

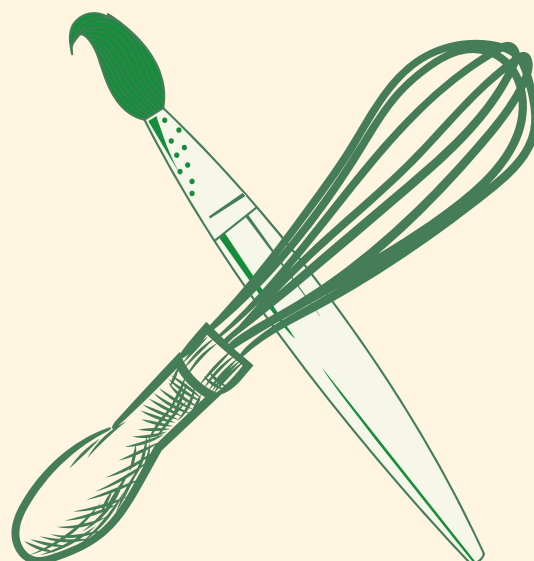
“Man er jo ikke kun ordblind i dansk”

En undersøgelse af elever i dyslektiske vanskeligheds møde med læsning i de praktisk-musiske fag

Anne Cecilie Kjær Bendtsen (303574)
Ida Staal Højer Christensen (156795)

Vejledere: Mette Vedsgaard Christensen
Birgit Mogensen

Anslag: 79.225



Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Afgrænsning af problemformulering	4
Læsevejledning	4
Redegørelse for centrale begreber.....	5
Læsning	5
Afkodning.....	5
Sprogforståelse	6
Dyslektiske vanskeligheder.....	6
De praktisk-musiske fag: madkundskab og billedkunst.....	7
Madkundskab.....	7
Billedkunst.....	8
Sproget i fagene	9
Metode	10
Projektets videnskabsteoretiske ståsted.....	10
Analysestrategi	10
Målgruppe og deltagere.....	11
Tegninger.....	11
Interviews	12
Observationer	13
Metodekritik	13
Analyse: elevers oplevelse af læsning i fagene.....	14
“Vi læser ikke sådan vildt meget”	14
“Man blev helt doven og træt over det”	16
“Det er ikke alle ord, den kender helt”	17
Analyse af fagenes tekster.....	18
Systemisk funktionel lingvistik.....	19
Rugbrødslagkage	20
Registerkontinuum.....	22
Politisk kunst.....	22
Registerkontinuum.....	24

Sammenfatning af læsbarhedsanalyser	24
Motivation for deltagelse	25
Selvbestemmelse	26
Kompetence.....	26
Tilhørsforhold.....	27
Konklusion på analyse	27
Diskussion og handleperspektiver	28
Opsamling	31
Bibliografi	33
Bilagsoversigt.....	35
Bilag 1 – Tegninger	35
Bilag 2 – Interviews	35
Bilag 3 – Praksisfortællinger	35
Bilag 4 – Tekster fra fagene.....	35

Indledning

I løbet af vores uddannelse har vi flere gange mødt sætningen "man er jo ikke kun ordblind i dansk". Som et mantra, har det fulgt os i danskundervisningens lærebøger, undervisning, vejledninger og opgaver, men er aldrig blevet udfoldet til mere end denne ene sætning. I vores øvrige undervisningsfag er dysleksi og andre læsevanskeligheder aldrig blevet nævnt.

Som faglærere i de praktisk-musiske fag har vi i vores praktikperioder oplevet, at læsning er en central del af fagene, på trods af, at læsning og tekster tillægges forsvindende lidt opmærksomhed. Med dette projekt ønsker vi at kombinere vores fagligheder som dansk-, billedkunst- og madkundskabslærere og undersøge, hvordan læsning i de praktisk-musiske fag opleves af elever i dyslektiske vanskeligheder.

Når vi har talt med venner og bekendte om vores projekt, har mange givet udtryk for, at elever i dyslektiske vanskeligheder må være mindre påvirkede af deres vanskeligheder i de praktisk-musiske fag, fordi fagene 'jo bare handler om at lave mad/male'. Der er altså en antagelse om, at disse fag kræver mindre læsning og skrivning end skolens andre fag, og at fagene derfor er et 'frirum', hvor læsevanskeligheder er ubetydelige. Selvom læsemængden i fagene er mindre end i fx dansk, ser vi dog en risiko for, at elever i dyslektiske vanskeligheder bliver udstillet eller får svært ved at deltage på lige vilkår med elever, der ikke har disse udfordringer. Det bliver eksempelvis meget tydeligt, at man har udfordringer med læsning, hvis man tager den forkerte type maling frem, eller hvis maden smager forkert, fordi man har tilføjet en spiseske salt i stedet for en teske. Derudover er det vores oplevelse, at vi som faglærere i løbet af læreruddannelsen ikke i tilstrækkelig grad bliver klædt på til at arbejde med læseundervisningen i disse fag.

Inden projektets start havde vi tre antagelser om elever i dyslektiske vanskeligheders læsning i de praktisk-musiske fag:

1. Der er ikke fokus på læsning og læseaktiviteter i de praktisk-musiske fag
2. Elever i dyslektiske vanskeligheder anvender ikke læse-skriveteknologi i fagene og
3. De oplever derfor udfordringer i mødet med tekster i disse fag, hvilket påvirker deres deltagelsesmuligheder.

Gennem projektet vil vi vende tilbage til disse antagelser, når vi i vores undersøgelse af nedenstående problemformulering er stødt på overraskelser og undringer, der har ledt os til nye erkendelser.

Problemformulering

Hvordan oplever elever i dyslektiske vanskeligheder læsning i de praktisk-musiske fag, og hvilke udfordringer og muligheder kan denne elevgruppe opleve i mødet med fagenes tekster?

Afgrænsning af problemformulering

I dette afsnit vil vi kort afgrænse vores undersøgelsesfelt ved at præcisere problemformuleringens kernebegreber og hvordan vi anvender dem.

Som nævnt i indledningen er vi begge dansklærere og det er med netop denne faglighed, vi ønsker at undersøge udfordringer og muligheder for elever i dyslektiske vanskeligheds læsning af fagenes tekster.

Når vi med projektet ønsker at undersøge elevens oplevelse, er vi opmærksomme på, at vores udlægning af elevoplevelser altid vil være udtryk for vores tolkning af elevudsagn og -handlinger og derfor aldrig vil kunne være en objektiv udlægning af elevens egentlige oplevelse. Dette vil vi udfolde nærmere i vores metodeafsnit.

Der findes en række læsevanskeligheder, men i dette projekt fokuserer vi specifikt på elever i dyslektiske vanskeligheder. Vi har valgt at bruge termen elever i dyslektiske vanskeligheder frem for ordblinde elever, for at understrege, at dysleksi er noget man har, men at det ikke er noget man er. Herved ønsker vi at understrege, at eleverne ikke er deres handicap, men at det blot er en del af personen og ikke hele personen.

Når vi i projektet anvender betegnelsen praktisk-musiske fag, er det, grundet projektets omfang samt vores fagkombination, afgrænset til at omhandle fagene madkundskab og billedkunst.

Læsevejledning

I projektet vil vi først redegøre for begreberne læsning, dyslektiske vanskeligheder samt læsning i fagene billedkunst og madkundskab. Herefter præsenterer vi projektets metoder, herunder vidensteoretisk ståsted og analysestrategi. Efter dette vil vi analysere projektets empiri med anvendelse af begreber og teorier fra både danskfaget og det specialpædagogiske felt. Derefter vil vi præsentere handleperspektiver samt diskutere projektets betydning for både danskfaget, de praktisk-musiske fag

og folkeskolen. Slutteligt vil vi skrive en kort opsamling på projektet, hvor vi forholder os til de antagelser, vi præsenterede i indledningen.

Redegørelse for centrale begreber

I dette afsnit vil vi redegøre for projektets centrale begreber. Først vil vi redegøre for læsning ved brug af Carsten Elbro's begreber. Herefter redegør vi for begrebet dysleksi og hvad vi mener, når vi bruger begrebet *elever i dyslektiske vanskeligheder*. Slutteligt vil vi kort beskrive de praktisk-musiske fag, billedkunst og madkundskab, og hvordan læsning indgår i disse.

Læsning

Carsten Elbro, der er professor ved Center for Læseforskning, definerer læsning som "*at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden*" (Elbro, 2006, s. 19). Læsning er dermed en sammensat færdighed, der består af to primære komponenter: identifikation af skrevne ord, også kaldet afkodning, og forhåndsviden om tekstens begrebsverden, også kaldet sprogforståelse. At kunne genskabe forestillingsindhold vil sige at forstå indholdet af en tekst.

Afkodning

Afkodningsprocessen består af flere delelementer. Elbro kalder disse delelementer for lydprincippet, betydningsprincippet og helordsgenkendelse (Elbro, 2021, s. 63). Lydprincippet fokuserer på forbindelsen mellem bogstaver og bogstavlyde. Det ses i dets mest klare form i lydrette ord (fx: sø og sofa), hvor hvert bogstav har en standardudtale (Elbro, 2006, s. 68). Som en del af lydprincippet gælder også lydprincippet for bogstavfølger, der giver bogstaverne en betinget udtale (fx: hed, hej, hen) (Elbro, 2006, s. 68). Betydningsprincippet handler om, at man ved afkodning af et ords bogstaver og morfemer kan udlede ordets betydning (Elbro, 2006, s. 84). Helordsgenkendelse er evnen til at genkende ord som helheder, uden at skulle afkode dem lyd for lyd. Denne del automatiseres for de fleste læsere, når de har mødt et ord mange gange og det er blevet lagret i læserens ordforråd (Elbro, 2006, s. 41). For den uerfarne læser er helordsgenkendelse en kognitivt krævende proces, der skal tilegnes (Elbro, 2006, s. 36).

Sprogforståelse

Den del af læsningen, der omhandler forståelse for teksters indhold ud fra de afkodede ord, kaldes sprogforståelse. Læsning er en aktiv og dialogisk proces, hvor man løbende forbinder bogstaver og ord med sin baggrundsviden. Sprogforståelse består af en række delkomponenter, der tilsammen er udtryk for en sproglig forståelse af en tekst (Oakhill et al., 2015, s. 25). Et af disse delelementer er aktivering af ordbetydninger og forhåndsviden, der handler om at genkende og forstå de ord, der indgår i en tekst og samtidig relatere disse ord til forhåndsviden om emnet eller de enkelte ord. Aktivering af ordbetydninger omhandler også viden om, at et ord kan have forskellige betydninger afhængigt af den sammenhæng, ordet indgår i. For at opnå sprogforståelse må læseren også kunne forstå og udnytte syntaksen i en tekst for at forstå, hvordan sætninger i en tekst er forbundne (Oakhill et al., 2015, s. 27). Et andet aspekt af sprogforståelsen er inferensdragning. For at kunne drage de nødvendige og korrekte inferenser i en tekst, må man foretage en løbende forståelsesmonitorering for at sikre, at man har forstået teksten korrekt. For erfarne læsere foregår denne monitorering nærmest automatisk (Oakhill et al., 2015, s. 34). Slutteligt fremhæver Oakhill et al., at udnyttelse af tekststrukturer er vigtigt for sprogforståelsen, fordi læseren hermed kan justere sine forventninger til teksten (Oakhill et al., 2015, s. 34).

Dyslektiske vanskeligheder

Dysleksi er den mest almindelige læsevanskelighed. En undersøgelse fra 2022 viste, at 12% af folkeskolelever i 9. klasse, det vil sige knap en ud af otte, har dysleksi (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). I Danmark er den mest udbredte definition af dysleksi formuleret af Elbro, og lyder: *"Ordblindhed (dysleksi) er markante vanskeligheder med at lære at bruge skriftens lydprincip"* (Elbro, 2021, s. 79). Disse vanskeligheder gør det svært at tilegne sig sikker og hurtig ordafkodning, hvilket fører til en begrænset læseforståelse. Elever med dysleksi vil især have svært ved at læse nye ord, da man her er nødt til at bruge skriftens lydprincip (Elbro, 2021, s. 82).

Når elever med dysleksi laver læsefejl, der er i strid med lydprincippet, er der ofte ikke noget system i fejlene (Elbro, 2021, s. 87). Elever med dysleksi vil ofte bytte om på bogstaver og tilføje bogstavlyde (Elbro, 2021, s. 88). Derudover staver elever med dysleksi tit det samme ord forskelligt i samme tekststykke (Andreasen & Jandorf, 2021, s. 72). Selvom brugen af lydprincippet kun er en del af ordafkodningen, er det denne del, der ligger til grund for de vanskeligheder med læsning, som elever med dysleksi møder (Elbro, 2021, s. 82).

Hvis man mistænker, at en elev har dysleksi, henstilles eleven til Den Nationale Ordblindetest. I Ordblindetesten anvendes blandt andet pseudo-ord til at vurdere, om læsevanskelighederne skyldes problemer med at anvende skriftens lydprincip (Center for Læseforskning et al., 2024, s. 9). Testrapporten fra Ordblindetesten oplyser om deltagernes samlede score på tre delprøver og deler disse scores ind i kategorierne *ordblindhed*, *usikker fonologisk kodning* og *ikke ordblind*. Resultatet af testen vises af en farveinddelt bjælke, hvor rød repræsenterer *ordblindhed*, gul viser *usikker fonologisk kodning*, og grøn repræsenterer kategorien *ikke ordblind* (Center for Læseforskning et al., 2024, s. 11). Det er denne farveinddeling, der ligger til grund for, at mange i daglig tale ofte omtaler elever som røde, gule eller grønne læsere. Et rødt resultat er en forudsætning for, at eleven kan tildeles ordblindeundervisning, hjælpemidler samt forlænget tid til afgangsprøverne (Elbro, 2021, s. 103). I dette projekt bruger vi betegnelsen elever i dyslektiske vanskeligheder om elever, der er testet i enten det røde eller gule felt i Ordblindetesten. Vi har valgt ikke at skelne mellem disse to kategorier, da begge forudsætter vanskeligheder med fonologisk kodning.

Elever i dyslektiske vanskeligheder kan opleve at have et mangelfuldt ordforråd, som konsekvens af deres manglende læseerfaringer (Andreasen & Jandorf, 2021, s. 72). Dermed vil elever i dyslektiske vanskeligheder ofte have en svagere sprogforståelse, fordi deres begrænsede læseerfaring gør, at forståelsen for blandt andet genrer og tekststrukturer er mangelfuld (Olesen & Bonderup, 2023, s. 56). Selvom dyslektiske vanskeligheder omhandler afkodningen, har det dermed også betydning for andre aspekter af læsningen.

De praktisk-musiske fag: madkundskab og billedkunst

I følgende afsnit vil vi kort introducere til fagene madkundskab og billedkunst, herunder læsning i fagene. Vi vil løbende inddrage fagenes læseplaner og Fælles Mål. Slutteligt et afsnit, hvor vi redegør for sprogets rolle i fagene.

Madkundskab

Faget madkundskab kombinerer håndværket i og med mad og madlavning med viden om og stillingtagen til mad, måltider, sundhed og bæredygtighed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 5). Fagets vidensgrundlag knytter sig til flere fagområder, da faget trækker på både naturvidenskab, kulturfag og samfundsfaglighed. Dermed har faget en bredde, der strækker sig langt ud over selve håndværket i madlavningen. Dette afspejles også i fagets læreprocesser, der blandt andre kan være kreative, æstetiske og videnskabelige. Fagets håndværksdimension er en central og stærk drivkraft i faget,

da undervisningens produkt, maden, spises og nydes i fællesskab efter produktionen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 7). Kort sagt består faget af et tæt samspil mellem teori og praksis.

Læsning

I madkundskab møder eleverne mange forskellige teksttyper og -strukturer. Mange af fagets tekster afviger fra de teksttyper, eleverne møder i skolens andre fag, både i forhold til sproglige kendetegn, formål og struktur. Eksempler på tekster i faget er blandt andre opskrifter, varedeklarationer, kostberegninger og fagtekster om fx ernæring, råvarer og mad (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 17). For at kunne læse og anvende fagets tekster må læreren sikre den nødvendige indføring i fagets tekstkultur, herunder strukturer, formål og ordkendskab. Gennem dette arbejde med fagets særlige tekster udvikles elevernes evne til at være strategiske og målrettede læsere (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020, s. 17). I Fælles Mål for madkundskab indgår læsning eksplicit i de mål, der omhandler *Madlavningens mål og struktur* samt *Madvaredeklarationer og fødevaremærkninger* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 5). Herved indgår tekstarbejde som en integreret del af undervisningen. Ved eksplicit at inddrage genrer som fx opskrift og varedeklaration i Fælles Mål, tydeliggøres det, at disse teksttyper er særlige for faget.

Billedkunst

I billedkunst arbejder man med skolens dannelsesopgave gennem *kreativ udvikling og æstetisk dannelse*. I billedkunst skal eleverne fremstille, opleve og analysere billeder, hvilket også gør faget til et praktisk fag. Her indgår fagets kompetenceområder, billedfremstilling, -analyse og -kommunikation i en vekselvirkning mellem teori og praksis (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 5). I Fælles Mål for valgfag i billedkunst er der fokus på elevernes teoretiske viden om eksempelvis kunsthistorie, idet det i kompetencemålene for faget fremgår, at eleverne skal kunne analysere billeder fra forskellige tidsperioder, kulturer og medier (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 8).

Læsning

I læseplanen for billedkunst bliver læsning nævnt som kilde til inspiration samt i forbindelse med det udvidede læsebegreb, hvor også det at læse billedsprog indgår (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 16). Om læsning af fagtekster står der "*I forbindelse med at søge relevant viden om en kunstner eller forklaring på fagbegreber er læsning en forudsætning.*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 16). Denne beskrivelse af fagets læseaktiviteter er i vores optik ikke fyldestgørende, da læsning i billedkunst også omfatter instruerende tekster i form af eksempelvis opgaveark

og vejledninger. Ifølge Frants Mathiesen kan den manglende opmærksomhed på fagets tekster være et udtryk for, at "[...] *mange opfatter faget som et rent praktisk fag, hvor læreren sætter aktiviteter i gang og forklarer eleverne undervejs, hvad de skal gøre*" (Mathiesen & Shakoor, 2011, s. 23).

Sproget i fagene

Fælles for billedkunst og madkundskab er, at de fra 2019 er blevet en del af fagpakken af praktisk-musiske fag, der udbydes som obligatorisk valgfag for elever i 7. og 8. klasse. I forbindelse med dette er fagene blevet prøvafag. Dermed har fagene fået en mere sproglig, akademisk dimension, da det ikke er nok "bare" at kunne fremstille et velsmagende måltid eller male et smukt maleri. Eleverne skal også vise, at de har viden om, fx hvor råvarerne kommer fra, eller hvilken kunsthistorisk periode maleriet er inspireret af. Dermed spiller sprog og læsning også en større rolle i fagenes mål og formål end tidligere. Denne udvikling fra at fagene udelukkende var praksisfag, til at de nu i højere grad indeholder praksis og teori, kan vi dog ikke fastslå er en konsekvens af, at fagene nu er eksamensfag eller som konsekvens af, at sproglig udvikling fra 2014 er blevet en dimension i fagene. Derimod taler det ind i en generel tendens i skolens fag, hvor sprogliggørelse og kommunikation er blevet centrale elementer, ikke mindst på grund af de Nye Fælles Mål 2009, hvor sprogets rolle også i fx matematik blev et fokusområde (Mulvad, 2009, s. 17). I madkundskab og billedkunst er sproget desuden essentielt, fordi en typisk arbejdsform i begge fag er, at eleverne arbejder sammen i grupper om at fremstille et produkt. Kommunikation mellem eleverne er således indlejret i fagenes arbejdsformer. Kendetegnene for læsning i fagene er, at fagenes tekster ofte består af fagspecifikke tekststrukturer og indeholder fagspecifikke ord og begreber. Dog ser vi en forskel i, hvordan læsning og tekster beskrives og behandles i læseplaner og Fælles Mål for fagene, da tekster og læsning fylder langt mere i madkundskab end i billedkunst. Her skal det dog også nævnes, at siden Klare Mål (der senere blev til Fælles Mål) blev indført i 2002, har Foreningen Danmarks Billedkunstlærere flere gange kritiseret, at målene ikke er fyldestgørende, samt at de, til forskel fra andre fags mål, er alt for rettet mod specifikke færdigheder og emner frem for erkendelse og viden (K. E. Christensen & Marxen, 2021, s. 21).

Teksttyperne i fagene er på nogle områder de samme. Her tænker vi særligt på instruerende og informerende tekster, der begge anvendes jævnlige i begge fag. Der er dog også fagspecifikke teksttyper som fx varedeklARATIONER i madkundskab, hvor der ikke er overlap mellem fagenes tekster.

Metode

I dette afsnit vil vi først kort beskrive bachelorprojektets videnskabsteoretiske grundlag samt hvilken betydning dette har for projektet. Derefter vil vi præsentere projektets analysestrategi. Herefter præsenteres projektets empiriske grundlag samt begrundelser for og imod netop disse empiriske metoder. Slutteligt vil vi forholde os kritisk til den indsamlede empiris validitet og til, hvad vi kan og ikke kan bruge denne undersøgelse til.

Projektets videnskabsteoretiske ståsted

Med dette projekt ønsker vi at undersøge, hvordan elever i dyslektiske vanskeligheder oplever mødet med tekster i de praktisk-musiske fag, billedkunst og madkundskab. Det er altså elevernes oplevelser og livsverden, vi ønsker at komme nærmere. Dette gør vi gennem en hermeneutisk og fænomenologisk tilgang. Fænomenologien omhandler, hvordan fænomener optræder i bevidstheden. Denne tilgang er central for vores projekt, fordi undersøgelsen kredser om, hvordan elever oplever den verden, de indgår i. Fænomenologen undersøger en subjektiv erfaringsverden, man ikke selv er en del af, men som man alligevel har indflydelse på, fordi bearbejdningen af andres erfaringer vil påvirkes af ens egne erfaringer og livsverden (Sunesen, 2020, s. 22). I hermeneutikken opbygges ny viden ved at udvide sin forståelseshorisont gennem fortolkning af de forståelser, man allerede besidder (Sunesen, 2020, s. 23). Centrale begreber i hermeneutik er forståelse, forforståelse og forståelseshorisont, fordi nye forståelser udspringer af en løbende fortolkningsproces, der udvider forståelseshorisonten (Sunesen, 2020, s. 25). Forforståelsen om et emne vil altid have betydning for den nye viden, man tilegner sig, ligesom også kulturelle erfaringer har betydning for, hvordan vi forstår et emne eller fagområde. Undersøgelsen er i begge disse videnskabsteoretiske retninger rettet mod menneskers livsverden, som man forsøger at forstå og fortolke (Sunesen, 2020, s. 31). Når vi anlægger dette hermeneutisk-fænomenologiske syn, vil vores egne holdninger, oplevelser og fordomme have betydning for den fortolkning, vi foretager, fordi vi selv er en del af den oplevelsesverden, vi søger at beskrive og fortolke. Vi forsøger altså at afdække elevers oplevelse med læsning i de praktisk-musiske fag gennem tolkninger af tegninger, interviews og observationer.

Analysestrategi

Vi har valgt at anvende en abduktiv analysestrategi i projektet. I den abduktive analysestrategi er analysevejen ikke fastlagt ud fra enten teori som i den induktive, eller empiri som i den deduktive

(Sunesen, 2020, s. 87). Derimod føres analysen frem i et samspil mellem teori og empiri, men hvor undren og overraskelse også gives plads til at styre retningen for yderligere undersøgelser (Sunesen, 2020, s. 88). Denne analysestrategi taler ind i projektets hermeneutisk-fænomenologiske videnskabs-teoretiske grundlag, da målet med projektet er at udvide vores forståelseshorisont. Hvordan og i hvilken retning, vores forståelseshorisont udvides, kan ikke fastlægges inden undersøgelsen foretages, men udvikles og udvides undervejs. I projektet vil vi løbende invitere læseren med ind i de overraskelser og undringer, vi har mødt under udarbejdelsen af vores projekt.

Målgruppe og deltagere

Gennem projektet har vi foretaget undersøgelser af et madkundskabsvalghold og et billedkunstvalghold, der begge er på 7. årgang. Vi har kendskab til eleverne gennem praktikperioder, og de er valgt ud fra, at der i begge klasser er elever i dyslektiske vanskeligheder. De elever i dyslektiske vanskeligheder, der indgår i projektet, har vi navngivet. Der indgår tre elever, der er testet i det røde felt i Ordblindetesten, og som vi har valgt at kalde Rasmus, Ruben og Ronja. Der indgår en enkelt elev, der er testet i det gule felt i Ordblindetesten, som i projektet hedder Gry. Enkelte steder indgår citater og observationer af to elever, der ikke er i dyslektiske vanskeligheder. Disse elever har vi valgt at kalde Filip og Peter. Vi har indsamlet empiri på vores praktikskole, som i projektet kaldes Byskolen.

Tegninger

For at undersøge elevernes oplevelse af undervisningen i billedkunst og madkundskab, har vi bedt eleverne tegne deres oplevelse af undervisningen i de respektive fag, for på den måde at få indblik i, hvorvidt læsning er noget, der fylder for eleverne i fagene. Vi bad eleverne tegne to tegninger. På den ene skulle de tegne det bedste ved faget, og på den anden skulle de tegne det mest udfordrende i faget. Vi har valgt at benytte tegninger, for at få elevernes umiddelbare oplevelser i fokus og for at undgå, at lade elevernes besvarelse farve af vores spørgsmål, hvilket kan være en risiko ved andre empiriformer som eksempelvis interviews. Derfor har vi også undladt at fortælle eleverne, at projektet handler om læsning. Dette taler ind i en etnografisk metode, hvor man ofte spørger om noget andet end det, man undersøger, hvorved der aktiveres anderledes måder at formidle viden og information på (Brok, 2023, s. 23). Det har også været med i vores overvejelser om empiriindsamling, at vores undersøgelsesfelt er elever i dyslektiske vanskeligheder, og vi er opmærksomme på, at tegninger kan udtrykke nogle følelser og oplevelser, som for nogle kan være svære at sætte ord på, blandt andet grundet dyslektiske vanskeligheder. Tegningerne anvendes primært kvalitativt i projektet. Vi

behandler tegningerne kvalitativt, når vi trækker enkelte tegninger ud og fortolker motiverne for at opnå en forståelse for, hvordan enkelte elever oplever undervisningen i madkundskab og billedkunst. I vores tolkning af tegningerne tillægger vi dem en værdi, der er påvirket af vores egne erfaringer og tolkninger. For at få indblik i de overordnede temaer, der har betydning for alle eleverne, har vi anvendt en kvalitativ tematisk analysemetodik (Brok, 2023, s. 24). Dette gør vi ved at kategorisere tegningernes motiver for på den måde at få indblik i de overordnede temaer, der træder frem i elevernes oplevelse med fagene. Når vi foretager denne kategorisering, er vi opmærksomme på, at det igen er vores tolkning af elevernes tegninger, vi kategoriserer. De tre kategorier, der træder frem på tværs af de to hold, er: *undervisnings- og arbejdsformer*, *tid og rammefaktorer* og *relationer*. I kategorien *undervisnings- og arbejdsformer* indgår blandt andet en tegning af en tavle med tekst samt borde med papir og blyanter (bilag 1.2). Under *tid- og rammefaktorer* indgår blandt andet en tegning af en mobil, hvor man kan se, at klokken er tre med et kryds over og teksten "*har fri kl 3*" (bilag 1.3). Under *relationer* indgår en tegning af elevens veninder (bilag 1.5). Af hensyn til mængden af empirisk materiale har vi kun vedhæftet de, i dette projekt, navngivne elevers tegninger. Disse ses i bilag 1.

Interviews

Interview som metode anvendes til at sprogliggøre, hvordan noget opleves fra interviewpersonernes perspektiv (Sunesen, 2020, s. 37). Som nævnt har projektet et hermeneutisk-fænomenologisk videnskabsteoretisk grundlag, hvor målet er at nærme sig en forståelse af et fænomen gennem en løbende forståelsesudvidelsesproces. I dette videnskabsteoretiske syn ses interviews som en del af den fortolkningsproces, der foregår løbende, og som bidrager til forståelsesudvidelsen (Sunesen, 2020, s. 36). Som efterbehandling af elevernes tegninger har vi foretaget interviews med eleverne. Her har vi bedt eleverne om at sætte ord på deres tegninger, for på den måde at få en dybere indsigt i deres blik på fagene. I vores interviews med eleverne var det derfor deres hensigter og følelser, der var i fokus, med udgangspunkt i de tegninger, de havde tegnet. Vi har foretaget interviews med tre elever fra billedkunst, hvoraf en er testet i det røde felt og en er testet i det gule felt i Ordblindetesten, mens den tredje elev ikke er i dyslektiske vanskeligheder. I madkundskab har vi interviewet en enkelt elev, der er testet i det røde felt i Ordblindetesten. Interviewene er semistrukturerede, da vi har udarbejdet interviewguides, som vi anvendte til at styre samtalen ind på nogle på forhånd udvalgte temaer, men samtidig med plads til, at elevernes svar kunne give anledning til uddybende spørgsmål. Temaerne er udvalgt på baggrund af den tematisering af elevernes tegninger, vi har foretaget. Fordi projektets emne er læsning i fagene, var en del af interviewguiden at spørge ind til læsning i fagene, også for de

elever, der ikke havde tegnet tekstaktiviteter. Transskriptioner af interviews samt interviewguide fremgår af bilag 2.

Observationer

Som et led i vores undersøgelse af elevernes møde med tekster og tekstaktiviteter har vi desuden foretaget observationer af undervisningssituationer. Observationer bruges til at få viden om, hvad der sker i et miljø, hvor de observerede indgår naturligt (Sunesen, 2020, s. 53). Vi anvender observationer til at undersøge, hvordan eleverne i dyslektiske vanskeligheder interagerer med tekster og tekstaktiviteter. Vi har foretaget observationer i rollen som observatører, der deltager (Østergaard, 2017, s. 33). Eleverne var bevidste om, at vi var til stede for at observere undervisningen, men ikke om, hvad vi helt konkret observerede på. Vi observerede på mikroniveau, da det var specifikke elevers adfærd i mødet med tekstaktiviteter, vi ønskede at undersøge. Vi var to observatører, der observerede det samme på samme tid. Undervejs noterede vi hver især, hvordan vi så eleverne interagere med tekstaktiviteter, og efterfølgende samlede og reflekterede vi over det observerede. Vi har valgt at omskrive observationssekvenserne til korte praksisfortællinger, der fremgår i bilag 3. Vi er bevidste om, at observationer aldrig er objektive, fordi observatørens blik altid vil påvirke det, der observeres, og når vi vælger at omskrive observationerne til praksisfortællinger, vil vores subjektivitet træde endnu tydeligere frem (Winther, 2013, s. 158). Når vi vælger at anvende praksisfortællinger, er det fordi, de kan anvendes til at krops- og sanseliggøre begivenheder, så man både fokuserer på det, man gerne vil undersøge, men også åbner sig for det andet der sker i den praksis, man observerer (Winther, 2013, s. 160). Dermed sigter vi igen, qua vores videnskabsteoretiske ståsted, mod at beskrive og belyse elevernes livsverden. Praksisfortællingerne anvender vi i projektet til at belyse de handlinger, eleverne foretager. Vi er opmærksomme på, at vi ikke med observationer alene kan besvare projektets problemstilling, da vi ikke kan observere en elevs oplevelse. Observationerne bruges derfor i projektet til at underbygge analysen i samspil med det øvrige empiriske materiale.

Metodekritik

Med det hermeneutisk-fænomenologiske videnskabsteoretiske ståsted er kvalitative undersøgelser centrale, da projektets empiriske materiale påvirkes af vores subjektive tolkning af tegninger, interviews og observationer. Undersøgelsen kredser om fire elevers oplevelser med læsning i billedkunst og madkundskab på én skole, hvilket vi ikke kan lave pålidelige generaliseringer ud fra. Dermed kan vi ikke konkludere, hvordan alle elever i dyslektiske vanskeligheder oplever læsning i madkundskab

og billedkunst, men vi kan komme med vores bud på, hvordan læsningen kan opleves af elever i dyslektiske vanskeligheder. De elever vi har interviewet, har vi rekrutteret ved at spørge, om de er interesserede i at deltage i projektet. I dette ligger en risiko for, at deltagerne ikke er repræsentative for alle elever i dyslektiske vanskeligheder, da elever der ikke er trygge ved at tale om deres vanskeligheder, muligvis vil have andre holdninger til, hvordan deres vanskeligheder påvirker dem. I forbindelse med udarbejdelsen af projektet er det blevet klart for os, at der ikke findes undersøgelser eller litteratur om netop dette specifikke emne. Projektet er derfor vores bedste bud på, hvordan man med fordel kunne undersøge emnet, men vi er bevidste om, at undersøgelsens validitet påvirkes af, at målgruppen er begrænset.

Analyse: elevers oplevelse af læsning i fagene

Dette afsnit er skrevet på baggrund af tegninger, interviews og observationer af en gruppe elever fra 7. årgang på Byskolen. Først undersøger vi, hvad læsning betyder for eleverne og hvordan de læser i fagene. Til dette inddrager vi Albert Banduras teori om self-efficacy og Covingtons teori om beskyttelse af selvværdet. Herefter vil vi undersøge elevernes brug af læse-skriveteknologi (herefter LST). Til dette inddrager vi forskning fra bl.a. Nationalt Videncenter for Læsning (Olesen & Bonderup, 2023). Slutteligt vil vi foretage læsbarhedsanalyser af to tekster fra fagene. Dette gør vi med brug af Ruth Mulvads *Sprog i skole* (2009).

“Vi læser ikke sådan vildt meget”

For at få indblik i elevernes oplevelse med læsning i de praktisk-musiske fag, har vi undersøgt elevernes tegninger af undervisningen i hhv. madkundskab og billedkunst.

Her dannes et billede af, at læsning ikke fylder det store. I billedkunst har ikke en eneste elev tegnet tekster, bøger eller andet, der kunne indikere læseaktiviteter. Dette ser vi som et tegn på, at eleverne ikke oplever læsning som en stor del af faget.

Vores projekt kredser om elever i dyslektiske vanskeligheder, derfor har vi taget deres tegninger til side og undersøgt nærmere. Disse tegninger kan placeres i de tre overordnede kategorier: *undervisnings- og arbejdsformer, tid og ramme faktorer og relationer*.

I kategorien *undervisnings- og arbejdsformer* har to elever tegnet, at det bedste i fagene er, når de udvikler sig og bliver bedre til fagets teknikker, mens to elever har tegnet specifikke emner/teknikker, som det mest udfordrende. *Tid og rammefaktorer* kan ses i fire af tegningerne. Tre elever har tegnet, at det mest udfordrende er, når de har sent fri, ligesom én har tegnet, at det bedste er, at undervisningen er aflyst hver fjerde gang. Én elev har tegnet *relationer* med elever fra andre klasser som det bedste (bilag 1). Ingen af de elever, der er i dyslektiske vanskeligheder, har tegnet læsning eller andre former for tekstarbejde. Ud fra tegningerne alene kan vi dog ikke vurdere, om dette er et tegn på, at eleverne ikke oplever fagets tekster som udfordrende, eller om det er fordi, de ikke oplever fagene som læsefag. Det kan også være et tegn på, at eleverne ikke oplever deres dysleksi som noget, der udfordrer/er på spil i faget. Det kan også være et udtryk for, at der er noget andet, der udfordrer dem mere end læsning.

Vi finder det bemærkelsesværdigt, at når man kigger på alle tegningerne, er der 10 ud af de i alt 17 elever, der tegner teoriundervisning som det mest udfordrende i madkundskab. Dette illustreres med tegninger af tekster og tavleundervisning. Fælles for disse tegninger er, at de alle er tegnet under overskriften "Det mest udfordrende". Ser vi nærmere på tegningerne af teoriundervisning, kan vi se, at mange elever har en skematisk forståelse af teoriundervisning, hvor elever sidder med fronten mod en tavle med meget tekst. Samtidig har eleverne tekster, bøger, blyanter og computer på bordene foran sig. Et eksempel på denne skematiske forståelse af teoriundervisningen ses i Filip's tegning (bilag 1.2). De mange forskellige teksttyper, der er repræsenteret på tegningen, viser, at eleven er bevidst om, at der indgår meget tekst i faget. Anderledes gør det sig dog gældende, når man spørger eleverne ind til læsemængden i faget. Filip: "*vi laver klart mest mad*"; Rasmus "*altså vi læser jo altid, når det er opskrifter*"; Filip "*men det er ikke særlig meget*" (bilag 2.2.1). Selvom Filip har tegnet en stor læsemængde i teoriundervisningen, ses dette altså ikke som en del af den primære madkundskabsundervisning, hvilket vi tolker som et tegn på, at eleverne oplever mad og madlavning som det centrale i faget, og at de oplever, at den læsetunge teoriundervisning ikke er en integreret del af faget. Det er dermed kun, når læseaktiviteter er tæt knyttet til det, eleverne oplever som centralt, altså madlavningen, at eleverne oplever læsning som noget, der fylder i madkundskab.

Da vi i vores interview spurgte ind til læsning i billedkunst, nævnte eleverne flere gange, at de ikke læser i faget: Peter: "*vi læser ikke sådan vildt meget*" og Ronja: "*nej, vi går bare i gang med at lave et eller andet*" (bilag 2.2.2). Gry nævnte dog også, at "*det var noget af det, vi selv skulle læse [...] det blev lidt uoverskueligt at sådan læse det hele*" (bilag 2.2.2). Her er det dog også værd at nævne, at det især er de to elever, der er testet i hhv. det røde og det gule felt på ordblindetesten, der fremhæver læsesituationer, hvorimod Peter, der ikke er i dyslektiske vanskeligheder, i høj grad gør opmærksom

på, at der ikke læses ret meget i faget. Dette kan være fordi læsning fylder mere i dagligdagen for de to elever, der er i dyslektiske vanskeligheder.

“Man blev helt doven og træt over det”

Mange elever i dyslektiske vanskeligheder udvikler undvigelsesstrategier i læsningen for at undgå, at andre opdager, at deres læseevner ikke rækker. Vi ved fra forskningen, at lærere og klassekammerater er nogle af de personer, der har størst indflydelse på elevers faglige selvbillede (Swalander, 2012, s. 180). Derfor vil mange elever i dyslektiske vanskeligheder forsøge at undgå, at andre opdager, når de har svært ved noget. Covington kalder dette beskyttelse af selvværdet, altså at man handler på en sådan måde, at ens selvværd ikke påvirkes negativt af den utilstrækkelighed, man oplever eller forventer at opleve. I vores interviews var det tydeligt, at elever i dyslektiske vanskeligheder har forskellige strategier for deres læsning i fagene, men at de især har strategier for, hvad de gør, når læsningen ikke lykkes. Ronja nævner, at når hun skal læse, bliver hun *“distraheret af noget andet og så kigger man bare væk, og så når man ikke at læse det”* (bilag 2.2.2) og at *“man blev helt doven og træt over det også”* (bilag 2.2.2). Det kan være udtryk for nogle af de strategier, hun anvender til at beskytte sit selvværd ved at undgå nederlag. Hvis elever anstrenger sig for at løse en opgave, men alligevel oplever at fejle, vil dette have en langt mere negativ indflydelse på deres selvværd, end hvis de slet ikke forsøger (Covington, 1998, s. 16). Når Ronja nævner, at hun bliver doven og træt, når hun skal læse, kan det derfor være en undskyldning for ikke at have læst teksten, der ikke viser tilbage til utilstrækkelige evner, men i stedet manglende lyst eller indsats. Dette understøttes af forskning, der viser, at elever med læse- og skrivevanskeligheder ofte har et negativt fagligt selvbillede, og at de ofte hurtigt opgiver opgaveløsningen (Swalander, 2012, s. 181). Sammenholder vi dette med Ronjas tegninger, kan vi se, at hun som det bedste har tegnet/skrevet “når vi har fri” og som det mest udfordrende “at have sent fri” (bilag 1.3). Her kan der igen være tale om undvigelses/beskyttelsesstrategier, fordi man af gode grunde ikke kan fejle, hvis man ikke har undervisning. At de sene dage er udfordrende går dog igen hos mange elever, også dem, der ikke er i dyslektiske vanskeligheder, hvorfor vi ikke kan konkludere, at Ronjas tegninger er udtryk for undvigelsesstrategier.

Mange elever i dyslektiske vanskeligheder har oplevet utilstrækkelighed i forbindelse med læsning tidligere og vil gerne undgå at opleve det igen. Det kan man forstå gennem Banduras teori om self-efficacy. Self-efficacy-teorien handler om, at ens forventninger til at kunne løse en given opgave er baseret på tidligere oplevelser med lignende opgaver (Swalander, 2012, s. 182). Elever i dyslektiske vanskeligheder vil derfor ofte have lave mestringsforventninger i forhold til læsning, fordi deres

erfaring er, at læsning fører til nederlag. Kigger vi på Rasmus, er det spændende, at han ikke på samme måde som Ronja, forsøger at undgå læsningen. I interviewet nævner han, at "*man ved ligesom at der skal laves mad, og derfor er det også helt fint at læse først*" (bilag 2.2.1). Han oplever ikke læsning af opskrifter som en barriere eller en udfordring, blandt andet fordi læsning af opskrifter efterfølges af, at der skal laves mad, hvilket han nyder. Rasmus nævner ligeledes, at "*hvis jeg ikke lige forstår den opgave der, så er jeg også god til lige at komme op på hesten igen*" (bilag 2.2.2). Vores vurdering er, at Rasmus' self-efficacy er høj, og at han altså har en forventning om mestring, selv når han møder udfordringer. Det er med til at understrege, at selvom elever i dyslektiske vanskeligheder oftere har lavere fagligt selvværd, er alle elever i dyslektiske vanskeligheder forskellige, og som lærere skal vi se eleverne som individer, og ikke som deres diagnose.

Som nævnt oplever Rasmus ikke, at læsning af opskrifter er en barriere for deltagelse i faget, fordi glæden ved madlavning overskygger læsningen. I vores observationer så vi, at Rasmus brugte sine klassekammerater til at sikre, at han havde læst opskriften korrekt, ligesom klassekammeraterne brugte Rasmus' viden om madlavning (bilag 3.2). Derfor antager vi, at Rasmus ikke oplever sine læsevanskeligheder som en barriere, fordi han på anden vis bidrager til gruppens arbejde. Dog nævner han, at når de skal læse længere fagtekster, fylder hans dyslektiske vanskeligheder mere end ved opskrifterne: "*Jeg plejer at prøve at være sammen med nogen, så jeg også kan få lidt hjælp på den måde, i stedet for bare at række hånden op hele tiden*" (bilag 2.2.1). Rasmus er bevidst om, at han kan få brug for hjælp til læsning af informerende beskrivende tekster. At han vælger at række ud mod venner frem for læreren, tyder også på, at han er reflekteret omkring hvilke strategier, han foretrækker at anvende i mødet med svære ord og tekster. I vores observationer i billedkunst så vi, hvordan Ruben også støttede sig op ad sin klassekammerat, Peter. Vi så dog også, at Peter trak sig efter en hel lektion som læsestøtte (bilag 3.1). Ved at lade elever i dyslektiske vanskeligheders klassekammerater agere primær støtte, risikerer man, at elevernes indbyrdes sociale relationer sættes under pres. Herved understreges vigtigheden af, at det er læreren, der tager ansvar for læsestøtten.

"Det er ikke alle ord, den kender helt"

Ingen af de elever i dyslektiske vanskeligheder, vi har interviewet, anvender LST til læsning i billedkunst og madkundskab, selvom de anvender hjælpemidlerne i skolens andre fag. Rasmus nævner, at "*hjælpemidler til at læse [i madkundskab] det tror jeg ikke er så nødvendigt*." (bilag 2.2.1). Dette er interessant, når han som nævnt jævnligt oplever, at han må søge støtte ved sine klassekammerater, når hans læseevner ikke slår til i mødet med fagets tekster. Det er ikke kun eleverne i vores projekt,

der undlader at bruge LST i undervisningen, *Projekt It og Ordblindhed* viste, at 42% af elever med dysleksi fravælger at bruge LST til læsning (Arnbak & Petersen, 2017, s. 40). Når elever fravælger at bruge deres it-redskaber, kan det være et udtryk for, at de ikke ønsker at skille sig ud fra klassens øvrige elever, hvilket beskrives i artiklen *Modstand mod læse- og skriveteknologi fra et elevperspektiv* (Olesen & Bonderup, 2023, s. 55). I de praktisk-musiske fag, er der en risiko for, at dette forstærkes af, at elever der ikke er i dyslektiske vanskeligheder typisk ikke anvender (eller endda medbringer) computer til hverken madlavning eller tegneøvelser. Dermed er de praktisk-musiske fag de eneste, hvor elever i dyslektiske vanskeligheder har en fysisk "it-rygsæk" med sig, og dermed adskiller sig synligt fra klassens øvrige elever. Derfor kan Ronja, Gry og Rasmus' fravalg af LST være et udtryk for, at de ønsker at undgå den anderledeshed, der ligger i at være den eneste, der bruger computer. Fravalget af LST i de praktisk-musiske fag kan også være et resultat af, at eleverne oplever, at deres LST ikke er brugbar i fagene. Dette oplevede vi et eksempel på i vores interview af Ronja, hvori hun nævner, at det kan være svært at bruge LST til at skrive portefølje, fordi "*Det er ikke alle ord, den kender helt*"(bilag 2.2.2) og at hun bruger meget energi på at tale "*mere voksent-agtigt*"(bilag 2.2.2), så hendes tale-til-tekst ikke lyder som talesprog. Dermed bliver anvendelsen af LST endnu en udfordring frem for en fordel, blandt andet fordi programmerne ikke kender de fagord, der anvendes. I Egmont Rapporten (2018) fremhæves det ligeledes, at LST kan være svær at anvende, hvilket kan have betydning for, at nogle elever i dyslektiske vanskeligheder fravælger det (Jørgensen & Preisler, 2018, s. 26).

I Ronjas tilfælde ved vi desuden, at hun ikke havde adgang til en computer i to måneder efter sommerferien, og dermed også de to første måneder, hvor hun havde valgfag, hvilket kan have betydning for hendes fortrolighed og mestringsoplevelser med LST i faget.

Analyse af fagenes tekster

Fordi eleverne ikke beskriver læsning som en stor udfordring, blev vi interesserede i at undersøge, hvad der karakteriserer fagenes tekster. Til dette har vi valgt at foretage læsbarhedsanalyser af to tekster, der begge har været anvendt i undervisningen på Byskolen. Teksten fra madkundskab er en opskrift på rugbrødslagkage og teksten fra billedkunst er en informerende beskrivelse om politisk kunst. Til læsbarhedsanalyserne anvender vi Ruth Mulvads *Sprog i skole* (2009), til at undersøge hvilke udfordringer disse tekster indeholder. *Sprog i skole* er baseret på systemisk funktionel lingvistik (herefter SFL) og vi vil derfor kort redegøre for dette inden vi anvender begreberne i analysen. For at forstå hvordan elever i dyslektiske vanskeligheder oplever mødet med fagenes tekster,

inddrager vi løbende viden om LST samt de muligheder og udfordringer elevgruppen kan opleve i læsning. Derudover undersøger vi, hvor teksterne befinder sig i et registerkontinuum. Slutteligt laver vi en kort sammenfatning af teksternes samlede muligheder og udfordringer.

Systemisk funktionel lingvistik

Systemisk funktionel lingvistik (herefter SFL) er en teoretisk tilgang til sprog, der fokuserer på sprogets funktion i kommunikationen. I SFL er sprogets funktion at skabe betydning (Mulvad, 2009, s. 23). Teorien blev udviklet af den britiske lingvist Michael Halliday, der udviklede teorien til den pædagogiske verden (Mulvad, 2009, s. 22). I SFL betragtes sproget som et socialt redskab, der bruges til at skabe mening i sociale kontekster. Det betyder, at sproget ikke kun ses som et sæt grammatiske regler, men også som et middel til at udtrykke og forhandle betydning i forskellige sociale sammenhænge. Denne socialsemiotiske proces foregår både mundtligt og gennem artefakter som fx opskrifter (Mulvad, 2009, s. 23). Sprog er et komplekst semiotisk system, der indeholder mange valgmuligheder for sprogbrug. Betydningen af sprogbrugen skal derfor forstås i relation til andre mulige valg (Mulvad, 2009, s. 242).

Det er centralt i SFL, at læseren trækker på sine erfaringer, baggrundsviden og sociale og kulturelle forståelse for at forstå en tekst (Mulvad, 2009, s. 24). Det forudsætter, at læseren indgår i interaktioner med teksten, hvor viden om tekstens genre anvendes aktivt under læsningen. Arbejder man med en opskrift i madkundskab, skal man derfor bruge sin viden om de genrespecifikke træk teksten indeholder, såsom brugen af imperativ og punkttopsat tekst. Derudover skal også tekstens formål (at instruere i tilberedelsen af mad) anvendes i mødet med teksten (Mulvad, 2009, s. 245). I SFL er et vigtigt aspekt derfor at udvikle læserens evne til at genkende og forstå sproglige strukturer og mønstre.

Fordi læsning i SFL ses som en aktiv, men også socialt og kulturelt forankret proces, anser vi læsesynet i SFL som sociokulturelt. Dermed adskiller dette sig fra Elbros kognitive læsesyn, hvor læsning ses som en individuel proces. Vi ser fagenes tekster som forankret i en social og funktionel kontekst, fordi de praktisk-musiske fag er præget af en høj grad af samarbejde og praktisk anvendelse af tekster. Kort sagt: Tekster i de praktisk-musiske fag har et funktionelt og socialt aspekt, der har stor betydning for hvordan og hvorfor, der læses.

Rugbrødslagkage

Teksten fra madkundskab er en opskrift på rugbrødslagkage fra Arla (Arla.dk, u.å.). Opskrifter er en genre under instruerende tekster, og er tekster, der viser, hvordan noget skal gøres. Denne teksttype består af en genkendelig tekststruktur, der også viser arbejdsgangen (Mulvad, 2009, s. 77-78). Derudover indgår forudsigelige sproglige mønstre (Mulvad, 2009, s. 79). Disse sproglige mønstre indgår i de forskellige trin i opskriften. Trin et, der viser målet, består af et sammensat ord: rug-brød-s-lagkage, der fungerer som en nominalgruppe, fordi der er tale om en kage i lag, der indeholder brød, der er lavet af rug. Trin to, ingredienslisten, består af nominalgrupper af bestemmere, klassifikationer og mængder, som fx *50 g grofthakkede hasselnødder*. Her er *50 g* den bestemmende mængdeangivelse, *grofthakkede* er en beskrivende nominalisering og *hasselnødder* er selve tingen/ingrediensen. At forstå ingredienslisten er en krævende proces, fordi det forudsætter:

1. at eleverne kender de typiske forkortelser, der angiver mængder i madkundskab og ved, hvordan man anvender dem. I denne tekst fx forkortelsen *g* for gram.
2. at eleverne kan aflæse og forstå, at beskrivelsen indeholder en handling, der ikke indgår i fremgangsmåden. Handlingen "hak hasselnødderne groft" er skjult og der er foregået en nominalisering til beskrivelsen *grofthakkede*. Nominaliseringen er en grammatisk metafor, hvor en semantisk proces (at hakke hasselnødderne groft) udtrykkes som en beskrivelse (*grofthakkede*) (Mulvad, 2009, s. 88).
3. at eleverne kender den pågældende ingrediens, så de ved, hvad de skal bruge. I eksemplet er dette *hasselnødder*. For at resultatet bliver som ønsket, er ingredienserne typisk meget specifikke (Mulvad, 2009, s. 84). For elever i dyslektiske vanskeligheder, der typisk har et mindre ordforråd, og som har svært ved afkodning, kan dette blive en udfordring i læsning af teksten, fordi ordet *hasselnødder* både er et langt sammensat ord og en lavfrekvent betegnelse. Ydermere er der i opskriften inkonsekvent brug af ordet, da det i fremgangsmåden fremgår som hasselnødder. Derved sætter teksten krav til, at læseren forbinder de to ord med hinanden, hvilket vi antager kan være svært for elever i dyslektiske vanskeligheder, der allerede er udfordrede i afkodningsprocessen.

I trin tre, fremgangsmåden, udgør verbernes form et vigtigt sprogligt mønster for opskrifter og andre instruerende tekster (Mulvad, 2009, s. 79). I vores tekst er verberne i imperativ og hvert trin indledes af et verbum, der er tekstens thema. Når verberne er i imperativ, forsvinder aktøren, hvilket

forudsætter, at læseren selv finder og forholder sig til, hvem der er aktøren. For elever i dyslektiske vanskeligheder kan dette blive en udfordring, fordi læsevanskeligheden netop handler om afkodning. Når ordafkodningen ikke er automatisk, vil man bruge en masse energi på selve afkodningen, hvilket kan påvirke tekstoverblikket negativt. Derfor kan disse skjulte aktører i de instruerende tekster, der sætter høje krav til overblikslæsningen, udgøre en udfordring for elever i dyslektiske vanskeligheder. Når elever læser opskrifter i madkundskab, indgår aktørerne dog typisk implicit. Dette fremgik af interviewet med Rasmus. Rasmus fortæller også, hvordan læsning af opskrifter kan være nemmere at overskue, fordi han ikke behøver at læse det hele fra start til slut: “[...] i madkundskab så læser jeg mere sådan det punkt, jeg er kommet til, i stedet for at læse det hele fra start. Nogle gange går jeg måske lige lidt tilbage i opskriften og læser for at være sikker på, at jeg er kommet dertil, hvor jeg tror” (bilag 2.2.1). Opskriftens layout hjælper altså Rasmus til at danne overblik over, hvor han er i teksten, og samtidig kan han bryde læsehandlingen ned i mindre bidder.

Et andet sprogligt mønster i opskrifter er præcise betegnelser for fremgangsmåden (Mulvad, 2009, s. 79). Dette ses eksempelvis i punktet: “*Bland mel, bagepulver, hasselnødder, rugbrød og kakaopulver sammen og vend det i æggesnapsen*” (bilag 4.2). Verberne *bland* og *vend* kan ved første øjekast fremstå som synonymmer, men i madkundskab beskriver de helt forskellige handlinger. Som nævnt er verberne tekstens tema, og der er dermed processerne, der er i fokus. Dette stemmer godt overens med tekstaktivitetens formål, der er at få nogen til at udføre en række handlinger i en bestemt rækkefølge (Mulvad, 2009, s. 82).

I fremgangsmåden indeholder teksten også normaliseringer, altså skjulte handlinger, fx “*Fordel dejen i en **smurt springform** (ca. 22 cm i diameter)*” (bilag 4.2)(vores markering). Denne normalisering indeholder både en skjult handling, “smør kanterne på springformen med smør”, og en skjult ingrediens, fordi smørret, der skal bruges, ikke indgår i ingredienslisten. Sætningen indledes desuden af homografen “fordel”, der kan lede til misforståelser for læseren, hvis man ikke er sikker på, hvordan ordet passer ind i konteksten. Vi ved, at elever i dyslektiske vanskeligheder typisk har et mindre ordforråd, og vi antager derfor, at homografer kan være udfordrende for deres læseforståelse, da der kan komme tvivl om ordets betydning. Ydermere kan homografen skabe tvivl hos eleven om, hvorvidt deres afkodning af ordet er korrekt, hvis den betydning, de kender for ordet, ikke passer ind i konteksten. Slutteligt indeholder sætningen fagordet “diameter”, der typisk indgår i et matematisk semantisk skema om areal. Selv i denne korte sætning er der altså flere aspekter, der kan lede til misforståelser, særligt for elever i dyslektiske vanskeligheder.

Registerkontinuum

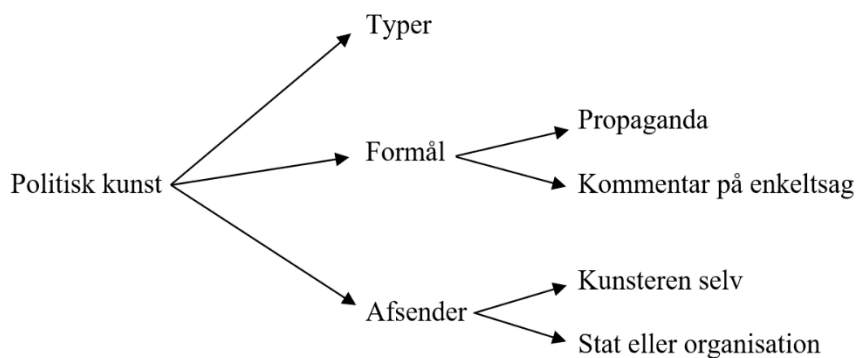
Når elever læser en tekst i skolen, er det ikke kun selve teksten, der har betydning for, hvor nem eller svær den er at læse. Man må også se på, hvordan sprogbrugssituationen omkring teksten er. Til dette kan man anvende et registerkontinuum, hvor man undersøger en sprogbrugssituations felt, relation og kommunikationsmåde (Knudsen & Wulff, 2021, s. 18).

Når elever læser og anvender opskriften på rugbrødslagkage i madkundskab, er *feltet* et sted mellem det almene og specialiserede. Eleverne skal kende og forstå forskellen på at blande og vende noget sammen, men teksten indeholder ikke tekniske beskrivelser af, at forskellen bunder i den fysisk-kemiske effekt på æggets proteinstruktur. *Relationen* i anvendelsen af opskriften har flere skolesproglige træk. Dette karakteriseres fx ved, at der ikke er kontakt mellem læser (elev) og skriver (Arla) (Knudsen & Wulff, 2021, s. 18). I anvendelsen af opskriften er *kommunikationsmåden* til gengæld langt tættere på det hverdagssproglige, fordi sproget er handlingsrettet. I alt kan sprogbrugssituationen siges at være et sted mellem hverdags- og skolesprog. Det er typisk for sprogbrug i skolen, hvor eleverne er i en udvikling mod det specialiserede fagsprog (Knudsen & Wulff, 2021, s. 19). For Rasmus har særligt kommunikationsmåden stor betydning for hans læsning af opskrifter. Dette ses, da vi i interviewet spørger ind til, hvordan han har det med læsning i faget: “*det er helt fint agtigt, også fordi at når vi læser [...] så skal vi jo lave maden på opskriften*” (bilag 2.2.1). Fordi sprogbrugssituationen er handlingsrettet mod noget, han er optaget af, opleves læsning ikke som en udfordring.

Politisk kunst

Teksten fra billedkunstundervisningen er en informerende beskrivende tekst. Denne teksttype optræder i mange fag i skolen og er en særlig måde at informere på, nemlig ved at beskrive, hvordan noget er (Mulvad, 2009, s. 101). Aktiviteter med informerende fagtekster opfattes ofte “som kernen i det at vide eller kunne noget [...]” (Mulvad, 2009, s. 101). Derfor er det ikke overraskende, at det er netop disse tekstaktiviteter, som eleverne i vores projekt fremhæver som læsning i faget. Teksten er et uddrag af Alineas forløb *Politisk Kunst* (Søby & Hav, u.å.).

I Sprog i Skole har Mulvad (2009) beskrevet den typiske tekststruktur for informerende beskrivende tekster. Informerende beskrivende tekster beskriver netop et fænomens bestanddele i en logisk orden, der gør det muligt at adskille eksempelvis én type kunst fra en anden (Mulvad, 2009, s. 108). I Sprog i Skole anvendes et sprogligt netværk til at beskrive ordenen af informationer i denne teksttype, og en sådan ordning har vi opsat for teksten i figur 1.



Figur 1

Netværket læses fra venstre mod højre og udfolder tekstens klassifikationer, hvilket synliggør den underliggende logiske orden i teksten (Mulvad, 2009, s. 106).

I dette informationsnetværk bliver det tydeligt, hvor informationstæt sproget er, altså hvor mange informationer en relativt kort tekst kan indeholde, samt hvordan læseren må ordne disse informationer. At skabe denne ordning af informationer kræver, at læseren er i stand til at danne teksteksterne inferenser. Når man arbejder med informerende beskrivelser, skal elever derfor relatere det specifikke (fx politisk kunst og propaganda) til noget generelt (fx samfundsstrukturer og -forhold og kunsthistorie). At danne teksteksterne inferenser kræver løbende monitorering af egen forståelse, hvilket kan være svært for elever i dyslektiske vanskeligheder. Teksten stammer fra billedkunstudervisningen, hvor typer (udtryksformer), formål og afsender er centrale begreber. Behandles politisk kunst i historieundervisningen, vil begrebet typer (udtryksformer) formentlig være mindre relevant, hvorimod sammenhæng og omstændigheder ville stå centralt. Netværket synliggør dermed også fagspecifikke systemer for informationer (Mulvad, 2009, s. 106).

Informerende beskrivelser anvender nogle særlige sproglige mønstre, herunder relationelle processer (Mulvad, 2009, s. 100). Dette ses i sætningen: "*Noget politisk kunst er propaganda. [...] Andet politisk kunst er måske mere opstået som en kommentar [...]*" (bilag 4.1). Teksten anvender altså mange tilstandsverber, der ikke udtrykker forandring (Mulvad, 2009, s. 103-104). Dette hænger sammen med, at informerende beskrivende tekster typisk ikke er struktureret i tidsforløb og forholder sig mere distanceret til fænomenet, end det ses i fx opskrifter (Mulvad, 2009, s. 104). For elever i dyslektiske vanskeligheder kan dette udgøre en udfordring, da dette kræver en løbende monitorering af egen forståelse.

Elever i dyslektiske vanskeligheder kompenserer ofte for deres udfordringer med skriftens lydprincip ved at benytte betydningsprincippet (Elbro, 2021, s. 99). Her genkender og bevarer eleverne rod morfem og bruger dette til at læse ordene. Det er dog ikke altid at denne strategi er en hjælp, da den stadig beror på en vis mængde gæt. I denne tekst kunne ordet "skurken" eksempelvis blive til *skuret* eller *skulle*. Selve layoutet i teksten kan her være en hjælp, da eleven kun skal forholde sig til et enkelt ord ad gangen. Samtidig kan denne opsætning også udfordre, da sammenhængen mellem punkterne og dermed det semantiske skema (om fx eventyr) som de indgår i, kan være svære at se og anvende som hjælp i afkodningen.

Registerkontinuum

Betrakter man teksten Politisk Kunst på et registerkontinuum, er *feltet* specialiseret. Dette tydeliggøres blandt andet gennem netværket, der viser hvordan der i teksten er en ordning af informationer, som læseren skal gennemskue. I forhold til *relation*, indeholder teksten også flere skolesproglige træk. I elevernes brug af teksten er der et ulige magtforhold mellem skriver og læser, fordi Alinea er ekspert, der formidler information i et upersonligt sprog. I opskriften var sproget rettet mod handlinger, hvorimod Politisk Kunst i højere grad er monologisk, fjern og anvender sprog som refleksion. Dermed er *kommunikationsmåden* skolesproglig (Knudsen & Wulff, 2021, s. 19). Når eleverne læser og bruger teksten Politisk Kunst, er sprogbrugssituationen dermed langt fra elevernes hverdagssprog. Når dette er tilfældet, sætter det høje krav til at læseren kan bygge bro mellem det sprog og den viden, de allerede besidder, og det sprog og viden, der er i sprogbrugssituationen (Knudsen & Wulff, 2021, s. 19). Når vi ved, at dyslektiske vanskeligheder har betydning for elevernes ordforråd og tekstkendskab, kan dette krav være svært for elever i dyslektiske vanskeligheder at leve op til.

Sammenfatning af læsbarhedsanalyser

Noget af det, der træder frem i læsbarhedsanalyserne af de to tekster, er det informationstætte sprog og de mange fagord. Læsning af begge tekster forudsætter, at eleverne har en stor forhåndsviden om det særlige sprog, der benyttes i fagene. I teksten fra billedkunst ses dette i opremsningen af mulige udtryksformer for politisk kunst: "*Det kan være alt fra maleri, plakatkunst og installationer til film og fimoler*" (bilag 4.1). Her bevæger teksten sig fra et semantisk felt om udtryksformer (fx installationer) til et andet semantisk felt om et konkret materiale (fimoler). At læse opskriften kræver ligeledes stor viden om fagord. Her kan nævnes forskellen mellem pisk, bland og vend. Selvom alle disse ord handler om at blande noget sammen, er der meget stor forskel på den forventede handling.

I analyserne har vi desuden placeret teksterne på et registerkontinuum. Her fandt vi ud af, at anvendelsen af opskriften ligger mellem elevernes hverdagsprog og skolesproget, mens den informerende beskrivelse indeholder flere skolesproglige træk. For elever i dyslektiske vanskeligheder betyder dette, at de kan have brug for mere støtte til at bygge bro mellem hverdagssproget og skolesproget i sprogbrugssituation.

I læsbarhedsanalyserne har vi fremhævet flere aspekter, der kan gøre læsningen svær, men som ikke handler om selve afkodningen. Når vi alligevel pointerer disse aspekter, er det fordi udfordringer med afkodning også påvirker eksempelvis læseforståelsen. Elever i dyslektiske vanskeligheder kan opleve, at vanskeligheder med ordafkodning forringer deres muligheder for at gennemskue eksempelvis nominaliseringer, spring mellem semantiske skemaer og informationstæt sprog.

Derfor er det nærliggende at spørge, om man ikke "bare" kunne få eleverne til at benytte LST til at få teksten læst højt. Selvom dette ville løse nogle af udfordringerne ved teksterne, ved vi, at der sjældent benyttes LST i fagene. Derudover påpegede Ronja, at det kan være svært at bruge LST til fagord: *"Det er ikke alle ord, den sådan kender helt"* (bilag 2.2.2). Her taler Ronja både om tekst-til-tale- og tale-til-tekst-funktionerne i programmet AppWriter. Ronja understreger en af de store udfordringer ved LST. Mange fagord er ikke lydrette, og bliver derfor udtalt forkert af programmerne. Det oplevede vi, da vi bad AppWriter udtale ordet fimoler. Dette ord udtales af AppWriter med tryk på "mo" i stedet for "fi", således at udtalelsen bliver fimoler [fi'mo,lø], og ikke den korrekte udtale fimolers [fimo,lø?]. Det kan også være svært at bruge LST til at skabe overblik i en instruerende tekst som en opskrift, da mange læse-skriveprogrammer roder rundt i punktopstillinger og kolonner. At anvende LST i de praktisk-musiske fag, kræver derfor øvelse i at bruge LST i de konkrete teksttyper. Dette vil vi komme mere ind på i vores handleforslag.

Motivation for deltagelse

I både tegninger og interviews giver eleverne udtryk for, at læsning ikke er noget, der fylder for dem i fagene. Dette ser vi hos Rasmus, når han udtaler, at han ikke oplever udfordringer med læsning i madkundskab, og Ronja, der nævner, at der ikke er ret meget læsning i billedkunst. Dette undrede os, da vi i læsbarhedsanalyser af fagenes tekster fandt flere aspekter, som vi ser som potentielt meget udfordrende for elever i dyslektiske vanskeligheder. I vores observationer af undervisningen i de to fag så vi ligeledes situationer, hvor vi vurderer, at elevernes læsevanskeligheder var en udfordring for deltagelse. Derfor antager vi, at der må være andre ting på spil i fagene, der gør, at elever i dyslektiske

vanskeligheder ikke oplever læsning som en begrænsning for deres deltagelse og motivation for fagene. For at belyse, hvad der kan have betydning for dette, har vi inddraget Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Selvbestemmelsesteorien handler om, at der findes tre psykologiske behov, der skal opfyldes, for at man oplever indre motivation. Indre motivation er den motivation, der er drevet af indre processer som nysgerrighed, lyst og interesse. De tre psykologiske behov er behovet for selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 172). Under hvert af de tre behov beskriver vi, hvordan behovet træder frem i fagene og specifikt i forhold til læsning i fagene.

Selvbestemmelse

Behovet for selvbestemmelse handler om, at eleverne må opleve, at de har indflydelse på det, de laver i skolen. Det kan både være i forhold til undervisningens indhold, arbejdsformer, aktiviteter og opgaver. Det er dette behov, Deci og Ryan ser som det vigtigste af de tre (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173). Dette behov opfyldes i fagene i form af de valg, eleverne selv træffer i undervisningen. I vores observationer fra billedkunst, hvor eleverne tager billeder til en collage, har eleverne selvbestemmelse i forhold til, hvordan de vil tage de billeder, de skal redigere. De har også selvbestemmelse i forhold til, hvor de vil løse opgaven. Her er selvbestemmelsen indlejret i undervisningens arbejdsformer og aktiviteter. I forhold til læsning kredser selvbestemmelsen om deltagelse i tekst- og læseaktiviteter. Ronja nævner, at hun bliver distraheret og ikke når at læse teksterne "*og så siger hun [læreren], vi skal gå i gang*" (bilag 2.2.2). I vores observationer i madkundskab er der en, der tager rollen som oplæser, mens de andre nærmest ikke kigger på opskriften, og dermed undgår læseaktiviteterne (bilag 3.2).

Kompetence

Dette behov handler om, at de opgaver, eleverne får, skal være tilpasset til elevernes niveau og kompetencer, så de oplever at være i stand til at løse de opgaver, de bliver stillet (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173). I de praktisk-musiske fag er det praktiske helt centralt. Man arbejder typisk mod et konkret produkt, som fx en collage i billedkunst. I vores observationer træder dette frem i billedkunst, hvor Ruben og Peter skal tage billeder og løbende skiftes til at indtage rollen som instruktør og model (bilag 3.1). De besidder begge to de kompetencer, der kræves af dem for at løse opgaven. I den efterfølgende opgave, hvor de skal redigere billederne, oplever Ruben ikke længere at være i stand til at løse opgaven. Han har brug for Peters hjælp til at finde den rigtige hjemmeside, og da han skal skrive i sin portefølje, må Peter hjælpe ham med at stave til portefølje. Vi vurderer derfor, at Rubens behov for kompetence ikke opfyldes i den opgave, hvor læsning og skrivning er centralt.

Tilhørsforhold

Ifølge Deci og Ryan er behovet for at høre til i fællesskaberne essentielt i skolen. Det er derfor vigtigt, at de aktiviteter, der foregår på skolen, understøtter og tilfredsstiller dette behov (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173). I de praktisk-musiske fag er en stor del af undervisningen afhængig af elevernes samarbejde om løsningen af fagenes opgaver. I vores observationer så vi, at dette behov opfyldes i form af elevernes indbyrdes uddelegering af opgaver i madkundskab, hvor eleverne nærmest ubemærket forhandler deres roller på plads. Én tager rollen som oplæser, og de andre henter ingredienser. I madlavningsprocessen så vi, at Rasmus fik en ekspertrolle som den, de andre kom til, når de skulle være sikre på, at de var på rette vej, men alle gruppemedlemmer deltog aktivt i madlavningen (bilag 3.2). Dermed bliver deltagelsen i gruppearbejdet relationel og dynamisk, hvilket er et af de aspekter, Danmarks Evalueringsinstitut fremhæver i rapporten *Gruppearbejde i folkeskolen. Elevers perspektiver på en udbredt undervisningspraksis* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 13). Det vil sige, at alle i gruppen skal have mulighed for at deltage, både i de opgaver, der skal løses, men også i meningsforhandlinger om hvem, der skal gøre hvad, og hvordan det skal gøres (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 15). I forbindelse med læsning i fagene lagde både Ronja og Rasmus i interviewene vægt på, at de bruger deres venner og gruppemedlemmer, når deres dyslektiske vanskeligheder udfordrer dem (bilag 2.2). De udtaler også begge to, at det kan de, fordi deres venner gerne vil hjælpe, og derved opfyldes behovet for tilhørsforhold af, at de er trygge i de læringsmiljøer, de indgår i. Som tidligere nævnt kan der dog være en risiko forbundet med dette.

Når eleverne ikke oplever, at deres læsevanskeligheder er en barriere for deltagelse og for at komme i mål med opgaver i de praktisk-musiske fag, kan det være et tegn på, at deres behov for selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold opfyldes. Dette gælder også når de undgår eller mislykkes med læseaktiviteter, fordi det praktiske arbejde og samarbejdet i fagene vægtes højere for eleverne.

Konklusion på analyse

Fra projektets start havde vi nogle antagelser om, at elever i dyslektiske vanskeligheder ville opleve udfordringer med læsning i de praktisk-musiske fag. Det vi har fundet ud af gennem analysen er, at selvom elevernes oplevelse er, at der er læsning i fagene, er læsning og tekster ikke det, de tillægger størst betydning. Eleverne oplever, at de kan støde på udfordringer i forbindelse med læsning i fagene, hvilket blandt andet kommer til udtryk i form af undvigelsesstrategier. Elevernes forventninger til mestring har også stor betydning for dette. Vi har også fundet ud af, at eleverne ikke bruger LST,

blandt andet fordi de oplever, at den kompenserende teknologi ikke er anvendelig i mødet med fagernes tekster. Vores antagelse var, at eleverne ville opleve betydelige udfordringer i forbindelse med læsning, hvilket eleverne ikke gav udtryk for, var tilfældet. Dette ledte os til at foretage læsbarhedsanalyser af tekster fra fagene. I disse fandt vi ud af, at der er mange aspekter af fagenes tekster, der kan udgøre en udfordring for elever i dyslektiske vanskeligheder. Dette stemte ikke overens med elevernes beskrivelser af deres oplevelse med læsning i fagene, hvilket hænger sammen med, at eleverne som nævnt ser det praktiske i fagene som det vigtigste. Vi har derfor undersøgt, hvilke andre ting, der har betydning for elevernes oplevelse af fagene. Her fandt vi frem til, at fagene i høj grad opfylder elevernes behov for selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold, der er de tre elementer i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Vi havde derfor ikke ret i vores antagelse om, at elever i dyslektiske vanskeligheder oplever udfordringer på grund af deres læsevanskeligheder i de praktisk-musiske fag, fordi eleverne ikke betragter læsning som noget, der er nødvendigt, for at kunne deltage i fagene. I dette ser vi en risiko for, at elever i dyslektiske vanskeligheder går glip af de sproglige ressourcer, der ligger i læsning af fagenes tekster. Ruth Mulvad beskriver, hvordan det at kunne et fag stiller store krav til elevernes sproglige udvikling (Mulvad, 2009, s. 19). En praksissproglig viden er ikke længere nok, fordi eleverne også skal vise, at de kan reflektere og argumentere med fagenes sprog. Derfor mener vi, at øget sproglig opmærksomhed, særligt i forbindelse med læsning af tekster, er nødvendig. Dette vil vi udfolde i det følgende afsnit.

Diskussion og handleperspektiver

Gennem vores studietid og praktikperioder har vi erfaret, at det typisk er dansklæreren, nogle gange i samarbejde med en læsevejleder, der får til opgave at sørge for, at elever i dyslektiske vanskeligheder får den støtte, de har brug for, for at kunne deltage i læse- og tekstaktiviteter i skolen. På trods af dette, er sætningen "man er jo ikke kun ordblind i dansk" en sætning, vi hyppigt har mødt. Gennem dette projekt er det blevet tydeligt for os, at selvom eleverne er ordblinde i alle fag, tillægges disse vanskeligheder ikke nogen særlig opmærksomhed i de praktisk-musiske fag. Herved risikerer dyslektiske vanskeligheder alligevel at blive noget, der kun tillægges betydning i danskfaget. Som både dansklærere og faglærere i de praktisk-musiske fag kan vi se nogle potentialer for et styrket samarbejde mellem lærere i de to faggrupper. Vi mener, at et tværfagligt samarbejde ville kunne udvikle elevernes forståelse for fagenes særlige sprog og teksttyper, og dermed styrke elever i dyslektiske vanskeligheders deltagelsesmuligheder.

I *Sprog i skole* (2009) arbejder Mulvad med sprog ud fra en grundtanke om, at det at lære et fag er ensbetydende med at udvikle sit sprog (Muldvad, 2009, s. 301). I undervisningssammenhæng betyder dette, at man skal arbejde synligt med selve de sproglige udformninger: Hvordan ser informerende beretninger ud til forskel for hverdagens beretninger? Hvordan adskiller det faglige arbejde med opskrifter sig fra den måde, man bruger opskrifter på i fritiden? Og hvad er det for nogle særlige mønstre og systematikker, der holder fagtermene sammen i fagenes tekster? (Muldvad, 2009, s. 301). Ved at give eleverne viden om disse forhold, arbejdes der med udviklingen af elevernes eget fagsprog, samtidig med at der arbejdes med de forventninger eleverne har til de tekster de møder i fagene. Ifølge Elbro, kan netop fokus på fagenes og teksternes særlige sprog og opsætning være en fordel for elever i dyslektiske vanskeligheder, da de ved at fokusere på de dele af teksten, der sandsynligvis er vigtige, i stedet for at læse hele teksten, kan få den information de har brug for (Elbro, 2021, s. 288). Dette er måske mest relevant, når man læser fagtekster, og mindre når man læser skønlitteratur, men ifølge Elbro, er fokus på elevernes konkrete læsebehov, med til at øge sandsynligheden for at eleverne oplever succes med læsningen (Elbro, 2021, s. 289). Elbro foreslår, at disse positive læseoplevelser kan bane vejen for, at eleven oplever, at en bredere undervisning i læsestrategier er meningsfuld (Elbro, 2021, s. 289). Derfor skal eleverne hjælpes til at opbygge disse læsestrategier i mødet med fagtekster. Kort sagt: eleverne skal kunne se det relevante i, hvorfor de skal læse en tekst, og hvorfor netop denne type sprog er vigtig at have kendskab til.

Her bliver det tværfaglige samarbejde aktuelt. Selvom vi jf. folkeskoleloven siden 2019 har været forpligtede til at arbejde med sproglig opmærksomhed i alle fag, også de praktisk-musiske, mener vi, at det med fordel kan være dansklærerens rolle at stå for undervisning i konkrete læse- og tekstaktiviteter.

Vi ved, at dansklærere i gennemsnit bruger knap halvdelen af danskundervisningen på mere eller mindre eksplicit grammatikundervisning, men at en markant del af grammatikundervisningen er individuel og ikke kontekstualiseret (M. V. Christensen, 2021, s. 559). Ydermere ved vi, at denne type grammatikundervisning har begrænset - nogle gange modsat - effekt på elevers skriftlige færdigheder (M. V. Christensen, 2021, s. 559). Vi mener, at man ved at anvende SFL kan sikre en mere kontekstualiseret og meningsfuld forståelse for sprog. Som en del af den kontekstualiserede grammatikundervisning, kan konkrete tekster fra de praktisk-musiske fag derfor inddrages, så eleverne bliver bevidste om de særlige sproglige træk og strukturer, der indgår i disse. Derved er det stadig dansklæreren, der har det primære ansvar for indføring i teksttypernes særlige sprog og struktur, samt indføring i anvendelse af LST på disse teksttyper. Faglærerens opgave bliver at dele tekster med dansklæreren,

henvise til den viden, som eleverne opbygger i danskundervisningen, samt at støtte eleverne i anvendelse af LST i fagene. Det er stadig faglærerens ansvar at undervise i fagenes særlige sprog og fagord, men dansklæreren støtter elevernes kendskab til teksttyper og læsningen af dem. Det kunne eksempelvis være, at billedkunstlæreren deler teksten *Politisk Kunst* med klassens dansklærer, inden teksten skal anvendes i billedkunst, så dansklæreren kan anvende ugens grammatikundervisning på at behandle netop informerende beskrivende tekster. Derved anvendes det sproglige fokus, der er indlejret i SFL, på en meningsfuld måde, hvor eleverne oplever at få handlemuligheder ved at opnå viden om teksternes særlige sprog og opbygning. Dette stemmer overens med en forskningskortlægning foretaget af Rambøll, der viser, at regelmæssig undervisning i læsestrategier understøtter elever med særlige behovs faglige læsekompetencer, fordi der sker en gradvis internalisering af læsestrategierne (Rambøll Management Consulting et al., 2014, s. 11).

Vi mener, at man ved at styrke samarbejdet om tekster og læsning på tværs af fag, desuden kan sikre, at det ikke bliver eleverne, der i forvejen har vanskeligheder med læsning, der alene står med ansvaret for at anvende viden fra danskundervisningen i de praktisk-musiske fag. Derudover ser vi potentialer for at styrke elevernes mestringsforventninger til læsning ved at italesætte, at de tekster, de læser i fagundervisningen, også er læsning. Eksempelvis deltager Rasmus i læseaktiviteter i madkundskab, men tillægger ikke denne læseerfaring opmærksomhed: "*det er helt fint agtigt, også fordi at når vi læser opskrifter, så er det jo... altså så skal vi jo lave maden på opskriften*" (bilag 2.2.1). Ved at italesætte, at denne læsning også er læsning, kan de positive læseoplevelser, som eleverne har i fagene, lagres som en del af deres samlede læseerfaringer.

Her er det dog også værd at nævne, at et øget fokus på tekster også kan have en negativ effekt på elevernes oplevelse af mestring af faget. Når Ronja beskriver, hvordan hun undgår at læse, kan det ses som et udtryk for at læsningen allerede er udfordrende for hende. Vi er bevidste om, at netop de praktisk-musiske fag ofte ses som et frirum fra læsning og andre 'boglige' aktiviteter. Et øget fokus på sprog og læsning vil derfor kunne medføre, at de praktisk-musiske fag bliver endnu en arena i skolen, hvor elever i dyslektiske vanskeligheder bliver udfordret på det, de har sværest ved.

Mange undersøgelser har vist, at elever i læse- og skrivevanskeligheder har et negativt selvbillede i forbindelse med skole og uddannelse, samt at et negativt fagligt selvbillede påvirker præstationer og udholdenhed i skolen (Swalander, 2012, s. 180). Det kan blive en selvforstærkende negativ spiral. Derfor ser vi det som vores opgave at sætte fokus på de positive oplevelser, så elever i dyslektiske vanskeligheder oplever, at de er værdifulde deltagere i undervisningen. Vi mener, at der ligger et

udnyttet potentiale i de praktisk-musiske fag i forhold til at styrke elevgruppens faglige selvbillede, både generelt i forhold til skolen og specifikt i forhold til læsning.

Som vi ser det, går eleverne glip af en masse positive læseerfaringer, fordi de ikke er bevidste om, at de indgår i læse- og tekstaktiviteter i de praktisk-musiske fag. Dermed risikerer vi, at elever i dyslektiske vanskeligheder kun lagrer negative læseerfaringer, altså de erfaringer eleverne har med ikke at slå til i mødet med skolens krav. Vi ser her et potentiale for, at de praktisk-musiske fag kan bidrage til at gøre de tynde historier tykkere. Dermed forstås at integrere forskellige erfaringsfragmenter (Hansen, 2021, s. 42). Ved et øget fokus på at der indgår læsning i de praktisk-musiske fag, og at eleverne er værdifulde deltagere i disse fag og fagenes læsning, kan vi medvirke til at styrke elevernes faglige selvbillede. Her er det dog en vigtig pointe, at vi, ved at styrke det faglige selvbillede i et fag, ikke kan antage, at det vil have positiv effekt på elevernes selvbillede i andre fag eller i skolen generelt. I Brok (2023) fremgår det, at elever i skolen ser fagene som adskilte og som noget, der stopper med at være relevant, når klokken ringer ind til næste time (Brok, 2023, s. 34). Det vil sige, at eleverne ikke anvender viden og erfaringer fra et fag, når de går til det næste, hvilket vi ønsker at ændre gennem et større fokus på italesat tværfaglighed.

Dette leder os videre til, hvordan også dansklæreren kan drage nytte af erfaringer fra de praktisk-musiske fag. I analysen udlagde vi, hvordan eleverne i dyslektiske vanskeligheder oplever det som noget positivt, at læsningen i de praktisk-musiske fag har et fysisk/praktisk formål, samt at fagene hyppigt anvender gruppe- og samarbejde. Som dansk- og faglærere ser vi potentialer for at styrke elever i dyslektiske vanskeligheders faglige selvbillede i dansk ved at arbejde mere praktisk-/produktorienteret og ved at facilitere gruppearbejde, hvor alle elevers kompetencer kommer i spil. Vi finder det relevant at undersøge dette aspekt nærmere, men grundet projektets omfang har vi ikke haft mulighed for at undersøge dette. Ydermere har vi fundet frem til, at forskningsområdet 'elever i dyslektiske vanskeligheder i de praktisk-musiske fag' er underbelyst.

Opsamling

Vi gik til projektet med en række antagelser:

1. Der er ikke fokus på læsning og læseaktiviteter i de praktisk-musiske fag
2. Elever i dyslektiske vanskeligheder anvender ikke læse-skriveteknologi i fagene og

3. De oplever derfor udfordringer i mødet med tekster i disse fag, hvilket påvirker deres deltagesmuligheder.

I projektet har vi anvendt en abduktiv analysestrategi. Dette betyder, at vi løbende har måtte revurdere vores antagelser, når vores forståelseshorisont er blevet udvidet, hvorved vi har fundet ud af følgende:

1. Der er ikke fokus på læsning og læseaktiviteter i de praktisk-musiske fag, hvilket vi ser som problematisk, fordi læsning er et af de fire kompetencer i den sproglige bevidsthed, som er vigtig for at man kan et fag.
2. Elever i dyslektiske vanskeligheder anvender ikke LST, blandt andet fordi de ikke oplever teknologien som hverken nødvendig eller brugbar i mødet med fagenes tekster, men
3. De tillægger ikke udfordringer i mødet med fagenes tekster betydning for deres deltagelse i fagene.

I vores videre undersøgelse af dette fandt vi ud af, at det praktiske, det sociale og gruppedynamikker kan være grunde til at de ikke tillægger deres udfordringer med læsning særlig betydning. Dette ledte os videre til en undersøgelse af, hvordan vi kan bruge denne udvidelse af vores forståelseshorisont i vores virke som lærere i både de praktisk-musiske fag og som dansklærere, blandt andet ved et tværfagligt sprogligt fokus.

Bibliografi

Andreasen, K.-Å., & Jandorf, B. D. (2021). *Grundsten til en Ordblindevenlig skole*. Lindhardt og Ringhof.

Arla.dk. (u.å.). *Rugbrøds slagkage—Brøtort*. Arla.dk. Hentet 27. april 2024, fra <https://www.arla.dk/opskrifter/rugbrodslagkage---brotort/>

Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2017). *Projekt It og Ordblindhed—En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet, DPU.

Brok, L. S. (2023). Elevperspektiver på grammatik- undervisning. I K. Kabel, M. V. Christensen, K. Bjerre, L. S. Brok, & H. Møller, *Grammatikdidaktik* (s. 21–46). Akademisk forlag.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Billedkunst læseplan*. EMU.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Madkundskab Fælles Mål*. EMU.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Madkundskab (valgfag)—Læseplan 2019*. Børne- og undervisningsministeriet.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Faktaark: Næsten en ud af otte er ordblind*. Børne- og undervisningsministeriet.

Center for Læseforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik, & Socialstyrelsen. (2024). *Faglig vejledning til Ordblindetesten*. Børne- og undervisningsministeriet.

Christensen, K. E., & Marxen, H. (2021). *Lærerens grundbog til mellemtrinnet* (Sanne Bundgaard & Louise Mejer, Red.; 2. udgave). Meloni.

Christensen, M. V. (2021). Undervisning i grammatik. I B. Nielsen & J. Lieberkind (Red.), *Dansk-undervisning 4.-9* (s. 553–597). Hans Reitzel.

Covington, M. V. (1998). *The will to learn: A guide for motivating young people*. Cambridge University Press.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Gruppearbejde i folkeskolen: Elevers perspektiver på en ud-bredt undervisningspraksis*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Elbro, C. (2006). *Læsning og læseundervisning* (2. udgave). Gyldendal.

Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udgave). Hans Reitzel.

Hansen, B. R. (2021). Udviklingspsykologi og udviklingsstøttende relationer. I *Elevers læring og udvikling—Også i komplicerede læringssituationer* (s. 32–48). Akademisk forlag.

Jørgensen, O., & Preisler, M. (2018). *Egmont Rapporten 2018. Let vejen—Til uddannelse for ordblinde børn og unge*. Egmontfonden.

Knudsen, S. K., & Wulff, L. (2021). Sprog og fag. I *Kom ind i sproget* (2. udgave, s. 15–38).

Mathiesen, F., & Shakoar, L. (2011). Faglig læsning i billedkunst. *Billedpædagogisk Tidsskrift*, 3, 23–25.

Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag. Funktionel lingvistik* (1. udgave, 1. oplag). Alinea.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse: Indsigt og undervisning*. Hans Reitzel.

Olesen, M. I. K., & Bonderup, H. (2023). Modstand mod læse- og skriveteknologi fra et elevperspektiv. *Viden om literacy*, 33, 54–62.

Rambøll Management Consulting, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen, & VIA University College. (2014). *Forskningsbaseret viden om læseforståelse og faglige kompetencer*.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk.

Sunesen, M. S. K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser: Videnskabsteori, metode og analyse* (1. udgave). Hans Reitzel.

Swalander, L. (2012). Selvbillede, motivation og dysleksi. I S. Samuelsson (Red.), *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget* (s. 178–191). Dansk Psykologisk Forlag.

Søby, T. D., & Hav, C. (u.å.). *Politisk kunst*. Alinea Billedkunst - Valgfag. Hentet 27. april 2024, fra <https://billedkunst.alinea.dk/course/1yja-politisk-kunst>

Winther, H. (2013). Praktikerforskning. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i idrætsforskning* (s. 156–173). Munksgaard.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzel.

Bilagsoversigt

Bilag 1 – Tegninger

Bilag 2 – Interviews

Bilag 3 – Praksisfortællinger

Bilag 4 – Tekster fra fagene

Bilag 1- Tegninger

Bilag 1.1 - Rasmus

Det bedste

Navn: [redacted]



Det mest udfordrende

Navn: [redacted]



Bilag 1.2 - Filip

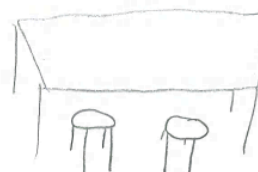
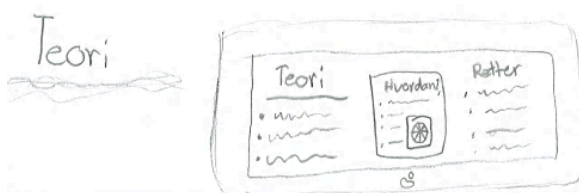
Det bedste

Navn: [redacted]



Det mest udfordrende

Navn: [redacted]



Bilag 1.3 - Ronja

Det bedste

Navn: [redacted]

film og når vi har fri



~~Skole~~

Det mest udfordrende
Har fri kl 3

Navn: [redacted]



Bilag - 1.4 Ruben

Det bedste

Navn: [redacted]

Nyt Viden

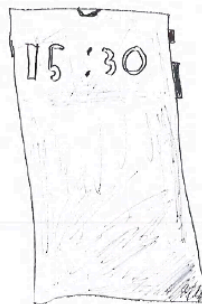
malz



fave

Det mest udfordrende

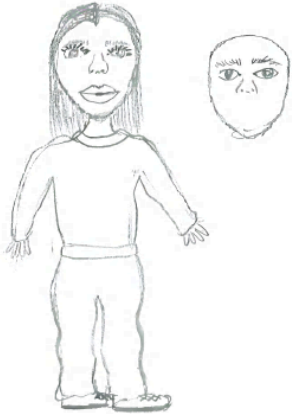
design



Bilag 1.5 - Gry

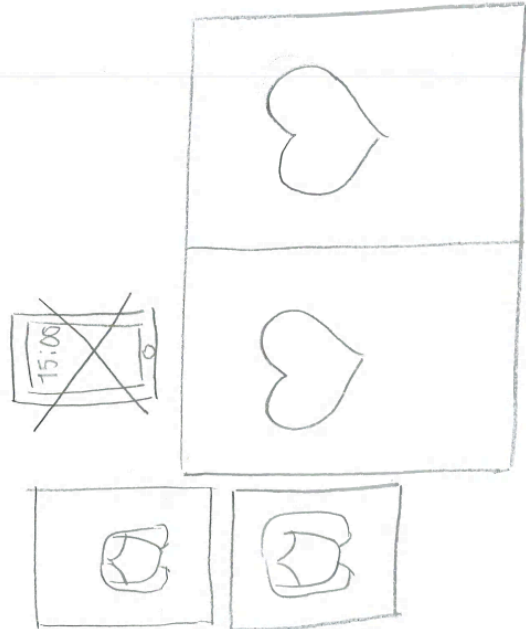
Det bedste

Navn: _____



Det mest udfordrende

Navn: _____



Bilag 2 - Interviews

2.1 Interviewguide

Oplevelse med faget
Vil du fortælle, hvad du har tegnet? Kan du komme med konkrete eksempler på, hvornår I har lavet X Hvorfor er det det bedste/mest udfordrende?
Oplevelse med læsning i faget
Hvad læser I i faget? Kan du komme med eksempler på, hvad I har læst? Hvordan læser I i faget? Kan du komme med eksempler på, hvordan I har læst? Er det anderledes at læse i madkundskab/billedkunst end i dansk? Hvorfor/hvordan er det anderledes? Hvordan har du det, når I skal læse i madkundskab/billedkunst? Hvad gør jeres lærer, når I skal læse i faget? Bliver der læst op? Skal I læse i grupper? Fortæller jeres lærer noget om teksten inden I læser? Hvad gør du, hvis der er noget i en tekst, du ikke forstår? Hvad gør du, hvis du går i stå i en opgave eller ikke ved, hvad du skal?

2.2 Transskription af interviews

Navne er forkortet til forbogstaver

2.2.1 Interview med Rasmus og Filip

A: Hvis nu vi starter med at kigge på den med det bedste, vil du så fortælle lidt om hvad du har tegnet og hvorfor du har tegnet det?

R: Altså jeg har tegnet at kære, altså sådan grøntsager eller noget andet, fordi at... grunden til at jeg har tegnet det er at hver gang jeg gør det... jeg er ret vild med at lave mad øhmm og så synes jeg bare jeg bliver bedre til det. Og så synes jeg også der er noget sjovt ved det, det der med at skære i nogle grøntsager eller nogle store ting som store grøntsager eller sådan en vandmelon for eksempel det synes jeg også er sjovt fordi man bliver bedre

A: hvad hvis vi kigger på den, med det udfordrende?

R: altså det er nok også det mest kedelige, så det er at tage opvasken, der er ikke så meget der, det er bare det kedelige arbejde der skal klares, ja så måske tænkte jeg mere sådan det mest kedelige og ikke sådan udfordrende. Mere det der er det værste ved at lave mad, fordi man skal jo bare vaske op bagefter

A: Så har jeg jo siddet og kigget på tegningerne fra resten af holdet, og der er rigtig mange, der har tegnet, at de synes, at det er meget udfordrende, når I har teori. Hvordan har du det når I har teoriundervisning?

R: Jeg synes det er lidt... jeg har det nogle gange sådan altså jeg er ikke lige så hurtig som alle andre, hvis nu jeg ... Jeg plejer at prøve at være sammen med nogen, så jeg også kan få lidt hjælp på den måde, i stedet for bare at række hånden op hele tiden

A: Den her opgave jeg skal skrive, handler også sådan om læsning i madkundskab, så jeg tænkte på, om I kan komme med nogle eksempler på, hvornår I læser i MK?

F: vi laver klart mest mad

R: altså vi læser jo altid, når de er opskrifter

F: men det er ikke særlig meget

R: i MK så plejer vores lærer faktisk at læse opskrifterne op for os, altså så hun læser dem op ja. Men vi skal selvfølgelig også selv læse den når vi skal lave den og følge med i hvad vi skal, men for mig så er det helt fint at læse den, ellers så kan jeg spørge en fra min gruppe, hvis der lige er et ord eller noget, der ikke helt fungerer. Men øhh hjælpemidler til at læse det tror jeg ikke er så nødvendigt.

A: så du bruger ikke hjælpemidlerne når du er ovre i køkkenet?

R: nej, det .. gør jeg ikke

A: hvordan kan det være? Er det fordi du tænker, at det ikke er nødvendigt, eller?

R: jaa, altså jeg kan godt læse det .. selv altså

A: hvad hvis I har teori, og skal læse nogle tekster der? Bruger du så hjælpemidler der?

R: hmm.. Faktisk også i andre fag så plejer jeg at prøve at læse teksten og det går okay, og så bliver jeg også bedre til det jo, så læse er faktisk okay for mig, men mest hvis jeg læser inden i mig selv

A: Læser du på samme måde i MK som i andre fag, altså fx dansk?

R: det er nok, hvis jeg læser i dansk så læser jeg nok sådan det hele, men i madkundskab så læser jeg mere sådan det punkt, jeg er kommet til, i stedet for at læse det hele fra start. Nogle gange går jeg måske lige lidt tilbage i opskriften og læser for at være sikker på, at jeg er kommet dertil, hvor jeg tror. ja så sådan jeg leder mere efter det jeg skal bruge, sådan den information jeg er kommet til

A: Hvordan har du det med læsning i madkundskab? Er det noget hvor du sådan tænker er træls, når I skal læse?

R: jeg tænker overhovedet ikke sådan åh nej, nu skal vi til at læse, jeg tænker okay, det er helt fint agtigt, også fordi at når vi læser opskrifter, så er det jo... altså så skal vi jo lave maden på opskriften

A: Så det giver ligesom mening, at man skal læse opskriften så man kan lave maden?

R: ja, man ved ligesom at der skal laves mad, og derfor er det også helt fint at læse først

A: Nu snakkede du om før at din lærer læser opskrifterne højt

R: altså ikke altid, så det er lidt forskelligt

A: okay, så du har prøvet begge dele, hvad kan du bedst lide? At det bliver læst op inden, eller at I selv skal læse det?

R: altså... det er jo fint nok at det bliver læst højt, men det er måske... lidt spild af tid, når vi også godt bare selv kunne læse det

A: så du føler ikke at du sådan misser noget information ved at det ikke bliver læst op nogle gange

R: Nej slet ikke

A: De gange hvor opskriften ikke bliver læst op, fortæller jeres lærer så noget om opskriften eller retten inden, eller får I den bare og så går i gang eller hvordan?

R: Ja hvis nu der er ... altså hvis nu man ikke forstår at man skal sigte, hvis man ikke ved hvad det er, så fortæller hun tit sådan inden at "hvis nogen er i tvivl, så er det det her"

A: Hvad gør du hvis du læser en tekst, og der er noget i den, du ikke forstår?

R: hmm jeg tror bare at jeg... Altså jeg er ikke sådan den der der går hele vejen hen og spørger læreren med det samme, så spørger jeg lige mine venner til at starte med. Eller sådan gruppen

A: hvad gør du, hvis du går i stå i en opgave eller ikke helt ved hvad du skal?

R: Altså så er det nok igen noget med at spørge gruppen. Altså hvis jeg ikke lige forstår den opgave der, så er jeg også god til lige at komme op på hesten igen altså, også selv hvis der faktisk ikke er nogle andre der forstår det, altså ud over læreren.... Så er jeg ret god til at komme videre og i gang igen

2.2.2 Interview med Ronja, Gry og Peter

I: Er der en af jer, der har lyst til at starte og fortælle hvad I har tegnet?

G: jeg kan godt starte

I: det er hende, der står her med håret?

G: ja, jeg ville også have tegnet dig Ronja, men jeg nåede det ikke helt

I: vil du fortælle om hvad du har tegnet?

G: Jeg har tegnet Ronja og [Elev fra klassen] fordi vi er meget sammen

I: Ronja, hvad med din tegning her?

R: Nårh ja! Det er fordi at, jeg skrev film fordi i billedkunst så kan vi komme meget op at skændes. De der fra C-klassen og nogle fra A-klassen råber meget, men hvis vi ser en film, det er meget hyggeligt og stille. Så det tænker jeg kunne være meget godt. Og jeg kan også godt lide ferie... eller ikke ferie, men fri. Ja, nogle gange kunne det virkelig være sjovt bare at have en fridag og sådan noget.

I: hvilke film har I set i billedkunst?

P: vi har ikke set nogle film

R: haha, nej!

I: Peter, hvad med din tegning?

P: ja, jeg har tegnet hvor vi lavede tableau vivant eller hvad man nu kalder det. Jeg har prøvet lige at tegne os, der lige poserer der, i det der. Det var bare meget sjovt at man skulle det der... efterligne et billede, heh.

I: Og så har du også skrevet ”vi fremlægger”?

P: det var bare for at vise hvad tableau vivant er og det var lige det nemmeste at tegne.

I: Ronja, på den her tegning, har du sat kryds over ordet skole, vil du prøve at sætte nogle flere ord på det?

R: det er bare ligesom at have fri. De gange hvor vi har fri, det er så hyggeligt. Når vi stadig væk er sammen, men bare når at snakke inden alle tager hjem

I: du tænker på hver 4. gang, hvor der ikke er billedkunst?

R: ja, præcis

I: hmm. Jeg tror måske vi skal prøve at kigge på de næste tegninger her. Gry, har du lyst til at starte igen?

G: jah, det... jeg synes det var meget svært det vi havde, jeg ved ikke helt hvad det hedder, der hvor man sådan fik et billede af noget og så skulle man tegne det samme. Sådan en gengivelse... øhm og så er det også lidt træls at vi har så sent fri. Fordi der er ikke så meget at lave bagefter. Det bliver meget hurtigt meget sent, før man når hjem og sådan noget

I: Peter, din tegning ligner lidt Grys, vil du fortælle om den?

P: Ja, det er også bare de der tegneøvelser. De var sådan lidt mærkeligt

I: Ronja, din tegning ser lidt anderledes ud, vil du prøve at fortælle om den?

R: Ligesom Gry tegnede med det her telefon, hvor vi har fri kl tre, hvor alle er trætte og det hele

I: og der er også en smiley? Den har nogle store øjne og munden?

R: lidt mere sådan ked af det, fordi man har sådan sent fri og er træt og man kan ikke nå at være i klub ligeså meget fordi den lukker.

I: jeg tænkte på... der er nogle af de andre, der har tegnet portefolien, som noget af det mest udfordrende.

R: jeg har ikke haft min computer det meste af billedkunstimerne, så det er først nu jeg begynder at lave portefolien og alt muligt, så jeg stresser bare på

I: skriver I meget når I laver portefolie?

R: ja!

I: Når I skriver i jeres portefolier, tænker I så over hvordan I skal formulere det, eller skrive det?

R: ja! Men nogle gange når jeg snakker, og prøver at skrive, så snakker jeg meget talesprog-agtigt. Så lyder det mere som om jeg snakker, men jeg prøver at lyde lidt mere voksent agtigt, så jeg prøver at skrive det ordentligt

I: er det fordi, du bruger tale til tekst?

R: ja, lige præcis

I: det er svært at tale i et sprog, der ikke er talesprog?

R: ja! Lige præcis.

I: bruger I også nogle gange den der tale til tekst?

G: det er ikke så tit. Jeg har brugt den, men meget få gange.

P: jeg synes bare den forvirrer mig

G: det er kun hvis jeg ikke lige gider skrive det. Men jeg har ikke brugt den til min portefolie før.

I: hvordan er den med fagord?

R: hvis man ikke lige ved helt sådan hvordan man skal sige det, kan det godt være svært. Det er ikke alle ord, den kender helt.

I: nu har vi snakket lidt om det her med at skrive, læser I nogensinde i billedkunst?

P: ikke rigtigt, tror jeg

I: nej?

G: jo lidt, vi har fået sådan nogle slideshows nogle gange

P: altså, sådan nogle slideshows, der er printet ud. Og så skal vi læse det

I: så har i fået dem fysisk? Får i dem også på computeren?

G: nej

I: hvordan fungerer det, når i skal læse dem?

G: så er det bare sådan man sidder og kigger i dem og så

I: så det er ikke altid i får dem læst helt?

R: nej. Man bliver bare distraheret af noget andet og så kigger man bare væk, og så når man ikke at læse det og så siger hun vi skal gå i gang og sådan noget

R: Der var på det tidspunkt, jeg ikke havde min computer

I: Det er også en udfordring, hva? Hvis man ikke har computer

G: jah... de er meget dårlige til at komme med de nye computere

R: jah... jeg havde ikke en computer i jeg ved ikke hvor mange måneder. Så da skolen startede, jeg havde flere måneder hvor jeg ikke havde computer

I: så er det også svært at bruge tekst til tale, hvis man ikke har sin computer

R: ja, der er dét

I: når i får sådan nogle opgaver, der er skrevet i billedkunst, hvordan er det så at skulle læse sådan en?

G: altså normalt.. nogle gange lidt svært, hvis der er blevet brugt fagord som vi ikke sådan har brugt før eller kun har brugt nogle få gange. Så kan det godt være lidt svært at forstå. Men ellers så er det meget normalt. Så kan man for det meste godt forstå det meste af det

R: jeg plejer bare at skimme. Bare hurtigt læse

I: kan man godt skimme sådan en? Det er jo nærmest en opskrift

R: ja, det kan man godt

I: er det anderledes, når I læser sådan en opgave tekst i billedkunst feks, end det er når I læser en instruktion I skal følge i dansk?

R: nej, det føler jeg ikke

I: hvordan gør I i dansk? Kan i huske det?

R: det er det samme med billedkunst, hvis der er noget, så er det inde på momo eller sådan noget

I: Når I læser opgaverne inde på momo, får I nogle gange den der robot til at læse den op for jer?

P: nej

G: ikke så tit

I: når I skal læse de her tekster i billedkunst, er det så noget I tænker over?

R: bare noget vi gør

I: Men når I får sådan et langt dokument, så siger du, at det havde været rart, hvis det var kortere? Hvordan kan det være?

G: Jeg tror kun det var noget af det, vi selv skulle læse. Det blev lidt uoverskueligt at sådan læse det hele

R: ja, man blev helt doven og træt over det også. Og så er klokken jeg ved ikke hvad

I: så det kan være lidt svært at koncentrere sig?

R: ja, lige præcis

I: Nu har I sagt at [læreren] nogle gange læser det op, når I har de her tekster, I skal læse. Gør hun andre ting når I skal læse i billedkunst?

P: vi læser ikke sådan vildt meget

R: nej, vi går bare i gang med at lave et eller andet

I: når I får det her opgaver i billedkunst, og I går i stå, hvad gør I så?

R: spørger min ven eller sådan noget

I: I spørger lige sidemakkeren?

G: ja, for det meste, medmindre sidemakkeren er meget fordybet i det de laver

I: hvad så hvis jeres sidemakker er meget fordybet i noget andet?

R: så vil jeg gå meget i stå

G: ja, man prøver lidt selv... eller så går man bare lidt i stå

I: hvad sker der, når I går i stå?

R: man sådan bare kigger og tænker på livet og sådan. Det gør jeg virkelig tit. Bare kigge ud af vinduet og tænke, hvad laver jeg nu her?

Bilag 3 - Praksisfortællinger

3.1 Billedkunst

I billedkunsttimen er emnet billedredigering. Første opgave går ud på, at eleverne skal tage billeder af og med hinanden. Læreren sætter Ruben og Peter i en gruppe. Eleverne går hurtigt ud på gangen, hvor de skiftes til at instruere hinanden og posere på billederne. Efterfølgende skal de hver især redigere billederne. Læreren gennemgår billedredigeringsprogrammet. I løbet af det korte læreroplæg sidder Ruben og vipper på stolen, mens han skiftevis kigger op på tavlen og ned i bordet, mens han ryster på hovedet. Kort efter sidder han og gnider sig i øjnene, hvorefter han kniber øjnene sammen og ryster på hovedet igen. Da opgaven igangsættes, spørger han som det første sin sidemakker Peter *“hvad hedder programmet?”*, mens han finder sin computer frem. Peter er på dette tidspunkt i gang med at redigere sine billeder, men stopper op og hjælper Ruben med at finde programmet. Ruben: *“Se her, ser det ikke crazy ud?”* Peter: *“Jo, men du mangler stadig collagen. Og porteføljen”*. Ruben: *“Hvor stor skulle den [billedet] være? Gå lige tilbage til din”* Peter: *“Det ved jeg ikke”* Ruben: *“Hvad står der? Portefølje... Ruben. Jeg skriver bare Ruben i stedet”* Peter: *“Skal jeg lige vise dig det?”* Peter rækker ind over bordet, og skriver “portefølje” for Ruben. Peter lægger sig derefter hen over bordet og vender ansigtet væk fra Ruben. Da Ruben igen opsøger Peter for at få hjælp, trækker Peter på skuldrene og rejser sig op og går hen til en anden gruppe. Kort efter vender han tilbage til sit bord og hjælper Ruben med at blive færdig med opgaven.

3.2 Madkundskab

I madkundskab er emnet Sønderjysk kaffebord. Læreren har medbragt opskrifter, men grupperne vælger selv, hvilken af kagerne, de gerne vil lave. Rasmus’ gruppe starter med at vaske hænder, hvorefter en fra gruppen, Filip, samler opskriften op. Filip går i gang med at uddelegere opgaver til resten af gruppen: *“Vi skal bruge tre æg. Rasmus, tager du det?”*. Resten af ingredienserne findes ligeledes ved at Filip læser op, mens de tre andre går frem og tilbage mellem skabet og bordet. De øvrige kopier af opskriften forbliver uberørte. Da Filip når til, at der skal bruges 37,5 g marcipan, kalder han på læreren for at få bekræftet, at det er den rigtige mængde, mens de andre fra gruppen står og venter. Filip spørger Rasmus, om han vil tænde ovnen. Rasmus kigger i opskriften og tænder ovnen. Herefter går han hen til Filip med opskriften og spørger: *“det er varmluft, ikke?”*. Filip læser sætningen højt *“180 grader varmluft - jo, det er rigtig”*. Kort efter er det Filip, der opsøger Rasmus, for at høre, om han tror, æggehviderne er pisket nok. Rasmus tager skålen og svarer: *“Man skal kunne tage den sådan her over hovedet, så er det nok”*. Da kagen skal ud af ovnen, er det igen Rasmus, der bliver bedt om at tjekke, om kagen er færdig.

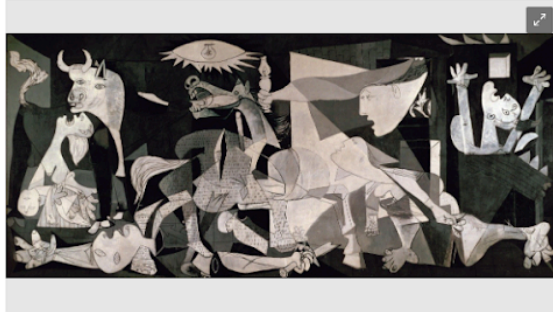
Bilag 4 - Tekster fra fagene

4.1 Billedkunst

Alinea Billedkunst > Politisk kunst > 1. Kom tættere på genren > Når kunst bliver politisk

1
2
3
4

Når kunst bliver politisk



© Guernica 1937, Pablo Picasso © Succession Picasso/VISDA 2021

Politisk kunst kommer i mange former. Det kan være alt fra maleri, plakatkunst og installationer til film og fimoler. Noget politisk kunst er propaganda. Altså en del af et sammenhængende forsøg på at overbevise folk om noget. Andet politisk kunst er måske mere opstået som en kommentar i forbindelse med en enkeltbegivenhed.

Afsenderen af budskabet er ikke altid kunstneren selv. Det kan også være en stat eller en organisation, der ønsker at kommunikere et budskab og bestiller en kunstner til at gøre det for sig.

Stil jer i Dobbeltcirkler © og del jeres viden eller forestillinger om politisk kunst. Jeres lærer sætter jer godt i gang.

🔗 Dobbeltcirkler ©

Alinea Billedkunst > Politisk kunst > 1. Kom tættere på genren > Arketyper

1
2
3
4

Arketyper

Arketyper kender vi fra Carl Gustav Jung, der fandt ud af, at der er nogle bestemte typer, der går igen i mange historier og drømme. En arketype har nogle bestemte karaktertræk og opfører sig på en måde, som de fleste er enige om. F.eks.:

Helten

Skurken

Moderen

Heksen

Det uskyldige folk

Prøv at sætte nogle ord på de forskellige arketyper herover - hvordan de er, og hvad man forventer af dem i en historie. Er I enige eller uenige?

I skal tænke på arketyperne, når I vælger og løser opgaver på næste side.

Søby, T. D., & Hav, C. (u.å.). *Politisk kunst*. Alinea Billedkunst - Valgfag. Hentet 27. april 2024, fra

<https://billedkunst.alinea.dk/course/1yja-politisk-kunst>

4.2 Madkundskab

Rugbrødslagkage - Brøtort

Sønderjysk rugbrødslagkage eller brøtort, må i den grad siges at være en nationalret. En lagkage der med rette kan findes på det sønderjyske kaffebord, blandt de minimum 14 andre faste og bløde kager. For at udvikle den perfekte opskrift på sønderjysk rugbrødslagkage, med respekt for traditionerne, har vi kontaktet flere sønderjyske kogekoner og kyndige hjemmebagere, og derved fundet frem til vores bud på en sønderjysk rugbrødslagkage. Det til trods, vil der altid være delte meninger om, hvordan en sådan traditionsbunden lagkage "skal skæres".



Ingredienser

1 kage
Ca. 12 personer

Rugbrødslagkage

5 æg
125 g sukker
1 spsk kartoffelmel
2 tsk bagepulver
50 g grofthakkede hasselnødder
175 g revet rugbrød
2 spsk kakaopulver

½ liter piskefløde
2 dl solbærmarmelade
50 g grofthakket mørk chokolade

Sådan gør du

Bagetid:

Ca. 45 min. ved 175° - traditionel ovn.

Rugbrødslagkage

1. Pisk æggeblommer og sukker lyst og luftigt.
2. Bland mel, bagepulver, hasselnødder, rugbrød og kakaopulver sammen og vend det i æggesnapsen.
3. Pisk æggehviderne stive og vend dem forsigtigt i blandingen.
4. Fordel dejen i en smurt springform (ca. 22 cm i diameter).
5. Bag den midt i ovnen - dæk kagen med bagepapir, hvis den er ved at blive for mørk.
6. Vend kagen ud af formen (så den har toppen nedad) og lad den køle af på en bagerist.

Sådan samler du rugbrødslagkagen

1. Pisk fløden til et let skum.
2. Del kagen i 2 lagkagebunde.
3. Læg en lagkagebund på et serveringsfad og fordel halvdelen af solbærmarmeladen herpå, og derefter halvdelen af fløden.
4. Læg den anden lagkagebund oven på, og gentag med solbærmarmelade og flødeskum.
5. Pynt med hakket chokolade og server.