

Indholdsfortegnelse

Indledning	1
Problemformulering	2
<i>Uddybende forklaring af problemformulering</i>	2
Metode	3
<i>Projektets metode</i>	3
Markeringer i projektet	5
<i>Videnskabsteoretisk tradition</i>	5
<i>Præsentation af undersøgelsesmetoder og empiri</i>	6
Spørgeskema	6
Observation	7
Semistrukturerede interviews	8
Semistruktur og udvælgelse	9
Artefakter og spørgeteknik	9
Magtbalance og etik	10
Intervieweren	10
Transskribering	11
<i>Projektets teoretiske ståsted</i>	11
<i>Metodekritik</i>	12
Kritisk refleksion over subjektivitet og generaliserbarhed	12
Kritisk refleksion over undersøgelsesmetoder og pålidelighed	13
Teori og analyse	14
<i>Undervisningsaktivitet 1: Interessekuffert</i>	14
Elevernes holdning	16
Kuffertens indhold	16
Præsentation af kufferterne	18
Kuffertens rolle til jobmessen	21
<i>Undervisningsaktivitet 2: Jobmesse</i>	24
Elevernes holdning	24
Undervisningen forud for jobmessen	25
Standens indhold	29
Standens modaliteter	30
Jobmessens afholdelse	38
Elevernes handleforslag til undervisningsaktiviteter	41
Konklusion	43
Perspektivering – Litteratur i brug	46
Litteraturliste	47
Bilag 1 – Danskfagets Formål	51

Bilag 2 – Svar til den afgrænset spørgeskemaundersøgelse	52
Bilag 3 – Udvalgte observationer fra Skole 1.....	54
Bilag 4 – Udvalgte observationer fra Skole 2.....	55
Bilag 5 - Deprivationsmiljø.....	56
Bilag 6 – Skema over informationskobling og multimodal kohæsion	57
Bilag 7 – Transskriberet kontekst for elevudsagn.....	58

Indledning

Fredag d. 21. april 2023 blev dato for den endelige aftale om, at uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) måtte afskaffes. Sociale, personlige og praksisfaglige forudsætninger vil ikke længere danne grundlaget for vurderingen, der i stedet foretages på baggrund af gældende karakterkrav på ungdomsuddannelserne. Aftalen begrundes med, at tidligere UPV var en ressourcekrævende proces, hvis udfald ikke var tilstrækkeligt i forhold til elevens uddannelsesvalg. I den nye aftale er der skærpede krav til en sammenhængende plan for vejledning, som udarbejdes af kommunalbestyrelsen. Ansvar for implementeringen heraf deles mellem skolens ledere, vejledere og lærere (Børne- og undervisningsministeriet, 2023a).

I 2015 undersøgte Danmarks Evalueringsinstitut, hvordan skolen arbejdede med at forberede eleverne til ungdomsuddannelser. I denne undersøgelse fremhæves især fagrækken i udskoling og de bestemmelser, der står i tilknytning til fagene som årsag, når der ikke arbejdes anvendelses- og praksisorienteret med undervisningens indhold i forsøget på at oplyse eleverne om deres fremtidsmuligheder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 7, 29). På ungdomsuddannelserne opleves det, at flere elever falder fra undervejs. Dette siges at være forårsaget af, at de oplever misforhold mellem uddannelsens krav og egne færdigheder, hvorfor det i undersøgelsen konkluderes, at der er behov for fokuseret arbejde med forberedelserne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 14).

Lærerne er i undervisningen forpligtet på at behandle emnet; uddannelse og job, hvor målet er, at eleverne opnår kendskab til interesser, potentialer og kompetencer (Folkeskoleloven, 2022, §7; Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 24). Forud for dette projekt undersøgte vi i et pilotprojekt, hvordan dansklærer og UU-vejleder samarbejdede om erhvervspraktikken. Vi observerede et møde mellem en UU-vejleder og en 9. klasse, hvor eleverne ytrede, at deres praktikpladser blev valgt på baggrund af fritidsjob og kontakter, hvoraf interesser og kompetencer ikke spillede en rolle. Vi interviewede efterfølgende en anden UU-vejleder og en dansklærer, som gav udtryk for, at praktikken alene var UU-vejlederens ansvarsområde. UU-vejleder foretog fra 7. klasses trin, i overensstemmelse med lovgivningen, kollektiv vejledning af eleverne, mens deres mulighed for individuel vejledning ikke eksisterede, hvis de var erklæret parate til deres ønskede uddannelse (Vejledningsbekendtgørelsen, 2022, §5). Imens varetog dansklæreren blot den fagfaglige undervisning og henviste til opgaven om at klargøre eleverne til afgangsprøve. I 2021 udarbejdede Danmarks Evalueringsinstitut en undersøgelse, der viste, at lærere finder opgaven med at forbinde erhvervspraktik og den faglige undervisning

uoverskuelig. Undersøgelsen viser, at dette kan handle om, at lærerne skal omkring meget undervisning, specielt i 9. klasse, hvor eleverne skal til afgangsprøve (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021, s. 44). Dette fund stemmer overens med svaret fra den dansklærer, vi interviewede i pilotprojektet.

Ud fra den indsamlede viden kunne vi opstille en hypotese, der lød: Dansklærere er ikke af den opfattelse, at de kan indfri fagets formål, mens de arbejder med fremtidsmuligheder og jobs.

Da vi skulle i 3. praktik på læreruddannelsen, var vi nysgerrige på, om koblingen mellem elevernes fremtidsmuligheder og en kvalificeret danskundervisning i henhold til fagets formål kunne lade sig gøre. Vi udarbejdede et undervisningsforløb, hvor anvendelses- og praksisorienterede aktiviteter favnede Danskfagets Formål bredt, da vi forholdt os åbne over for, hvilke koblingsmuligheder der måtte forelægge. Ønsket med forløbet var at undersøge lærerens mulighed for at skabe både kollektiv og individuel vejledning af alle elever som en fast del af den fagfaglige danskundervisning. Vejledningen skal bidrage til et reflekteret og oplyst grundlag for elevernes valg af en ungdomsuddannelse, der er i overensstemmelse med individuelle interesser og kompetencer (Børne- og undervisningsministeriet, 2023b). Efter praktikken og undervisningsforløbets gennemførelse var vi interesserede i at vide, hvorvidt fagets formål var indfriet, samtidig med at eleverne havde opnået realistisk viden om sig selv og sine fremtidsmuligheder. Foregående nysgerrighed danner grundlag for, at vi har udarbejdet nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan undervisningsaktiviteter oplyse om fremtidsmuligheder uden at gå på kompromis med Danskfagets Formål? Og hvorledes oplever eleverne, at de tilmed kan udvikle et realistisk selv billede i aktiviteterne?

Uddybende forklaring af problemformulering

Når der i problemformuleringen står *fremtidsmuligheder*, forstås det bredt som oplysning om eksisterende jobtitler, uddannelserne bag disse og kvaliteter ved forskellige jobs, der kan sættes i relation til elevernes interesser og kompetencer. Det er ikke hensigten at opfordre eleverne til at klarlægge, hvilket job de skal have, blot at skabe grundlag for at påbegynde refleksioner over, hvilke muligheder der foreligger og er i overensstemmelse med deres ønsker til fremtiden.

Danskfagets Formål inddrages i problemformuleringen for at tydeliggøre, at undervisningsaktiviteterne sættes i forhold til de forpligtelser, vi har som dansklærere. Formålet er det brede udgangspunkt

for faget, hvorunder Fælles Mål udgør en opstilling af mere konkrete mål, vi tilstræber at opnå. Hele formålet kan ses i "Bilag 1 – Danskfagets Formål" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Når vi benævner *realistisk selvbillede*, menes der en opfattelse af sig selv, hvor elevernes idealer og ønsker om fremtiden er i balance med deres kompetencer.

Metode

Projektets metode

Dette bachelorprojekt er baseret på empiri, der tager udgangspunkt i et undervisningsforløb, som er varetaget på to forskellige skoler i vores 3. praktik. I projektet benævnes disse skoler: Skole 1 og Skole 2. Undervisningsforløbet er afholdt i danskfaget i to 7. klasser, og forløbet havde titlerne: "Fremtidsdrømme" og "Mig og min fremtid". Trods de forskelligartede titler har indholdet været i overensstemmelse med et fælles udgangspunkt, da vi i fællesskab har planlagt forløbet forud for de individuelle praktikperioder. I de to praktikforløb har vi skrevet hver vores logbog samt foretaget en evaluering af undervisningen gennem et fælles udarbejdet spørgeskema med fælles link. På daværende tidspunkt var hverken logbog eller spørgeskema tiltænkt som empiri, hvorfor der kan være manglende metodiske overvejelser til sammenligning med vores semistrukturerede interviews. Logbog og spørgeskema endte dog med at blive empirisk materiale, hvori vi undersøgte og ledte efter sammenhænge og mønstre, der kunne have relevans for bachelorprojektets problemformulering (Rasmussen, 2021, s. 164).

Projektets metode kan forklares kronologisk. Der er lavet observationer, i form af logbog, forud for projektet. Disse observationer er lavet på samtlige begivenheder og adfærd i praktikperioden, herunder på alle undervisningsaktiviteter og elevernes oplevelser og reaktioner undervejs i forløbet. Observationerne modtog en rolle som empirisk materiale, efter vi besluttede, at evalueringen, i form af spørgeskemaet, skulle anvendes som empiri. Vi havde ingen klar forestilling om, hvad vi specifikt ville undersøge i projektet udover at teste vores hypotese fra pilotprojektet. Derved havde vi ingen idé om projektets problemformulering forinden vores undersøgelse, hvoraf vi anvendte en induktiv tilgang til spørgeskemaet, og vi begyndte at søge interessante fund (Rasmussen, 2021, s. 164).

Da vi valgte, at spørgeskemaet skulle anvendes, måtte vi afgrænse temaer og områder, vi fandt irrelevante og ikke matchende for vores hypotese fra pilotprojektet, fx hvordan eleverne syntes, vi fungerede som undervisere. Vi valgte udelukkende at medtage og undersøge undervisningsaktiviteter, som eleverne udtrykte særlige holdninger til og reaktioner på. Efter vi havde vurderet og udvalgt

disse, gennem søgte vi logbogen og udvalgte observationer omhandlende undervisningsaktiviteterne. Ud fra elevernes svar i spørgeskemaet og vores egne observationer fra logbogen benyttede vi stadig en induktiv tilgang til at undersøge åbent, og vi fandt frem til fire relevante undervisningsaktiviteter: en jobmesse, interessekuffert, en skriftlig aflevering og læsning af en novelle.

Nu kunne vi begynde at undersøge disse aktiviteter med blik for inddragelse af teoretisk viden fra danskfaget og viden om elevers udvikling. Vi opdagede, at de udvalgte undervisningsaktiviteter bevægede sig i et bredt felt af teoretisk viden, eftersom vi, i forløbet, havde haft i sinde at afprøve så mange forskellige aktiviteter som muligt. Vi kunne lokalisere danskfaglig viden om; skriftlighed, mundtlighed, multimodalitet og litteratur i brug, i de valgte undervisningsaktiviteter. Derudover kunne vi se sammenhænge og mønstre i aktiviteterne i forhold til elevernes følelse af at blive set og hørt, derved selvudvikling, hvorfor vi undersøgte teoretisk viden om vitaliserende miljøer.

Vi ønskede at undersøge undervisningsaktiviteterne nærmere og vide, om de var kvalificerende i forhold til at arbejde med fremtidsmuligheder og samtidig nå målet om, at eleverne kunne tilegne sig danskfaglige kompetencer. Derfor besluttede vi at afsøge elevernes holdninger og oplevelser yderligere gennem semistrukturerede interviews. Forud for disse interviews gennemgik vi ovenstående teoretiske viden. Således kunne vi anvende en abduktiv tilgang i projektet ved at bevæge os mellem et teoretisk afsæt og empirisk materiale til udarbejdelsen af vores interviewguides (Rasmussen, 2021, s. 164).

Under vores interviews spurgte vi ind til de fire undervisningsaktiviteter, men efter transskribering og kodning af alle interviews blev det tydeligt, at eleverne især ytrede sig om to undervisningsaktiviteter, de havde fundet relevante. Undervisningsaktiviteterne blev styrende for projektet, og vi undersøgte de to, som eleverne havde tilkendegivet, til besvarelse af problemformuleringen. Heraf blev den teoretiske viden besluttet. Den danskfaglige teoretiske viden blev *multimodalitet* og *mundtlighed*, eftersom de to undervisningsaktiviteter begge var multimodale og indeholdte mundtlige fremlæggelser. Den pædagogiske teoretiske viden blev fortsat vitaliserende miljøer, eftersom de to undervisningsaktiviteter begge skabte grundlag herfor.

De to undervisningsaktiviteter blev afgørende udgangspunkt for bachelorprojektet, hvorfor vi indtog et kontinentalt projektsyn, hvor empirien er styrende (Pjengaard, 2019a, s. 67-68). Efter vores interviews måtte vi endnu en gang tilbage til vores logbog, og vi foretog fravalg og afgrænsede vores observationer til udelukkende at omhandle de to undervisningsaktiviteter, som eleverne havde ytret sig om i interviews. Observationerne blev supplerende vinkler til elevernes svar i både interview og spørgeskema.

Da bachelorprojektet baserer sig på vores egen praksis, hvor vi finder to undervisningsaktiviteter, der bør undersøges, så opdeles analysen i aktiviteterne som tematiske nedslag. I analysen af empirien kobles teoretisk viden løbende, som vidner om den abduktive tilgang og det kontinentale projektsyn (Rasmussen, 2021, s. 164; Pjenggaard, 2019a, s. 68, 72).

Efter analysen forekommer en præsentation og vurdering af elevernes handleforslag til yderligere indhold i undervisningsforløbet. Konklusionen sammenholder problemformuleringen med fund fra analysen og handleforslag, og herigennem forsøges denne besvaret.

Afsluttende præsenteres et nyt perspektiv, som indebærer en præsentation af "Undervisningsaktivitet 3: Novellen", som eleverne oplevede meningsløs i forløbet. Dette perspektiv inddrages med et ønske om at udvise ydmyghed i forhold til den komplekse opgave, dansklærerne står over for, når de skal koble oplysning om fremtidsmuligheder med fagets formål.

Markeringer i projektet

Gennemgående i projektet optræder nogle markeringer, der har til formål at skabe gennemsigtighed i vores brug af begreber og henvisninger.

I de ovenstående afsnit har vi markeret begreber med kursiv. I resten af projektet vil begreberne kun markeres med kursiv, når disse benævnes første gang i analyseafsnittet.

Citationstegn anvendes, når vi henviser til titler på tidligere afsnit i projektet, undervisningsaktiviteter eller undervisningsforløb.

Empirien fremtræder som citater markeret med blå bokse. Disse er udvalgt som værende eksemplariske for elevernes udsagn.

Videnskabsteoretisk tradition

Bachelorprojektet tager udgangspunkt i en fænomenologisk tradition. Fænomenologi indebærer undersøgelse af den enkeltes livsverden med objektet som underordnet (Birkler, 2014, s. 105-106). Traditionen dominerer, da vi gennem åben og fordomsfri undersøgelsespraksis indsamlede vores empiri til projektet (Jacobsen, Schnack, Wahlgren & Madsen, 1999, s. 162). Vi havde en bevidsthed om tolkningernes tilstedeværelse, men med; forforståelsen i parentes, beskrivelser uden forklaringer og ligeværdighedsprincippet, hvor alle erfaringer og oplevelser regnes for samme, foregik indsamlingen fænomenologisk (Jacobsen et al., 1999, s. 163). Tolkningerne forekom deraf først i analysearbejdet efter neutrale beskrivelser af livsverdenerne var udarbejdet, hvilke udgør projektets empiriske grundlag.

Præsentation af undersøgelsesmetoder og empiri

Spørgeskema

Spørgeskemaet er et effektivt redskab til dataindsamling, og netop denne undersøgelsesmetode anvendte vi til at udarbejde evalueringen ved afslutning af vores praktikker (Schlüntz, 2016, s. 275). Vores spørgeskema er udarbejdet med formålet om at indfange elevernes oplevelser af undervisningen og vores måder at undervise på. Gennem en afgrænsning af spørgeskemaet blev fokus rettet på afholdte undervisningsaktiviteter. Spørgeskemaet er lavet ad-hoc, uden der er tiltænkt gennemgående sammenhæng i, hvad der spørges til, og spørgsmålene er således ikke bevidst forankret i et teoretisk udgangspunkt (Høyen, 2016, s. 300, 302).

Det er væsentligt at overveje størrelsen på det udvalg, der skal besvare spørgeskemaet. Dette afgøres situationsbestemt af, hvad der undersøges (Larsen, 2017, s. 40). Vi har, som nævnt, befundet os på to forskellige skoler, hvorfor vi opnår svar fra to forskellige klasser, der grundet det fælles tilrettelagte undervisningsforløb har sammenlignelige oplevelser, vi kan forholde os til i besvarelsene. Spørgeskemaet blev gennemført i klasselokalet, hvorfor eleverne havde mulighed for at stille spørgsmål ved behov, hvilket gav os bedre forudsætninger for høj svarprocent af kvalitet (Høyen, 2016, s. 312). Da vores interesse var at undersøge fordelingen af svar i samlet materiale, har vi foretaget en *deskriptiv statistik* uden spor af analytisk sammenhæng (Høyen, 2016, s. 299). Vi har altså udeladt at inddrage baggrundsvariabler som køn, alder osv. og i stedet gjort besvarelsene mest muligt anonyme med et håb om, at eleverne ville tilkendegive ærlige oplevelser og meninger i evalueringen (Larsen, 2017, s. 41).

Eleverne besvarede spørgeskemaet lige efter undervisningsforløbets gennemførelse, hvor de formodentlig havde gode forudsætninger for at fremkalde aktiviteterne i hukommelsen. Metoden anvendes ofte for at indsamle viden, der kan samles i tal og talsammenhænge, for efterfølgende at bruge disse i en kvantitativ analyse (Høyen, 2016, s. 299). Som nævnt havde vi interesse i elevernes oplevelser, og udarbejdede derfor et spørgeskema, hvor der på mange spørgsmål skulle svares i hele sætninger. Således kunne eleverne svare egenrådigt og uddybende, og de skulle ikke vælge mellem svarmuligheder konstrueret af os som undersøgere. Disse svar anvendes som empiri i vores analyse, mens de ligeledes udgør vores grundlag for at skabe et kvantitativt overblik over, hvordan to større elevgrupper, de to klassers, oplevelser fordelte sig.

Observation

Observation betyder; at iagttage, og metoden finder sted i det undersøgtes naturlige omgivelser, i dette tilfælde klasselokalet (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s. 229). I udgangspunktet indsamles informationer i form af ikke-sprogliggjorte handlinger. Dog har observatøren, afhængig af deltagelsesgraden, ofte mulighed for at gå i interaktion med feltet og få adgang til at trænge ind bag den observerede adfærd. Metoden er præget af åbenhed og fleksibilitet, da undersøgelsen gennemføres på feltets præmisser (Ingemann et al., 2018, s. 232). Med et grundlæggende ønske om et upåvirket indblik i udvalgte felt fandt vi efterfølgende denne velegnet til at udgøre en del af bachelorprojektets empiri. Desuden skaber indsamling af empiri gennem observation mulighed for en praksisnær og detaljerig dimension i den kommende analyse. Dette er i overensstemmelse med den interesse for praksis i danskundervisning med viden om fremtidsmuligheder og udvikling af et realistisk selv billede til følge, der træder frem i problemformulering. Vi kan således med vores viden fra observationsmetoden give læseren et praksisnært indblik i udvalgte felt (Ingemann et al., 2018, s. 245).

Deltagelsesgraden bar præg af, at vi, uvidende at det skulle være empiri, samlede disse sideløbende med vores rolle som praktikanter. Dette resulterede i, at vi kunne betegnes *deltagere som observatører*, hvor vi deltog i feltet, samtidig med at vi observerede (Ingemann et al., 2018, s. 236). Vi var *aktivt deltagende*, når vi kunne afgøre, hvad der skulle ske i det sociale system, altså hvad danskundervisningen skulle indebære. Som deltagende observatører fik vi naturligt muligheden for at stille spørgsmål og være i dialog med eleverne i undervisningen (Larsen, 2017, s. 106). På den måde kunne vi forholde os nysgerrigt til deres adfærd og opnå en yderligere grad af information. Dialog giver mening, når vi ønsker adgang til de observeredes tanker og handlinger, men i flere tilfælde suppleres observationerne med interviewmetoden for større indsigt (Ingemann et al., 2018, s. 230; Larsen, 2017, s. 107).

Vi foretog *ustrukturerede observationer* af feltet, hvilket taler sammen med vores induktive tilgang, hvor vi ønsker at forholde os åbent til det, der måtte udfolde sig i klasselokalet. Først efterfølgende foretog vi udvælgelsen af relevante informationer. Med denne grad af struktur fravælges observationsskemaet, og vi fastholdt i stedet informationerne gennem fortløbende notering i vores logbog, hvilket ofte er tilfældet ved denne observationsform (Ingemann et al., 2018, s. 239). Logbogen førte vi som regel efter undervisningen, og kun ved noget særligt interessant noterede vi i stikordsform undervejs. Med notering undervejs kan eleverne føle sig overvåget, hvilket kan resultere i ændret

adfærd (Ingemann et al., 2018, s. 244). Vi havde fokus på at være diskrete, fx ved at anvende vores computere til løbende observationer, der, uden at blive bemærket, hurtigt kunne lukkes ned igen, frem for at notere analogt med risiko for elevernes opmærksomhed herpå. Med logbogen opnås fyldige beskrivelser (Larsen, 2017, s. 108). Der forefindes ofte både beskrivende og tolkende informationer, hvoraf vi tilstræbte at udvælge førstnævnte fra praktiklogbogen for at opnå neutrale beskrivelser, inden den tolkende dimension måtte træde frem i analysen. Med *beskrivende observationer* fokuseres der på at observere, hvad der sker i den konkrete situation, og mest mulig viden indsamles (Larsen, 2017, s. 110; Ingemann et al., 2018, s. 243).

Vi har foretaget flere gennemlæsninger og derigennem systematisk kodning af det store empiriske materiale, efter vi besluttede, at det skulle udgøre empiri i bachelorprojektet (Ingemann et al., 2018, s. 245-246).

Semistrukturerede interviews

Dette projekt er yderligere baseret på empiri indsamlet fra semistrukturerede interviews af både enkeltpersoner og grupper af elever. Den kvalitative interviewmetode benyttes for at opnå dybere indsigt og indhente viden, der giver adgang til flere nuancer for vores interessefelt (Ingemann et al., 2018, s. 151). Interview er en samtale med et formål, hvor vi beskæftiger os med informanternes livsverden, og vi får enten kendskab til deres forståelse af fænomener ud fra deres perspektiver eller får unikke oplysninger om erfarede begivenheder (Ingemann et. al., 2018, s.148, 151-152).

Vi udførte i alt syv interviews, hvoraf to var gruppeinterviews med deltagelse af tre elever i hvert, og resten var enkeltpersonsinterviews. Vi foretog et gruppeinterview på hver af de to skoler, og hensigten var at igangsætte samtaler mellem eleverne, hvilket skulle bidrage til genkaldelse af undervisningsaktiviteterne. Eleverne fik mulighed for at reagere på hinandens synspunkter og supplere hinanden i en dialog. Derudover var gruppeinterviews planlagt forud for enkeltpersonsinterviews for at skabe tryghed i en uvant situation (Ingemann et. al., 2018, s. 153; Kampmann, 1998, s. 24). I vores enkeltpersonsinterviews opstod muligheden for, at hver enkelt elev kunne fortælle om sine unikke oplevelser og dele sin viden samt holdninger (Ingemann et. al., 2018, s. 153). De syv interviews opfyldte undersøgelsens mætningspunkt, da vi vurderede, at flere interviews ikke ville medbringe yderligere viden til vores problemformulering (Ingemann et. al., 2018, s. 170). Der var en enkelt elev, Elev X, som deltog i et gruppeinterview på Skole 1, som ikke ville deltage i et enkeltpersonsinterview, hvorfor der forekommer fem enkeltpersonsinterviews i stedet for seks.

Valget om at anvende semistrukturerede interviews opstod på baggrund af empiri indsamlet fra spørgeskemaet og vores valgte observationer. Ud fra denne empiri havde vi fundet frem til fire undervisningsaktiviteter, som var relevante at afsøge yderligere i forhold til koblingen af fremtidsmuligheder, elevens selvbillede og Danskfagets Formål. Vi ønskede derfor at anvende interview som en supplerende metode mod dybere indsigt om elevernes oplevelser af disse aktiviteter (Ingemann et. al., 2018, s. 152).

Semistruktur og udvælgelse

Alle interviews var semistrukturerede, da vi således fik mulighed for at skabe en retning, men uden at styre fuldstændigt. Vi kunne forholde os lydhør og åbne overfor elevernes perspektiver ved at afvige fra de forudbestemte spørgsmål og stille opfølgende eller nye spørgsmål (Ingemann et. al., 2018, s. 173-174). Forud for afholdelse af interviews havde tidligere empiri oplyst om fire aktiviteter, hvori vi undersøgte teoretisk viden indenfor: skriftlighed, mundtlighed, multimodalitet, litteratur i brug og vitaliserende miljøer. Denne viden medvirkede til at opstille vores interviewguides, hvor teoriens delelementer blev koblet til aktiviteterne (Ingemann et. al., 2018, s. 178-179). Vi ønskede at finde ud af, hvad eleverne havde fundet særligt ved aktiviteterne, og derfor søgte vi et *inde-fra-perspektiv*. Vi ønskede ligeledes at indfange nogle oplevelser, som kunne være typiske for felten samt indhente udsagn, der kunne bruges til at indfange meninger til vores analyse (Ingemann et al., 2018, s. 157, 168-169). Vores udvælgelse af elever var hverken *fuldstændig formålsbestemt* eller *tilfældig*, da vi havde overvejet bestemte elever af blandet køn, der kunne bidrage med viden i overensstemmelse med problemformuleringen. Da vi havde afprøvet undervisningsforløbet i to klasser, kunne vi udvælge to større elevgrupper, som vi kunne udtrække tilfældige elever fra, der kunne udsige noget, som kunne fungere mere eller mindre generelt (Ingemann et al., 2018, s. 169). Samtidig blev det tilfældigt i forhold til hvilke elever fra elevgruppen, som ville deltage, og vores interviewpersoner blev udelukkende drenge (Ingemann et al., 2018, s. 166).

Artefakter og spørgeteknik

I den operationelle dimension af vores interviews blev der udvalgt spørgeteknikker og artefakter, der skulle anvendes som en række hjælpemidler (Ingemann et al., 2018, s. 179, 182). Ved at inddrage; fotografier fra undervisningsaktiviteter, opgavebeskrivelser samt animerede billeder, kunne vi styre interviewsituationerne samt støtte eleverne. Artefakterne blev brugt til at genskabe hukommelsen, da interviews blev foretaget et tidsrum senere, end undervisningsforløbet var blevet afholdt. De var også

afsæt for samtale om undervisningsaktiviteterne. Artefakterne fik eleverne til at sætte ord på, hvad de havde lavet, og hvilken oplevelse de havde haft (Kampmann, 1998, s. 27). Yderligere kunne vi anvende artefakterne til at spore samtalen tilbage til et tema, hvis vi bevægede os på et sidespor (Kampmann, 1998, s. 26).

I vores interviews anvendte vi også vignetspørgsmål, hvor vi skabte et fiktivt scenarie. Til disse spørgsmål skulle eleverne forholde sig til scenariet og derigennem ytre deres holdninger om den oplevede situation ved at overveje den fiktive situation (Ingemann et al., 2018, s. 182).

Magtbalance og etik

En fordel i vores interviews var, at vi kunne samtale om oplevelser fra de konkrete undervisningsaktiviteter, vi alle havde taget del i, hvilket kunne skabe en fælles referenceramme (Glasdam, 2016, s. 132). Eleverne blev anset som eksperter, der skulle forholde sig til kendte artefakter og egne oplevelser af konkret praksis. Vi kunne dermed indtage en mere ydmyg rolle, da artefakterne gav eleverne mulighed for at lade deres associationer være bestemmende for interviewets forløb (Kampmann, 1998, s. 8, 40). Artefakterne medvirkede således til et mere åbent, uforudsigeligt og fleksibelt interview, hvilket påvirkede den asymmetriske magtbalance, som forekommer i enhver interviewsituation (Kampmann, 1998, s. 40).

Det er vigtigt at tage højde for etik i denne undersøgelsesmetode, da det er indtrængen i andre menneskers livsverden (Ingemann et al., 2018, s. 137-139). Når man interviewer børn og unge, herunder elever, skriver Jan Kampmann, at undersøgeren skal skabe en klar forståelse af, hvad der skal ske i og med interviewet. Derudover er det væsentligt at have fokus på fortrolighed, offentliggørelse, at indhente et samtykke og give information om den frivillige deltagelse (Kampmann, 1998, s. 32-33). Eftersom eleverne var umyndige, havde vi udformet et skriftligt samtykke til deres forældre, som blev sendt forud for vores interviews.

Intervieweren

Eftersom interview er en social interaktion, og et godt interview er betinget af en god kontakt til informanterne, så blev det relevant at udforske, hvem der skulle foretage de forskellige interviews af eleverne (Glasdam, 2016, s. 135). Indledningsvist var planen at skabe social distance mellem eleverne og intervieweren, hvorfor vi havde planlagt at interviewe hver vores elever, altså fra den modsatte skole, vi havde afholdt vores undervisning og praktik. Ved nærmere eftertanke revurderede vi dog

dette og prioriterede social nærhed og personlig fortrolighed, da samspillet i relationen kunne fungere som et metodisk redskab til at skabe tryghed (Glasdam, 2016, s. 135). Vi valgte, at vi begge skulle være til stede i interviewsituationerne, da den af os, som ikke var interviewer, kunne supplere med autentiske spørgsmål til eleverne, da denne person ikke havde været til stede i konkrete undervisningspraksis.

Transskribering

De syv interviews foregik ved fysiske møder, hvilket gav mulighed for at aflæse eleverne, og den pågældende interviewer kunne forholde sig til elevernes verbale- og nonverbale kommunikation. Dette gav optimal mulighed for at fornemme: tonefald, pauser eller hvornår der kunne stilles opklarende spørgsmål (Ingemann et al., 2018, s. 154-155). Da interviews var gennemført og skulle klargøres til kodning og videre analyse, blev de fastholdt gennem lydoptagelse med tilhørende transskription (Glasdam, 2016, s. 142). Vores transskriptioner blev udformet i skriftliggjort talesprog med det formål, at de syv interviews skulle optræde autentiske, når de senere skulle medvirke i analysearbejdet. Ved viderebehandling af et lydoptaget interview rettes opmærksomheden mod den grad af fortolkning, der kan forekomme, når mundtlighed omsættes til skriftlighed (Aagerup & Willaa, 2016, s. 126).

Projektets teoretiske ståsted

Som nævnt i "Projektets metode" afgrænsede vi, med udgangspunkt i empiriske fund, projektets danskfaglige omdrejningspunkt til multimodalitet og mundtlighed. Desuden havde vi interesse i en pædagogisk vinkel om vitaliserende miljøer, når eleverne arbejdede med undervisningsaktiviteterne under temaet, fremtidsmuligheder, og deraf muligheden for at de kunne udvikle realistiske selvbilleder.

Multimodalitet som teoretisk ståsted i projektet tager udgangspunkt i socialsemiotikeren, Gunther Kress', klassificering af modaliteter (Fougat & Løvland, 2020, s. 40). Theo Van Leeuwen bidrager med fire former for multimodal kohæsion; rytme, komposition, dialog og informationskobling (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 37). Leeuwens primære fokus på modaliteterne, billeder og ord, udgjorde tilvalget af Thomas Illum Hansens udvidelse af modaliteternes samspil, hvoraf udvalgte anvendes i projektet (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 40). Illum Hansens teori afspejler en fænomenologisk tilgang, når han blandt andre bidrager med modaliteterne, krop og genstand, hvilke forekommer relevante i dette projekts fokus på multimodalitet (Hansen, 2010, s. 7). Samspil mellem modaliteterne

optræder og visualiseres i et konstrueret skema, som fremgår af ”Bilag 6 – Skema over informationskobling og samspil”, hvor Illum Hansen kombineres med Leeuwen.

Mundtlighedsens berettigede plads på skolens dagsorden fremhæves med Jette Barnholdt Hansens ord, hvor hun fortæller om væsentlige muligheder hos eleverne ved denne prioritering (Hansen, 2009, s. 24). Dertil følger en skelnen mellem *mundtlighed i undervisning* og *undervisning i mundtlighed* af Mads Th. Haugsted, hvor han med begreberne synliggør et behov for at favne mundtlighed som mere end dialog i klasserummet (Haugsted, 2009, s. 225-226, 228). Mundtlighedskulturen sættes i fokus gennem Sylvie Penne og Frøydís Hertzberg, og de inddrages i projektet med fokus på årsagerne til, hvorfor nogle elever ikke tør tale (Penne & Hertzberg, 2019, s. 75, 77). Søren Marquardt Frederiksen præsenterer i sin teori om en konstruktiv mundtlighedskultur, hvor eleverne klædes på til både at modtage og give kritik i henhold til mundtlig formidling (Frederiksen, 2009, s. 29-35).

Jan Tønnesvangs *vitaliseringsmodel* udgør grundlaget for arbejdet med vitaliserende miljøer i den pædagogiske praksis, og vi anvender denne til analyse af elevernes udvikling af selvbillede i de valgte undervisningsaktiviteter (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 3-11). Desuden inddrager vi Tønnesvangs *deprivationsmodel*, som er modsvarende vitaliseringsmodellen, og denne udgør således også en del af projektets teori (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 49).

Metodekritik

Kritisk refleksion over subjektivitet og generaliserbarhed

Gennem bachelorprojektets problemformulering har vi et ønske om at afsøge, hvordan undervisningsaktiviteter om fremtidsmuligheder kan indfri det danskfaglige formål og tilmed styrke elevers realistiske selvbillede, hvoraf vi har undersøgt elever fra egen praksis. Projektet er opstået på baggrund af en generel hypotese fra vores tidligere pilotprojekt. Selvom vi undersøger egen praksis, er det vores overbevisning, at når vi kobler teoretisk viden på specifik empiri, kan vi argumentere for, at flere dansklærere, uden bekymring, kan arbejde med lignende undervisningsaktiviteter og muligvis finde inspiration i projektet til en praksis inden for det obligatoriske emne: uddannelse og job (Folkeskoleloven, 2022, §7). Derudover har vi anvendt den kvantitative metode til at afdække to større elevgrupper - de to 7. klassers - generelle oplevelser og meninger om aktiviteterne. Vi fik således kendskab til mange elevers overordnede holdninger, og vi fik indsamlet repræsentative svar i mængder, som kunne give kvantificerbart data. Data fra spørgeskemaet blev anvendt til information om undervisningsaktiviteter og gik forud for den kvalitative metode, der fungerede opfølgende. Data afdækkede

ligeså et udsnit af virkeligheden, som kan bruges til at generalisere bachelorprojektet (Larsen, 2017, s. 30).

Kritisk bør vi dog overveje generaliseringen af data, da undervisningsforløbet og aktiviteterne har kunnet afvige i udførelsen på de to skoler. Al undervisning foregår i en pædagogisk praksis, hvor pædagogiske, uforudsete øjeblikke kan indtræffe (Manen, 2022, s. 88, 203). De pædagogiske øjeblikke afhænger af den situeret kontekst, og når sådan øjeblik opstår, må den enkelte lærer handle ud fra sin pædagogisk takt uden tid til refleksion (Manen, 2022, s. 62, 91). Læreren skal handle hensigtsmæssigt med improvisation, omstillingsparathed og årvågenhed, og derved kan aktiviteter i undervisningen have været udført anderledes, end vi havde planlagt (Manen, 2022, s. 206).

Kritisk refleksion over undersøgelsesmetoder og pålidelighed

Projektets problemformulering bør være bestemmende for valg af undersøgelsesmetoder. Når disse flugter med hinanden, skabes det, der betegnes *alignment* (Pjenggaard, 2019b, s. 109). Vi forsøger at skabe alignment i vores bachelorprojekt, når problemformuleringen afspejler en undersøgelse, som kun eleverne har svaret på. Kun eleverne ved, hvad de har lært gennem undervisningsaktiviteterne, og ligeledes hvorvidt de oplever at have udviklet deres selvbillende. Dette afspejles i valget af undersøgelsesmetoder, hvoraf elevernes stemmer og livsverdener udgør størstedelen af indsamlede empiri – mere specifikt empirien indsamlet gennem spørgeskemaer og interviews.

Der forekommer altid, uanset graden af alignment, vanskeligheder i tilknytning til valgte metoder. I den forbindelse forsøges, at skabe kritisk refleksion over oplevelser, meninger og handlerum for eleverne (Pjenggaard, 2019b, s. 109-110). Vi ønsker at belyse en bevidsthed om vanskeligheden ved, at vi gennemførte interviews tre måneder efter undervisningsforløbets gennemførelse. Dog forekom det tydeligt, at flere af elevernes besvarelser stemte overens med besvarelserne fra det spørgeskema, de udfyldte, netop som forløbet var afsluttet, hvorfor udsagn fra interviews er aktuelle.

Som nævnt forsøger vi med projektet af afspejle en interesse i elevens livsverden. I den forbindelse opstår ligeledes vanskeligheder i undersøgelsesmetoderne, hvor blandt andet transskribering af interviews kan være påvirket af undersøgernes monopol på at fortolke udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 55). Med en viden herom, har vi tilstræbt at transskribere autentisk med skriftliggjort talesprog, så elevernes oplevelser kommer til udtryk, som de blev ytret i interviews.

Ligeledes kan vi udsætte vores fænomenologiske tilgang til indsamling af empiri for kritisk refleksion, når der rejses tvivl ved, hvorvidt vi kan sætte vores forforståelse i parentes og udelade tolkninger ved notering af observationer. Kritikken er før rejst mod observation som undersøgelsesmetode, da noterne siges at være udtryk for undersøgerens fortolkning i højere grad end den faktisk observerede virkelighed. Det påstås, at man ikke kan undgå fortolkninger i noter fra det udvalgte felt, men at det er muligt at adskille refleksioner, så beskrivelsen bliver så neutral som muligt, hvilket vi tidligere præsenterede at have arbejdet med, da vi foretog valg og fravalg af observationer fra praktiklogbogen (Ingemann et al., 2018, s. 245).

Teori og analyse

Undervisningsaktivitet 1: Interessekuffert

Denne undervisningsaktivitet var en af forløbets indledende. Eleverne skulle folde en kuffert af karton og fylde denne med multimodalt og personligt indhold, der afspejlede deres interesser – de havde blandt andet medbragt objekter hertil hjemmefra. Præsentationen af interessekufferterne foregik gennem mundtlig formidling, både med lydoptagelse og i bordgrupper.

Det blev klargjort i plenum, at interessekuffertens formål var mere end at lære hinanden at kende, når denne desuden kunne få væsentlig betydning for deres valg i det videre undervisningsforløb.

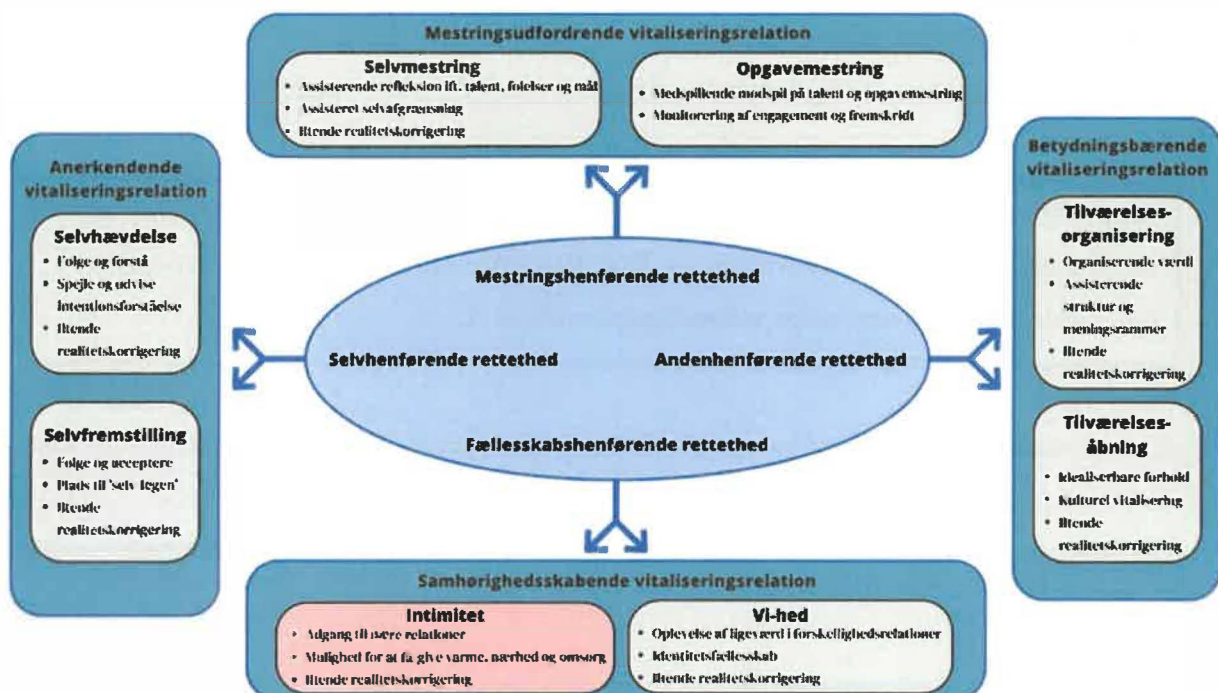
Imens fortalte jeg, at formålet med deres kufferter var 1) at jeg gerne ville lære dem at kende samt lære om deres interesser, og 2) at kufferten skulle bruges senere i vores forløb, da de her skulle undersøge jobmuligheder (Bilag 4).

Forinden elevernes udformning af interessekufferter, præsenterede vi dem for en tilsvarende udgave.

Jeg påbegyndte undervisningen med at introducere mig selv gennem 'min interessekuffert' (Bilag 3).

Jeg havde medbragt en foldet kuffert med indhold, og jeg lod denne cirkulere mellem eleverne (Bilag 4).

Når vi peger eleverne i retning af, hvad de skal, bevæger vi os ind i teorien om vitaliserende miljøer. I arbejdet med vitaliseringsmiljøer anvendes *vitaliseringsmodellen*, som beskæftiger sig med menneskets motivationelle rettetheder, og de relationer, der giver psykologisk ilt, er dermed vitaliserende for rettethederne. Med psykologisk ilt forstås det at tilfredsstille grundlæggende psykologiske behov. Det er disse psykologiske behov, der driver mennesket til at realisere sin tilværelse, og behovene tager afsæt i eksistensvilkår. I vitaliseringsmodellen visualiseres de fire grundlæggende behov, som benævnes rettetheder. Hver rettethed påvirkes af bestemte responsmåder i omgivelserne og benævnes *vitaliseringsrelationer*. Vitaliseringsrelationerne kan respondere på to aspekter inden for hver rettethed. Som vist i figur 1 kan relationen; i den *selvhønførende rettethed* respondere på *selvhævdelse* og *selvfremstilling*, i den *mestringshønførende rettethed* respondere på *selvmestring* og *opgavemestring*, i den *andenhønførende rettethed* respondere på *tilværelsesorganisering* og *tilværelsesåbning*, og i *fællesskabshønførende rettethed* respondere på *intimitet* og *vi-hed*, hvoraf førstnævnte ikke gør sig gældende i pædagogisk praksis (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 47; Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 3-10).



Figur 1 - Vitaliseringsmodellen

Modellen indbefatter blandt andet *den betydningsbærende vitaliseringsrelation*. Denne kan tilføre en meningsgivende retning, ved at introducere noget, der er større end eleven selv. Når vi præsenterer vores personlige kuffert først, organiserer vi elevernes tilværelse og giver opgaven mening og assisterende struktur, hvilket ligger som forudsætning for at blive vitaliseret i den andenhenførende rettedhed (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 8-9).

Elevernes holdning

I spørgeskemaet fremgår det, at 17 ud af 46 elever tilkendegiver, at interessekufferten er den aktivitet, de husker bedst. Kun 6 vurderer, at denne gav mindst mening i forløbet (Bilag 2). Tallene, som udtryk for elevernes holdning, danner grundlag for en vurdering af følgende analyseafsnit som væsentligt for at afsøge svar på projektets problemformulering.

Kuffertens todelte formål udtrykker eleverne at være bekendte med, da de både i interview og spørgeskema bliver spurgt, hvorfor de tror, at aktiviteten fandt sted i forløbet, og hvad denne skulle bruges til.

For at se hvad interessere os også for at give nogle forslag for jobs vi måske også kunne interessere os for" (Bilag 2).

Elev A: Lære os at kende

Elev B: Var det ikke den der præsentation, hvor man prøvede sådan jobs (Bilag 7).

Kuffertens indhold

De interessekufferter, vi præsenterede elever for, var sammensat af flere objekter, herunder billeder, genstande og ord.

Heri havde jeg sedler med tegninger af interesser og ikke-interesser, sedler med ord, en filtet figur af min hund, sytråd, en blyant og et billede af min kæreste (Bilag 3).

Disse objekter betegnes herefter som *modaliteter*. Vi kombinerede altså modaliteter, som skulle give indblik i vores personligheder – vi præsenterede eleverne for *multimodale tekster* (Fougts & Løvland, 2020, s. 29). I den forbindelse er det relevant at kortlægge, at vi i undervisningsforløbet forholdt os til *det udvidede tekstbegreb*, hvor tekster er mere end skrevne ord. Ifølge Simon Fougts og Anne Løvland anvendes disse fremstillinger til at kommunikere med, uanset hvilket tegnsystem, der benyttes (Fougts & Løvland, 2020, s. 33-34).

Da eleverne påbegyndte fremstillingen af egne tekster, var disse ligeledes kombineret af flere modaliteter, der skulle skabe mening på forskellige måder.

Elev E: Øh, jeg havde en controller, fordi jeg godt kan lide at spille i min fritid nogle gange. Og så havde jeg et stykke værktøj, fordi jeg elsker at bruge mine hænder til noget kreativt og sådan noget. Sådan ting på huse og sådan noget. Og så havde jeg en håndbold med, fordi jeg godt kan lide at spille håndbold (Bilag 7).

Modaliteters samspil kommer forskelligt til udtryk, når de enten udtrykker samme indhold på forskellige måder – *redundans* - eller ved at udtrykke forskelligt indhold – *funktionel specialisering* (Fougts & Løvland, 2020, s. 30). Når eleven i ovenstående besvarelse fortæller, hvad han havde i sin kuffert, foregiver han, at modaliteterne gav forskellige informationer om, hvem han er, og hvad han interesserer sig for. Funktionel specialisering gør sig deraf gældende. Samspillet mellem modaliteterne behandler Leeuwen, når han opstiller fire former for *multimodal kohæsion*. I det følgende udbygges *informationskobling*, som omhandler modaliteternes relation, mens de resterende forekommer i senere afsnit: ”Undervisningsaktivitet 2: Jobmesse” (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 40). Leeuwen opdeler informationskobling i to hovedkategorier; *udbygning* og *udvidelse*, men han forholder sig primært til relationen mellem billeder og ord (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 40). Da eleven fortæller, at han foruden billeder og ord, præsenterede fx en controller og værktøj i kufferten, anvendes, som nævnt i ”Projektets teoretiske ståsted”, yderligere Illum Hansens viderearbejde med samspillet, hvor disse kan stå i forhold til flere modaliteter, herunder genstande. Han præsenterer tre samspil under hver af Leeuwens to hovedkategorier (Hansen, 2018, s. 80) (Bilag 6). Under udvidelse konkretiserer Illum Hansen et samspil kaldet *komplementering*, hvor modaliteterne styrker det samlede udtryk, da de enkeltvis ikke kan stå alene. Eleverne skal skabe et billede af dem selv gennem kufferten,

og trods modaliteternes funktionelle specialisering, udgør de tilsammen et helhedsudtryk ved at styrke og supplere hinanden (Hansen, 2018, s. 81).

I spørgeskemaet fremgår det af flere besvarelser, at eleverne beskriver kufferternes indhold som deres eget og som personligt (Bilag 2). Ved at blive set og anerkendt for det særlige, vi bidrager med til vores omgivelser, næres behovet i vitaliseringsmodellens selvhenførende rettethed, og den enkeltes selvværd udvikles (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 5). Interessekuffertens indhold gav eleverne mulighed for at præsentere sig selv, som den de er, hvilket en elev tilkendegiver i interview at have oplevet, da han bliver spurgt, om han kunne fortælle om sig selv gennem aktiviteten.

Elev D: Det tror jeg. Det vil jeg sige. Ligesom at jeg fx kan lide basketball (Bilag 7).

Den anerkendende vitaliseringsrelation, som er understøttende for udvikling af den selvhenførende rettethed, gjorde sig gældende, da eleverne senere i forløbet skulle præsentere indholdet for både os og deres klassekammerater, da dette kan føre til oplevelser af anerkendelse, forståelse og accept fra andre (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 8). Denne kommer vi yderligere ind på i det kommende afsnit: ”Præsentation af kufferterne”.

Præsentation af kufferterne

Præsentation af interessekufferter foregik med både forskelle og ligheder på de to skoler. På Skole 1 skulle eleverne blot præsentere kufferten én gang, og de kunne vælge, om dette skulle foregå som lydoptagelse eller på klassen (Bilag 3). På Skole 2 skulle eleverne præsentere deres kufferter to gange, både for underviser som lydoptagelse og for hinanden i bordgrupper (Bilag 4). Et fællestræk for præsentationsformerne var kravet om mundtlig formidling. Haugsted skelner mellem betegnelserne *mundtlighed i undervisning* og *undervisning i mundtlighed*, som videre omtales *m-i-u* og *u-i-m*. *U-i-m* omfatter situationer, hvor det mundtlige sprog bliver undervisningens genstand (Haugsted, 2009, s. 225-226).

Jeg gav en hjemmeopgave, hvor de skulle optage en lydfil. I denne skulle de forklare deres objekter, og hvorfor disse var valgt. Jeg forklarede vigtigheden i at beskrive, hvordan objekterne så ud, da jeg ikke kunne se dem (Bilag 4).

Ovenstående indrammer en opgaveformulering, hvor der er lagt fokus på lydoptagelsen som en mundtlig genre, og vi kan se, hvordan sproget gøres til opgavens genstand. Ligeledes da eleverne i interviews bliver spurgt, hvad de var opmærksomme på ved lydoptagelserne, afspejler deres svar en forståelse af det særlige ved, at tilhøreren ikke kunne se de modaliteter, der blev præsenteret.

Elev C: Eh altså lydoptagelsen, der kan du ikke, der kan du ikke se, hvad det er, så du skal sådan forklare det. Når du har det i hånden, så kan du sige: "Jeg har taget det her med". Det kan jeg ikke rigtig sige på en lydoptagelse. Det er lidt svært (Bilag 7).

Da eleverne på Skole 2 præsenterede mundtligt i bordgrupper, samt da eleverne på Skole 1 foretog præsentationer af kufferterne, var der større fokus på m-i-u. De skulle bruge det mundtlige sprog til at formidle, hvordan kufferten kunne repræsentere deres personlighed og interesser. Når Haugsted gør opmærksom på, at det er nødvendigt at skærpe fokus på u-i-m, ytrer han ikke, at m-i-u ikke har en berettiget plads i danskfaget. Tværtimod hævder han, at læreren bør arbejde nøje med normer og værdier i klasserummets mundtlighedskultur (Haugsted, 2009, s. 228).

Eleverne tilkendegav forskellige oplevelser af at præsentere kufferten mundtligt foran sine klassekammerater. På Skole 1, hvor eleverne selv kunne vælge, hvorvidt de ville præsentere på klassen eller som lydoptagelse, tilkendegav en elev sine overvejelser omkring det at lave fejl foran sine klassekammerater, da han fortæller, at han valgte at lydoptage præsentationen.

Elev B: Jeg synes bare sådan lidt mere, så kan man sådan øve sig mere på det og finde det rigtige, i stedet for man laver nogle fejl (Bilag 7).

Ovenstående citat vidner netop om behovet for at arbejde med klassernes mundtlighedskulturer, som Hausted belyser. Han tilføjer, at læreren har et væsentligt ansvar for at styrke kulturen, så eleverne ikke: står af, bliver tavse, bliver støjende eller tager afstand fra undervisningen (Haugsted, 2009, s. 231-232). Eleven udfører opgaven med det forbehold, at der ikke skal være fejl i formidlingen. Frederiksen sætter, med udvikling af en konstruktiv mundtlighedskultur, fokus på en *positiv kritik-kultur*,

hvor elevernes mål bliver at fremme hinandens evner til at tale gennem konstruktiv kritik (Frederiksen, 2009, s. 33-35). Eleverne vil deraf kunne udvikle sikkerhed og selvtillid, når det gentagne gange bliver en del af undervisningen, at de rejser sig og modtager konstruktiv feedback fra andre (Frederiksen, 2009, s. 29-31). Med en konstruktiv mundtlighedskultur kan elevens selvtillid udvikles, således han flytter fokus fra fejl eller arbejder konstruktivt med disse. I analysen af ”Undervisningsaktivitet 2: Jobmesse” præsenteres ét af de redskaber, læreren kan implementere for en sådan kultur. Den sikkerhed og selvtillid, Frederiksen lægger vægt på at mundtlighed kan udforme, giver nogle elever udtryk for at have oplevet i forbindelse med at præsentere kufferten mundtligt foran sine klassekammerater.

Elev A: Ja, det kan godt være en smule svært og grænseoverskridende men bagefter, når man har gjort det, så synes man bare, det er godt, at man gjorde det (Bilag 7).

I vitaliseringsmodellen forekommer den mestringshenførende rettethed, og denne indrammer behovet for at mestre de opgaver, der stilles (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 6). Vitaliseringsrelationen kaldes *den mestringsudfordrende* og indebærer, at læreren giver eleverne opgaver, der ikke er umulige at løse, men som udfordrer tilstrækkeligt til, at der opstår udvikling (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 10). Eleven i ovenstående citat giver udtryk for, at opgaven har været svær og grænseoverskridende. Dog har denne udfordring ikke betydet, at eleven ikke har udført opgaven, og han har efterfølgende haft en oplevelse af, at det var godt, at han gjorde det. Dette er en indikation på den sikkerhed og selvtillid det kan udvikle, at eleverne overvinder frygten for at fejle og formidle mundtligt i klasserummet. Den mestringsudfordrende vitaliseringsrelation bidrager til selvafrænsning og selvrefleksion, når denne stiller opgaver med tilpasset udfordring til kompetenceudvikling (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 10).

I ”Kuffertens indhold” belyste vi, hvordan kufferten åbnede muligheden for, at eleverne præsenterede sig selv, som den de er, altså at nære den selvhenførende rettethed. Den anerkendende vitaliseringsrelation bliver relevant, når eleverne præsenterer over for hinanden, og dermed har mulighed for at udvise forståelse og accept. Det er når denne rettethed næres, at eleverne kan udvikle deres ambitioner og positive selvopfattelse (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 8-9).

Fællesskabet dyrkes, når mundtlighed sættes på dagsordenen. Parterne i kommunikationsøjeblikkene

er til for hinanden, og alle har sin betydning. Dette fremhæver Jette Barnholdt Hansen som bedste argument for skolens prioriteringen af mundtligheden (Hansen, 2009, s. 24). I vitaliseringsmodellen findes den fællesskabshenførende rettethed, der udgør behovet for tilhør. Vitaliseringsrelationen kaldes *den samhørighedsskabende*, og denne muliggør vi-hed i grupper, hvor der skabes ligeværd mellem elever, og deres forskelligheder accepteres (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 9-10). Da kufferterne præsenteres i bordgrupper, tilstræbes det, at eleverne får kendskab til hinanden. Hvis eleverne møder accept og anerkendelse fra gruppemedlemmerne af, hvem de er, i forbindelse med den anerkendende vitaliseringsrelation, får de mulighed for at opleve samspil og at være en ligeværdig del af et fællesskab, og således vil også den fællesskabshenførende rettethed næres (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 6).

Kuffertens rolle til jobmessen

Tidligere fremhævede vi interessekufferten som en multimodal tekst, hvor modaliteterne ikke kunne stå alene i konteksten; hvem er du, og derfor var der tale om komplementerende samspil. Flere af eleverne tilkendegav i interviews, at de havde anvendt kuffertens indhold, og derigennem fortællingen om dem selv, i valget af job til messen. Et eksempel herpå ses i nedenstående citat.

Elev A: Jo, det var mere den der seddel med ordet 'løb' og fodbolden, som er aktivt. Det her, kan jeg godt lide at løbe. Så øh tænkte jeg, fordi jeg har set så meget politijagten og sådan noget, så kunne jeg godt se en sammenhæng med løb og sådan noget, for at være aktiv, så vil jeg nemlig være politibetjent (Bilag 7).

Ovenstående viser, at modaliteternes samspil danner grundlag for elevens valg. Eleven tog udgangspunkt i en fodbold og i en seddel med ordet: løb. Disse modaliteters komplementerende samspil gav eleven et selvbillede af at være aktiv. Når den samlede betydning af kufferten skal bruges til at skabe nye betydninger og perspektiver, er der tale om det samspil, Illum Hansen betegner *overføring* (Hansen, 2018, s. 81). Der opstod således en overføring, da eleven videre knytter førnævnte betydning til at være en del af politiets arbejde, hvorfor dette job blev interessant at undersøge.

På Skole 2 skulle eleverne, efter deres præsentationer, foreslå hinanden jobtitler ud fra kufferternes indhold.

Jeg fortalte, at de hver skulle 'udstille' deres kuffert samt objekter på deres bord. Dertil skulle de lægge et papir og en blyant, så deres klassekammerater kunne skrive jobtitler ned. Sedlerne med jobtitlerne fik eleverne at vide, at de skulle gemme og tage frem igen, når de skulle vælge et job til jobmessen (Bilag 4).

Elevernes klassekammerater brugte helhedsudtrykkene til at skabe en ny kontekst, der nu skulle lyde: hvilke fremtidsmuligheder afspejler kufferten. Udtrykket indebærer både, hvem eleverne er som personer, og hvilke jobtitler der læner sig op ad deres interesser. Eleverne skulle tilføre modaliteterne nogle *konnotative meninger*, hvor deres associationer og medbetydninger fik en rolle i overføringen af job til messen (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 24).

I opgaven skulle eleverne give nogle kvalificerede bud på, hvad de kunne vælge at undersøge til deres stand på jobmessen. Da eleverne på den måde skulle skabe værdi for hinanden og udvise accept af hinandens forskelligheder, kunne den fællesskabshenførende rettethed næres – både ved at eleverne var værdifulde for de andre, når de gav deres bud, og samtidig ved at blive accepteret i fællesskabet, som i dette tilfælde udgøres af klassen. Nogle elever gav udtryk for, at klassekammeraternes bud var fremmede for at kunne vælge et job senere hen, da de blev spurgt, hvorfor de troede, at interessekufferten var en del af forløbet.

For at man bedre selv kan finde frem til jobs ved hjælp af andres vurdering (Bilag 2).

Mens ovenstående eksempel er udtryk for, at øvelsen var vellykket, og at klassekammeraterne bidrog til hinandens valg og fællesskabshenførende rettethed, oplevede andre elever, at øvelsen var mindre fremmede. Vitaliseringsmodellen er redegørende for de responsmåder, der kan nære de fire rettetheder (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 6). Det modsatte heraf indfanges i *deprivationsmodellen* som en central udfordring i det pædagogiske dannelsesarbejde. Med dette skabes i stedet miljøer, hvor dannelse, udvikling og læring invalideres (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 48-49). I opgaveformuleringen forekommer et tydeligt forsøg på at klarlægge, at øvelsen kunne være sårbar, da eleverne viser flere sider af deres personlighed, og at de skulle udvise god opførsel.

Jeg fortalte dem, hvad god opførsel var ift. andres ting, og at disse ikke skulle kastes med, samt hvordan man skulle tage opgaven alvorligt og ikke skrive dumme, sjove titler, da det kunne være sårbart at vise sin personlighed frem på den måde (Bilag 4).

Trods tydeliggørelsen af forventningerne til opgaven, observeres det alligevel, at der på nogle af siderne ikke optræder jobtitler skrevet med en seriøs og fællesskabshenførende hensigt. Da der efterfølgende forekommer en klassesamtale med fokus på opgavens udfordringer, byder en elev ind med en bemærkning om de jobtitler, han har modtaget.

Én elev meldte sig på banen. På hans papir var skrevet både 'kontanthjælpsmodtager' og 'hjemløs' (Bilag 4).

Deprivationsmodellen indbefatter former for deprivation i tilknytning til hver af de fire rettetheder (Bilag 5). I ovenstående tilfælde er der tale om eksklusion, og afhængig af gruppens behandling af eleven, udover denne situation, kan der være tale om mobning. Disse deprivationer læner sig op ad vi-heden under den fællesskabshenførende rettethed. Derudover er det deprivation af elevens selvfremsstilling under den selvhenførende rettethed, når han bliver gjort til grin. Eleven har skabt et selv billede gennem interessekufferten og er efterfølgende blevet karakteriseret som hjemløs og kontanthjælpsmodtager. Det er i en sådan situation væsentligt, at pædagogisk personale udfordrer og bearbejder tendenserne til deprivationsmiljøer, hvorfor det er hensigtsmæssigt, at situationen håndteres i øjeblikket efter, den har fundet sted, ved at den italesættes i fællesskab med eleverne (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 49).

Opgaven gav anledning til både vitaliserings- og deprivationsmiljøer. Når eleverne på en sådan måde skal være rådgivende og vejledende for hinanden, bliver det relevant at inddrage begrebet, *iltende realitetskorrigering*. Det handler om, at det selv billede, der vitaliseres til, skal afstemmes, så det bliver realistisk. Fokus er hverken at pille ned eller at skamrose uden et konkret grundlag. Vitaliseres der til et forvrænget selv billede, bliver det en udfordring for den enkelte at opnå reel udvikling og fremskridt (Tønnessen & Hedegaard, 2012, s. 10). Når en elev får at vide af sine klassekammerater, at deres oplevelse af hans selvfremsstilling er, at han kan blive hjemløs eller kontanthjælpsmodtager, er der næppe tale om iltende realitetskorrigering. Det risikeres, at eleven går fra opgaven med et

forvrænget selvbillede og deraf ikke udvikler et selvværd, der vitaliserer til at gøre reelle fremskridt i sit liv. Der kan samtidig være tale om elever, der skriver sedler til hinanden, der giver det indtryk, at denne kan klare hvad som helst. Således risikeres det ligeledes, at eleven med et skævt billede af sin handle- og præstationsmæssige kunnen tager nogle urealistiske valg, der ikke ender i fremskridt og udvikling. Det er væsentligt med denne opmærksomhed, når der er tale om vitaliserende miljøer, hvor det tilstræbes at elevernes opfattelse af sig selv stemmer overens med idealer, ønsker og kompetencer.

Undervisningsaktivitet 2: Jobmesse

Denne multimodale undervisningsaktivitet er afslutningen på forløbet. Formålet med jobmessen var, at eleverne skulle undersøge, formidle og fremstille materiale til deres egen personlige stand, der skulle indgå i en fælles jobmesse. Undervisningsaktiviteten var ikke ukendt for eleverne.

Klassen havde gennem hele forløbet haft en bevidsthed om, at afslutningen ville byde på en jobmesse, hvor de hver især skulle undersøge en jobtitel (Bilag 3).

Eleverne vidste, at alle undervisningsaktiviteter forud for jobmessen skulle kvalificere deres valg af et job, som de skulle undersøge og fordybe sig i samt præsentere til sidst.

Jobs blev valgt både på baggrund af den viden om interesser, eleverne havde fået eller opdaget gennem forløbet, men ligeledes deres viden om ikke-interesser der indikerede, hvad de ikke burde undersøge (Bilag 3).

Elevernes holdning

I spørgeskemaet fremgår det, at 16 ud af 46 elever tilkendegiver, at det, de husker bedst fra forløbet, er jobmessen. Ud fra antallet af svar vurderer vi, at denne multimodale undervisningsaktivitet har haft betydning for eleverne, hvorfor denne bør undersøges ved nærmere analyse.

I begge gruppeinterviews lagde vi artefakter frem foran eleverne, og bad dem hver vælge det, de huskede bedst, som de skulle forklare deres oplevelser af. Flere elever tog fat i det samme.

Elev D: Vi har taget...

Elev C: Jobmessen

Elev D: ... Ja, jobmessen (Bilag 7).

Eleverne valgte jobmessen og fortalte yderligere, at dette var aktiviteten, hvor de skulle sætte op og tage ned igen samt gå rundt mellem hinanden. Andre elever tog fat i et artefakt, som blev anvendt i undervisningen forud for jobmessen, hvilket uddybes i næste afsnit.

Undervisningen forud for jobmessen

I "Undervisningsaktivitet 1: Interessekufter" analyserede vi, at eleverne arbejder med en iltende realitetskorrigerende i den samhørighedsskabende vitaliseringsrelation gennem en informationskobling af interessekufter i forhold til job på messen. Dette var ikke det eneste afsæt for valg af job.

Elev E: Jeg har valgt jobkompasset. Det var der, hvor vi sku' lave det der interview, og så sku' vi sådan læse lidt, om det man gerne ville være derinde, og sådan man ku' få lidt mere at vide om det (Bilag 7).

I elevens forklaring fremgår det, hvorledes de skulle undersøge jobbet gennem kommunikation og sprog via interviews. I forbindelse med at eleverne skulle udforme og gennemføre et interview, arbejdede vi med u-i-m. Ofte udelades mundtlighed som genstand i undervisningen, og Haugsted forklarer, at konsekvensen, ved at u-i-m udebliver, er, at eleverne ikke opnår viden om mundtlige genrers form, indhold og brug i kommunikative sammenhænge (Haugsted, 2009, s. 228). Inden eleverne skulle foretage egne interviews, arbejdede vi *pragmatisk* med mundtlige tekster. Pragmatikken indbefatter analyser af almindeligt sprogbrug, hvor eleverne skal indkredse det mundtlige sprogs karakteristika, og det hensyn afsenderen af talesproget tager til den lyttendes mulighed for at forstå (Haugsted, 2009, s. 234-235). Gennem multimodale tekster skulle eleverne undersøge sprogbrug i en interviewsituation og indkredse spørgsmålstyper i det mundtlige sprog. Hertil anvendte vi en videoblog af Rasmus Brohave samt en podcast kaldet: Verdens bedste job. Disse to tekster repræsenterer arbejdet med det udvidede tekstbegreb.

I interviews tilkendegav eleverne, hvorledes arbejdet med de multimodale tekster havde hjulpet dem til udarbejdelse af egne spørgsmål til eget interview. I begge gruppeinterviews spurgte vi ind til elevernes anvendelse af spørgsmålene fra podcasten og videobloggen. Et eksempel herpå ses i følgende citat.

Elev C: Ja, det gjorde jeg. Det var nemt sådan at se, hvad andre folk havde. Jeg tror, mange gjorde det (Bilag 7).

Citatet vidner om, hvorledes eleven har anvendt eller fundet inspiration i spørgsmålene fra teksterne. I et interview stillede vi et vignetspørgsmål til en elev, hvor et fiktivt scenarie blev opstillet. Vi spurgte, om han troede, at udformningen af egne spørgsmål havde været det samme, hvis videoblog og podcast ikke havde været anvendt.

Elev B: Hm. Det var nok lettere med den der video, fordi så fik man lidt viden fra, hvordan han spurgte (Bilag 7).

De multimodale tekster har således vitaliseret i andenhenførende rettedhed hos eleverne. Teksterne fungerer betydningsbærende, og de bidrager til tilværelsesorganisering, da de assisterer med struktur og meningsrammer samt skaber en organiserende værdi for eleverne, inden de selv skulle udforme spørgsmål til eget interview (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 49).

Efterfølgende fortsatte u-i-m.

Jeg introducerede eleverne for interview, teknikken og vigtige opmærksomhedspunkter, når man skulle interviewe. Jeg gav gode råd til, hvordan man interviewede med udstråling af oprigtig nysgerrighed, og vi lavede øvelser om åbne og lukkede spørgsmål (Bilag 4).

Undervisningen hentede endnu en gang inspiration i pragmatikken, da den omhandlede det hensyn, afsenderen bør tage i interviewsituationen (Haugsted, 2009, s. 234-235). Mundtlighed og interviewteknikker blev gjort til genstand, således eleverne var forberedt til at foretage eget interview. Eleverne måtte selv vælge, hvem de ville interviewe, men de blev opfordret til at vælge med henblik på interesse i forhold til jobs. Det var dog forskelligt, om eleverne valgte informant ud fra jobbet eller relationen. Valget havde indvirkning på, om eleverne fandt opgaven svær at mestre og oplevede en passende udfordring, og derved om de oplevede mestringshenførende rettethed. I et interview ytrede en elev, hvad der var svært ved opgaven.

Elev A: At man bare gik ind og så spurgte, om man kunne interviewe personen (Bilag 7).

Eleven er blevet støttet til selv- og opgavemestring, da opgavens opfordring stiller en optimal udfordring, hvor eleven skal vælge aktuel informant til eget interview. I spørgeskemaet forekommer et svar, som viser, at en elev har opnået en tilpasset udfordring.

Jeg husker bedst, at vi lavede interviewet, fordi jeg synes, det var lidt grænseoverskridende og svært, men også en hjælp og det føltes rigtig godt, da man var færdig. Det er også dejligt, at man har afprøvet de slags ting til senere hen, så man ved lidt hvordan det er (Bilag 2).

Opgaven med interview har skabt et *medspillende modspil* hos eleven, da udfordringen ikke forekommer umulig at gennemføre men samtidig er svær. Bagefter oplever eleven en god følelse, som vidner om kompetenceudvikling (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 6, 10).

Nogle elever valgte på baggrund af relationen, og de valgte derfor en kendt informant. Vi kan analysere, at disse ikke har oplevet nok støtte til selv- eller opgavemestring. Nedenstående citat viser manglende støtte.

Elev B: Jeg valgte så min mor, fordi det var sådan lidt mindre akavet end og sku' spørge en eller anden, som man ikke kender (Bilag 7).

Eleven forklarer, at det var mindre akavet med en kendt informant, hvilket giver indsigt i den følelse, som eleven burde have oplevet støtte til at reflektere over og afgrænse. Der er forekommet deprivation af den mestringshenførende rettethed, da eleven er blevet understimuleret og ikke støttet. Den manglende støtte af selvmestring har gjort, at mestringsudfordringen blev lav, og eleven fik mulighed for at tage den lette vej. Dette medfører ikke til en realistisk udfordring, og da interviewet baseres på relation og ikke jobbet, kan det ej heller medføre tilværelsesåbning, som opstår i den andenhenførende rettethed. Tilværelsesåbningen handler om, at eleven får adgang til forbilleder, en særskilt kultur og idealiserbare forhold, som denne kan engagere sig i, og som kan hjælpe mod en meningsfuld retning (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 9). I spørgeskemaet fortæller flere elever, at de gennem deres interview fik adgang til mere information, hvilket kan bidrage til retningen. I følgende citater tilkendegav to elever, hvorfor de tror, at de arbejdede med interview.

For at få hjælp fra en person, der havde jobbet, og for at udfordre os selv (Bilag 2).

For at kunne få inspiration og info om det job vi valgte (Bilag 2).

Eleverne oplevede noget større end dem selv, et forbillede, og interviewet kunne bidrage med mere viden om det job, de gerne ville vælge til jobmessen. Derfor vitaliseres elevernes andenhenførende rettethed mod selvforståelse af mulige veje at gå for fremtiden og mulig viden fra interviewet at medbringe til sin stand på messen (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 8). I et gruppeinterview spurgte vi om, eleverne havde medtaget noget viden fra interviewet til deres stand og præsentation på jobmessen, hvilket de ytrede, at de havde.

Elev D: Jeg har skrevet lidt ind på min flyer, sådan noget øh (Bilag 7).

Udover en tilværelsesåbning forklarede nogle elever, at de havde lært mere om de strukturelle rammer for interview, hvilket vidner om tilværelsesorganiseringen. Et eksempel på elevernes svar ses i nedenstående citat.

Måske så vi kunne få et bedre blik på hvordan man skal interviewe folk (Bilag 2).

Standens indhold

Eleverne måtte selv vælge jobbet, de ville producere en større multimodal tekstproduktion om til standen, og gennem spørgeskemaet kan vi analysere frem, at aktiviteten giver mulighed for at vitalisere selvhenførende rettethed. I spørgeskemaet spurgte vi eleverne, om de følte, at de selv måtte træffe beslutningen om jobbet til messen, hvoraf 42 af 46 elever havde tilkendegivet, at de havde følt autonomi i selv at bestemme. Derudover svarede 4 af 46 elever, at de havde oplevet lidt autonomi. Ingen elever havde svaret nej, hvilket tyder på, at alle elever i mere eller mindre grad oplevede selvhenførende rettethed. Standen medvirker til en anerkendende vitaliseringsrelation, hvor eleverne kan vise, hvem de er, og anerkendes som den, de er (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 45). Ved at få mulighed for at vælge selv, kan eleverne blive set, forstået og accepteret, og det kan medvirke til udviklingen af selvværd (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 5, 8-9).

Trods eleverne svarede, at de følte at have valgt på egen hånd, så vidner observationer og interviews om, at nogle elever valgte på baggrund af en fællesskabshenførende rettethed, derunder at høre til. Eleverne måtte udforme standens indhold og præsentere den selvstændigt eller i grupper, men de blev opfordret til at vælge job ud fra interesse og nysgerrighed herom. Det var dog ikke alle, som fulgte opfordringen.

Jeg observerede en drengegruppe, der fandt sammen, og jeg spurgte gruppen, hvilket job de havde valgt. De svarede, at de blot havde fundet hinanden, ikke interessen eller jobbet. Da jeg spurgte, om de havde noget til fælles i interessekufferterne, svarede to af dem, at de havde en fodbold, hvorfor de besluttede, at jobbet skulle være 'fodboldspiller'. Jeg spurgte den sidste elev, om han også interesserede sig for fodbold, hvortil han svarede, at han aldrig havde spillet eller interesseret sig for sporten, men han interesserede sig for computerspil (Bilag 3).

I observationen fremgår det tydeligt, at eleven, hvis interesse findes i computerspil, er bevæget af den samhørighedsskabende vitaliseringsrelation, der foreligger i aktiviteten. Eleven søger vi-heden, hvoraf han kan opleve ligeværd i relationerne og være del af identitetsfællesskabet (Tønnesvang &

Hedegaard, 2012, s. 9-10). I et interview med eleven bliver det tydeligt, at han, på baggrund af sit valg, ikke får mulighed for at vise, hvem han er. Vi spurgte eleven, om han oplevede at kunne vise noget om sig selv.

Elev B: Hm. Nej ikke så meget, men det er mest fordi, dem jeg var i gruppe med valgte mest fodbold så (Bilag 7).

Eleven har således ikke forholdt sig realistisk til sit selvbillede, og senere i observationen fremgår årsagen til elevens valg under en realitetskorrigerende samtale med underviser.

Han ytrede, at han ikke ønskede at præsentere på jobmessen alene uden sine kammerater, og derfor ville han undersøge fodboldspiller (Bilag 3).

Eleven kan være tynget af mundtlighedskulturen i klasserummet, hvilket, ifølge forskning af Sylvie Penne og Frøydis Hertzberg, kan handle om hierarki og udstødelse blandt eleverne, hvilket især gør sig gældende i udskolingen (Penne & Hertzberg, 2019, s. 75). Med udgangspunkt i forskning og de forskellige former for deprivation kan det analyseres, at eleven frygter; at blive ignoreret, gjort til grin, misforstået eller mobbet, hvilket er deprivation inden for den selvhenførende og fællesskabs-henførende rettethed. Yderligere kan deprivationen også forekomme i opgavemestringen, da mestringsudfordringen om at præsentere standen alene kan være for stor en udfordring hos eleven, hvorfor han går på kompromis med sin selvfremsstilling (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 49).

Standens modaliteter

Eleverne skal lave en multimodal tekstproduktion, og standen har som krav at indeholde flere modaliteter, der skal præsentere en samlet mening, altså præsentere det valgte job på flere måder (Fougat & Løvland, 2020, s. 38).

Standen skulle indeholde en aktivitet, der gav indblik i arbejdsopgaverne i jobbet samt en mundtlig forberedt præsentation. Desuden skulle man ved standene kunne finde et skriv, der skulle give nogle informationer om jobbet (Bilag 3).

Hver modalitet benytter sig af et materiale, og udgangspunktet for at kunne anvende modaliteten er at kende de mønstre, som forbindes med den givne modalitet. Socialsemiotiker, Gunther Kress, forklarer denne klassificering af modaliteter gennem modalitetens *materialitet* og *meningssystem*, som referer tilbage til materiale og mønstre. Materialiteten er den sanselige og taktile side af en modalitet, og meningsystem forekommer forskelligt alt efter materialiteten. Det er mønstrene og måder at udtrykke modaliteten (Fougat & Løvland, 2020, s. 40). I vores interviews fortalte eleverne, at de hver anvendte forskellige modaliteter. Illum Hansen inddeler modaliteter i hovedkategorier, hvoraf eleverne primært arbejdede med fire: sproglig, billedlig, genstandsmæssig og kropslig. Dette gjorde de på baggrund af opgavebeskrivelsen, der opfordrede til modaliteterne: sprog både i tale og skrift, billeder, kropslighed i aktivitet og genstande (Hansen, 2010, s. 7).

Da en modalitet kan komme til udtryk i forskellige materialiteter, kan der forekomme forskellige meningsystemer, således hver modalitet indeholder iboende potentialer til at udtrykke mening. Dette kaldes *modal affordans* (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 20). Det er væsentligt for eleverne at kende til modalitetens affordans, så de anvender den rette modalitet og udnytter det potentiale, som findes funktionelt til beskrivelse af jobbet i standen (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 21).

I interviews uddybede eleverne forskellige aktiviteter: politijagt, at skyde på mål, at slå søm i en træstub og cirkeltræning. Vi spurgte flere elever, hvad meningen var med aktiviteten.

Elev C: Ja. Det sku' vise, det var meget fysisk job (Bilag 7).

Eleven har tænkt over, at den kropslige modalitet skal anvendes til at vise en arbejdsopgave, som henvender sig til det valgte job. Han iscenesætter en handling, hvor kroppen fungerer medium for en faglig repræsentation (Hansen, 2010, s. 8). I et interview spurgte vi en anden elev, om han troede, at det havde givet det samme, hvis aktiviteten var formidlet gennem skrift.

Elev D: Jeg tror ikke helt, de ville sådan have forståelsen af, hvor hårdt det egentlig kan være, at man bare skriver; "Og det er rigtig hårdt at være det". Altså hvad er hårdt? Kan man sige... Så det er jo hårdt, cirkeltræning. Det giver lidt mere end anden oplevelse. Altså så forstår man lidt, hvor hårdt det egentlig er (Bilag 7).

Det bliver tydeligt, at eleven kender til den modale affordans inden for den kropslige modalitet, som i denne aktivitet handler om at lade de andre afprøve og opleve jobbet.

Nogle aktiviteter indeholdt også genstande, og den modale affordans for genstande læner sig op ad den kropslige affordans, da genstanden kan vise noget eller skabe noget, der kan understøtte en betydning (Hansen, 2010, s. 8).

Elev E: At slå søm skulle sådan vise, at man sådan, at man skal sådan slå mange sådan søm i og sådan noget som tømrer (Bilag 7).

Til standen producerede eleverne også noget skriftligt, og de præsenterede mundtligt, hvoraf den sproglige modalitet også anvendes i undervisningsaktiviteten. Den sproglige modalitet kan forekomme både i tale og skrift, og den modale affordans handler om at repræsentere fænomener og virkeligheden (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 22). Vi spurgte eleverne, hvad de havde med i deres skriv.

Elev A: Der stod der noget om, hvert fald at hvis det er, man arbejder i weekenden, så får man lige... Jeg tror, det var 5-7000 ekstra (Bilag 7).

Elev C: Her står der, hvad arbejder man med som tømrer, hvad bruger man som tømrer, og hvordan bliver man tømrer (Bilag 7).

Ud fra elevernes svar kan vi analysere, at de har anvendt sproget til at repræsentere fænomener inden for jobbet samt forklaret mulige hændelser, handlinger og forestillinger, hvilket passer til modalitetens potentiale (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 22). En elev uddybede, at han havde skrevet lidt om værnepligten, og hvad det egentlig går ud på, fordi mange misforstår fænomenet.

Elev D: Ja. Der er mange, der har den tanke, om; "Det er sådan noget, man skal, når man bliver 18 år. Så skal man ind, og så skal man jo være i værnepligt". Men det er der en hel masse, der ikke gider, fordi de bare tænker; "så skal jeg bare i krig". Det er jo ikke sådan, det jo egentlig er, fordi i værnepligt trækker man et nummer, og så kan man også selv sige ja eller nej til, om man vil i krig (Bilag 7).

Eleven benytter den sproglige modalitet til at forklare sammenhængen, og ligeledes i den mundtlige præsentation får eleverne mulighed for at forklare sammenhænge og forestillinger om jobbet (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 22).

Flere elever havde gjort brug af den billedlige modalitet, da opgavebeskrivelsen krævede en multi-modal præsentation. De visuelle modaliteter, som billeder, indeholder et rumligt potentiale, og de kan anvendes til: at skabe overblik over en situation, redskaber, person, bygning eller lignende samt angive størrelsesforhold og placeringer af objekter. Derudover er billeder velegnede til at formidle og skabe stemninger og følelser, og de gengiver et udsnit af virkeligheden på et bestemt tidspunkt (Maagerø & Tønnessen, 2017 s. 24, 25-29). I et interview spurgte vi ind til årsagen bag et bestemt billede på elevens flyer.

Elev D: Mmh. Der er også lidt med, at nu er de i vand, så vildt og så oppe i luften. De går ude i ørkenen. Så det er jo ikke kun på land (Bilag 7).

Eleven viser en forståelse for modalitetens affordans, da han forklarer, hvorledes billedet kan bidrage til det rumlige potentiale, som består i at placere soldater i forskellige miljøer samt forskellige situationer. I arbejdet med at forstå meningen ved billeder er en sondring mellem den *denotative mening* og *konnotative mening* betydelig. Den denotative mening ligger i billedets grundmening, altså en

mening som findes i billedets udtryk, hvor beskuerens associationer ikke spiller nogen rolle. Og som nævnt i “Undervisningsaktivitet 1: Interessekuffert” handler den konnotative mening om beskuerens medbetydninger og associationer (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 24). Denne sondring blev tydeligt, da vi spurgte to elever, i hver sit interview, til samme billede. De fortalte nogenlunde samme konnotative mening.

Elev C: Det ved jeg ikke rigtigt, hvad det er billede af. Men det kunne godt ligne en læring og en mester (Bilag 7).

*Elev E: Den her *peger på billedet* det var fordi, de står sådan med papir og sådan noget, og så kan de godt være ligesom i gang med en eksamen eller sådan noget (Bilag 7).*

Elev E konstaterer den denotative mening, da han påpeger, at det er mennesker, som står med papir. Han tilføjer sin konnotative mening, hvor han associerer det med en eksamenssituation. Elev C nævner ikke direkte en eksamenssituation, men han har ligeledes en forståelse om, at der er et asymmetrisk forhold mellem de to personer på billedet. Han nævner, at det kunne ligne en lærling og en mester. Elevernes konnotative meninger opstår ud fra samme kulturelle bestemte holdninger (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 24). Elev C tilkendegav, at billedet var valgt med formål om at vise vejen til tømrerfaget.

*Elev C: Ja, så det viser det, vi har skrevet herovre... *Peger på tekstboks* altså hvordan man bliver tømrer (Bilag 7).*

Elev C forklarer, hvordan billedet og teksten understøtter hinanden, hvilket er karakteristisk ved multimodale tekster. De forskellige modaliteter skaber til sammen meningen om de jobs, eleverne har valgt. Da modaliteterne har forskellige affordanser, kan de udtrykke indhold på forskellige måder eller blot forskelligt indhold, hvor vi tidligere nævnte redundans eller funktionel specialisering. Med udgangspunkt i Leeuwen bør det multimodale samspil undersøges, og tekstens samlede mening findes. Han præsenterer multimodal kohæsion, hvor vi tidligere nævnte informationskobling (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 37). Denne bør igen inddrages i analysen, da vores interviews vidner om

elevernes kompetencer hertil. Flere elever kommenterede samspillet af deres modaliteter. En elev kommenterede det samspil, som fandtes mellem billedlig og sproglig modalitet.

Elev E: Og så dem her, det er sådan for eksempel skrevet boremaskine, så har vi sat en boremaskine ind, så man kan se, hvad det er. Værktøj i billede på, hvordan det ser ud (Bilag 7).

Eleven forklarer således, at sammenhængen mellem teksten og billederne er uddybende, hvilket tilhører *specificering*, da han har foretaget en præciserende kobling mellem billedet af en boremaskine og specificeret dette med sprog i form af skrift, således det er lettere for beskueren at forstå værktøj i faget som tømrer (Hansen, 2018, s. 81).

En anden elev forklarede ligeledes, at billederne kunne uddybe tekst eller tale.

Elev B: Jaeh. Altså billederne, så ku' man sådan lidt sætte sammen med teksten. Det gjorde, så ku' man sådan stadig sådan, hvis nu der var noget i teksten, som man ikke helt forstod, så ku' man se det på billederne for eksempel (Bilag 7).

Dette tilhører samspillet *forklaring*, hvor en forklarende udlægning sætter forståelse i en større sammenhæng (Hansen, 2018, s. 81). En tredje elev ytrede, hvordan både aktivitet og de sproglige modaliteter i henholdsvis skrift og tale kunne kombineres.

Elev A: Ja. Min aktivitet var for at prøve en politijagt.

[...]

Jeg havde sådan fakta om politijobbet. Hvor lang tid det tager uddannelsen, og hvor meget man får for uddannelsen. Det fortalte jeg om.

[...]

*Ehh ja. Det er lige det, der står der *peger på artefakt, som er et billede af hans skriv fra standen**

[...]

Der stod noget om, hvert fald at hvis det er, man arbejder i weekenden, så får man lige... Jeg tror, det var 5-7000 ekstra (Bilag 7).

Eleven viser en forståelse for, hvad modaliteterne kan hver især, og da vi opsummerede og spurgte, om modaliteterne viste mange sider at jobbet, svarede han ja. Eleven har en forståelse af, at samspillet af modaliteterne bidrager til udvidelse af informationer om jobbet, hvilket bevæger sig i Leeuwens kategori: udvidelse. De forskellige modaliteter udtrykker noget forskelligt indhold, og har derfor hver sin funktionelle specialisering. Samspillet har karakter af komplementering, hvilket eleven giver til kende, da han svarer ja til, at de viser mange sider. De mange sider danner til sammen et helhedsudtryk (Hansen, 2018, s. 81).

Et sidste eksempel kan gives, da en elev forklarede samspillet mellem den sproglige og den genstandsmæssige modalitet, som også aktiverer en kropslig funktion.

Elev C: Vi havde et sådan et powerpoint med, hvordan det er at være tømrer, og sådan hvilke redskaber du bruger, og hvordan du tager uddannelsen, og hvad du skal have i matematik og dansk, tror jeg, for at du sådan kan få det.

[...]

Og så i den der aktivitet, der havde vi taget noget andet med. Et stykke træ med, en hammer og sådan nogle søm, så skulle man se, hvem der kunne slå det ned, uden at det sådan knækkede (Bilag 7).

Elev C fortæller, han har taget noget andet med i form af aktiviteten, og samspillet mellem deres PowerPoint og aktivitet bliver en overføring, hvor aktiviteten skaber en ny retning og perspektiv, som udvider de andre modaliteter og skaber et flertydigt udtryk (Hansen, 2018, s. 81). Elevens forståelse af dette samspil kommer til syne med ytringen; noget andet med, da han fortæller, at det handlede om at slå søm uden de knækkede, hvilket ikke var det, som deres PowerPoint handlede om.

Udover at eleverne kan koble informationerne mellem modaliteterne, så handler samspillet ligeledes om begreberne: *rytme*, *komposition* og *dialog* (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 37). Komposition handler om tekstens rumlige organisering og placering af elementer, og eftersom nogle elever havde genstande med og andre fysisk aktivitet, så spillede disse modaliteter en stor rolle heri. En modalitet kan have en fremtrædende plads enten grundet: størrelsen, farvekontrasten eller placeringen. En fremtrædende modalitet indeholder en visuel tyngde, som fanger læseren, og læseren tolker denne mod de

andre modaliteter, som er placeret i baggrunden (Maagerø & Tønnessen, 2017, s.39). Flere elever reagerede især på træstubben, som gruppen, der præsenterede jobbet tømrer, havde medbragt.

Da messen begyndte, og eleverne skulle stille op, var alle elever særligt nysgerrige på Elev C og E's stand, da de havde medbragt en træblok, hvori klassekammeraterne skulle slå søm (Bilag 4).

Træstubben bliver en fremtrædende modalitet for Elev C og E's stand, da den fanger de andre klassekammeraters opmærksomhed, og derved kan tolkes op imod deres billeder af værktøj med tilhørende overskrifter samt mundtlige oplæg om jobbet som tømrer.

I interviews blev det også tydeligt, at eleverne havde en forståelse for den rytme, som fandtes i samspillet mellem modaliteterne.

Elev C: Normalt er det jo bare en præsentation, men så bliver det bare meget sådan enkelt og normalt. Så det var meget godt at have ting med, eksempel træ, fordi så bliver det sådan, at man faktisk sku' lave noget i stedet for bare at stå og kigge og lytte (Bilag 7).

Rytme i samspillet handler om vekselvirkningen af modaliteterne i tekstens tidslige dimension. Det handler om, hvordan modaliteterne udfolder sig efter hinanden i en kronologi, og der skabes mønstre, hvori der forekommer brud mellem modaliteterne (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 38). Dette brud, udtalte eleven, fungerede godt, da det modvirkede monoton præsentation. Rytme kan medvirke til at forstå dialogen mellem modaliteterne.

*Elev D: [...] Det der *peger på sin flyer* var sådan lidt mere roligt, og så kunne man ligesom få pulsen op i min cirkeltræning (Bilag 7).*

Eleven viser, hvorledes hans skriftlige modalitet tog initiativ til at bestemme retningen, som var om jobbet som soldat, hvilket aktiviteten med cirkeltræning responderede på (Maagerø & Tønnessen, 2017, s. 43-44).

Jobmessens afholdelse

I spørgeskemaet udtalte eleverne, at det var sjovt at afholde jobmessen.

Jeg synes, det var sjovt at se, hvad andre havde valgt. Jeg synes f.eks. det med en aktivitet var MEGA sjovt (Bilag 2).

Ligeledes ses det i en observation, at eleverne fandt undervisningsaktiviteten sjov.

Eleverne bevægede sig mellem gruppemedlemmernes stande, lyttede til hinandens præsentationer og afprøvede aktiviteterne. Eleverne smilede, og nogle grinte (Bilag 4).

Det er tydeligt, at den multimodale produktion og fremstilling har været medvirkende til elevens holdning, og en stor fordel ved at arbejde med multimodale tekster er, at de kan skabe varierende arbejdsmetoder, hvilket i dette tilfælde har medvirket til en positiv holdning hos eleverne (Fougat & Løvland, 2020, s. 69). Jobmessen havde et indbygget potentiale med u-i-m, da eleverne skulle arbejde dramaturgisk med *æstetisk fordobling*, hvor de skulle præsentere en profession, derved spille en profession i anden tid og rum. Messen var rammen for dette fiktive, eksperimentelle rum, hvor eleverne kunne afprøve en form for identitet i forhold til valg af job og forsøge at indleve sig i andre menneskers væren. Eftersom hver stand skulle præsenteres mundtligt, så havde messen karakter af et mundtligt prøverum, hvor sproget og tale kunne afprøves (Haugsted, 2009, s. 237). Dog erfarede nogle elever sig negative oplevelser med dette mundtlige rum, da de mundtlige præsentationer foregik i grupper på Skole 2 modsat Skole 1.

Det var sjovt, men min gruppe koncentrerede sig overhoved ikke, så vi fik ikke snakket så meget, og jeg er sikker på mange fra min gruppe ikke hørte noget af min fremlæggelse (Bilag 2).

Eleven oplever ikke, at klassekammeraterne lytter, og der opstår deprivation i den selvhenførende og fællesskabshenførende rettedhed, da eleven ignoreres i gruppen og i sin selvfremstilling (Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 49). I Penne og Hertzbergs forskning fortæller de, at den manglende lytning,

under mundtlige fremlæggelser, ikke behandles tilstrækkeligt, hvilket den burde (Penne & Hertzberg, 2019, s. 75). For læreren kunne et supplerende redskab være at implementere de tre k'er; *kærlig, konkret og konstruktiv*, som Frederiksen behandler. Eleverne kunne begynde med at sige noget pænt, så den elev, der præsenterede, forholdt sig åben for kommentarer. Derefter kunne eleverne tage fat på konkrete ting fra formidlingen, som var gode eller dårlige, og afslutningsvist fremhæve forslag til, hvordan noget kunne forbedres (Frederiksen, 2009, s. 33-35). Ifølge Frederiksen kan eleverne således udvikle en selvtillid og samtidig opleve dannelse, da de lærer at lytte og respektere synspunkter (Frederiksen, 2009, s. 29-31).

Det var nice men synes det var lidt irriterende, at jeg skulle fremlægge det selv (Bilag 2).

Elevens svar viser, hvor aktuelt det er at arbejde med mundtlighedskulturen forud for en jobmesse. Et aktivt arbejde med sådan u-i-m kan ligeledes bidrage til elevernes mestringshenførende rettethed, da de kan opleve en optimal mestringsudfordring og ikke føle irritation ved at fremlægge selvstændigt, som eleven ytrede. Hvis eleverne oplever at blive lyttet til, så indeholder jobmessen forudsætningerne for en naturlig anerkendende vitaliseringsrelation, som medvirker til den selvhenførende rettethed. Nogle elever har oplevet dette i arbejdet med deres stand og ved afholdelse af messen. Vi har spurgt Elev A, om undervisningsaktiviteten kunne hjælpe med at vise, hvem eleven er, og hvad den så viste.

Elev A: At jeg sådan er aktiv. Ehh. Jeg har jo sådan besvær med at læse og sådan noget. Så da jeg var inde og læse om det, at jeg ikke troede, jeg kunne være betjent, så stod der faktisk, at man ikke skulle så meget som betjent. At noget man skulle bare kunne skrive og læse. Og man skulle ikke engelsk eller noget. Jeg tænkte nemlig, det ville være et godt job for mig. Nu det er jo lige præcis sådan noget, jeg kan (Bilag 7).

Citatet vidner om, at eleven har et realistisk selvbillede af, hvad han egentlig mestrer, da han reflekterer over sine afgrænsninger og accepterer sine evner og talenter. Han er bevidst om, at han gerne vil være aktiv og sammenholder dette med kravene for politiet, hvorved han korrigerer egne fremtidsforestillinger. En anden elev er blevet bevidst om egne interesser i forhold til fremtidsmuligheder.

Elev E: Øh. Jeg har sådan har altid haft sådan en interesse sådan for værktøj og bruge mine hænder og sådan noget. Så jeg vidste, jeg sådan skulle vælge et eller andet håndværk eller noget, og så fandt jeg så tømrer (Bilag 7).

Eleven sammenstiller interesser og sin viden omkring håndværk, hvilket vidner om, at han har korri-geret eget selvbillede fornuftigt og på realistisk vis. Det var dog ikke alle elever, som oplevede, at de kunne vise noget om sig selv gennem jobmessen.

Elev B: Hmm. Nej, ikke så meget, men det er mest fordi, dem jeg var i gruppe med valgte mest fodbold så (Bilag 7).

Eleven er, grundet gruppearbejdet, gået på bekostning af eget selvbillede, hvilket vidner om, at han ikke har oplevet tilstrækkelig støtte og korrigerende til at vælge noget, som kunne præge ham mod oplysning om egne fremtidsmuligheder.

Messen har også indeholdt en betydningsbærende vitaliseringsrelation, som har påvirket elevernes andenhenførende rettethed. Vi spurgte en elev, om han kunne se sig selv i nogle af de andres job, som var på messen, hvortil han svarede, at han kunne se sig selv i noget aktivt, hvilket han uddyber i nedenstående citat.

Elev C: Ehh måske Elev Z's. Det synes jeg lød ret godt, og så kan jeg ikke rigtig huske andre. Men han havde også et eller andet militær (Bilag 7).

Dette viser, at eleven har en realistisk tilgang til, at han skal være fysisk aktiv. Selv havde han valgt tømrer, men dette ytrede han, at han ikke ville være, hvilket også er en erkendelse gennem aktiviteten. Eleven Z (som ikke er i vores empiriske materiale) har således åbnet op for noget større end Elev C kendte til, hvorfor messen indeholder en betydningsbærende vitaliseringsrelation som responderer i tilværelsesåbning, som er i den andenhenførende rettethed. Elev C var ikke alene om at blive korri-geret af klassekammeraterne. I et interview spurgte vi, om en elev fik indsigt eller blev inspireret af sine klassekammeraters stande til at undersøge meningsgivende retninger at gå i forhold til job.

Elev D: Jamen, jeg har faktisk snakket lidt med min bedstefar, om hvordan det er at være håndværker, fordi det er han jo. Det er efter Elev C's og Elev E's stand, fordi det synes jeg bare også... Altså nu har jeg også valgt håndværk og design til mit valgfag, fordi jeg synes også, det er meget spændende at have noget i hænderne (Bilag 7).

Eleven viser, at han har et realistisk billede af, hvad han mestrer og evner, og videre i interviewet fortalte han, at han syntes, det var rart at: bevæge sig, få gang i kroppen, bruge sine hænder og arbejde med noget praktisk. Han udtalte, at han er fast besluttet på at skulle prøve soldatvejen.

Elevernes handleforslag til undervisningsaktiviteter

I projektet er vi nysgerrige på elevernes holdninger og oplevelser af undervisningsaktiviteter, hvorfor vi, i begge gruppeinterview, valgte at spørge eleverne, om de havde forslag til andre undervisningsaktiviteter til forløbet. Eleverne forholdt sig til, hvad der ville give mening for dem, deres oplysning om fremtidsmuligheder samt eget selvbillede, og derfor spurgte vi med et forbehold for, at de ikke ville tilkendegive forslag med fokus på at indfri danskfagets formål. Dette er dansklærerens opgave, hvorfor vi nedenfor vurderer, hvordan forslagene eventuelt kan kobles med vores undervisningsaktiviteter.

Elev E: Måske ha' sådan samlet sådan nogle forskellige, dem der arbejder med det og sådan, eller så kunne møde dem sådan noget, inde i klassen eller sådan noget (Bilag 7).

I dette citat tilkendegiver eleven et forslag om at samle personer med forskellige jobs, således klassen kunne have mødt personer fra de pågældende jobs, de fandt interessante. En samling af personer lærer sig op ad den jobmesse, som eleverne selv afholdte. Uafhængigt af dette svar tilkendegav en anden elev fra den modsatte skole lignende forslag.

Elev A: Der kunne os være en eller anden person, der kom ud til en og snakkede om jobbet (Bilag 7).

Denne elev ytrede også, at et besøg af en fagperson kunne have være relevant, så eleven kunne have snakket med personen om jobbet. Fælles for begge forslag er, at eleverne tror på, at fagpersoner, som har adgang til dybere viden og informationer om jobbet, kan være relevante i forløbet. Sådant undervisningsaktivitet kan medføre en betydningsbærende vitaliseringsrelation, hvor elevernes andenhenførende rettethed kan vitaliseres med respons på elevernes tilværelsesåbning. Fagpersonerne kan skabe idealiserbare forhold, da de agerer forbilleder, og deres viden kan give information om kulturen i jobbet (Tønnesvang & Hedegaard, 2012, s. 9).

Aktiviteten kan kobles med ”Undervisningsaktivitet 2: Jobmesse”, hvor eleverne skal interviewe en valgfri person. I stedet for selv at finde en informant kan eleverne vælge en fagperson fra sådant skolebesøg, således de stadig arbejder med u-i-m gennem spørgeteknikker og udarbejdelsen af en interviewguide, hvilket de kan bringe videre i deres multimodale stand.

Der forekommer også andre forslag, hvor fagpersonerne ikke skal besøge skolerne, men hvor eleverne skal besøge fagpersonerne.

Elev C: Eller det er sådan noget... Jeg kan ikke huske, hvad det hedder, men det er sådan noget... Det er ikke et job, hvis man er sådan... DM i Skills tror jeg det hedder, sådan ret, også ret fedt at komme ud at sådan se alle mulige håndværk og alle mulige fag (Bilag 7).

Eleven fortæller, hvorledes et besøg ude hos fagpersoner eller personer under uddannelse kunne være fedt at prøve. I citatet henvises der direkte til DM i Skills, hvor fagfolk fra de håndværksmæssige uddannelser viser deres evner og præsenterer deres fag. Ligesom før kan denne aktivitet vitalisere elevernes andenhenførende rettethed. I forbindelse med danskfaget kan eleverne få til opgave at indbringe noget fra sådant besøg i deres stand eller finde inspiration til et objekt i deres interessekuffert. I nedenstående citat fortæller en anden elev også om at besøge fagpersoner ude i felten.

Elev B: Altså hvis det var, så kunne man måske prøve selv at være derude (Bilag 7).

I dette citat forklarer eleven, at det kunne være relevant med en aktivitet, hvor han kunne afprøve jobbet. Forslaget kan sættes i sammenhæng med ”Undervisningsaktivitet 2: Jobmesse”, hvor eleverne havde medbragt en genstand eller kropslig modalitet til netop at afprøve jobbet.

Eleverne har altså forslag til andre aktiviteter, og i forlængelse af spørgsmålet spurgte vi, om de troede, at disse aktiviteter kunne have gjort noget for deres valg af job til messen og syn på egne fremtidsmuligheder, hvortil de alle svarede ja.

Konklusion

I dette bachelorprojekt søger vi at tilnærme os et svar på følgende problemformulering:

Hvordan kan undervisningsaktiviteter oplyse om fremtidsmuligheder uden at gå på kompromis med Danskfagets Formål? Og hvorledes oplever eleverne, at de tilmed kan udvikle et realistisk selvbillede i aktiviteterne?

Problemformuleringen opstod på baggrund af en viden om; 1) at der ikke arbejdes anvendelses- og praksisorienteret med undervisningens indhold, særligt grundet fagrækken i udskoling og fagenes Fælles Mål, 2) at elever falder fra på ungdomsuddannelserne, da de oplever ubalance mellem uddannelsens krav og egne færdigheder, 3) at læreren jævnfør Folkeskoleloven er forpligtet på at undervise i emnet; uddannelse og job, således eleverne opnår kendskab til interesser, potentialer og kompetencer og 4) en hypotese om, at dansklærerne har en opfattelse af, at de ikke kan indfri Danskfagets Formål i arbejdet med at oplyse eleverne om fremtidsmuligheder.

I projektets empiriske materiale fremhæver eleverne to undervisningsaktiviteter; interessekuffert og jobmesse, hvorfor disse indgår i projektets analyse og deraf danner grundlag for vores besvarelse af problemformuleringen. Elevernes udsagn udgør vores belæg for at fremhæve, hvordan aktiviteterne oplyser dem om fremtiden, og på den måde udgør både kollektiv og individuel vejledning i forhold til valg af ungdomsuddannelse, mens de samtidig udtrykker tilegnede kompetencer, der vidner om at være i overensstemmelse med Danskfagets Formål.

Eleverne udtrykker at være oplyst om fremtidsmuligheder, når de fx tilkendegiver, at de skal afprøve at være soldat efter folkeskolen. Ligeledes signaleres denne oplysning, når en elev udtrykker, at han gennem undervisningsaktiviteterne er blevet bevidst om, at han skal beskæftige sig med et job, hvor

han skal være aktiv. Nogle har oplevet at finde et konkret job, de skal afprøve, mens andre er blevet oplyst om, hvilke kvaliteter de ønsker i deres fremtidige beskæftigelse. Undervisningsaktiviteternes potentiale som individuel vejledning kommer til syne, da en elev har forholdt sig reflekterende til Politiskolens optagelseskrav i forhold til egne kompetencer. Eleverne er både blevet bevidste, når de gennem aktiviteterne selv har undersøgt jobtitler og interesser, men ligeledes når de har vidensdelt med hinanden i fællesskabet, og derigennem har opnået viden om nogle jobs, de ikke selv undersøgte. Vi kan altså udlede, at de analyserede undervisningsaktiviteter har udgjort både kollektiv og individuel vejledning af eleverne i 7. klasse.

Undervisningsaktiviteterne favner de danskfaglige områder; multimodalitet og mundtlighed, og af Danskfagets Formål fremgår det netop, at elevernes oplevelse og forståelse af æstetiske tekster skal fremmes, mens de samtidig skal beherske sproget og opnå lyst til at bruge det. Eleverne tilkendegiver i udsagn, der optræder i analysen, viden om de danskfaglige områder, både i forhold til ”Undervisningsaktivitet 1: Interessekuvert” og ”Undervisningsaktivitet 2: Jobmesse”. Deraf opstår vores belæg for, at undervisningsaktiviteterne har indfriet fagets formål. Særligt analyseafsnittene ”Præsentation af kufferterne” og ”Standens indhold” afspejler elevernes viden herom, og vi kan gennem hele projektets analyse fremhæve fire væsentlige fund.

- 1) Eleverne oplyste om deres arbejde med kommunikation og sprog, når undervisningsaktiviteterne placerede mundtlighed som genstand i undervisningen, u-i-m. Dette forekom tydeligt, da eleverne fx skulle indgå i en dialog og interviewe en valgfri person.
- 2) Eleverne oplyste om deres arbejde med m-i-u, når de fortæller om de mundtlige fremlæggelser foran klassen, hvilket foregik i begge undervisningsaktiviteter. Nogle elever mestrede de mundtlige præsentationer, hvorimod andre oplevede store udfordringer. Dette skaber et opmærksomhedspunkt til lærerens aktive arbejde med mundtlighedskulturen i klassen.
- 3) Eleverne oplyste om deres arbejde med at skabe multimodal kohæsion i deres tekstproduktioner. De havde en særlig forståelse for, hvorledes informationer mellem modaliteter kunne kobles til et samlet udtryk.
- 4) Eleverne oplyste om deres arbejde i anvendelsen af forskellige modaliteter og overvejelserne om affordanser i forhold til at bruge dem hensigtsmæssigt til formålet.

Disse fund vidner om, hvorledes eleverne har arbejdet inden for de danskfaglige områder; multimedialitet og mundtlighed, som er områder, der findes i fagets Fælles Mål. Disse mål er baseret på Danskfagets Formål, hvorfor dette er blevet indfriet i elevernes arbejde med disse undervisningsaktiviteter om fremtidsmuligheder. Projektets handleforslag, som tager udgangspunkt i elevernes ønsker om besøg udefra, DM i Skills og afprøvning af jobbet vurderes ligeledes at kunne bidrage til at indfri formålet, da vi sætter dem i relation til de eksisterende undervisningsaktiviteter.

I formålet står det ligeledes skrevet, at eleverne, gennem blandt andet æstetiske tekster, sprog og kommunikation, skal udvikle personlig identitet. I projektet giver eleverne udtryk for at have oplevet, at undervisningsaktiviteterne har givet mulighed for, at de kunne vise noget om sig selv, og derigennem kunne de forholde sig til deres selvbillede. Undervisningsaktiviteterne har responderet på elevernes fire rettetheder, og de har således resulteret i psykologisk ilt til de grundlæggende psykologiske behov, som rettethederne er. Derfor har aktiviteterne bidraget til elevernes udvikling af eget realistiske selvbillede. Disse bliver realistiske, når eleverne undersøger fremtidsmuligheder og forholder sig til jobbet krav med indsigt i egne ønsker og kompetencer. Eleverne kan desuden bidrage til hinandens realistiske selvbilleder, når de vitaliserer og realitetskorrigerer hinanden med henblik på at skabe balance mellem idealer og evner. Dette er indtænkt i aktiviteterne, når eleverne fx bidrager med jobtitler til hinanden med udgangspunkt i de interessekufferter, de har lavet som præsentation af sig selv. Der kan opstå forhindringer i arbejdet med udvikling af realistiske selvbilleder, og fund fra analysen vidner om behovet for et skærpet fokus herpå, når eleverne korrigerer hinanden. Hierarki og magt kan få en u hensigtsmæssig rolle, der i stedet bidrager til udvikling af et forvrænget selvbillede.

Med fund fra projektet udledes det altså, at vi, som dansklærere, gennem undervisningsaktiviteter kan indfri fagets formål, samtidig med at vi oplyser eleverne om fremtidsmuligheder. Dette muliggøres ved at kombinere danskfaglige områder, i disse aktiviteter multimedialitet og mundtlighed, med emnet; uddannelse og job, som vi er forpligtede på at indtænke i undervisningen. Eleverne kan tilmed arbejde med udviklingen af et realistisk selvbillede, når undervisningsaktiviteterne danner grundlag for, at de kan skabe en fortælling om deres personlige identitet, hvor idealer og evner stemmer overens.

Perspektivering – Litteratur i brug

I bachelorprojektet måtte vi foretage en markant afgrænsning af en større undervisningsaktivitet; “Undervisningsaktivitet 3: Novellen”. Novellen hed Rig og berømt af Bent Haller. Aktiviteten kunne ikke anvendes til besvarelse i konklusionen, men den medtages i denne perspektivering for at visualisere, hvor kompleks en opgave det er at besvare problemformuleringen.

Ifølge forskning kan litteraturen give plads til forskelligartede holdninger, og læseren kan udvikle evnen til empati og perspektivskifte (Rasmussen & Wohlmann, 2019, s. 260-261). Forsker, Rita Fel-ski, forklarer, hvorledes *recognition* kan skabe identifikation mellem en karakter i teksten og læseren, hvilket kan stimulere til en forståelse af selvet gennem spejling og afstand, hvorfor vi valgte en no-velle med en hovedperson af genkendelig karakter (Rasmussen & Wohlmann, 2019, s. 266). Gennem denne hovedperson var vores tanke, at eleverne skulle få erfaringer med en andens liv i en distanceret form, da novellen skulle udstille følelser, der kunne vækkes i eleverne, men med afstand. Eleverne ville få mulighed for at opleve uden at gennemleve, og ifølge Martin Blok Johansen kunne de låne erfaringer, som de kunne bruge til at danne egen personlig identitet (Johansen, 2021, s. 24-25). Litte-ratur i brug bevæger sig inden for Danskfagets Formål, men eleverne fandt ikke novellen værende relevant som kilde mod udvikling af identitet. Derved kunne novellen ikke bruges til at oplyse om fremtidsmuligheder eller udvikling af et realistisk selvbillede. I spørgeskemaet tilkendegav 24 ud af 46 elever, at novellen gav mindst mening for dem i forløbet, og flertallet vidste ikke, hvorfor de skulle arbejde med denne.

Litteraturliste

Aagerup, L. & Willaa, K. (2016). *Lærerenes undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.

Birkler, J. (2014). *Videnskabsteori – En grundbog*. Munksgaard.

Børne- og undervisningsministeriet. (2023a). Bred politisk aftale om at afskaffe uddannelsesparathedsvurderingen. Hentet fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/april/230421-bred-politisk-aftale-om-at-afskaffe-uddannelsesparathedsvurderingen>

Børne- og undervisningsministeriet. (2023b). Vejledning fra 7.klasse. Hentet fra <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/vejledning-fra-7-klasse?fbclid=IwAR2pwWU4WUAQPovoOuuDhS922u7tMJiV3NWUOiE-hJCA20u6EAWagWJM4BE>

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). Dansk: Faghæfte 2019. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Faghæfte_2020.pdf

Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Skolers arbejde med at forberede elever til ungdomsuddannelse*. Rosendahls.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Undersøgelse af anvendelse af erhvervspraktik i folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut: www.eva.dk. Hentet fra <https://emu.dk/sites/default/files/2021-05/Undersøgelse%20af%20erhvervspraktik%20i%20folkeskolen.pdf>

Folkeskoleloven. (2022). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr 1396 af 05/10/2022). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/1396>

Fougt, S.S. & Løvland, A. (2020). *Multimodalitet i skolen: Analyse og produktion i et socialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv 4.-10. klasse*. Dafolo.

Frederiksen, S. M. (2009). Syv trin til mundtlighed. I V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Mundtlighed: Teori og praksis* (s. 28-47). KvaN.

Glasdam, S. (2016). Semistrukturerede interview af enkeltpersoner. I S. Glasdam, G.R. Hansen & S. Pjenggaard (red). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder* (s. 119-151). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, J. B. (2009). Mundtlighedens væsen og vilkår. I V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Mundtlighed: Teori og praksis* (s. 11-27). KvaN.

Hansen, T.I. (2018). Multimodalitet som didaktisk kategori. *Learning Tech – Tidsskrifter for læremidler, didaktik & teknologi*, (5), s. 60-85.

Hansen, T. I. (2010). Læremiddelanalyse – multimodalitet som analysekategori. *Tidsskriftet Viden om Læsning* (7), s. 6-10.

Haugsted, M. T. (2009). Læreren som mundtlig vejleder. I V. Boelt & M. Jørgensen (red.), *Mundtlighed: Teori og praksis* (s. 224-240). KvaN.

Høyen, M. (2016). Konstruktion af eget spørgeskema – herunder betydning af en teoretisk ramme. I S. Glasdam, G.R. Hansen & S. Pjenggaard (red). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder* (s. 298-300). Hans Reitzels Forlag.

Ingemann, J.H., Kjeldsen, L., Nørup, I. & Rasmussen, S. (2018). *Kvalitative undersøgelser i praksis: Viden om mennesker og samfund*. Samfundslitteratur.

Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B. & Madsen, M. B. (1999). *Videnskabsteori*. Gyldendalske-Boghandel, Nordisk Forlag.

Johansen, M. B. (2021). Dannelse og vikarierende erfaringer. *DANSK* (2), s. 22-25.

Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Børnerådet: Socialministeriet.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Vejledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. udgave). Fagbokforlaget.

Maagerø, E. & Tønnessen, E.S. (2017). *Multimodal tekstkompetence*. KLIM.

Manen, M. V. (2022). *Pædagogisk takt: at vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. København: Akademisk Forlag.

Penne, S. & Hertzberg, F. (2019). *Mundtlige tekster i klasserummet*. Dansk lærerforeningens Forlag.

Pjenggaard, S. (2019a). Hvordan skriver du det metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjenggaard (red). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: En håndbog* (s. 61-79). Hans Reitzels Forlag.

Pjenggaard, S. (2019b). Hvordan demonstrerer du kritisk refleksion inden konklusionen? I J. Boding, N. Mølgaard & S. Pjenggaard (red). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen: En håndbog* (s. 107-117). Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, A.J. & Wohlmann, A. (2019). Narrativer og empati – Brugen af litteratur i narrativ medicin. I A. Mai (red). *Litteratur i brug* (258-282). Spring.

Rasmussen, M.D. (2021). Analyser af mundtlig kommunikation. I H. Møller, M.E. Jensen, V. Schrøder & A.S. Gregersen (red.). *Kvalitative undersøgelser i læreruddannelsens BA-projekt: Inspiration fra praksisnær skoleforskning* (s. 157-169). Samfundslitteratur.

Schlüntz, D. (2016). Anvendelsen af standardiserede spørgeskemaer. I S. Glasdam, G.R. Hansen & S. Pjenggaard (red). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: Indblik i videnskabelige metoder* (s. 275-297). Hans Reitzels Forlag.

Vejledningsbekendtgørelsen. (2022). Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv (BEK nr 1290 af 16/09/2022). Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/1290>

Tønnesvang, J. & Hedegaard, N. B. (2012). *Vitaliseringsmodellen – en introduktion*. Klim.

Tønnesvang, J. & Ovesen, M. S. (2015). *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på grundlag af integrativ selvpsykologi*. Klim.

Bilag 1 – Danskfagets Formål

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

Stk. 2. Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation.

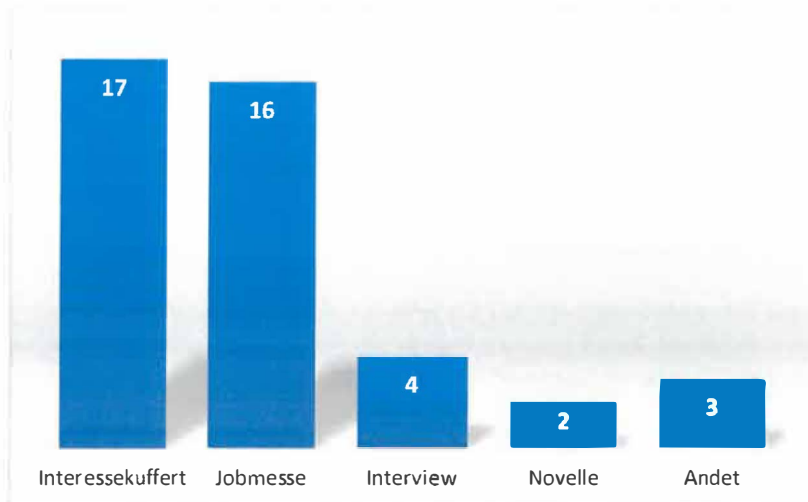
Stk. 3. Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.

(Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Bilag 2 – Svar til den afgrænset spørgeskemaundersøgelse

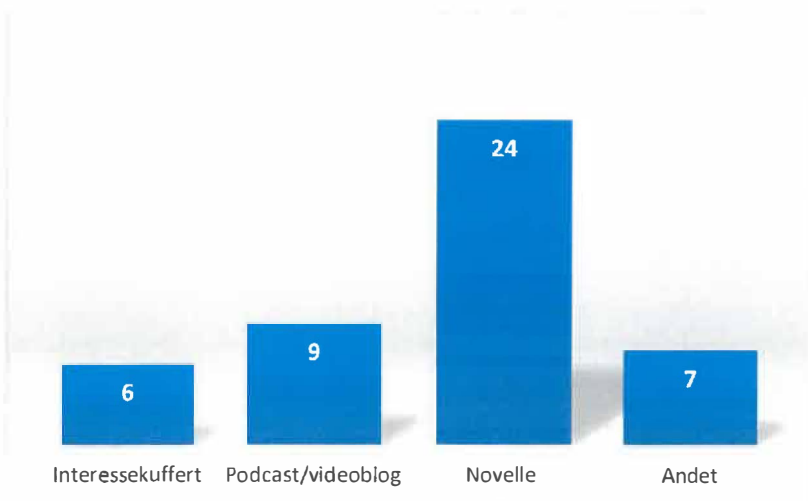
Udvalgte svar fra samlet spørgeskema fremgår i punktopstilling under hvert spørgsmål. Søjlediagrammer er konstrueret efter optælling af elevernes svar.

Skriv, hvad du husker bedst fra forløbet



- At finde på sit arbejde og lave den der kuffert med sine personlige ting
- Jeg kan huske da vi skulle snakke om de interessekuffertes vi havde vores ting i
- Jeg husker bedst at vi lavede interviewet, fordi jeg synes det var lidt grænseoverskridende og svært, men også en hjælp og det føltes rigtig godt da man var færdig. Det er også dejligt at man har afprøvet de slags ting til senere hen, så man ved lidt hvordan det er.
- At lave præsentationer, reklamer & flyers til jobmesse.

Hvad gav mindst mening for dig i forløbet?



- For mig gav det der med novellen ikke helt mening. Eller det gjorde det, men jeg forstod ikke rigtigt hvad det havde med emnet og gøre.
- jeg syntes ikke det gav så meget mening at vi skulle læse en novelle når vi nærmest aldrig skulle bruge den igen

- Jeg synes det med kasserne var en lille smule ligegyldigt.
- podcast med johanne og leo

Hvad synes du om at afholde en jobmesse?

- Jeg synes, det var sjovt at se, hvad andre havde valgt. Jeg synes f.eks det med en aktivitet var MEGA sjovt
- Det var sjovt, men min gruppe koncentrerede sig overhoved ikke, så vi fik ikke snakket så meget, og jeg er sikker på mange fra min gruppe ikke hørte noget af min fremlæggelse
- Det var nice men synes det var lidt irriterende, at jeg skulle fremlægge det selv
- Jeg syntes det var sjovt men også lidt udfordrende, fordi vi ikke havde så lang tid til det.

Fortæl, hvorfor du tror, vi arbejdede med interessekufferten

- For at se hvad interessere os også for at give nogle forslag for jobs vi måske også kunne interessere os for
- For at man bedre selv kan finde frem til jobs ved hjælp af andres vurdering
- for at lære lidt om hvad vi kan blive i fremtiden baseret ud fra vores interesser
- for at de ander i klasen kun komme med idere til hvad man skal have som job

Fortæl, hvorfor du tror, vi arbejdede med interview

- For at få hjælp fra en person, der havde jobbet, og for at udfordre os selv
- For at kunne få inspiration og info om det job vi valgte
- Måske så vi kunne få et bedre blik på hvordan man skal interviewe folk
- fordi vi skal øve os i at lave en samtale med folk

Bilag 3 – Udvalgte observationer fra Skole 1

Interessekuffert

Vi befandt os i 7. klasse, hvor jeg introducerede det kommende forløb: "Fremtidsdrømme". Som indledende opgave i forløbet, skulle eleverne udforme en interessekuffert, som skulle vise noget om, hvem de er og senere optræde vejledende i undervisningsforløbet. Jeg påbegyndte undervisningen med at introducere mig selv gennem 'min interessekuffert'. Heri havde jeg sedler med tegninger af interesser og ikke-interesser, sedler med ord, en filtet figur af min hund, sytråd, en blyant og et billede af min kæreste. Klassen gik i gang med omhyggeligt at folde deres kufferter og efterfølgende fylde dem med indhold. Eleverne havde, på min forudgående opfordring, medbragt én ting til kufferten hjemmefra. Denne startede de fleste med at lægge i. Derefter printede de billeder, tegnede og fandt artefakter på skolen. Jeg afsluttede lektionen med at introducere programmet for i morgen.

Den efterfølgende dag lavede eleverne mundtlige præsentationer af kufferterne. De måtte selv vælge, om de ville præsentere foran klassen eller som lydoptagelse. Præsentationsformerne blev begge repræsenteret i elevernes valg.

Jobmesse

Klassen havde gennem hele forløbet haft en bevidsthed om, at afslutningen ville byde på en jobmesse, hvor de hver især skulle undersøge en jobtitel. Lige op til messen havde eleverne foretaget interviews, hvor de forinden havde noteret spørgsmålstyper og indhold at spørge til fra en videoblog af Rasmus Brohave og podcast. Som afslutning på lektionen udarbejdede vi i fællesskab en interviewguide som inspiration til deres egne interviews.

I den efterfølgende lektion, skulle jobmessen igangsættes, og eleverne skulle vælge jobtitler. Jobs blev valgt både på baggrund af den viden om interesser, eleverne havde fået eller opdaget gennem forløbet, men ligeledes deres viden om ikke-interesser der indikerede, hvad de ikke burde undersøge. Eleverne måtte undersøge jobbet i grupper, såfremt de havde noget til fælles, fx i interessekufferten. Flere opsøger klassekammerater, de deler en fritidsinteresse med, hvorefter jobtitlen vælges ud fra denne. Jeg observerede en drengegruppe, der fandt sammen, og jeg spurgte gruppen, hvilket job de havde valgt. De svarede, at de blot havde fundet hinanden, ikke interessen eller jobbet. Da jeg spurgte, om de havde noget til fælles i interessekufferterne, svarede to af dem, at de havde en fodbold, hvorfor de besluttede, at jobbet skulle være 'fodboldspiller'. Jeg spurgte den sidste elev, om han også interesserede sig for fodbold, hvortil han svarede, at han aldrig havde spillet eller interesseret sig for sporten, men han interesserede sig for computerspil. Jeg henviste til, at der findes jobs, hvor man sidder ved en computer, hvortil eleven afslår forslaget. Han ytrede, at han ikke ønskede at præsentere på jobmessen alene uden sine kammerater, og derfor ville han undersøge fodboldspiller. Standen skulle indeholde en aktivitet, der gav indblik i arbejdsopgaverne i jobbet samt en mundtlig forberedt præsentation. Desuden skulle man ved standene kunne finde et skriv, der skulle give nogle informationer om jobbet.

På dagen, hvor vi afholdt jobmessen, begyndte eleverne med at sætte stande og aktiviteter op. Herefter brugte vi 30 minutter på at gå rundt og forholde os, ved at stille minimum ét spørgsmål til hver stand. Jeg hørte spørgsmål om uddannelsen bag jobbet, hvor meget mælk en ko producerer om dagen, hvor mange forskellige opgaver man kan have som politibetjent og om man kan leve af at være danser. Derefter præsenterede eleverne deres aktiviteter én efter én.

Bilag 4 – Udvalgte observationer fra Skole 2

Interessekuffert

Vores forløb hedder "Mig og min fremtid", og vi har fokus på fremtid og jobs. Vi begyndte dobbeltlektionen med interessekufferter. Eleverne var dagen forinden blevet fortalt, at de skulle medbringe fem artefakter, som afspejlede deres interesser. Jeg havde medbragt en foldet kuffert med indhold, og jeg lod denne cirkulere mellem eleverne. Imens fortalte jeg, at formålet med deres kufferter var 1) at jeg gerne ville lære dem at kende samt lære om deres interesser, og 2) at kufferten skulle bruges senere i vores forløb, da de her skulle undersøge jobmuligheder. Eleverne gik i gang med at folde kufferterne. Da de var færdige, skulle de finde deres medbragte artefakter og lægge i. Desuden fandt de artefakter på skolen, som symboliserede dem og deres interesser. Jeg gav en hjemmeopgave, hvor de skulle optage en lydfil. I denne skulle de forklare deres objekter, og hvorfor disse var valgt. Jeg forklarede vigtigheden i at beskrive, hvordan objekterne så ud, da jeg ikke kunne se dem.

I efterfølgende lektion skulle eleverne præsentere kufferterne mundtligt i bordgrupper, så de fik kendskab til hinanden. Derefter skulle de brainstorme jobmuligheder til hinanden ud fra interessekufferterne. Jeg fortalte, at de hver skulle 'udstille' deres kuffert samt objekter på deres bord. Dertil skulle de lægge et papir og en blyant, så deres klassekammerater kunne skrive jobtitler ned. Sedlerne med jobtitlerne fik eleverne at vide, at de skulle gemme og tage frem igen, når de skulle vælge et job til jobmessen. Jeg fortalte dem, hvad god opførsel var ift. andres ting, og at disse ikke skulle kastes med, samt hvordan man skulle tage opgaven alvorlig og ikke skrive dumme, sjove titler, da det kunne være sårbart at vise sin personlighed frem på den måde.

Langt hen ad vejen gik opgaven fint, men som vi gik rundt, begyndte jeg at se, at nogle elever havde skrevet knap så søde jobtitler til andre. Dette måtte selvfølgelig italesættes i en klassesamtale. En elev meldte sig på banen. På hans papir var skrevet både 'kontanthjælpsmodtager' og 'hjemløs'. De andre i klassen begyndte at grine. Jeg refererede tilbage til de rammer, de var blevet givet inden opgaven.

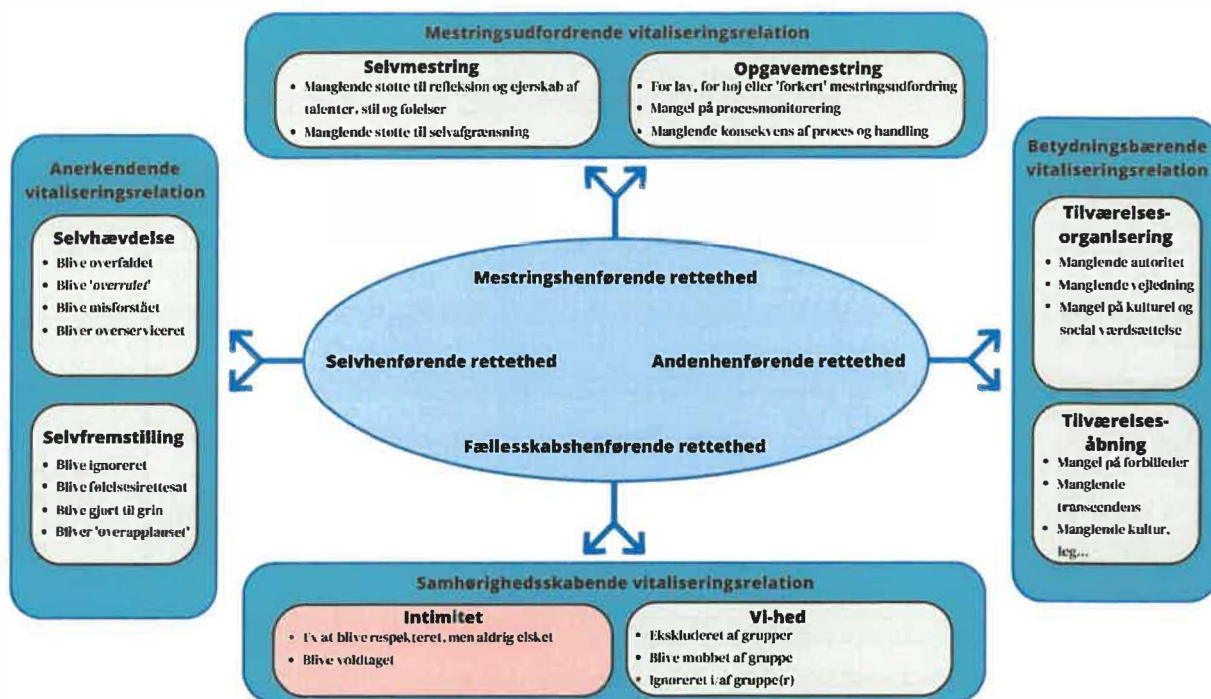
Jobmesse

Klassen skulle i lektionen arbejde med spørgsmålstyper. Jeg forklarede, at vi arbejdede med dette, da de skulle interviewe en selvvalgt person ift. dennes job. Vi så en videoblog af Rasmus Brohave og lyttede til en podcast kaldet: Verdens bedste job. Eleverne skulle nedskrive de spørgsmål, de hørte, og efter undervisningen samlede jeg disse i et fælles dokument, de kunne bruge til at udforme interviewguide.

I efterfølgende lektion snakkede vi om spørgsmålstyperne i plenum. Jeg introducerede eleverne for interview, teknikken og vigtige opmærksomhedspunkter, når man skulle interviewe. Jeg gav gode råd til, hvordan man interviewede med udstråling af oprigtig nysgerrighed, og vi lavede øvelser med åbne og lukkede spørgsmål.

Vi afholdt jobmessen. Forud havde eleverne arbejdet med deres multimodale præsentation og fysiske ting eller aktivitet. Klassen inddeles i tilfældige grupper. Eleverne bevægede sig mellem gruppemedlemmernes stande, lyttede til hinandens præsentationer og afprøvede aktiviteterne. Eleverne smilede, og nogle grinte. Da messen begyndte, og eleverne skulle stille op, var alle elever særligt nysgerrige på Elev C og E's stand, da de havde medbragt en træblok, hvori klassekammeraterne skulle slå søm. Efter grupperne havde lyttet til hinanden, var der mulighed for, at de kunne bevæge sig frit rundt. Derefter pakkede vi sammen efter en vellykket jobmesse.

Bilag 5 - Deprivationsmiljø



(Tønnesvang & Ovesen, 2015, s. 49).

Bilag 6 – Skema over informationskobling og multimodal kohæsjon

Uddybelse	
Samspil	
Konkretisering	En konkret anskueliggørelse, som gør det nemmere at forstå abstrakte forhold. Når krop, genstand, billede, diagram konkretiserer sprog i form af tale eller skrift.
Specificering	En præciserende kobling, der gør det nemmere at forstå og identificere, hvad der konkret opleves. Når sprog i form af tale eller skrift specificerer krop, genstand eller billede.
Forklaring	En forklarende udlægning, der sætter oplevelse og forståelse i et større sammenhæng. Når sprog i form af tale eller skrift forklarer krop, genstand eller billede på en generel måde ud fra teori om rækkefølge, årsag, virkning, motiver og lignende.
Udvidelse	
Samspil	
Komplementering	En supplerende interaktion, der styrker det samlede udtryk, fordi de enkelte modaliteter ikke kan stå alene. Når krop, genstand, billede, sprog i form af tale eller skrift supplerer hinanden med betydninger, der tilsammen danner et helhedsudtryk.
Overføring	En overførsel af betydning, der skaber ny betydning og perspektiver, som involverer. Når krop, genstand, billede, sprog i form af skrift eller tale udvider hinanden ved at overføre betydninger og skaber et nyt flertydigt udtryk.
Problematisering	En modstilling af betydning, der tvinger til refleksion over udtryk og dét, som de repræsenterer. Når krop, genstand, billede, sprog i form af skrift og tale problematiserer hinanden ved at modstille betydninger og skaber modsætningsfyldt udtryk.

(Hansen, 2018, s. 81).

Bilag 7 – Transskriberet kontekst for elevudsagn

Citat nr. 1

Anna: Og kan I huske, hvad det gik ud på, det her med at vi lavede den, kan I huske, hvad det var, jeg gerne ville med den?

Elev A: Lære os at kende.

Anna: Ja, jeg ville nemlig gerne lære jer at kende. Og så vendte vi faktisk tilbage til, fordi i starten, der brugte vi den sådan lidt for at lære hinanden at kende, og jeg kom med den der og præsenterede mig selv overfor jer, så I også lærte mig og kende, og så brugte vi den faktisk igen et par gange, mens jeg var i praktik hos jer, så I huske det?

Elev X: Ja.

Elev B: Var det ikke den der præsentation, hvor man prøvede sådan jobs.

Anna: Jo lige præcis, det her vi kaldte jobmessen.

Citat nr. 2

Stine: Vi har snakket lidt om den her interessekuffert, som vi foldede sammen og det her, kan du huske, hvad du havde med i din?

Elev E: Øh jeg havde en controller, fordi jeg godt kan lide at spille i min fritid nogle gange. Og så havde jeg et stykke værktøj, fordi jeg elsker at bruge mine hænder til noget kreativt og sådan noget. Sådan ting på huse og sådan noget. Og så havde jeg en håndbold med, fordi jeg godt kan lide at spille håndbold.

Stine: Jaer. Det er rigtigt.

Citat nr. 3

Stine: Ja, og kunne den kuffert sådan... Følte du, at den kunne fortælle noget om, hvem du var som person?

Elev D: Det tror jeg. Det vil jeg sige. Ligesom jeg fx kan lide basketball.

Stine: Mmh.

Elev D: Ja.

Stine: Den kunne godt præsentere dig?

Elev D: Ja.

Citat nr. 4

Stine: Da du skulle præsentere den her kuffert, det snakkede I om før, der prøvede vi både at lave lydoptagelse, men I prøvede også at fremlægge ved bordgrupper, hvad var forskellen, den største forskel, ved det?

Elev C: Eh altså lydoptagelsen, der kan du ikke, der kan du ikke se, hvad det er, så du skal sådan forklare det. Når du har det i hånden, så kan du sige: "Jeg har taget det her med". Det kan jeg ikke rigtig sige på en lydoptagelse. Det er lidt svært.

Stine: Mmh. Så der var måske nogle flere ord, der skulle med på en lydoptagelse?

Elev C: Ja.

Citat nr. 5

Anna: Var der noget, noget du ville foretrække, hvis du kunne vælge at lave den live, så du gik ind og fortalte foran dine klassekammerater eller du kunne lydoptage?

Elev B: Øh lydoptage.

Anna: Så vil du lydoptage?

Elev nikker

Anna: Ja, hvordan kan det være?

Elev B: Jeg synes bare sådan lidt mere, så kan man sådan øve sig mere på det og finde det rigtige, i stedet for man laver nogle fejl.

Citat nr. 6

Anna: Kunne du bedst lide at præsentere noget, der er lydoptaget eller "real life?"

Elev A: Jeg kan bedst lide real life.

Anna: Real life. Var det også det, du gjorde?

Elev A: Ja.

Anna: Ja. Og hvordan kan det være, at du bedst kan lide "real life" frem for at lydoptage?

Elev A: Fordi jeg synes, det er meget underligt at høre mig selv snakke.

Anna: Ja. Det er det også.

Elev A: Mmh.

Anna: Det er mega underligt at høre sig selv snakke. Okay. så det er primært derfor?

Elev A: Ja.

Anna: Men hvad med sådan noget med at stå foran andre og snakke?

Elev A: Ja, det kan godt være en smule svært og grænseoverskridende, men bagefter, når man har gjort det, så synes man bare, det er godt, at man gjorde det.

Anna: Ja. Det er fedt.

Citat nr. 7

Anna: Vi har været lidt inde på den her, men det var det her med, om du oplevede, at du faktisk kunne bruge den her kuffert til at vælge det job, du valgte herovre. Og lige for en god ordens skyld, Vil du forklare den kobling, du havde, igen?

Elev A: Ja, det var fordi, jeg spiller jo fodbold.

Anna: Ja.

Elev A: Jo, det var mere den der seddel med ordet 'løb' og fodbolden, som er aktivt. Det her, kan jeg godt lide at løbe. Så øh tænkte jeg, at fordi jeg set så meget politijagten og sådan noget, så kunne jeg godt se en sammenhæng med løb og sådan noget, for at være aktiv, så vil jeg nemlig være politibetjent.

Citat nr. 8

Artefakter lægges på bordet

Stine: Hvis nu I vælger en hver især; som er den, I husker mest fra, og man må gerne tage den samme, så, så bliver I bare enige om det. Så ku' det være fedt, hvis I lige gad at fortælle, hvordan var det, vi arbejdede med det, hvis I ka' huske det, og hvorfor det er, I tager den, og det må både være, noget der var godt, og noget der var skidt, det må I helt selv om.

[...]

Stine: Men I har taget noget andet drenge, hvad har I taget?

Elev D: Vi har taget...

Elev C: Jobmessen.

Elev D: ... Ja, jobmessen.

Stine: Ja.

Citat nr. 9

Stine: Hvad kan du huske fra den?

Elev E: Jeg har valgt jobkompasset. Det var der, hvor vi sku' lave det der interview, og så sku'vi sådan læse lidt, om det man gerne ville være derinde, og sådan man ku' få lidt mere at vide om det.

Stine: Jaer, så den blev brugt som sådan en, et støtte til at...

Elev E: Ja.

Stine: ... Læse om det job, man sku' interviewe

Elev E: Ja.

Citat nr. 10

Stine: Ja. Så det er også derfor, den er med, fordi I var faktisk ude og interviewe nogle. Og øhm, der skal jeg sådan lige høre om, de spørgsmål, vi skrev med Johanne og Leo, var der nogen af jer, der brugte de spørgsmål til jeres interviewguide, kan I huske det?

Elev E: Øh jeg brugte nogle af dem.

Elev C: Ja det gjorde jeg også, det var ret nemt sådan at se, hvad andre folk havde. Jeg tror, mange gjorde det.

Citat nr. 11

Anna: Havde det været det samme, tror i, hvis... i skal forestille jer, at jeg kom ind og sagde syvende b, hvad for nogle spørgsmål tænker i, man kan stille, hvis man skal ud og interviewe?

Elev B: Hm. Det var nok lettere med den der video, fordi så fik man lidt viden fra, hvordan han spurgte.

Anna: Ja.

Citat nr. 12

Anna: Hvad tænker I om det der med at være ude og interviewe en person, hvordan var det? Nu kan man sige, nu prøvede i noget lidt forskelligt, fordi du var ude og interviewe en, som du ikke kendte så godt, ikke kendte som en familie eller.

Elev A: Det var lidt svært.

Anna: Ja, det var lidt svært. Hvad var det svært ved det?

Elev A: At man bare gik ind og så spurgte, om man kunne interviewe personen.

Anna: Jaer, det var lidt svært? Sku' man sådan lige tage tilløb til at gøre det eller?

Elev A: Ja, det sku' jeg i hvert fald.

Citat nr. 13

Anna: Hvad med jer der lavede interview sammen med andre i klassen, hvad med jer?

Elev B: Jeg valgte så min mor, fordi det var sådan lidt mindre akavet end og sku' spørge en eller anden, som man ikke kender.

Anna: Ja, så var det personen, der afgjorde lidt, hvad for et job i endte med at spørge ind til? Eller var det jobbet, altså var der også noget ved jobbet, der var spændende?

Elev B: Det var nok mest personen. Måske lidt ved jobbet.

Citat nr. 14

Stine: Var der nogle af jer, der havde noget med fra interviewet til jeres jobmesse, den viden I fik fra interviewet, havde, var der nogen, der havde det med ind, i sådan den viden i skulle give?

Elev E og C: Ja.

Elev D: Jeg har skrevet lidt ind på min flyer, sådan noget øh.

Stine: Jeg har jeres flyere herovre, begge hold, jaer. Så der brugte du faktisk noget af den viden, du havde fået?

Elev D: Ja.

Citat nr. 15

Anna: Jeps. Havde du en oplevelse at igennem det her til jobmessen, at du kunne vise noget om dig selv, sådan som person?

Elev B: Hm. Nej ikke så meget, men det er mest fordi, dem jeg var i gruppe med valgte mest fodbold så.

Anna: Ja, så det var faktisk på grund af dem du var sammen med, at det blev fodboldspiller, ikke fordi det var din egen interesse?

Elev B: Nej.

Citat nr. 16

Stine: Ja. Og den aktivitet I havde med, det var at slå søm, hvad skulle den sådan vise? Hvad var jeres tanker bag det at have den med?

Elev C: Altså, det er nok fordi, hvis du tænker på tømrer, så tænker du på at bygge noget. Bygge, så bruger du meget søm... Eller, men du bruger ikke rigtig søm som tømrer. Du bruger enten en pistol eller så bruger du boremaskine og skruer, så... Det er ikke rigtig.

Stine: Men det var mere for at prøve det eller hvordan?

Elev C: Ja. Det sku' vise, det var meget fysisk job.

Stine: Ja.

Citat nr. 17

Stine: Ja. Tror du, det havde givet det samme, hvis du bare havde skrevet om det?

Elev D: Jeg tror ikke helt, de ville sådan have forståelsen af, hvor hårdt det egentlig kan være, at man bare skriver; "Og det er rigtig hårdt at være det". Altså hvad er hårdt? Kan man sige... Så det er jo hårdt, cirkeltræning. Det giver lidt mere end anden oplevelse. Altså så forstår man lidt, hvor hårdt det egentlig er.

Stine: Ja. De fik lov til at prøve det på egen krop, hvor hårdt det egentlig kan være.

Elev D: Ja.

Citat nr. 18

Stine: Og slår som i, hvor hvad skulle den aktivitet vise?

Elev E: At slå søm skulle sådan vise, at man sådan, at man skal sådan slå mange sådan søm i og sådan noget som tømrer.

Stine: Mmh.

Citat nr. 19

Anna: Det var mundtligt. Havde du noget... et skriv med?

*Elev A: Ehh, ja. Det er lige det, der står der *peger på artefakt, som er et billedet af hans skriv fra standen*.*

Anna: Det er det der. Hvad handlede det om? Kan du huske det?

Elev A: Der stod der noget om, hvert fald at hvis det er, man arbejder i weekenden, så får man lige... Jeg tror, det var 5-7000 ekstra.

Citat nr. 20

Stine: Eh, du har været lidt inde på det, hvad I forklarede om i jeres skriv?

Elev C: Her står der, hvad arbejder man med som tømrer, hvad bruger man som tømrer, og hvordan bliver man tømrer.

Stine: Okay, så det var i jeres præsentation. Var det også det, I forklarede mundtligt?

Elev C: Ja.

Citat nr. 21

Stine: Og så var der lidt om den der også?

Elev D: Ja. Der er mange, der har den tanke, om; "Det er sådan noget, man skal, når man bliver 18 år. Så skal man ind, og så skal man jo være i værnepligt". Men det er der en hel masse, der ikke gider, fordi de bare tænker; "så skal jeg bare i krig". Det er jo ikke sådan, det jo egentlig er, fordi i værnepligt trækker man et nummer, og så kan man jo også selv sige ja eller nej til, om man vil i krig.

Stine: Så det var sådan vigtigt at have den der med, fordi det også sådan er vejen derind til...

Elev D: Mmh, ja.

Stine: ... Værnepligten, at blive det, ikke også?

Elev D: Ja.

Citat nr. 22

Stine: Ja. Er det sådan mere for stemningen eller hvordan?

Elev D: Ja, ja det tror jeg.

Stine: Ja. Og det samme med det herovre?

Elev D: Mmh. Der også lidt med, nu er de i vand, så vildt og så oppe i luften. De går ude i ørkenen. Så det er jo ikke kun på land.

Stine: Ja.

Citat nr. 23

Stine: Ja. Og hvad med herovre, det billede her?

Elev C: Det ved jeg ikke rigtigt, hvad det er billede af. Men det kunne godt ligne en lærling og en mester.

Citat nr. 24

Stine: Er det tilfældigt, eller er det nogle billeder, I har gjort jer nogle tanker om?

[...]

*Elev E: Den her *peger på billedet* det var fordi, de står sådan med papir og sådan noget, og så kan de godt være ligesom i gang med en eksamen eller sådan noget.*

Stine: Ja.

Citat nr. 25

*Elev C: Ja, så det viser det, vi har skrevet herovre... *Peger på tekstboks* altså hvordan man bliver tømrer.*

Stine: For sådan måske at underbygge det eller hvordan?

Elev C: Ja.

Citat nr. 26

Stine: Er det tilfældigt, eller er det nogle billeder, I har gjort jer nogle tanker om?

[...]

Elev E: Og så dem her det er sådan for eksempel skrevet boremaskine, så har vi sat en boremaskine ind, så man kan se, hvad der er. Værktøj i billede på, hvordan det ser ud.

Stine: Jaer. Sådan også for os, der ikke kender.

Elev E: Ja.

Citat nr. 27

Anna: Var det sådan, du tænkte, det kunne bidrage med noget forskelligt til dem, der gik rundt og så eller for jer selv?

Elev B: Jaeh. Altså billederne, så ku' man sådan lidt sætte sammen med teksten. Det gjorde, så ku' man sådan stadig sådan, hvis nu der var noget i teksten, man ikke helt forstod, så ku' man se det på billederne for eksempel.

Anna: Ja. Så du tænkte sådan billederne, de kunne sådan støtte teksten lidt

Elev B: Mmh.

Citat nr. 28

Anna: Ja, hvad laver I på det her billede?

[...]

Anna: Okay, så, så den ene skulle løbe, og så skulle man løbe efter sin makker?

Elev A: Ja. Min aktivitet var for at prøve en politijagt.

Anna: Så man skulle løbe alt, hvad man kunne?

Elev A: Mmh.

[...]

Anna: [...] Altså hvad valgte du at have med på din stand? Altså vi har lidt haft billeder fremme med det, men kan du sådan lige fortælle mig, hvad havde du med?

Elev A: Jeg havde sådan fakta om politijobbet. Hvor lang tid det tager uddannelsen, og hvor meget man får for uddannelsen. Det fortalt jeg om.

Anna: Okay [...]

[...]

Anna: Det var mundtligt. Havde du noget... et skriv med?

*Elev A: Ehh, ja. Det er lige det, der står der *peger på artefakt, som er et billedet af hans skriv fra standen*.*

Anna: Det er det der. Hvad handlede det om? Kan du huske det?

Elev A: Der stod der noget om, hvert fald at hvis det er, man arbejder i weekenden, så får man lige... Jeg tror, det var 5-7000 ekstra.

Citat nr. 29

Stine: [...] kan du fortælle, hvad du valgte sådan at have med?

Elev C: Vi havde et sådan et PowerPoint med, hvordan det er at være tømrer, og sådan hvilke redskaber du bruger, og hvordan du tager uddannelsen, og hvad du skal have i matematik og dansk, tror jeg, for at du sådan kan få det.

Stine: Ja.

Elev C: Og så i den der aktivitet, der havde vi taget noget andet med. Et stykke træ med, en hammer og sådan nogle søm, så skulle man se, hvem der kunne slå det hurtigst ned, uden det sådan knækede.

Citat nr. 30

Stine: Hvordan var det både at have den med men også at have en træstub med og søm og sådan noget? Hvordan var det?

Elev C: Normalt er det jo bare en præsentation, men så bliver det bare meget sådan enkelt og normalt. Så det var meget godt at have ting med, eksempel træ, fordi så bliver det sådan, at man faktisk sku' lave noget i stedet for bare at stå og kigge og lytte.

Stine: Ja. Så den gav faktisk noget andet?

Elev C: Ja.

Citat nr. 31

Stine: Og hvordan synes du, det var at have flere ting med - altså både en flyer, som du præsenterede mundtligt også, ikke også?

Elev D: Mmh.

Stine: Og cirkeltræning, hvordan var det at have flere ting?

*Elev D: Det var egentlig okay. Det der *peger på sin flyer* var sådan lidt mere roligt, og så kunne man ligesom få pulsen op i min cirkeltræning.*

Citat nr. 32

Anna: Ehh oplevede du, at du fik mulighed for at vise noget, om hvem du er som person?

Elev A: Ja, det tror jeg i hvert fald.

Anna: Mmh, hvad kunne det her sådan vise om dig, at du valgte?

Elev A: At jeg sådan er aktiv. Ehh. Jeg har jo sådan besværet med at læse og sådan noget. Så da jeg var inde og læse om det, at jeg ikke troede, jeg kunne være betjent, så stod der faktisk, at man ikke skulle så meget som betjent. At noget man skulle bare kunne skrive og læse. Og man skulle ikke engelsk eller noget. Jeg tænkte nemlig, det ville være et godt job for mig. Nu det er jo lige præcis sådan noget, jeg kan.

Anna: Så den kunne faktisk vise noget, om hvem du også var som person.

Elev A: Mmh.

Citat nr. 33

Stine: I øhm, I skulle selv vælge et job. Oplevede du at få en støtte til at vælge det her tømrer, eller hvordan valgte du det?

Elev E: Øh. Jeg har sådan har altid haft sådan en interesse sådan for værktøj og bruge mine hænder og sådan noget. Så jeg vidste, jeg sådan skulle vælge et eller andet håndværk eller noget, og så fandt jeg så tømrer.

Citat nr. 34

Anna: Jeps. Havde du en oplevelse at igennem det her til jobmessen, at du kunne vise noget om dig selv, sådan som person?

Elev B: Hm. Nej ikke så meget, men det er mest fordi, dem jeg var i gruppe med valgte mest fodbold så.

Anna: Ja, så det var faktisk på grund af dem du var sammen med, at det blev fodboldspiller, ikke fordi det var din egen interesse?

Elev B: Nej.

Citat nr. 35

Stine: Ja. Kunne du forestille dig selv i nogle af de andres job, de havde med?

Elev C: Ehh måske Elev C Z's. Det synes jeg lød ret godt, og så kan jeg ikke rigtig huske andre. Men han havde også et eller andet militær.

Stine: Ja, han havde taget jægersoldat.

Elev C: Ja.

Citat nr. 36

Stine: I gennem de andres stande, fik du så en indsigt i eller blev inspireret af dem til også at undersøge nogle veje at gå jobmæssigt?

Elev D: Jamen, jeg har faktisk snakket lidt med min bedstefar, om hvordan det er at være håndværker, fordi det er han jo. Det er efter Elev C's og Elev E's stand, fordi det synes jeg bare også... Altså nu har jeg også valgt håndværk og design til mit valgfag, fordi jeg synes også, det er meget spændende at have noget i hænderne.

Stine: Mmh.

Elev D: Så det synes jeg også er rart, ligesom at kunne bevæge sig lidt. Fordi det synes, jeg er dejligt. Så kan man også få lidt gang i kroppen jo.

Stine: Så er du faktisk blevet lidt inspireret til at skulle gå, måske, en vej med noget praktisk...

Elev D: Ja.

Citat nr. 37

Stine: Hvis i sådan skulle fortælle os, hvordan man kunne, om der var andre måder; man kunne få adgang til jobs på, og i må gerne være urealistiske, hvad kunne så have været fedt i sådan et forløb her?

Elev E: Måske ha' sådan samlet sådan nogle forskellige, dem der arbejder med det og sådan, eller så kunne møde dem sådan noget, inde i klassen eller sådan noget.

Stine: Jaer. Så samle nogle der faktisk er på arbejdet, i de jobs der; ja.

Citat nr. 38

Anna: Ja. Er der andre ting, hvor i tænker, det kunne man have, det kunne man have gjort?

Elev A: Der kunne os være en eller anden person, der kom ud til en og snakkede om jobbet.

Citat nr. 39

Stine: Hvis i sådan skulle fortælle os, hvordan man kunne, om der var andre måder; man kunne få adgang til jobs på, og i må gerne være urealistiske, hvad kunne så have været fedt i sådan et forløb her?

[...]

Elev C: Eller det er sådan noget... Jeg kan ikke huske, hvad det hedder, men det er sådan noget... Det er ikke et job, hvis man er sådan... DM i Skills tror jeg det hedder, sådan ret, også ret fedt at komme ud at sådan se alle mulige håndværk og alle mulige fag.

Citat nr. 40

Anna: Kunne i forestille jer, at der var andre måder; man kunne arbejde med jobs på, lære noget om det? Er der et eller andet hvor i tænker, det kunne også have været spændende? I må godt snakke lidt sammen om det og så, hvis i sådan kan brainstorme lidt ideer til, hvad kunne man ha' gjort?

[...]

Elev B: Altså hvis det var, så kunne man måske prøve selv at være derude.