



Projekt Uddannelsesløft

# Inklusion i et danskfagligt tolkningsfællesskab - hvordan?

Et sprogbaseret danskforløb på SSH-uddannelsen med fokus på person- og miljøkarakteristik

Jannie Høgh Jensen  
12-08-2011

*Fra vidensbanken på [www.uddannelsesloeft.dk](http://www.uddannelsesloeft.dk)*



# Indhold

1. Indledning.....	1
2. Interaktiv tilgang til læsning.....	3
3. At bygge bro mellem erfaringsprog og vidensprog.....	5
4. Beskrivelse af undervisningsforløb.....	8
5. Fagligt indhold – indirekte personkarakteristik.....	9
6. Aktivitet 1: Stil 3-4 spørgsmål til hovedpersonerne.....	9
<i>At udvide aktiviteten: Udtryk og vendinger på modersmålet.....</i>	<i>12</i>
7. Aktivitet 2: Giv filmscenerne en overskrift.....	12
8. Aktivitet 3: ”Skygning” af fokuspersion - ”ekspertgrupper”.....	13
9. Læse mellem linjer.....	15
<i>At udvide ekspertaktiviteten: ”Indsæt den sætning, der passer bedst”.....</i>	<i>17</i>
10. Afrunding.....	19
11. Litteratur.....	21



# Inklusion i et danskfagligt tolkningsfællesskab - hvordan?

- Et sprogbaseret danskforløb i SSH-uddannelsen med fokus på person- og miljøkarakteristik

## 1. Indledning

Enhver skønlitterær tolkningsaktivitet i danskfaget er underlagt nogle indlejrede, kulturskabte normer og værdier, der kan være mere eller mindre udtalte. I lære- og læseplaner kan læreren, i de fleste tilfælde, støtte sig op ad nedskrevne kundskabs- og færdighedsområder, eleverne forventes at tilegne sig i forbindelse med tekstlæsning og tolkning. De kulturskabte normer og værdier, derimod, er som oftest implicit indskrevet i de formelle læringsmål og dermed ikke umiddelbart tilgængelige for hverken lærer eller elever. Det står intet sted skrevet, hvorvidt det analytiske og tolkningsmæssige arbejde, i forhold til eksempelvis en socialrealistisk novelle, skal bygges op omkring en fortælling om livsløgn, armod eller håbløshed. Det lader et større tolkningsarbejde tilbage til læreren og eleverne, der følgelig må "forhandle", hvad der tolkes på som betydningsbærende i teksten.

Foreliggende beskrivelse er et eksempel på, hvordan man i danskfaget sprogpædagogisk kan tilrettelægge et integreret undervisningsforløb omkring tekstanalyse-/tolkning, der tager højde for på den ene side at lade eleverne arbejde med specifikke danskfaglige analyse- og fortolkningsaktiviteter samtidig med, at der sættes eksplicit fokus på at motivere og inkludere eleverne ved at inddrage deres personlige, sociale og kulturelle erfaringer i tolkningsaktiviteterne.

Beskrivelsen baserer sig konkret på et koncentreret danskundervisningsforløb udviklet af dansklærer Trine Nørgaard i samarbejde med projektmedarbejder Jannie Høgh Jensen afviklet på et SSH-hold i februar 2011 omkring person- og miljøkarakteristik. Den inkluderende og sprogpædagogiske tilgang kan imidlertid tænkes ind i danskfaget inden for såvel folkeskoleområdet som inden for ungdomsuddannelsesområdet.



Det præsenterede forløb fungerer som et sammenhængende forløb men har samtidig et ambitiøst *forforståelses*formål indbygget, nemlig at klæde eleverne på til at kunne læse og tolke noveller i den efterfølgende undervisningsperiode.

På SSH-forløbet skal det kundskabsdannende indhold i danskfaget være tæt forbundet *med* og genkendeligt *i forhold til* SSH'erens daglige arbejde inden for pleje- og omsorgsfaget. Set i et dannelsesmæssigt perspektiv er det afgørende, at danskfaget gennem inddragelse af forskellige teksttyper, herunder blandt andet noveller, digte, samtaler og spillefilm, stiller tolkningsrammer til rådighed for eleverne, der tilbyder en social, kulturel og sproglig spejlingsmulighed (Bemærk at "teksttyper" ud fra en sprogbrugssynsvinkel her defineres bredt)<sup>1</sup>. Dernæst skal eleverne have mulighed for at bruge sproget til at skabe betydning omkring forskellige mellemmenneskelige følelsesmæssige reaktioner på blandt andet sygdom og sorg. Temaer der, blandt andre temaer i en SOSU-kontekst, er gennemgående.

Skriftet har til formål at give læseren en indsigt i, hvordan man via en gennemgående inkluderende og sprogpædagogisk tilgang, kan motivere elevernes tolkningsfærdigheder og sikre, at de gives de nødvendige forudsætninger for at gå i dialog med danskteksterne.

Forløbets overordnede mål er:

- 1) At udvikle elevernes sproglige analytiske iagttagelsesevner
- 2) At udvikle elevernes mundtlige udtryksfærdigheder, så de får mulighed for at *deltage i* og blive *inkluderet i* et socialt og kulturelt specifikt (SOSU-kontekstualiseret) tolkningsfællesskab i klassen, hvilket uddybes i nedenstående afsnit. (De mere præcise læringsmål for enkelte aktiviteter fremgår i forbindelse med gennemgangen af aktiviteterne)

Under punkt 2 forstås som sagt, at eleverne får mulighed for at *tale om noget, gøre det sammen med nogen og sætte sproget sammen på en måde så det kan forstås*<sup>2</sup>. Man kan sige, at eleverne tager del i et fællesskab defineret ved både en individuel men i særlig grad også en fælles meningsøgen og betydningsdannelse i forhold til, hvad der skal have indflydelse og vægt i en

---

<sup>1</sup> Begrebet "teksttype" læner sig i dette skrift er op ad Ruth Mulvads forståelse af skolen som et rum fyldt af tekster, både mundtlige og skriftlige, for nærmere uddykning henvises til introducerende kapitel fra bogen "Sprog i skole, læseudvikling i alle fag", Mulvad, Ruth (2009:20)

<sup>2</sup> Mulvad, Ruth (2009): "Sprog i skole, læseudviklende undervisning i alle fag", s. 23



teksttolkning. Fortløbende i skriftet vil begrebet "tolkningsfællesskab" blive anvendt som samlet betegnelse for denne fælles meningsøgen og betydningsdannelse. Når det således fremhæves øverst i afsnittet, at eleverne taler om "noget", skal det understreges, at der altså tales om et *bestemt* indhold (betydning/noget der har indflydelse)), i en *bestemt* form (tekstuel) i en *bestemt* social kontekst (interpersonel), nemlig en SOSU-kontekst. Det får til følge, at eleverne får mulighed for at inddrage deres personliggjorte erfaringer og perspektiver på et tema, samtidig med at de bliver udfordret på netop disse erfaringer og hidtidige perspektiver i samtaler og diskussioner i tolkningsfællesskabet. Et tolkningsfællesskab, der ikke nødvendigvis godtager alle perspektiver som lige gyldige. Det interessante og eksemplariske i en sprogpedagogisk sammenhæng bliver da at forfølge, *hvordan* man som lærer tilrettelægger en undervisning omkring disciplinen *tolkning*, så eleverne kan nærme sig en "gyldig" status i klassens tolkningsfællesskab. Dette forsøger skriftet her at bringe nærmere klarhed over.

Et særligt velegnet tekstudtryk til at indramme sociale, kulturelle og sproglige erfaringer omkring sygdom og sorg er spillefilmen som genre. Først og fremmest åbner spillefilmen en verden af personliggjorte, sansede erfaringer op for eleverne, og dernæst giver den læreren mange muligheder for at arbejde sprogpedagogisk orienteret, når eleverne skal føres ind i et mere reflekteret danskfagligt univers af videnssprog (fagsprog) efterfølgende. Læreren på SSH-forløbet har derfor over flere omgange inddraget spillefilmen som tekstudtryk. En bevidst tilrettelæggelse af undervisningen, der, med udgangspunkt i elevernes personlige og sprogliggjorte erfaringer, har fokus på at få indsigt *i* samt danne nye sproglige erfaringer *om* et indhold *på* et accepteret danskfagligt videnssprog, kan bidrage til en sproglig udvikling for eleverne på forskellige niveauer.

## 2. Interaktiv tilgang til tekstlæsning

Dette afsnit introducerer til en nærmere beskrivelse af undervisningsforløbet ved at inddrage en teoretisk forståelsesramme, der har til formål at gøre læseren klar over det sprogpedagogiske ståsted.

Hvis man, som indledningsvis nævnt, fastholder, at der i ethvert klasserum eksisterer en betydelig mængde af tekster, skrevne som mundtlige, medfører det, at det traditionelle tekstbegreb, typisk opfattet som "skreven tekst", bliver udvidet. Samtidig betyder det, at alle tekster ikke kan læses og



tolkes på samme måde. Der er eksempelvis forskel på, hvordan man i danskfaget vil læse og tolke de to forskellige teksttyper "socialrealistisk novelle" og "læserbrev". Begge teksttyper er realiseret gennem forskellige måder at "gøre" sociale processer på: en novelle beretter om *noget* og *nogen* på et bestemt tidspunkt i en bestemt social kontekst. Et læserbrev argumenterer for dette eller hint ved at fremsætte eksempelvis underbyggede postulater eller svare igen med modpostulater til et andet læserbrev. Fælles for begge teksttyper er imidlertid, at de "kalder" på bestemte måder at blive læst på, som indbefatter en læser, der er i stand til at aktivere disse bestemte måder at læse teksterne på. I et genreperspektiv kunne man tale om, at teksterne er struktureret på nogle måder, der lader os genkende gentagne mønstre, som vi bærer med os i vores kulturelle og sociale bagage. Disse mønstre skal vi aktivere i mødet med teksterne for at kunne sætte dem i en meningsfuld sammenhæng i samspillet med omgivelserne.

Pauline Gibbons introducerer begrebet "skema" som den teoretiske konstruktion for dét at bære personlige og kulturelle erfaringer med sig. Dette "skema" og dets relation til læsning uddyber hun som:

*De ramar vi utvecklar genom våra specifika personliga och kulturella erfarenheter. I lässammanhang innebär schemateori att läsare använder sig av denna kulturellt förvärvade kundskap som en vägledning när de skapar förståelse.<sup>3</sup>*

Netop som en slags "vejledende læsemåde" bliver dette skema en særdeles betydningsfuld interaktiv læsestrategi for eleverne i mødet med nye tekster og for deres faglige og dannelsesmæssige udbytte af læsningen. Det "interaktive" skal forstås som den *dialog* eleverne gives mulighed for at indgå i med teksterne. Dialogen udvikles ikke nødvendigvis af sig selv. Man kan sagtens være en god teknisk læser uden nødvendigvis at få et rigt udbytte af en læsning. Gibbons udtrykker det således:

*Böcker som verkar vara språkligt enkla kan av den anledningen vara obegripliga för dem som inte har rätt schema i sin referensram. Omvänt kan en bok som förefaller språkligt svår vara relativt begriplig för någon som är bekant med innehållet.<sup>4</sup>*

<sup>3</sup> Gibbons, Pauline (2009): "Lyft språket lyft tänkandet, Språk och lärande", s. 129

<sup>4</sup> Ibid: s. 130



Set i et læsetilgængelsesperspektiv får ovenstående udsagn til konsekvens, at meningen i en tekst ikke kun findes i ordene selv men også i interaktionen med læseren og dennes erhvervede kundskaber inden for et specifikt område. Derfor bliver det afgørende, hvordan læreren *introducerer* arbejdet med tekster, samt hvordan læreren *forbereder* elever til at indgå i et tolkningsfællesskab, hvor de kan koble tidligere sociale og kulturelle kundskaber til arbejdet med en given tekst. Dette indbefatter blandt andet, at eleverne skal have mulighed for at kritisere og italesætte de tekster, de møder, samt at de skal gøres bevidst om, at ingen tekster i sig selv er neutrale. Hvorvidt man i en socialrealistisk novelle beskriver en persons død som en "ubemærket død", "stiltfærdig død" eller måske "ensom død" beror med Gibbons ord på *hvem* man er, *hvilken hensigt* man har, og *hvordan* man tolker historien. I forhold til lærerens rolle betyder det, at der eksplicit må rettes opmærksomhed mod:

- Hvordan teksten (forfatteren) positionerer eleven
- Hvordan sproget er medvirkende dertil, samt
- Hvilke tolkningsrammer, det ville give mening at indramme teksten i.

Det kritiske perspektiv skal her forstås i sammenhæng med dét at anlægge et analytisk blik på tekster, at positionere tekstlæseren som tekstanalytiker, der skal skærpe sin analytiske sans med henblik på at opnå en bevidsthed i forhold til, at en tekst til enhver tid er indlejret i ideologiske forestillinger, uanset hvor autoritativ den end må fremstå.<sup>5</sup> I et danskfagligt tolkningsfællesskab får det til konsekvens, at såvel lærere som elever må lade det tekstanalytiske arbejde omfatte af løbende diskussioner i forhold til hvilket omverdenssyn, udtrykt i tanker, handlinger og forestillinger, der ligger gemt i de skrevne ord mellem linjerne, hvilket uddybes i nedenstående afsnit.

### 3. At bygge bro mellem erfaringsprog og vidensprog

Hvordan kan man lære eleverne, at en personkarakteristik ikke er fyldestgørende, selvom man i en analyseopgave har noteret sig alle tilgængelige informationer aflæst direkte på linjerne? Og hvordan kan man gennem et løbende fokus på mening og betydning, i dialog med teksten, gøre det synligt for eleverne, at en beskrivelse af en person hænger nøje sammen med, hvilke hidtidige

---

<sup>5</sup> Ibid, s. 134



sociale erfaringer og syn på omgivelserne, man i øvrigt bringer med sig? Endelig, hvordan kan man sprogpedagogisk synliggøre, at megen betydning kan ligge "gemt" mellem linjerne i en tekst uden på forhånd at have defineret betydningsindholdet (forstået som "lærerens rette tolkning")? Samtidig med at man fastholder, at ikke alle tolkninger er lige gyldige, når man skal uddannes til at kunne "aflæse" andre menneskers ønsker og behov for omsorg?

Dansklæreren på SOSU-forløbet har som sagt forsøgt at fremme elevernes tolkningsfærdigheder i forhold til novellelæsning ved at inddrage spillefilm til at undersøge og hjælpe elevernes iagttagelsesevner i forhold til dét at aflæse andre mennesker, deres følelser og handlinger. Hovedformålet, eller det styrende spørgsmål for det sprogpedagogiske forløb har været:

*Hvordan kan man koble et erfaringsprog (som film repræsenterer) omkring personlige reaktioner på "sygdom", "død", "konflikter", "sorg", "afmagt" til arbejdet med et mere reflekteret videnssprog (som noveller repræsenterer)?*

Læreren bygger sit spørgsmål på hypotesen, at bevidst sprogpedagogisk arbejde med "person- og miljøkarakteristik" i spillefilm dels kan åbne veje ind til arbejdet med "indirekte personkarakteristik" i novelleanalyser, idet man fremmer elevernes muligheder for at fortolke signaler fra teksten, personernes følelser, tanker og handlinger, ved at "få øje på" inferens ("tomme" pladser).<sup>6</sup> Dernæst, når flere elever får øje på inferensens funktion, bliver klassens tolkningsfællesskab større og dermed stilles flere spejlingsmuligheder til rådighed for eleverne.

Lad os starte med at kigge nærmere på forskellene mellem erfaringsproget (som filmen repræsenterer) og videnssproget (som novellen repræsenterer). I en skolekontekst kan det med Ruth Mulvads ord også formuleres som *hverdagssproget* og *fagsproget*. Hvilke ressourcer trækker eleverne egentlig på, når de møder de forskellige fag i skoleverdenen? Og på hvilken måde kan man udnytte hverdagssprogets potentiale, og dermed også filmens potentiale, til at åbne fagverdenens fagsprog for eleverne?

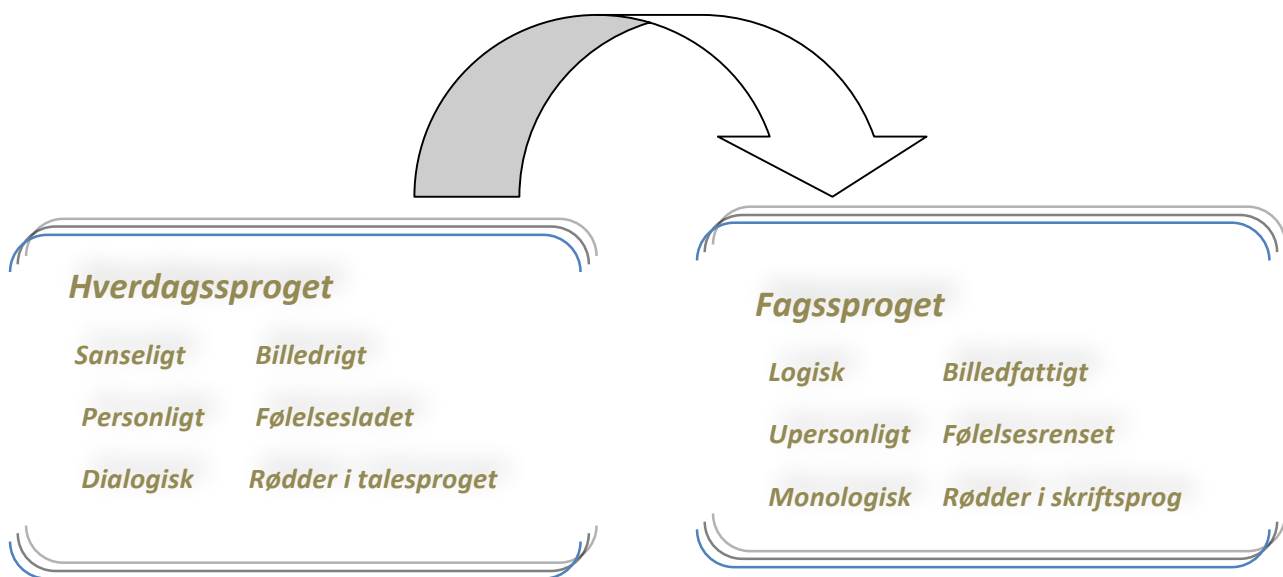
---

<sup>6</sup> Jørgensen Martin og Ole Pedersen (1994): Læreren som sproglig vejleder":

Meningen og sammenhængen opstår ikke kun ved det, der står i teksten. Imellem afsenderen og modtageren er der også en indforståethed om, hvad det drejer sig om, og meningen eller betydningen opstår i et kompliceret samspil mellem, hvad der siges, og hvad der ikke siges. Det er ikke kun afsenderen der producerer betydning, det gør modtageren også. Derfor indeholder enhver tekst nogle udfyldte "huller" inferens, Jørgensen, Martin & Ole Pedersen



Såvel hverdags sproget som fags sproget er baseret på en viden om verden derude – en viden der udtrykkes meget forskelligt i forskellige sprogbrugssituationer. Hvor hverdagens sprog bruges til at udtrykke og kommunikere nogle umiddelbare her-og-nu oplevelser, tanker og følelser, som skal forstås i sammenhæng med en konkret begivenhed/handling, bruges fags sproget til at skabe afstand til de konkrete handlinger, tid og personer. I fags sproget er man mere generel og formel. Begreber og logiske slutninger træder i forgrunden og kommer derfor til at bære en stor betydning i (skrift) sproget. Forskellene mellem hverdags sproget og fags sproget kan sammenfattes i nedenstående figur.



Når eleverne skal tilegne sig en ny viden inden for et fag, trækker de på nogle erfaringer, en viden og et sprog fra hverdagen, der er ureflekteret, et sprog der forhandles frem i talesprogssituationer. Dette sprog er altså personligt, konkret og baseret på gensidige erfaringer. Hverdags sproget kan dermed være en vigtig indgang til at tilegne sig et nyt fagstof i skolen, som er reflekteret og distanceret fra personlige og gensidige erfaringer. Man kan sige, at hverdags sproget skal være med til at bygge bro til skolens fagsprog (som pilen i figuren illustrerer) og give eleverne mulighed for aktivt at anvende sproget til at udtrykke sig på flere forskellige måder om et givet indhold. Elevernes tilegnelse af et danskfagligt analytisk sprog vil derfor foregå i en løbende bevægelse mellem hverdags sproget og fags sproget.

Selv om fagverdenen i et humanistisk og fortolkende fag er mindre sort/hvid end i eksempelvis de naturfaglige fag, så er der stadig nogle tolkninger og omverdensforståelser, der tænkes at danne



og *uddanne* eleverne på en mere kvalificeret måde end andre tolkninger. Her får en opmærksomhed omkring sproget og sprogets mellemmenneskelige betydning en vigtig placering i en danskfaglig SOSU-kontekst. Især hvilket analytisk fagsprog, der skal være med til at forme og udfordre elevernes verdenssyn. Her er det nemlig ikke acceptabelt at reducere sit syn på andre til beskrivelser som "kedelig", "sjov", "én med gang i" o.lign, eftersom eleven på et tidspunkt, efter endt uddannelse, kommer til at arbejde med mange forskellige mennesker med livshistorier, der ikke nødvendigvis lader sig omskrive til "kedelig" eller "sjov", men er mere sammensatte og komplekse.

Lad os træde ind i danskfaget på SSH-holdet og opholde os nærmere ved, hvordan arbejdet med analyse og tolkning tager sin begyndelse

#### 4. Beskrivelse af undervisningsforløb

På SSH-holdet har dansklæreren i perioden november 2010 frem til februar 2011 afprøvet adskillige sprogpædagogiske aktiviteter i forbindelse med novellelæsning på sit hold.

Det er lærerens erfaring, at en større gruppe af SSH-eleverne bærer nogle erfaringer med sig omkring danskfaget fra tidligere skolegang, der kan sammenfattes i forståelser af faget som "kedeligt", "læsetungt" og "umotiverende." Af samme grund har læreren ønsket at lade læringsmål (se side 4) være tænkt tæt sammen med motivation i det fortsatte arbejde med novellelæsning. Undervisningsforløbet har været tænkt som et koncentreret og selvstændigt forløb som optakt til novellelæsning, og det har haft en varighed af 6 timer. I foreliggende skrift vil således indgå beskrivelser af aktiviteter taget i anvendelse i optaktsfasen samt refleksioner over, hvordan aktiviteterne har virket særligt inkluderende.

Undervejs vil der blive givet nogle konkrete anvisninger på, hvordan de implementerede aktiviteter kunne suppleres med andre aktiviteter i et tilsvarende men evt. lidt længere forløb.



## 5. Fagligt indhold: Indirekte personkarakteristik og miljøkarakteristik

Læreren har haft et overordnet mål med undervisningsforløbet, der (som tidligere nævnt) har handlet om, at styrke elevernes iagttagelser i forhold til personer og miljø i film ("En sang til Martin" og "Dansen med Regitze"), senere i noveller ("Konradsen", "Majoren" og "Livskrampe" blandt flere). Det har været omdrejningspunktet at lade eleverne rette opmærksomheden mod det danskfaglige og analytiske begreb *indirekte personkarakteristik*. I adskillige noveller er der en jeg-fortæller på spil, hvis tanker og forestillinger er med til at give betydning til novellernes hovedpersoner, der positioneres på bestemte måder men samtidig også positionerer læseren. Man kan tage eksemplet fra novellen "Konradsen" af Ulla Ryum fra 1969, hvor jeg-fortælleren, en vicevært i en opgang, lader læseren få indblik i en fællesgjort kulturel erfaring (set fra og formidlet fra viceværtens perspektiv) i forhold til dét at dø alene:

*"Det er i orden at man dør, men ikke at man dør uden at sige det til nogen"*

Det giver et spillerum for læseren, der følgelig må fortolke de signaler, man får om personen. Her kommer eleverne ofte på arbejde i forhold til at skelne mellem personernes selvopfattelser, andres opfattelser af personen og så elevernes egne opfattelser. Det er afgørende, at eleverne bliver i stand til at skifte perspektiver, underbygge og argumentere for de iagttagelser, de gør sig angående personer og miljø. Før de når dertil, er det nødvendigt at arbejde sprogpædagogisk med, hvordan man overhovedet kan stige ind i det analytiske felt og blive mere bevidst om, hvordan spillefilmen som tekstudtryk kan synliggøre, hvordan personers ord og handlinger ikke altid stemmer overens.

## 6. Aktivitet 1: Stil 3-4 spørgsmål til hovedpersonerne som I tror, I får svar på.

Som beskrevet i afsnittet omkring interaktiv læsning er det i forbindelse med tekstlæsning vigtigt at opbygge elevernes sociale og kulturelle forhåndskundskaber inden for det tematiske område. Det at aktivere elevernes erfaringer er med til at forberede dem på teksten i det hele taget. Som indledningsvis nævnt har SSH-eleverne beskæftiget sig med temaer som sygdom, smerte, sorg, tæt relateret til deres kommende erhverv. Også temaer som kærlighed, had, konflikter udgør nogle af de gennemgående temaer i danskteksternes kundskabsindhold.



Dansklæreren vælger at aktivere elevernes forforståelse ved at lade dem arbejde spørgende og søgende i forhold til to filmscener fra "Dansen med Regitze." Læreren har på forhånd udvalgt scener, der er eksemplariske, hvad angår tematikker, der kan indramme et konfliktfyldt forhold voksne børn og forældre imellem. Samtidig giver sprogbrug i filmen anledning til en efterfølgende metasproglig drøftelse på klassens fællesskab omkring udtryk og vendinger samt ords betydningsindhold.

Målene med aktiviteten kan sammenfattes i følgende:

- At engagere eleverne i forhold til at "træde ind" i personernes univers (gå i dialog jf. interaktiv tilgang)
- At træne elevernes færdigheder i at søge efter bestemt information, før de går i detaljer

Aktiviteten foregår på den måde, at eleverne bliver præsenteret for to filmscener med et ophold ind i mellem til at stille spørgsmål til scenerne i grupper. Spørgsmålene skal eleverne senere kunne besvare. Filmscenen fænger hurtigt elevernes opmærksomhed. Hovedpersonernes gestik, mimik og kropssprog i det hele taget understøtter det talte sprog, som er meget umiddelbart, ligefremt men alligevel hele tiden dobbeltkommunikerende. Der er nogle uoverensstemmelser på spil i filmscenen. Man kan sige, der udspiller sig en usynlig dagsorden, et magtspil mellem mor og voksen datter, som kun en nøje iagttagelse af kropssproget (gestik og mimik), som støtte til det talte sprog, vil kunne afsløre. Et eksempel herpå er, hvordan Regitzes mor, med skrånede øjenbryn og med kraftig stemme, på et tidspunkt udtrykker: "*På polsk, vil det sige at I lever sammen på polsk?*", hvortil Regitze svarer: "*Ja, jeg ved ikke, hvordan man gør i andre lande....men det gør vi altså..*"

Allerede under filmscenerne men også bagefter undrer flere af eleverne sig over hvad "på polsk" betyder, heriblandt både tosprogede elever og etnisk danske elever. Fælles for eleverne er, at de er i stand til at aflæse ansigtsudtryk og kropsholdninger, der indikerer, at "på polsk" ikke er ladet med positiv betydning. Det giver anledning til en fælles metasproglig opmærksomhed på klassen om betydningen af udtrykket, og læreren spørger ind til elevernes kendskab til dette udtryk. Der er således skabt et rum for, i forforståelsesfasen, både at lade sig optage af indhold (handling) men



også et rum for at være sproglig opmærksom. Samtidig lægger læreren spørgsmålet ud til eleverne i stedet for selv at besvare. Flere ønsker at forklare deres forståelse af udtrykket

Eksemplet her fortæller noget om, at eleverne, i nogen grad, er nødt til at beherske et analytisk sprog for at kunne tolke betydningen af hverdags sproget inde i skolesproget. Man kan her sige, at filmen repræsenterer et hverdags sprog, som flere af eleverne umiddelbart skulle kunne forstå, men fordi hverdags sproget her bliver gjort til genstand for sproglig opmærksomhed inde i skolesproget, bliver det nødvendigt at skabe et analytisk sprog i danskfaget, der kan indfange, hvad der sprogligt er på spil i scenen. Fordi læreren allerede fra undervisningens begyndelse skaber et sprogligt opmærksomhedsrum, bliver det trygt for eleverne at eksperimentere med betydning og afprøve forståelser ud fra egne erfaringer.

Spændvidden i typer af elevspørgsmål giver et klart billede af, at eleverne møder filmens udtryk ud fra forskellige erfaringspositioner. Nogle af de stillede spørgsmål lyder:

*"Har Regitze og Karl Åge haft et godt ægteskab?"*

*"Hvordan bliver forholdet mellem mor og datter, efter at Regitze og Karl Åge gifter sig?"*

*"Får Regitze sin vilje"?*

Eleverne får med denne aktivitet mulighed for at gå i dialog med filmens hovedpersoner og efterfølgende med hinanden, før de skal forholde sig til et helt handlingsforløb og et væld af betydninger i resten af filmen. Samtidig fungerer spørgsmålene som optakt til en foreløbig tematisering, der kan støtte eleverne i at holde fokus i den fortsatte handling.

Forestiller man sig nu, at eleverne blot skulle læse samme tekst uden billede og lyd, ville det forudsætte, at de skulle kunne aktivere nogle mentale billeder eller erindrede oplevelser af lignende karakter, der kunne støtte deres erkendelse undervejs. Selv et nok så levende og tæt beskrivende sprog på papiret ville ikke kunne dække det fulde repertoire af betydninger, der udspiller sig i scenen. Af samme grund giver det filmiske udtryk gode muligheder for at spejle flere eleverfaringer og dermed også for at inkludere flere elever i tolkningsfællesskabet.

Aktiviteten afrundes med, at læreren skriver et spørgsmål fra hver gruppe op på tavlen, der senere skal følges op på med det formål at lade fællesgjorte tolkninger i grupperne stå til drøftelse.



### *At udvide aktiviteten: udtryk og vendinger på modersmålet (supplerende aktivitet)*

I dette konkrete tilfælde kunne læreren med fordel fortsætte det sproglige og analytiske opmærksomhedsarbejde ved at lægge en supplerende gruppeaktivitet ind, der som formål skulle have at rette elevernes opmærksomhed mod, hvilke udtryk og vendinger de kender fra deres eget modersmål. Det kunne være vendinger, der dækker betydninger af samme karakter som i filmen, vendinger der i det hele taget har til formål at sætte udtryk på det "forbudte". En sådan aktivitet ville trække på elevernes individuelle og kulturelt forankrede erfaringer samtidig med, at den bekræfter elevernes sproglige identitet. Konkret skal eleverne have mulighed for at nedskrive deres selvvalgte udtryk eller vending og læse det/dent højt på modersmålet for resten af gruppen. Efterfølgende forklarer eleverne for hinanden, hvad det betyder.

## 7. Aktivitet 2: Giv filmscenerne en overskrift - gruppeaktivitet

Aktiviteten med at stille spørgsmål til indhold og handling følges op af en mere analytisk rettet aktivitet, som har til formål at lave foreløbige tematiseringer af indholdet. Tematiseringerne skal fortsat aktivere og understøtte elevernes forkundskaber inden for området, og målene for aktiviteten kan formuleres som følger:

- At få eleverne til at søge bevidst efter meningsindhold (dét der skaber betydning) og sammenfatte det i enkle temaer.
- At rette elevernes og lærerens opmærksomhed mod hvilke sociale og kulturelle forestillinger der eksisterer i klassens rum, før mere fokuserede analyse- og fortolkningsaktiviteter sættes i gang.

I forhold til at kvalificere det løbende tolkningsarbejde er det som tidligere nævnt afgørende, at elevernes erfaringsprog til at udtrykke forskellige iagttagelser gradvis udbygges til at blive mere reflekteret og systematiseret. En tilgang til dét at systematisere iagttagelser er blandt andet ved at lade eleverne forhandle tekstens nærmere betydningsindhold frem i grupper. Fra at have formuleret foreløbige indtryk i spørgsmål skal eleverne i denne øvelse kunne etablere nogle overordnede betydningsammenhænge formuleret i korte overskrifter, der skal fungere som



deres fortsatte støtte i tolkningsarbejdet. Den fælles betydningsdannelse i grupper sikrer, at eleverne fortsat er i dialog med teksten og kan spejle sig i såvel teksten som medelevernes sociale og kulturelle erfaringer. Samtidig begynder der med denne aktivitet at danne sig et billede af, hvilke samlede erfaringer holdets elever repræsenterer, og hvilke betydningsdannelser der er særligt fremtrædende. Lærerens rolle er her at få indsamlet så mange betydninger som muligt uden på forhånd at indsnævre feltet. Hver gruppe skal byde ind med sin overskrift.

Eleverne på SSH-holdet formulerer følgende overskrifter:

*"Tradition", "kutyme", "social arv", "opgør", "trods"*

I forlængelse af opsamlingen opstår snakken på holdet, hvad forskellen er på "tradition" og "kutyme". Det giver eleverne mulighed for at arbejde med forskelle og nuancer i betydninger på ordniveau, samtidig med at de retter opmærksomheden på ords frekvens, forstået som, hvor hyppigt et ord optræder i en tekstuel sammenhæng. Stort set alle elever har en forståelse af ordet "tradition", hvorimod ordet "kutyme" er mere fremmedartet og nyt for nogle af eleverne. Det er også her, at læreren udvider elevernes perspektiv ved at lade dem eksperimentere i samtalen på holdet med synonyme ord for eksempelvis "kutyme".

## 8. Aktivitet 3: "Skygning" af fokuspersion

På nuværende tidspunkt får eleverne mulighed for at se filmen i sin helhed. Deres forforståelse er aktiveret, og de er motiverede i forhold til det forestående analysearbejde. Læreren knytter et formål på aktiviteten "at se filmen", nemlig at hver elev får tildelt en "skyggeopgave" i forhold til filmens hovedpersoner. Det betyder, at eleverne bliver fordelt ud på de forskellige hovedpersoner og derpå skal fordybe sig særligt i netop deres tildelte person for derefter at kunne formidle deres iagttagelser om personen til deres medelever i andre grupper. Tanken er således, at alle elever får mulighed for at besøge de andre grupper og gå i dialog som "eksperten" inden for området. Der

er altså indbygget en informationskløft i opgaven, der udfordrer eleverne kognitivt, at formidle en tilegnet viden, samtidig med at eleverne positioneres som nogle, der véd noget.

Faktabladet til indsamling af iagttagelser ser ud som følger (det ene felt er udfyldt af eleverne):

Person	Udseende (hvordan ser han/hun ud)?	Hvordan opfører han/hun sig?	Hvordan er hans/hendes forhold til andre centrale personer?	Find et udsagn om personen (tillægsord eller en sætning)	Find en scene der underbygger udsagnet
<b>Regitze</b>					
<b>Karl Åge</b>	Ensartet udseende, klassisk klædt	Rolig, spekulativ, kedeligt	Konfliktsky, vil ikke være uvenner, elsker Regitze	Henvendt til Regitze: "Vi kan gøre noget af alt det du har lyst til, gå på museum, i biografen....."	Efter sygdomsdiagnose: "Karl Åge har hidtil rettet ind af pligt, nu af kærlighed"
<b>Regitzes mor</b>					

Faktabladet her er et eksempel på "Karl Åge"-gruppens iagttagelser, som "Karl Åge-eksperterne" skal formidle til de øvrige grupper. I "Regitze-gruppen" opstår der en diskussion af, hvorvidt Regitzes opførsel over for sin søn kan tolkes som åbenlys modstand og manglende accept, eller om hendes opførsel er et udtryk for en vilje til at holde sammen på familien. Gruppens deltagere er dermed i gang med udfordre hinanden på betydninger og må i den forbindelse underbygge deres respektive forståelser med specifikke udsagn, der kan støtte deres fremsatte påstande i forhold til tolkningen. Her er et udpluk af dialogen 3 elever imellem i "Regitze-gruppen":



**Elev 1:** "Regitze prøver sådan set at holde familien sammen..."

**Elev 2:** "Det med familiesammenhold ved jeg ikke lige...det var sådan set hende, der smed sønnen ud?"

**Elev 3:** "Hun smed ham da ikke ud.."?"

**Elev 2:** "Nej, men hun accepterede da ikke hans kæreste..."

Elevdialogen i denne gruppe udvikler sig kritisk og analyserende i forhold til mulige perspektiver at tolke en konflikt ud fra. Eleverne må søge efter nærmere detaljer i personudsagn og handlinger i filmen for at samle gyldig "vægt" i tolkningsfællesskabet, men tilbage står spørgsmålene: Kan eleverne på egen hånd "inferere"/ udfylde de "tomme" pladser i filmen, så det giver mening i tolkningsfællesskabet? Og hvordan kan læreren på en inkluderende måde være med til at forhandle/kvalificere elevtolkninger, når det bærende tolkningsarbejde er lagt ud til eleverne selv i grupper?

## 9. Læse mellem linjer

Såfremt eleverne skal lykkes med at opnå gyldighed i et tolkningsfællesskab, skal de kunne være i stand til på den ene side at fastholde et bestemt perspektiv (en bestemt tolkning), de underbygger med argumenter gennem tætte tekstiagttagelser. Dernæst skal de være i stand til at kunne skifte perspektivet og lade deres tolkning stå til prøve i tolkningsfællesskabet. Som tidligere nævnt er dette fællesskab ikke værdifrit. Derfor handler det for eleverne om at blive bevidste om, hvilke værdier, der er fremtrædende i de mellem menneskelige relationer i en SSH-kontekst.

I dette konkrete forløb var der flere elever, der havde opnået en bevidsthed om, at de i arbejdet med andre mennesker skal kunne være i stand til skifte perspektiv, forholde sig åbent og (så godt som) fordomsfrit i deres relationer til andre. Dog fremstod tillige et billede af, at ikke alle elever



var i stand til at udfylde "tomme" pladser. Hvornår bliver det synligt, at ikke alle gør det? Lad os kigge på en elevtolkning, der er fastlåst i et bestemt, forenklet og ikke-underbygget perspektiv:

*"Karl Åge er kedelig" (Citat)*

Læreren finder det her nødvendigt at udvide elevernes perspektiv, så de får en bevidsthed om vigtigheden i at kunne nuancere deres omverdenstydninger. Dét at kunne iagttage og udtrykke sig nuanceret i forhold til omverdenen er en del af SSH-identiteten, altså en del af en professionel identitet, som eleverne begyndende skal kunne påtage sig under uddannelsen. En perspektivudvidelse kan tilrettelægges sprogpædagogisk, så eleverne dels får mulighed for at få øje på nuancer i teksten og forhandle tekstens betydning samtidig med, at de løser nogle konkrete sproglige opgaver.

Først og fremmest må læreren være eksplicit omkring, at tolkningskonteksten er defineret af SSH'erens idealistiske forhold til en kommende ældre borger i en konkret samspilssituation: at kunne drage omsorg *for* og *forstå* denne ældre borger ud fra et nuanceret og empatisk menneskesyn med tanke på at den ældre, med et langt levet liv, har indgået i et samspil med forskellige mennesker og derigennem er blevet præget *af* og *selv* har præget andre. Ganske vist er Karl Åge ikke en konkret beboer eller bruger på et plejehjem, men som person og type kunne han med stor sandsynlighed være repræsenteret blandt beboergruppen på eksempelvis et plejehjem – han kunne have mistet sin kone (hvilket rent faktisk er tilfældet i filmens slutning) og blive afhængig af hjælp på sine gamle dage. Når eleverne udtrykker sig i forhold til andre (her konkret Karl Åge), skal de således kunne sondre mellem personlige vurderinger af andre i en ikke-faglig kontekst og professionelle iagttagelser samt efterfølgende vurderinger af andre i en faglig kontekst. Læreren får til opgave at synliggøre for eleverne, hvordan man konkret bliver i stand til at tolke forskellige handlinger og ord på forskellige måder, at kunne "læse mellem linjerne" for at få nuancer med. Såfremt eleverne skal have en reel chance for at blive inkluderet i et tolkningsfællesskab defineret af nuancer og empati, skal det nemlig været et eksplicit mål at udstyre dem med et sprog, der udvider perspektiverne og lærer dem, hvordan man helt konkret kan "læse mellem linjer". Når man lærer at læse mellem linjer, bliver man opmærksom på, at ord og handlinger ikke nødvendigvis er overensstemmende, og at megen betydning (tolkning) er



bestemt af, i hvor høj grad tanken får lov til at blomstre og i hvor høj grad eleven går i dialog med teksten.

### *At udvide ekspertaktiviteten: Indsæt den sætning der passer bedst*

Her skal vi kigge på, hvordan læreren ved at lave en fokuseret sprogpædagogisk øvelse omkring tolkning mellem linjer kan udvide elevernes perspektiver og få dem til at gå i dialog med teksten. Ideen med denne aktivitet er, at læreren udpeger 2-3 tekststykker, hvor inferensen er særligt på spil. Eleverne præsenteres for udvalgte scener fra filmen, der skrives til et sammenhængende skrift. I par skal eleverne så indsætte forskellige sætninger, de synes kan passe ind i sammenhængen med den eksisterende sætning. Læreren skal indledningsvis illustrere med et fælles eksempel på holdet. Som i tilfældet nedenstående, er det udvalgte tekststykke markeret med dels sort og dels rødt. Den "sorte" tekst er den tekst, læreren omskriver på baggrund af hovedpersonernes replikker i filmen og det kropssprog h/hun umiddelbart kan observere. Tekst markeret med rødt kunne være lærerens *bud* på en måde at inferere på (at udfylde de "tomme" pladser):

*Regitze ignorerede fortsat.. (at hendes mor fordømte deres umoralske samliv)...Karl Åge ønskede, at Regitze skulle mærke hans støtte (i forhold til at forsvare deres fælles beslutning om at flytte sammen uden at være gift) : "Jamen vi holder af hinanden Regitze og jeg.." Anklagende i blikket slog Fru Andersen hånden hårdt ned i bordet (for at demonstrere sin foragt i forhold til Karl Åges utidige indblanding): "Unge mand, du skal ikke afbryde.."*

Man kan indvende, at læreren på forhånd har været med til at indlægge betydninger, idet lærerens valg af Regitzes kropssprog her omskrives til "ignorans", ligesom Karl Åges blik og kropssprog af læreren tolkes som "støtte". Pointen er imidlertid, at så snart sproget er isoleret fra konkret, sanselig handling, står et langt større tolkningsarbejde tilbage til læseren, og dette tolkningsarbejde skal støttes sprogpædagogisk, så eleven bevarer læse- og tolkningslysten. Derfor er lærerens bevidste valg af tolkningen "ignorans" og "støtte" en hjælp for de elever, der ikke i



første omgang har dannet sig disse betydninger. Måske fordi de fra deres erfaringsposition aldrig er stødt på, at en sådan tolkning, kunne være en mulighed.

Når eleverne har set eksemplet på klassen, er det som sagt meningen, at de efterfølgende på egen hånd skal udfylde tekstens "tomme" pladser. Pladserne er på forhånd markeret i tekststykkerne med røde parenteser som i ovenstående. På et ark får eleverne udleveret tekststykkerne samt forskellige indsætningsforslag (sætninger) til de "tomme" pladser. Selv om læreren har lagt betydning ind i teksten fratager det ikke eleverne muligheden for at stille kritiske spørgsmål, eller måske ligefrem være uenige. Dog vil de være nødt til at skulle forholde sig til, at bestemte tolkninger skaber større meningstilslutning end andre i tolkningsfællesskabet.

Se eksemplet her:

***"Regitze ignorerede fortsat.....":***

- ▶ *"at hendes mor så vred og oprevet ud.."*
- ▶ *"at hendes mor ville dem begge det bedste.."*
- ▶ *"at situationen var blevet meget anspændt .."*
- ▶ *"at hendes mor fordømte deres umoralske samliv.."*

Når eleverne skal tolke mening og betydninger frem i tekststykkerne vil det være relevant at lade dem afprøve deres ordkendskab. Hvad er eksempelvis forskellen på at være "vred" og "oprevet"? Det kan være kulturelt og socialt betinget, hvornår et ansigtsudtryk eller udsagn fortæller os noget bestemt om en situation. For tosprogede elever vil det være nødvendigt at arbejde sig lidt længere ind i specifikke ord og betydninger, således at disse elever løbende gives mulighed for at danne hypoteser angående enkeltords betydninger, isoleret set og i betydningssammenhæng med andre ord. Dette kan blandt andet ske ved at læreren supplerer de allerede præsenterede tekstfortolkningsark med semantiske skemaer og synonymøvelser.

I øvelser med semantiske skemaer rettes elevernes opmærksomhed mod ord, som optræder i meningsmæssige klumper eller helheder. Rammen for et semantisk skema kunne man kalde et "scenarie", som læseren erfaringsmæssigt kan trække på for at forstå sammenhængen. I



synonymøvelser kan læreren lade eleverne lege med at udskifte ord i sætninger ud fra ganske korte opgaveformuleringer som:

*Hvilke andre ord kan du sætte ind i sætningen i stedet for "oprevet"?*

**vred - fortørnet - anstrengt - oprørt - opstemt**

## 10. Afrunding

Som indledningsvis fremhævet, er det væsentligt, at det faglige indhold i danskfaget er tæt forbundet med og genkendeligt i forhold til SSH'erens daglige praksis. Dét at kunne omsætte en faglig viden og tilegnede personlige kompetencer på SSH-forløbet i mødet med en kommende borger/bruger er betydningsgivende i forhold til SSH'erens uddannelsesmæssige identitet.

At kunne skifte perspektiv, lade sig overraske, lade sig undre i mødet med andre samtidig med at man oplever sig sikkert placeret i egen sociale og kulturelle identitet (dermed også forstået som dét at kunne afgrænse sig) er grundlæggende forholdemåder i SSH-faget, der samlet set er med til at skabe en SSH-identitet. Her spiller danskfaget en særlig rolle. Det er i danskfaget at eleverne gør sig erfaringer med sproglige, sociale og kulturelle betydningsdannelser mennesker imellem, samtidig med, at de gives mulighed for at stifte bekendtskab med sproget som et eksplicit analytisk men også pragmatisk redskab, der kan bidrage til at nuancere og skærpe iagttagelser af verden omkring os.

Erfaringssproget hjælper eleverne på vej til at tilegne sig et mere analytisk og reflekteret skolesprog. Man kan sige, at selv om det danske sprog (ligesom germanske og andre skandinaviske sprog) i udgangspunktet er lavkontekstsprog<sup>7</sup>, forstået som dét, at hovedparten af et budskab kommer til udtryk gennem *ordvalg* og kun i ringe grad gennem ansigtsudtryk, fagter og gestus, spiller ansigtsudtryk og kropsbevægelser alligevel en afgørende rolle i tolkninger af sociale situationer. Det udvider rummet for betydningsdannelse og gør tekster levende. Når erfaringssproget tænkes ind i undervisningen, vil det, som tidligere nævnt i afsnit 9, være sandsynligt, at flere af eleverne (især de tosprogede) oplever sig inkluderet i aktiviteterne og tolkningsfællesskabet, fordi en større gruppe af disse elevers sprogbrugserfaringer udspringer af

<sup>7</sup> Eriksen, Thomas Hylland & Torunn Arntsen Sørheim (2007): "Kulturforskelle – Kulturmøder i praksis", 148



kulturer kendetegnet ved brug af højkontekstsprog. Herunder forstås dét, at måden noget siges på, i høj grad er med til at definere indholdet i det, der siges.<sup>8</sup> Med et sådant udgangspunkt kommer kvalificering af analyse- og fortolkning i undervisningsrummet ikke kun til at handle om teksten og tekstens budskab. Det kommer i lige så høj grad til at handle om, hvordan læreren tilrettelægger et tolkningsforløb, der tager højde for at inddrage eleverne sprogliggjorte og kulturelle forudsætninger, så de bliver i stand til at deltage i tolkningens "fornemme" kunst – altså dét at bruge sproget i et fællesskab, der løbende er med til at give betydning til den verden, vi lever i.

---

<sup>8</sup> Ibid, s. 148



## Litteratur

Mulvad, R (2009): *Sprog i skole – læseudviklende undervisning i alle fag – Funktionel lingvistik*, Alinea

Gibbons, P (2009): *Lyft sproget lyft tænkandet – Sprog og lærande*, Hallgren & Fallgren

Jørgensen, M. & O. Pedersen (1994): *Læreren som sproglig vejleder*, Dansk lærerforening

Eriksen, Thomas Hylland & Torunn Arntsen Sørheim (1997): *Kulturforskelle – kulturmøder i praksis*, Munksgaard Danmark