskellige måder. Jeg er bare endnu ikke stødt på, hvordan man rent danskfagligt skaber disse læringsfællesskaber. Som lærer er man selvfølgelig uddannet til, at kunne skabe en kobling mellem det almindidaktiske og det fagdidaktiske, grunden til jeg undrer mig er, at jeg fra egne praktikker har en oplevelse af, at det ofte er dansklæreren der er opmærksom på, hvordan eleverne indgår i et gruppearbejde. Men jeg er også af den oplevelse, at dansklærerne ikke altid er opmærksom på, hvordan deres fag kan byde ind med fagets særlige viden og færdigheder for at kvalificere gruppearbejdet.

I tidligere nævnte undersøgelse foretaget af Danmarks evalueringsinstitut (EVA 2020), er der også udarbejdet en rapport, som er lavet på baggrund af elevernes perspektiver på gruppearbejdsformen. I denne rapport peger elevbesvarelser i følge forskningsprogrammet på, at dansklærere ofte taler mere med deres elever om, hvordan er godt gruppearbejde kan fungere. Dette fremgår af deres undersøgelse, hvor 60% af eleverne svarer at de er “meget

enige” eller “lidt enige” i, at deres dansklærer ofte taler med dem om det velfungerende gruppearbejde, til sammenligning erklærer eleverne sig 41% enige, når der bliver spurgt ind til det i forhold til matematiklæreren. Et svar på dette kan være, at der i danskfaget i højere grad er fokus på dialog og kommunikation, da dette er en del af den bindende ramme for fælles mål, og at dansklærere derfor i højere grad bruger tid på dette (Børne og undervisningsministeriet 2019). Hvis danskfagets faglige formål i højere grad kan være med til at styrke elevernes kompetencer, hvorfor er der så ikke et mere fagfagligt fokus på, hvordan gruppearbejde og danskfaget kan komplimentere hinanden? På baggrund af ovenstående overvejelser har jeg derfor valgt at arbejde ud fra følgende hypoteser:

- Den måde der arbejdes med gruppearbejde nu, kvalificerer ikke i høj nok grad elevernes kompetencer til gruppearbejde.
- Danskfaget kan både med sine metoder og faglige indhold styrke elevernes motivation og kompetencer i forhold til at arbejde i grupper med hinanden.
- Gruppearbejdet er en arbejdsform, der kan kvalificere elevernes danskfaglige kompetencer.

Problemformulering:

På baggrund af ovenstående problemstilling samt opstillede hypoteser, ledes jeg således frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan man planlægge og udføre undervisning i danskfaget, som kvalificerer og øger elevernes kompetencer, når de skal arbejde i grupper med hinanden?

Metodeafsnit:

I følgende afsnit vil jeg beskrive og forklare mit undersøgelsesdesign, samt de overvejelser jeg har haft i forbindelse med udformningen af dette. Ydermere vil jeg med dette afsnit komme ind på, hvordan de metoder jeg har anvendt i mit undersøgelsesdesign kan bidrage til at belyse mine opstillede hypoteser, samt min problemformulering.

Dokumentanalyse:

Som beskrevet i min indledning, anvender jeg tre rapporter fra Danmarks evalueringsinstitut(2020).

Som en del af min analyse og gennemgående refleksion i opgaven, har jeg lavet en dokumentanalyse af rapport 3/3 - "*Gruppearbejde i folkeskolen - erfaringer og inspiration fra aktionslæring om gruppearbejde*" (EVA, 2020). Her vil jeg anskue rapporten fra et argumentationanalytisk perspektiv (Schmidt 2018 s. 75-91). Det der kendetegner argumentationsanalyse, og adskiller sig fra den ellers kendte kritiske diskursanalyse, som vi kender fra Normann og Isabella Fairclough (Schmidt 2018) er, at de med denne metode i 2008 bevæger sig væk fra den ellers stramme og lingvistiske diskursanalyse og med argumentationsanalysen fokuserer på den inddragelse, der bliver gjort af argumenter i en given tekst, i dette tilfælde en EVA rapport.

Det giver netop mening at anvende denne metode, da den også er kendetegnet ved at give mening, når man arbejder med tekster, som indeholder praktiske ræsonnementer om løsningsforslag på problemstillinger, hvilket er kendetegnet ved den denne rapport, da den er lavet som et løsningsforslag og inspirationsværktøj, som opfølgning på de to rapporter der undersøger lærernes og elevernes perspektiver på problemstillingen omhandlende gruppearbejde. Med en argumentationsanalyse undersøger man således om de argumenter, der bliver præsenteret for konkrete handlingsanvisninger er acceptable og relevante.

Med en rapport som denne fra Danmarks evalueringsinstitut, er der i mit tilfælde ikke tale om en politisk tekst, hvorfor jeg frem for at se på rapporten med en politisk eller lovmæssigt syn for øje, har fokus på, hvorvidt der kan drages paralleller mellem de præsenterede argumenter og fagformålene og kompetencerne i danskfaget.

Baggrunden for dette valg, er for at kunne be- eller afkræfte dele af mine hypoteser. Jeg har en forventning om, at det i ringe grad stemmer overens med kernen i danskfaget, da jeg forud for det foregående arbejde, har et indtryk af, at der i højere grad er fokus på lærerstyring, stilladsering og modellering, og knap så meget på det didaktiske afsæt. Hvad kan fagene eller et fagligt indhold bidrage med, når vi gerne vil lære vores elever at indgå i et velfungerende gruppearbejde, som de får et højt fagligt udbytte af?

Egen undervisningspraksis og praksisfortællinger.

Med den samfundsmæssige tilstand for øje, har det desværre ikke været muligt for mig, at komme ud og lave nogle nye interventioner i praksis. Men som beskrevet i min indledning, er denne interesse for gruppearbejde ikke ny for mig. Derfor tager min empiriindsamling i forhold til undervisning udgangspunkt i praksisbeskrivelser og elevudtalelser, som jeg har indsamlet i min tredje og sidste praktik, hvor jeg var tilknyttet en sjette klasse. I denne undervisning har der været særligt fokus på, at undervise i eleverne i, hvordan de kan udvikle på deres kompetencer, i forhold til at arbejde i grupper med hinanden. Det er dog vigtig for mig at understrege, at den praksis har udgangspunkt før jeg begyndte at lave denne undersøgelse. Derfor vil praksisbeskrivelserne og elevudtalelserne også være udgangspunkt for, at jeg i min analyse vil belyse disse oplevelser med relevant teori, som kan danne grundlag for et videre arbejde med gruppearbejde, som har et mere danskfagligt afsæt.

Når man arbejder med praksisfortællinger kan det ifølge Canger og Kaas (2016) defineres som værende fortællinger om nogle udvalgte episoder, som praktikerne oplever som særligt centrale. Der fortælles altså ud fra den professionelle perspektiv i dette tilfælde en lærerstuderende, og er altså en subjektiv fortælling, og det er derfor vigtigt at tydeliggøre at der i mine praksisfortællinger er fortalt ud fra en personlig og lærerfaglig synsvinkel og elevernes synsvinkel er derfor ikke præsenteret. Dette betyder, at en praksiserfaring ikke 1:1 kan erstatte fortællingen om en given situation, men den kan som praktiker og studerende anvendes til at dokumentere praksiserfaringer og oplevelser, således at man efterfølgende har mulighed for at analysere, reflektere og udvikle på egen praksis.

Systematisk litteratursøgning - database søgning

Min egen praksiserfaring fra tre praktikker, hvor jeg har arbejdet indgående med gruppearbejde har givet mig anledning til frustration, da jeg som studerende ofte leder efter litteratur, som kan understøtte og inspirere mig i forhold til en didaktisk og faglig tilgang. I mine to første praktikker arbejdede jeg med evidensbaseret britisk undervisningsmateriale (Dawes og sams 2004) i forhold til at undervise eleverne i “det gode gruppearbejde”. Dette vil jeg komme mere ind på i min analyse, men kort sagt, så havde jeg oplevelsen af, at eleverne selv skulle lave koblingen mellem denne undervisning og den danskfaglige undervisning, når de skulle til at bruge det, de havde lært om gruppearbejde til at arbejde med

en danskfaglig opgave. I min søgen på litteratur eller undervisningsmateriale, som jeg kunne anvende i min danskundervisning i forhold til at undervise eleverne i gruppearbejde, havde jeg den klare opfattelse, at der ikke fandtes meget om emnet. Jeg besluttede derfor at gå i gang med en systematisk litteratursøgning, for at be- eller afkræfte, hvorvidt jeg ikke havde søgt på den rette måde, eller om der var kommet nyt litteratur sidenhen.

Systematisk søgning (Nielsen, Hjørnholm & Jørgensen, 2019) indebærer valg af de rette databaser, udformning af søgeord herunder synonymer til disse søgeord, søgeprofil og præcisering af, hvilke artikler eller bøger man udvælger på baggrund af søgningen. Dernæst, skal man være tydelig omkring, hvordan man dokumenterer og beskriver sin søgning. Som grundlag for søgningen skal man opstille sig nogle inklusions- og eksklusionskriterier i sorteringen af relevante kilder, således at man får den mest præcise søgning. Disse kriterier kan omhandle: Emne, publikationstype, udgivelsesår, sprog mm. Disse inklusions- og eksklusionskriterier skal afspejle sig i de valgte søgeord, og fungerer som filter for fund af tekster og kilder. Således skulle man gerne ende ud med at have et overskueligt antal hits, som er interessante at undersøge relevansen af, i forhold til ens emne.

Fejlkilder:

Der er taget højde for, at min empiriindsamling kan have fejlkilder i form af misforståelser i forhold til analysen, forkerte søgninger og antal i litteratursøgningen, samt egen fortolkning af oplevede situationer i praksis.

Teoriafsnit:

I følgende afsnit vil jeg præsentere den teori, som danner afsæt for min diskussion og analyse. Her vil jeg komme ind på de mest væsentlige pointer, hvor jeg efterfølgende vil drage koblinger i forhold til de præsenterede hypoteser, samt min problemformulering.

Afsnittet starter med en begrebsafklaring med overskriften “gruppearbejde”. Da det er et helt centralt begreb for min opgave. Andre væsentlige begreber vil blive afgrænset og defineret løbende gennem teoriafsnittet, således at det skaber en bedre gennemsigtighed for, hvordan disse er relevante i forhold til min anvendte teori.

Gruppearbejde

Når man slår ordet “gruppearbejde” op, defineres det på denstoredanske.dk således:

“Gruppearbejde er en pædagogisk arbejdsform, hvor en arbejdsopgave der kræver samarbejde for at nå et fælles mål, løses i mindre grupper” (Varming 2020).

Når jeg anvender betegnelsen gruppearbejde i denne undersøgelse, anvender jeg det som en samlet betegnelse, uanset om der er tale om elever, der arbejder sammen to og to, fire og fire mm. Dernæst, vil jeg anvende betegnelsen “det gode gruppearbejde”. Her henviser jeg til gruppearbejde, som er præget af kollaboration frem for Kooperation (EVA 2020). Det der kendetegner Kooperation er, at eleverne på denne måde skal argumentere, kommunikere og reflektere sammen om en given opgave. Man er altså gensidig afhængige af hinanden i læringsprocessen, og arbejder på at nå fælles mål. Hvor man i Kollaboration i højere grad løser opgaven hver for sig, og samler den til sidst. Med det gode gruppearbejde in mente, er jeg også inspireret af et forskningsprojekt fra University of Cambridge kaldet “thinking together”(Dawes & Sams, 2004, s.1-21). Det er et evidensbaseret forskningsprojekt, hvor man har undersøgt, hvordan måden elever taler sammen i grupper og bliver undervist i gruppearbejde, kan have betydning for det læringsudbytte et gruppearbejde kan føre med sig. Dette projekt har været genstand for inspiration i udformningen af min egen undervisningspraksis, hvor jeg har undervist elever i “det gode gruppearbejde”.

Thinking together

Min hovedinspiration til at blive optaget af metoden gruppearbejde, var da jeg på mit første år på læreruddannelse blev præsenteret for forskningsprojektet “Thinking Together”, udviklet af University of Cambridge (thinkingtogether.educ.cam.ac.uk 2021). Det er et forskningsprojekt, hvor man har undersøgt, hvordan måden læreren samtaler med eleverne, og eleverne samtaler med hinanden på, kan have både positiv og negativ indflydelse på det læringsudbytte eleverne får med sig. De anvender en dialogbaseret tilgang til at udvikle børns tænkning og læring i undervisningen, hvilket giver anledning til at anvende dette materiale, når man kigger nærmere på området “*dialog og kommunikation*” i fællessmål for danskfaget(emu.2019)I de efterfølgende afsnit vil jeg gå mere i dybden med dette område.

Thinking together projektet har været genstand og inspiration for en stor del af min egen praksis, hvor jeg har undervist i mundtlighed og gruppearbejde, men også været udgangspunkt for, hvordan man kan undervise med mundtlighed og gruppearbejde.

Rupert Wegerif (2001) påpeger i udgivelsen *“applying a dialogical model of reason”*, at der findes tre måder, hvorpå elever samtaler med hinanden. Disse kaldes henholdsvis for den “akkumulerende”, den “disputerende” og “den udforskende samtale” (oversat fra engelsk).

Anvendes den akkumulerede samtale, har gruppen sit hovedfokus på, at enighed kommer fremfor alt. Man giver hinanden ret i påstande og refleksioner, og på denne måde reflekterer man altså ikke i fællesskab over en given opgave eller diskuterer meninger og holdninger. Dette er ifølge Rupert Wegerif, særligt gældende, når eleverne har venskabet i fokus, og måske er bange for at en faglig diskussion kan sætte dette over styr.

Den disputerende samtale har modsat den akkumulerende ikke fokus på enighed. Her er konkurrencen i højsæde og elevens fokus er på, at “vinde”. Således at det er ens egen idé, mening eller holdning, der sætter rammen for opgaven eller dialogen. Der gives altså ikke plads til andre, og man har i dialogen svært ved at ændre kurs, således at det fordre gruppe fællesskabets fælles ønske. Slutteligt findes den udforskende samtale, her diskuterer og løser eleverne opgaven på en brugbar og konstruktiv måde. Man forsøger at finde en fælles forståelse, og giver plads til uenighed for herefter at finde en vej til at nå fælles i mål.

I min analyse vil jeg komme nærmere ind på, hvordan jeg har anvendt samtaletyperne i min undervisningspraksis, men formålet med at nævne dem her, er at Wegerif (2001) understreger, at man ikke blot kan præge sin elever til at anvende en bestemt samtaletype. Disse bør eleverne undervises i, således at man taler med eleverne om sproget, og om måden man kan kommunikerer på i forskellige situationer, altså det som Mads Haugsted (2009) kalder undervisning i mundtlighed, hvilket jeg vil uddybe i afsnittet *“læreren som mundtlig vejleder”*. Det er en gennemgående tankegang i hele projektet, at eleverne først skal lære om sproget, før de kan sætte det i spil. Jeg opstillede i starten af denne opgave b.l.a. en tese der lød: *“Gruppearbejdet er en arbejdsform, der kan kvalificere elevernes danskfaglige kompetencer”*.

Men, hvordan underviser man ifølge teorien eleverne i at være mundtlige sammen? Således at de øger deres faglige kompetencer, i mit tilfælde inden for danskfaget? Det vil jeg se nærmere på i de følgende afsnit.

Kommunikation og dialog i danskfaget

- Danskfaget kan både med sine metoder og faglige indhold styrke elevernes motivation og kompetencer i forhold til at arbejde i grupper med hinanden.
- Gruppearbejdet er en arbejdsform, der kan kvalificere elevernes danskfaglige kompetencer.

For at belyse og analysere på ovenstående hypoteser, samt min problemformulering, vil jeg gennemgående i min analyse anvende teori om kompetenceområdet “dialog og kommunikation” fra danskfaget. Hypoteserne danner afsæt for at undersøge, hvilke danskfaglige kompetencer læreren er forpligtet på at udvikle hos eleverne, når det handler om dialog og kommunikation – samt hvordan en reflekteret brug af gruppearbejdsformen kan bidrage til dette. Jeg vil derfor i følgende afsnit beskrive den teori jeg anvender, hvor jeg vil afgrænse, hvordan man rent teoretisk kan argumentere for, at der inden for fagformålene i dansk er mulighed for rent fagfagligt at øge elevernes kompetencer i forhold til at kunne få et højt fagligt udbytte af gruppearbejde, og hvordan man som lærer kan gøre dette til en del af sin praksis.

Fælles mål for dansk

Efter 6. klasse-trin	Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overskuelige formelle og sociale situationer.	Dialog	
		1. Eleven kan påtage sig roller i samtalsituationer.	Eleven har viden om frie og formaliserede samtaleformer.
		2. Eleven kan tage forskellige roller i en styret debat.	Eleven har viden om debatroller.
Efter 9. klasse-trin	Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer.	Dialog	
		1. Eleven kan argumentere og informere.	Eleven har viden om argumentations- og informationsformer.
		2. Eleven kan analysere samtaler.	Eleven har viden om retoriske virkemidler, talehandling og positionering.
		3. Eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog.	Eleven har viden om demokratisk dialog.

(EMU 2019)

I forhold til min problemformulering og mine hypoteser, er det interessant og relevant at se på fælles mål for dansk, herunder særligt kompetenceområdet “Dialog”. Dette område har jeg

fokus på, da jeg her ser en mulighed for at give eleverne nogle af de kompetencer, der ifølge “thinking together” skal være til stede, for at eleverne får et højt fagligt udbytte, samt udvikler på deres egne meninger og holdninger, når de skal samarbejde med hinanden. Jeg har taget udgangspunkt i efter sjette og niende klassetrin, men hele skemaet kan ses i bilag 1 (bilag 1). Det er særligt relevant, at der står følgende “*eleven kan tage forskellige roller i en styret debat*”, “*eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog*”, ” samt “*Eleven har viden om den demokratiske dialog*”. Dette kan eleven ikke opfylde alene, men er afhængig af, at der bliver skabt nogle læringsfællesskaber, som fordre, at de får udviklet disse potentialer. Her bliver det tydeligt for mig, at gruppearbejde en metode, som kan være med til at sikre, at vi som lærere får givet vores elever de kompetencer, som målene foreskriver at de skal have. Ydermere er det også med til at understrege, hvorfor undervisning i “det gode gruppearbejde” er relevant at have fokus på som dansklærer.

“Likevel ser jeg det flerstemmige og dialogiske klasserommet dybestsett som en forudsætning ikke bare for at lære fag, men for et demokratisk samfunn, ved at barn og unge lærer å lytte til andre stemmer, å se andre perspektiver, å stille spørsmål og søke svar sammen med andre, så vel som å gi språklig uttrykk for det de finner. Kanskje er dette det mest verdifulle skolen kan gi dem?” (Dysthe 1997).

I dette citat fra Olga Dysthe (1997), peges der netop på, at men ved at arbejde i og med mundtlighed i klasserummet, giver eleven mulighed for at være perspektiverende og reflekterende, men også at være lydhør overfor andres meninger og holdninger. Hvilket kan kædes sammen med førnævnte mål, som foreskriver, at eleverne skal kunne netop dette.

Derfor giver det altså mening at undersøge, hvordan mundtlighed og dialog i danskfaget kan være udgangspunkt for undervisningen, således at eleverne får kompetencer til at kunne kommunikere med hinanden på

Læreren som mundtlig vejleder

Ifølge Mads Haugsted (2009) er det mundtlige aspekt i danskundervisningen i 2009 ikke særlig veldefineret. Men med de nye fælles mål der kom til i skoleåret 2015/2016, som jeg henviser til ovenfor, er det tydeligt, at der er kommet et større fokus på dette område. Selvom

Mads Haugsteds tekst er skrevet før disse mål så dagens lys, synes jeg det er interessant, at han også påpeger, at der mangler forskningsmæssig belysning på området, hvad virker? Det er interessant for mig, at læse denne overvejelse, da den jo er kommet en del år før de tre rapporter fra Danmarks evalueringsinstitut (2020). Jeg undrer mig over, om Haugsted ville have stillet det samme spørgsmål, hvis han skulle skrive artiklen i dag? Kommer disse rapporter med noget, som kan gøre op med hans antagelse om, at vi ikke ved hvad der virker? Det vil jeg se nærmere på i de kommende afsnit, samt i min analyse.

Som lærer bør man ifølge Haugsted (2009) skelne mellem undervisning *i* mundtlighed og undervisning *med* mundtlighed. Han påpeger vigtigheden i, at man som lærer og mundtlig vejleder er opmærksom på, at begge elementer bør gøre indpas i ens undervisning.

Når man har fokus på undervisning *i mundtlighed*, betegner det de situationer, hvor hovedformålet og genstanden med ens undervisning er læren om det talte sprog. Når vi har fokus på undervisning med mundtlighed, påpeger Mads Haugsted, at det handler om måden, hvorpå læreren anvender og bruger mundtligheden aktivt i sin undervisning. Her skal man ifølge Haugsted (folkeskolen.dk, 2005) overveje og planlægge, hvordan man får skabt et mundtligt rum i klassen, hvor læreren særligt skal sætte sig ind i, hvordan man skaber dialog og stiller eleverne spørgsmål på en måde, hvor det skaber rum for refleksion. Dette kræver ifølge Haugsted (2005), at man som lærer oparbejder en bevidsthed om, hvad mundtlighed er, samt sætter sig ind i, og får skabt vane for mundtlighedsteknikker. At undervise med mundtlighed er ifølge Haugsted ikke kun det at man skaber et klasserum, hvor man taler meget, men at man får skabt et klasserum, hvor måden man taler sammen og er i dialog med hinanden giver mulighed for at reflektere og tænke tanker, som de ikke ville have tænkt, hvis ikke man som lærer er opmærksom på sin egen mundtlighed.

Med udgangspunkt i "*Thinking together*" (thinkingtogether.educ.cam.ac.uk 2021), Mads Haugsted (2009), Olga Dysthe (1997) og Tina Høegh (2018) vil jeg forsøge rent teoretisk at redegøre for, *hvordan* man kan arbejde med mundtlighed i sin undervisning med henblik på at give eleverne kompetencer til at indgå i et gruppearbejde, samtidigt med, at man udvikler danskfaglige kompetencer indenfor området kommunikation. Jeg er opmærksom på, at mundtlighed i undervisningen er et emne, som ingenlunde kun drejer sig om, når eleverne skal samarbejde med hinanden, men for at undersøge min problemformulering og de

opstillede hypoteser, har mundtlighedsaspektet i denne opgave for øje at undersøge undervisningen i mundtlighed inden for et specifikt område, altså gruppearbejde.

Undervisning i og med mundtlighed:

Mads Haugsted (2009) påpeger meget interessant, at særligt dansklæreren har et ansvar for at få skabt en samtalekultur, som bærer præg af dialog. Ligeledes påpeger han, at dansklæreren særligt skal være opmærksom på, at få skabt nogle normer og værdier for adfærd og interaktion i klasserummet. Han understreger, at særligt normerne skal tillægges vigtighed, da disse er med til at påvirke elevernes holdning til det faglige arbejde, og til interaktioner mennesker imellem. I denne forbindelse tillader jeg mig, at sætte lighedstegn mellem menneskelige interaktioner og gruppearbejde. Men hvordan skal læreren så forholde sig til elevernes mundtlighed, og hvordan kan man undervise i dette, således at man giver eleven nogle mundtlige kompetencer, som både kan kvalificere elevens danskfaglige kompetencer, men også giver eleven nogle redskaber - både bevidst og ubevidst, som de kan tage med sig, når de skal samarbejde med deres klassekammerater eller i andre sammensatte grupper?

Her vil jeg se nærmere på Tina Høeghs (2018), tanke om mundtlighed i tre perspektiver. Hun fremstiller kritisk, at når man som sproglærer underviser sine elever i mundtlighed, så foregår det ofte i et tredje persons perspektiv, hvor man analyserer og forholder sig teoretisk til andres mundtlige tekster, frem for hvordan eleven selv kan arbejde med at agere mundtligt og udvikle på egne mundtlige kompetencer. Arbejder man derimod med eleven i et første persons perspektiv, har man fokus på at arbejde med at "*tale tale*". Som Tina Høegh (2018) beskriver det, vejleder og støtter man eleven i egen mundtlig fremstilling eller ved at støtte eleverne til at italesætte deres egne idéer, meninger og holdninger. Dette er den samme tilgang, som jeg kender fra procesorienteret skrivepædagogik, der tidligere har fyldt meget i den skriftlige danskundervisning. Her arbejder eleven netop med sin egen tekst, og med støtte, vejledning og feedback udvikler på denne, således at eleven bliver bevidst om, hvor de kan udvikle sig rent fagligt. På denne måde kan man altså undervise eleverne i mundtlighed, ved at undervise med mundtlighed - at have en dialog om, hvordan man har en dialog eller er mundtlig. Som eksempel giver hun, hvis eleven skal lave en voice over på en selv produceret video, her handler det om, at læreren sammen med eleven taler frem, hvad eleven føler, hvad elevens intention er med at lave videoen, og hvilket udtryk eleven gerne vil have frem. På denne måde taler man med eleven om mundtlighed. Skulle man vejlede eleven i, hvordan

disse følelser og intentioner kunne komme til udtryk i voiceoveren, er det ikke ved at holde et oplæg om eksempelvis retoriske virkemidler, men ved at tale sammen med eleven om disse virkemidler, således at det bliver en dialog. Men, hvordan taler man så dette frem på en måde, hvor man sikre at det ikke bliver det, som Olga Dysthe (1997) kendetegner en “monologisk dialog”, hvor det kun er læreren der snakker, men eleven ikke giver meget respons, da denne kan føle sig trumfet af lærerens autoritet i samtalen. Det vil jeg i efterfølgende afsnit med inspiration fra Olga Dysthe, komme nærmere ind på. Anden persons perspektivet er særligt interessant, i forhold til Mads Haugsteds (2009) tidligere nævnte udtalelse om, at særligt dansklæreren har et ansvar for at skabe nogle normer og værdier for adfærd og interaktion i klasserummet. Her påpeger Tina Høegh (2018) netop, at samtale jo også foregår i realtid i klasserummet, og at samtalens form skaber kommunikationen, og at anden persons perspektivet handler om vores kommunikation og sociale relationer, her er der fokus på, hvilken deltagelse og empati man viser overfor i dette tilfælde eleven, når man samtaler med hinanden. Hvis eleven har en oplevelse af, at der ikke er kontakt eller at deres ideer og perspektiver ikke bliver lyttet til, så holder de ifølge Tina Høegh op med at tale. Læreren må altså gå forrest og få skabt nogle normer for det dialogiske klasserum og anden persons perspektivet, således at eleverne ikke trækker sig. Dette går også godt i tråd med Olga Dysthes tanke om genkendelighed og struktur, når man arbejder med mundtlighed i klasserummet, her påpeger hun nemlig, at genkendelighed og struktur er vigtigt for eleverne, når vi taler det flerstemmige klasserum. Som lærer skal man altså være opmærksom på, at det at undervise i og med mundtlighed ikke er noget der sker over en nat, det kan ikke sammenlignes med at lære én bestemt færdighed, da mundtlighed er noget der udvikles gennem hele livet for eleven, og gør sig altså som Tina Høeghs tre perspektiver så fint påpeger, noget der kan undervises i og med i flere forskellige perspektiver, og noget man som lærer skal være opmærksom på hele tiden.

Autentiske spørgsmål

For at få skabt et dialogisk og flerstemmigt klasserum, leder Olga Dysthe (1997) os hen på vigtigheden af de “autentiske spørgsmål”, som en måde hvorpå, at man kan anvende og agere som mundtlig vejleder. Når man stiller autentiske spørgsmål, er det spørgsmål, hvor der ikke på forhånd er et givent svar. Som lærer har man altså mere for øje at udfordre og udvikle på elevens meninger og holdninger og lære dem at reflektere, frem for at kontrollere og fejlrette.

Når man stiller eleven et autentisk spørgsmål, kan man ifølge Dysthe give det høj værdsætning ved direkte eller indirekte at tage elevens svar med i det næste spørgsmål. På denne måde tvinger man eleven til at reflektere over det, de selv har sagt således, at man skaber en mulighed for, at eleverne kan trække deres egen refleksion med i den videre dialog med sine klassekammerater. For at øge elevernes evne til at kunne indgå i dialog, skal man altså ifølge Dysthe hjælpe dem til at reflektere over egen viden. Det er altså en metode, hvorpå man kan undervise med mundtlighed.

Analyse og diskussion af problemstillingen

Som følge af min uddybning af anvendt teori og empiri vil jeg nu dykke ned i analysen, og de undringer, som har ledt mig til min problemstilling, samt de opstillede hypoteser.

Gennemgående i disse afsnit vil min argumentationsanalyse af EVAs rapport (Danmarks evalueringsinstitut 2020) *“Gruppearbejde i folkeskolen - erfaringer og inspiration fra aktionslæring om gruppearbejde”* blive brugt som en rød tråd til at belyse, hvilke argumenter vi bliver præsenteret for i rapporten, samt hvordan disse argumenter giver mening i forhold til min anvendte teori, men også i særlig grad i forhold til Fælles mål for dansk. Da selve rapporten er 31 sider lang og indeholder mange interessante argumenter, har jeg været selektiv og udvalgt 3, af de “gode råd”, der kommer til sidst i rapporten. Disse er lavet som en opsummering på, hvad det er man i undersøgelsen er kommet frem til, at man som lærer skal være opmærksom på, når man arbejder eller vil arbejde i grupper. Derfor mener jeg, at disse kort og præcis beskriver, hvad det er for argumenter der er repræsenteret i rapporten. Rådene bliver ikke præsenteret i en kontinuerlig rækkefølge, i forhold til, hvordan de er opsat i rapporten, da jeg har valgt at belyse dem i en rækkefølge, som jeg oplever er mere meningsgivende for min analyse.

“Lær eleverne at samarbejde i grupper”

Således lyder overskriften på punkt 2 ud af 6 i EVAs rapport (Danmarks evalueringsinstitut 2020) *“Gruppearbejde i folkeskolen - erfaringer og inspiration fra aktionslæring om gruppearbejde”*. Hele punktet kan ses i bilag 2 (bilag 2), men jeg har valgt at tage et længere citat herfra, da det giver et klart indblik i, hvad lærere og eksperter i denne rapport mener er vigtig, når man skal undervise eleverne i det gode gruppearbejde

“Inden eleverne går i grupper, kan læreren konkret tale med dem om, at det er vigtigt at være god til at lytte, respektere forskellige ideer og lægge en fælles plan for gruppens arbejde. Mens eleverne samarbejder, kan læreren minde dem om det, de talte om inden gruppearbejdet blev igangsat. Efter gruppearbejdet, kan elever og lærer sammen evaluere, hvordan gruppearbejdet gik” (Danmarks evalueringsinstitut 2020).

Det argument eller det råd, som vi her bliver præsenteret for, vil jeg nu belyse med tidligere redegjort teori.

Det er interessant, at man som råd til læreren giver, at man skal tale med eleverne om, *“at det er vigtigt at være god til at lytte, respektere forskellige ideer og lægge en fælles plan for gruppens arbejde”* (Danmarks evalueringsinstitut 2020). Når der i rapport 2 af 3 “bliver understreget flere gange, at noget af det lærerne særligt finder udfordrende er, at eleverne har svært ved at arbejde i grupper med hinanden, på trods af, at de bliver fortalt ovenstående. Der står blandt andet at *“Det er ikke noget eleverne bare kan, og heller ikke noget der kommer af sig selv, fordi de bliver ældre”* (Danmarks evalueringsinstitut 2020). Men, når overskriften på det gode råd lyder, *“lær eleverne at arbejde i grupper”*, leder det os så ikke hen imod, at dette er måden at lære dem det på?

Ifølge Lynn Dawes og Claire Sams (2004), som har været en del af forskningsarbejdet med “Thinking together”, som jeg tidligere har redegjort for, er en af de helt store udfordringer, når elever skal samarbejde med hinanden, netop at lærerne har en forventning om, at man ved at fortælle eleverne, at de skal arbejde godt sammen, så gør de det bare. De understreger vigtigheden i, at man tager undervisning i “det gode gruppearbejde” væk fra tavlen og den monologiske dialog, hvor det kun er læreren der taler. Dette kunne med fordel gøres undervejs, imens eleverne arbejder i grupper med hinanden således, at arbejdet med gruppearbejde faktisk foregår i grupper, men her er rådet at *“Mens eleverne samarbejder, kan læreren minde dem om det, de talte om inden gruppearbejdet blev igangsat”* (Danmarks evalueringsinstitut 2020). Det er interessant, at Tina Høegh (2018) netop påpeger, at man i danskfaget i dag indenfor mundtlighed har en tendens til at forholde sig distanceret til dette område, et område, som vi ingenlunde kan komme udenom er bærende når vi skal samarbejde med hinanden. Hun mener, at man i danskfaget primært forholder sig til andres mundtlighed og analysen af dette, frem for elevernes egen mundtlige udvikling. Når man sætter denne tanke overfor “Thinking Togethers” (2001) teori om de tre samtaletyper, er det

min oplevelse, at rådet ikke lever op til sin overskrift. Som tidligere beskrevet i mit teoriafsnit er man i det feltarbejde, der blevet foretaget, som led i forskningsprojektet kommet frem til, at der findes tre samtale typer, som eleverne ofte anvender, når de skal arbejde i grupper med hinanden. I tråd med dette, påpeger Lynn Dawes og Claires Sams (2004), at eleverne skal undervises i og med disse samtale typer, for at kunne bevæge sig hen imod at lære at anvende den *“udforskende samtale”* (Dawes & Sams 2004), som er her, hvor eleverne får det størst faglige udbytte, da de forholder sig reflekterende, diskuterende, men også er åben overfor hinandens meninger og holdninger - hvilket jo netop er det der står i *“det gode råd”* (Danmarks evalueringsinstitut 2020) at læreren skal *“minde eleverne om”*. Men med thinking together (2021) og Tina Høeghs (2018) pointer omhandlende dette emne, vil jeg med min indledningsvist præsenterede hypotese: *“Den måde der arbejdes med gruppearbejde nu, kvalificerer ikke i høj nok grad elevernes kompetencer til gruppearbejde”* konkludere, at hvis dette er den bedste måde at lære eleverne at arbejde i grupper med hinanden, som overskriften foreskriver at det er, så kan min hypotese bekræftes. Elever kan i forhold til min præsenterede teori ikke lære at arbejde i grupper med hinanden, hvis der kun er fokus på at tale om, at man skal arbejde godt med hinanden i grupper og fokus på strukturen omkring dette, uden man i sin undervisning lærer eleverne, hvordan man så rent faktisk gør det, og er opmærksom på, hvordan det danskfaglige indhold kan være med til at styrke og komplimentere disse kompetencer hos eleverne.

“Overvej lærerrollen, når eleverne skal arbejde i grupper” (Danmarks evalueringsinstitut 2020)

Lærerrollen skifter ofte karakter, når eleverne arbejder i grupper... (Danmarks evalueringsinstitut 2020) (fuld længde i bilag 3).

Således lyder råd 5 ud af 6 i rapporten. Hvilket leder mig tilbage til mit teoriafsnit *“læreren som mundtlig vejleder”*. Her beskrev jeg netop, hvordan Mads Haugsted (2009) påpeger meget interessant, at særligt dansklæreren har et ansvar for at få skabt en samtalekultur, som bærer præg af dialog. Ligeledes påpeger Tina Høegh (2018), at læreren skal være opmærksom på, at kommunikation og dialog ikke kun forekommer i arbejdet med opgaver, men også i realtiden, der finder sted i klasserummet. Læreren skal være opmærksom på, at samtals form skaber kommunikationen. Disse to overvejelser omkring, hvordan læreren skal agere som mundtlig vejleder for at få skabt et dialogisk klasserum, peger altså i retningen af, at det er noget, der bør gøre sig gældende hele tiden, hvis eleverne skal udvikle mundtlige

kompetencer, hvor det bliver muligt for dem at forholde sig reflekterende, både individuelt, men i høj grad også i samspillet med andre.

Under overskriften *“kommunikation og dialog i danskfaget”* i mit teoriafsnit redegør jeg for Olga Dysthes (1997) tanker om det flerstemmige klasserum. Her påpeger hun i mit indsatte citat netop, at

“ved at barn og unge lærer å lytte til andre stemmer, å se andre perspektiver, å stille spørgsmål og søke svar sammen med andre, så vel som å gi språklig uttrykk for det de finner”.

For at eleverne kan lære at være mundtlige sammen, og komme hen imod det jeg tidligere har beskrevet som den “udforskende samtale” (Dawes & Sams 2004), skal lærerrollen, i forhold til at give eleverne kompetencer til at kunne indgå i et gruppearbejde, ikke kun overvejes når eleverne faktisk skal arbejde i grupper. Lærerrollen i forhold til gruppearbejde, ifølge min anvendte teori, peger altså henimod, at det man skal overveje ikke så meget er, hvornår man afbryder eleverne i et gruppearbejde, men hvordan man gør det. Igen tillader jeg mig at sige som i forrige afsnit, at selve indholdet skal tillægges et større fokus, hvis man vil sikre sig, at ens elever udvikler mundtlige og dialogiske kompetencer. Her giver det også mening at kigge på de fælles mål og kompetenceområder i danskfaget, som jeg tidligere har henvist til. Hvilket jeg vil uddybe med det næste “gode råd”.

Dette er blot et uddrag af selve rådet, men dets fulde længde kan ses i bilag 3 (bilag 3).

“Overvej, hvornår eleverne skal arbejde i grupper” (Danmarks evalueringsinstitut 2020)

“Det gode gruppearbejde starter med lærerens didaktiske overvejelser. Indledningsvist er det vigtigt at overveje, hvad formålet er med at lade eleverne arbejde i grupper. Det kan fx være at give eleverne mulighed for mere individuel taletid, at lade dem øve sig i at løse en opgave i fællesskab eller kvalificere hinandens fremlæggelser, inden de præsenteres for klassen.....”

Det er interessant, at disse råd er udformet som et hjælpemiddel til lærere i forhold til at lære deres elever at arbejde i grupper med hinanden. Går man lidt analyserende til værks i forhold til dette argument, efterlader det mig med ét spørgsmål: *Hvordan?* Hvis lærerens mål med gruppearbejdet er, at eleverne skal *“øve sig i at løse en fællesopgave”*, hvordan gør man så det? Her vil jeg igen referere til Lynn Dawes og Claire Sams (2004), der påpeger, at det ikke

alene er nok at fortælle eleverne, at de i fællesskab skal løse en opgave, men at man som lærer skal have fokus på, *hvordan* man lærer eleverne at løse disse opgaver i fællesskab. Når vi ser på tidligere benævnte fælles mål og fokusområder for dansk, står der blandt andet at *“eleven kan deltage aktivt, åbent og analytisk i dialog”*, samt *“eleven har viden om den demokratiske dialog”* (EMU, 2019). Demokratisk dialog og “den udforskende samtale”, som jeg har redegjort for i teoriafsnittet “thinking together” er én og samme ting. Det var netop denne samtaletype, som Lynn Dawes og Claire Sams påpegede gav det højest faglige udbytte, og lærte eleverne at forholde sig reflekterende og diskuterende på en åben måde, hvilket jo netop er det der står i fælles mål, at eleverne skal kunne. Formen og formålet kan altså ikke stå alene, hvis hensigten er at give eleverne kompetencer til at indgå i et velfungerende gruppearbejde, hvilket endnu engang leder mig hen imod at skrive, at indholdet i følge mine præsenterede og anvendte teorier bør tillægges en større betydning.

Systematisk litteratursøgning

I forbindelse med disse overvejelser omkring, hvordan jeg ser en tendens til, at det der bliver glemt er selve indholdet, er det interessant at inddrage min systematiske litteratursøgning. Denne er lavet på baggrund af, at jeg i min egen praksis følte jeg manglede nogle værktøjer til, hvordan jeg lærer eleverne at arbejde i grupper med hinanden, altså manglede ideer til selve indholdet. De didaktiske tiltag, som jeg præsenterer i mine situationsbeskrivelser er lavet på baggrund af undervisningsmateriale fra “thinking together” (thinkingtogether.educ.cam.ac.uk 2001), men med den systematiske litteratursøgning (bilag 10), som jeg redegøre for i mit empiriafsnit, var jeg netop interesseret i at undersøge, hvad man kan finde af materiale, som kobler både danskfaget og gruppearbejde, da jeg antager, at det er det man som dansklærer vil søge efter. Konklusionen på denne søgning er ganske kort, jeg fandt stort set ikke noget. Det litteratur, som jeg har henvist til som *“relevant”*, er litteratur der i søgning tog sig ud, som værende relevant. Det jeg har vurderet relevansen ud fra, er den indholdsfortegnelse jeg har kunnet se, når jeg har slået bogen op, samt bagsiden på bogen, hvor man får et kort resumé. Ud af 9 bøger, som jeg bestilte hjem, var der én, som jeg fandt særligt relevant i forhold til at arbejde med gruppearbejde i danskfaget i folkeskolen, titlen på denne lyder *“Elever lærer sammen - gruppearbejde som undervisningsform”* (H.Bjerresgaard & E.Kongsted 2010). Det jeg vurderede den på var, at den indeholder mange interessante overvejelser, i forhold til, hvordan man lærer elever at samarbejde med hinanden, men også overvejelser omkring, hvorfor det er særligt vigtigt og relevant. I bogen her kan

man læse kapitler om både indskoling, mellemtrin og udskoling, samt læse om både lærerrollen, relationsarbejde, klasseledelse og didaktisk kompetence i forhold til at arbejde med gruppearbejde som undervisningsform. Som jeg har beskrevet mange gange i forhold til især Thinking together og Olga Dysthe (1997), så er det at kunne være i dialog med hinanden og lytte til hinanden altafgørende for, at eleverne får et højt fagligt udbytte, når de skal samarbejde med hinanden. For at kunne dette kræver det aktivt undervisning fra lærerens side i, hvordan man er i dialog med hinanden og lytter til hinanden. Opfylder bogen også dette krav? Ja, det synes jeg faktisk at den gør, der er mange gode eksempler på opgaver, som kan inddrages efter man har lavet undervisning i, hvordan man taler sammen, som fordre at eleverne bruger dette aktivt. Jeg vil komme med eksempler på dette til min mundtlige del af denne opgave.

Som før nævnt, synes jeg dog stadig, at det er interessant, at der ikke findes litteratur, hvor koblingen mellem fælles mål i dansk, og det at lære eleverne at arbejde i grupper er lavet på forhånd, omend denne bog i meget høj lægger op til danskfaglige opgaver, så var jeg interesseret i at undersøge, om der fandtes litteratur, som direkte handlede om dansk og gruppearbejde, hvilket ikke er lykkedes mig at finde. Med Mads Haugsteds (2009) pointe om, at særligt dansklæreren har et ansvar i forhold til at få skabt en samtalekultur og et dialogisk klasserum, som vi nu ved er altafgørende for et velfungerende gruppearbejde, undre det mig meget, at der efter de fælles mål, som trådte i kraft i skoleåret 15/16 ikke har været mere fokus på dette. Fælles målene leder som tidligere nævnt netop hen imod, at eleverne skal samarbejde med hinanden for at udvikle mundtlige og dialogiske kompetencer.

Som følge af de præsenterede “gode råd”, som jeg har anskuet med forskellige teoretiske afsæt, vil jeg nu præsentere, hvordan jeg i min egen praksis har set dem anvendt i min egen undervisningspraksis, samt hvordan jeg har fokuseret på indholdet i forhold til at øge elevernes kompetencer til at kunne indgå i et velfungerende gruppearbejde.

Situationer fra egen undervisningspraksis

I bilag 4 og 5 indgår to situationsbeskrivelser fra mig egen praksis. Begge situationer er lavet i forbindelse med et innovationsprojekt, som den 7’ende klasse jeg har været i praktik i skulle være en del af. I førstnævnte situationsbeskrivelse er dansklæreren bekymret for det forestående længerevarende gruppearbejde i forbindelse med projektet og udtaler blandt

andet at *“de kan slet ikke samarbejde, når der er så mange valg, som de i fællesskab skal blive enige om. De vil hver især bestemme og have at deres idé vinder”*. Inden selve projektet skal til at sættes i gang, har vi fået tilsendt materiale fra projektlederne, som vi skal anvende til at lære eleverne at arbejde i grupper, og til at forklare om selve projektet. I den anden situationsbeskrivelse, beskriver jeg den efterfølgende undervisning omhandlende dette. Her bliver der på et slideshow introduceret til, hvordan eleverne skal samarbejde med hinanden i de kommende uger og de får blandt andet fortalt at *“man skal være åben for hinandens ideer, man skal samarbejde med hinanden, man skal tale pænt til hinanden, man skal have det sjovt imens man arbejder”*. Da læreren spørger ud i klassen, om vi har en fælles aftale omkring at disse punkter bliver overholdt stemmer klassen i med et *“ja”*. For mig er dette ikke et enkeltstående tilfælde af introduktion til gruppearbejde i praksis, og min præsenterede teori peger netop også på, at dette er en metode, der ofte anvendes. Her vil jeg gerne lede opmærksomheden tilbage på *“det gode råd”*, som jeg præsenterer i afsnittet ovenfor. Her anvendes der netop det, som beskrives i rådet *“lær eleverne at samarbejde i grupper”*. Eleverne bliver forklaret og fortalt, hvilke kvaliteter der er vigtige, når man skal arbejde i grupper med hinanden, men der bliver anvendt det som Olga Dysthe (Dysthe 1997) kendetegner som en *“monologisk dialog”*. Det er kun læreren, der snakker og der bliver ikke spurgt ind til, hvad eleverne mener om dette, eller skabt en dialog omkring, hvordan dette kan udføres i praksis. Ydermere, undervises der ikke i, hvordan man er åben for hinandens ideer, hvordan man kan være god til at lytte til hinanden mm. Dette er netop det man i *“thinking together”* (thinkingtogether.educ.cam.ac.dk 2001) påpeger som en årsag til, at gruppearbejde ofte ikke er velfungerende, eller fører den tiltænkte læring med sig. Man underviser eleverne i gruppearbejde, udelukkende ved at give instruktioner omkring, hvordan man som lærer forventer de opfører sig, og forventer herefter at de anvender dette.

Det er nu interessant at se på, hvordan gruppearbejdet så gik efterfølgende. Jeg kan ingenlunde sige, at elever aldrig vil respondere på en sådan anvisning og at et gruppearbejde aldrig kan være velfungerende efter sådanne instruktioner, men den oplevelse jeg blandt andet havde i denne situation leder mig hen imod, at der som både Mads Haugsted (2009), Tina Høegh (2018) og *“Thinking together”* påpeger er behov for, at man aktivt underviser eleverne i dialog, samtale og gruppearbejde, inden man forventer, at de kan anvende dette i praksis. Ligeledes vil jeg gerne fremhæve den første af mine hypoteser, som jeg præsenterer indledningsvist i opgaven inden jeg går videre til at forklare, hvordan gruppearbejdet forløb efter denne instruktion *“Den måde der arbejdes med gruppearbejde nu, kvalificerer ikke i høj nok grad elevernes kompetencer til gruppearbejde”*.

Den efterfølgende situationsbeskrivelse udspiller sig i opstartet på gruppearbejde, efter førnævnte introduktion til, hvordan eleverne skal samarbejde med hinanden. Den fulde situationsbeskrivelse kan ses i bilag 6. Efter blot 30 minutter skal jeg hjælpe en gruppe med en konflikt, som bunder i, at eleverne ikke vil lytte til hinandens ideer. De skændtes og kæmper om, at deres egen markedsføringsidé skal "vinde". Her er det særligt interessant at se på den samtalestype, som jeg har beskrevet i afsnittet "thinking together", da det er tydeligt at den samtalestype der er på spil er "den disputerende samtalestype". Eleverne er ikke åbne overfor hinandens ideer, og de hverken taler sammen eller lytter til hinanden. Men, som "thinking together", netop påpeger, så vil eleverne have meget svært ved selv at sætte den "akkumulerende samtalestype" i spil, hvis ikke de er blevet undervist i, hvordan man kan diskutere på en faglig måde, og på samme tid være åben og lyttende overfor andres ideer. At eleverne ikke har en forhåndsviden om, hvordan man kan gøre dette kommer til udtryk da jeg spørger dem, om de har en idé til, hvordan man kunne tale sammen om dette, så alle føler sig hørt og set, hertil svarer en elev, at "*det fandeme ikke kan lade sig gøre*". Da vi bliver enige om at lade alle komme til orde uden at afbryde hinanden, viser det sig at eleverne faktisk overvejende mener det samme, hvilket udløser grin og en elev der siger "*jamen, I kunne jo også bare have hørt hvad det var jeg sagde, eller hvad jeg tænkte i hvertfald*". I første omgang var mit indtryk, at udfordringen var, at eleverne havde fire forskellige ideer, men det viste sig, at udfordringen var, at de ikke havde kompetencerne til at samtale og lytte til hinanden, således at de kunne se fællestrækkene ved deres ideer. De brugte instinktivt den disputerende samtalestype, da det at vinde med deres idé kom frem for alt andet.

Jeg vil endnu engang gerne fremhæve mit førnævnte citat fra Olga Dysthe (1997), som kan læses i afsnittet "Kommunikation og dialog i danskfaget" her står der netop, at man med det flerstemmige klasserum giver eleverne kompetencerne til at lytte, stille spørgsmål og være interesseret i, hvad andre kommer med, hvilket netop er det denne gruppe er udfordret på. Dette gav anledning til, at jeg ville undervise eleverne aktivt i, hvordan man kan samtale med hinanden i grupper, hvilket jeg nu vil forklare og koble sammen med min anvendte teori. Da der er tale om et længerevarende undervisningsforløb, vil jeg fokusere på opstartet af dette forløb og undervisningen i de forskellige samtaletyper. Til den mundtlige eksamen vil jeg udfolde mine didaktiske og teoretiske overvejelser yderligere.

Undervisning i samtaletyper og det gode gruppearbejde

I bilag 7 beskriver jeg opstarten på mit undervisningsforløb. Selve forløbet tager udgangspunkt i bogen “skyggeporten” af Lene Kaaberbøl, men da eleverne i arbejdet med bogen skulle arbejde i grupper, er der i min opstart af forløbet udelukkende fokus på dette, hvor jeg efterfølgende i forløbet laver koblingen imellem arbejdet med bogen og gruppearbejdet. Jeg vil i afsnittet *“beskrivelse af udvalgt opgave fra undervisningsforløb”* komme med et eksempel på, hvordan jeg har lavet en opgave, som fordre at eleverne skal bruge nogle af de ting, som de har lært i undervisningen om “det gode gruppearbejde”. Med inspiration fra undervisningsmateriale udformet af “thinking together”, som går ind under kategorien evidensbaseret undervisningsmateriale, startede jeg ud med at introducere eleverne til de forskellige samtaletyper. Det var mit indtryk i klassesamtalen, at eleverne sagtens kunne se, hvilken af de tre samtaletyper der ville være mest givende for et velfungerende gruppearbejde, nemlig den “udforskende samtaletype”, men de argumenterede også velovervejet for, hvorfor det kunne være svært at nå til enighed, hvilket gjorde, at de ofte havnede i den “disputerende samtaletype”. Her var elevernes argument især, at hvis man havde fået en god idé, så oplevede de det som svært at give slip på den, fordi de har en frygt for, at den opgave de skal samarbejde om, i så fald ender med at blive dårlig. Dette argument synes jeg er meget sigende for de oplevelser jeg har haft, at eleverne netop ikke ønsker at være uvenner, men de ønsker heller ikke at lave en dårlig opgave, hvorfor de sommetider oplever at det er svært at komme til enighed.

For at eleverne får et større ejerskab over de forskellige samtaletyper, beder jeg dem i deres arbejdsgrupper om, at finde på deres egne navne til alle tre. Denne opgave lavede jeg på baggrund af deres argument om, at det var svært at give slip på deres idé, med den udforskende samtale in mente, ønskede jeg at sikre, at eleverne fik mulighed for at være i dialog med hinanden, som vi ved fra både thinking together (2001) og Olga Dysthe(1997), kan være udslagsgivende for et velfungerende gruppearbejde. I det efterfølgende afsnit beskriver jeg denne opgave yderligere, da den netop krævede en redidaktisering, da jeg oplevede at jeg selv faldt i “fælden” og ikke havde tænkt over, hvordan mine opgaver passede til at eleverne faktisk kunne anvende den udforskende samtaletype, som de selv havde beskrevet, som værende den bedste at bruge i et gruppearbejde.

Efter introduktionen til samtaletyperne, introducerede jeg dem for “aktiv lytning”. For at dette ikke skulle blive tavleundervisning, valgte jeg at lave et lidt karikeret skuespil med eleverne, hvor jeg har to forskellige samtaler med elev; en hvor jeg er aktiv lytter, og en hvor jeg ikke er, således at eleverne ikke kun skal høre om forskellen fra et oplæg ved tavlen, men også kan se det sat i spil, og hvilken forskel det gør, når man er aktivt lyttende. I bilag 9 beskriver jeg, hvordan eleverne efterfølgende skal være aktive lyttere over for hinanden, i forhold til at tale om det overståede innovationsprojekt, som de havde været en del af. Her giver eleverne udtryk for, at de faktisk finder det rart og befriende, at blive lyttet til og få snakket de dårlige oplevelser igennem med en klassekammerat. Hvilket er en oplevelse jeg igennem hele mit forløb ofte referere til, og minder dem om, at det i alle situationer er rart at føle sig hørt og set.

Som jeg beskriver det i mit teoriafsnit, påpeger Tina Høgh (2018) netop, at læreren må gå forrest, når det handler om mundtlighed og de normer der tillægges i klassen, og dette er netop baggrunden for, at jeg valgte at inddrage mig selv i et skuespil med eleverne. I forhold til at få skabt et dialogisk klasserum, og få tillagt dette nogle normer, er jeg også i mit forløb meget opmærksom på, at jeg i samtlige spørgsmål jeg stiller ud i klassen, overvejende forsøger at skabe “autentiske spørgsmål”. Jeg beskriver i teoriafsnittet “undervisning i og med mundtlighed”, at dette netop tvinger eleven til at reflektere over det de selv har sagt, således at man skaber en mulighed for, at eleverne kan trække deres egen refleksion med i den videre dialog med sine klassekammerater. I mit efterfølgende afsnit, vil jeg beskrive mere detaljeret, hvordan jeg har overvejet enkelte opgaver i forhold til at give eleverne mulighed for, at anvende den udforskende samtaletype og aktiv lytning i deres gruppearbejde. Som jeg beskriver i mit teoriafsnit, påpeger Mads Haugsted (2009) netop, at læreren bør undervise både i mundtlighed, som jeg gør det, når jeg underviser i samtaletyper og aktiv lytning, men også med mundtlighed. I følge Lynn Daws og Claire Sams (2004), handler det netop op, at man som lærer også sætter rammerne for nogle opgaver, som fordre at eleverne aktivt kan bruge det de har lært om de forskellige samtaletyper, og det at være mundtlige sammen.

Udvalgt opgave fra undervisningsforløb:

I Bilag 8 beskriver jeg, hvordan jeg først havde tænkt at de i grupper “bare” skulle finde på et navn, men efter jeg havde talt med eleverne og tænkt yderligere over, hvordan man egentlig laver opgaver, som fordre at eleverne bruger dette aktivt, således at undervisningen i

samtaletyper ikke bare bliver en klassesamtale, valgte jeg at “fjerne” den faktor, hvor det “bare” handlede om at finde på et navn i første omgang. Som beskrevet ovenfor, påpeger Lynn Dawes og Claire Sams (2004), at man som lærer skal skabe nogle opgaver, hvor eleverne bliver “tvunget” til at bruge det de har lært. Dette var baggrunden for, at jeg lavede denne opgave om, således at den ikke, som jeg havde tænkt i første omgang, blot handlede om, at eleverne skulle finde på et navn og blive enige, men i stedet skulle starte med at sætte ord på, hvilke ord de hver især synes beskrev samtaltypen. Herefter skulle resten af gruppen stille uddybende spørgsmål, så eleven skulle beskrive, hvorfor han/hun synes, at netop dette ord beskrev samtaltypen. På denne måde kom alle elever til orde, det handlede ikke om at være den der havde det rigtige svar, og alle elever fik mulighed for at reflektere over, hvorfor de tænkte som de gjorde. Først som afsluttende opgave skulle de blive enige om et navn, som passede på alle de udsagn de var kommet med. På denne måde, skulle eleverne både være aktive lyttere, reflektere over egne meninger og holdninger, samt samtale på en udforskende måde for at nå til enighed. Dette er en beskrivelse af en relativ kort opgave, men jeg har udvalgt denne som eksempel, da den illustrerer, hvordan min tankegang har været igennem dette undervisningsforløb, og hvordan jeg har forsøgt i mine opgave at tænke den teori ind, som jeg har læst forud for opstarten af undervisning i det gode gruppearbejde. Jeg er opmærksom på, at én opgave ikke siger meget om et undervisningsforløb, men da resten af forløbet omhandlede litteratur, har jeg valgt dette eksempel til at beskrive de tanker, jeg har gjort mig i forhold til de opgaver, eleverne har skulle samarbejde om, hvilket også har gjort sig gældende i det efterfølgende forløb.

Jeg vil nu forsøge på baggrund af min empiriindsamling, den behandlede teori og de oplevelser, jeg selv har gjort mig i forhold til gruppearbejde i folkeskolen at drage en konklusion. Konklusionen er baseret på et sammendrag af de ting jeg har undersøgt, samt i forhold til at be- eller afkræfte mine opstillede hypoteser.

Konklusion:

Hvordan kan man planlægge og udføre undervisning i danskfaget, som kvalificerer og øger elevernes kompetencer, når de skal arbejde i grupper med hinanden? Således indleder jeg denne opgave med at spørge, og på baggrund af min empiriindsamling, ovenstående analyse og de overvejelser, samt refleksioner dette har skabt, kan jeg konkludere følgende: Hvis man som lærer skal kvalificere og øge elevernes kompetencer, når de arbejder i grupper med

hinanden kræver det, at man aktivt underviser eleverne i, hvordan man arbejder i grupper med hinanden, herunder særligt, hvordan man samtaler med hinanden. Fælles Mål for dansk leder os netop hen imod, at der er flere mål under blandt andet kompetenceområdet “dialog” som eleverne ikke kan nå på egen hånd, hvorfor at planlægningen og udførelsen af danskundervisningen må tage højde for, at det at eleverne kan indgå i et velfungerende gruppearbejde, er en vigtig faktor i forhold til at nå de foreskrevne mål. Det handler dog ingenlunde kun om at nå målene, men om at man som lærer skaber nogle faglige rammer, hvor man som lærer er opmærksom på at gå forrest i forhold til at få skabt nogle normer for det dialogiske klasserum, således at der ikke kun undervises i mundtlighed, men også med mundtlighed. Dette giver eleverne mulighed for at tage disse kompetencer med videre, når de skal samarbejde med hinanden. Ydermere, skal man i planlægningen af sine opgaver være opmærksom på, hvordan man kan inkludere opgaver, som sikre at eleverne har mulighed for at anvende de tillærte kompetencer omhandlende det gode gruppearbejde, således at eleverne får mulighed for at bruge kompetencerne aktivt.

Med udgangspunkt i mine opstillede hypoteser, som jeg præsenterer indledningsvist, vil jeg på baggrund af min undersøgelse bekræfte disse hypoteser. Den teori jeg har præsenteret, samt den analyse jeg har lavet af de “gode råd” fra rapporten lavet af Danmarks evalueringsinstitut (EVA, 2020), peger netop i retningen af, at der i forhold til at undervise i gruppearbejde i folkeskolen, ikke er nok fokus på at lære eleverne, hvordan man arbejder i grupper med hinanden, og hvad der skal til for, at et gruppearbejde er velfungerende, således at eleverne får et højt fagligt udbytte. Derudover, peger min anvendte teori og analyse på, at hvis der bliver undervist aktivt i, hvordan eleverne kan arbejde i grupper med hinanden, kan dette i høj grad være medskabende til, at øge elevernes danskfaglige kompetencer, da de på denne måde i højere grad forholder sig reflekterende, og diskuterende til de opgaver de møder i gruppearbejdet.

En afsluttende pointe må være, at de kompetencer man kan skabe i koblingen mellem danskfaget og gruppearbejde ikke alene er noget eleverne kan drage nytte af i folkeskolen, men i resten af deres uddannelse og livet igennem.

Referenceliste:

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk. Fælles Mål*. Lokaliseret 29. april 2020 på:

<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>

Bjerresgaard.H & Kongsted.B.E (2010) Elever lærer sammen - gruppearbejde som undervisningsform. København: Dafolo

Danmarks evalueringsinstitut. (2020). Gruppearbejde i folkeskolen – Læreres perspektiver på

en udbredt og udfordrende undervisningspraksis. Danmarks Evalueringsinstitut.

Lokaliseret fra URL:

https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-01/Gruppearbejde%20i%20folkeskolen_WEB.pdf

Danmarks evalueringsinstitut. (2020). Gruppearbejde i folkeskolen – erfaringer og inspiration fra aktionslæring om gruppearbejde. Danmarks Evalueringsinstitut.

Lokaliseret fra URL: <https://www.eva.dk/grundskole/gruppearbejde-folkeskolen-erfaringer-aktionslaering>

Danmarks evalueringsinstitut. (2020). Gruppearbejde i folkeskolen – Elevers perspektiver. Danmarks Evalueringsinstitut.

Lokaliseret fra URL: <https://www.eva.dk/grundskole/gruppearbejde-folkeskolen-elevers-perspektiver>

Dawes, L & Sams, C. (2004) Developing the capacity to collaborate I: K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (red.) Learning to Collaborate: Collaborating to Learn (1-21). New York: Nova Science Pub. Inc

Dysthe, O. (1997) Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære. Aarhus: Klim

Haugsted.T.M.(2009) Læreren som mundtlig vejleder I: V.Boelt & M.Jørgensen(red.) Aarhus: KvaN.

Høegh.T (2018) *Mundtlighedspædagogik i danskfaget* I: Viden om læsning. Lokaliseret fra URL: https://www.videnomlaesning.dk/media/2421/23_tina-hoegh.pdf

Lauridsen, E. & Dohn, N. B. (2017). Implicitte forudsætninger i gruppearbejde. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (1), 80-89.

Shmidt, R.J (2018). Dokument- og diskursanalyse i: Engsig, T. T. (red.) Empiriske undersøgelser og metodiske greb (75-97). København: Hans Reitzels forlag.

Thinking Together (2021) Thinking Together. Lokaliseret fra URL:
<https://thinkingtogether.educ.cam.ac.uk/>

Undervisningsministeriet (2017) Folkeskolens formål. Lokaliseret fra URL:
<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Varming, O (2020). Gruppearbejde I: *Den store danske*, Gyldendal. Lokaliseret 6. April 2020 på: <https://denstoredanske.lex.dk/gruppearbejde>

Wegerif, R. (2001) Applying a Dialogical Model of Reason in the Classroom I: K. Littleton, D. Miell & D. Faulkner (red.) Rethinking Collaborative Learning. London: Free Association Press

Bilag:

Bilag 1:

Efter 6. klassetrin

Competence-område	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål											
Læsning	Eleven kan læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge.		Finde tekst	Forberedelse	Afhodning	Sprogforståelse	Tekstforståelse*	Sammenhæng						
		1.	Eleven kan vurdere relevans af søgeresultater på søgeresultatsider.	Eleven har viden om søgerelaterede læsestrategier.	Eleven kan orientere sig i tekstens dele.	Eleven har viden om rubrikker, billeder, diagrammer og grafik.	Eleven kan læse ukendte ord ved umiddelbar genkendelse af de mest almindelige orddele.	Eleven har viden om morfemer i danske ord.	Eleven kan anvende overskrifter og fremhævede ord til at skabe forståelse af tekster.	Eleven har viden om ord og udtryk, der forklarer nyt stof.	Eleven kan gengive hovedindholdet af fagtekster.	Eleven har viden om fagteksters struktur.	Eleven kan vurdere teksters perspektiv på et emne.	Eleven har viden om metoder til sammenligning af teksters perspektiver.
		2.	Eleven kan gennemføre billed- og fuldtékstsøgning.	Eleven har viden om teknikker til billed- og fuldtékstsøgning.	Eleven kan sammenholde teksters formål og indhold med læseformål.	Eleven har viden om teksters formål og om læseformål.	Eleven kan læse ukendte ord i fagtekster.	Eleven har viden om stavemåde og betydning af ord i fagtekster.	Eleven kan udføre dele af ords betydning fra konteksten.	Eleven har viden om ordforståelsesstrategier.	Eleven kan anvende grafiske modeller til at få overblik over teksters struktur og indhold.	Eleven har viden om grafiske modeller.	Eleven kan vurdere teksters anvendelighed.	Eleven har viden om kriterier for teksters anvendelighed.
Fremstilling	Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i formelle situationer.		Planlægning	Forberedelse	Fremstilling	Respons	Korrektur	Præsentation og evaluering						
		1.	Eleven kan bruge it- og tænke-redskaber til at få ideer.	Eleven har viden om it- og tænke-redskaber til ideudvikling.	Eleven kan konkretisere ideer gennem tænkeskrivning, brainstorm og mindmap.	Eleverne kan udarbejde anmeldelser, instruktioner og fagtekster.	Eleven har viden om kommenterende og forklarende fremstillingsformer.	Eleven kan give og modtage respons.	Eleven har viden om responsmetoder.	Eleven kan anvende afsnit og sætte komma.	Eleven har viden om sætnings- og tekststruktur.	Eleven kan fremlægge sit produkt for andre.	Eleven har viden om modtagerforhold.	
		2.	Eleven kan tilrettelægge processer til fremstilling af faglige produkter alene og i samarbejde med andre.	Eleven har viden om fremstillingsprocesser.	Eleven kan udarbejde forprodukter til dramatiske, dokumentariske og interaktive produktionsforløb.	Eleven har viden om synopse, manuskript og storyboard.	Eleven kan udarbejde dramatiske, dokumentariske og interaktive produkter.	Eleven har viden om virkemidler i drama og dokumentar på film, tv og på nettet.	Eleven kan respondere kriteriebaseret på virkemidler.	Eleven har viden om respons ud fra fastlagte kriterier.	Eleven kan stave alle almindelige ord sikkert.	Eleven har viden om bøjningssystemer og ords oprindelse.	Eleven kan revidere sin arbejdsproces frem mod næste produktionsforløb.	Eleven har viden om revision af arbejdsproces og målsætning.
Fortolkning	Eleven kan forholde sig til almene temaer gennem systematisk undersøgelse af litteratur og andre æstetiske tekster.		Oplevelse og indlevelse	Undersøgelse	Fortolkning	Vurdering	Perspektivering							
		1.	Eleven kan læse med fordybelse.	Eleven har viden om at læse på, mellem og bag linjerne.	Eleven kan undersøge fortællerpositioner.	Eleven har viden om fortællertyper.	Eleven kan udtrykke sin tekstforståelse gennem medskabelse af teksten.	Eleven har viden om metoder til medskabende arbejde.	Eleven kan anmelde litteratur og andre æstetiske tekster.	Eleven kan sætte teksten i forhold til andre værker.	Eleven har viden om intertekstualitet.			
		2.	Eleven kan udtrykke en æstetisk teksts stemning.	Eleven har viden om måder at udtrykke teksters stemning på.	Eleven kan undersøge teksters rum og tid.	Eleven har viden om scenarier og tidsfordelinger.	Eleven kan sammenfatte sin fortolkning.	Eleven har viden om motiv og tema.	Eleven kan vurdere en tekst i lyset af tekstens samtid.	Eleven har viden om måder at vurdere tekster på i forhold til deres samtid.	Eleven kan sætte det læste i forhold til tekstens samtid.	Eleven har viden om udvalgte historiske og kulturelle litterære perioder.		
Kommunikation	Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overskuelige formelle og sociale situationer.		Dialog	Krop og drama	It og kommunikation	Sprog og kultur	Sproglig bevidsthed							
		1.	Eleven kan påtage sig roller i samtale-situationer.	Eleven har viden om frie og formaliserede samtaleformer.	Eleven kan bruge kropssprog og stemme i oplæsning og mundtlig frem-læggelse.	Eleven har viden om talerens virkemidler.	Eleven kan vurdere konsekvensen af ytringer på internettet.	Eleven har viden om muligheder og faldgruber for kommunikation på internettet.	Eleven kan indgå i sprogligt mangfoldige situationer.	Eleven har viden om samspillet mellem sprog, kultur og sproglig mangfoldighed.	Eleven kan trække tråde fra et sprog til et andet.	Eleven har viden om sprogets historie og sprogfamilier.		
		2.	Eleven kan tage forskellige roller i en styret debat.	Eleven har viden om debatroller.	Eleven kan skabe fælles fortællinger sammen med andre.	Eleven har viden om improvisation, manuskript, koreografi og scenografi.	Eleven kan vurdere og samarbejde via internettet.	Eleven har viden om samarbejds-muligheder på internettet.	Eleven kan kommunikere i enkle situationer med nordmænd og svenskere.	Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk, norsk og svensk sprog.	Eleven kan lagtegne en kommunikations-situation.	Eleven har viden om kommunikations-modeller.		

Bilag 2:

3

Lær eleverne at samarbejde i grupper

Når eleverne skal lære at arbejde sammen, er det vigtigt, at læreren både taler med eleverne om, hvad velfungerende samarbejde er og giver eleverne erfaringer med velfungerende gruppearbejde. Inden eleverne går i grupper, kan læreren konkret tale med dem om, at det er vigtigt at være god til at lytte, respektere forskellige ideer og lægge en fælles plan for gruppens arbejde. Mens eleverne samarbejder, kan læreren minde dem om det, de talte om inden gruppearbejdet blev igangsat. Efter gruppearbejdet, kan elever og lærer sammen evaluere, hvordan gruppearbejdet gik.

Bilag 3:

5

Overvej lærerrollen, når eleverne arbejder i grupper

Lærerrollen skifter ofte karakter, når eleverne arbejder i grupper. Her er læreren ikke kun formidler af faglig viden, men bliver samtidig vejleder for eleverne, mens de arbejder i grupper. Det er vigtigt at finde den rette balance mellem at være tilgængelig og behjælpelig, hvis eleverne går i stå, men uden at forstyrrer gruppernes arbejdsflow.

1

Overvej hvornår eleverne skal arbejde i grupper

Det gode gruppearbejde starter med lærerens didaktiske overvejelser. Indledningsvist er det vigtigt at overveje, hvad formålet er med at lade eleverne arbejde i grupper. Det kan fx være at give eleverne mulighed for mere individuel taletid, at lade dem øve sig i at løse en opgave i fællesskab eller kvalificere hinandens fremlæggelser, inden de præsenteres for klassen. Det er også afgørende, at læreren overvejer, hvilken rolle gruppearbejdet spiller i forhold til de øvrige aktiviteter i undervisningsforløbet. Skal eleverne klædes fagligt på gennem fælles klasseundervisning inden gruppearbejdet igangsættes, har de brug for individuel forberedelse eller skal gruppearbejdet ruste eleverne til en efterfølgende fælles klassediskussion.

Bilag 4

Situationsbeskrivelse.

Innovationsprojekt i 7'ende klasse.

Eleverne i den syvende klasse jeg er i praktik i, indgår i et større innovationsprojekt, hvor de i grupper skal udvikle et "fremtids møbel". Dansklæreren og jeg inddeler grupperne alt efter, hvilket område med produktet de gerne vil arbejde med, så ingen kommer til at arbejde med noget de ikke har lyst til. Efter grupperne er fordelt har vi pause, og dansklæreren fortæller

mig *“at det helt sikkert kommer til at gå galt i grupperne”*. Da jeg spørger, hvorfor hun tænker det svarer hun *“De kan slet ikke samarbejde, når der er så mange valg, som de i fællesskab skal blive enige om. De vil hver især bestemme og have at deres idé vinder”*

Bilag 5

Situationsbeskrivelse

Hvordan arbejder man i grupper?

Inden eleverne skal til at arbejde med deres “fremtids møbel” i de udleverede grupper, holder dansklæreren et oplæg om, hvordan man arbejder i grupper med hinanden. Det projekt klassen er en del af, har sendt nogle powerpoints, som læreren bruger som udgangspunkt. På slidet om, hvordan man skal “opføre sig” i grupperne, læser læreren op at *“man skal være åben for hinandens ideer, man skal samarbejde med hinanden, man skal tale pænt til hinanden, man skal have det sjovt i mens man arbejder”* bagefter spørger hun ud i klassen, om alle eleverne forstår det og lover at overholde det, hvortil eleverne nikker.

Bilag 6

Situationsbeskrivelse

Gruppekonflikt

Efter undervisning i, hvordan eleverne skal arbejde i grupper med hinanden går selve arbejdet med fremtids møblet i gang. Efter ca. 30 minutter hjælper jeg den første gruppe i en konflikt. Eleverne kan ikke blive enige om, hvordan de skal markedsføre deres møbel. De har hver især en god idé, men kan ikke i fællesskab få talt ideerne sammen. De lytter ikke til hinanden, men taler på en grim måde om de andres ideer og fremhæver, hvorfor deres egen idé er bedst. Jeg spørger eleverne, hvordan vi kunne tale sammen om det her, så alle føler sig hørt. *“det kan fandeme ikke lade sig gøre”* siger en af eleverne derefter.

Vi løser konflikten i fællesskab ved at hver elev får lov til at skrive ned på en brainstorm, hvad det er for en kvalitet deres markedsføring har og fremhæve særligt én ting, som de synes er uundværligt. Da alle har gjort det, kan de pludselig se, at de faktisk er meget enige om tingene, eleverne griner og én siger *“jamen, I kunne jo også bare have hørt hvad det var jeg sagde, eller hvad jeg tænkte i hvertfald”*

Bilag 7

Undervisning i samtaletyper.

Vi starter ud med tavleundervisning, så eleverne kan få en viden om de forskellige samtaletyper og aktiv lytning, inden de selv skal til at arbejde med det. Jeg beder eleverne tale sammen i 2 minutter om, hvilken samtaletype de mener ville være mest givende for deres gruppearbejde. Alle grupper svarer “den udforskende samtaletype”. Hertil spørger jeg, om de oplever at det er den de automatisk bruger, eller om det er noget de skal tænke over, her svare en elev *“alt, jeg vidste ikke at det hed noget forskelligt, jeg kan gode se, hvilken der er bedst,*

så man ikke bliver uvenner osv, men man kommer nemt til at bruge den der, hvor man kun høre på sig selv” Jeg svare eleven “mener du den disputerende samtaletype?, hvad tænker du der gør, at man nemt kommer til at bruge den helt automatisk?”, Hertil svarer eleven “Altså, det er jo ikke fordi man VIL være uvenner, men hvis man har fået en god idé, så tænker man sådan, at hvis man ikke synes de andres er ligeså gode, så er vi nødt til bruge min, så opgaven bliver god, man bliver sådan lidt bange for, at lave noget der er mega dårligt, fordi ens idé ikke vandt”

Bilag 8.

Navne til samtaletyper.

Eleverne skal i deres grupper finde på navne til de forskellige samtaletyper, jeg vælger at lave opgaven om fra at de bare skal blive enige om nogen navne, til at bede eleverne om, at komme med hver deres ord eller udsagn, som de mener beskriver de forskellige samtaletyper, herefter får eleverne besked på, at de skal være aktive og deltagende lyttere, i forhold til at være nysgerrige på, hvorfor deres kammerater har valgt netop det ord til at beskrive samtaletypen. Da alle grupper er færdige med denne øvelse, beder jeg eleverne notere de ord ned de hver især har skrevet, og blive enige om et navn, som er sigende for deres udsagn og beskrivelser. Da jeg spørger ud i klassen “ hvordan kom I frem til de navne I har valgt?”, svare en elev “*Jamen, det var ret nemt, vi havde jo snakket om, hvad vi synes de handlede om*”

Bilag 9:

Aktiv lytning.

Efter vi sammen har lavet et “skuespil”, hvor jeg agere både aktiv og ikke aktiv lytter, skal eleverne nu være aktive lyttere over for hinanden, hvor de skal tale om, hvordan de har oplevet det at være en del af det store innovationsprojekt de har deltaget i. På tavlen laver vi sammen en brainstorm over, hvilke ord man kan bruge, hvis man går i stå. Bagefter spørger jeg “hvordan oplevede I, at det var at tale om innovationsugen på denne måde?” hvortil en elev svare “*Jeg synes faktisk det var fint, vi synes begge det havde været mega skod at være med i, så vi kunne sådan sige ja, og ej sådan havde jeg det også, og spørger hvorfor man havde det sådan osv*” et andet svar lød “*Ja, det var lidt nemmere end det spørgeskema vi havde fået af dem fra projektet. her kunne man ikke sådan sige, hvorfor jeg lige synes det var mega dårligt eller stressende, der kunne man bare svare enig, uenig osv, nu kunne jeg faktisk sige lige hvad jeg synes, uden det lige var en lærer der sagde, aaaaaaargh, det er da vidst lidt overdrevet, eller måske var det din egen skyld*”

Bilag 10:

Systematisk litteratursøgning:

Dokumentationsskema

AFGRÆNSNING:

Årstal – 2010-2021

Sprog: Dansk.

Materialetype: Bog, aviser, tidsskrifter samt artikler.

Hvor har du søgt?	Hvilke søgeord har du søgt?		Kommentarer til dig selv om søgeresultatet FX Hvor mange hits var relevante? Var det et brugbart søgeord?
Bibliotek.dk	(dansk OR danskundervisning OR danskfag) AND (grupper OR gruppearbejde)		Afgrænset: 35 hits Relevante: 4
Bibliotek.dk	(Gruppearbejde OR samarbejde OR grupper) AND (danskfaget OR folkeskolen OR danskfaglig)		Afgrænset: 58 hits Relevante: 0 (på baggrund af, at det var de 4 samme som første søgning der havde relevans)
Bibliotek.dk	(Dansklærer OR Danskunderviser) AND (Gruppeundervisning OR Gruppearbejde)		Afgrænset: 1 hit. Relevante: 0

Bibliotek.dk	(Danskfag OR Dansklærer) AND (Grupper OR Fællesskab OR Gruppearbejde)		Afgrænset: 28 hits Relevante: 2
Bibliotek.dk	(Gruppearbejde OR Grupper) AND (Danskundervisning OR fællesmål)		Afgrænset: 2 hits Relevante: 1
Bibliotek.dk	(Fællesmål OR Fagformål) AND (Danskfaglig OR dansk)		Afgrænset: 1 hit Relevante: 0
Bibliotek.dk	(Dansk OR Danskfaget) AND (Gruppearbejde OR Samarbejde)		Afgrænset: 54 Relevante: 2 (Baseret på, at nogle af disse hits allerede var kommet frem ved andre søgninger)