

Nr. 32 · 2022



TIDSSKRIFTET

VIDEN OM **LITERACY**

TEMA:
Steder og
tekster

NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING

Viden om Literacy nr. 32, oktober 2022

Viden om Literacy formidler viden om literacy i didaktiske og pædagogiske sammenhænge og retter sig mod lærere, pædagoger, lærer- og pædagogstuderende, læsevejledere og forskere med interesse for udvikling af literacy. I tidsskriftet formidles der således både videnskabelige undersøgelser, udviklingsarbejder og praktikerens konkrete erfaringer inden for fagfeltet. Ved de artikler, der har gennemgået fagfællebedømmelse, findes en eksplicit markering heraf. Artikler bringes på både dansk, engelsk, norsk og svensk.

Redaktører: Katja Sørensen Vilien, Nina Berg Gøttsche og Lene Storgaard Brok (ansvarshavende)

Opsætning: Nanna Madsen

Korrektur: Birgitte Skovby Rasmussen og Kari Gjerdevik

Viden om Literacy udgives to gange om året af Nationalt Videncenter for Læsning. Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra Nationalt Videncenter for Læsning.

Kopiering fra Viden om Literacy må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

ISSN-nr. 2246-6525

Nationalt Videncenter for Læsning
Humletorvet 3
1799 København V
E-mail: info@videnomlaesning.dk

Viden om Literacy har behandlet følgende temaer:

- Nr. 1: Faglig læsning
- Nr. 2: Læseforståelse
- Nr. 3: Læsning og IT
- Nr. 4: Ordforråd og -kendskab
- Nr. 5: Læsevanskeligheder
- Nr. 6: Læsning og skrivning
- Nr. 7: Multimodalitet
- Nr. 8: Tidlig skriftsprogstilegnelse
- Nr. 9: Test og evaluering af skriftsprog
- Nr. 10: Jorden læser
- Nr. 11: Læse- og skriveteknologi
- Nr. 12: Literacy
- Nr. 13: Kære genre – hvem er du?
- Nr. 14: Læs læser, læs!
- Nr. 15: Lad os skrive om skrivedidaktik
- Nr. 16: Med strøm på...
- Nr. 17: Skole i hjem – Hjem i skole
- Nr. 18: På flere sprog
- Nr. 19: SKRIFT
- Nr. 20: Litteraturdydaktik og -pædagogik
- Nr. 21: Multimodale tekster
- Nr. 22: LIT3R4CY – literacy og numeracy i børnehave og indskoling
- Nr. 23: At tale for at lære
- Nr. 24: Unges tekstverdener – på skrift og på tværs
- Nr. 25: Test i skole og dagtilbud
- Nr. 26: Perspektiver på læse- og skriveteknologi i klasseværelset
- Nr. 27: Grammatik i kontekst
- Nr. 28: Spirende literacy
- Nr. 29: Når undervisningen digitaliseres
- Nr. 30: Sproglig udvikling i matematik og naturfag
- Nr. 31: Læselyst
- Nr. 32: Steder og tekster



Indhold

- KATJA SØRENSEN VILIEN & NINA BERG GØTTSCHE
- 4 Indledning**
- DORTE VANG EGGERSEN
- 6 Stedsopmærksom litteraturlæsning i skolen**
- SIGNE REFSHAUGE KJÆR
- 14 Sådan kommer I afsted**
- MERETE HULL HAVGAARD, MARIE BLOCH JESPERSEN & PERNILLE HARGBØL MADSEN
- 25 Lad litteraturen finde sted**
- CHRISTINE PILEGAARD LARSEN & 21 DANSKSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN
- 34 Når litteraturundervisningen rykker ud i storbyen – potentialer til at lykkes med udeskoleundervisning**
- ANNE KATHRINE HUNDAL & HAAKON HALBERG
- 42 Skrivning i uterommet – et potensiale for udvikling av elevenes skriveferdigheder***
- LOUISE MOLBÆK
- 57 At forestille og forstille sig**
- PETER THOLSTRUP HERMANSEN & ANNE BOCK
- 66 Stedbaseret skrivning. At møde stedet gennem skriften**
- YVONNE HEJSELBÆK ROUG-ANDERSEN & MERETE SCHOU VON MAGIUS
- 74 Alle har en historie. Alle steder har en historie. Har stederne din? En sanse- og stedbaseret tilgang til skrive- og skriverudvikling**
- RIANNE H. HESSELVIG
- 84 Børnegarderoben som sprogligt mødested***
- SARA HANNIBAL & LENE STORGAARD BROK
- 95 Steder har literacy-potentiale – for børn på vej ind i skriftsproget**
- LISE LOTTE FREDERIKSEN
- 103 På sporet af byen. Om byvandring med aktiv læsning af ord og symboler**

* Artiklen er fagfællebedømt.



Steder og tekster

Dette temanummer handler om steders potentiale for literacy. Man kunne indvende: Hvorfor overhovedet interessere sig for steder i forbindelse med læsning og skrivning? Er tekstens funktion ikke netop, at den kan læses, forstås og opleves hvor som helst? Jeg kan sætte mig i et bart rum og lade scener fra hele verden, det ydre rum og jordens indre udspille sig foran mig. Det skrevne sprog giver mig mulighed for at opleve både virkelige, realistiske og magiske verdener, uanset hvor jeg befinder mig. Tekstens stedløshed giver også mennesket en mere lige adgang til viden. Bogtrykkerkunsten blev en revolution, fordi uddannelse nu kunne løsrives fra tilstedeværelsen på et bestemt sted sammen med bestemte andre mennesker. Så hvorfor vender en del af literacy-forskningen og de fagprofessionelle sig så alligevel mod stedet som et frugtbart afsæt for at læse og skrive med børn og unge? Det får du bud på i Viden om Literacy nr. 32.

Artiklerne i temanummeret falder i tre temaer: stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode, stedet som potentiale i elevers skriveprocesser og stedet som potentiale for børns sproglige udvikling i børnehave og omkring skolestart.

Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode

I tidsskriftets første artikel præsenterer lektor og ph.d.-studerende Dorte Vang Eggensen stedbaseret læsnings filosofiske og litteraturvidenskabelige grundlag, hvorefter hun giver eksempler på brug af metoden i praksis. Herefter bidrager lærer Signe Refshauge Kjær med en række nedslag i forskellige forløb med stedbaseret læsning, som er gennemført med elever i udskoling.

Lektor Merete Hull Havgaard, adjunkt Marie Bloch Jespersen og lektor Pernille Hargbøl Madsen formidler erfaringer med at arbejde stedbaseret i litteraturundervisningen på læreruddannelsen gennem konkrete eksempler på aktiviteter, og metodens litteraturdidaktiske potentialer på både læreruddannelsen og i grundskolen diskuteres efterfølgende. Dernæst tager et hold danskstuderende fra 2. årgang på læreruddannelsen ved Københavns Professionshøjskole os med på litterært arbejde i storbyen sammen med deres underviser, lektor Christine Pilegaard Larsen.

Stedet som potentiale i elevers skriveprocesser

”En elev pekte utover fjorden mot en odde og spurte: «Hva kalles det når det stikker ut sånn som der?».” I denne fagfællebedømte artikel om skrivning i uderummet skrevet af førsteamanuensis Anne Kathrine Hundal og universitetslektor Haakon Halberg undersøges, hvilken betydning uderummet kan få for elevernes fagsproglige tekster.

Stedet kan også forstås bredere, som situationer i børns liv – både fiktive og virkelige. Adjunkt Louise Molbæk diskuterer netop potentialer og udfordringer i forbindelse med elevers skrivning forankret i henholdsvis fiktive og virkelige situationer. Det kan både skabe engagement og det modsatte, når man skal skrive til virkelige læsere. Artiklen bygger på data fra Molbæks ph.d.-projekt.

Lærer Peter Tholstrup Hermansen og lektor Anne Bock lader sig inspirere af stedbaseret læsning, men arbejder med skrivning i denne optik. De inviterer os ind i et skriveforløb med 8. klasse på Glyptoteket, hvor vi kommer helt tæt på udvalgte elevers skriveprocesser. I forlængelse af dette sættes eksempler fra elevernes tekster i relation til teori om sted, dannelse og kreativitet.

Lektorerne Yvonne Hejselbæk Roug-Andersen og Merete Schou von Magius skriver ligeledes om udvikling af en stedbaseret tilgang til skrivning. De arbejder både med elever på mellemtrinnet og i udskoling, og deres metode tager udgangspunkt i stedets betydning for sansning, oplevelse, erfaring og erindring. Deres formål er at tilbyde elever mulighed for at finde skriveglæde og skriveidentitet med identifikation.

Stedet som potentiale for børns sproglige udvikling i børnehave og omkring skolestart

Den ringe normering i daginstitutionerne betyder, at der er færre voksne for børn at interagere med i hverdagen. Det gør det interessant at undersøge potentialet i børns samtaler med hinanden. I tidsskriftets anden fagfællebedømte artikel undersøger ph.d.-stipendiat Rianne H. Hesselvig stedets betydning for interaktionen mellem børn i børnehaven. Helt konkret møder vi tre børn, der bruger børnegarderoben som et sprogligt mødested.

Steder har også literacy-potentiale for børn på vej ind i skriftsproget. Dette udfoldes af lektor Sara Hannibal og centerleder Lene Storgaard Brok med en lang række eksempler på sprog sat i spil med stedet som omdrejningspunkt i børnehave og børnehaveklasse.

Et essay om litterær byvandring

Tidsskriftet afsluttes med et kort essay, hvor byvandrer, forfatter og fortæller Lise Lotte Frederiksen viser, hvordan hun læser byrum, sprog og tekster, mens hun vandrer gennem byen med børn og læsere i alle aldre.

Så hvorfor vende sig mod stedet i dette temanummer? Selvom stedløsheden kan være en pointe med brug af tekster, så kan tekster ikke sige sig fri af et forhold til steder. Stedet fylder i den sanse- lige oplevelse, som læsning udgør. Både som afsæt for tekstens tilblivelse og som et muligt rum for oplevelse af teksten. Der er forskel på at læse en gyser på en kirkegård om natten og i et lyst klasse- lokale. Steder kan støtte elever i at bruge krop, sanser og erfaringer til at forstå og tolke på abstrakt sprog og flertydighed i litterære tekster. Det styrker også børns skrivning af fagtekster om vilde dyr, når de tager ud og kigger på en odde og en los som et led i skriveprocessen.

Når vi interesserer os for stedets forhold til teksten, så åbner der sig en vifte af potentialer for pæ- dagogisk, didaktisk og sanselig omgang med tekster.

Rigtig god læselyst!

Katja Sørensen Vilien & Nina Berg Gøtttsche, redaktører af Viden om Literacy nr. 32



Stedsopmærksom litteraturlæsning i skolen

DORTE VANG EGGENSEN, LEKTOR, VIA UNIVERSITY COLLEGE OG PH.D.-STUDERENDE, AARHUS UNIVERSITET

Hvis man er stedsopmærksom, kan man få et indblik i adskillige af menneskelivets grundvilkår. Skønlitteraturen kan være et godt medie for et sådant indblik. Stedbaseret læsning er en litteraturpædagogisk og udeskoledidaktisk metode, hvor dansklæreren tager sine elever med ud på steder i skolens nærområde for at læse dér. Men hvad er et sted? Hvad har steder og litteratur med hinanden at gøre? Og hvordan kan man arbejde med dét i sin litteraturundervisning? Artiklen præsenterer kort stedbaseret læsnings filosofiske og litteraturvidenskabelige grundlag og giver derefter eksempler på brug af metoden i praksis.

Hvad er et sted?

Stedet er i fænomenologisk tænkning først og fremmest et sanseligt anliggende mellem menneske og verden. Et sted er noget, der kommer os i møde både som mangfoldige sanseindtryk og med en tingenes orden. Stedet begynder ved min fysiske tilstedeværelse og stopper et sted mellem min krop og horisonten. I udgangspunktet er et sted noget afgrænset som fx et hus, en by, et land eller et rum. Vi sætter hegn omkring haven, sætter byskilte op, definerer og markerer landegrænser, og et barn skriver "bank på, før du går ind" på værelsesdøren for at definere stedet ved at vise dets afgrænsning.

Stedet er også et menneskeligt grundvilkår. Det er svært ikke at være på et sted. Det kan faktisk ikke lade sig gøre for mennesker at være andre steder end lige hér. Vi lever altså i en konstant tilstand af her-væren ("hereness", Casey, 1993), og hvis vi er opmærksomme på det, kan det give os indsigt i os selv og i den kultur, vi er del af.

Når vi i hverdagen færdes på velkendte steder, hvor vores bevægelser typisk er skabt af nødvendige rutiner, lægger vi knap nok mærke til stedet. Stedsoplevelsen er her præget af en "åbenlys signifikans" (Mønster, 2009, s. 357), som gør, at vi let overser stedet, dets uomgængelighed, dets kulturelle særpræg og betydninger. Men når vi ankommer til et nyt sted for første gang, møder vi det i større grad stedsopmærksomt: med åbenhed og "forundring" (Ringgaard, 2010, s. 18). Vi træder ind på stedet, standser måske op, lægger mærke til dets detaljer og funderer over dets funktion og over, hvordan vi selv kan finde os til rette på stedet.

” Når vi i hverdagen færdes på velkendte steder, hvor vores bevægelser typisk er skabt af nødvendige rutiner, lægger vi knap nok mærke til stedet.

Vi spørger måske os selv, hvilke magtstrukturer stedet afspejler (Gruenewald, 2003). Hvem har bestemt, at stedet skulle indrettes sådan? Hvem bestemmer, hvordan det skal indrettes i fremtiden? Hvem ejer stedet, og hvem må bruge det og opholde sig på det? Hvad kan man der? Hvordan er min mulighed for at præge stedet?

Eller man spekulerer over, hvilke rytmer stedet mon følger (Lefebvre, 1974). Hvordan ser her ud om vinteren? Hvilke lyde kan man høre her om natten? Et torv i byen følger døgnets cirkulære rytmer, når gadelygterne tændes om aftenen og slukkes igen om morgenen. Forskellige trafikanter kommer ud på og passerer hen over torvet i løbet af døgnet, eller de standser måske og opholder sig på det for en stund: først renovationsarbejderne, så børnene, som bliver fulgt i skole af deres forældre, så forretningsfolkene på vej til et møde, så caféejerne, som stiller borde og stole frem, så de første cafégæster etc. Om natten vakler en fulderik måske hen over torvet på vej hjem fra værtshus. Alle disse folk kommer måske i bølger hen over stedet, fordi deres bevægelser reguleres af trafiklysene.

Steder følger også en mere lineær rytme. Når vi ankommer til stedet, spørger vi os selv, hvad der mon har været her før (Greve, 2008). Tiden efterlader sig spor på stedet, så det altid træder frem for os i den øjeblikkelige sansning som noget, der også har en historie. Stedet er noget blivende gennem skiftende tider. Engang, for 10.000 år siden, var her en iskappe. Den smeltede og trak sig tilbage, og stedet trådte frem som et tundralandskab. Senere kom der måske mennesker, som indrettede en boplads, siden kom tættere bebyggelse og veje, til sidst blev stedet måske til et torv i en larmende storby. Andre menneskers liv eller ikke-liv på stedet har sat sit præg på det gennem tiden, og når man er stedsopmærksom, finder man tegn på sådant fortidigt liv. Man forestiller sig stedet til andre tider, og stedet kan på denne måde gøre fortiden konkret og mere tilgængelig for os.

Med disse eksempler på, hvad stedsopmærksomhed kan være, har jeg forsøgt at vise, hvordan stedet i en fænomenologisk optik "ikke bare (er) en ting i verden, men også en måde at forstå denne verdenen på" (Slottemo, 2020, s. 205). Man kunne tilføje '...i samspil med litteraturen', for steder og litteratur er i et særligt forhold til hinanden. Men hvad betyder stedsopmærksomheden for litteraturlæsningen, og hvordan kan litteraturen gøre os stedsopmærksomme?

Stedet og litteraturen

Litteratur kan vække vores opmærksomhed på steder. Og stedsopmærksomheden kan føje en særlig dimension til litteraturlæsningen. For litteraturen såvel som for mennesket er stedet et uomgængeligt grundvilkår. Litteraturen interesserer sig for menneskelivets grundvilkår. Den graver i dem. Den afprøver og beskriver dem i fiktive narrativer; den eksperimenterer med mulige virkeligheder, og den rejser på denne måde nogle af menneskelivets store spørgsmål. Som menneskeligt grundvilkår er stedet også fundamentalt for litteraturen. Litteraturen er derfor et særligt godt medie for forskellige former for refleksioner over vores omgang med steder. Litterære plots udspiller sig på steder, fortællerstemmer beskriver steder, værker udspringer af steder, og litteraturen og stederne interagerer konfigurativt-refigurativt med hinanden, idet tekster på samme tid efterligner virkelighedens steder og "skaber" dem ved at præge vores opfattelse af dem. Topografisk litteraturvidenskab interesserer sig for sådanne evindelige og gensidige mimetiske og kreative udvekslinger mellem tekster og steder.

” Litteratur kan vække vores opmærksomhed på steder. Og stedsopmærksomheden kan føje en særlig dimension til litteraturlæsningen.

Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode

Stedbaseret læsning er en udeskolebaseret litteraturpædagogisk metode, som er udviklet og beskrevet af Eggensen (2016; in press, 2022; submitted, 2022) og rettet mod grundskolens ældste elever. Med teoretisk udgangspunkt i stedsfilosofi og topografisk litteraturvidenskab ser stedbaseret læsning litteraturlæseren som en, der i sin omgang med teksten på flere måder forstår og reflekterer over sig selv i relation til sine omgivelser. Som læser står man i verden. Man er i verden, man erfarer den og reflekterer over den. Og man sætter tekst, jeg og verden i spil med hinanden.

” Med teoretisk udgangspunkt i stedsfilosofi og topografisk litteraturvidenskab ser stedbaseret læsning litteraturlæseren som en, der i sin omgang med teksten på flere måder forstår og reflekterer over sig selv i relation til sine omgivelser.

At undervise med stedbaseret læsning vil i praksis sige, at dansklæreren lægger dele af sin litteraturundervisning ud på steder i skolens nærområde for der med en dobbeltrettet opmærksomhed (Eggensen & Barfod, 2020) på tekst-sted at læse litteraturen stedbaseret og at erfare og reflektere over stederne tekstbaseret. Steder forstås her bredt. Det kan fx være byrum, landskaber, forfatterhjem, rådhus, skovkanter, landevejskroer, kirkegårde, forsamlingshuse og tøjforretninger. Det samme gælder den litterære tekst, som kan være alt fra romaner, noveller, digte, drama; ældre, nyere, dansk eller udenlandsk og med større eller mindre fiktionsgrad.

Gennem litteratursamtaler og undervisningsaktiviteter på og om stedet initieret og stilladseret af læreren inddrages stedet i elevernes arbejde med tekstforståelse og -fortolkning. Eleverne kan således lære om litteraturen og verden både på stedet og af stedet og af at drøfte forbindelser mellem tekst og sted.

Litteratursamtalen kan foregå i fire faser¹:

1. Ankomst til og umiddelbar sansning af stedet. *Hvad er her? Hvad ser I?*
2. En mere reflekteret sansning. *Hvad er det her mon for et sted? Hvad har her mon været før?*
3. Tekstlæsning, hvor muligheden for at finde eller skabe forbindelser mellem tekst og sted afsøges og drøftes. *Hvad har teksten og stedet med hinanden at gøre?*
4. Vidensøgning om stedet og teksten med henblik på at finde flere og andre svar på nogle af de spørgsmål, der måtte have rejst sig i fase I-III.

(Eggensen, 2016, s. 204)

Hvad som helst hvor som helst? Fire typer tekst-sted-forbindelser i undervisningen

Men hvad er det for en tekst-sted-forbindelse, litteratursamtalen kan dreje sig om? Teksten kan fx sættes i forbindelse med steder og lokaliteter, som har inspireret forfatteren, med steder, hvor teksten foregår eller måske kunne foregå, eller hvor den under ingen omstændigheder kunne foregå. Teksten kan også sættes i forbindelse med steder, hvor den bliver eller er blevet læst, sunget eller performet, eller med stedet, hvor den er blevet skrevet. Teksten kan i undervisningen sættes i forbindelse med et hvilket som helst sted, som kan understøtte en forståelse og fortolkning af den, eller som kan understøtte elevers erkendelse og deres læring om litteratur, kultur og verden.

1 Se Eggensen (2016; submitted, 2022) for en uddybning af faserne.

Litteraturunderviseren må nøje udvælge en tekst og et sted ud fra sin undervisnings formål og læringsmål.

I det følgende gives eksempler på fire (ufuldstændige og overlappende) typer tekst-sted-forbindelser, som kan bringes i spil i undervisningen, nemlig geografiske, generiske, tematiske og biografiske forbindelser.

Geografiske forbindelser

Den mest nærliggende idé er nok at praktisere læsningen og litteratursamtalen på netop den geografiske lokalitet, hvor teksten foregår, dvs. hvor handlingen udspilles, karaktererne agerer, og fortælleren løbende fæstner sit blik i landskabet. Undersøg fx, hvordan Vangede repræsenteres i Dan Turèlls *Vangede Billeder* (Turèll, 1975) ved at tage hen til et sted i Vangede. Ligner det litterære Vangede det virkelige? Eller læs Jeppe Aakjærs digt "Bondevise" (Aakjær, 1906) på hans gamle gård, Jenle, i Salling² for sammen at overveje, om man bedst kan læse digtet som fiktion eller som faktatekst. Eller tag Amalie Laulund Trudsøs kortprosatekst "Assistens Kirkegård" (Trudsø, 2013) med hen på Assistens Kirkegård i København for at undersøge, hvad det kan betyde, at den foregår netop her.

Arbejdet med en sådan geografisk setting-forbindelse mellem læsested og tekst kan godt udfordres lidt mere, ved at man læser en tekst på et sted, som bare på en eller anden måde udgør, ligner, slet ikke ligner, eller som blot kan sammenlignes med tekstens egen setting. Den centrale scene i Maupassants gysernovelle "Var det en drøm?" (1887) udspiller sig på en parisisk kirkegård, måske Cimetière du Montparnasse, hvor der sker noget, der får hovedpersonen til at se noget anderledes på kvinden, han elsker. At læse den på Nordre Kirkegård i Aarhus kan føje nogle nye dimensioner både til novellen og til kirkegården i Aarhus. Den franske teksts forholdsvis eksotiske, ældre og anderledes univers spejles i det lokale, og som læser kan man her bringe sine egne indtryk på, oplevelser med og opfattelser af kirkegårde(n) i spil i arbejdet med teksten³.

” Arbejdet med en sådan geografisk setting-forbindelse mellem læsested og tekst kan godt udfordres lidt mere.

H. C. Andersens "Klokken" (1845) begynder i en unavngiven by og spreder sin fortælling fra bymidten til byens udkant, videre til en eng i skovkanten og ind i den mørke skov. Dybt derinde slutter fortællingen med en romantisk-religiøs, transcendental, epifanisk oplevelse af altings samhörighed på en klippetop under stjernehimlen. I modsætning til *Vangede Billeder*, "Bondevise" og "Assistens Kirkegård" repræsenterer "Klokken" ikke nogen bestemte 'virkelige' geografiske lokaliteter. Alligevel kan man godt finde læsesteder i skolens nærområde, som ligner, og som kan træde i forbindelse med denne setting, hvis skolen ligger i en mindre by omgivet af skov og marker. På en gåtur kan man lave et læsestop på hvert sted og læse og diskutere fortællingen sammen bid for bid.

2 Læs om forløbet i Eggersen, D. (2013). Aakjærs steder og tekster. *Aakjærselskabets Nyhedsbrev nr. 27*, 4-19. <https://issuu.com/forlagetjenle/docs/27-ni/5>

3 Læs om forløbet i Eggersen, D. (2014). Af sted er du kommet: Novellelæsning på Nordre Kirkegård i Aarhus. *Dansklærerforeningens Fællesskrift*, [3], 1-6. https://udeskole.nu/wp-content/uploads/faellesskrift_2014_dorte_eeggersen_af_sted_er_du_kommet.pdf

Generiske forbindelser

Visse litterære genrer er bestemt af deres setting. Dette kan fx siges om spøgelseshistorier som Maupassants, som foregår på en kirkegård om natten. Og om britisk *graveyard poetry* fra det 18. århundrede såvel som om tykke præromantiske gotiske romaner, hvis skrækkelige dramaer typisk udspiller sig i gamle middelalderborge med mørke gange og dybe kældre og med indespærrede jomfruer. I Danmark har vi ca. 1.000 voldsteder, som er steder, hvor der engang har stået middelalderborge, og hvor man stadig kan finde spor af mure, kældre og voldgrav, og hvor man kan arbejde med nogle af middelalderlitteraturens genrer⁴.

” Visse litterære genrer er bestemt af deres setting. Dette kan fx siges om spøgelseshistorier som Maupassants, som foregår på en kirkegård om natten.

I eksemplerne ovenfor vikler generiske og geografiske forbindelser sig lidt sammen. Generiske tekst-sted-forbindelser kan også have at gøre med steder, hvor teksten er opstået eller er blevet anvendt, fx performet, og hvor stedet kan siges at have præget tekstens form. Visse litterære genrer bærer tydelige præg af at være opstået og formet af de steder, hvor de er blevet fortalt, sunget, læst eller hørt. Folkeviser og folkeeventyr og andre middelalderlige mundtlige genrer kan læses på markedspladser, på kirkepladser eller måske på landevejskroer, som var travle steder i middelalderen, hvor folk mødtes, og hvor der formentlig blev fortalt røverhistorier. Man kan forestille sig, hvordan de folkelige eventyr blev fortalt på en landevejskro af en tandløs kromutter, hvis lydhøre gæster rejste videre til andre kroer den næste dag, hvor de genfortalte dem til de andre gæster, som rejste videre til andre kroer den næste dag, hvor de genfortalte dem etc. Folkeeventyrgenren slog på den måde rødder i steder, og netop denne topografiske oprindelse har gjort den til den dynamiske, enkle, mundtlige fortælleform, som den er – altid præget af den aktuelle fortæller, hans intentioner, stemme, dialekt og formåen, og af det sted, hvor den fortælles.

Tematiske forbindelser

Tekst-sted-forbindelsen kan også være en mere tematisk relation. Tusind år gamle vikingesagn, fx som de er genfortalt af Ottesen (2017), hvori fredløshed og æresdrab er udbredte konsekvenser af lovovertrædelser, kan læses på tidligere galgebakker, foran et domhus eller på politistationen for dér at sætte teksten i forbindelse med tiderne både før, under og efter udviklingen af det moderne retssamfund. Eller selvbiografier og litterære memoirer som fx Dy Plambecks *Buresø-fortællinger* (2005) hhv. *Drømmehøjen* (2008) kan læses på steder og lokaliteter, som har været betydningsfulde for elevernes eget livsforløb fra barndommen til nu.

Biografiske forbindelser

Forfatteres fødested, barndomshjem, hjemstavn, rejsemål eller favoritbar kan være relevante steder at læse deres værker. Man kan læse Blixen-tekster på Rungstedlund, Aakjær-tekster på Jenle eller H. C. Andersen-tekster på diverse danske herregårde, som han har besøgt, og dér drøfte med eleverne, hvad det evt. betyder for teksten og for vores læsning af den, at forfatteren har opholdt sig her, og at vi nu sidder her og læser den. Denne kategori kommer nok især i spil, hvis man læser

4 Læs om et undervisningsforløb om Blichers digt "Bjørnkjærs Ruiner" i Eggensen, D., & Christensen, B. (2013). Stedbaseret læsning af St. St. Blichers digt "Bjørnkjærs Ruiner" (1847). Undervisningsforløb til de ældste klasser. https://udeskole.nu/wp-content/uploads/stedbaseret_laesning_bjoernkjaers_ruiner_uv_forloeb.pdf

lokal hjemstavnsliteratur, men den kan også udfordres af, at forfattere gerne rejser og flytter sig fra sted til sted og skriver breve.

Med disse fire typer af sted-tekst-forbindelser har jeg forsøgt at pege på stedbaseret læsning ikke blot som en metode til at læse litterære tekster på de steder, hvor de foregår. Et topografisk afsæt for litteraturundervisningen kan danne rammer for opdagelsen af uendeligt mange forbindelser mellem tekster og steder og for uendeligt mange af menneskelivets facetter. Langt flere end beskrevet her.

Referencer

- Aakjær, J. (1906). Bondevise. I: *Rugens Sange*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Andersen, H. C. (1845). Klokken. I: Mortensen, K. P. (red.) (2003-2007), *H. C. Andersens samlede værker 1-18*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Gyldendal.
- Blicher, S. S. (1847). Bjørnkjærs Ruiner. I: *Digte, Første Deel*. C. A. Reitzel.
- Casey, E. S. (1993/2009). *Getting back into place. Toward a renewed understanding of the place-world*. Indiana University Press.
- Eggensen, D. V. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. In: Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M. V., Gottsche, N. B., Ryden, M.-M., Svendsen, H. B. & Tetler, S. (red.), *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Eggensen, D. V., & Barfod, K. (2020). På det store hav. Stedbaseret litteraturlæsning på Strandingsmuseum St. George. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2277>
- Eggensen, D. V. (in press, 2022). Noget andet i stedet. Elevers oplevelse af stedbaseret læsning. *Acta Didactica*.
- Eggensen, D. V. (submitted, 2022). Place-based reading. A model for literature teaching outside the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.
- Greve, A. (2008). Stedets tider. I: Syversen, E.-M., & Vestad, G. (red.), *Stedet i litteraturen*. Oplandske Bokforlag.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Éditions Anthropos.
- Maupassant, G. d. (1887). Var det en drøm? I: Eggensen, D. V. (2011). *Fuld Forvandling. Fiktionslæsning i overbygningen*. Systime.
- Mønster, L. (2009). At finde sted. En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. *EDDA*, 4, 357-37.
- Ottesen, J. (2017). *Vikingsagn: de 20 allerbedste fortællinger fra Danmarks oldtid*. People's Press.

Plambeck, D., & Jensen, H. V. (2008). *Drømmehøjen*. Dansk lærerforening.

Plambeck, D. (2013). *Buresø-fortællinger*. Gyldendal.

Ringgaard, D. (2010). *Stedssans*. Aarhus Universitetsforlag.

Slottemo, H. G. (2020). Å kaste seg ut på dypt vann: noen tanker om svømming i academia. I: Wiig, M., & Alsvik, O. (red.), *Sted, fiksjon og historie. Hvordan former litteratur steder – og hvordan former steder litteratur?* Nasjonalbiblioteket Oslo.

Trudsø, A. L. (2013). Assistens Kirkegård. I: *Koordinater*. Rosinante.

Turèll, D. (1975/2018). *Vangede Billeder* (gensat og monteret efter førsteudgaven). Gyldendal.

Om forfatteren

Dorte Vang Eggensen er mag.art. i litteraturvidenskab og lektor i dansk på Læreruddannelsen i Aarhus, VIA UC. I hendes igangværende ph.d.-projekt om stedbaseret læsning er metoden blevet empirisk afprøvet i en udskolingsklasse regelmæssigt hen over et skoleår med henblik på at afsøge og beskrive metodens potentialer. Afprøvningen er sket i tæt samarbejde med klassens to danskere, og projektet er tilknyttet DPU, Aarhus Universitet. Projektet er støttet af Danmarks Frie Forskningsfond.

Ny faglitteratur til dig



Mundtlig retorik
i danskfaget
af Peter Fregerslev

Digitale læringsrum
af Christian Dalgaard
og Thomas Ryberg



👁 Læs mere på samfundslitteratur.dk

**Samfunds
litteratur**

The horizon at
once holds and distributes
the places within its
embrace, but only
because of its sustained
animation by my **lived**
and moving
body.

(Casey, 1993, s. 62)



Sådan kommer I afsted

SIGNE REFSHAUGE KJÆR, LÆRER PÅ NØRRE NISSUM EFTERSKOLE

I artiklen præsenterer jeg en række nedslag i forskellige forløb med stedbaseret læsning, som er gennemført med elever i udskolingen på Kolind Skole på Djursland. Forløbene følger samme fremgangsmåde i udgangspunktet, men tekster, steder og læseaktiviteter er vidt forskellige. Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode har potentiale til at lære eleverne at bruge krop, sanser og erfaringer til bl.a. at forstå abstrakt sprog og flertydighed i tekster og til at mærke sammenhænge mellem teksterne, de læser i dansk, og deres eget liv.

Slip klassen løs

Når man én gang har oplevet den nysgerrighed og iver, der opstår ved at slippe en hel klasse løs og lade dem undersøge et nyt sted og gå på jagt efter sammenhænge i en tekst, er der ingen vej tilbage. Man må ud, så meget man kan i danskundervisningen! Derfor har mine elever gået rundt på Aarhus Hovedbanegård en iskold decemberdag for at læse Herman Bang, vandret hjembyen tynd i nazisternes fodspor og besøgt alt fra et autoværksted og en skatehal til et drivhus i en kollegas baghave og en grøft i udkanten af byen.

Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode, som den beskrives hos Eggersen (2016), tilbyder en ramme om litteraturundervisningen, hvor sted, tekst og elev bringes i spil med hinanden. Eleven opfordres til at bruge alle sanser og opmærksomt gå på opdagelse både på stedet og i teksten. Min oplevelse er, at stedbaseret læsning har potentiale til at lære eleverne:

- at forstå abstrakt sprog og flertydige begreber ved at bruge krop og sanser
- at bruge deres egne erfaringer og *mærke* sammenhænge mellem teksterne, de læser i dansk, og deres eget liv
- at være nysgerrige på mennesker, steder, miljøer og subkulturer i deres eget lokalområde og i teksterne

” Eleven opfordres til at bruge alle sanser og opmærksomt gå på opdagelse både på stedet og i teksten.

Ned i grøften og op på bakken

I Cecil Bødgers novelle *Efraims øreflip* (Bødger, 1971) udspiller handlingen sig i en grøft. Hovedpersonen Tavs har gemt sig for at undgå at blive set af den søde Camilla – eller måske håber han lige præcis, hun kommer forbi og glider ned ved siden af ham mellem de oprevne græstotter og vilde jordbær? Han havde ellers en alletiders plan, men det hele blev ødelagt af den hånende Efraim. Hvorfor skulle Efraim absolut også stoppe op og spørge, *hvorfor* han sad der i grøften?

Eleverne fra 7. klasse på Kolind Skole har taget teksten under armen og er gået ud til udkanten af byen. Her går en sti langs ådalen, og i mangel af grøftekant må dette gå an. Det kan det også sagtens, for eleverne skal have særligt fokus på højdeforskellen. Forinden har de hjemme i klassen læst teksten i fællesskab, snakket om deres umiddelbare tanker om tekstens personer og handling, og de er blevet sat ind i, hvad der skal ske ude ved ådalen om lidt. Eleverne har prøvet metoden før, så de ved, at det første, de skal gøre, når de kommer til dagens læringssted, er at undersøge det med alle sanser. Hvad kan vi se, høre, dufte og mærke? Hvad lægger vi mærke til? Hvad fyldes vi af? Har vi været her før? Det snakker klassen om i fællesskab, og bagefter er de klar til at sætte sig to og to og læse teksten igen. Denne gang har de stedet som kulisse med alle dets sanseindtryk. Nogle elever lægger sig i græsset med rygglæn, mens andre sætter sig, så de har udsigt over ådalen.

"Skulle du spørge fra nogen? Bare gå, videre. Men så var det, Efraim stillede sig op og skævede i sine åndssvage træsko og begyndte at blive fræk og alt det der.

Ikke før du siger hvad du sidder der for, havde han sagt.

Og det havde ikke nyttet spor at stirre rasende på ham. Og heller ikke at sige: Hold kæft og forsvind og sådan noget.

Efraim havde bare sagt: Hov hov, det er vel ikke din vej.

Og: Jeg har sgu da ikke gjort dig noget.

Og: Hvad fanden bilder du dig egentlig ind – tror du du skal bestemme hvem der skal gå på vejen?"

(Bødker, 1971)

Eleverne skiftes til at sige replikkerne. Efraim står oppe ved stien, imens Tavs står eller ligger i græsset ved foden af bakken. Alle har på forhånd fået at vide, at de gerne må give liv til rollerne med stemmeføring og gestik, og at de samtidig skal mærke efter i kroppen, hvordan det føles at sige ordene til hinanden, og hvordan det er at være den, der får dem kastet i hovedet.



Billede 1: Eleverne fra 7. klasse på Kolind Skole lever sig ind i rollerne som Efraim og Tavs. Foto: Signe Refshauge Kjær

Klassen mødes så i en rundkreds og snakker om oplevelserne. ”Det er faktisk lidt fedt at være Efraim,” siger en. ”Det er ikke så tit, man får lov til at sige sådan noget – selvom man nogle gange føler det,” siger en anden. Men de fleste kan blive enige om, at det er ubehageligt at være Tavs. ”Det gør ondt at høre ordene, og det er ikke rart at blive talt ned til,” forklarer en tredje. Det kan nogle af eleverne genkende. Inden de går hjem til klassen, tager de hver et par billeder af det, de synes, har været væsentligt ude på stedet.

Ved at placere en del af tekstanalysen i en stedlig kontekst, der har relation til teksten, og ved at give eleverne mulighed for gennem krop og sanser at *erfare*, skabes en anden og mere umiddelbar tilgang til tekstens univers, end hvis de havde siddet i klasselokalet. Eleverne får mulighed for at se gennem hovedpersonernes øjne, mærke, hvad de føler og oplever, hvordan teksten udfolder det abstrakte begreb ’at blive set ned på/talt ned til’. Umiddelbart efter hjemkomst sætter læreren en refleksion i gang med udgangspunkt i det oplevede:

- ▶ Kunne fortællingen være foregået her?
- ▶ Hvilke ligheder og forskelle er der mellem tekstens sted og læringsstedet?
- ▶ Hvad betyder det for jeres forståelse og analyse af teksten, at vi læste den lige netop her?
- ▶ Hvad betyder det for jeres oplevelse af fortællingen, når I læser med alle sanser og med hele kroppen i gang?
- ▶ Hvordan tror I, I ville tænke om teksten, hvis I læste den hjemme i klassen?

” Eleverne får mulighed for at se gennem hovedpersonernes øjne.

Disse erfaringer og refleksioner kan eleverne nu fortsætte tekstarbejdet ud fra. Om dagens danskundervisning evaluerer eleverne bl.a.:

”Jeg synes, man mærker stemningen i historien på en helt anden måde.”

”Det er spændende, man tænker mere over det.”

”Jeg tænker, at det hjælper til at forstå nogle forskellige situationer i teksten, som måske kunne have været svært at fornemme hjemmefra.”

Vælg det rigtige sted og de rigtige læseaktiviteter

Det læringssted, du vælger, behøver ikke være identisk med tekstens sted. I nogle situationer kan det endda være en fordel at vælge et sted, der har en særlig feature for at fremhæve en central pointe i teksten, fx som med *Efraims øreflip*. Handler din valgte tekst om afsked, kan du vælge en tog- eller busstation. Handler det om at blive udstillet eller afsløret, kan du vælge torvet eller butiksgaden. Foregår handlingen i en mørk skov, kan I tage i skoven og prøve at forestille jer, hvordan der ville være, hvis det var mørkt, tage tæpper med eller lignende. Når du skal finde det gode læringssted, kan du spørge dig selv:

- ▶ Hvordan kan teksten være eksemplarisk på den ene eller den anden måde? Hvad er mit faglige fokus?
- ▶ Er der et sted eller miljø i teksten, der har særlig betydning for enten handlingen eller personernes udvikling eller forhold til hinanden? Hvad er den vigtigste begivenhed?

- Hvilket sted i gåafstand kan honorere nogle af ovenstående elementer?
- Undersøg evt. byens gadenavne, som ofte afslører en del om, hvad byen har været gennem tiderne, eller søg hjælp på lokalhistorisk arkiv, i bøger eller på nettet.

De læseaktiviteter, du vælger at lave, afhænger af tekst, sted og læseformål, men det er vigtigt, at aktiviteterne på stedet er med til at understøtte fortolkningsarbejdet med teksten. Tænk over: Hvad indbyder dette sted til af handling og refleksion? Hvad har her været tidligere? Hvad er her nu? Hvordan bruges stedet? Her er nogle forslag:

- Visualiser en del af handlingen med billeder/video.
- Saml på artefakter (eleverne bør altid have *noget* med hjem).
- Saml på sanseindtryk, fx "hvor mange dufte kan I finde?"
- Udvælg relevante ord, fx "menneskemylder", "tætpakket" og "mørkt", og visualiser ordene med billeder/video/kroppen.
- Find små fagtekster, der nuancerer temaet, fx "Hvad blev torvet her brugt til i gamle dage?"
- Beskriv i så mange detaljer som muligt.
- Skriv videre på historien, skriv dagbog, skriv...?

Resten af min guide til stedbaseret læsning kan findes i "Guide til stedbaseret læsning i dansk" (Kjær, 2020).

De stærkeste rødder

Når eleverne evaluerer forløb med stedbaseret læsning, fornemmer jeg ofte en oplevelse af, at det er spændende at komme ud og gå på opdagelse med krop og sanser. Det til trods for, at det sjældent er muligt at bevæge sig ret langt væk fra skolens nærområde. Jeg oplever, at eleverne efterfølgende både i og uden for danskundervisningen bevæger sig mere undrende og nysgerrigt rundt i deres verden. Det er, når man skaber oplevelser på et sted, at stedet har potentiale til at give noget tilbage.

I litteraturen læser og lærer vi om menneskelivets grundvilkår, og mennesker er til alle tider rundet af de steder, hvor livet leves, og de betydningsfulde begivenheder udspiller sig. Således er nogle steder betydningsfulde, mens andre forbliver uden særlig betydning. Man kan argumentere for, at vi i denne digitale tidsalder bliver mere og mere løsrevet fra det lokale liv til fordel for en mere globaliseret og pluralistisk virkelighed, og at det er vigtigt at fastholde børn og unge i, at de hører til på et bestemt sted, som de kan møde verden fra. De skal lære at være til stede og involvere sig der, hvor de er. Ph.d. og lektor Louise Mønster formulerer det på følgende måde: "Hvis vi anlægger en specifik stedlig vinkel på litteraturen, bliver vi ikke bare klogere på os selv, men også på verden. At de to ting hænger sammen, tillader stedet os nemlig ikke at glemme" (Mønster, 2009, s. 370).

” **Det er vigtigt at fastholde børn og unge i, at de hører til på et bestemt sted, som de kan møde verden fra. De skal lære at være til stede og involvere sig der, hvor de er.**

Da eleverne på 8. årgang på Kolind Skole i foråret 2020 var hjemsendt pga. coronapandemien, bød en mulighed sig for at gøre disse mere subjektive steder til genstand for refleksion på ny. På det tidspunkt havde de arbejdet regelmæssigt med stedbaseret læsning gennem hele skoleåret, så de kunne nemt sendes ud og læse på egen hånd. Derfor blev computerskærmene slukket, og de blinde headset blev lagt væk til fordel for forårssolens blege lys. Med sig havde eleverne to tekster,

en mobiltelefon og en opgave. En elev gik forbi sin gamle børnehave, en stillede sig ved kirken, en satte sig i shelteren ved sit gamle FDF-hus, og et par stykker tog ud til hestene. Som optakt til den stedbaserede læsning arbejdede eleverne med Oscar K's billedværk *LEJREN* (2011), og som en del af arbejdet fik de til opgave at lave en perspektivering til *Kære Linedanser* (1998) – Per Krøis Kjærsgaards populære sang til ungdommen. Hjemme foran skærmen havde de analyseret sangteksten med fokus på billedsprog, tema og tekstens jeg/du-forhold. I begge tekster benyttedes en cirkusanalogi til at beskrive det virvar af tanker, følelser, indtryk og udfordringer, man møder i sine ungdomsår, og som bestandig forlanger, at man træffer valg. Derfor blev eleverne også bedt om at vælge. De skulle nemlig vælge et sted, der havde særlig betydning for dem, og der skulle de tage ud og optage en video med følgende oplæg:

Opgaven i trin

(Jeg har også lavet en video, hvor jeg gennemgår opgaven og kommer med eksempler på steder. Og så har jeg lavet et eksempel på, hvordan opgaven kan løses – se herunder, når du har læst opgavens trin.)

1. Først skal du vælge et STED, som du synes har betydning for dig/din personlige udvikling. **Det skal være et sted UDENFOR.**
2. Vælg et VERS i *Kære Linedanser*, som du synes, er mest interessant, eller som bedst beskriver det at blive voksen.
3. Øv dig i at læse verset op et par gange, så det lyder godt.
4. I dit valgte vers er der helt sikkert nogle sproglige billeder, der handler om det at blive voksen. Øv dig i at forklare, hvordan det kommer til udtryk i dit valgte vers.
5. Øv dig i at forklare, hvordan *Kære Linedanser* og *LEJREN* begge handler om det at blive voksen. Find sammenhænge mellem de to teksters tema.
6. Lav et lille manuskript, hvor du skriver ned: Hvad gør jeg først? Hvad gør jeg bagefter? Hvordan vil jeg filme? Hvilke kameravinkler vil jeg bruge? osv. Så er du ordentligt forberedt.
7. Du skal nu ud og optage din video. Husk iPad/mobil og teksten. Husk, at lyden skal være så god, at man kan høre alt, hvad du siger.
8. Din video skal redigeres, så den bliver spændende at se.

Det var en stor fornøjelse at opleve, hvor meget energi og refleksion eleverne lagde i videoerne. En elev, Anna, behøvede ikke bevæge sig længere væk end lige uden for sin hoveddør, for hendes sted var den badmintonbane, familien havde tegnet med kridt i indkørslen. Hendes video begynder med, at hun fortæller, hvor stor betydning badminton har haft for hende, imens hun filmer ned på sine fødder, der går som på en line på kridtstregerne. Hun citerer vers 3, og ved allersidste linje tilter hun kameraet op langs et af havens træer. Bagefter fortæller hun:

De stærkeste rødder har træer i blæst ... Her tænker jeg, at rødderne er oplevelser, du har mødt, folk, der støtter dig, altså, jo stærkere et udgangspunkt, du føler, du har, jo mere mod har du til at komme ud i den hårde blæst, komme ud og møde nogle voldsommere udfordringer, komme ud i livet.

Anna formår at binde en tråd mellem teksten, stedet og hendes egne erfaringer, og jeg får en fornemmelse af, at teksten pludselig folder sine erfaringer ud for hende og bliver noget, hun næsten kan række ud og røre ved. Tekstens udsagn bliver håndgribelige. At elevernes videoer fremstod så oprigtige, tilskriver jeg samspillet mellem tekst(er), læseaktiviteter og det, at eleverne var alene og befandt sig på et bestemt sted, der havde betydning for dem. Jeg er overbevist om, at resultatet var blevet et andet, hvis de havde arbejdet med dem på skolen.

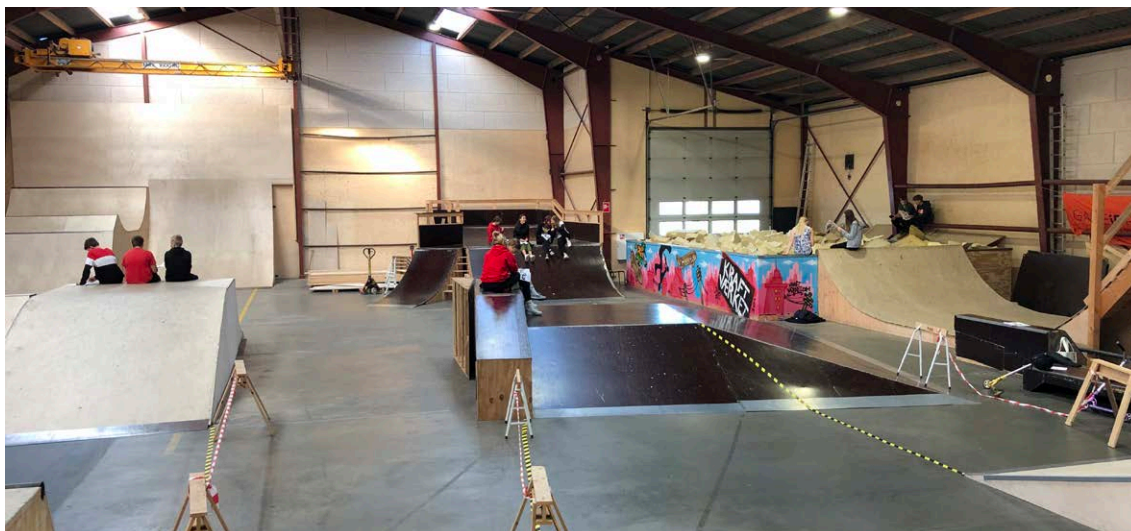
” Jeg får en fornemmelse af, at teksten pludselig folder sine erfaringer ud for hende og bliver noget, hun næsten kan række ud og røre ved.

Det fremmede

I løbet af skolegangen er en anden af vores fornemste opgaver at præsentere børnene og de unge for 'det fremmede' – det, de ikke nødvendigvis selv havde opdaget eller ville blive eksponeret for. Vi skal udvide deres horisont. Vi dansklærere er så heldige, at litteraturlæsning har en helt særlig evne til netop det – og heldigvis er mangfoldigheden i (også nyere) dansk litteratur stor og bliver hele tiden større. Men hvad nu hvis vi ud over at fortælle dem om spændende miljøer og kulturer kunne *vise* dem den mangfoldighed, der er lige omkring os – i deres lokalområde?

I Kolind ligger Kraftværket; en gammel fabriksbygning, der er blevet indrettet med udfordrende skatebaner, en springgrav, et lager af låne-køretøjer og en lille kiosk. Både ude og inde er væggene blevet dekoreret med den sejeste graffiti. Stedet bruges flittigt af områdets unge (især drengene) om eftermiddagen og i weekenderne, men 8. klasse fik lov at komme derind uden for åbningstid. Med sig havde de den tempofyldte reportage af Louise Skov Andersen med rubrikken *Nogen der vil tackles?* (2011). Reportagen følger det københavnske roller derby-hold Kick Ass Cuties, som består af bad ass-kvinder med rulleskøjter, hjelme og tatoveringer.

Det var kun få af klassens elever, der havde prøvet skatebanen før, men heldigvis var der et par drenge, der både var kendte i lokalerne og helt eminente til at køre på løbehjul, så de lærte lige de modigste af os et par tricks. Eleverne fik lov at udforske stedet en halv times tid, og bagefter satte de sig i sofaerne eller på skatebanerne med benene dinglede ud over kanten og læste. Med sig havde de tre farveblyanter – en for hver af reportagens fortælleformer. Målet var at give eleverne en oplevelse af at kunne bruge stedet og deres sansninger og erfaringer til at sætte sig ind i reportagens (for nogle temmelig fremmede) miljø.



Billede 2: Efter at have udfordret Kraftværkets mange ramper satte eleverne sig for at læse. Foto: Signe Refshauge Kjær

Det samme var målet, da klassen en varm sommerdag besøgte byens autoværksted for at læse et kapitel af Kim Fupz Aakesons socialrealistiske roman *Pragtfuldt, pragtfuldt* (2015) inspireret af Pernille Damm Mønsted Pjedsted og det forløb på Gyldendals fagportal, der bearbejder roma-

nen som hovedværk. I romanen møder vi fortælleren Morten, der bor på sin fars autoværksted et sted i provinsen. Morten beskriver sit forhold til sin far og Polak, som er farens medhjælper, fra autoværkstedets olielugtende indre, og vi oplever, hvordan Morten udvikler sig, i takt med at hans Austin Haley – konfirmationsgaven fra hans far – bliver mere og mere køreklar. Det er et barskt miljø med druk, sex, vold og farens mord på Polak, men Morten vokser med det ansvar, der bliver ham pålagt. Pjedsted beskriver romanen sådan: ”Værket handler om at finde sig selv og at blive voksen, mens man som ung er påvirket af voksne, deres holdninger og handlinger” (Pjedsted, 2016, s. 12). Til det kapitel, eleverne skulle arbejde med, lægger opgaverne på Gyldendals fagportal op til en undersøgelse af netop moralen hos de voksne i romanen, bl.a. med følgende opgave:

” **I Mortens familie har de en regel om, at de voksne går i kælderen, når de skændes. Hvilken moral, tror I, ligger til grund for denne regel?**

”I Mortens familie har de en regel om, at de voksne går i kælderen, når de skændes. Hvilken moral, tror I, ligger til grund for denne regel?

Opfattelsen af, hvad der er rigtigt og forkert, kan være meget forskellig fra person til person, fra familie til familie og fra samfund til samfund. Vi udvikler vores evne til at kunne vurdere handlinger moralsk gennem barndommen, bl.a. ved at se på det, de voksne omkring os gør og siger.”

(Gyldendals fagportaler u.å.)

Ligesom Morten har svært ved at forstå de voksne omkring sig, var det svært for eleverne at forholde sig til begrebet ’moral’ og ’de voksnes verden’ i romanen. For bedre at forstå det, Morten tænker og udfordres af, måtte eleverne øve sig i at sætte sig i hans sted. Med det udgangspunkt gik vi mod byens autoværksted. For god ordens skyld må det nævnes, at det ikke er nødvendigt at finde en mekaniker med samme kvaliteter som i romanen. Pjedsted forklarer, at det ”derimod er hensigten med den stedbaserede tilgang at forstå og kende stederne og deres egenskaber for at kunne sætte sig i den andens sted med værket” (Pjedsted, 2016, s. 13).

Vi havde på forhånd lavet en aftale, som var med det forbehold, at vi ikke gik i vejen, og med den opfordring, at vi bare skulle spørge, hvis der var noget, vi var nysgerrige på. Efter eleverne havde været rundt og mærke olieduft i næseborene og kigge ind ad vinduerne og de åbne porte, hvor arbejdet var i fuld gang allerede, satte de sig og genlæste kapitlet. Derefter skulle de løse opgaver, der havde til formål at få dem til som fluer på væggen at følge opmærksomt med i den arbejdsgang og det miljø, de var kommet til, og beskrive det så præcist som muligt.

” **Efter eleverne havde været rundt og mærke olieduft i næseborene og kigge ind ad vinduerne og de åbne porte, hvor arbejdet var i fuld gang allerede, satte de sig og genlæste kapitlet.**

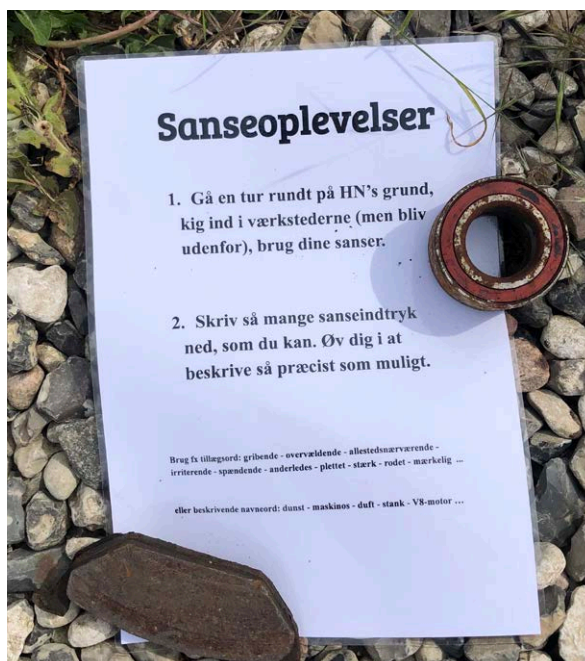
Hjemme i klassen blev eleverne som vanlig bedt om at reflektere over stedet, teksten og læseaktiviteterne, og begrebet moral blev taget frem igen. Hvilken moral ligger til grund for forældrenes holdninger og handlinger? Hvorfor tager Morten de valg, han tager? Hvilken rolle spiller hans

forældres handlinger for udviklingen af hans egen moral? Jeg er overbevist om, at eleverne tog fra autoværkstedet med en bedre forståelse af både tekstens miljø, men også af Mortens forhold til sine forældre. Mit stille håb er, at de også er blevet lidt mere nysgerrige på deres lokalområde. Eleverne fortalte om oplevelsen med stedbaseret læsning på autoværkstedet:

”Man går lidt mere i dybden med de forskellige steder og de vigtige ting i kapitlet.”

”Det gode var, at man kunne se det, der skete, for sig, som om man stod lige ved siden af og var der.”

”Man kan bedre sætte tingene i perspektiv og leve sig ind i teksten, fordi man er et lignende sted.”



Billede 3: Eleverne fik brug for alle sanser til de læseaktiviteter, de skulle udføre ved autoværkstedet. Dette er en af opgaverne. Foto: Signe Refshauge Kjær

Godt at komme ud, men svært at koncentrere sig

Min oplevelse er, at stedbaseret læsning åbner nye og spændende muligheder for tekstarbejdet i danskfaget, som vil motivere både elever og lærer, men der er selvfølgelig udfordringer, man skal tage højde for. Som en elev sagde: ”Det var godt at komme ud, men det var svært at koncentrere sig”. Hvis der sker for meget ude på stedet, eller hvis eleverne skal være opmærksomme på flere ting på samme tid, kan de gode intentioner spænde ben for hinanden. Vejret kan være både en medspiller og en modspiller, og hvis det ikke giver mening for eleverne at tage ud på et sted og læse, kan motivationen være en barriere for læring. Derudover er det vigtigt, at den stedbaserede læsning indgår som en del af et forløb, hvor der bygges bro mellem ude- og indeaktiviteterne.

For den uerfarne lærer, der ikke har prøvet kræfter med metoden før, kan det tage lidt ekstra tid at forberede de første gange, man tager klassen med ud for at læse og bearbejde en tekst. Men øvelse gør mester, og efterhånden bliver det lettere at få øje på teksternes sted-potentiale. Ideerne vil begynde at pible frem, næsten uanset hvor man er. Herunder er ti fede forslag – nogle afprøvet, og resten står i kø for at blive realiseret. Stedbaseret læsning kræver også tilvænning for eleverne, så det er vigtigt at forklare dem grundigt, hvad de skal ude på stedet, og hvad formålet er, og det er vigtigt at reflektere over arbejdet efterfølgende. Hvorfor tog vi lige netop derhen? Hvad var formålet med at lave lige netop den øvelse? Efter nogle gange vænner eleverne sig til metoden og bliver gode til at tage ansvar for egen læring ude på stederne, og min oplevelse er, at deres tekstengagement i undervisningen generelt bliver større. Lad mig give eleverne ordet til et par afsluttende bemærkninger om stedbaseret læsning som metode:

”Det var anderledes – tror, man forstod teksten anderledes.”

”Man læser det mere grundigt.”

”Man kan huske det bedre, end hvis man bare sidder og læser derhjemme.”

”Man kan forstå teksten bedre, når man føler, man er ’samme’ sted.”

”Jeg tror, det vil være en god ting til eksamen i forhold til at kunne huske det, man læser.”

Ti fede forslag

- ▶ Læs Anders Bodelsens *Drivhuset* (1965) en varm og lys sensommerdag ved et drivhus og/eller et æbletræ – gerne et, der bugner med moden og overmoden frugt.
- ▶ Der er næsten en fortælling fra 2. verdenskrig i alle lokalområder. Læs Halfdan Rasmussens digt *Bare en regnvejrsaften* (1945) eller Martin Petersens roman *Med ilden i ryggen* (1999) på vej rundt i byen med stop ved de bygninger, hvor der er lokale historier om tyskere eller modstandsfolk. Brug det lokalhistoriske arkiv eller find historiske udgivelser om lokalområdet.
- ▶ Tag på vandring med H. C. Andersens *Klokken* (1845) med udgangspunkt fra kirken og ud til et skovbryn, evt. med stop/nedslag undervejs.
- ▶ Læs *Klodshans*, *Klottehans* eller *Det er ganske vist* på en gammel kro eller på torvet med udgangspunkt i teksten som del af en mundtlig fortælletradition.
- ▶ Reportager er nærmest selvskrevne til at tage under armen og ud på et sted og læse, fx Charlotte Rytters *Monsterfedt i kirken* (2003), ja, gæt hvor. Tag evt. en højttaler med og afspil noget Eminem, imens eleverne udarbejder forslag til aktiviteter, der ville trække flere unge ind i kirkerummet.
- ▶ Læs romanen *Den sidste henrettelse* (2010) af Jesper Wung-Sung på en galgebakke.
- ▶ En kirkegård er ideel som læringssted for arbejdet med mange forskellige temaer, bl.a. sorg/det at miste, ældre litteratur og mystik/uhygge. Her kan bl.a. nævnes Camilla Wandahls ungdomsroman *Ask konge taber* (2013), Henrik Pontoppidans *Ane-Mette* (1887), Guy de Maupassants novelle *Var det en drøm?* (1880)¹ og Catherine Brightons billedroman *Den tavse dreng – en gådefuld fortælling* (1991).
- ▶ Læs et debatindlæg på en café eller i spisesalen, hvor man ofte diskuterer hen over middagen. Lad eleverne argumentere for forskellige emner og derefter lede efter argumenter i teksten.
- ▶ Læs Herman Bangs *Branden* (1884) rundt om Københavns Christiansborg. Det kan anbefales! Befinder man sig langt fra Borgen, kan mindre også gøre det, fx et stort, gammelt hus – gerne et med gesimser og trappetårne og måske endda en mezzanin eller en statue af Hagar og Ismail.
- ▶ Læs H. C. Andersens *Kejserens nye klæder* på torvet. Fokuser evt. på det at blive udstillet/afsløret. Kombiner evt. med en blog af eller om en influencer eller SoMe-kulturen.

Litteraturliste

Aakeson, K. F. (2015). *Pragtfuldt, pragtfuldt*. Gyldendal.

Andersen, H. C. (u.å.). *Klods-Hans*. Clio Online. Lokaliseret den 28. april 2022 på: <https://dansk.alinea.dk/course/AKOc-eventyr-en-fortryllende-genre/page/Q66I-klods-hans/question-en-sm2Y1G6hGFBQBQVqq7Wg>

Andersen, H. C. (1845). *Klokken*. Gyldendal. Lokaliseret den 28. april 2022 på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/perioder/romantikken/kapitler/3-klokken>

Andersen, L. S. (2011, 15. april). Nogen der vil tackle? *Politiken*, IBYEN.

Bang, H. (1884, 4. oktober). *Branden*. *Nationaltidende*. <https://arkiv.fata.dk/141/branden.pdf>

Bodelsen, A. (1964). *Drivhuset*. Gyldendal.

Brighton, C. (1991). *Den tavse dreng: en gådefuld fortælling*. Agertoft.

Bødker, C. (1973). Efraims øreflip. I: *Fortællinger omkring Tavs*. Fremad.

1 Se forløb om novellen hos lektor Dorte Vang Eggensen (2014).

Maupassant, G. (2011). Var det en drøm? I: Eggersen, D. V. (red.), *Fuld forvandling: Fiktionslæsning i overbygningen*. Systime.

Eggersen, D. V. (2014). Af sted er du kommet. *Fællesskrift*, (14).

Eggersen, D. V. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I: Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M. V., Gøttsche, N. B., Rydén, M.-M., Svendsen, H. B., & Tetler, S. (red.), *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.

Gyldendals fagportaler (u.å.). *De voksnes verden*. Dansk, 7.-10. klasse. Lokaliseret den 28. april 2022 på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/pragtfuldt-pragtfuldt/kapitler/mens-du-laeser/7-de-voksnes-verden>

Kjær, S. R. (2020, 08. april). Guide til stedbaseret læsning i dansk. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 28. april 2022 på: <https://www.folkeskolen.dk/dansk-dansk-indskoling-dansk-mellemtrin/guide-til-stedbaseret-laesning-i-dansk/3297445>

Kjærsgaard, P. K. (1998). *Kære Linedanser*. I: Faurholt, J. (red.), *Højskolesangbogen*. Højskolerne.

Klotte Hans (2016, red.). Clio Online. Lokaliseret den 28. april 2022 på: <https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/storage-folder/clioboeger/k/klotte-hans/>

Oscar K. (2011). *Lejren*. Høst & Søn.

Petersen, M. (1999). *Med Ilden i Ryggen*. Høst & Søn.

Pjedsted, P. D. M. (2016). At sætte sig i den andens sted med stedet: litteraturens og stedets dannelsespotentiale. *Viden om Læsning*, (20), s. 10-17.

Pontoppidan, H. (2018). Ane-Mette. I: Kristensen, P. E. (red.), *Fra Hytterne*. Books on Demand (originalværk udgivet 1887).

Rasmussen, H. (1945). *Bare en regnvejrsaften. Digte under Besættelsen*. Carit Andersens Forlag.

Rytter, C. (2003). Monsterfedt i kirken. *Ud & Se* (juni), s. 26-29. Lokaliseret den 28. april 2022 på: <https://dansk.gyldendal.dk/learningObject/68b5a1ad-a377-4a5a-be0d-8c38974fa1de>

Wandahl, C. (2013). *Ask konger taber*. Høst & Søn.

Om forfatteren

Signe Refshauge Kjær er uddannet lærer i 2018 og skrev bachelorprojekt om stedbaseret læsning og erfaringspædagogik. Hun har været ansat på Kolind Skole og er nu ansat i 10. klasse på Nørre Nissum Efterskole. Hun deltog med en udskolingsklasse fra Kolind Skole i Dorte Vang Eggersens ph.d.-projekt med titlen *Noget andet i stedet. Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode i grundskolen* og har udgivet flere artikler om emnet.

De **stærkeste rødder** har
træer i blæst ... Her tænker jeg, at
rødderne er **oplevelser**, du
har mødt, folk, der støtter dig, altså,
jo stærkere et udgangspunkt, du
føler, du har, jo mere **mod** har
du til at komme ud i den **hårde**
blæst, komme ud og møde
nogle voldsommere udfordringer,
komme ud i livet.

(Anna, 8. klasse)



Lad litteraturen finde sted

MERETE HULL HAVGAARD, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
MARIE BLOCH JESPERSEN, ADJUNKT, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
PERNILLE HARGBØL MADSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

Vi har flyttet mødet mellem tekst og læser ud af klasserummet og hen på steder, der vækker sanserne og peger på nye veje ind i teksten. Når tekst og sted spiller sammen, er der potentiale for at styrke læselysten hos læseren. Denne artikel formidler erfaringer med at arbejde stedbaseret i litteraturundervisningen på læreruddannelsen. Gennem en række konkrete eksempler på aktiviteter i danskundervisningen diskuteres, hvilke didaktiske potentialer den stedbaserede tilgang rummer i litteraturundervisningen både på læreruddannelsen og i grundskolen.

På tur med tekster

Ved badebroen står en gruppe lærerstuderende i en klynge og læser op af Bent Hallers *Hundesvømmning*¹. De mærker på vandet med bare tæer for at lede tanker hen på hovedkarakterens oplevelse og sansning af vandet.

På biblioteket er en gruppe studerende i færd med at dramatisere og filme en scene fra J. K. Rowlings *Harry Potter og De Vises Sten*.

På kirkegården smelter virkelighed sammen med fiktion, da de studerende læser op af Janne Tellers *Intet*, mens kirkeklokkerne ringer både i fiktionens verden og på det fysiske sted.

Vi har flyttet danskundervisningen fra læreruddannelsens undervisningslokaler til byens steder for at undersøge og afprøve potentialer og muligheder ved stedbaseret litteraturundervisning. Vores undervisning på læreruddannelsen har et dobbelt sigte. Vi skal kvalificere de studerende til at kunne undervise i grundskolen, og de skal udvikle deres egne kompetencer i forhold til litteratur. Derfor præsenterer vi de studerende for vores bud på aktiviteter og didaktiserede forløb som modellering for deres egne aktiviteter, så de på den baggrund selv kan indtage lærerrollen i forhold til at vælge tekster, tilrettelægge aktiviteter og afprøve dem på elever eller medstuderende.

Hvorfor læse stedbaseret?

Fra læsevaneundersøgelser (Hansen et al, 2017) ved vi, at børn og unge ikke læser så meget, som de har gjort. Og det kunne også gå bedre med danske børns læseglæde. Vi har valgt at arbejde stedbaseret, fordi det er vores erfaring, at både elever i grundskolen og studerende på læreruddannelsen oplever en umiddelbar motivation og engagement ved den tilgang, som vi gerne vil undersøge nærmere.

Når vi arbejder stedbaseret, anskuer vi litteraturarbejdet ud fra et literacy-perspektiv og lægger vægt på både den fysiske kontekst og det sociale samværs betydning for oplevelsen af læsning og skrivning. Det betyder, at der er forskel på, om man læser en tekst alene eller deltager i en oplæsning sammen med andre, og at det har betydning, i hvilke omgivelser læsningen foregår. Forsk-

1 Se henvisning til de anvendte skønlitterære tekster i listen over tekst, sted og aktivitet.

ning peger på, at når man læser sammen, kan det styrke elevernes deltagelse (Hansen, 2020). I de beskrevne aktiviteter tager vi derfor udgangspunkt i, at læsning er noget, vi gør sammen og med alle sanser i spil. Det finder vi inspiration til i den undersøgende litteraturpædagogik (bl.a. Gissel & Steffensen, 2021), som har fokus på læserens måde at opleve og sanse teksten. Også i *Grib litteraturen!* (Henkel et al., 2020) slås et slag for at læse med sanserne forrest. Med stedet og oplevelsen som afsæt for litteraturundervisning i skolen ser vi et potentiale for en styrket læselyst.

” Med stedet og oplevelsen som afsæt for litteraturundervisning i skolen ser vi et potentiale for en styrket læselyst.

Valg af tekst og sted

Som med al anden undervisning udvælger vi det faglige indhold ud fra en række kriterier. Med stedbaseret læsning som omdrejningspunkt spiller valg af både tekst og sted en central rolle. Eggersen (2016) skelner mellem autentiske steder og repræsentative steder. Det autentiske sted er det sted, hvor handlingen i den litterære tekst udspiller sig. Det er fx ved Marie Grubbes færgeløje på Nordfalster eller de specifikke steder i Aalborg og Hjørring, som vi møder i ungdomsromanen *Tag gaden tilbage* af Sarah Engell og Sanne Munk Jensen (2019).

Det repræsentative sted er, i modsætning til det autentiske sted, ikke et konkret sted i den virkelige verden, men en universel betegnelse for et sted. De repræsentative steder er genkendelige og sammenlignelige med tekstens steder, fx et supermarked, en å eller en kirkegård. Både de autentiske og de repræsentative steder rummer et didaktisk potentiale i forhold til den litterære indlevelse, identifikation og oplevelse.

Lieberkind (2021, s. 29) fremhæver fire kriterier for udvælgelse af tekster til litteraturundervisning, som vi her supplerer med et femte kriterium med fokus på sted:

1. De bør rumme mulighed for refleksion og fortolkning. Der skal være tomme pladser.
2. Der skal være mulighed for indlevelse. De bør knytte an til elevernes liv og erfaringshorisont.
3. Der bør være mulighed for at møde det fremmede, herunder nye perspektiver og syn på det velkendte.
4. De bør have en vis æstetisk kvalitet. Sprog og virkemidler skal tale til sanserne.
5. Tekstens handling udspiller sig på autentiske eller repræsentative steder, der er skrevet tydeligt frem i teksten og har betydning for læseoplevelsen og fortolkningen af teksten.

De udvalgte tekster til stedbaseret læsning skal dels give de studerende en fælles læseoplevelse samt være afsæt for nye stedbaserede erfaringer og erkendelser med litteratur. Samtidig bestræber vi os på at udvælge eksemplariske tekster og stedbaserede aktiviteter, som de studerende kan bruge i deres egen kommende praksis som dansklærere.

Læsning med sanser

Vi er inspireret af de vinde, der blæser inden for litteraturpædagogik med fokus på sanser og oplevelse som drivkraft i litteraturlæsningen. Vores hypotese er, at stedsaktiviteter kan styrke oplevelsen af teksten. I *Undersøg litteraturen! Engagende undervisning i æstetiske tekster* (Gissel & Steffensen, 2021) beskrives den opdagende fortolkning som en fase, hvor læseren oplever tekstens verden ved bl.a. at leve sig ind i personer og handling, omsætte oplevelsen til andre udtryk og holde sig åben for mange

mulige fortolkninger. På samme måde viser Pjedsted (2020), at sanseoplevelser på stedet kan udvide læserens forståelseshorisont, og at sanser og følelser udgør en betydelig del af læseoplevelsen og giver en ekstra dimension til tekstlæsningen. Stedbaseret læsning kan altså være en måde at forstå verden og tekster på. For eksempel åbnes læserens vej til at få indsigt i hovedkarakteren i Sarah Engells *Det øjeblik du tvivler*, når teksten læses på den lokale skaterbane. I vores undervisning med den tekst skal de studerende forestille sig, at den unge skater i bogen går ud af teksten og befinder sig på den konkrete skaterbane, hvor de studerende står. De skal nu agere på stedet, som de forestiller sig, at hovedkarakteren ville gøre. På den måde forsøger vi at koble læser, tekst og sted og åbne teksten for de studerende.

Når vi arbejder stedbaseret, er vi også inspireret af Henkels (2020) to første faser i litteraturundervisningen: stemthed gennem sansemæssige indtryk og tekståbnere gennem sansning og æstetiske udtryk. I novellen "Slik" af Naja Maria Aidt bliver hovedkarakteren beskyldt for butikstyveri. Når de studerende læser den tekst højt i et supermarked, befinder de sig også i en pinlig og akavet situation, fordi de andre kunder stopper op og kigger undrende. Gennem oplæsningen kommer de på den måde tættere på hovedkarakteren følelser. Sansningen fastholdes desuden, når de studerende udtrykker deres læseoplevelse ved at tage et fotografi på stedet af et udvalgt motiv, der illustrerer tekstens stemning.

I Bent Hallers tekst "Et øje, et spejl" møder vi et ungt menneskes tanker og følelser om egen kønsidentitet foran et badeværelsesspejl. Når vi får den studerende til at læse teksten højt alene foran spejlet på toilettet på en af byens cafeer, er det med det formål at spejle sig i den situation, tekstens hovedkarakter befinder sig i. Ved at genskabe situationen skaber læseren en førstepersonsoplevelse, som aktiverer sanserne og udgør et startskud til fortolkning og analyse af teksten. Således bringer stedbaserede aktiviteter stedet, teksten og læseren sammen (Eggersen, 2016).

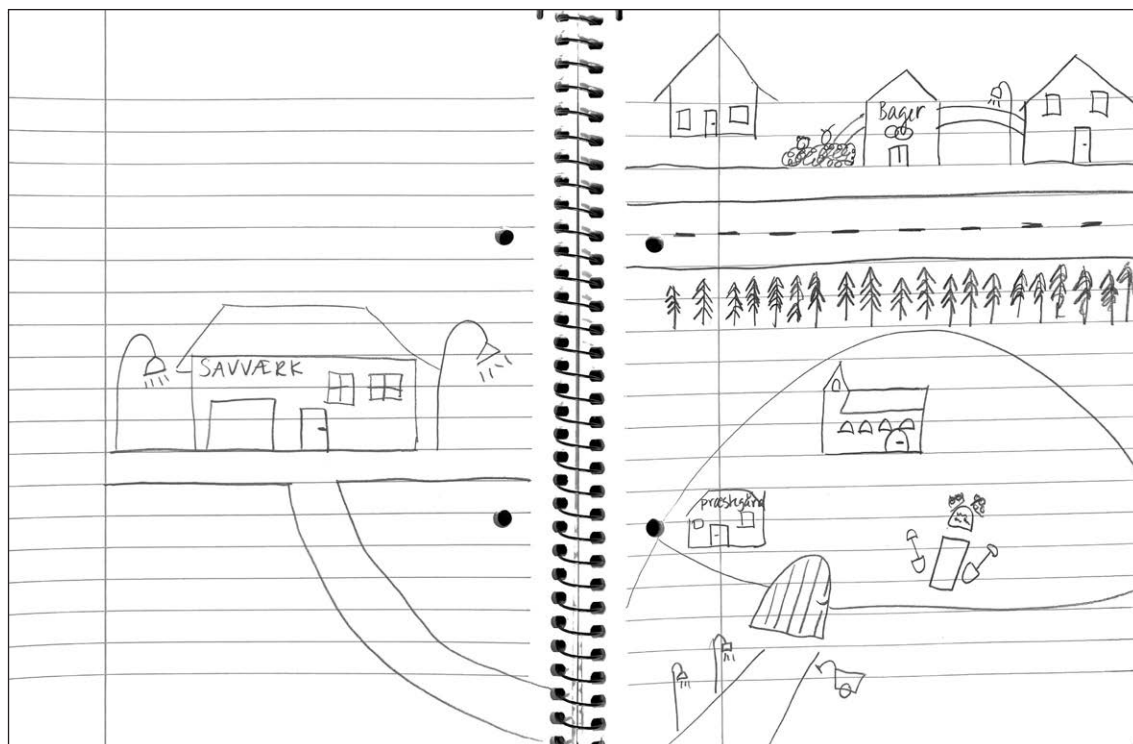
” Ved at genskabe situationen skaber læseren en førstepersonsoplevelse, som aktiverer sanserne og udgør et startskud til fortolkning og analyse af teksten.

At læse med blik for stedet

Inspireret af stedsteori kan vi læse den litterære tekst med fokus på, hvordan de fiktive karakterer gebærder sig på fiktionens steder. I Bent Hallers *Hundesvømning* har vi en hovedkarakter, der er bange for vand og i smug øver sig i at svømme. Ved kroppens møde med stranden reagerer hovedkarakteren, og beslutsomheden forvandles til angst. "Derfor gik han en dag beslutsomt ned til stranden, men han nåede knap nok at få fødderne i vandet, før der gik panik i ham." Inspireret af bl.a. Edward Casey skriver Dan Ringgaard: "En krop kan siges at besidde viden i den forstand at den er bekendt med bestemte steder og har erfaring for at gebærde sig på dem. Kroppen erindrer ved at gentage, den foretager sig igen og igen de samme ting på stederne." (Ringgaard, 2010, s. 127). Én af måderne at læse med blik for stedet på er at undersøge karakterernes kropslige forhold til steder i teksten. Vi kan lægge mærke til, hvordan kroppen bevæger sig på stedet, husker stedet og interagerer med stedet.

Stedsteorien adskiller sig fra stedbaseret læsning ved, at stedsteorien undersøger teksten og de fiktive karakterer på stedet, hvorimod den stedbaserede læsning har fokus på læserens oplevelse af stedet. Et skærpet blik på stederne i litteraturen kan være afsæt for analyse og nærlæsning, hvor vi bliver klogere på, hvordan vi kan forstå hovedpersoner gennem deres måde at interagere med stedet på. Som et eksempel på dette læser de studerende et uddrag fra Janne Tellers *Intet*, mens de befinder sig på en kirkegård. I uddraget bevæger en gruppe børn sig om natten rundt på kirkegården, hvor de graver Elises afdøde lillebror op af graven. De studerende skal efter læsningen af

det uddrag kortlægge den rute, som tekstens karakterer bevæger sig ad. Aktiviteten er inspireret af stedsteoriens interesse for kortlægning af steder (Tygstrup, 2012). Kortlægningen af det fiktive univers stiller krav til de studerende om at sænke læsetempoet og have blik for tekstens beskrivelser af fiktionens steder. Samtidig må de afstemme og skabe en fælles forestilling om, hvad der er oppe og nede og henne for at kunne optegne børnenes rute i fællesskab.



Billede 1: De studerendes kortlægning af de fiktive karakterers færden i Intet.

Omskabende tekstarbejde

Som en del af den stedbaserede litteraturundervisning arbejder vi med at omskabe tekster. Vi skelner mellem *transformation*, hvor vi omskaber i samme modalitet, og *transduktion* (Foug et al., 2019), hvor vi omskaber til en anden modalitet. Her følger et par eksempler på transduktion fra tekst til film og fra tekst til tegning, og på hvilke potentialer det rummer.

De studerende læser Halfdan Rasmussens digt "Ude på den grønne eng" og laver en tegning inspireret af digtet, mens de befinder sig ved en mark med udsigt til køer. Aktiviteten har flere formål. Den kan fastholde læsningen og styrke hukommelsen af det læste. Tegneaktiviteten kan give læseren et læseformål med teksten, fordi man ved oplæsningen kan fokusere på beskrivelserne af fx dyrene og de detaljer, der er relevante, når man efterfølgende skal gengive den centrale oplevelse af digtet i en tegning. Samtidig kan arbejdet med at tegne det fysiske miljø være en vej ind i fortolkningen, fordi man må udfylde tomme pladser i den litterære tekst og aktivere den indre film for at forestille sig det, man skal tegne. I Rasmussens digt er vi i et absurd univers, hvor det genkendelige fra engen (en ko og et lam) er placeret i nye og overraskende sammenhænge, fx: "Under sengen der var høj, stod en ko og spiste løg." Denne sammenstilling af det forventede (koen) med det ukendte (at den står under en høj seng og spiser løg) kan udfordre læseforståelsen, og det kan derfor være relevant at støtte læsningen af sådan en tekst med tilgange, der styrker den indre film. Vi ved fra forskning i læseforståelse, at sådanne *mentale modeller*, såsom den indre film, er afgørende for hukommelsen og forståelsen i forbindelse med tekstlæsning (Cain et al., 2015).

I det næste eksempel læser de studerende et uddrag af J. K. Rowlings *Harry Potter og De Vises Sten* på byens bibliotek. I uddraget sniger Harry Potter sig rundt på netop et bibliotek og skal gemme sig, fordi han er gået på jagt efter en bog i den forbudte afdeling. Når de studerende har læst uddraget, omskaber de teksten til en film ved at optage en lille sekvens på deres mobiltelefoner. For at bevæge sig fra en modalitet (skriften) til en anden (filmen) må man gøre sig overvejelser om det dramatiske element, dvs. omsætte beskrivelser af personer og steder til replikker og tolke teksten ved hjælp af krop og stemme. Det handler fx om at overveje, hvordan Harry Potter bevæger sig på biblioteket: Lister han på tå eller løber han afsted? Hvordan interagerer han med biblioteket: Kigger han på bøgerne? Stopper han op og læser i en bog undervejs? Taler han med andre personer osv.? Sådanne overvejelser tager afsæt i en tolkning af teksten, stedet og personerne, og dermed kan dramatiseringen give de studerende en anden adgang til tekstarbejdet end gennem det mere traditionelle dialogiske tolkningsarbejde i klassen. Ved at have et fælles sted – her biblioteket – der går igen i både den litterære tekst, oplæsningssituationen og som location for filmoptagelserne, er der mulighed for skabe en kobling mellem teksten og filmen. Når de studerende er på biblioteket med fx duft af bøger, giver det en ekstra dimension i forhold til at forestille sig Harrys færden rundt på biblioteket – og dermed sætte sig i den andens sted – både konkret og i overført betydning.

” Når de studerende er på biblioteket med fx duft af bøger, giver det en ekstra dimension i forhold til at forestille sig Harrys færden rundt på biblioteket – og dermed sætte sig i den andens sted – både konkret og i overført betydning.

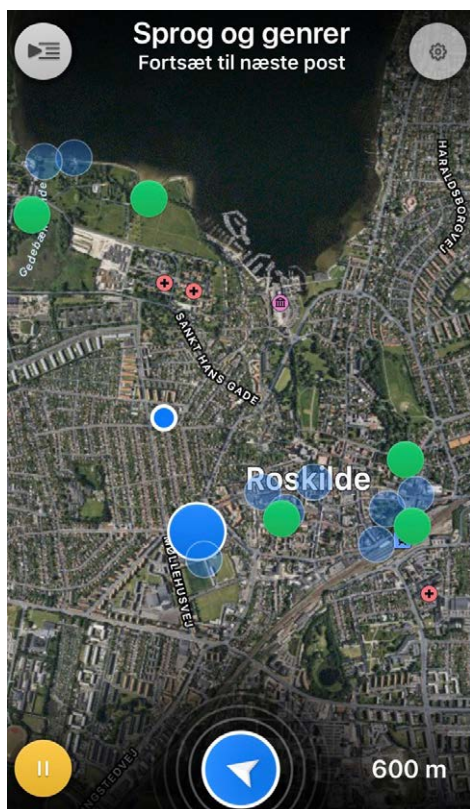
Som ved alle former for omskabende arbejde kan der være en fare for fradigtning, altså at man som læser i højere grad undersøger sin egen forforståelse eller mere eller mindre tilfældige ideer end tekstens univers. Det kan dog også motivere til en nærlæsning, fordi man i arbejdet med at omskabe ofte vil have behov for at dykke ned i den litterære tekst. Det er vores erfaring, at selv om de studerendes omskabende arbejde (film, tegning mv.) kan bevæge sig væk fra tekstens univers, så er de udsprunget af en oplevelse af teksten, og den oplevelse kan så gøres til genstand for et mere analytisk tekstarbejde efterfølgende.

Skærm eller papir?

Når man tager de litterære tekster med ud på forskellige steder i byrummet og i naturen, kan det være en god ide at overveje, om det skal foregå med tekster på papir eller via en app. Når de litterære tekster har en vis længde, og de studerende skal læse dem op for hinanden, kan det være en fordel at have teksterne i papirformat, da det er lettere at orientere sig i dem og have overblik over hele teksten. Vi oplever en tendens til, at papirformatet skaber større fordybelse i og nærlæsning af teksten end læsning på en skærm.

Hvis man laver et længere forløb, hvor flere tekster, steder og stedbaserede aktiviteter indgår, har vi gode erfaringer med at bruge appen Mapop. I appen kan man indsætte steder, tekster og aktiviteter hjemmefra. Ved at indtaste en kode i appen får deltagerne adgang til et kort, hvor alle stederne er markeret. Når man nærmer sig en post, bliver den aktiveret, så deltageren kan få adgang til både teksten, der skal læses, og eventuelle aktiviteter før, under og efter læsningen.

Deltagerne kan besvare aktiviteterne direkte i appen ved fx at skrive, uploade billeder og optage video, som arrangøren af løbet får adgang til. I forhold til elever i grundskolen er det vores erfaring, at sådan en app ofte har en motiverende effekt.



Billede 2: Kort fra Mapop over stedbase-
rede aktiviteter i Roskilde.

Et kritisk blik

Vi oplever, at de studerende er meget aktive, når vi arbejder sted- og sansebaseret. Men spørgsmålet er, om aktiv deltagelse automatisk fører til kvalificeret litteraturkompetence. Måske er de studerende aktive, fordi det er spændende at lege Harry Potter eller sjovt at tegne et kort over en kirkegård – og ikke pga. den litterære tekst.

Det er vores oplevelse, at en del studerende har negative erfaringer med skønlitteratur med i bagagen fra grundskolen og ungdomsuddannelserne. Vi vil derfor gerne åbne litteraturen for dem. Hvis man primært har erfaring med en nykritisk inspireret tilgang til litteraturarbejde, så kan man have brug for at møde andre måder at bevæge sig ind i litteraturen på. Den stedbaserede tilgang kan være en ny tekståbner med fokus på sansning, oplevelse og indlevelse – som så i anden omgang kan suppleres af et mere kognitivt baseret litteraturarbejde. Den stedbaserede tilgang er således kun én af flere tilgange, når vi præsenterer vores studerende for en vifte af måder at arbejde med litteraturen på.

” Hvis man primært har erfaring med en nykritisk inspireret tilgang til litteraturarbejde, så kan man have brug for at møde andre måder at bevæge sig ind i litteraturen på.

Der er desuden studerende, der foretrækker at fordybe sig i tekstens univers og steder. De oplever det distraherende, hvis de samtidig skal være opmærksomme på det fysiske sted, de befinder sig på. Dette har Pjedsted (2020) også beskrevet i sine undersøgelser af stedbaseret litteraturarbejde med elever. Også her vil vi sige, at den stedbaserede tilgang kun bør være én af flere tilgange, og at den bestemt ikke udelukker den individuelle læseoplevelse.

Læsning på steder, der repræsenterer fiktionens steder, giver anledning til at diskutere og reflektere over, i hvor høj grad fiktionens steder refererer til virkelige steder, eller om de blot repræsenterer steder, der ligner den virkelige verden. Disse diskussioner kredser om en central del af den litterære kompetence, som handler om bevidst valg af fiktiv eller faktisk læseform (Steffensen, 2005). Hvis teksten refererer direkte til et konkret sted, vi befinder os på, er der en fare for, at vi kan betragte det som virkelighed og have sværere ved at læse teksten som fiktion. På den anden side rummer det stedbaserede også en mulighed for at inddrage dette perspektiv og diskutere fiktiv versus faktisk læsning – det konkrete fysiske sted kan gøre den faktive læsning synlig og bringe den frem i lyset og til diskussion.

Det er vores erfaring, at den stedbaserede læsning i høj grad kan aktivere og motivere de studerende til at læse, sanse og undersøge litteratur, for litteraturen kan åbne sig mange steder – både inde i hovedet på os og på et fysisk sted.

Liste over tekster og aktiviteter

Tekst	Sted	Aktivitet
Uddrag af Teller, J. (2011). <i>Intet</i> . Dansk lærerforeningens Forlag.	Kirkegården	Efter I har læst teksten op: Kortlægning. Tegn et kort over de steder, hvor tekstens karakterer befinder sig i uddraget af <i>Intet</i> .
"En lille varm hvalp" i Lea, S., & Hole, S. (2013). <i>Nattevagter. Digte for børn</i> . Høst og Søn.	Under hele løbet	Efter I har læst digtet: Læg mærke til de hunde, I ser på turen. Beskriv dem med en sætning. Sæt sætningerne sammen til et digt.
Uddrag af <i>Harry Potter og De Vises Sten</i> , J. R. Rowling (1999). Gyldendal.	Biblioteket	Efter I har læst op: Spil den korte scene, og film den med mobilen.
Hansen, M. I. (2017). <i>Axel elsker biler</i> . Gyldendal.	Parkeringspladsen	Mens I læser: Læs teksten op og skab i samarbejde en rytme/human beat, der passer til. Film jeres performance med mobilen.
Uddrag af Kirkegaard, O. L. (1975). <i>Gummi Tarzan</i> . Gyldendal.	Fodboldbanen	Før I læser: Smag på ord. Lav associationsmylder med ordene: klø, buksevand, fodbold, klovn. Skriv associationsmylderet ned på din mobil eller papir.
Krumbach, A. (2009). <i>Et mærkeligt skib</i> . Høst og Søn.	Ved åen	Efter I har læst: Find en passage fra <i>Et mærkeligt skib</i> , som kan læses stedbaseret. Skriv, hvor I vil læse passagen. Og tag gerne et foto af stedet.
"Slik" i Aidt, N. M. (2007). <i>Bavian</i> . Gyldendal.	Supermarkedet	Efter I har læst op: Tag et nærbillede på det sted, hvor I har læst op, som indfanger tekstens stemning.
"Hundesvømning" i Haller, B. (2019). <i>At blive set</i> . Høst og Søn.	Bade-/bådebroen	Efter I har læst op: Mærk vandet på hænder og i ansigtet. Beskriv for hinanden, hvordan I forestiller jer, at det må føles for Patrick.
"Et øje, et spejl" i Haller, B. (2019). <i>At blive set</i> . Høst og Søn.	Toilettet	Efter I har læst teksten: Skriv den følelse, der fylder mest i jer efter læsning. Eller: Forestil dig, at du er Anton. Skriv et spørgsmål til en brevkasse.
Uddrag af Engell, S. (2020). <i>Det øjeblik du tvivler</i> . CarlsenPuls.	På skaterbanen	Efter I har læst teksten: Forestil jer, at hovedpersonen fra teksten går ud af teksten og nu er på det sted, hvor I står. Beskriv og vis for hinanden, hvad personen ville lave, hvordan hun bevæger sig, hvem hun taler med, hvor hun skal hen bagefter osv.

Referencer

Cain, K., Oakhill, J., & Elbro, C. (2015). *Læseforståelse*. Hans Reitzels Forlag.

Eggensen, D. V. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I: Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M. V., Gottsche, N. B., Ryden, M.-M., Svendsen, H. B. & Tetler, S. (red.), *Genrepædagogik – og andre veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.

- Engell, S., & Jensen, S. M. (2019). *Tag gaden tilbage*. Gyldendal.
- Foug, S. S., Løvland, A., & Hoffmeyer, M. B. (2019). *Multimodalitet. 1.-6. klasse – analyse og produktion i et socialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv*. Dafolo.
- Gissel, S. T., & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A., & Vestergaard, L. (2017). *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik*. Tænk tanken Fremtidens Biblioteker. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/02/B%C3%B8rns-l%C3%A6sevaner-2017.-Overblik-og-indblik..pdf>
- Hansen, S. R. (2020). *Børns læsespor anno 2020*. <https://www.laesespoet.dk/boerns-laesekultur-anno-2020>
- Henkel, A. Q. (red.) (2020). *Grib litteraturen! 50 Litteraturredidaktiske greb. Læreren håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.
- Lieberkind, J. (2021). Undervisning i at undersøge litteratur. I: Nielsen, B., & Lieberkind, J. (red.), *Danskundervisning 1.-6. Indblik og overblik*. Hans Reitzels Forlag.
- Pjedsted, P. D. M. (2020). *Det er som om man er med i bogen: Når elever sanser litterære steder*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Ringgaard, D. (2010). *Stedssans*. Århus Universitetsforlag.
- Steffensen, B. (2005) *Når børn læser fiktion* (3. udg.). Akademisk Forlag.
- Tygstrup, F. (2012). Sted. I: Kjældgaard, L. H., Møller, L., Ringgaard, D., Rösing, L. M., Simonsen, P., & Thomsen, M. R. (red.), *Litteratur. Introduktion til teori og metode*. Aarhus Universitetsforlag.

Om forfatterne

Merete Hull Havgaard, lektor, Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.mag. i dansk og meritlærer. Underviser i dansk på læreruddannelsen. Har beskæftiget sig særligt med læsning i danskfaget, også i forhold til flersprogede elever og elever med læsevanskeligheder. Underviser desuden på læsevejlederuddannelsen.

Marie Bloch Jespersen, adjunkt, Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.pæd. i didaktik mshp. dansk og folkeskolelærer. Underviser i dansk på læreruddannelsen. Beskæftiger sig med børns sprog i overgangen mellem dagtilbud, SFO og skole samt med teknologiforståelse i dansk på læreruddannelsen. Har lavet læremiddel om digitale kommunikationsformer i dansk til folkeskolen.

Pernille Hargbøl Madsen, lektor, Professionshøjskolen Absalon. Uddannet cand.pæd. i didaktik mshp. dansk og folkeskolelærer. Underviser i dansk på læreruddannelsen. Beskæftiger sig med skrivning i alle fag på folkeskolens mellemtrin samt teknologiforståelse i dansk på læreruddannelsen. Har lavet læremidler om mundtlighed til dansk i folkeskolen.

En krop kan siges at **besidde viden** i den forstand at den er **bekendt** med bestemte steder og har **erfaring** for at gebærde sig på dem. Kroppen erindrer ved at **gentage**, den foretager sig igen og igen de samme ting på stederne.

(Dan Ringgaard)



Når litteratur- undervisningen rykker ud i storbyen

– potentialer til at lykkes med udeskoleundervisning

CHRISTINE PILEGAARD LARSEN, LEKTOR I DANSK VED LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE I SAMARBEJDE MED ANDETÅRSSTUDERENDE: ADILE AYDOGAN, ANJA ANUSIC, ANN CAMILLA JOHANSEN, ANN RØRBÆK DAMGAARD, ANN-SOFIE HEDAM OKSBJERRE HANSEN, ANNEMARIE GJESSING VINTEN, BIRGIT SCHALDEMOSE NORMAN, CASPER BANG BERNER, DAGNY ISHOLM SAARUP, FAJAR ASHRAF, HERLE SOFIE GØTZSCHE LARSEN, JONATAN SEBASTIAN BILLESØ, JONATHAN NORDMARK LAURSEN, MADH HØJRUP PETERSEN, MAJA LING SCHALBURG, MAJA ROSENSTAND THOMSEN, NIKLAS BERGGREN ZACHARIASSEN, NIKOLINE SOFIE BO KROGH, SANNE DALL KRISTENSEN, SILLE KRAGELUND OG TERESA JACKMAN

Ældre tekster kan ofte være svært fremkommelige for både lærerstuderende og elever i folkeskolen, fordi teksterne er blevet til i en tid, som ligger langt fra en nutidslæser. Derfor er vi nysgerrige på, om et arbejde med forforståelse, stemthed og motivation kan bidrage til at åbne tekster, der er svært tilgængelige. Denne artikel udforsker stedets potentiale til at øge elevers indlevelse i og fortolkning af danske litterære tekster. Udgangspunktet er et gennemført undervisningsforløb med lærerstuderende på Københavns Professionshøjskole, der som led i danskundervisningen har arbejdet med litterære tekster på forskellige lokaliteter i København. Undervisningsforløbet er ikke testet på elever i folkeskolen, men med få justeringer i tekstvalget kan det tilpasses undervisningen i udskolingen. Artiklen er bygget op, så den indledningsvis beskriver, hvad den stedbaserede læsning gør ved litteraturlæsningen for studerende. Derefter uddybes vores teoretiske afsæt, og endelig dykker vi ned i et konkret forløb, vi har afprøvet i praksis, og deler ud af vores oplevelser og erfaringer – forhåbentlig til inspiration for andre. Eksemplerne kan ses ved at scanne indlagte QR-koder på telefonen.

Når stedet får litteraturen til at åbne sig

”Da jeg hørte om skiltene i forskellige farver, lagde jeg pludselig mærke til dem på Vesterbrogade. Jeg har gået her masser af gange uden at bemærke dem før nu.” (Studerende ved Københavns Professionshøjskole, april 2022).

” Da jeg hørte om skiltene i forskellige farver, lagde jeg pludselig mærke til dem på Vesterbrogade. Jeg har gået her masser af gange uden at bemærke dem før nu.

Som citatet viser, kan det at opleve tekster i byen åbne for en bedre forståelse af såvel teksten som stedet. For mange elever kan mødet med en tekst være udfordrende. Selv for voksne kan det være vanskeligt at leve sig ind i og fortolke en litterær tekst, så den giver mening, særligt hvis tiden,

handlingen og sproget ligger langt fra læserens egen livsverden. Som lærere er vi derfor nødt til at udforske og afprøve forskellige metoder til at motivere vores elever til at åbne sig for litteraturen.



Billede 1: Jonatan og Jonathan, lærerstuderende med fokus på dansk i udskolingen, får styr på teknikken.

På tredje semester på læreruddannelsen har vi derfor afprøvet den litteraturpædagogiske metode stedbaseret læsning, hvor vi har mødt litterære værker i samspil med det konkrete fysiske sted, som den enkelte tekst udspringer af eller relaterer sig til. Formålet var, at vi som kommende lærere vil kunne hjælpe eleverne med at erfare værkerne på egen krop og forhåbentlig herved opnå en dybere tekstforståelse. Vores egne erfaringer fra praksis i grundskolen viser nemlig, at det for mange elever kan være vanskeligt at læse og forstå litteratur.

Københavns Professionshøjskole er en uddannelsesinstitution placeret i storbyen. Derfor har det længe været en fast tradition i danskfaget, at vi tager ud i byen for at læse fiktive tekster på udvalgte steder. Lars Handesten udgav i 1996 antologien *Alligevel så elsker vi byen*, en litteraturhistorie med udgangspunkt i København, i anledningen af Kulturbyåret. Denne tekstsamling har fungeret som inspiration for tekstvalget i dette undervisningsforløb. I forløbet har vi altså læst storbytekster i storbyen København. I andre sammenhænge er der blevet læst tekster om døden på Vestre Kirkegård og romantiske tekster i Ørstedsparken. Vi har læst økodigte på Amager Fælled, og vi har læst Herman Bangs reportager på de steder, han skrev om, og vi har selv lavet nye versioner. Dette forløbs valg af steder udsprang af praktiske hensyn: For hvad kunne vi nå på tre timer, når vi også skulle fra sted til sted og evaluere undervejs?

Inden vi beskriver vores erfaringer med stedbaseret læsning i de københavnske gader, vil vi introducere de væsentligste ideer bag den undersøgende litteraturdydaktik og stedbaseret læsning.

Væk fra nykritikken og ind i litteraturen

I *Undersøg Litteraturen!* (2021) præsenterer Gissel og Steffensen de grundlæggende principper bag en undersøgende litteraturredidaktik. Det særlige ved den undersøgende tilgang til litteratur er, at vi bevæger os væk fra en lukket og nykritisk litteraturundervisning med fokus på analyseskemaer og på, hvad teksten handler om, og henimod en åben tilgang med vægt på flerstemmig fortolkning. Til forskel fra nykritikken bygger den undersøgende metode på en fænomenologisk tilgang til litteratur, der lægger stor vægt på læserens egen oplevelse og forståelse af værket. I den undersøgende tilgang bliver den enkelte læsers egne erfaringer, forestillinger, følelser og billedannelser under læsningen således til selve afsættet for undersøgelsen af tekstens verden.

Den stedbaserede læsning er en oplagt metode til at praktisere en fænomenologisk tilgang til litteratur, fordi det også her er læserens kognitive og kropslige erfaring af tekst og sted, som bliver central for selve undersøgelsen. Her er det at bevæge sig ud på det sted, hvor teksten rent faktisk foregår, en vej ind i en dybere sansning, forståelse og fortolkning af teksten.

” Den stedbaserede læsning er en oplagt metode til at praktisere en fænomenologisk tilgang til litteratur.

Den stedbaserede læsning er baseret på den amerikanske filosof Edward S. Caseys stedbegreb, som han definerer med formelen: sted = lokalitet x subjektivitet (Eggersen, 2016, s. 198). Stedbegrebet bygger på en ide om, at et sted ikke blot er et sted. Når eleven befinder sig på en bestemt lokalitet, opstår der et samspil mellem lokaliteten og elevens sansede oplevelse. Denne tilgang til stedet kan anvendes i arbejdet med litteratur.

Ifølge Dorte Eggersen, som har udviklet et bud på stedbaseret læsning som metode på baggrund af deduktive feltstudier i grundskolen, har den stedbaserede læsning et potentiale til at gøre eleverne i stand til at åbne teksten gennem undersøgelse og nysgerrighed, idet “man sætter kroppen, sproget og sanserne i spil med omverdenen for at skabe nysgerrighed og autenticitet som veje til erkendelse og læring” (Eggersen, 2016). Professor Anne-Marie Mai beskriver det at flytte læsningen fra klasselokalet og ud i verden som “en helt nødvendig genvej” (Mai, 2012), hvis vi fortsat vil have vores elever til at læse og engagere sig i historiske tekster. Mais pointe er, at hvis vi vil have elever og studerende til at engagere sig i ældre litteratur, må vi gøre den nærværende ved at lade dem opleve teksten på det sted, hvor den foregår.

” Hvis vi vil have elever og studerende til at engagere sig i ældre litteratur, må vi gøre den nærværende ved at lade dem opleve teksten på det sted, hvor den foregår.

En litterær oplevelse på 30 minutter

Vores undervisningsforløb varede en formiddag og foregik på en solrig, men kold tirsdag i april. Inden byturen var vi blevet inddelt i fire grupper, som hver havde til opgave at tilrettelægge og facilitere litterære læsninger for hinanden i byrummet. De udvalgte tekster var enten af ældre dato eller svært tilgængelige moderne tekster. Hver gruppe havde fået et geografisk sted med dertilhørende tekst/tekster. Den didaktiske rammesætning fra underviserens side var relativ løs. De eneste krav var, at tekst og sted skulle bringes i spil med hinanden, og at det skulle tage 30 minutter.

De udvalgte lokaliteter var Storkespringvandet på Højbro Plads, hvor vi arbejdede med Per Højholts "Gittes monolog om Strøget" (1984). Herefter gik vi videre til Rådhuspladsen, hvor vi læste Jørgen Gustava Brandts "The Square" (1975). Derefter gik turen videre til Frihedsstøtten på Vesterbrogade, hvor vi undersøgte Tom Kristensens "Middag" (1920) og Emil Bønnelyckes "Vesterbrogade" (1918). Sidste litterære stop var Istedgade og Dan Turèlls digte "Livet i Istedgade" (1977) og "Gennem byen sidste gang" (1977)¹



Billede 2: Vi skriver digte på Rådhuspladsen.

Råbedigt på Rådhuspladsen

Som et uddybende eksempel fra vores undervisning i København har vi valgt et forløb på Rådhuspladsen. For netop denne undervisningssekvens var et godt eksempel på, hvordan det fysiske rum var med til at åbne teksten og gøre den relaterbar. Gruppen havde fået valget mellem Emil Bønnelyckes "Raadhuspladsen" fra 20'ernes ekspressive forelskelse i København og Jørgen Gustava Brandts "The Square" fra 70'ernes mere kritiske syn på samfundet. Gruppen valgte efter nøje overvejelser "The Square". Rådhuspladsen har været pakket ind i stilladser og plast i over ti år. Derfor har vi som generation ikke et særligt positivt forhold til stedet. Gruppen valgte derfor den tekst, der afspejlede gruppens opfattelse af Rådhuspladsen bedst. Jørgen Gustava Brandts fordømmende og sarkastiske tekst, hvor han kalder Rådhuspladsen for en ond, grim, firkantet hospitalsbakke, gav en mulighed for at stille en kontraopgave til medstuderende. Den lød: Skriv en positiv tekst, et digt eller en tale om Rådhuspladsen for på den måde at opleve teksten på en ny og kontrasterende måde.

1 De nævnte tekster optræder alle i Handesten (1996).



Figur 1: Lyt til gruppens oplæsning af digtet "The Square" her.



Figur 2: Se padlet om arbejdet med "The Square" på Rådhuspladsen her.

I løbet af en halv time på Rådhuspladsen skulle vi først lytte til en lydfil med gruppens selvindspillede fortolkede oplæsning af teksten. Lydfilen var lagt op i en padlet sammen med den separate tekst, som vi tilgik via en QR-kode på vores telefoner. Den fortolkede indspilning var produceret i programmet Garageband, hvor gruppen havde indspillet en demonstrativ oplæsning af teksten tilsat samplede lydeffekter (karakteristiske reallyde) fra Rådhuspladsen. Formålet med indspilningen var at skabe en sanselig ramme som hjælp til at leve sig ind i teksten. Resultatet var et større engagement og en højere koncentration i forhold til at løse den efterfølgende opgave.

Efterfølgende skulle vi i grupper skrive en positiv tekst om Rådhuspladsen og læse den op for hinanden og uploade den i gruppens padlet.

Tekst produceret af studerende

Hvor er Rådhuspladsen dog skøn!
En gennemgangszone og mødested for alle slags danskere
Fra den opkørte teenager med turpas
og lommen fuld af chili cheese tops
Til de blå kraver i dansk industri
Fra den cafe latte drikkende kulturkriger
med sin ny erhvervede digtsamling fra Politikens boghal
Og til fløjtemanden og alle hans duer
Vi er her alle sammen
Og forgrener os imellem turister og skoleklasser på tur
På de grå fliser, tæt forbundne
På et samlingssted for os alle
Rådhuspladsen,
"Home of the Whopper"
Jeg elsker dig!

Oplæsninger er centrale

Stedbaseret læsning har et stort potentiale til at åbne svære tekster op for eleverne og gøre dem relaterbare for en nutidslæser. Det kræver dog, at læreren formår at tilrettelægge undervisningen, så tekst og sted kan spille sammen. Undervejs i forløbet var det tydeligt, at nogle grupper i højere grad end andre fik skabt et samspil mellem sted og tekst. For eksempel oplevede vi at lytte til en smuk og indlevende oplæsning af Tom Kristensens brutale, ekspressionistiske digt "Middag" fra *Fribytterdrømme* om kioskdrengen, der bliver kørt over. Oplæsningen var ledsaget af blød musik. Kender man digtet, vil man vide, at Tom Kristensen fremstiller kioskdrengens død på en smuk, men yderst brutal måde. Der opstod derfor en lidt særpræget kontrast mellem den bløde stemme og det barske indhold. Til gengæld blev råbefortolkningen af Brandts "The Square" vellykket, fordi teksten blev fremført som en demonstrationstale gennem en skrattende megafon. Det var en særdeles vellykket mundtlig fortolkning af et digt, der i sig selv råber og larmer. Forløbet fik os til at reflektere over, at når vi som lærere læser en tekst op for eleverne, så fortolker vi den også. Derfor skal man som lærer være opmærksom på, hvordan teksten læses op.

” Forløbet fik os til at reflektere over, at når vi som lærere læser en tekst op for eleverne, så fortolker vi den også.

Moderne IT-teknologier sætter skub i udeskoleundervisningen

Aktiviteterne, vi skulle udføre på de forskellige lokationer, gav os rig mulighed for at sanse og opleve de steder, vi befandt os, og bruge dem som inspiration til vores egen tekstfortolkning og tekstproduktion. Vi erfarede, at det var nyttigt at inddrage tidens moderne IT-teknologier til stedbaseret læsning i storbyen. Det er eksempelvis bøvlet at læse tekster på papir, hvis man står på et vindblæst gadehjørne. Vi brugte mobiltelefoner og padlet, og begge dele fungerede meget hensigtsmæssigt sammen med en QR-kode, som vi scannede via vores telefoner.

Fordelen ved at anvende en padlet i udeundervisningen er, at både lærer og elever kan samle og arbejde videre med tekster, links, billeder og lydfiler både før, under og efter turen. Teknologien gør det desuden muligt for alle at skrive og kommentere på indholdet samtidig.

Stedets literacy-potentiale

Vores erfaringer viser, at det at arbejde med tekster, der foregår på de steder, hvor man befinder sig, lægger op til, at nutid og fortid kan forbindes, så teksterne opleves mere relevante. Ligner Per Højholts beskrivelse af Strøget den, vi kan se i dag? Er Rådhuspladsen stadig dum og grim, som Brandt siger? Findes Dan Turèlls Istedgade stadig? Kan Tom Kristensens og Emil Bønnelyckes ekspressionisme genskabes i dag?

I alle fire forløb indgik såvel receptive som produktive aktiviteter, og på alle stederne kom vi til at drøfte, hvordan vores fortid og nutid afspejler hinanden. Vi mener, at der er potentiale i at arbejde med tekster på denne måde, fordi det vækker vores og elevernes nysgerrighed, åbner for det sanselige i tekstarbejdet og inddrager aktiviteter, hvor det at læse og skrive sker på baggrund af en sanselig oplevelse. Vi oplevede, at stedbaseret undervisning i København skabte en motivation og nysgerrighed, der kan være svær at få frem i klasselokalet. Vi fik lyst til at vide mere om forfattere, teksterne og stederne. Derfor mener vi, at det er oplagt at bruge stedbaseret tekstlæsning som en åbning af de svære, ældre tekster. Vi nåede måske ikke at arbejde helt i dybden med læsningen udenfor, men vi – og forhåbentlig også vores kommende elever – fik lyst til at læse, undersøge og vide mere om litteratur.

En af ulemperne ved stedbaseret læsning kan være, at eleverne mister fokus og bliver distraheret. Støj, trafik og forbipasserende mennesker er alle forhold, vi må tage højde for i vores didaktiske overvejelser og valg. Det er også vigtigt at notere sig, at rammesætningen er essentiel for, at undervisning uden for klasselokalets vante rammer kan lykkes. Der skal nemlig ikke meget vægelsind eller forvirring til, før en stedbaseret læsning løber af sporet, hvis man står med 28 elever. Med det sagt vil vi alligevel varmt anbefale stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. For den kan føre til en tæt og sanselig dialog med teksterne, som er svær at fremkalde i skolens vante rammer. Så på med det fornuftige fodtøj og bevæbn dig med digital snilde – og så ud! ud! ud!

Referencer

- Eggersen, D. V. (2016). Af sted med jer! Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode. I:
- Bock, K., Bonderup, H., Christensen, M. V., Gottsche, N. B., Ryden, M.-M., Svendsen, H. B. & Tetler, S. (red.), *Genrepædagogik – og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Eggersen, D. V. (2019). *Projektdetaljer: Noget andet i stedet. 'Stedbaseret læsning' som litteraturpædagogisk metode i grundskolen*. <https://www.ucviden.dk/da/projects/noget-andet-i-stedet-stedbaseret-1%C3%A6sning-som-litteraturp%C3%A6dagogisk>
- Gissel, S., & Steffensen, T. (2021). *Undersøg litteraturen!* Akademisk Forlag.
- Gruppe Vesterbrogade (2022, 05.04.). *Padlet om Vesterbrogade*. <https://padlet.com/hansenannsofie/7vtvpzht7etcvsmnt>
- Gruppe Rådhuspladsen (2022, 05.04.). *Padlet om Rådhuspladsen*. <https://padlet.com/nskrog-h/4y9o4tdnazeazn5n9>
- Handesten, L. (red.) (1996). *Alligevel så elsker vi byen. Tolv kapitler af Københavns litteraturhistorie*. C.A. Reitzel.
- Mai, A.-M. (2012). Tag litteraturen med udenfor. Om udgivelsen: ”Hvor litteraturen finder sted” I-III, *Reflex*, 1.

Om forfatterne

Underviser i dansk for udskolingen, lektor Christine Pilegaard Larsen og et hold lærerstuderende ved Københavns Professionshøjskole, som har fokus på at undervise i fiktive tekster. Holdet består af både studerende, som netop har overstået deres første praktik, samt meritstuderende, hvor nogle arbejder som lærere i folkeskolen. På forårssemesteret 2022 har vi beskæftiget os med, hvordan vi kan arbejde med en undersøgende tilgang til forskellige værker i undervisningen.

Christine Pilegaard Larsen, lektor i dansk ved læreruddannelsen, KP i samarbejde med andetårsstuderende: Adile Aydogan, Anja Anusic, Ann Camilla Johansen, Ann Rørbæk Damgaard, Ann-Sofie Hedam Oksbjerg Hansen, Annemarie Gjessing Vinten, Birgit Schaldemose Norman, Casper Bang Berner, Dagny Isholm Saarup, Fajar Ashraf, Herle Sofie Gøtzsche Larsen, Jonatan Sebastian Billesø, Jonathan Nordmark Laursen, Mads Højrup Petersen, Maja Ling Schalburg, Maja Rosenstand Thomsen, Niklas Berggren Zachariassen, Nikoline Sofie Bo Krogh, Sanne Dall Kristensen, Sille Kragelund og Teresa Jackman.

Hvor er **Rådhuspladsen** dog skøn!
En gennemgangszone og mødested for alle slags danskere
Fra den **opkørte teenager** med turpas
og lommen fuld af chili cheese tops
Til de **blå kraver i dansk industri**
Fra den cafe latte drikkende **kulturkriger**
med sin nyerhvervede digtsamling fra Politikens Boghal
Og til **fløjtemanden** og alle hans duer

Vi er her **alle sammen**
Og forgrener os imellem turister og skoleklasser på tur
På de grå fliser, tæt forbundne
På et **samlingssted** for os alle
Rådhuspladsen,
“Home of the Whopper”
Jeg elsker dig!

(Andetårsstuderende på læreruddannelsen)



Skriving i uterommet

– et potensial for utvikling av elevenes skriveferdigheter

ANNE KATHRINE HUNDAL, FØRSTEAMANUENSIS, NORD UNIVERSITET
HAAKON HALBERG, UNIVERSITETSLEKTOR, NORD UNIVERSITET OG PH.D.-STUDENT, NTNU

Artiklen er fagfællebedømt

I artikkelen utforskes potensialet som ligger i å gjennomføre deler av skriveundervisninga i uterommet. Observasjonsdata og elevtekster fra to ulike tverrfaglige undervisningsopplegg gjennomført med mellomtrinns elever (10-12-åringer) i Norge danner utgangspunkt for studien. Resultatet viser at skriveaktivitetene utendørs kan karakteriseres som engasjert tid (Kinberg, 2020), noe som kommer til uttrykk gjennom at elevene viser stort engasjement og mottakelighet for ny kunnskap. I de beskrivende tekstene som ble skrevet i etterkant, ser vi tydelige spor av persepsjonen og aktivitetene i uterommet. Tekstene framstod som fagspesifikke. På bakgrunn av dette konkluderes det med at skrijving i uterommet, også i tverrfaglige sammenhenger, kan gi et betydelig bidrag til elevenes skriveutvikling, og at elevene bør få mulighet til å ta i bruk sanseerfaringer i ulike kontekster når de skal utvikle literacyferdighetene sine.

Innledning

I dagens samfunn er en stor del av den virkeligheten vi tar inn, representert gjennom ord og bilder. Vi lever mye av livene våre gjennom skjermer og digital teknologi og forholder oss til multimodale tekster som kombinerer ulike semiotiske uttrykk (Van Leeuwen, 2017). I en tidsalder hvor vi framoverlent utforsker literacyproblematikk knyttet til digitalisering og multimediateknologi, kan det være nyttig å stoppe opp og se på hvordan kunnskap kan tilegnes i sammenhenger hvor *persepsjon i uterommet* står sentralt. Lese- og skriveprosjekter der man tar i bruk uterommet, kan fungere ikke bare som en motvekt, men som et supplement til klasseromsundervisning og en økende bruk av opplæring via digitale flater. Denne artikkelen skal handle om hva *uterommet som læringsarena* kan tilby for å utvikle tekstpraksiser i skolen.

” Denne artikkelen skal handle om hva uterommet som *læringsarena* kan tilby for å utvikle tekstpraksiser i skolen.

Lesing og skrijving forbindes gjerne med klasseromsaktivitet, men er i høy grad relevant også i en uteskolekontekst. I en gjennomgang av hvilken didaktisk intensjonalitet som ligger til grunn for ulike uteskoleprosjekter i Danmark, viser Eggersen (2020) at det hun omtaler som «sprog som ledsagelse til handling» er dominerende. Kategorien omfatter undervisningsopplegg der det faglige innholdet konkretiseres for å skjerpe elevenes fagspråk og faglige viten, gjerne i etterkant av uteoppholdet når elevene er tilbake i klasserommet. Kort sagt handler det om å utvikle elevenes kunnskap og fagspråk i en kontekst. Eggersen (2020) påpeker samtidig at det er et behov for å nyansere og utvikle denne kategorien videre.

Vårt bidrag i denne sammenhengen handler primært om *skriving* i en uteskolekontekst. Vi tar utgangspunkt i to ulike casestudier knyttet til henholdsvis *rovdyrskole* (Halberg & Hundal, 2021) og *skolehage*. Prosjektene er forankret i en modell for uteskole (Jordet, 2010; Winje & Løndal, 2021) som bygger på Deweys transaksjonelle tilnærming til undervisning (Dewey, 1963). Dette innebærer blant annet at vi tar med primære erfaringer fra uterommet og bearbeider dem i sekundære erfaringer, som tekst, i klasserommet. Skriving ses som ledd i en utforskende tilnærming til læring. Uterommet er begrenset til å omfatte «outdoors in natural settings» (Davis et al., 2006), der elever gjør førstehåndserfaringer gjennom persepsjon av natur (flora og fauna) som et ledd i skriving av tekster i klasserommet. I likhet med Kinberg (2020) og Davis et al. (2006) inkluderer vi persepsjon under besøk i henholdsvis en naturpark og en skolehage som del av den naturlige settingen. Vår hypotese er at førstehåndserfaring i uterommet vil gjøre elevene bedre i stand til å skrive beskrivende tekster i etterkant. Dette innebærer for eksempel at tekstene vil bli lengre, ha et større ordforråd og større kompleksitet, men i liten grad være fagspesifikke i og med at prosjektene i sin helhet er tverrfaglige. I tillegg er elevgruppen vår innenfor et aldersspenn som typisk omtales som «intermediate literacy», det vil si en periode der de først og fremst utvikler generelle literacyferdigheter (Shanahan & Shanahan, 2008).

To undervisningsopplegg er gjennomført med ulike skoleklasser på mellomtrinnet, det første i en naturpark med de fire store rovdyra (bjørn, ulv, gaupe og jerv), det andre i en etablert skolehage. Begge oppleggene har en inne-ute-inne-struktur der et samspill mellom det som skjer ute og inne, er sentralt (Eggelsen, 2020). En vesentlig del foregår utendørs, jamfør den omtalte uteskoletradisjonen. Oppleggene er i sin helhet designet og gjennomført av oss som forskere, men med noe hjelp fra lærerne som har elevene til vanlig, i selve gjennomføringen. Konkret utforsker vi hva slags bidrag særlig den erfaringsbaserte utedelen av opplegget gir i utviklinga av elevenes skriveferdigheter. Dette undersøker vi gjennom å se på prosess (gjennom observasjon av førskrivingsfasen i uterommet) og produkt (gjennom analyse av elevtekstene skrevet i klasserommet). Formålet med undersøkelsen er å få mer kunnskap om hvordan uterommet kan utnyttes som et potensiale for skriftspråksopplæring.

Vi stiller følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner førskrivingsprosessen i uterommet i to ulike uteskoleopplegg?
2. Hva kjennetegner tekstene som skrives i etterkant av uteskoleoppleggene?

Empiri fra de to casestudiene, som har ulike utearenaer, men likevel en del fellestrekk i gjennomføring, har gitt oss mulighet til å analysere og sammenligne skriveforløp og tekster på tvers av forskningskontekster. Før vi beskriver den metodiske framgangsmåten nærmere, vil vi redegjøre for tidligere relevant forskning samt teoretiske innganger som vil bidra til å belyse forskningstemaet.

Tidligere forskning

Det å bringe elevene nærmere naturen som former for «outdoor education» har vært utforsket ut fra ulike perspektiver. Barrable et al. (2021) påpeker at denne forskningen viser positive funn når det gjelder elevenes økte velvære («wellbeing») og utvikling av gode holdninger til miljøproblematikk og god oppførsel i naturen. I en nordisk kontekst er det vanlig å omtale undervisning utenfor klasserommet som uteskole (Ejbye-Ernst et al., 2017; Jordet, 2010). Uteskole kan være kortere undervisningsøkter for eksempel i skogen eller ved kysten, men det kan også være feltarbeid og ekskursjoner til ulike mål utenfor klasserommet. Regelmessig uteskole kan ifølge flere studier påvirke elevenes motivasjon for læring i en positiv retning (Bølling et al., 2018; Dettweiler et al., 2015). Otte et al. (2019) konkluderer dessuten med at elever i klasser som regelmessig

driver med uteskole, har en viss prestasjonsøkning i lesing, uavhengig av kjønn og opprinnelige leseferdigheter. En komparativ studie fra England med elever i aldersgruppen 8-11 år viser at klasser som deltar i «wilderness schooling», der det legges vekt på mye praktisk aktivitet og muligheter for diskusjoner både mellom de jevnaldrende og lærerne, har noe bedre resultater innenfor både lesing, skriving og matematikk enn sammenlignbare klasser som har fulgt tradisjonell undervisning (Quibell et al., 2017). Scott og Boyd (2014) finner at elever (9-10-åringer) som har vært med på en ekskursjon gjennom uteskolelæring, skriver bedre om temaer fra ekskursjonen enn elever som ikke har vært med. Dette gjelder også tekster som er skrevet fem måneder i etterkant, og forskjellen vises særlig i bruken av fagspesifikt vokabular og evnen til å gi mer detaljerte beskrivelser.

” **Regelmessig uteskole kan ifølge flere studier påvirke elevenes motivasjon for læring i en positiv retning.**

Kinberg (2020) rapporterer fra et prosjekt der 10-12-årige elever jobbet med skriving basert på førstehåndserfaringer og virkelighetsopplevelser på et oppdagelsessenter ved San Diego. I prosjektet kom det fram at elevene bruker mer *engasjert tid* på skriveoppgavene, noe som innebærer at de jobber mer fagkonsentrert. Når elevene snakker sammen om tekstene, utviser de større engasjement og motivasjon enn i en vanlig klasseromsdiskusjon, ved at de er aktivt samtalende om fagstoffet, både internt og i grupper, ønsker tilbakemeldinger på det faglige innholdet og aktivt søker å forbedre tekstene sine. Kinberg (2020) vektlegger videre betydninga av at hele skriveopplegget er «skjermfritt», for eksempel ved at elevenes smarttelefoner ikke er i bruk. Det hun omtaler som «the real-life context of the natural setting» (Kinberg, 2020, s. 13), var det som var avgjørende for den engasjerte tida. Elevene var aktivt søkende og mottakelige for ny kunnskap, jamfør det Langer (2011, s. 135) beskriver som *læringsåpne øyeblikk* i arbeid med litteratur. I de neste to delkapitlene vil vi prøve å komme litt nærmere et svar på *hvorfor* uteskole og literacylæring er en god kombinasjon.

” **I prosjektet kom det fram at elevene bruker mer *engasjert tid* på skriveoppgavene, noe som innebærer at de jobber mer fagkonsentrert.**

Literacy og persepsjon

Hvordan man skal utvikle elevenes literacyferdigheter, er et sentralt spørsmål for enhver lærer og for forskere innenfor lesing og skriving. En vinkling på dette spørsmålet er hvilken betydning det kan ha å ta i bruk ulike kontekster som en del av undervisninga, og hva dette kan ha å si for elevenes literacyutvikling (Alatalo & Johansson, 2019). Selv om sammenhengen mellom undervisning i og utenfor klasserommet alltid er kompleks, er det utvilsomt behov for å utforske og synliggjøre hvordan elevenes literacyferdigheter kan utvikles i et samspill mellom det som skjer ute og inne. Dette gjelder særlig utvikling av generelle literacyferdigheter (intermediate literacy), med vekt på ferdighetstrening og bruk av generelle læringsstrategier, aktiviteter som typisk preger elevene på mellomtrinnsnivået (Shanahan & Shanahan, 2008). Det gjelder imidlertid også utvikling av et eget fagspråk (fagspesifikk literacy), hvor det er den fagspesifikke, formmessige og tekstuelle egenarten som er utgangspunktet for literacytilnærminga med vekt på elementer som sjangerforståelse og språkbruk innenfor etablerte fagtradisjoner (Shanahan & Shanahan, 2012).

Hva kan uterommet tilføre literacyundervisninga? Naturen *er* virkeligheten, ikke en representasjon av virkeligheten, slik tekster er. Likevel er måten vi oppfatter de naturlige omgivelsene rundt oss på, ikke vesensforskjellig fra de prosessene som skjer når vi leser og tolker tekster av ulike slag. Fellesnevneren er *persepsjon* som enkelt forklart viser til prosessen der vi bearbeider og tolker sanseinntrykk. Persepsjon handler om hvordan vi mottar stimuli gjennom sansene, for eksempel syn og hørsel, og hvordan vi oppfatter disse (Olsen & Fiskum, 2018). Kaldestad og Knutsen (2006) omtaler persepsjon som «mottakerapparatet» og hevder at dette fungerer best hos barn. Voksne er i mindre grad i stand til å møte tilværelsen «med sansene opne og skjerpa» (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 63). Skolen har følgelig en viktig oppgave i å utvikle alle sider ved elevenes persepsjonsevne. Uterommet er i så måte en egnet læringsarena der elevenes persepsjonsevne kan bidra i lese- og skriveaktiviteter (Halberg, 2014). Kaldestad og Knutsen (2006, s. 63) legger vekt på at utvikling av sansene er viktig, særlig som grunnlag for poetisk skriving. Gjennom skriving i uterommet kan det skapes bevissthet om hvordan man gjennom skriftspråket gjengir sanseinntrykk. Også Goga (2018, s. 353) uttrykker at det er naturlig å se en sammenheng mellom det vi leser og skriver om natur, og hvordan vi sanser naturen.

” **Naturen er virkeligheten, ikke en representasjon av virkeligheten, slik tekster er.**

Språket som meningsskapende system er helt grunnleggende i den teoretiske retningen som omtales som sosiosemiotikk (Halliday, 1978). Vi bruker språket som ett av flere tegnsystemer til å skape mening i samhandling med hverandre. Innenfor literacyfeltet har det skjedd en dreining fra det verbalspråklige til det multimodale (Van Leeuwen, 2017). I en multimodal tekst danner ulike tegnsystemer mening i samspill med hverandre (Jewitt & Kress, 2003). Når man kombinerer flere uttrykksmåter i en multimodal tekst, blir ikke de ulike uttrykksformene forstått isolert, men spiller sammen (Løvland, 2020). Skriving innebærer først og fremst å skape mening ved hjelp av semiotiske medieringsressurser (Matre et al., 2021). Dette omtales også som et funksjonelt syn på skriving der det sentrale er at skrivinga har et klart formål og dessuten settes inn i en sammenheng som oppleves meningsfull for elevene (Berge et al., 2016). I tråd med sosiosemiotisk teori vil også konteksten, det vil si situasjonen der persepsjonen og kommunikasjonen foregår, alltid ha betydning for hvordan man tolker en tekst (Halliday, 1978). I vår uteskolekontekst forstår vi dette som at de umiddelbare omgivelsene vil kunne påvirke hvordan tekstene oppfattes når elevene leser og skriver i uterommet, men også motsatt, tekstene vil påvirke hvordan elevene oppfatter omgivelsene.

Engasjement for skriving i uterommet

Det finnes ingen etablert tradisjon for skriving i tilknytning til uteskole, selv om det sannsynligvis skrives en del, særlig i etterkant av uteskoleaktiviteter. Ifølge Jordet (2010) kan det å skrive om selvopplevde erfaringer fra uteskoleopplegg gi skriveglede og skrivemotivasjon (Jordet, 2010, s. 318). Å skrive refererende tekster i etterkant av uteskole, det vil si tekster der elevene skriver om det de har opplevd utendørs, uten noe spesifikt formål, kan imidlertid også oppleves som en meningsløs aktivitet for elevene, særlig hvis det er en repeterende skriveøvelse (Hundal, 2017). Solheim et al. (2011) bruker «hendingsbaserte tekster» som betegnelse for tekster elevene skriver i etterkant av ekskursjoner og andre felles skoleopplevelser. Også Iversen og Otnes (2021) omtaler «turoppgavene» og sier at slike oppgaver gjerne er velmente fra lærerens side, ved at de gir elevene noe å skrive om, men at de ikke nødvendigvis er så motiverende (Iversen & Otnes, 2021, s. 43). Et uteskoleopphold vil likevel kunne bidra til nettopp dette, at elevene får kunnskap de kan bruke i tekstene sine. Slik kan aktiviteter i uterommet fungere som en form for *emnehjelp* (se f.eks. Smidt, 2011).

” Et uteskoleopphold vil likevel kunne bidra til nettopp dette, at elevene får kunnskap de kan bruke i tekstene sine.

Hvordan kan man så legge opp til en engasjerende og motiverende skriveundervisning i tilknytning til uteskole? Ifølge Troia et al. (2012) består skrivemotivasjon av fire ulike aspekter: mestringstro, type målsetting, personlig og situasjonell interesse og forklaringsmodell.¹ Av disse fire vil vi særlig framheve situasjonell interesse («task interest and value») som noe som bidrar til engasjement og læring (Pintrich & Schunk, 2002). Lærerne må ta hensyn til relevansen og vanskelighetsgraden i undervisningsaktivitetene og nøye tilpasse dette til elevenes kompetansenivå for at engasjementet og læringa skal finne sted (Troia et al., 2012, s. 11). I en sosiokognitiv forskningstradisjon som ser på sammenhengen mellom engasjement og læring hos elevene, skiller Nystrand og Gamoran (1991) mellom det *prosedurale* og det *substansielle*. Det prosedurale engasjementet er typisk kjennetegnet ved at man blindt følger klassens regler og de prosedyrer man blir bedt om å utføre, mens et læringsmiljø preget av substansielt engasjement er kjennetegnet av at elevene viser en vedvarende interesse for det faglige innholdet, og et læringsmiljø preget av god dialog på ulike nivåer. Nystrand og Gamoran (1991) påpeker at det substansielle engasjementet har en sterk positiv effekt på læring. I en gjennomgang av disse begrepene poengterer Gourvennec (2017) at det framfor alt er ved å vende oppmerksomheten mot diskusjonene mellom elever og lærere, og samspillet i dette, at man kan observere kjennetegn på de ulike typene engasjement eller fraværet av det. I vårt prosjekt antar vi at engasjement, særlig det substansielle engasjementet, vil kunne observeres når elevene samhandler med hverandre, noe vi kommer tilbake til i neste delkapittel.

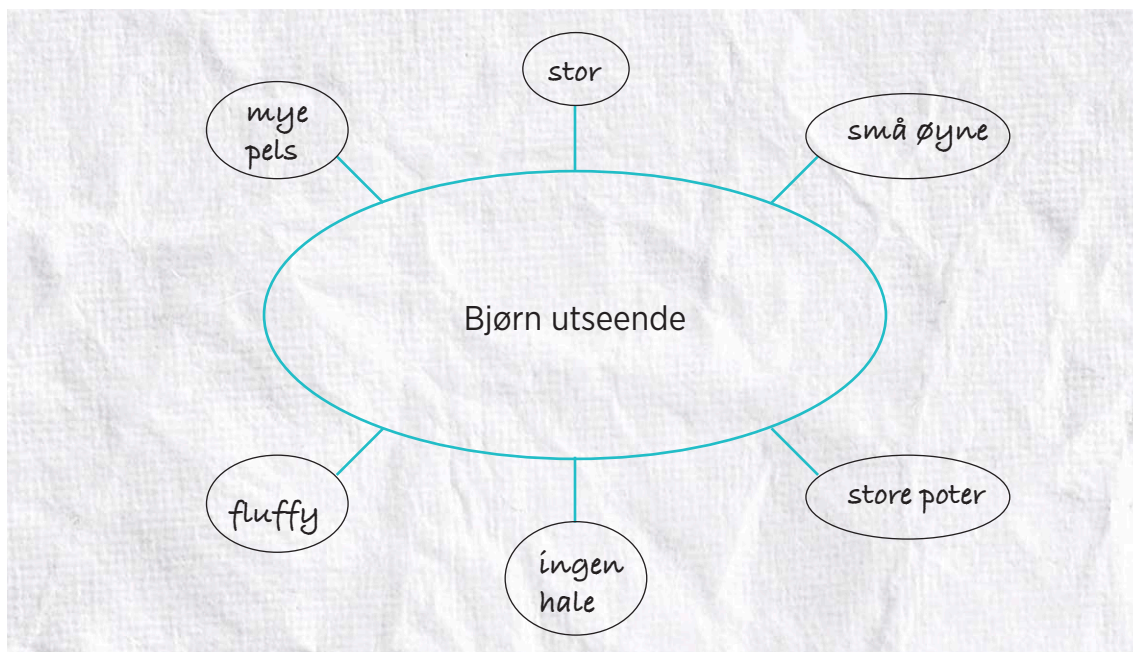
Forskningskontekst og metode

Vår empiri er som nevnt hentet fra to separate casestudier, heretter kalt prosjekt A og prosjekt B. Begge prosjektene innebar tredelte undervisningsopplegg som ble gjennomført med elevgrupper på mellomtrinnet (10-12 år). Begge studiene er inspirert av pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013), men er sterkt forskerstyrt ved at vi stod for det meste av planlegging, gjennomføring og evaluering av oppleggene. Målet var ikke å forbedre eksisterende praksis, men å utvikle nye tilnærminger til literacylæring i uterommet. I hver av de to studiene gjennomførte vi det vi kan omtale som et praksisinngrep (Bueie, 2019), der vi prøvde ut et opplegg for så å evaluere og registrere hvordan elevene responderte på dette opplegget.

Prosjekt A (n = 60) var knyttet til *rovdyrskolen* og hadde Besøkssenter rovdyr² som utearena (heretter kalt naturparken). Første del av undervisningsopplegget foregikk inne i klasserommet med blant annet lesing av skjønnlitteratur der rovdyr og rovdyrproblematikk var tematisert. Elevene skrev to ulike tekster om ett av de fire store rovdyra: en fortelling og en beskrivende tekst. Andre del av opplegget ble gjennomført utendørs i naturparken der elevene fikk se rovdyra på nært hold. Her deltok elevene på en føringsrunde. Først besøkte de innhegninga til jerv, deretter gaupe, ulv og bjørn. Ved hvert stopp lyttet elevene til muntlig informasjon fra en av naturformidlerne i parken. De fikk også i oppdrag å fylle inn ferdige maler med tankekart med ord som beskrev hvert av dyra, to ulike, ett for hvert spørsmål: Hvordan ser dyra ut? Hvordan beveger dyra seg? Tankekartene var på forhånd limt inn i egen bok som elevene fikk hver sin av.

1 Begrepene er oversatt til norsk i Skar & Myhill, 2022.

2 For flere detaljer om Rovdyrskolen i Namsskogan, se <https://rovdysenter.no/rovdyrskole/rovdyrskolen-i-namsskogan>.



Bilde 1: Tankekart om bjørnens utseende (prosjekt A)

Tredje del av opplegget foregikk igjen i klasserommet, og elevene skrev to nye tekster, jamfør tabell 1.

I klasserommet:	I naturparken:	I klasserommet:
Elevene skriver to ulike tekster:	Elevene skriver tankekart om hvert av de fire store rovdyra:	Elevene skriver nye tekster eller reviderer tekstene skrevet før besøket:
1. Beskrivende tekst om ett av rovdyra	1. Hvordan ser de ut?	1. Beskrivende tekst om ett av rovdyra
2. Fortellende tekst med gitt innledning	2. Hvordan beveger de seg?	2. Fortellende tekst med gitt innledning

Tabell 1: Prosjekt A Rovdyrskolen

Prosjekt B (n = 15) hadde skolehagen og det umiddelbare området rundt som utearena. Første del av opplegget foregikk i klasserommet og bestod av høytlesing og samtale om bildeboka *Det gavmilde treet* (Silverstein, 1964/2014). Andre del ble gjennomført utendørs ved en etablert skolehage og innebar en rekke aktiviteter. En av aktivitetene var «ordjakt». Her skulle elevene gruppevis samle så mange ord som mulig ved å skrive dem ned på store lapper. Kriteriet var at orda skulle være noe de kunne se fra der de oppholdt seg. Orda fra ordjakten ble etterpå brukt som utgangspunkt for elevenes egen diktskriving, også det gjennomført som en gruppeoppgave.



Bilde 2: Ordjakt (prosjekt B)

Tilbake i klasserommet fikk elevene ulike skriveoppdrag. Å beskrive et sted var ett av skriveoppdragene, jamfør tabell 2.

I klasserommet:	I skolehagen:	I klasserommet:
1. Lesing og litterær samtale om <i>Det gavmilde treet</i> 2. Tenkeskriving	1. Lesing av og samtale om diktet <i>En eng og et tre</i> 2. Sanseorientering og ordjakt 3. Skrivning av dikt i grupper	Elevene skriver to ulike tekster: 1. Argumenterende tekst om et utrydningstruet dyr 2. Beskrivelse av et sted

Tabell 2: Prosjekt B Skolehagen

Selv om prosjekt A og B er nokså ulike i innhold, har de en del sentrale fellestrekk i selve gjennomføringa. Lesing og skrivning av skjønnlitterære tekster inngår i begge prosjektene. Både reseptive (lesing og lytting) og produktive (snakking og skrivning) ferdigheter stimuleres. Det er dessuten en klar sammenheng og et kort tidsintervall mellom klasseromsaktivitetene og opplegget som gjennomføres utendørs.

Fra prosjektene har vi hentet ut et datamateriale som består av følgende:

1. Feltnotater fra utedelen av oppleggene: fra naturparken i prosjekt A og skolehagen i prosjekt B
2. Observasjonsnotater fra deltakende observasjon (Fangen, 2010) i klasserommene i begge prosjektene

3. Elevtekster som ble skrevet i begge oppleggene. Fra prosjekt A gjelder dette de beskrivende tekstene og tankekartene. Fra prosjekt B er det beskrivelsen av et sted som er valgt ut, i tillegg til orda fra «ordjakten».

Datamaterialet er analysert ved hjelp av en komparativ, kvalitativ innholdsanalyse (Hoffman et al., 2011). Når vi har gjennomgått og analysert materialet, har vi i observasjonene vektlagt hva slags engasjement skriveoppdragene har bidratt til utendørs. Uttrykk for engasjement kan være muntlige utsagn gjennom diskusjon, spørsmål og utrop, men også kroppsspråk, for eksempel latter, smil og gestikulering. I tekstene har vi undersøkt hvilke spor av persepsjonen fra uterommet som kommer til uttrykk i tekstene, særlig gjennom sjangertrekk og vokabular.

Resultat

I begge undervisningsoppleggene observerte vi stort engasjement i aktivitetene som foregikk utendørs i naturparken og i skolehagen. Vi vil særlig trekke fram aktivitetene som var spesifikt lagt opp som førskrivingsaktiviteter, altså tankekartene i prosjekt A og ordjakten i prosjekt B. Her observerte vi at elevene ivrig diskuterte seg imellom for å finne relevante ord. De spurte hverandre, og de spurte lærerne som var til stede. Vi observerte også at elevene prøvde seg fram ved å si ord høyt. Et eksempel fra prosjekt A er når en av elevene prøver å beskrive hvordan ulven beveger seg. Han sier flere ord for å finne et som passer til det han ser, som «går sakte» og «sniker seg fram», før han ender opp med å skrive «lister seg». Vi observerte også at elevene etterlignet dyras bevegelser i sin søking etter en passende beskrivelse. Det å bruke kroppsspråk på denne måten er også en form for semiotisk mediering ved hjelp av tegn (jf. Jewitt & Kress, 2003; Matre et al., 2021). Elevene leter etter meningsfulle representasjoner for bevegelsene, og det kroppslige uttrykket fungerer som et steg på veien til det mer abstrakte verbalspråket.

” **Elevene leter etter meningsfulle representasjoner for bevegelsene, og det kroppslige uttrykket fungerer som et steg på veien til det mer abstrakte verbalspråket.**

I prosjekt B ble det konkurranse om å finne flest ord. Elevene løp rundt og så seg om i området. Mange av orda som ble skrevet ned, er generelle, hverdagslige ord som blomst, tre, gress og vann. Etter hvert søkte elevene etter ord som var mer fagspesifikke som sitrontimian og blomkarse, ord de fant på etiketter i skolehagen. En elev pekte utover fjorden mot en odde og spurte: «Hva kalles det når det stikker ut sånn som der?»

” **En elev pekte utover fjorden mot en odde og spurte: «Hva kalles det når det stikker ut sånn som der?»**

Den kunnskapen og det ordforrådet elevene opparbeidet seg i uterommet, tok de med seg tilbake til klasserommet. I prosjekt A fungerte tankekartene som en hjelp til å lagre informasjon som elevene kunne hente fram da de senere skulle skrive beskrivende tekster om ett av rovdyra. En sammenlignende innholdsanalyse av de beskrivende tekstene elevene skrev før besøket i parken, og tekstene som ble skrevet i etterkant, viser at tekstene som ble skrevet i etterkant, har større detaljrikdom og er mer presise. Formuleringer som «dusker på ørene», «lister seg» og «ulven er sky» er eksempler på dette. Før-tekstene bestod i stor grad av generelle beskrivelser som «bjørnen er stor» og «bjør-

nen er brun». I Halberg og Hundal (2021) konkluderte vi med at elevene posisjonerer seg domene-relevant (Håland, 2013) når de skriver fortellinger om rovdyr. Det samme gjelder de beskrivende tekstene. Det kan se ut som elevene har en naturfaglig tekst som forbilde og tenkt modelltekst.

Prosjekt B bestod også av andre aktiviteter enn ordjakten som er beskrevet. Vi leste og samtalte videre om Det gavmilde treet og også om diktet «En eng og et tre» (Johansen & Tovsrud, 2016) der forfatteren Vilde Heggem leker og eksperimenterer med ord. I etterkant av besøket i skolehagen skrev elevene en tekst der de skulle beskrive et sted. Som i prosjekt A ser vi en del eksempler på presis og nyansert ordbruk, men også flere innslag av det vi vil kalle poetisk språk. En elev bruker formuleringer som «vind i bladene til trærne» og «en bringebærbusk er nær». En annen skriver «jeg lukter våt, bløt skog» og «jeg hører fugler kvitre». De beskrivende tekstene i dette prosjektet skiller seg klart fra de beskrivende tekstene i prosjekt A, selv om vi ikke la noen eksplisitte føringer for hvordan noen av tekstene skulle skrives. Vi mener å se at det som foregår i uterommet, setter spor i tekstene som skrives i etterkant. Det at vi leste og samtalte om et dikt i prosjekt B, i tillegg til at elevene fikk prøve seg på diktskriving utendørs, har indirekte lagt føringer for hvordan tekstene i etterkant var forventet å se ut.

Nedenfor viser vi et eksempel på en elevtekst fra hvert av prosjektene. Også oppgaveformuleringa i hvert prosjekt er gjengitt. Felles for disse er at de vektlegger sansinga som utgangspunkt for beskrivelsen.

Skriveoppgave prosjekt A:	Skriveoppgave prosjekt B:
«Beskrivende tekst: Velg ett av rovdyrene. Bruk sanseinntrykkene du har skrevet ned i tankekartene. Hva kan du om dette rovdyret? Hvordan ser det ut? Hvordan beveger det seg?» Gaupe (tekst fra prosjekt A) Gaupa er veldig rolig. Den har rolig gange, men hopper veldig langt. Gaupa er et kattedyr med flekkete lysebrun pels. Flekkene er mørkebrun. Gaupa har en halvlang, lubben hale som er svart på tuppen. Ørene er spisse og har en liten dusk på tuppen.	«Beskrivende tekst: Velg deg et sted (i nærheten av skolen). Beskriv stedet (naturen). Hva ser du? Hva hører du? Hva lukter du? Bruk beskrivende ord.» Mitt sted (tekst fra prosjekt B) Det er vann rundt, vind i bladene til trærne. Lyden av vann som renner ned. En åker nær. En bringebærbusk er nær. Minner i mitt hode fra 2. klasse, 3. klasse og 4. klasse.

Teksten fra prosjekt A er en beskrivende tekst med bruk av fagspesifikke ord som *gange* og *kattedyr* og et bredt repertoar av beskrivende adjektiv som *lubben* og *spisse*. Teksten tilfredsstiller naturfagets krav til en objektiv framstilling av gaupa.

Teksten fra prosjekt B er en beskrivende, men tydelig poetisk tekst med bruk av virkemidler som *setningsemner* og *gjentakelser*. Teksten er en konkretisering av den *nære* naturen som aktualiserer *ferne* minner. Teksten beskriver en subjektiv opplevelse av fortida som blir nær gjennom persepsjon av natur.

Selv om forskjellen mellom tekstene i prosjekt A og B ikke er like tydelig i alle tekstene, er det likevel en klar tendens til at tekstene ikke bare er generelle beskrivelser. Hypotesen vår var at elevene skulle bli bedre i stand til å beskrive, som en del av en generell literacyferdighet (jf. Shanahan & Shanahan, 2012). Resultatet viser at tekstene er påvirket både av aktivitetene og persepsjonen i uterommet. Tekstene framstår som fagspesifikke selv om det faglige var underordnet og i liten grad eksplisitt uttalt. Det fagspesifikke kommer til syne først og fremst gjennom en større andel spesialiserte ord og formuleringer. Scott og Boyd (2014) viser til en vedvarende effekt på den fagspesifikke skrivinga i etterkant av ekskursjonen elevene deltok på. Vi har undersøkt skriving kort tid etter uteoppholdet. Hver av de to undersøkelsene vi har utført, er dessuten begrenset til å gjelde i en avgrenset tidsperiode med et relativt lite utvalg elever. Resultatet viser likevel at uteskole kan bidra til å fremme fagspesifikk skriving hos elever på mellomtrinnet, også i en tverrfaglig kontekst.

” **Resultatet viser likevel at uteskole kan bidra til å fremme fagspesifikk skriving hos elever på mellomtrinnet, også i en tverrfaglig kontekst.**

Avsluttende diskusjon

Innledningsvis stilte vi følgende spørsmål:

1. Hva kjennetegner førskrivingprosessen i uterommet i to ulike uteskoleopplegg?
2. Hva kjennetegner tekstene som skrives i etterkant av uteskoleoppleggene?

Ved å sammenligne empiri fra de to prosjektene har vi hovedsakelig gjort to hovedfunn. Det første er at aktivitetene i uterommet skaper stort engasjement, jamfør det Nystrand og Gamoran (1991) omtaler som substansielt engasjement. Dette engasjementet er noe som er felles for alle elevene, uavhengig av faglig nivå. Dette betyr at aktivitetene har tilstrekkelig lav inngangsterskel til at de treffer samtlige elever og ikke oppfattes som uoverkommelige. Vi tolker det derfor som et uttrykk for at aktivitetene skaper situasjonell interesse (Troia et al., 2012) og en økt mottakelighet for et mer spesifikt vokabular. Elevene gjør konkrete førstehåndserfaringer som de får behov for å koble med begrepsnavn. Dette kan også relateres til det Kinberg (2020) omtaler som *engasjert tid*. I uterommet har elevene høy grad av tilstedeværelse og oppfattes som søkende etter ny kunnskap.

Det andre er at de beskrivende tekstene skrevet i etterkant påvirkes av persepsjonen i uterommet, men også den faglige konteksten som de settes inn i. Det er denne konteksten som ser ut til å sette premisser for utviklinga av et fagspesifikt språk. Denne sammenhengen har blitt mulig å få øye på fordi vi har gjennomført to prosjekter med uterommet som læringsarena, men som likevel har ulikheter i faglig innhold.

Det er ikke mulig å avgjøre hvorvidt det er uterommet som kontekstuell ramme eller selve aktivitetene som har størst betydning når elevene skriver de beskrivende tekstene. Vi vil hevde at det er nettopp samspillet mellom det vi gjør, og konteksten det foregår i, som i stor grad bidrar til at elevene skaper sammenhenger og evner å sette ord på erfaringene sine. De påvirkes av konteksten som uterommet tilbyr. På ett vis kan man si at elevene har på seg ulike «briller» når de sanser. Sanserinntrykkene tolkes gjennom faglige filter. Vi ser spor av det som foregikk utendørs i skrivinga, og disse sporene er ikke nøytrale, men har en tydelig, fagspesifikk forankring. To skriveopplegg som vi i utgangspunktet trodde ville forbedre elevenes generelle literacyferdigheter, viste seg å ha en langt sterkere fagspesifikk forankring enn vi antok.

” To skriveopplegg som vi i utgangspunktet trodde ville forbedre elevenes generelle literacyferdigheter, viste seg å ha en langt sterkere fagspesifikk forankring enn vi antok.

Å legge lese- og skriveaktiviteter til uteskole, slik vi har beskrevet i denne artikkelen, kan fungere både som et supplement og en motvekt til skjermtid. Overordnet kan vi likevel anta at persepsjon av natur har klare paralleller til den persepsjonen som foregår når vi leser og tolker tekster av ulike slag. Elever trenger mangfoldige øvingsarenaer for å vedlikeholde evnen til å møte verden «med sansane opne og skjerpa», jamfør Kaldestad og Knutsen (2006). Det ligger et stort potensial i literacylæring i en uteskolekontekst. Ulike førskrivingsaktiviteter kan bidra til å øke elevenes fagspesifikke literacyferdigheter, særlig gjennom utvikling av et mer spesialisert ordforråd. For elever på mellomtrinnet, som er i en alder der de møter stadig større krav til faglighet i sin literacytilnærming, synes det som om uterommet kan være en viktig læringsarena.

Kilder

- Alatalo, T., & Johansson, V. (2019). Tvärvetenskapliga perspektiv på läs- och skrivundervisning i tidiga skolår: Redaktionell introduktion. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 1-9. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2025>
- Barrable, A., Booth, D., Adams, D., & Beauchamp, G. (2021). Enhancing Nature Connection and Positive Affect in Children through Mindful Engagement with Natural Environments. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 47-85. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094785>
- Berge, K., Evensen, L., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning. I: Brekke, M., & Tiller, T. (red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-259). Universitetsforlaget.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 2019, 39-61. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2018.03.004>
- Davis, B., Rea, T., & Waite, S. (2006). The special nature of the outdoors: Its contribution to the education of children aged 3-11. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 10(2), 3-12. <https://doi.org/10.1007/BF03400834>
- Dettweiler, U., Unlu, A., Lauterbach, G., Becker, C., & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 6, 125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00125>
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier-Macmillan.

Eggersen, D. V. (2020). Ej, hvorfor skal vi ud? *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(2), 138-154. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i2.123523>

Ejbye-Ernst, N., Barfod, K., & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Goga, N. (2018). Bærekraftig litteraturundervisning. I: Seierstad, R. S. & Tønnessen, E. S. (red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 351-370). Universitetsforlaget.

Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen». *En studie av møtet mellom høyt-presterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger.

Halberg, H. (2014). Førlesing utenfor klasserommets fire vegger. I: Fiskum, T. A., & Husby, J. A. (red.), *Uteskoledidaktikk: ta fagene med ut* (s. 98-108). Cappelen Damm Akademisk.

Halberg, H. & Hundal, A. K. (2021). Det er en ULV! Elever på mellomtrinnet skriver fortellinger om rovdyr. I: Jølle, L., Larsen, A. S., Otnes, H., & Aa, L. I. (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 222-243). Universitetsforlaget <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-12>

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. Edvard Arnold.

Hoffman, J. V., Wilson, M. B., Martinez, R. A., & Sailors, M. (2011). Content Analysis. The Past, Present and Future. I: Duke, N. K., & Malette, M. H. (red.), *Literacy Research Methodologies* (28-49). Guilford.

Hundal, A. K. (2017). *Skriveutvikling på mellomtrinnet. En undersøkelse av sammenhengsmekanismer i elevtekster og hvilke didaktiske forhold som bidrar til sammenheng i tekst*. Doktorgradsavhandling. Institutt for språk og litteratur, NTNU.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonierer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Doktorgradsavhandling. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.

Jewitt, C., & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. Peter Lang (New literacies and digital epistemologies; vol. 4).

Johansen, R., & Tovsrud, M. J. (2016). *Kaleido 3: Lese- og språkbok A* (s. 40-41). Cappelen Damm.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom [The classroom outside: adjusted teaching in an expanded classroom]*. Cappelen Damm Akademisk.

Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2006). *Diktboka: om arbeid med poetiske tekstar i skolen* (rev. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Kinberg, M. (2020). Real-Life Nature-Based Experiences as Keys to the Writing Workshop. *An Online Journal for Teacher Research*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1308>

Langer, J. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers' College Press.

Løvland, A. (2020). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om Literacy* 7, 1-5. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>

Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

Myran, I. H., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tollaksen, K. V., Skar, G. B., & Birkeland, E. U. (2021). *Skriving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. GAN Aschehoug.

Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25(3), 261-290. Instructional Discourse, Student Engagement, and Literature Achievement on JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/40171413?seq=1>

Olsen, N. R. & Fiskum, T. A. (2018). Persepsjon i kreative prosesser. I: Fiskum, T. A., Gulaker, D., Andersen, H. P. (red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (69-84). Cappelen Damm Akademisk.

Otte, C. R., Bølling, M., Stevenson, M. P., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading performance: Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2. utg.). Englewood Cliffs.

Quibell, T., Charlton, J., & Law, J. (2017). Wilderness Schooling: A controlled trial of the impact of an outdoor education programme on attainment outcomes in primary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 572-587. <https://doi.org/10.1002/berj.3273>

Scott, G. W. & Boyd, M. (2014). A potential value of familiarity and experience: can informal field-work have a lasting impact upon literacy?, *Education 3-13*, 42(5), 517-527. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.731418>

Silverstein, S. (2014). *Det gavmilde treet* (S. Nilsen, overs.). Figenschou (opprinnelig utgitt 1964).

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/ha-er.78.1.v62444321p602101>

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>

Skar, G. B., & Myhill, D. (2022). Utforskning av perspektiver på tidlig skriveutvikling. I: Næss, K.-A. B., & Hofstadsengen, H. C. (red.), *Skriveutvikling og skrivevansker* (s. 15–25). Cappelen Damm Akademisk.

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I: Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Tapir Akademisk.

Solheim, R., Larsen, A. S. & Torvatn, A. C. (2011). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. I: Smidt, J. (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 39-65). Tapir Akademisk.

Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>

van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *Viden om Literacy* 21, 4-11. Nationalt Videncenter for Læsning. https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf

Winje, Ø., & Løndal, K. (2021). Theoretical and practical, but rarely integrated: Norwegian primary school teachers' intentions and practices of teaching outside the classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00082-x>

Om forfatterne

Anne Kathrine Hundal (ph.d.) er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet. Hennes forskningsinteresser er begynneropplæring, lese- og skriveidaktikk, grammatikk og flerspråklighet.

Haakon Halberg er universitetslektor i norskdidaktikk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, Nord universitet, og ph.d.-student i estetiske fag ved Det humanistiske fakultet, NTNU. Hans forskningsinteresser er litteraturdydidaktikk, uteskole og morsmålsfaget i tverrfaglige sammenhenger, med vekt på lesing og skriving.

Mitt sted

Det er vann rundt, vind i bladene
til trærne. Lyden av **vann** som
renner ned. En **åker** nær. En
bringebærbusk er
nær. **Minner** i mitt hode fra 2.
klasse, 3. klasse
og 4. klasse.

(Elevtekst, jente, 6. trinn)



At forestille og forstille sig

LOUISE MOLBÆK, ADJUNKT VED KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Konkrete situationer kan udgøre steder, som elever kan forankre deres skrivning i. De kan motivere og give synlig anledning til at skrive for at skabe sociale forandringer. Men de virkelige situationer kan også aflede elever fra overhovedet at have lyst til at skrive. I denne artikel vil jeg undersøge, demonstrere og diskutere, hvordan forankringen i konkrete situationer har betydning for elevers deltagelse og den erfaring, de gør sig med skrivning. Jeg inddrager elevers oplevelser i et skriveforløb afprøvet i tre 5. klasser. Derudover inddrager jeg også lærerens oplevelser og vurderinger af elevernes tekster. Her peger jeg på de potentialer, men også de udfordringer, der kan være for både elever og lærere i forbindelse med forankringen i virkelige situationer, hvor elever skal skrive til virkelige læsere.

Skrivning som handling

Flere nyere studier viser, at skriveundervisning, der omfatter, at elever retter deres tekster mod læsere uden for skolen, er forbundet med et vist udviklings- og læringspotentiale (Bjørkvold, 2018; Gambrell et al., 2011; Jones, 2015; Purcell-Gates et al., 2007; Karlsson, 1997). Særlig fremhæves udviklingen af modtagerbevidsthed og motivation hos eleverne, men også refleksion og kritisk tænkning (Gambrell et al., 2011). Potentialet kunne hænge sammen med netop den konkrete forankring af skrivningen i sociale handlinger, der vil noget og gør noget i specifikke situationer. Kvistad og Otnes (2019) peger dog også på, hvordan forankringen i virkelige situationer kan føre til sammenstød mellem lærerens intentioner med sin skriveundervisning og elevernes hverdagslige måde at udtrykke sig på over for venner og bekendte.

” **Flere nyere studier viser, at skriveundervisning, der omfatter, at elever retter deres tekster mod læsere uden for skolen, er forbundet med et vist udviklings- og læringspotentiale.**

Ligeledes har der inden for literacy-området de seneste år i Norden været en betydelig interesse i at undersøge, hvordan skrivning i skolen kan iscenesættes som sociale handlinger (Hanghøj et al., 2017; Bjørkvold, 2013; 2018; Madsen & Overgaard, 2018; Sørvik et al., 2015). Dette ses også afspejlet inden for de retoriske genrestudier ved en orientering mod problemløsning med afsæt i konkrete retoriske situationer. De konkrete situationer udgør her situationer, der omfatter problemer/udfordringer, som tekstproduktionen efterfølgende bliver problemløsende reaktioner på. Disse situationer er ikke nødvendigvis virkelige, men den særlige retoriske tilgang med situationen som omdrejningspunkt søger stadig at nærme sig afspejlingen af skrivning som en potentielt forandringsskabende handling (Reiff & Bawarshi, 2015).

Men hvordan ser det ud, når dette konkrete afsæt forsøges integreret i skriveundervisningen? Det vil jeg belyse i denne artikel, som er baseret på data fra min ph.d.-afhandling. Mere præcist vil jeg undersøge:

Hvilken betydning har forankringen af elevers skriveprocesser i konkrete henholdsvis fiktive og virkelige situationer? Og hvordan kommer betydningen af det konkrete og virkelighedsnære ved de retoriske situationer til udtryk i de forskellige former for tale performet af henholdsvis elever og lærer i undervisningen?

Denne undersøgelse munder ud i en diskussion af potentialet og udfordringerne forbundet med at lade konkrete henholdsvis virkelige og fiktive situationer danne afsæt for elevers erfaringer med skrivning. Jeg inddrager lærerens oplevelser og vurderinger af elevers sproglige og indholdsmæssige valg i denne diskussion.

Teoretisk hypotese: Situationen blev omdrejningspunkt

I mit ph.d.-projekt (Molbæk, 2018) undersøgte jeg blandt andet, hvad der skete med elevers skriveprocesser, når de blev forankret i konkrete retoriske situationer. Min hypotese var, at netop forankringen i de konkrete situationer ville kunne medvirke til, at eleverne kunne erfare skrivning som social handling. Hypotesen var blandt andet informeret af nyretorikken, som den kommer til udtryk hos især Lloyd Bitzer og Carolyn Miller, der begge ser situationen som afgørende for den retoriske handling.

Den retoriske situation defineres af Bitzer som en situation, der inviterer til retorisk handling med henblik på at ændre forhold ved situationen. Derudover peger han på tre konstituerende elementer, som vil være til stede i situationen (Bitzer, 1968, s. 12):

Exigence forstået som motivet til at handle ved hjælp af et retorisk produkt med henblik på at løse en udfordring

Publikum i form af de personer, der kan påvirkes og dermed bidrage til løsning af udfordringen, der kan føre til forandring

Omstændigheder i form af de relationer, personer, begivenheder, fakta og traditioner og holdninger, som er medbestemmende for, hvad der er passende handling i den pågældende situation.

Miller (1984), som lader sig inspirere af Bitzer, nuancerer denne forståelse, idet hun kritiserer den for at repræsentere et for objektivt syn på, hvad en situation er. I stedet peger hun på, hvordan den måde, hvorpå vi reagerer på situationer, er afhængig af, *hvordan* vi fortolker den. Disse fortolkninger kan således være forskellige fra person til person, men vil altid være influeret af den kultur, vi er vokset op i, og de herskende diskurser. Det er nemlig gennem disse, at vi bestemmer situationen. Fortolkningen af situationen er efterfølgende afgørende for dels identifikationen af mulige motiver for retorisk handling (*exigence*), og dels hvordan disse retoriske handlinger i form af konkrete tekster kommer til at se ud.

Situationen blev således et omdrejningspunkt i mit projekt, der skulle omhandle udviklingen og afprøvningen af undervisningsforløb i skrivning.

” Fortolkningen af situationen er efterfølgende afgørende for dels identifikationen af mulige motiver for retorisk handling (exigence), og dels hvordan disse retoriske handlinger i form af konkrete tekster kommer til at se ud.

Afprøvningen

Udviklingen og afprøvningen har fundet sted i samarbejde med tre 5. klasser fordelt på to skoler i henholdsvis København og Nordsjælland. Under udviklingsprocessen var jeg jævnligt i kontakt med dansklærerne i de tre deltagende klasser. Selvom de respektive lærere bidrog noget til udviklingen af designet, var det primært mig, der stod for designet. Alle lærere foretrak desuden, at det var mig, der skulle fungere som den primære lærer under afprøvningen. De bidrog dog undervejs med kommentarer og referencer til tidligere forløb eller aktiviteter i undervisningen, når det for dem oplevedes som relevant. Ligeledes deltog lærerne også i vejledning af skrivegrupperne undervejs.

Af de indsamlede data er denne artikel baseret på følgende optagelser:

Retorisk situation	Antal optagelser
Hjælp til fritidsklubben (Københavnerskolen)	6 optagelser fordelt på tre grupper
Skolesammenlægningen (Mosegårdsskolen)	8 optagelser fordelt på tre grupper
En mistænkelig oplevelse (begge skoler)	14 optagelser fordelt på otte grupper

Derudover indgår ni interviews med elever fra Københavnerskolen samt noter fra observationer og indtryk i forbindelse med afprøvningserne på begge skoler.

Forløbene

Eleverne i de tre 5. klasser blev præsenteret for henholdsvis en fiktiv og to virkelige situationer. Det er de forløb, jeg vil fokusere på i denne artikel:

- Den fiktive situation blev repræsenteret i form af en kort film om pigen Nynne, der er vidne til et møde mellem to skolekammerater. I hendes øjne er der tale om, at den ene af kammeraterne, Kalle, virker truende over for den anden kammerat, August. Det får hende til efterfølgende at opsøge August og tilbyde sin hjælp. August afviser imidlertid hendes hjælp.
- Kort fortalt blev eleverne i alle tre klasser bedt om at fortolke situationen og definere exigence. Hvad skulle Nynne stille op? Baseret på elevernes oplevelse af situationens omstændigheder, hvem (publikum/læser) kunne hun da kontakte skriftligt og med hvilket formål? Hvordan skulle oplevelsen rekonstrueres over for læseren, og hvordan ønskede de, at Nynne skulle fremstå i mailen?

De to virkelige situationer udgjordes af:

- En lokal fritidsklub, som jeg kom i kontakt med, ønskede hjælp til at skabe et spændende indhold i den juniorklub, som de stod over for at skulle starte op. I den forbindelse efterspurgte en

pædagog, at eleverne på Københavnerskolen formulerede beskrivelser af såkaldte aktivitetsmoduler, som udgjorde forslag til, hvad der kunne indgå af aktiviteter i den kommende klub.

- Den anden virkelige situation omhandlede en lokal skolesammenlægning. Eleverne på Mosegårdsskolen stod over for at skulle modtage nye elever på årgangen i en nyoprettet parallelklasse. I samråd med deres lærer besluttede vi, at eleverne skulle skrive breve til de kommende nye elever på skolen, hvor de adresserede overflytningen.

Analytiske nedslag i elevernes skrivning

Under elevernes arbejde med at konstruere tekster som reaktioner på de forskellige situationer kom der potentialer til udtryk. Disse potentialer er forbundet med den konkrete forankrings engagerende effekt og synliggørelse af exigence, publikum og omstændigheder ved situationen og derved muligheder i skrivningen. Derudover er potentialet forbundet med muligheden for at repræsentere skrivning som social handling. Men forbundet med den ene af de virkelige situationer synes der ligeledes at være visse udfordringer i forhold til både elevers og lærers deltagelse. I det følgende gives analytiske nedslag i de tre forløb, som udløste meget forskellige potentialer og udfordringer i forbindelse med elevernes skrivning.

Hjælp til fritidsklubben

Den virkelige situations betydning for engagement kom til udtryk i forbindelse med, at jeg interviewede flere af eleverne. Som for eksempel her under interviewet med Sine-Lucia, der siger:

Altså, jeg har tænkt rigtig, rigtig meget over, hvad vi har skrevet... også når jeg har siddet derhjemme og kigget den igennem sammen med min far faktisk, fordi jeg vil gerne lave noget godt, altså fordi jeg vidste... det er sådan... det er bare sådan en ære, hvis den bliver brugt her efter sommerferien, ikke?

Her kommer det til udtryk, hvordan Sine-Lucia investerer i at få skrevet en vellykket tekst. Og vellykket i denne sammenhæng svarer til, at pædagogen vælger at gå videre med teksten og realisere den beskrevne ide. Denne meget specifikke og konkrete forandringsskabende brug af elevernes tekster synes således – ikke blot for Sine-Lucia, men for flere elevers vedkommende – at have en positiv betydning for deres deltagelse i undervisningen.

” **Altså, jeg har tænkt rigtig, rigtig meget over, hvad vi har skrevet... også når jeg har siddet derhjemme og kigget den igennem sammen med min far faktisk.**

I et andet interview gav eleven Agnes endvidere udtryk for, hvordan hun meget bevidst havde trukket på sit kendskab til klubben og relation til klubpædagogen Glennie i sine valg af især indhold i beskrivelsen af modulet rollespil.

fordi vi skal jo have nogle våben til live rollespil – og nede på klubben har vi sådan et krea-hjørne, hvor vi sætter os, og så kan man for eksempel lave sådan nogle tæpper bare ud af hulahopring-snor og stof, og så tænkte jeg, at det måske kunne være sådan noget, man lavede i sin fritid, når man kom over på klubben og kedede sig, mens man kunne gå i gang med et våben, man så brugte til det modul. Og det, tror jeg i al fald, gjorde det mere realistisk for Glennie, i forhold til at vi skulle ned i Faraos Cigarer og skulle bruge 1.000 kroner på et sværd.

Den helt konkrete forankring viser sig således også at bidrage til at synliggøre mulighederne for, hvordan man kan skrive et aktivitetsmodul frem på en overbevisende måde. Det velkendte medvirker med andre ord til at aktivere Agnes' baggrundsviden om omstændighederne vedrørende den retoriske situation. Den viden, hun har om specifikke forhold i klubben, herunder økonomi og fysiske rammer, udnytter hun strategisk i forsøget på at skrive sig ind i Glennies horisont.

Skolesammenlægningen

På Københavnerskolen så jeg også, hvordan det virkelige publikum, den virkelige læser, havde betydning for og understøttede elevernes modtagerbevidsthed. Det kan man se her under en samtale mellem Trine, Martha og mig om, hvorvidt de skulle inddrage som indhold i brevet, at deres klasse ligger over gennemsnittet i læsning. Her udviser Trine refleksion over læserens mulige reaktion på deres brev.

Ja, hvis jeg kom over på Vestskolen og fik at vide, at vi ligger over landsgennemsnittet, så ville jeg tænke 'ydhrk!', det er jeg ikke god nok til det her, fordi at selvfølgelig vil man gerne beholde det her med, at man er bedre...

Under dette forløb oplevede jeg dog generelt et langt mindre engagement fra elevernes side, formentlig fordi mange elever slet ikke havde lyst til at relatere til disse nye elever – i hvert fald ikke på den måde, som jeg lagde op til. Kort fortalt kan man sige, at min fortolkning af situationen og exigence var, at disse overflyttende elever havde brug for at føle sig trygge ved at skulle skifte skole, og at en retorisk handling som reaktion herpå oplagt kunne være retorisk at imødekomme og udvise velvilje over for de kommende skolekammerater. Men den fortolkning og identifikation af exigence delte ikke alle elever. I en samtale med en gruppe elever, der havde skrevet en forholdsvis nøgtern beskrivelse af skolens udendørsarealer, foreslog jeg, at de kunne skrive sig lidt tydeligere frem som kommende skolekammerater. Hertil svarede Gina: ”og vi vil ikke fremstå som meget personlige og sådan noget. Vi vil bare gerne fortælle... Vi vil ikke fortælle, hvad *vi* synes. Vi vil bare fortælle, hvad man kan lave.”

En elev, Frede, som i mine øjne i særlig grad udviste manglende interesse for at deltage, havde i et foreløbigt brev til de nye elever valgt at fremhæve, hvor klamme toiletterne på deres kommende skole var, og hvor dumme lærerne var. Min umiddelbare reaktion var at spørge til, hvorvidt han nu også tænkte, at det ville gøre skoleflytningen lettere. Hertil grinede han og svarede så: ”Vi gider ikke engang have, at de skal komme herover.”

Nu kan de valg om indhold, som henholdsvis Ginas gruppe og Frede traf, sagtens være en velmenende og en internt legitim måde at relatere til jævnaldrende 11-12 årige på (en måde at *forberede de nye elever på udfoldelsesmulighederne* eller udtrykke *vi er sammen i det her helvede*). Men i min måde at spørge til velegnetheden på ligger allerede en fordømmelse af indholdet og en afvisning af en sådan måde at relatere til de nye elever på. På den måde lykkes det mig – stik imod min intention – at undertrykke *elevernes* fortolkninger af exigence, publikum, omstændigheder og muligheder for retorisk reaktion og lade min egen fortolkning dominere.

Og hvorfor er jeg så ikke opmærksom på det, kunne man spørge? Hertil vil jeg svare, at det faktum, at situationen netop var virkelig, at det var nogle virkelige læsere, der skulle modtage disse breve, gjorde, at jeg i øjeblikket etisk havde svært ved at acceptere en så enten distanceret nøgtern eller (i mine øjne) nærmest afskrækkende henvendelsesform. Fredes udsagn om, ”At vi gider ikke engang have, at de skal komme herover,” vidner da også om en manglende interesse i de kommende elever og dermed manglende lyst til overhovedet at skulle relatere til dem i virkeligheden.

Med virkelighedsforankringen følger et ansvar for, at de læsere, der modtager elevteksterne, behandles etisk forsvarligt. Og det skal læreren være garant for. Dermed siger jeg ikke, at resultatet af de to tekster, som jeg har refereret til her, *nødvendigtvis* ville overtræde denne etiske grænse, men i øjeblikket oplevede jeg som lærer i hvert fald en form for risiko for afstumpethed, som lagde en væsentlig begrænsning på, hvilke fortolknings- og handlemuligheder eleverne blev givet.

” Med virkelighedsforankringen følger et ansvar for, at de læsere, der modtager elevteksterne, behandles etisk forsvarligt. Og det skal læreren være garant for.

En fiktiv mistænkelig oplevelse

Arbejdet med de fiktive situationer viste sig ligeledes at være forbundet med et synliggørende potentiale i forhold til situationens omstændigheder og understøttelsen af elevernes forestillinger. I flere tilfælde kom det til udtryk, hvordan eleverne forholdt sig til den fiktive situation og mulige reaktioner, *som om* situationen var virkelig. Jeg oplevede således, at eleverne udtrykte identifikation med situationen. For Fredes vedkommende, der som bekendt havde vanskeligt ved at identificere sig med at skulle skrive et brev til de tilflyttende elever, var der tilsyneladende tale om en ret vedkommende situation. Efter at have set filmen gav han udtryk for i klassen, at *han selv havde været vidne til noget meget lignende*. Det virkelighedsnære ved situationen synes da også at komme til udtryk hos et makkerpar i kraft af deres diskussion af, om det nu ville være realistisk, at Nynne på 11 år refererede til oplevelsen i skolegården som en 'hændelse', eller om det ville være for *voksen-agtigt*.

En anden gruppe diskuterede heftigt, hvorvidt man over for nogle kammeraters forældre kunne tillade sig at berette om, hvad en anden kammerat havde gjort, eller om det ville være at blande sig for meget i andres ting. Hvilken effekt ville det mon have på disse forældre, og ville de komme til at udstille et barn, der måske i forvejen havde det svært? Som for eksempel her, hvor Trine kommenterede på noget, gruppen tidligere havde skrevet, og som hun gerne ville ændre:

Det var måske lidt for meget August. Det kan være... at Kalle, han har det lidt svært i skolen, og det kan være derfor... Jeg tror ikke, man skal skrive det til forældrene, hvis de ved det, hvis han nu har ADHD. Det ved vi jo ikke...

Andre grupper lod sig i mindre grad begrænse af den konkrete situation og de konstituerende elementer, herunder de personligheder, de via filmen fik tegnet konturerne af. Eksempelvis valgte en gruppe at lade Nynne skrive en dødstrussel til Kalle. Og selvom min intention med undervisningen var, at eleverne netop skulle reflektere over muligheder knyttet til den konkrete situations konstituerende elementer, så ville eleverne jo deltage på forskellig vis af forskellige grunde. Og i modsætning til de virkelige situationer sad der ikke *i virkeligheden* nogen i den anden ende og skulle modtage en dødstrussel. Dødstruslen må derfor anses som legitim, på trods af at det i min fortolkning af Nynne ville ligne hende dårligt at sende dødstrusler.

” Og i modsætning til de virkelige situationer sad der ikke *i virkeligheden* nogen i den anden ende og skulle modtage en dødstrussel.

At forestille sig eller at forstille sig

Forankringen i konkrete situationer indeholder afgjort et væsentligt potentiale i forhold til at give elever erfaring med, hvad skrivning er. Afsættet synliggør konstituerende elementer ved situationen. Det synliggør, hvorfor man skriver, og at skrivning er en handling foretaget af nogle med en særlig intention, der gør, at teksten kommer til at se ud på en bestemt måde. Og denne synliggørelse synes også at understøtte, at eleverne gør sig forestillinger om, hvordan handlingen vil blive mødt og opfattet af deres publikum, af læseren. Forankringen i virkelige situationer kan ligeledes have en forholdsvis stor engagerende effekt på elever, eftersom deres skrivning kan forårsage virkelige forandringer i verden. Således bekræfter mine iagttagelser, hvad anden forskning også har peget på, nemlig at den konkrete forankring er forbundet med betydelige læringspotentialer, herunder motivation, modtagerbevidsthed, kritisk refleksion og repræsentationen af skrivning som social handling.

Men det virkelige element ser ligeledes ud til også at kunne udfordre elevers lyst til deltagelse, fordi det forpligter. Trods sine fordele kan den virkelige forankring snævre mulighederne ind på en for nogle elever uattraktiv måde, der kan synes at udfordre deres personlige integritet. Frede bliver ikke bare bedt om at *forestille* sig læserens reaktion, men bliver faktisk bedt om at *forstille* sig, træde i en rolle, for at kunne leve op til mine krav om, hvad man må skrive. Samtidig kræver skriveopgaven, at Frede sætter sit eget *virkelige navn* på som afsender af brevet. Iagttagelsen kan således siges at ligge i forlængelse af Kvistad og Otnes' (2019) påpegning af en lurende konflikt mellem elevers udtryksformer og lærerens intentioner med undervisningen. Her blot udfoldet ved også at pege på den etisk bindende virkelighedsbetydning i den sammenhæng.

Ved inddragelse af fiktive situationer eksisterer det samme ansvar over for læseren ikke. På den måde kan der være højere til loftet så at sige i klasseværelset. Mulighederne er flere, herunder muligheden for at afprøve, eksperimentere med og diskutere udseendet af og betydningen af henvendelsesformer, der i virkeligheden over for virkelige læsere ikke i skoleregik kan accepteres.

Referencer

- Andersen, N. (2017). Heteroglossia and voice in use. I: Duncker, B. P. D. (red.), *Creativity and continuity: Perspectives on the dynamics of language conventionalisation* (s. 129-146). U Press.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Bjørkvold, T. (2013). Autentisk skrivning i og udenfor skolen: Nysgjerrigpermetoden som eksempel. I: Skjelbred, D., & Veum, A. (red.), *Literacy i læringskontekster*. Del 4 – utvikling av literacy – didaktisk tilnærming (s. 178-187). Cappelen Damm Akademisk.
- Gambrell, L., Hughes, E., Calvert, L., Malloy, J., & Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion: An exploratory study of a pen pal project. *The Elementary School Journal*, 112(2), 234-258. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/661523>
- Hanghøj, T., Misfelt, M., Bundsgaard, J., Fought, S. S., & Hetmar, V. (red.) (2017). *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus Universitetsforlag.
- Jones, S. K. (2015). Authenticity and Children's Engagement with Writing. *Language and Literature* 17(1), 63-82. <https://doi.org/10.20360/G22C7J>

- Karlsson, A.-M. (1997). Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas. I: Håkansson, G. (red.), *Svenskans beskrivning*, 22, 172-186. Lund University Press.
- Kvistad, A. H., & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskrivning – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), 100-119.
- Madsen, J., & Overgaard, L. N. (2018). *Situeret fremstilling*. Samfundslitteratur.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Molbæk, M.-L. (2018). Skrivning i skolen som autentisk praksis – potentialer og udfordringer. Ph.d.-afhandling. DPU, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet, København.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42, 8-45.
- Reiff, M. J., & Bawarshi, A. S. (2015). *Genre: an Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bawarshi-reiff/>
- Sørvik, G. O., Blikstad-Balas, M., & Odegaard, M. (2015). “Do Books Like These Have Authors?” New Roles for Text and New Demands on Students in Integrated Science-Literacy Instruction. *Science Education*, 99(1), 39-69.
- Sørvik, G. O., & Mork, S. M. (2015). Scientific literacy as social practice: Implications for reading and writing in science classrooms. *Nordic Studies in Science Education*, 11(3), 268-281.

Om forfatteren

Louise Molbæk er ansat ved Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole som adjunkt, hvor hun underviser og forsker i undervisning i danskfaget. Hun beskæftiger sig især med skrivning og læsning i grundskolen med særlig interesse for det dialogiske og stemmebegrebet. På Københavns Professionshøjskole i samarbejde med DPU har hun ligeledes skrevet og forsvaret ph.d.-afhandlingen *Skrivning i skolen som autentisk praksis – potentialer og udfordringer. Udvikling og afprøvning af et didaktisk design med udgangspunkt i retoriske situationer*.

Slip fantasien løs med dine elever

DanskSkud til
3.-4. klasse



DanskSkud er et moderne dansksystem til mellemtrinnet med rødder i litteraturen og fokus på et moderne medie billede. Eleverne undersøger litteratur, tekster, billeder og medier med afsæt i deres egen verden. De lærer at analysere indtryk, formulere udtryk og sætte aftryk på verden. De vokser fagligt og som mennesker. DanskSkud understøtter med andre ord dit vigtige arbejde med at danne dine elever, så de kan sætte ord på livet.

Få en gratis læseprøve på danskskud.gyldendal.dk





Stedbaseret skrivning

At møde stedet gennem skriften

PETER THOLSTRUP HERMANSEN, LÆRER I GENTOFTE KOMMUNE

ANNE BOCK, PH.D.-STUDERENDE OG LEKTOR I DANSK PÅ LÆRERUDDANNELSEN I AARHUS, VIA UNIVERSITY COLLEGE

At skrive gør noget ved os. Tankerne, billederne, erindringerne bliver til gennem skriften. Når vi skriver ud fra en stedsoplevelse, bliver vi opmærksomme på stedet på en ny måde. Og opmærksomme på os selv på stedet. Stedet ikklædes ord og sætninger på baggrund af sanser og tanker. Denne artikel handler om et skriveforløb med en 8. klasse på Glyptoteket. Først beskrives skriveaktiviteten og dens møde med virkeligheden. Herefter bliver eksempler fra elevernes tekster sat under lup og sat i relation til teori om sted, dannelse og kreativitet.

At skrive stedbaseret er en mulighed for at udvikle sin bevidsthed om verden, sig selv og sig selv i verden. Vi skriver noget, og pludselig er det en del af verden og en del af mødet mellem stedet og mig. Når vi skriver stedbaseret, bliver vi opmærksomme på det nu, vi befinder os i, og som måske forbinder os med stedets historie og stedets fremtid. Vores sanser er på arbejde hele tiden, men ved at skrive giver vi øjeblikket opmærksomhed, vi fastholder tanken i bevidstheden og gør den nærværende.

I denne artikel vil vi beskrive og reflektere over et forløb med stedbaseret skrivning, som vi har gennemført i den 8. klasse, Peter underviser i dansk. Vores samarbejde er en del af den empiriske del af Annes ph.d.-projekt, der afsøger relationen mellem skrivning og dannelse, herunder skrivning og stedsoplevelse. Vejen hertil går gennem observation, afprøvning af skriveaktiviteter, elevinterviews og analyse med et fænomenologisk afsæt.

Dannelse knytter sig grundlæggende til det at være menneske i verden og tager sit afsæt i mødet mellem netop mennesket og verden. For at dannelsen kan finde sted, må altså både mennesket, verden og mødet være i spil (Rahbek, 2021). Det er den treklange, vi forsøger at skabe rum for at etablere i den skriveaktivitet, som artiklen fremstiller.

”Dannelse knytter sig grundlæggende til det at være menneske i verden og tager sit afsæt i mødet mellem netop mennesket og verden.

Fantasy på Glyptoteket – et skriveforløb

Eleverne skal skrive første kapitel i en fantasyroman, hvor et sted på Glyptoteket i København bruges som indgang til en anden verden – et nyt sted. Formålet med forløbet med stedbaseret skrivning knytter an til dannelsesperspektiverne i folkeskolens formål, og målet for aktiviteten sigter blandt andet på færdighedsmål efter 9. klasse under Oplevelse og indlevelse: ”Eleven kan formulere egne oplevelser og sansninger i æstetisk sprog” (emu.dk). Ved at begrænse opgaven til

første kapitel i en forestillet fantasyroman gøres skrivningen tilgængelig, samtidig med at det er muligt at forestille sig en fortælling, der udspiller sig efterfølgende – at lade fantasien stikke af. Det er en åbning af fortællingen, som kan indeholde varsler om, hvad der måtte komme.

Første kapitel skal bestå af tre dele: 1. En realistisk skildring af Glyptoteket, og hvilket ærinde hovedpersonen har på museet. 2. Indgangen til den anden verden og det nye sted og 3. Den nye fantasyverden. Som optakt skal stedet sanses og gives opmærksomhed. Der skal skabes et rum til fordybelse. Vores plan ser således ud:

1. Klassen sætter sig i vinterhaven og sanser stedet – lyset og arkitekturen, vand, palmer og stålkonstruktioner, lugten og lydene – i tre-fire minutter.
2. En lille skitse tegnes fra stedet, hvor eleverne sidder.
3. Eleverne skriver sætninger og ord om stedet.
4. Eleverne mødes i mindre grupper og deler ord og tanker.
5. I grupper går eleverne på opdagelse i rummene – eleverne skal her vælge en figur fra et af rummene som indgang til deres fantasyunivers.
6. Eleverne samles ved skulpturen *Vandmoderen*.
7. Ideer og observationer fra elevernes rundtur deles.
8. Hvem kunne være jegpersonen/-fortælleren i historien? I grupper deler eleverne deres ideer.
9. Eleverne deler ideer til deres fantasyverden. Det andet sted.
10. Eleverne sætter sig ud ved deres fundne sted på museet og beskriver deres fantasyverden. Hvordan ser der ud i den anden verden – naturen, lydene, lyset og lugte, mennesker, væsener, bygninger og byer?
11. Eleverne skriver løs på deres romaners første kapitel! Arbejdet fortsættes hjemme i klassen.

Tanker om sted, kreativitet og dannelse

Stedet Glyptoteket er valgt, da der her findes en parallelverden til den hektiske og larmende by uden for museet. Stedet har en særlig ånd og en stemning, som kalder på sanserne.

Samtidig rummer museet mytologisk stof af mange varianter. Egyptiske mumier, romerske buster, figurer, som viser mytologiske situationer, og Rodins mørke, krogede figurer. Denne parallelverden kan give næring til beskrivelsen af et fantasyunivers, der jo netop kan løbe parallelt med den virkelige verden. Ved at tage udgangspunkt i Glyptoteket forankres fortællingen i et konkret sanset sted. Stedet skal sanses og herpå genskabes i ord, iagttagelser og tanker gennem skriften. Den nye verden skal fødes ud af det konkrete sted ved forestillingskraftens eller fantasiens hjælp.

Ifølge ph.d. i sociologi Lars Geer Hammershøj kan kreativitet og dannelse gensidigt fremme hinandens processer, idet de er bevirket af de samme sanselige kræfter og er forbundet med selvoverskridelse og smagsafgørelse (Hammershøj, 2012, s. 18). Intentionen i skriveaktiviteten her er at give rum for kreativitetens udfoldelse og samtidig have blik for det dannelsesmæssige potentiale. Gennem opmærksomheden på det, vi sanser, træder vi ifølge den norske filosof Anniken Greve i forhold til omverdenen, og netop det at træde i forhold til sig selv og til verden omkring sig kan ses som et udtryk for dannelse:

” Intentionen i skriveaktiviteten her er at give rum for kreativitetens udfoldelse og samtidig have blik for det dannelsesmæssige potentiale.

Vi trer i forhold til denne omverdenen i samme grad som vi er sansende og opmærksomme. Den lokaliteten vi trer i forhold til er et sted; stedet er, for å si det litt snirklete, en funksjon av at vi trer i forhold til omverdenen på denne måte. (Greve, 2000, s. 139).

Gennem det, at vi træder i forhold til et sted, udvikles vores omverdensømfindtlighed (Greve, 2000.). Omverdensømfindtligheden er karakteriseret af en dobbeltrettethed i vores forholden os eller vores måde at se – et modtageligt blik for stedet og samtidig et blik, som deltager imaginativt i det, det modtager fra stedet. Det er den dobbeltrettethed, vi forsøger at etablere og facilitere i Glyptotekets sale, hvor stemninger og kunstværker sanses, snakkes om og bruges som afsæt til en fortælling. Eleverne giver deres fantasisted opmærksomhed, og en ny sanselig verden skal opbygges for læseren. Herved inviteres fantasien og kreativiteten til at slå følge med sansningen, opmærksomheden og modtageligheden, at deltage imaginativt.

Opgavens møde med virkeligheden

Vi har ikke palmer i Danmark, de står ikke frit. Men her står der en, faktisk flere store frodige palmer. Specielt to kæmpe palmer fanger opmærksomheden. Jeg kunne forestille mig der var smukt helt stille. Smukkere end nu. Uden stemmernes små lyde, uden lyden af tallerkner, bare helt uden lyd. Plads til at udforske, til at observere og til at nyde. (Elev i 8. klasse, 2022)

Sådan lyder det blandt andet i en af elevernes tekster. Og det rammer den stemning af både begejstring og ærgrelse, som vi som undervisere stod med derinde. Eleverne tog generelt særdeles positivt og tålmodigt mod de opgaver, de skulle igennem. De mødte Glyptoteket med interesse og opmærksomhed. Det er så heldigt, at skoleklasser kommer gratis ind på Glyptoteket, hvis de reserverer tid. Det havde vi gjort, men vi havde glemt at tage højde for, at der tirsdag er gratis adgang for alle. Det betød, at museet var fyldt med mennesker og ikke helt frembød det rum til fordybelse og sansning, vi havde håbet.¹

På trods af virvaret og trængslen lykkedes det tilsyneladende for eleverne at fastholde og sprogliggøre nogle indtryk og sansninger fra stedet og efterfølgende omsætte disse til tekster, hvor rummet og statuerne bliver en åbning til en anden dimension. En elev siger fx i det efterfølgende interview:

Altså, jeg oplevede det som et meget roligt sted. Lidt ligesom jeg beskriver i teksten. Man var der bare. Ja, så jeg syntes, det var ret fedt bare at sidde og skrive og bare kigge rundt og så få det ned på papir. (Interview, 2022)

Og adspurgte, hvad det fede var, er svaret:

Jeg tror det var fedt, i stedet for at skulle finde på, faktisk at kunne se det. Altså have et sted i forvejen, så man ikke skal finde på det og så finde på en fortælling ud fra det. Det kunne jeg ret godt lide. (Interview, 2022)

Det konkrete sted opleves her som et velkomment afsæt for fantasiens flugt. Dette afspejler sig også i elevens tekst, som indledes således:

11 Det er faktisk muligt for skoleklasser at booke tid før klokken 10, hvor museet åbner for offentligheden. Det vil vi gøre næste gang.

Store detaljerede pæle i stål indrammer rummets midte, og strækker sig op til taget bestående af en stor glaskuppel. Ind strømmer lyset fra verden udenfor. De mange stråler af lys, der hver især kæmper om, at få plads gennem kuplens ruder, skær gennem det ellers mørkebelagte rums centrum og lysner støv, jeg ellers ikke ville have set, op. Hvert enkelt fnuller svæver legende omkring i hver sin meningsløshed. Det er det jeg elsker ved at være her på Glyptoteket. Her er man bare. Ingen forventninger. Ingenting. Og alligevel alt. (Elev i 8. klasse, 2022)

Gennem beskrivelsen af tagkonstruktionen, fnuller og lys opnår teksten at favne et øjeblik, hvor tiden står stille. Hvor der ingen handlinger, krav og forventninger er, og øjeblikket alligevel opleves som fyldt. Tekstuddraget kan læses som beskrivelsen af en stedsoplevelse, der rummer omverdensømfindtlighed og æstetisk erfaring. Æstetisk erfaring indeholder erkendelse. Den erkendelse er båret af fornemmelse, anelse og følelse. Med reference til Kant kan man forstå det således, at æstetisk erfaring eller den erfaring, mødet med skønhed kan give os, handler om noget så grundlæggende som vores livsfølelse, og hvad den kan fortælle om os og vort forhold til verden – eksempelvis at vi og verden er mindre fremmede over for hinanden, end vi oftest tror (Jørgensen, 2018). Fra dette udgangspunkt kan narrativet så starte.

” Gennem beskrivelsen af tagkonstruktionen, fnuller og lys opnår teksten at favne et øjeblik, hvor tiden står stille.

En elevtekst – et eksempel på at skrive med afsæt i stedet

Elevernes skriveproces startede på Glyptoteket og blev afsluttet i klassen eller derhjemme. Trods mennesketrængsel på dagen havde mange af eleverne formået at fordybe sig i den sansede oplevelse af stedet. I en af elevteksterne bliver vinterhaven rammen om en fortælling om en midaldrende mand, der hader sit liv som pædagog og blot lader livet passere. Hans frirum er Glyptoteket eller rettere skulpturen *Vandmoderen* af Kai Nielsen (1920). Den tilbringer han timevis foran, mens han som i trance stirrer ind i hendes øjne. Han er barfodet for, som der står i teksten, at være en del af universet:

Det kolde marmorgulv mod mine bare fødder. Når jeg er ved moderen, vil jeg være en del af universet. Mærke rodnettets under mine fødder. Blive en del af det. Derfor har jeg aldrig sko på. (Elev i 8. klasse, 2022)

Skulpturen bliver her en anledning til en længsel efter at være en del af verden, at mærke verden. Som læser får man oplevelsen af gulvets kølighed forærende, som det blev oplevet af eleven i situationen. På samme måde beskrives *Vandmoderen* i samme elevtekst:

Centrum i rummet er moderen. En statue siger folk, men sådan har jeg det ikke. Hun ligger på vandet. En slags skal. Jeg kan nemlig ikke se bunden. På hende er en masse børn, men de kravler ikke. Marmoret har frosset dem i en bevægelse. Den ene af dem med måsen i vandskorpen, og den anden klamrende til moderens ene læg. Fælles for dem alle er at de hver især kæmper om, at få opmærksomhed fra hende. Ingen får rigtigt noget. Hun kigger på mig. (Elev i 8. klasse, 2022)



Billede 1: Vandmoderen af Kai Nielsen (Glyptoteket.dk)

Vandmoderen bliver da også i slutningen af teksten, som jo er første kapitel i en forestillet fantasyroman, indgangen til et andet univers, hvor hovedpersonen genvinder sin ungdoms kropslige formåen:

Jeg rejste mig op. Denne her gang skete det i en hastighed, som snildt kunne have bragt mig på løbeholdet i 8. klasse. Jeg måtte se mere, føle mere, mærke mere, lugte mere, indånde det nye og igen puste ud. Jeg satte i løb ind i den nye verden med lykken som medvind. (Elev i 8. klasse, 2022)

Gennem teksten løber en længsel efter at være nærværende, at leve stærkere. Eller som eleven selv skriver: at se, føle, mærke, lugte og indånde. Her rammer teksten en angst for ikke at leve fuldt ud, som de fleste nok kender til: "Mit hamsterhjul kører rundt i en elendighed og jeg har for længst opgivet at prøve og løbe den anden vej." (Elev i 8. klasse, 2022).

Da skulpturen *Vandmoderen* tilbyder en vej ud af hamsterhjulet, er hovedpersonen ikke sen til at gribe den. Her slutter første kapitel, og herfra har fantasien frit spil. *Vandmoderen* og vinterhaven er gennem teksten blevet iklædt ord, iagttagelser og tanker og fungerer nu som afsæt til overskridelsen af denne verden. Det er tydeligt, at eleven gennem skrivningen af teksten træder i forhold til stedet (Greve, 2000), der bliver ladet med betydning, som en modsætning til "hamsterhjulet" og alt det ved tilværelsen, som er stagneret og ikke-levende.

Refleksioner over skrivehåndværk og stedsoplevelse

Jeg føler bare, at når man skal skrive om det, så lægger man bare meget mere mærke til det. Og man kommer på en måde til at kende tingene meget bedre, når man skal skrive om det. Jeg føler bare, man kommer til at lære tingene bedre at kende, og hvordan det ser ud og sådan noget, hvis man skriver om det. (Interview, 2022)

En gennemgående konstatering ved læsning af interviewene med eleverne efter skriveaktiviteterne er, at skrivning kalder på og giver opmærksomhed. Når man skal skrive med udgangspunkt i et konkret sanset sted, skærpes opmærksomheden på sanserne og på stedet. "Man kommer på en måde til at kende tingene meget bedre," som en elev udtrykker det i ovenstående citat fra et inter-

view, vi gennemførte efter skriveforløbet. Vores kroppe bombarderes med sanseindtryk konstant, og langt de fleste fanger ikke vores opmærksomhed. I kraft af at stedsoplevelsen skal sprogliggøres, åbnes for kroppens perception og sprogets arbejde med præcision. Når eleverne indtager et sted med det formål at være undersøgende på, hvordan det er at være menneske i verden på lige dette sted, og formidle dette, så sker der noget med sproget. I dette tilfælde indgår stedet som afsæt til en fortælling. I andre skriveaktiviteter, vi har lavet, er stedsoplevelsen grundlag for skrivning af digte, reflekterende essays eller erindringer. Stedet kan være stationært, fx som Glyptoteket, eller i bevægelse, fx som i et S-tog, på en gåtur eller andet. Stedet kan være forbundet med natur eller med kultur.

Stedbaseret skrivning forstået som det at skrive med udgangspunkt i et konkret sanset sted er lokalt forankret. Lokalt forankret poesi er ifølge stedsfilosoffen Anniken Greve (2000) forankret i stedet og i den erfaring af omverden, som kommer til udtryk i vores blik for steder. Ved at lade eleverne skrive stedbaseret styrkes broen mellem sansning og sprog, ligesom vores blik for steder udvikles. Ifølge elevernes beskrivelse af deres oplevelse med at skrive stedbaseret styrkes opmærksomheden på stedet, man lærer stedet at kende, og detaljer fastholdes og lever videre i skriften.

” Ved at lade eleverne skrive stedbaseret styrkes broen mellem sansning og sprog,

Hovedopgaven for underviseren, som vi ser det, handler om at facilitere en fordybelse i stedet. At turde stå af travlheden og bestræbe sig på at være modtagende over for de indtryk, der måtte komme – og lade ord dukke op, der går i meningsfuldt samspil med stedet. Derfor er der i den beskrevne opgave flere faser, inden selve skrivningen går i gang, så eleverne gennem stilhed, dialog med hinanden og noter om stedet kan bevæge sig henimod at gå *med* skrivningen og se, hvad der sker.

I dette skriveforløb har vi tilstræbt at facilitere et møde mellem menneske og verden (Rahbek, 2021). Den hollandske uddannelsestænkter Gert Biesta taler for en større verdensvendthed i skolen. At vi i stedet for primært at interessere os for, hvordan viden og færdigheder kommer ind i eleven, også bør interessere os for, hvordan eleven træder ind i verden. At skrive stedbaseret tilbyder en mulighed for gennem sansning af stedet og sproglig italesættelse af dette møde at engagere sig i verden og derved træde ind i verden som subjekt (Biesta, 2015).

Referencer

Biesta, G. (2015). Hvad skal vi stille op med børnene. I: Sommer, D., & Klitmøller, J. (red.), *Læring, dannelse og udvikling – kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag.

Greve, A. (2000). Poesi og sted. *Nordlit*, 7, 137-154.

Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, D. (2018). Hvad er æstetik? I: Johansen, M. B. (red.), *Æstetik og Pædagogik* (s. 23-38). Akademisk Forlag.

Rahbek, R. K., (2021). Når dannelse finder sted. I: Brinkmann, S., Rømer, T. Aa., & Tanggaard, L. (red.), *Sidste chance – Nye perspektiver på dannelse* (s. 39-62). Klim.

emu (2019). *Dansk Fælles Mål 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2022). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret 15.09.2022 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Om forfatterne

Peter Tholstrup Hermansen. Dansk lærer i udskolingen på Skovgårdsskolen i Gentofte.

Anne Bock. Underviser i dansk på læreruddannelsen i Aarhus, VIA UC. For tiden ph.d.-studerende med fokus på relationen og dynamikken mellem skrivning og dannelse.

Skribenternes samarbejde udspringer af en fælles interesse for æstetik, lyrik, kreativ skrivning og dannelse i forbindelse med skole og læreruddannelse. De står begge for ideudvikling og instruktion i forbindelse med skriveaktiviteterne, mens Anne Bock står for interviewdelen, og Peter Hermansen for at give feedback til eleverne.

Fasthold de gode læsevaner!



Nye letlæste serier til mellemtrinnet

Straarup & Co

Store detaljerede **pæle i stål** indrammer rummets midte, og strækker sig op til taget bestående af en stor glaskuppel. Ind strømmer lyset fra **verden udenfor**. De mange stråler af lys, der hver især kæmper om at få plads gennem kuplens ruder, skær gennem det ellers mørklagte rums centrum og **lysner støv**, jeg ellers ikke ville have set, op. Hvert enkelt fnuller svæver legende omkring i hver sin **meningsløshed**. Det er det, jeg elsker ved at være her på Glyptoteket. Her er man bare. Ingen forventninger. Ingenting. **Og alligevel alt.**

(Elev i 8. klasse)



Alle har en historie. Alle steder har en historie. Har stederne din?

En sanse- og stedbaseret tilgang til skrive- og skriverudvikling

YVONNE HEJSELBÆK ROUG-ANDERSEN, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON
MERETE SCHOU VON MAGIUS, LEKTOR, PROFESSIONSHØJSKOLEN ABSALON

”Jeg kan rigtig godt li’ at finde på.” Sådan beskriver en elev i 8. klasse det, der giver ham skriveglæde i skolen. I denne artikel præsenterer vi en stedbaseret tilgang til skriveundervisning i skolen, som fokuserer på udvikling af skriveridentiteter i en dynamisk proces, der initieres af en sanse- og oplevelsesorienteret tilgang med afsæt i stedsteori. Stedsteori er i klassisk forstand en litteraturteoretisk metode til tekstlæsning, som vi omsætter til skriveprocesser, der tager udgangspunkt i stedet og stedets betydning for sansning, oplevelse og erindring. Herved tilbydes eleverne en mulighed for at finde skriveglæde og skriveridentitet med identifikation. Begge dele ser vi som væsentlige elementer i en gentænkning af skrivning i skolen, der muliggør en frisættelse af skrivningens potentialer og en kvalitativ forandring.



Billede 1: Et stoppested i nærheden af Uglegårdsskolen, Solrød. Foto: Andræe, A. (2019)

Stedbaseret skrivelyst og skriveglæde

Inspireret af det vedvarende og relevante fokus på børns – og dermed elevers – læsevaner, læselyst og læseglæde (Hansen et al., 2022) ønsker vi at sætte tilsvarende fokus på deres skrivevaner, skrivelyst og skriveglæde. Dette gør vi ud fra den præmis, at læsning og skrivning går hånd i hånd (Hansen, 1999, s. 11-27). Man kan skrive sig til at blive en bedre læser og læse sig til at blive en bedre skriver – og i forlængelse af det skrive sig til at blive en bedre skriver. Dette kræver, at man har lyst til at skrive og glæde ved at skrive. Med hensyn til skrivelyst og skriveglæde er vi inspireret af Ellen Krogh m.fl., der i deres undersøgelse af skrivekulturer i folkeskolens niende klasser opererer med begrebet skriveridentitet med og uden identifikation (Krogh, 2014, s. 122-123). Krogh m.fl. peger på, at skolen langt hen ad vejen positionerer eleverne med en skriveridentitet, som de ikke helt identificerer sig med. Det betyder, at skoleskrivningen ofte får et rituelt formål, der viser sig i undervisningens gennemgående fokus på aktivitet og deltagelse med henblik på at træne bestemte opgavegenrer (Krogh, 2014, s. 47-48). For at modvirke det argumenterer vi for, at skrivelyst og skriveglæde hænger sammen med oplevelse af personlig meningsfuldhed i skriveprocessen, og dermed at det er vigtigere, at eleverne gennem en implicit og procesorienteret skrivning udvikler deres egne personlige stemmer i skrivningen frem for beherskelse af genretræk (Hobel & Piekut, 2016, s. 252).

” **Skrivelyst og skriveglæde hænger sammen med oplevelse af personlig meningsfuldhed i skriveprocessen**

Halvdelen af det kan du ikke bruge til en skid

Vi mener, at der ligger et uopdyrket undersøgelsesområde omhandlende elevernes skrivning med fokus på hele skoleforløbet, og som et beskedent bidrag har vi foretaget vores egen afsøgning af, hvad elever tænker om skoleskrivning. Informanterne er to drenge, som vi fik forbindelse til via vores omgangskreds. De er udvalgt ud fra to kriterier. Et tilfældighedskriterium, dvs. hvad fortæller to helt tilfældigt udvalgte elever om deres skriveoplevelser i skolen? Og et årgangskriterium for at få repræsenteret såvel mellemtrin som udskoling. Vi interviewede en elev fra henholdsvis 5. (G) og 8. klasse (B) uafhængigt af hinanden¹ om deres forhold til skrivning af tekster i skolen.

Helt overraskende viste det sig, at de to elever slet ikke havde en idé om, hvad vi mente, når vi anvendte ordet skrivning. De forbandt begge skrivning med udformning af skrift – enten i hånden eller på pc – og ikke med tekstproduktion:

Interviewer (I): *Hvad gør I, når I skal lære at skrive tekster? Det er ikke håndskrivning, men det at skrive tekster, jeg tænker på.*

G: *Vi skriver inde i sådant et hus.*

B: *Sidst, vi havde noget om det, var i 3. klasse.*

Mindre overraskende var deres svar på spørgsmålet om, hvorfor man skal lære at skrive tekster i skolen, hvor begge begrundede det med eksamen. Det er måske forståeligt, at det er en strategisk begrundelse, der er presserende for en 8.-klasseselev, der halvt inde i 8. klasse bliver bombarderet med uddannelsesparathed og uddannelsesvalg med dertil hørende terminsprøver, eksamensopgaver og karaktergennemsnit, men at en elev i 5. klasse svarer det samme, er tankevækkende:

1 For overskuelighedens skyld samskrives deres svar i artiklen.

I: *Hvorfor skal man lære at skrive i skolen?*

G: *Øhm eksamen.*

B: *Den eneste grund til det er, fordi så kan du komme på et gymnasium.*

Det er tankevækkende i forhold til, hvilken oplevelse og erfaring elever har med udformningen af tekster, og hvordan de opfatter sig selv som skrivere. Og det er tankevækkende i forhold til deres opfattelse af skoleskrivningens relevans i et voksenperspektiv.

I: *Hvad skal man bruge det til, når man bliver voksen?*

G: *Det ved jeg ikke.*

B: *Halvdelen af det kan du ikke bruge til en skid. Du har også glemt det. Du husker kun det, du skal bruge. Jeg har allerede glemt, hvordan man skriver en klumme.*

I: *Hvad bruger voksne skrivning til?*

B: *E-mails, det er det eneste – ikke andet.*

I: *Kan du lide at skrive?*

G: *Det gør ondt i håndleddet.*

Endvidere er det ligeledes bemærkelsesværdigt, at de to elever henholdsvis udtrykker en manglende tillid til egen tekstproduktion og en manglende forbindelse mellem egen tekstproduktion og skoleskrivningens normer.

I: *Hvad kan du rigtig godt lide ved at skrive tekster?*

G: *Det er mere spændende at læse en andens historie end ens egen.*

B: *Jeg kan rigtig godt li' at finde på. Jeg ved ikke rigtig, hvad jeg ikke kan li'. Jeg kan ikke li' deadlines. I 7. skrev jeg en novelle, som jeg fik 02 på. Min lærer sagde, den sluttede mærkeligt. Den var ikke lang nok.*

I: *Var det sjovt at skrive den?*

B: *Jeg tror, jeg skrev den på en dag eller sådan noget. Jeg planlægger det hele inde i mit hoved, og så ved jeg sådan nogenlunde, hvad jeg der skal ske, men så er problemet bare, at det skal være langt. Jeg manglede sådan ca. 100 ord eller sådan noget. Man skal have skrevet et vist antal ord.*

Vi får indtryk af en demotiverende skoleskrivekultur, hvor ordantallet er mere afgørende end 'at finde på', og hvor eleverne fratages ansvar og engagement samt evnen til selv at tage beslutninger i skriveprocessen.

Faghæftet for dansk

Hvis vi tager interviewet med de to elever for pålydende, er der noget at tænke over i forhold til udvikling af skriveridentitet og en tro på sig selv som (tekst)skriver. Det er relevant at arbejde med skoleskrivekulturen, så den kan opleves som motiverende, personlig og meningsfuld for den enkelte elev – og dermed også leve op til formålsparagraffen for danskfaget. Og det er relevant at frem-

hæve elementer fra faghæftet, der måske er kommet til at stå lidt i skyggen af en genretænkning og -styring. I formålsbeskrivelsen står der eksempelvis, at faget skal ”fremme elevernes indlevelsessevne og udvikle deres udtryksglæde,” og det følges op af følgende elementer fra færdigheds- og vidensområder og -mål for henholdsvis 2., 4. og 6. klassetrin: *undrespørgsmål, idéudviklingsmetoder, udtrykke sig kreativt og eksperimentere* samt tænkeskrivning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

” Faget skal ”fremme elevernes indlevelsessevne og udvikle deres udtryksglæde,”

Vender vi os mod kompetenceområdet for fremstilling, kan man se, at følgende pointeres:

For at kunne deltage alsidigt og ytre sig personligt, kreativt og konstruktivt i private og offentlige demokratiske samtaler såvel som **i skabende og æstetiske fremstillingsprocesser** **må elevers evne til at formulere sig sammenhængende i længere tekster** mundtligt såvel som **skriftligt styrkes** (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 11, vores markering).

Med vores markering ønsker vi at pointere, at skrivning fundamentalt set er en kreativ aktivitet, der kobler sig til udvikling af fantasi og forestillingsevne (Jakobsen, 2016). I vores optik lægger faghæftet således op til udvikling af skrivepraktikker, hvor eleverne netop får mulighed for at praktisere skrivning som en kreativ aktivitet og dermed udforskning af skriveridentiteter.

Det dialogiske sted

Med dette i baghovedet har vi udviklet en stedbaseret tilgang til skrivning som et bud på en mulig vej. En vej, der kan generere såvel skrivelyst og -glæde som læring. En vej, der kan opleves som meningsfuld for den enkelte elev. Det er en tilgang, der skal bidrage til, at skolen giver mere og mere systematisk plads til en skabende og legende brug af skrivning. Vi tager afsæt i en retænkning af kreativ og procesorienteret skrivning, idet vi inddrager tekstkategorier, fremstillingsformer, skriveformål og genrer som modellerende og stilladserende elementer undervejs i skrivefaserne. Dette gør vi med en redidaktisering af Olga Dysthe (1997), der opererer med ekspressiv og personlig skrivning. Hun taler for en jeg-orienteret skrivning, hvor man ”tænker på papiret”; spekulerer, eksperimenterer, opdager og udforsker og derfor skriver mere frit. Vi inddrager derfor hele sanseapparatet som afsæt for skriveprocessen, hvor alle sanseindtryk fastholdes som ”ytringer” i et multimodalt notepapir i skriveprocessens første fase.

Vores teoretiske inspiration for dette er stedsteori, der i klassisk forstand er et litteraturhistorisk afsæt. Anne-Marie Mai forklarer et sted som ”Et sted er ikke bare; et sted er noget, der finder sted” (Mai, 2015, s. 12). Dette betyder, at stedet først bliver til i mødet med det enkelte menneske – og dermed den enkelte elev. Begrundelsen er, at man altid befinder sig et bestemt sted på et bestemt tidspunkt. Man er placeret i tid og rum, og det medfører, at der ingen andre steder i verden foregår netop det møde eller den begivenhed.

” Et sted er ikke bare; et sted er noget, der finder sted.

Oplevelsen af stedet på stedet perciperes af kroppen og omvendt, og stedet bliver et unikt skæringspunkt, der samler oplevelser, historier, sprog og tanker. Det betyder, at steder ikke blot er steder, men sker, og fordi de sker, egner de sig godt til at blive fortalt (Mai, 2015, s. 114). Det er dermed den enkeltes oplevelser af det pågældende sted, der er afgørende for, hvordan stedet skal fortælles. Dette vælger vi at betegne, igen inspireret af Olga Dysthe (1997), som *det dialogiske sted* eller *dialogisk skrivning*, hvor dialogen forstås som den enkeltes samtale med et konkret sted. Vel og mærke en samtale, der baseres på en sanseorienteret tilgang og derfor foregår ved inddragelse af alle sanser som kommunikative kanaler.

Vi argumenterer med ovennævnte tilgang for en høj værdisætning af den enkelte elevs oplevelser, hvor den kropslige forankring er essentiel, og hvor det i første omgang handler om at opleve stedet med kroppen og ikke hovedet og uden sprogets mellemkomst; altså at finde og ikke finde på. Den stedbaserede skrivning indebærer en fysisk tilstedeværelse på et konkret sted. Eleverne får aktiveret hele deres sansesapparat, når kroppen registrerer alle sanseindtryk på det specifikke sted, og den enkelte elevs sansning og oplevelse af stedet bliver unik. Herved dannes forestillingsbilleder, der giver indhold til hukommelsen, til tænkningen og til sproget (Schilhab, 2017, s. 76).

Stedets betydning

Altid for sent

En dag jeg skulle til et vigtigt investeringsmøde. Min kone havde taget vores bil på arbejde så jeg tog bussen. Da kl blev halv otte tog jeg ned til busstoppestedet for at tage bussen til byen hvor investerings mødet skulle finde sted. Da jeg var ankommet til busstoppestedet og havde ventet til bussen skulle komme. Kom den ikke til tiden. Jeg tænkte den bare var lidt sent på den. Jeg tog fejl. Jeg havde ventet i 15 min og der var 45 min til jeg skulle til møde. Jeg blev nødt til stadig at vente på bussen. Så kom der en dame hen til mig og spurgte mig hvad jeg ventede på. Så svarede jeg "bussen". Så spurgte hun om den ikke var ankommet endnu. Så svarede jeg "nej". Se der kommer bussen efter 25 min. Jeg tog med den men jeg nåede ikke til det var aflyst. **Jeg tænker der skal laves noget om på det.**

Hilsen Bent Martin Pedersen

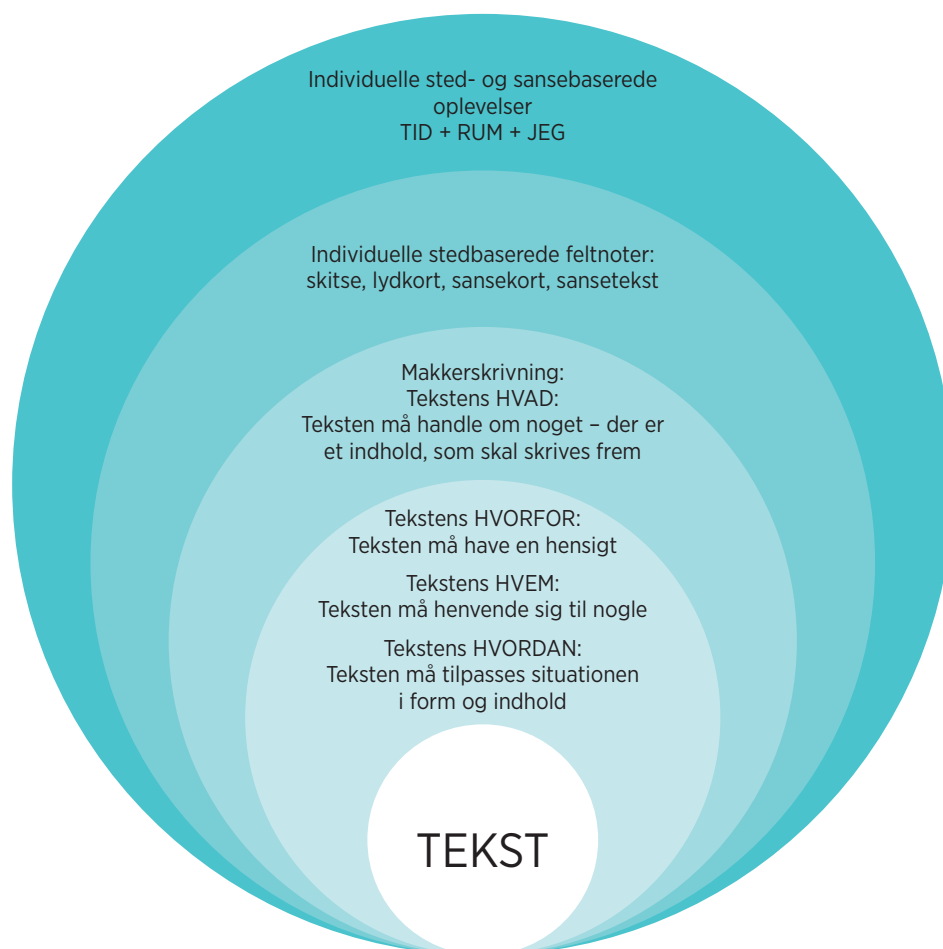
(Elevtekst produceret af to elever på Uglegårdsskolen, Solrød)

Ovenstående elevtekst er et konkret eksempel på, hvordan vi har arbejdet stedbaseret med en 4. klasse, der en regnfuld eftermiddag tog ophold ved to busstoppesteder nær skolen, hvor deres oplevelser på og af et sted gav dem mulighed for at lade sig opsluge af de fortællinger, de "hørte". Ved at opholde sig på stoppestedet i længere tid sansede, erindrede og oplevede elevtekstens to forfattere fornemmelsen af ventetid, at vente på en bus, de ikke vidste, hvornår kom, eller om den overhovedet kom. Efterfølgende fulgte den første skrivefase tilbage på skolen, hvor eleverne i makkerpar ud fra deres individuelle sansninger og oplevelser på stoppestedet diskuterede og valgte, hvad de ville bruge deres sansninger til. Herved udvidedes det "noget", som stedet havde sagt den enkelte elev, til et fælles "noget". Dette resulterede i ovenstående første tekstudkast med den afsluttende sætning, som eleverne markerer med fed: "Jeg tænker der skal laves noget om på det." Teksten demonstrerer et afsæt i de oplevelser, tanker og følelser, et sted kan producere – og som er udgangspunktet for det videre arbejde, jf. modellen på næste side. I dette tilfælde en argumenterende og reflekterende tekst, der kan arbejdes videre med i forhold til udformning af eksempelvis et læserbrev. Tilsvarende indeholder en anden elevtekst sætningen: "Jeg satte mig ned på den slidte bænk, kulden bredte sig i mig." Her tydeliggøres det, hvordan den sanselige tilgang igen har en konkret afsmittende effekt. Samtidig retter denne tekst sig mod en berettende eller en fortællende fremstillingsform, som i det videre arbejde kan udformes som eksempelvis en novelle. Med disse to eksempler un-

derstreges det, hvordan der etableres uforudsigelige personlige og følelsesmæssige oplevelser på stedet, der skaber en relation mellem eleven og stedet. Og denne relation er det konkrete afsæt for en kreativ skriveproces, hvor der kan lægges vægt på det personlige stofvalg med plads til følelser, fabulering og fantasi uden ydre formkrav (Dysthe, 2005, s. 76).

Fra sted- og sansebaserede oplevelser til konkret tekst

Når vi tilrettelægger stedbaserede skriveforløb, som i det ovenstående eksempel, organiserer vi processen i fem faser, som er gengivet i følgende model af Roug-Andersen og von Magius (2020):



Figur 1: Model over forløbets skrivefaser (Roug-Andersen & von Magius, 2020, s. 7).

I de første to faser sanser og fastholder eleven den kropslige sansning på stedet med individuelle feltnoter i form af skitser, lyd kort, kolonnenotater, snaplog² samt sansetekster (Roug-Andersen & von Magius, 2020; 2021).

Efter disse to indledende stedbaserede faser følger de tre næste faser med det videre arbejde på skolen med henblik på kommunikativ skrivning, dvs. skrivning med en kommunikativ begrundel-

2 Et detaljeret foto eller en tegning af elementer på et sted.

se. Der er nogle, der skal læse og modtage det, der skrives – det er kommunikation i den virkelige verden.

De stedbaserede sansninger og uforudsete oplevelser motiverer, giver energi og inspirerer eleverne til selv at styre mod emner og fremstillingsformer og (stor)genrer afhængigt af klassetrin og skriveudviklingsstadium – og dermed overvejelser over hensigten med teksten, modtagere, indhold, form, sprog, layout m.v.

” De stedbaserede sansninger og uforudsete oplevelser motiverer, giver energi og inspirerer eleverne til selv at styre.

Eleverne udveksler parvis deres individuelle sted- og sansebaserede oplevelser ud fra deres feltnoter, hvorfra idéer opstår og tager form. I fællesskab beslutter de tekstens *hvad*, dvs. hvad den skal handle om, og hvilket indhold der skal skrives frem.

I forlængelse heraf følger naturligt en drøftelse af tekstens *hvorfor* og dermed hensigt, tekstens *hvem* og målgruppe samt sluttelig tekstens *hvordan* med tilpasning til situation i form og indhold. Skriftkodningen organiseres som makkerskrivning ved, at eleverne to og to skriver i det samme digitale dokument. Eleverne forhandler tekstens indhold og form med hinanden og konstruerer deres tekst sammen på en fælles enhed. Det åbner for flow i skriveprocessen, idet eleverne kan udfordre og støtte hinanden i skriveprocessens faser. Det muliggør egen indflydelse og styring og understøttes af feedback, to makkerpar sammen.

” Eleverne forhandler tekstens indhold og form med hinanden og konstruerer deres tekst sammen på en fælles enhed.

En sådan stedbaseret tilgang ser vi som en mulighed for at etablere en skriveridentitet, hvor et personligt forhold til stoffet etablerer motivation, ejerskab og selvhed. Formålet med dette er en skriverorientering, hvor processen i første omgang er vigtigst. Det sanse- og oplevelsesorienterede afsæt lægger op til at udforske og opdage i et personligt og ekspressivt multimodalt “sprog” uden formelle formkrav med sin helt egen værdi som en del af en tankeproces. Det flytter et klassisk indledende fokus fra ord og skriftliggørelse til sansning og fordybelse ud fra andre fastholdelsesformer med indbyggede differentieringsmuligheder. Som eksemplerne demonstrerer, frigør eleverne sig derved fra vaneforestillinger samt skolske forventninger og aflokkes virkeligheden nye, anderledes og uforudsigelige vinkler med stedet som centrum – og frisættes som skrivere.

Lærers rolle

Med stedbaseret skrivning får eleven identitet som undersøgende og kreativ skriver samt ansvarlig deltager med fokus på udvikling af et skrivehåndværk. Den skrivepædagogiske tilgang lægger op til et integreret samspil mellem lærerstyring og elevdeltagelse, hvor læreren skal skifte mellem en række forskellige funktioner: igangsætte, organisere, coache/vejlede, stilladsere, modellere, undervise, deltage og evaluere – alt sammen i det omfang, eleverne har brug for det. Tekst kategorier, fremstillingsformer og teksttyper (genrer) inddrages tilsvarende efter behov som modellerende og stilladserende elementer – herunder også modeltekster (Kvithyld et al., 2015, s. 28).

” Den skrivepædagogiske tilgang lægger op til et integreret samspil mellem lærerstyring og elevdeltagelse.

Et stilladserende element i forhold til ovennævnte er opmærksomhed på tekstens formål og modtager. Og i forlængelse heraf, at de færdige tekster sættes i omløb. Herved får teksterne en funktion hos et reelt publikum og værdisættes som vigtige og interessante (Schmidt, 2013). Det er oplagt at inddrage andre publiceringsarenaer end de traditionelle ved at lade teksterne gå i dialog med og møde stedet kreativt – fx at teksterne “udstilles”/læses op på stedet – eksempelvis ved busstoppestedet/i bussen, i sportshallen, hos bageren. Eleverne vælger publiceringsarena afhængigt af fremstillingsform, hensigten med teksten og modtagere. Teksterne opnår permanens (Steffensen, 2011) og bliver betydningsfulde.

Man tager et sted, og noget finder sted

Vi mener, at vi har fundet en stedbaseret vej til etablering af skrivelyst, skriveridentitet og mulighed for selvhed, hvor selvhed ifølge Bo Steffensen kan forstås som udvikling af narrativ identitet – at man udvikler og danner sin identitet ved hjælp af fortællingen (Steffensen, 2011, s. 41-50).

Ifølge Ellen Krogh peger forskning på, at der skrives for lidt i grundskolen (Krogh, 2014, s. 32). Vi argumenterer for, at der bruges mere tid på skrivning og dermed skrive- og skriverudvikling. Endvidere viser studier, at hvis arbejdet med læsning og skrivning fordeles nogenlunde ligeligt, vil udbyttet af undervisningen inden for begge områder stige markant (Graham et al., 2018). Vi argumenterer for en temponedsættelse med fokus på langsommelighed ikke mindst i forskrivefasen, hvor eleverne får frihed og tid til at sanse, opleve og give udtryk for deres tanker i samspil med andre. Dette gør vi ud fra en tro på, at alle elever besidder et skrivepotentiale, der kan, og bør, både frisættes og bevares, netop i tillid og tiltro til, at elevens personlige følelser, sansninger, oplevelser, associationer og indre billeder medfører en glæde ved selve skriveprocessen. Dette gør skrivningen meningsfuld og afspejler sig i kvaliteten af den endelige tekst. Herved kan eleverne forhåbentlig bevare og udvikle deres tro på sig selv som skrivere – og ikke afslutte skoleforløbet som ordtællere. Og de kan måske endda være med til at udvikle skoleskrivekulturen i en mere ukontrolleret retning, der tør følge tidens tendenser, og trække på deres medbragte skriveerfaringer, hvorved der åbnes op for den mangfoldighed af muligheder, der eksisterer.

” Alle elever besidder et skrivepotentiale, der kan, og bør, både frisættes og bevares.

Referencer

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Faghæfte 2019*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.

Dysthe, O. (2005). *Ord på nye spor*. Klim.

- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of Literacy Programs Balancing reading and Writing Instruction: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.
- Hansen, E. (1999). Sammenhæng mellem læsning og skrivning. Tema: veje ind i skriftkulturen. Læsning og skrivning – læring og undervisning. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 3(3), 11-27.
- Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Petterson, M. (2022). *Børns og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hobel, P., & Piekut, A. (2016). Skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver. I: Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 245-270). Syddansk Universitetsforlag.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2015). *Gode skrivestrategier – på mellemtrinnet og i overbygningen*. Klim.
- Krogh, E. (2014). Skrivekulturer på Østskolen. I: Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Jakobsen, K. S. (2016). Kreativitet og identitet i skrive- og skriverudvikling – teoretiske perspektiver. I: Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Mai, A.-M., & Ringgaard, D. (red.) (2010). *Sted*. Aarhus Universitetsforlag.
- Roug-Andersen, Y. H., & von Magius, S. M. (2020). *Sansespor; Stoppesteder. 5.-6. klasse. Lærervejledning*. Dansk lærerforenings Forlag.
- Roug-Andersen, Y. H., & von Magius, S. M. (2021). *Sansespor; Mødesteder. 7.-8. klasse. Lærervejledning*. Dansk lærerforenings Forlag.
- Schilhab, T. (2017). *Læringens DNA*. Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt, J. (2013). Ti teser om skrivning i alle fag. I: Smidt, J. R., Solheim, R., & Aasen, A. J. (red.), *På sporet af god skriveundervisning. En bog for lærere i alle fag*. Klim.
- Steffensen, B. (2011). Hvad får man ud af at skrive? I: Madsbjerg, S., & Friis, K. (red.), *Skrivelyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

Om forfatterne

Yvonne Hejselbæk Roug-Andersen er uddannet folkeskolelærer og cand.mag. i dansk og fransk, lektor i dansk ved læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon og forfatter til læremidlet "Sansespor".

Merete Schou von Magius er tidligere folkeskolelærer i Helsingør og cand.pæd. i dansk, lektor i dansk ved læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon og forfatter til læremidlet "Sansespor".

**Et sted er ikke bare;
et sted er noget,
der finder sted.**

(Anne-Marie Mai)



Børnegarderoben som sprogligt mødested

RIANNE H. HESSELVIG, CAND.PÆD. OG PH.D.-STUDERENDE I PÆDAGOGISK ANTROPOLOGI, AARHUS UNIVERSITET OG VIA UNIVERSITY COLLEGE

Artiklen er fagfællebedømt

I en børnehave indgår børn meget af tiden i barn-barn-interaktioner. Disse foregår på mange forskellige steder i børnehaven. Med en sproglig etnografisk tilgang er det artiklens formål at undersøge, hvordan vi kan forstå børnegarderoben som et sprogligt mødested. I artiklen forstås sprog som lokal, social praksis, og der anvendes et multimodalt interaktionelt perspektiv. Dette bidrager til at forstå garderoben som et socialt og sprogligt rum, hvor børn får mulighed for at smage på, afprøve og skabe viden om sproglige praksisser. I artiklen analyseres barn-barn-interaktioner fra et igangværende ph.d.-projekt, og analysen peger på, at disse interaktioner rummer potentialer for børns socialisering i at være sproglige aktører.

En interaktionel forståelse af barn-barn-interaktioner

I danske daginstitutioner er der en tendens til, at børns sprogbrug er genstand for evaluering og sprogpædagogisk intervention i forlængelse af et mere strukturalistisk og normrelateret sprogsyn, som det overvejende udbud af sprogevalueringsmateriale tilbyder (Holm, 2009; Schmidt, 2013). Her er det forståelsen, at det særligt er de voksnes og andre erfarne sprogbrugeres sproglige input, der er gavnlige for småbørns sprogudvikling (Holm & Ahrenkiel, 2018). Det strukturalistiske sprogsyn karakteriseres yderligere af, at det vægter et voksent perspektiv på, hvordan sprog bør anvendes, hvorved et overvejende fokus på fx børns korrekte udtale og ordforråd manifesteres, og de mere relationelle og interaktionelle aspekter af sprogbrug kan blive overset (Slingerland, 2017). Jeg mener, at en sådan forståelse af børns sprogbrug underkender børns indbyrdes sproglige interaktioner som noget, der har værdi i sig selv. For børn interagerer ikke alene for at lære og dygtiggøre sig sprogligt. Børn interagerer i høj grad, fordi de er sociale væsner, der er optaget af hinanden. En interaktionel forståelse af sprogbrug i barn-barn-interaktioner må derfor hvile på et mere børneorienteret perspektiv og en nysgerrighed på, hvordan børn egentlig *gør*, når de interagerer med hinanden (Daugaard, 2003).

I denne artikel præsenteres en analysedel af et igangværende ph.d.-projekt, der har til formål at undersøge, hvordan børns sproglige interaktioner udfolder sig i en børnehave, og hvordan sted, materialitet, krop og lyd spiller en rolle heri. Formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan en børnegarderobe bidrager til at konstruere rum og praktikker, hvori børn har mulighed for at etablere, afprøve og udfordre sproglige praksisser, og dermed fungerer som et sprogligt mødested. Dette gør jeg ved at fokusere på en bestemt interaktionel tone, nemlig *den skærpede tone*. Med en sproglig etnografisk tilgang (Copland & Creese, 2015; Maybin & Tusting, 2011) og en multimodal interaktionsanalysestrategi (Mondada, 2016) forstår jeg børns sprogbrug som sociale, sproglige praksisser, der er tæt forbundet med de steder, disse udfoldes i (Pennycook, 2010). I næste afsnit redegør jeg for, hvordan jeg tilgår barn-barn-interaktioner som forskningsfelt.

” Med en sproglig etnografisk tilgang og en multimodal interaktionsanalysestrategi forstår jeg børns sprogbrug som sociale, sproglige praksisser, der er tæt forbundet med de steder, disse udfoldes i.

Barn-barn-interaktioner som forskningsfelt

Forskning inden for barn-barn-interaktioner udspringer af forskningsfeltet sprogsocialisering (Ochs & Schieffelin, 2011), der overordnet set forgrener sig i to forskellige metodologiske udgangspunkter, der begge inspirerer hinanden. Nemlig den etnometodologiske (Cekaite et al., 2012; Gan & Danby, 2021) og den sproglig etnografiske (Holm & Ahrenkiel, 2022; Maybin, 2013). Den etnometodologiske forskningstradition fokuserer på, hvordan mindre erfarne børn gennem sproglig deltagelse socialiseres af mere erfarne sprogbrugere i at blive kompetente medlemmer af praksisfællesskaber (Wenger, 1998). Den sproglig etnografiske forskningstradition fokuserer på, hvordan børns interaktionelle samarbejde konstituerer og konstitueres af de sproglige værdier, normer og forståelser, der udgøres af de bestemte sociale, kulturelle og materielle sammenhænge, som børn færdes i. Forskellen kan ses i, hvordan børn forstås som aktører, der *gennem* sprogbrug lærer om det sociale, eller som sociale aktører, der *gør* sprogbrug til deres eget og selv tillægger det en værdi i bestemte kontekster. Det er den sidste forståelse og dermed den sproglig etnografiske forskningstradition, som jeg skriver mig ind i. Hvordan jeg forstår børns sprogbrug ind i denne tradition, uddyber jeg i næste afsnit.

Interaktionelle toner i børns sprogbrug

En interaktionel forståelse af børns indbyrdes sprogbrug ud fra et børneorienteret perspektiv teoretiserer jeg i forlængelse af Pennycooks forståelse af sprogbrug som en social praksis, der finder sted *et* sted og dermed altid lokalt og historisk situeret (Pennycook, 2010). Det betyder, at jeg anser børns sprogbrug for tæt forbundet med de lokale, kulturelle, materielle og sociale sammenhænge, som børn færdes i. Endvidere breder jeg forståelsen af, hvad sprogbrug indebærer, ud til at omhandle både verbale handlinger og nonverbale handlinger. Derved forstår jeg børns sprogbrug som sproglige praksisser, hvori det verbale og lydligt, men også gestikulation, intonation, blikretning og brug af genstande er væsentlige for den sproglige interaktion. Disse multimodale handlinger kan sammensættes i forskellige former for *semiotiske assemblages*, der tilskrives sociale betydninger, og som børn kan anvende til at skabe indbyrdes *attunement* med (Brigstocke & Noorani, 2016; Hodge & Kress, 1988; Pennycook, 2018). Attunement betegner således den proces, hvor aktører i samarbejde finder frem til, hvilke sociale betydninger der vægtes i bestemte situationer, og dette sker ved, at aktørerne løbende attuner sig hinanden og den sociale og materielle verden, som de færdes i.

” Børns sprogbrug for tæt forbundet med de lokale, kulturelle, materielle og sociale sammenhænge, som børn færdes i.

En 'tone' kan ses som en sådan semiotisk assemblage, og den kan tilskrives sociale betydninger. Her følger jeg Hymes' forståelse af, hvordan tone kan anvendes som analysebegreb. Han forstår en tone som værende *kontekstafhængig* og som *del af en stilistisk performance* (Hymes, 1972). Altså vi

kan slå en bestemt tone an i interaktion med hinanden, og hvordan dette gøres, baserer sig på, hvad vi anser som en passende brug af toner i de forskellige sociale kontekster.

Et eksempel på analytisk anvendelse af begrebet tone kan ses hos Palludan. Hun analyserer voksnes brug af *undervisnings- og udvekslingstoner* i daginstitutioner og anvender dette til at illustrere, hvordan voksne i relation til børns etnicitet differentierer mellem brug af disse toner (Palludan, 2005). Senest har Bach videreudviklet denne tilgang og tilføjer endnu en tone. Nemlig *træningstonen*, som gør sig gældende i de voksen-barn-interaktioner, hvor børn øves i at håndtere individuelle funktionsnedsættelser (Bach, 2022). Begge forskere har fokus på voksen-barn-interaktioner og anvender et overvejende voksenorienteret perspektiv i deres analyser. Desuden har Palludan et fokus på *sproglige toner* og har blik for læring, mens jeg ønsker at brede forståelsen ud gennem et mere børneorienteret perspektiv med blik for det interaktionelle. I stedet for at begrebssætte toner som sproglige toner begrebssætter jeg dem som *interaktionelle toner*. Dette for at fremhæve det interaktionelle aspekt i sproglig praksis og vægte den multimodale karakter, som børns indbyrdes sprogbrug kan ses at bestå af. I næste afsnit kommer jeg ind på projektets metode, og dernæst tegner jeg et billede af børnegarderoben som sprogligt mødested i mit feltarbejde.

Metode og empirisk materiale

Det empiriske materiale stammer fra et fem et halvt måneders feltarbejde, som er foretaget i en børnehaveafdeling bestående af to stuer i en integreret daginstitution, Solbakken¹. Gennem fire feltarbejdsperioder tegnede der sig en gruppe af informanter på i alt 25 børn mellem to og seks år samt de voksne, der er tilknyttet afdelingen. Typisk fulgte jeg børnenes komme og gå-tider, hvilket bidrog til at konstruere et heldagsindblik i børns indbyrdes interaktioner, mens det udstrakte feltarbejde bidrog til, at jeg har kunnet følge de sproglige praksisser, som børnene skabte, vedligeholdt og udfordrede på tværs af aldersgrupper. Materialet illustrerer dermed de gængse og genkomne interaktionelle mønstre, som børns sprogbrug kan bestå af. En vekselvirkning mellem feltnoter, videooptagelser og børneinterviews muliggjorde mikro-etnografiske analyser af børns multimodale handlinger i barn-barn-interaktioner.

Feltarbejdsperiode 1	Feltarbejdsperiode 2	Feltarbejdsperiode 3	Feltarbejdsperiode 4
Forår 2019	Sommer 2019	Efterår 2019	Efterår 2020
Feltnoter, billeder	Feltnoter, videooptagelser, billeder	Feltnoter, videooptagelser, billeder, interviews med børn og voksne	Feltnoter, interviews med børn

Tabel 1: Oversigt over feltarbejde

En børnegarderobe

En børnegarderobe anvendes typisk som et gennemgangsrum, hvis praktikker er indlejeret i børnehavens daglige rutiner. Det betyder, at børnegarderoben kan summe af børn og voksne, der møder ind om morgenen, mens den i formiddagsstunden nærmest er mennesketom. I Solbakken er der i alt tre aflange børnegarderobe med hver fire døre, som fører til legepladsen, fællesrummet og de tilstødende stuer og badeværelser. De fire døre er typisk lukkede, hvilket gør, at børnegarderoben fremstår som et fysisk rum for sig.

1 Navne på børn og steder er pseudonymiseret, og samtykke til forskningsformidling er indhentet.

I Solbakken opbevarer børnene overtøj, sko og andre genstande i deres egne garderoberum, der grundet dets åbne facon viser tingene frem. Herved emmer børnegarderoben både af offentlig tilgængelighed og privathed (Rasmussen, 2014). Det er også her, at børnene opbevarer de legesager, som bringes med hjemmefra. Ofte oplevede jeg, at børnene kom en tur forbi børnegarderoben for at se, hvilke sager der var bragt med, for dernæst at høre genstandens ejer, om man måtte låne den. På de tidspunkter, hvor legesagerne ikke måtte bruges inde på stuerne, opbevarede de udlånte legesager i den midlertidige ejers børnegarderoberum. Dermed fungerede børnegarderoben som en form for udstilling over de ting, børnene ejede, men også over deres indbyrdes relationer, som manifesteredes gennem deres private legesager, der blev opbevaret i andres rum.

I de tidsrum, hvor de voksne ikke bruger børnegarderoben, er denne i mindre grad indlejret i pædagogiske aktiviteter og forekommer i mindre omfang som et "pedagogically staged place" (Nordtømme, 2012, s. 318). Det betyder, at rummet inviterer til en mere privat og intim atmosfære end fx stuerne. Dette gør, at børnene kan bruge børnegarderoben til mere end blot et fysisk rum. Ved at børnene i større omfang selv rammesætter deres samspil her, bliver dette rum til et socialt, men også et sprogligt rum, hvor børn mere uforstyrret af de voksne kan møde sig selv og hinanden som sproglige aktører. Dette illustrerer jeg i de følgende afsnit, hvor jeg analyserer en sekvens af en barn-barn-interaktion, der fandt sted i børnegarderoben.

” Ved at børnene i større omfang selv rammesætter deres samspil her, bliver dette rum til et socialt, men også et sprogligt rum, hvor børn mere uforstyrret af de voksne kan møde sig selv og hinanden som sproglige aktører.

Fordelingen af tre busser

Analysen tager udgangspunkt i en formiddagssituation, hvor tre børn mødes i børnegarderoben. Adam og Jonas er kommet derhen for at tage deres overtøj på. Emil er allerede i børnegarderoben og står ved sit eget garderoberum, hvor der ligger to busser. En rød og en grå. Busserne er private legesager fra et andet barn, som han har fået lov at låne.

Da Jonas spørger Emil, om han må låne den grå bus, siger Emil straks ja. Den røde bus tager Emil selv og foreslår, at Adam kan få vennens tredje, lyserøde bus, der ligger til reparation inde på kontoret. Modvilligt går Adam med Emil til kontoret. Selvom det er Emils intention, at Adam skulle have den lyserøde bus, er det ham selv, der ender med at få den, da han og Adam kommer tilbage til børnegarderoben.

Transskriptionen² starter, lige efter at de hver især har udtalt, at de ikke gider den lyserøde bus, og fordelingen af de tre busser er lige ved at gå i hårdknude. Der er således tale om en potentiel konfliktsituation, hvor forskellige typer af interaktionelle toner bruges, herunder den skærpede tone.³

2 Se transskriptionskonventioner sidst i artiklen.

3 I afhandlingen analyserer jeg også den 'ugidelige tone', som optræder forinden denne sekvens.

1 Emil: I skal gi' en til mig!
rykker hen foran Adam, tager begge sine arme op^{Fig. 1}

2 Jonas: Adam
peger på Adam^{Fig. 2}

3 Adam: °m°
peger på Jonas

4 Jonas: nej!
peger på Adam igen



Fig. 1



Fig. 2

5 Adam: *læner sig hen mod Jonas og prikker til ham med sin pegefinger*^{Fig. 3}

6 Jonas: nej!
prikker til Adam med sin pegefinger

7 Emil: nej I *skal gi' en til miig*
strækker armene ud^{Fig. 4}



Fig. 3

8 Jonas: Adam

9 Adam: °dig°

10 Jonas: nej ik mig. dig

11 Adam: dig

12 Jonas: ik mig

13 *En voksen går igennem garderoberummet, jeg siger hej.*

14 Emil: ej ej I skal gi' en. til;

15 Jonas: ;Adam! *gi' en!
**peger mod Emil*



Fig. 4

16 Adam: *peger fortsat på Jonas*

17 dig

18 Jonas: nej det gider jeg ik'

19 *sætter sig lidt væk fra Adam*^{Fig. 5}

20 Adam: °m°

21 Emil: *kører den lyserøde bus hen til Adam*^{Fig. 6}

22 Jonas: den gider jeg ik

23 Adam: °m°

24 *Adam kører den tilbage til Emil igen, som kører den til*

25 *Adam, som kører den til Jonas, som puffer til den*^{Fig. 7}



Fig. 5



Fig. 6



Fig. 7

- 26 Emil: VI SKAL ALTSÅ DELE OM! forstå det? .. Jonas skal lidt have
 27 *den, *så får jeg den, *så skal Adam lidt ha den,
 *peger på Jonas
 *trækker hånden tilbage og lukker den
 *lukker sin anden hånd, rækker den ud mod Adam og åbner den
 28 *så får jeg den, *og så får I den ↑tilbage...
 *klapper i hænderne
 *rækker hænderne ud mod Adam og Jonas
 29 Imens Emil taler, ser Jonas ned, og Adam ser på Emil.
 30 Et vuggestuebarn kommer ind i garderoben fra Blåmejsstuen og spørger, hvad de laver.
 31 Adam: °okaay°
 32 ruller sin røde bus hen til Emil.

Emil ønsker tydeligvis at være del af Adam og Jonas' samspil, og de tre busser indgår som brikker i manifesteringen af dette ønske. Busserne forsøges fordelt således, at de tre børns intentioner og sociale relationer tilgodeses. Dette kan være en svær øvelse, idet busserne i sig selv er indlejret i bestemte sociale relationer og logikker, som ikke kan overses, og som bidrager til, hvordan interaktionen kan forløbe. Hvor den lyserøde bus førhen indgik som et tilbud til Adam, indgår denne nu som en instruks, som enten Adam eller Jonas skal tage imod ved at give en af deres busser til Emil. Dette betyder, at interaktionen ændrer karakter fra at være *en forhandlingssituation* til *en beordringssituation*.

At denne interaktion foregår i en børnegarderobe er med til at illustrere, at bestemte sociale, kulturelle og materielle rammer giver plads til, at børn kan skabe og afprøve forskellige sproglige praksisser. I mit samlede datamateriale ser jeg, at de voksne typisk i højere grad intervenserer i børnenes interaktion, hvis denne fx foregår på en stue. Derudover har særligt denne form for børns sprogbrug de voksnes opmærksomhed, fordi den er højtråbende, potentielt konfliktoptrappende og omhandler andres hjemmegenstande. Anderledes er det i børnegarderoben, hvor de voksne er mindre til stede. Det er dermed i større omfang op til børnene selv at sætte rammer for, hvordan de her kan kommunikere med hinanden. Dette betyder, at børnegarderoben bidrager med muligheder for, at børn kan gøre sig i sproglige praksisser. Også de praksisser, som voksne ikke nødvendigvis værdsætter, men som ikke desto mindre er en del af at være sproglig aktør i en social verden.

” At denne interaktion foregår i en børnegarderobe er med til at illustrere, at bestemte sociale, kulturelle og materielle rammer giver plads til, at børn kan skabe og afprøve forskellige sproglige praksisser.

Ser vi på, hvilke sproglige praksisser børnene gør brug af i denne sekvens, tegner der sig et mønster af, at en bestemt tone præger samspillet mellem dem. Denne tone kan kategoriseres som *en skærpet tone* og består af flere sproglige praksisser, hvor forståelser af kropslige bevægelser, bussernes materielle egenskaber og institutionslogikker indgår. Disse forståelser fremanalyserer jeg i de næste afsnit.

At tale i øjenhøjde

Som vi kan se i transskriptionen, er børnenes kroppe en stor del af deres indbyrdes interaktioner. Som en del af deres diskussion om, hvem der skal give deres bus til Emil, peger Jonas og Adam på hinanden (l. 2-6, 16). Deres kropslige bevægelser tillægges en interaktionel betydning og optræder i relation til, at Emil fortsat beordrer, at de skal give en bus til ham (l. 1, 7, 14). I linje 19 flytter Jonas sin krop væk fra Adam, hvilket skaber *en fysisk*, men også *en relationel afstand* mellem de to (Zotvetska et al., 2020, s. 3). Fra at sidde tæt og være fælles om at takke nej til bussen, sidder de nu hver for sig og er alene om at afvise instruksen.

Jonas er ikke den eneste, der flytter sin krop. Emil har også flyttet sig. I linje 1 rykker han sig fra at sidde midt mellem de to til at sidde foran Adam. På den måde skaber Emil en direkte ansigt til ansigt-kontakt, der er i øjenhøjde med Adam. Selvom han verbalt set henvender sig til dem begge to, så indikerer hans kropslige placering, at det primært er Adam, som påtænkes at skulle aflevere sin bus. At skabe denne ansigt til ansigt-kontakt i interaktionen kan ses som en del af en institutionaliserende sproglig praksis, der kan foregå i voksen-barn-interaktioner. Et eksempel herpå er, når voksne sætter sig på hug og derigennem kommer i øjenhøjde med barnet. Denne direkte kontakt forstås som fordrende for den voksnes dagsorden med interaktionen. Det samme kan gælde for børnenes indbyrdes interaktion.

Selvom Emil ikke sidder på hug, har hans kropslige placering en indirekte interaktionel betydning, der retter sig til særligt den, han sidder overfor. At tale i øjenhøjde kan derfor ses som en ”symbiotisk gestus” (Goodwin, 2003, s. 23), der kan forstås som en bestemt (kropslig) gestus, der er indlejret i sociale strukturer, som sproglig interaktion konstituerer og konstitueres af. At Emil placerer kroppen og ansigtet på denne måde er derfor langt fra tilfældigt, idet det at sætte sig direkte foran én og skabe en ansigt til ansigt-kontakt er en velkendt måde at arrangere kroppe på i sproglige praksisser, og blandt børn tillægges det en autoritativ agens i denne institutionelle kontekst. At Jonas derfor fysisk og relationelt trækker sig fra Adam, kan ses som en interaktionel viden om, hvad forskellige sproglige praksisser skaber af bestemte betydninger. Ikke kun kroppens bevægelser tillægges en social betydning i interaktionen. Som jeg uddyber i næste afsnit, bliver den røde bus også inddraget.

” At Jonas derfor fysisk og relationelt trækker sig fra Adam, kan ses som en interaktionel viden om, hvad forskellige sproglige praksisser skaber af bestemte betydninger.

Hjulene på bussen

Hverken Jonas eller Adam giver sig dog, og konflikten er ved at gå i hårdknude. Men i stedet for at gentage sin verbale instruks kører Emil den lyserøde bus over til Adam (l. 21). Adam kører den dog tilbage til Emil, som igen kører den til Adam, der kører den videre til Jonas, som puffer til og vælter bussen (l. 24-25). Ved at køre bussen hen til Adam markerer Emil, at Adam skal tage imod bussen, hvilket Adam afviser ved at køre den retur. Da Adam får bussen igen, inddrager han Jonas, der med sit puf sætter en stopper for den nonverbale forhandling.

Børnenes omgang med bussen er betinget af, at denne har hjul og kan køre, men også af *hvordan* disse bevægelser forstås blandt børnene. Handlingerne, hvor bussen køres frem, tilbage og puffes til, indgår som social-semiotiske tegn. Bussen kan således ses som *en kommunikativ suppleant* i en situation, hvor det verbale kommer til kort. Børnenes brug af bussen illustrerer dermed, hvordan genstande og deres mulige funktioner tilskrives sociale betydninger, og hvordan dette udfoldes i og af børns indbyrdes sprogbrug.

” Børnenes brug af bussen illustrerer dermed, hvordan genstande og deres mulige funktioner tilskrives sociale betydninger, og hvordan dette udfoldes i og af børns indbyrdes sprogbrug.

Genstande er derfor ikke bare genstande. Genstandenes mulige funktioner bidrager til, hvordan børn kan forvalte deres agens, og medvirker til, at børn kan skabe, vedligeholde og udfordre indbyrdes sociale positioner. Dermed tillægges de en kommunikativ rolle, hvilket er med til at øge kompleksiteten i barn-barn-interaktioner. Særligt fordi genstandenes funktioner ikke forstås som statiske blandt børn, men snarere som dynamiske, omskiftelige og endda imaginære, fx som når en bil kan flyve. Det er derfor væsentligt at inddrage børns brug og forståelse af genstande i analyser af børns indbyrdes sprogbrug.

Deling som institutionelt vilkår

Efter at bussen er blevet puffet til af Jonas, hæver Emil stemmen og siger på en beordrende og belærende måde, at de skal deles om den lyserøde bus (l. 26). Han rækker sine hænder frem og tilbage for at illustrere, hvordan delingen kan ske. Stemningen er trykket. Adam ser som stivnet på Emil, og Jonas ser ned (l. 29). Med et sagte 'okay' ruller Adam sin bus til Emil (l. 32-33) og accepterer hermed, at den lyserøde bus nu bliver hans.

Der er to elementer, der gør sig gældende, for at det lykkes Emil at komme af med den lyserøde bus. Det ene er, at Emil handler i overensstemmelse med en institutionslogik om deling af genstande. Denne logik relaterer sig til en skandinavisk pædagogisk ideologi om, at børn "skal lære at tage andres perspektiver i betragtning, at tage hensyn og tilpasse deres interesser og behov til fællesskabet og de institutionelle betingelser" (Gulløv, 2012, s. 65). Genstande kan dermed anvendes til at regulere den sociale orden i institutionen, hvilket børn ligeledes benytter sig af. Delelogikken har en stor legitimerende tyngde. Dette kan ses, idet hverken Adam eller Jonas sætter spørgsmålstejn ved logikken, sådan som Emil fremsætter den. Og her gør det andet element sig gældende. Delelogikkens legitimerende tyngde bliver nemlig yderligere bekræftet af, hvordan Emil formidler logikken med brug af bestemte multimodale handlinger. Han hæver stemmen, beordrer, at de skal dele, og spørger opfølgende, om de har forstået ham, samt gestikulerer tydeligt og klapper i hænderne. Disse handlinger kan minde om de situationer, hvor voksne hæver stemmen og regulerer, hvem der skal have hvilke genstande.

Kombinationen af disse handlinger bidrager til, at ytringer om, at de skal deles om den lyserøde bus, fremstår som en *irrettesættelse* snarere end en *instruks*. Denne fremstår så overbevisende, at den ikke udfordres. At Emil trækker på den institutionelle delelogik og omformer den til at omhandle de hjemmegenstande, han råder over, gør, at han positionerer sig som den, der primært må bestemme over busserne. På den måde får han tildelt sig den røde bus og får understreget, hvordan en skærpet tone kan bruges blandt børn.

Børnegarderoben – et sprogligt mødested

At tale i øjenhøjde, at køre bussen frem, tilbage og puffe til den samt irrettesætte om, at der skal deles, kan ses som forskellige semiotiske assemblages, der illustrerer, hvordan en skærpet tone kan forstås og bruges. Det skærpede ligger i, at der fremkaldes en bestemt opmærksomhed ved at trække på bestemte sproglige praksisser, der kan tilskrives en vis autoritativ værdi i denne institutionelle kontekst, og udføres de overbevisende nok, kan de være vanskelige at udfordre. Hvordan en skærpet tone forstås og bruges, er dermed afhængig af, hvordan sproglige værdier, normer og

forståelser gør sig gældende, men også hvordan bestemte sociale, kulturelle og materielle sammenhænge forstås og bidrager til, hvordan sproglige praksisser kan finde sted.

” At tale i øjenhøjde, at køre bussen frem, tilbage og puffe til den samt rettesætte om, at der skal deles, kan ses som forskellige semiotiske assemblages, der illustrerer, hvordan en skærpet tone kan forstås og bruges.

Nu er børnegarderoben ikke det eneste sted, hvor børn er uden for de voksnes synlige og hørbare rækkevidde, og hvor mindre værdsatte sproglige praksisser kan lyde. Men det er netop her, hvor private legesager opbevares, at rummets private og intime atmosfære lægger op til, at børn kan afprøve og smage på bestemte toner, uden at voksne intervenserer. Det betyder, at børnegarderoben ud over at være et fysisk og socialt rum også fremstår som *et sprogligt rum*, hvor børn sprogligt set kan boltre sig og gøre sig i den sprogbrug, som det for dem giver mening at bruge. Børnegarderoben kan dermed fungere som et rum, hvor forskellige sproglige praksisser mødes, og hvor børnene kan gøre disse praksisser til deres egne.

Børnegarderoben optræder således som et sprogligt mødested i flertydig forstand, idet børnegarderoben bidrager med sociale, kulturelle og materielle rammer for, hvordan børn kan møde hinanden og sig selv som sproglige aktører. Her må børn selv opretholde deres indbyrdes interaktion, og hvordan dette gøres, må være tæt forbundet med, hvordan børn sprogligt set må opføre sig. Det vil sige, at selvom de voksne befinder sig et andet sted, så er de sproglige normer, som de voksne er med til at etablere, stadig gældende for, hvordan børn bør interagere her. Men børnegarderobens rammer giver børnene mulighed for at gradbøje bestemte sproglige praksisser og selv tillægge dem en betydning. Derudover møder børnene også hinanden som sociale væsner, der har hver deres intentioner, som der må tages højde for, og dette er barn-barn-interaktioner med til at danne grobund for. På den måde skabes der blandt børn viden om, hvordan sprogbrug kan bruges i forskellige sociale sammenhænge, og hvordan børn på forskellig vis kan *attune* sig hinanden med brug af sproglige praksisser. At børn derfor har mulighed for at mødes i sammenhænge, hvor børns indbyrdes sprogbrug vægtes og får frit spil, kan have betydning for både børns sprogforståelse og forståelsen af deres sociale verden.

Transskriptionskonventioner

hej	: Verbal handling
<i>går</i>	: Kropslig handling
<i>*strækker sig*</i>	: Kropslig handling samtidig med verbal handling
<i>Døren til</i>	: Beskrivelse af handlinger
, eller .	: 0,1 sekunders pause
..	: 0,2 sekunders pause eller derover
NEJ	: Store bogstaver indikerer, at der bliver talt med høj volumen
°m°	: Gradtegn indikerer, at der bliver talt med lav volumen
<u>mere</u>	: Understregning angiver tryk
ud↑	: Opadgående pil indikerer stigende lokal intonation
;	: Verbal handling bliver afbrudt

Referencer

- Bach, D. (2022). Træningstonen. Pædagogers svar på diagnosekulturens forståelse af børns udfordringer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2(Juni), 40-54.
- Brigstocke, J., & Noorani, T. (2016). Posthuman Attunements: Aesthetics, Authority and the Arts of Creative Listening. *GeoHumanities*, 2(1), 1-7.
- Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V., & Teubal, E. (2012). Children's peer talk and learning: Uniting discursive, social, and cultural facets of peer interactions: Editors' introduction. I: Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V., & Teubal, E. (red.), *Children's Peer Talk: Learning from Each Other* (s. 3-20). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084536.003>
- Copland, F., & Creese, A. (2015). Linguistic Ethnography. I: *Linguistic Ethnography. Collecting, Analysing and Presenting Data* (s. 13-27). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473910607.n2>
- Daugaard, L. M. (2003). *Der skal to til: om historiefortælling i sproglig vurdering af dansk som andetsprog*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gan, Y., & Danby, S. (2021). Investigating interactions from the children's perspective. Introduction to a special issue on young children's interactive competence, participation and engagement in social activities. *Research on Children and Social Interaction*, 5(1), 1-11.
- Goodwin, C. (2003). The Body in Action. I: Coupland, J., & Gwyn, R. (red.), *Discourse, the Body, and Identity* (s. 19-42). Palgrave Macmillan.
- Gulløv, E. (2012). Den tidlige civilisering. I: Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D., & Olwig, K. F. (red.), *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse* (s. 63-78). Aarhus Universitetsforlag.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cornell University Press.
- Holm, L. (2009). *Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner: en undersøgelse af sproglig vurderingspraksis i Københavns Kommune*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2018). To år bagud. En kritisk analyse og diskussion af sprogforståelsen i forsknings- og udviklingsprogrammet "Fremtidens Dagtilbud". *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 36(2), 29-46.
- Holm, L., & Ahrenkiel, A. (2022). Children's language play as collaborative improvisations—rethinking paths to literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984211067131>
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. I: Gumperz, J. J., & Hymes, D. (red.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (s. 35-71). Basil Blackwell.
- Maybin, J. (2013). Towards a sociocultural understanding of children's voice. *Language and Education*, 27(5), 383-397.

- Maybin, J., & Tusting, K. (2011). Linguistic ethnography. I: Simpson, J. (red.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (s. 515-528). Routledge.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The Theory of Language Socialization. I: Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (red.), *The Handbook of Language Socialization* (s. 1-21). Wiley-Blackwell.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pennycook, A. (2010). *Language as local practice*. Routledge.
- Pennycook, A. (2018). *Posthumanist applied linguistics*. Routledge.
- Rasmussen, K. (2014). Om sted, rum, krop og tid i pædagogiske kontekster. I: Lauridsen, S. K., & Carstens, F. N. (red.), *Pædagogik som viden og handling* (s. 121-160). Akademisk Forlag.
- Schmidt, L. S. K. (2013). Nationale statistikker, sprogkuffert og andre kuriositeter til test af børn. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 50-59.
- Slingerland, R. H. (2017). Sprogvurderingsresultater anvendt i praksis. Et sprogligt etnografisk casestudie. *CEPRA-striben*, 22(December 17), 22-31. [https://www.ucviden.dk/portal/en/publications/sprogvurderingsresultater-anvendt-i-praksis-et-sprogligt-etnografisk-casestudie\(653a9c07-f6a1-430d-a777-50b0beba1195\).html](https://www.ucviden.dk/portal/en/publications/sprogvurderingsresultater-anvendt-i-praksis-et-sprogligt-etnografisk-casestudie(653a9c07-f6a1-430d-a777-50b0beba1195).html)
- Wenger, E. (1998). *Community of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Zotevska, E., Cekaite, A., & Evaldsson, A.-C. (2020). Enacting sabotage in siblings' conflicts: Desired objects and deceptive bodies. *Childhood*, (December), 1-17.

Om forfatteren

Rianne H. Hesselvig er uddannet pædagog og pædagogisk antropolog. Hun har arbejdet som vuggestuepædagog, og med sit speciale har hun undersøgt, hvordan sprogvurderingsresultater blev forstået og anvendt af det pædagogiske personale. Med sit nuværende ph.d.-projekt hos DPU, Aarhus Universitet og Pædagoguddannelsen, VIA University College undersøger hun, hvordan børns sprogbrug udfolder sig i børns indbyrdes samspil i en børnehave.



Steder har literacy-potentiale

for børn på vej ind i skriftsproget

SARA HANNIBAL, LEKTOR I DANSK PÅ KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE
LENE STORGAARD BROK, LEDER AF NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING

Man står på et sted, og pludselig får man øje på noget. Eller man husker et sted, og man kommer i tanke om noget. Sproget vokser så at sige frem, når man stiller sig på et sted, og netop dette udgangspunkt kan bruges, når vi i dagtilbud og skoler vil understøtte børns lyst til at udforske steder og samtidig udforske sproget. I denne artikel trækker vi på erfaringer fra tre udviklingsprojekter: *Tidlig literacy – tidlig numeracy*, *Sproggaven* og *Sproggaven med i skole*.¹ Det er tre udviklingsprojekter, der forløber i dagtilbud eller indskoling. I alle tre projekter har vi arbejdet med at guide børn godt på vej ind i skriftsproget. Og vi har ofte gjort det med udgangspunkt i at se steder som didaktiske muligheder med literacy-potentiale. Vi har mange ideer til, hvordan man kan arbejde sprogpædagogisk med udgangspunkt i *stedet*, og vi folder i denne artikel tre ideer ud: 1. Der, hvor man var: fotoet som sanseligt sted, 2. Der, hvor man er: lokale steder som legepladsen og skolegården og 3. Stedet som nuet: om at gribe situationen på stedet. Ud over dét præsenterer vi kort flere ideer til en stedbaseret literacy-pædagogik – i små bokse i artiklen.

Fotoet som sanseligt sted

Når indskolingsbørns egne erfaringer og refleksioner skal sættes i spil i tale og i skrift, kan et foto være en god indfaldsvinkel. Vi ved fra forskningen (Hagtvet, 2004), at de yngste børn har meget af deres ordforråd bundet op på "det nære og kære", altså oplevelser knyttet til det familiære og det hverdagslige, og fotos kan netop aktivere oplevelser, minder og sanser. Den undervisningssekvens, som vi beskriver nedenfor, viser, hvordan en børnehaveklasseleder arbejder med at aktivere elevernes for forståelse og erfaringer gennem små dialoger om fotos, og hvordan dette arbejde sidenhen knyttes sammen med en skriveaktivitet. Det handler om god rammesætning og stilladsering, så alle børn ved, hvad de skal gøre, og hvilket sprog de skal lære at bruge i skolen. Med god rammesætning og stilladsering mener vi helt konkret, at pædagoger og lærere først må aktivere børnenes for forståelse ved at se på fotoet. De må finde ord og begreber frem, der kan læres. Og når sproget skal i brug, kan man gennemføre nærværende og indholdsrige samtaler med børnene om fotoet, skrive ned, lytte til hinanden, tegne og forstå, hvad der kan siges om et foto. Stilladsering vil sige at "læse" fotoet før, under og efter selve skriveprocessen.

Hos Joan, som er børnehaveklasseleder på en skole i Fredensborg kommune, så vi, hvordan børnene arbejdede med at knytte oplevelser sammen med fotos af forskellige steder og situationer; der var mange forskellige billeder at vælge imellem, men de mest populære var billeder af juletræer, snedækkede landskaber, en svømmehal, en flyvemaskine og en kirke. To og to skulle børnene skif-

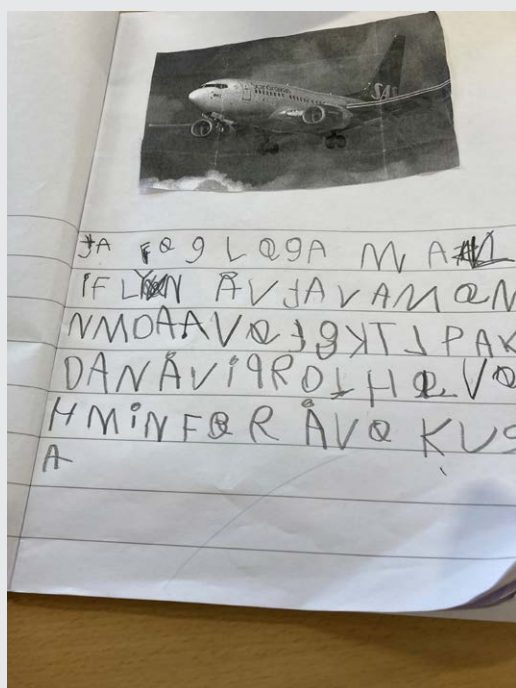
1 Alle projekterne er gennemført i regi af Nationalt Videncenter for Læsning. Du kan læse mere om projekterne på www.videnomlaesning.dk

tes til at fortælle og lytte til hinanden om deres rejser, sneboldkampe, svømmehalsture og juletraditioner, alt sammen oplevelser, som billederne aktiverede: Hvad var sjovt, spændende, lækkert, uhyggeligt, flot eller grimt? Efterfølgende skulle ”lytteren” kunne fortælle Joan om ”talerens” oplevelse. Så det gjaldt for eleverne virkelig om at høre efter.

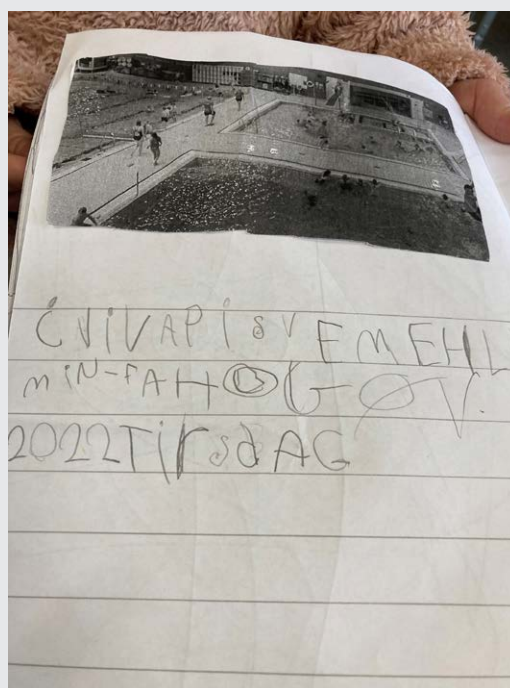
Rayan havde fortalt til sin sidemand, hvordan han havde været ude at flyve – han havde været i Pakistan. Derfor kunne sidemanden berette om en lang flyrejse med lækker mad og om, hvem Rayan havde besøgt og sammen med hvem. Men denne simple øvelse er bestemt ikke simpel for børnene; de skal først aktivere deres erindring, så skal de sætte sprog på oplevelsen, formulere den og forklare detaljeret, og så skal lytteren kunne forstå ordene, sætningerne og scenariet og gengive dette mundtligt, så andre kan danne sig billeder og indtryk af det. Det, øvelsen kan, er at fastholde opmærksomheden, fordi man ved at kigge på fotoet hele tiden vender tilbage til udgangspunktet for fortællingen.

” Det, øvelsen kan, er at fastholde opmærksomheden, fordi man ved at kigge på fotoet hele tiden vender tilbage til udgangspunktet for fortællingen.

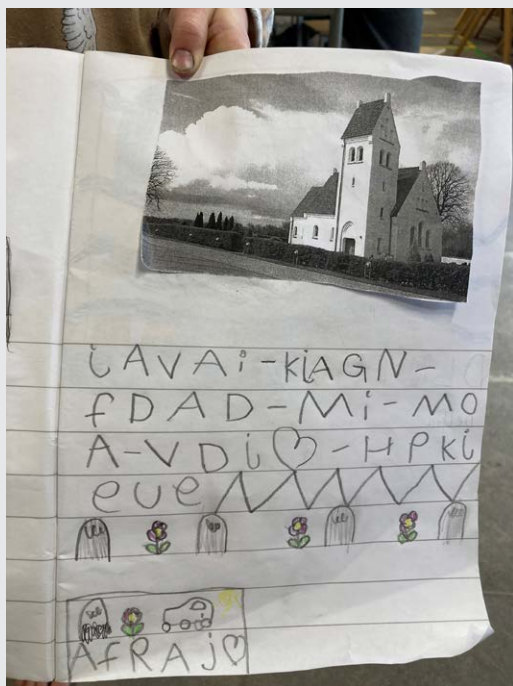
Næste dag vender børnene tilbage til deres fotos. De klipper dem ud og klistrer dem ind i deres skrivehæfter, og bagefter skal de børneskrive om deres egen oplevelse ud fra billedet. De arbejder med *opdagende skrivning* (Korsgaard et al., 2019) og aktiverer erindringer, oplevelser, minder og sansninger. De nedskriver deres små fortællinger om fotoet og formidler fortællingerne videre til andre. De taler, lytter, skriver og har samtaler med hinanden. Og til sidst udstiller de deres fotos med tekster – så alle kan dele oplevelsen i klassen.



Billede 1: Rayans elevtekst: Jeg fik lækker mad i flyet og jeg var med min mor og vi gik til Pakistan og vi sov hos mine fætre og kusiner.



Billede 2: Eleve tekst: Vi var i svømmehallen og min far hoppede på ét ben på vej derhen, for han ville gerne tabe sig. 2022 Tirsdag



Billede 3: Elevtekst: Jeg var i kirken fordi at min mors ven døde. Han blev kørt over.



Billede 4: Elevtekst: Jezus.

Den sidste tekst, som vi ser her ovenfor, er skrevet af en polsk dreng i klassen, der næsten lige er flyttet til Danmark. Han nåede at skrive ét ord, nemlig *Jezus*. Det syner ikke af meget, og han kunne have brugt mere hjælp fra en voksen til at løse opgaven. Dog fangede han essensen og udtrykte med sin polske ortografi dét, som han kom til at tænke på, da han så et billede af en kirke. På den måde deltog han alligevel i aktiviteten på sit modersmål.

Med fotoet som udgangspunkt for et sanseligt sted kan man arbejde med børnenes egne liv og oplevelser. Man kan aktivere deres egne erfaringer og fortællelyst. Og man kan få dem til at skrive om det, der er tæt på deres egen verden, for de har alle noget på hjerte.

Ide: På tur med mange steder

Påfuglen er et dagtilbud i Nivå, og pædagogerne dér går ofte tur med børnene. Når de skal på tur, så skal de ikke nødvendigvis et bestemt sted hen. Det er ikke selve stedet, der er målet, men turen. Pædagogen går med flere børn og går hen til en rist og kaster blade ned i risten og snakker om det. Det er lidt ligesom spontant at plaske i en vandpyt. Man går en tur, og mens man går, har man nærværende samtaler om det, man oplever. Er det i skolen, er det nærliggende efterfølgende at gå hjem og skrive en lille tekst om det, man har oplevet. På den måde har alle noget at skrive om.

På legepladsen og i skolegården

Kendte og lokale steder er vigtige for børns leg og for sprogudvikling. Undersøgelser viser, at især børnenes produktive sprog, altså deres egen brug af sproget, sætter lege i gang (Broström, 2002). De forhandler om noget i legen, fortæller historier, som underbygger legen, og hele processen styrkes af at være udendørs på legepladsen eller i skolegården. Her har børnene plads, og de har genkendelige rutiner.

Man kan også finde ro og stilhed på legepladsen, og meget kan tyde på, at især de større børn har flere samtaler både med hinanden og med pædagogerne, når de er udenfor (Markussen-Brown, 2019). Der er færre afbrydelser i legen og færre voksenstyrede aktiviteter. Potentialet ved legepladser og skolegårde er også, at det er steder, som ændrer sig hele tiden; hver årstid sker der noget nyt, der er altid noget nyt at tale om. En tur på legepladsen om vinteren lægger op til andre lege og aktiviteter end om sommeren.

” Meget kan tyde på, at især de større børn har flere samtaler både med hinanden og med pædagogerne, når de er udenfor.

Mange af børns lege er drevet af deres fantasi, selvopfundne verdener eller roller. Det er lege, der i et sprogudviklende perspektiv kræver et særligt sprogligt repertoire, fordi legen her drives frem af børnenes fortællinger. Det kræver, at børnene sprogligt må forhandle om roller, hændelser, genstande og forhold i legen, og dette kræver yderligere, at børnene kan kommunikere i et socialt samspil, kan forestille sig ting og har kendskab til fælles kulturelle fortællinger. Men børn har brug for udfordringer og nye input, for at legen bliver udviklende, for fantasi og kreativitet er ikke medfødte evner. Nogle børn leger heller ikke den type lege, hvor man skal forklare, udvikle og drøfte indholdet verbalt. De leger stille eller rutineprægede lege, som ikke udvikler hverken sprog eller fantasi. De kigger på eller deltager perifært, og de kender ikke legens indholdselementer og sprog. Dilemmaet kan være, at vi på den ene side ved, at jo mere vi som voksne blander os og styrer, jo mindre bruger børnene sproget. På den anden side ved vi, at leg kun bliver sprogudviklende, hvis børnene får input undervejs – både sproglige input, men også input til at holde legen i gang for de børn, som ikke er så øvede (Brostrøm, 2002; Winther-Lindqvist & Svinth, 2019).

Den voksne kan give en hjælpende hånd ved at sætte lege i gang, der knytter sig til de velkendte steder udendørs. Man må derfor tænke over uderummets indretning: Hvilke steder i skolegården eller på legepladsen inviterer til sprogudviklende leg? Hvor er der rum til fordybelse i legen? Hvordan skaber vi rammer for at undgå afbrydelser i legen, når vi har et lille areal? Hvad inspirerer til snak og aktiviteter med skriftsproglige dimensioner? Hvad inspirerer til nye lege? Og hvad er min egen rolle i legen som voksen?

I en børnehaveklasse på Frederiksberg i København ser vi netop et eksempel på, hvordan de voksne understøtter børnenes lege sprogligt. Her får nogle af børnene ideen til at lege tv-programmet ”Den store bagedyst”. Sandkassen er i sig selv et sted, der ansporer til leg og snak, fordi den er et sanseligt sted. I denne leg kan materialet omformes til utallige slags kager, og selve sandkassekanalen kan invitere til, at man enten er ”indenfor” som deltager eller ”udenfor” som dommere eller studievært. Børnene får sproglig indsigt, for der er mange forskellige ord og begreber i legen; der tales om mel, smør, flødeskum, kagebunde, toppings og glaze, og der diskuteres snit, smag, udseende og ”den hemmelige udfordring”. Her kræver legen, at man har referencer til netop dette tv-program, der årligt optages fra DR’s kendte bagetelt, og har man dét, så genskabes det direkte i sandkassen sammen med de børn, der har de samme referencer. Men hvad så med de børn, der mangler denne referenceramme? Hvordan hjælpes de ind i legen? Her må den voksne overveje at gå foran og lede legen, sådan at barnet får nye erfaringer med denne leg, der kan virke som sprogunderstøttende i andre situationer, hvor ”bagedystordforrådet” skal bruges. Disse legeerfaringer giver dem dog også mulighed for på sigt at starte egne fantasilege (Avenstrup & Hudecek, 2016). Andre gange er det fint, hvis børn går foran i legen, men man må hele tiden overveje, at uderummet også kan være et kaotisk sted for nogle børn at befinde sig i. Og derfor skal der pædagogisk og sproglig støtte til.

Der er mange sproglige handlinger koblet til det at lege, og leg har et stort sprogligt potentiale, der også knytter sig til stedbaserede lege. Det handler om, at børnene samtaler, forhandler, bruger nye ord og udvikler evnen til at anvende symboler. Det handler også om at gå til og fra forskellige situationer i legen ved at skifte fra nutid til datid. Og det handler om indlevelse og gryende fiktionskompetencer, når krop, genstande, sprog og steder knyttes sammen.

Et andet sted udenfor, der giver muligheder for leg og snak, er gyngerne. Børnehaveklassebørnene vender igen og igen tilbage til en leg, der handler om at gynge sig selv så højt op, at man kommer ud i rummet, og her er man ikke bare i et hvilket som helst rum, men i verdensrummet, hvor man flyver op mellem planeter, stjerner og rumskibe. Samtalerne kan være korte eller lange, filosofiske eller lavpraktiske. Potentialet ligger ofte i, om de voksne griber bolden og er med til at understøtte rammer og situationer, hvor man får børnene til at interagere sprogligt med hinanden og med de voksne. Det kan være ved at fastholde børnene i en dialog, hvor man stiller åbne spørgsmål og bliver ved med at bygge videre på børnenes svar. Og bolden gribes også, når man fastholder indholdet i samtalerne ved hele tiden at synliggøre det ordforråd, der har været i spil, enten ved at vende tilbage til det i andre situationer eller lade børnene skrive om deres oplevelser på legepladsen og i skolegården, så de får anledning til at genfortælle og genopleve deres lege. De skriver om noget, de lige har oplevet på et sted, noget, der er velkendt for dem. Nemlig deres egen legeplads. Og det giver støtte til sproglig udfoldelse.

Skolegårde og legepladser er oplagte steder for leg og sprogudvikling. Nøgleordene i forhold til literacy-fremmende situationer er meningsfulde samtaler, gode deltagelsesmuligheder for alle, sprogligt aktive børn, varieret sprogbrug, gode muligheder for fordybelse, historier og nærvær. Man kan sagtens have en god dag udenfor, hvor der ikke er nogen form for sproglig interaktion, og den voksne kun er på sidelinjen i gården, men det sprogudviklende potentiale er størst, når man medtænker den nærværende samtale i uderummets mange arenaer både mellem barnet og den voksne, men også nærværende samtaler børnene imellem.

Ide: Det eksotiske sted

Både velkendte steder og nye eksotiske steder kan være literacy-udviklende. Et udflugtsmål kan være et eksotisk sted, fordi det er en engangsoplevelse: En tur til et slot, en borg eller en ruin giver stof til ny viden og nye begreber.

Emma var med sin skole på tur til kunstmuseet Davids Samling i København. Hun lærte, at man i gamle dage lavede den røde farve ud af lus. De havde på Davids Samling kigget på islamisk kunst og havde der talt om det stoflige og det materielle og set på farver. En sådan oplevelse giver indsigt og sprog. Man kan også tage på brandstationen eller i teateret. Netop med det eksotiske sted oplever man noget, man ikke kender så godt, og her er der stof til sproglig udvikling.

En spontan situation på stedet

Nogle gange opstår der en "her og nu-situation", dvs. en enkeltstående begivenhed i skolegården og på legepladsen. Pludselig kommer en ridende politimand forbi, og man bruger 20 minutter på at snakke med ham om hestens store krop, hans uniform, og hvor længe han mon har gået til ridning. Eller hvis der ligger en død flagermus i skolegården, eller når en halvsyg due pludselig flakser rundt og giver stof til filosofiske samtaler om livets forgængelighed. Disse situationer er oplagte at tale ud fra, netop fordi de opstår nærmest ud af det blå og øger spændingen i hverdagens rutiner, og derfor har de literacy-potentiale.

” Pludselig kommer en ridende politimand forbi, og man bruger 20 minutter på at snakke med ham om hestens store krop, hans uniform, og hvor længe han mon har gået til ridning.

Igen er det vigtigt, at den voksne griber bolden og er nærværende i samtalerne med børnene her, og man kan være nærværende på mange måder. Det handler blandt andet om at stille autentiske, åbende spørgsmål, der giver barnet mulighed for at formulere sig i længere sætninger. Det kan man gøre ved at stille hv-spørgsmål, som man ikke selv kender svaret på, og derpå anerkende børnenes forskellige svar ved at møde dem med et åbent og opmærksomt kropssprog, et opmuntrende tonefald og samtaleregulerende ytringer som: *Er det rigtigt? Spændende!*, der viser, at man lytter aktivt og gerne følger børnenes spor. Det handler også om, at man via nærvær, gestik og øjenkontakt har kontakt med barnet, så det får lyst til at fortælle mere, og endelig at man viser, at man interesserer sig for barnets livsverden.

Ved at lade nærværende samtaler tage udgangspunkt i en her og nu-situation får man knyttet sprog på det konkrete omkring børnene, fx ved at introducere ord, børnene ikke kender, og sætte ord sammen på nye måder og vise det ved hjælp af kropssprog: ”Og hvordan så det ud, da duen *baskede* med vingerne/hesten *kastede* med manken?” Men det er ikke blot ordforrådet, der styrkes; den voksnes tilstedeværelse i samtaler ude og inde er helt afgørende for barnets egen udvikling af dialogfærdigheder og spilleregler for samtale

Ide: Det digitale sted



Billede 5: Digital elevtekst.

Vi lever i en tid, hvor børn tilgår mange steder virtuelt: Det kan være sociale websider rettet mod børn som fx *Moviestar Planet* eller spil som *The Sims*, hvor man bygger sin egen verden op og har en avatar, der kan udleve drømme og fantasier. Her følger sproget det digitale rum. Børnene ”læser” og kommunikerer med hinanden via såkaldte ”art books”, hvor man udtrykker sig gennem tøj og genstande, som man køber på sitet enten via penge, man vinder i små konkurrencer, eller via forældres økonomiske bidrag via PayPal (!). Man udtrykker sig også skriftligt gennem små statusopdateringer, næsten som på de voksnes sociale medier. Når børnene leger med i det virtuelle rum og dermed kobler op

til et digitalt sted, så kan de voksne spørge til det, børnene oplever dér. Og de voksne kan lade børnene fortælle om fremmede universer, nye steder og spændende lokaliteter. Mange børn spiller computerspil, og spillene har også potentiale for stedbaseret sprogudvikling.

Steder er mange steder

Som vi har set i denne artikel, er steder mange steder. Det hele handler om at få øje på stedet som grundlag for sproglig udfoldelse (Brok, 2016). Det kan være der, hvor man *var*, afbildet gennem et foto og som udgangspunkt for erindringer og samtaler. Det kan være der, hvor man *er* – måske i skolegården eller på legepladsen og på tur med de andre børn. Eller det kan være stedet som *nuet*,

altså der, hvor der sker noget spontant og uforudset, som vækker lyst til at lade sproget folde sig ud. Børn lærer det sprog, de hører. Netop derfor er der grund til at lade duen baske med vingerne og hesten kaste med sin manke og overgive sig til tid og sted.

Litteratur

Avenstrup, K., & Hudecek, S. (2016). *Kom ind i legen*. Dafolo.

Brok, L. S. (2016). Vi kaster med sprogbolde, og hvem griber dem? I: Friis, K., & Østergren-Olsen D. (red.), *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse* (s. 27-35). Dafolo.

Broström, S. (2002). Børns lærerige leg. *Psyke & Logos*, 23(2), 451-469.

Hagtvet, B. E. (2004). *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Alinea.

Korsgaard, K., Vitger, M., & Hannibal, S. (2019). *Opdagende skrivning. En vej ind i læsningen*. Dansk lærerforenings Forlag.

Markussen-Brown, J. (2019). *Barnets sprogtilegnelse og pædagogisk praksis*. Straarup & Co.

Winther-Lindqvist, D., & Svinth, L. (2019). *Leg i daginstitutioner*. Pædagogisk indblik 3. Aarhus Universitetsforlag.

Om forfatterne

Sara Hannibal er ansat som lektor i dansk ved Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg. Hun er også faglig konsulent i Nationalt Videncenter for Læsning ved forskellige projekter i dagtilbud og skole, hvor hun beskæftiger sig med literacy og tværprofessionelt samarbejde.

Lene Storgaard Brok er leder af Nationalt Videncenter for Læsning. Hun har deltaget i flere projekter i både dagtilbud og skole og har en særlig interesse i at understøtte børns sproglige udvikling.

Vi var i
svømmehallen,
og min far **hoppede**
på ét ben på vej
derhen, for han ville gerne
tabe sig.

(Elevtekst, børnehaveklasse)



På sporet af byen

Om byvandring med aktiv læsning af ord og symboler

LISE LOTTE FREDERIKSEN, CAND.MAG., PENSIONERET LEKTOR, FORFATTER OG FORTÆLLER

En del af mit liv består i at gå litterære byvandring. Jeg går med mennesker i alle aldre, og mine ture spænder fra det litterært tolkende til det bredere fortællende. Jeg går f.eks. turen ”Halfdan Rasmussens verden” på Christianshavn for børn helt ned til 0. og 1. klasse. Og jeg går Bjarne Reuter-tur i Brønshøj for større børn i udskoling. Hver enkelt tur bliver tilpasset en skoleklasses særlige behov og baggrunde. I dette essay skriver jeg om byvandring ud fra en særlig vinkel, nemlig læsning af både byrum, sprog og tekster.

Fokus i nærværende tekst er på, *hvordan* en byvandring kan skærpe deltagernes evne til at læse tegn i bybilledet. Med tegn mener jeg alt fra trafikskilte, symboler i form af allegorier på mure og decideret skrift, fra graffiti til mere officielle skilte. Måske læres noget bedre ude i ”den store verden” end i det muligvis mere sterile klasseværelse? Jeg har talt med mange ”sene” læsere, der drømte sig væk fra skolens verden og desværre fandt den kedelig og uspændende. Og derfor kan det være et godt supplement at drage ud i mere pulserende rum, byrum, hvor oplevelser ligger lige foran en eller rundt om hjørnet. Det kan være en god indgang til læsningens mysterier, fordi konteksten tit udvider sig. Man kan lære at ”læse” byen og dermed blive bedre til at læse mange nye genrer. Byen kan blive et fortællende rum, der åbner sig for en undervejs.

” Byen kan blive et fortællende rum, der åbner sig for en undervejs.

Der kan naturligvis være lærere, som kan skabe et magisk klasserum i skolen selv og på magisk vis transformere det til et bjerglandskab eller en underjordisk, hemmelig tunnel. Men den mundtlige fortælling er ikke altid i høj kurs i skolen sammenlignet med situationen i verden udenfor, hvor fortællere i dag nærmest står i kø for at udøve deres hverv. Alene i København er der over 15 byvandringsskemaer.

At finde rundt i by og tekst

Jeg har været byvandrer (sådan for alvor) de seneste 20 år, og det at kunne finde rundt i sin by er for mig et must; lige så vigtigt som at kunne læse i bøger og på skærme. Det er en afgørende del af at kunne orientere sig i verden. Går vi ned ad en tilfældigt valgt gade, f.eks. Torvegade på Christianshavn, med en gruppe børn, kan vi bruge de visuelle indtryk på turen som vej ind i læsningen af tekst og by ved at spore dem ind på de mange, gamle gæstgiverskilte. Her kan de gå fra logolæsning til egentlig tekstlæsning. Et gæstgiveri hedder f.eks. Ravn: Vi ser fuglefiguren i relief på væggen, vi ser navnet, og de kommende læsere forbinder de to.

Så er vi allerede sporet ind på at finde andre dyrenavne i gadebilledet, når vi kommer andre steder, f.eks. i Middelalderbyen i Lille Kannikestræde. Her er vi midt i byens partyscene og finder værts- huset Den Glade Gris. Vi får foræret både den naturalistisk gengivne gris og den stavede, symbol- ske gengivelse. Temaet for en sådan tur kunne være – for barnlige sjæle – en dyresafari i byen.

Aktivt opsøgende adfærd er påkrævet

Som byvandrer skal du IKKE være en, der remser kongerækker og årstal op, gab, gab, men én, der udfordrer dine medvandrere til at finde ord og skilte i byrummet. De fleste ser bedst, når de er på rejse, kunsten er at kunne se det, man står lige midt i. Man tror, man ved, hvad der er lige for næsen af én, men man aner det faktisk ikke. Byturen bringer én i bevægelse. Men lad os prøve at gøre det så konkret som muligt. Vi finder nogle eksempler.

” Man tror, man ved, hvad der er lige for næsen af én, men man aner det faktisk ikke.

Stedsans i Middelalderbyen

I Store og Lille Kannikestræde i Indre By er du ikke langt fra Købmagergade, der er fuld af skilte og gamle butikker. I vinduet til forretningen Petit Gas ser du et overflødighedshorn af hatte, og det er nærliggende at spørge, hvilke af dem deltagerne kender navnene på. Kender de mon en deer- stalker, en bowlerhat eller en sixpence? Hatten var tegn på respektabilitet og status, og det sidste, man pantsatte “hos onkel” i Stræde tæt på. Der er bagerkringler, bækkener hos frisører, støvler hos skomageren, og byturen kan lede dig fra “billede” til tekst, hvis du selv skubber på deltagerne. Du tydeliggør dine forventninger til turen, og du inddrager deltagerne aktivt: Hvad er det, vi især skal på denne tur? Og *hvordan* kan I bidrage til den? Der er mange gamle kollegier, der er stiftelser i sidegaderne. Der er meget at læse.

Krigsråd Mørcks Minde i Lille Kannikestræde er et mystisk navn, for hvad var en krigsråd? Her kan fantasien folde sig ud. Her arbejder vi med ordforråd og begrebsdannelse. Børnene har på det seneste hørt meget om krig, så hvad kan en krigsråd hentyde til? Deres svar er mange og spændende.

Børn er optaget af steder. Og vi kan diskutere begrebet stedsans. Er det medfødt? Kan man lære det? Der er rumlig intelligens, der er sproglig intelligens... og en byvandring med fokus på læse- fremmende evner bør kombinere de to. Hvad betyder en kannik? Hvor boede han? Børnene kan lave et mindre bykort og skrive navne på.

Byrum byder på skilte; det gør også Store Strandstræde ved Nyhavn, det gør Jægersborggade på Nørrebro, så det er bare om at komme i gang. Jeg er langt fra nogen ekspert i literacy, men har da oplevet aha-oplevelsen hos nogle af deltagerne, når vi har valgt at gå skilteture eller safariture. Glæden opstår, når noget går op for én. Når viden fra forskellige områder kombineres.

” Glæden opstår, når noget går op for én. Når viden fra forskelli- ge områder kombineres.

Det handler om at skærpe nysgerrighed og opmærksomhed over for byens rum. Og vælger man på forhånd et tema, så sporer man deltagernes opmærksomhed ind på netop det: *symboler* i byen: Man kan gå på tur i Frederiksstaden og finde mange sjove skilte i Bredgade. En tur ind ad portene åbner for nye muligheder. Der er elefanter, der er løver, der er porte med masser af Thorvaldsen-figurer. Byen fortæller gavmildt sin historie for os, hvis vi ellers "gider" tage imod.

De stinkende rige og andre spooky elementer

Helt godt er det at gå ind i Trinitatis Kirke og se på gravmæler. Oppe foran alteret finder du *memento mori* i form af korslagte knogler, kranier og timeglas. Det sætter fantasien i gang, og en lille dreng i 3. klasse reagerede prompte, da han hørte, at de rige engang ville ligge tæt på alteret med forhåbninger om en bedre adgang til den næste verden. Vi talte om, at det krævede penge at købe sig til en god plads i kirken, men at det blev forbudt at ligge der. Det var sundhedsfarligt og smittefarligt. Straks sagde drengen: "Nå, så er det derfor, det hedder de stinkende rige!"

En byvandring kan sætte fuld opmærksomhed på udtryk og vendinger i sproget, øge ordforrådet og øge fantasien. Når vi nu alligevel er i og omkring Middelalderbyen, så er det oplagt at gå en håndværkertur med lys på gamle udtryk fra håndværk, hvoraf mange er uddøde i dag. Så forenes både sproglig opmærksomhed og historisk viden. Hvem kender f.eks. etymologien bag ordet "ubehøvlet"? Viden om det åbner døre til en verden, der var nok så grusom: At blive trukket mere eller mindre afklædt hen over et uhøvlet bræt var at blive behøvlet! Et overgangsritual fra snedkerverdenen.

” En byvandring kan sætte fuld opmærksomhed på udtryk og vendinger i sproget, øge ordforrådet og øge fantasien.

Og *epitafier* i kirken kan nærstuderes, og ordforrådet kan ofte udvides. Her må læreren/byvandreren nok læse op, men ordene går ind hos mange børn, fordi de er sjældne: retskaffen, nidkær... gode sjældne ord. Lad være med at gå efter det nemme; børn kan sagtens rumme "svære" ord, hvis der kommer magi omkring dem.

Turen kan følges op af en vandring på Assistens Kirkegård i København, hvor de selvsamme ord findes i massevis. Og som en gave er de her kombineret med symboler i form af duer, knækkede søjler, kors, bikuber og meget mere. Her er der igen mulighed for visuel symbol læsning, som kombineres med indlæring af ord og begreber med speciel betydning. Når børn lærer at læse, spiller en encyklopædisk viden ind, og kirkegården inviterer til en verden, hvor der er højt til loftet og mange spooky elementer.

Giertrud Birgitte

De store emner ligger lige for, og børn er mindre berøringsangste end voksne: Hvad sker der, når vi dør? Kommer vi et andet sted hen bagefter? Er døden noget, vi skal være bange for? Midt i læsning af symboler og navne finder vi tid til de store spørgsmål, som ikke mindst børn er optaget af. Turen må gerne blive en samtale, en dialog. Det kræver naturligvis en styring, da børnene befinder sig på mange niveauer.

Historien om Giertrud Birgitte Bodenhoff, den unge enke, der blev levende begravet, appellerer stærkt til de kommende læsere: Den unge enke fik tandpine og gik i koma oven på for meget opium. Man troede hende død, og hun blev levende begravet. En rigtig gyser, som opfordrer til, at vi ser

nærmere på gravstedets inskription og udformning, der er en af de flotteste på Assistens, kirkegården, der er Danmarks svar på Highgate Cemetery i London. Så bliver det ikke flottere.

Det rykker

For mig har det været sjovt at se, hvordan børn og unge, jeg har været på tur med, rykker sig i spring med hensyn til læsning. Det har jeg kunnet iagttage, når jeg har mødt dem på gentagne ture med forskellige tidsmellemlum. Måske handler det om at finde netop den indgang til den magiske verden, der optager dem. Jeg er her åben for engleture, dinosaurjagt, monsterjagt og meget andet i byen. Der er ture om faktiske forhold, men der er sandelig også kontrafaktiske ture og fantasiture. Alt, hvad der bidrager til at skærpe læse- og ”afkodnings”-evnen, kan bruges. Og turene kan passende afsluttes med en række store og eksistentielle spørgsmål, som børn tit ikke er bange for at kaste sig ud i.

Jeg har sågar gået tur med børn, jeg til sidst spurgte: Hvad er det vigtigste i livet? Hvad kommer det an på? En 7-årig dreng svarede uden at blinke: Det vigtigste er *harmoni og fantasi*. Jeg er tilbøjelig til at give ham ret: Når stemningen er fin, kan fantasien få vinger, og man tør binde an med lange og indviklede ord. Koden kan knækkes – også på gravsten med ”gamle” ord, der umiddelbart forekommer utilgængelige. Ældre ord smager godt, ligger godt i munden, og det, at man ikke umiddelbart forstår dem, kan være direkte motivationsskabende.

Forfatteren fortæller om sig selv...

Jeg er selv fortæller og blev det faktisk af ren nødvendighed som lille, mest for at undgå ubehagelige situationer. Jeg hadede især at gå til dans, og jeg fik lov til at fortælle uhyggelige historier i pauserne, så trak de ud, og der blev stadig mindre tid til dansen, hvilket lige netop var det, jeg ville opnå.

Jeg er cand.mag. i engelsk, dansk og teatervidenskab og har i mange år undervist i gymnasiet og på lærerseminariet og ofte brugt fortællingen som undervisningsmetode. Jeg holder foredrag og har byvandring i København og arrangerer litterære rejser i udlandet.

Forslag til læsning om litterær byvandring

Svansø, B., & Frederiksen, L. L. (2021). *Gå en klassiker*. Forlaget Anglomania. En bog med indlagte podcasts om at gå litterære værker i byen. For større børn og voksne.

Det handler om at **skærpe nysgerrighed** og **opmærksomhed** over for byens rum. Og vælger man på forhånd et tema, så sporer man deltagernes opmærksomhed ind på netop det: **symboler i byen.** Man kan gå på tur i Frederiksstaden og finde mange sjove skilte i Bredgade. En tur ind ad portene åbner for **nye muligheder.** Der er elefanter, der er løver, der er porte med masser af Thorvaldsen-figurer. Byen fortæller gavmildt sin historie for os, **hvis vi ellers “gider” tage imod.**

(Lise-Lotte Frederiksen)

9. marts 2023, København

Dansk i mange retninger 2023

Konferencen sætter fokus på aktuelle temaer inden for danskfaget og inviterer til et fælles fagdidaktisk mødested for danskfolk fra grundskolen, ungdomsuddannelserne, læreruddannelsen og universitetet. Konferencen planlægges og afholdes i samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole (KP), Institut for Kulturvidenskab (IKV), Syddansk Universitet (SDU), Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab (NorS), Københavns Universitet (KU), Danmarks Lærere (DLF), Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet (AU) og Nationalt Videncenter for Læsning (NVL).

25. maj 2023, Vejle

Veje til Literacy

Nationalt Videncenter for Læsning inviterer til Veje til Literacy, hvor der er mulighed for at høre oplæg om centerets aktuelle forsknings- og udviklingsprojekter.

Scan og læs
tidsskriftet

