

Lytning

ba2f26dai3



Dato:	D. 28/5, 2026
Vejleder:	Ursula Elisabeth Olander & Betina Kargaard Jakobsen
Navn & studienummer:	Malthe Emil Prahll - 10454284 Valdemar Alex Petersen - 10452736
Antal anslag:	81933



Indholdsfortegnelse

INLEDNING:	3
METODE/EMPIRI:	4
<i>Intervention/Aktionsforskning</i>	4
<i>Lektionbeskrivelse</i>	5
<i>Interview metode</i>	6
<i>Spørgeskema metode</i>	7
<i>Teori metode</i>	8
TEORI:	9
<i>Pernille Hargbøl Madsen</i>	9
<i>Charlotte Ørhstrøm og Mette Ginman</i>	10
<i>Lene Illum Skov</i>	11
<i>Torben Mundbjerg</i>	12
<i>Sylvi Penne og Frøydís Hertzberg</i>	13
<i>Louise Mønster</i>	13
<i>Dorte Vang Eggersen</i>	14
<i>Gregory A. Smith</i>	15
<i>Einar Skaalvik & Sidsel Skaalvik</i>	15
ANALYSE:	16
<i>Lytning som eksplicit danskfagligt indhold</i>	17
<i>Stilladsering af lytning</i>	19
<i>Lyttemiljøer og lytteformer</i>	22
<i>Stedbaseret lytning som ramme for literacyudvikling</i>	25
DISKUSSION:	28
<i>Autonomi og didaktisk rammesætning i stedbaseret lytning</i>	28
<i>Stedet som motiverende lyttemiljø</i>	29
<i>Individuel bearbejdning over for kommunikativ lytteforståelse</i>	30
KONKLUSION:	31
LITTERATURLISTE:	33
<i>Bøger:</i>	33
<i>Elektroniske kilder:</i>	33
BILAG:	35
<i>Bilag 1, lektionsbeskrivelse 1:</i>	35
<i>Bilag 2, lektionsbeskrivelse 2:</i>	36
<i>Bilag 3, interview 1:</i>	37
<i>Bilag 4, interview 2:</i>	39
<i>Bilag 5, spørgeskema:</i>	41
<i>Bilag 6, handleforslag:</i>	43

Indledning:

En skoledag i indskolingen er fyldt med lyde, stemmer og beskeder. Lærerens instruktioner, højtlesningens fortællinger, klassekammeraterne og fælles samtaler kræver alle, at eleverne lytter. Lytning er dermed ikke en sekundær del af skoledagen, men en grundlæggende forudsætning for elevernes deltagelse og læring. Dette understøttes i Fælles Mål for dansk efter 4. klassetrin, hvor det fremgår, at eleven skal kunne *“lytte aktivt til andre og følge op med spørgsmål og respons”*, samt have *“viden om lytteformål og undersøgende spørgsmål”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Lytning fremstår dermed ikke blot som en praktisk nødvendighed i undervisningen, men som en danskfaglig kompetence, eleverne skal udvikle. Alligevel synes lytning ofte at blive behandlet som noget, eleverne forventes at mestre snarere end som en kompetence, der kræver målrettet undervisning og udvikling. Denne forståelse udfordres af Lene Illums forskning, hvor lytning fremhæves som en central læringskompetence og ikke blot som et spørgsmål om at høre efter eller udvise undervisningsparathed (Abildtrup, 2025). Det er denne faglige undren, der danner grundlag for projektet.

Gennem vores tid på læreruddannelsen og i vores møde med skolens praksis er vi blevet opmærksomme på, at lytning fylder meget i undervisningens hverdag, men relativt lidt som selvstændigt didaktisk fokusområde. Vi har via vores praktikforløb i dansk oplevet, at der ofte arbejdes målrettet med læsning, skrivning og mundtlig fremstilling, mens lytning i højere grad indgår indirekte. Eleverne bliver ofte opfordret til at lytte, men de bliver ikke nødvendigvis undervist i, hvordan man lytter, hvad man kan lytte efter, eller hvordan lytning kan anvendes som en aktiv del af deres faglige og sproglige udvikling. Hvis lytning primært forstås som et spørgsmål om ro, opmærksomhed eller god klasseledelse, risikerer man at overse lytningens faglige potentiale. For at gøre op med disse eventuelle risici og forståelser af lytning, vil vi i vores undersøgelse se på stedbaseret læring som en mulig vej ind i arbejdet med lytning. Stedbaseret læring tager udgangspunkt i konkrete steder, elevernes omgivelser og de erfaringer, der knytter sig til dem. Ligesom man ser det med stedbaseret læsning og skrivning, ser vi en mulighed i at komme med noget nyt, nemlig stedbaseret lytning. Denne tilgang kan skabe mulighed for en mere sanselig, undersøgende, erfaringsnær og motiverende lytning i danskfaget, hvor eleverne arbejder i konkrete og meningsfulde sammenhænge. I denne forbindelse ser vi også et potentiale i den stedbaserede lytning for læreren, da det kan medvirke til at give en didaktisk ramme for at arbejde mere målrettet med lytning som kompetence i danskfaget. Samtidig finder vi det væsentligt at undersøge, hvordan stedbaseret lytning

kan tilrettelægges, så den ikke blot bliver en oplevelsesorienteret aktivitet, men en fagligt begrundet tilgang, der kan kvalificere undervisningen. På baggrund af denne undren undersøger vi følgende problemformulering:

Hvilke didaktiske greb kan anvendes i danskundervisningen i indskolingen med henblik på at stilladsere elevers lytning som en målrettet faglig kompetence?

I vores undersøgelse og besvarelse af problemformuleringen inddrager vi teori om lytning som kompetence samt teori om stedbaseret læring som didaktisk tilgang. Med afsæt i disse perspektiver undersøger vi, hvordan stedbaseret læring kan danne grundlag for planlægning og gennemførelse af lytteundervisning, hvor elevernes lytning synliggøres som en fagligt relevant kompetence, og hvor der samtidig tages afsæt i deres behov. Vi har et særligt fokus på indskolingen, herunder 3. klasse, hvor eleverne er i gang med at udvikle centrale sproglige, sociale og faglige kompetencer, som lytning kan spille en væsentlig rolle i. Projektet er struktureret ved først at beskrive vores metodiske overvejelser, som danner grundlag for opgavens empiri. Herefter følger en redegørelse af den teoretiske ramme, som udgør afsættet for analysen. Analysen har til formål at undersøge, hvordan stedbaseret lytning kommer til udtryk i praksis, samt hvilke muligheder og udfordringer der opstår, når der arbejdes konkret med lytning. Diskussionen vil herefter behandle, hvordan den stedbaserede lytning opfylder elevernes generelle behov for en skolehverdag med henblik på at vurdere tilgangens didaktiske potentialer og begrænsninger. Afslutningsvis præsenteres projektets konklusioner, som danner afsæt for vores handleforslag, der omsætter projektets centrale pointer til en didaktisk model for arbejdet med stedbaseret lytning.

Metode/empiri:

Intervention/Aktionsforskning

Vi har i projektet valgt at gøre brug af metoden intervention gennem aktionsforskning. Interventionen er tilrettelagt således, at vi fungerer som observatører, mens læreren omsætter en undervisningssekvens til praksis, som vi har udformet til hende på forhånd. Intervention kan dermed forstås som en afprøvning af, hvordan man kan arbejde med lytning i danskundervisningen på alternative måder. Med andre ord, er det en indgriben med henblik på at skabe positiv forandring (Brok, u.å, s. 3). Dertil er det væsentligt at tilføje, at interventionsmetoden er et forsøg på at ændre

eller arbejde mod noget, som anses for muligt, men med en uvished over interventionens endelige virkning ((Brok, u.å, s. 3). I vores projekt er metoden valgt for at kunne skabe en sammenligning mellem lektionsbeskrivelse 1 og 2, for at kunne tydeliggøre forskellen mellem arbejdet med lytning i klasselokalet og arbejdet med lytning i skoven.

Lektionbeskrivelse

Vi har lavet vores lektionsbeskrivelser ud fra den observerede undervisning på skolen, som danner grundlag for hvad der skete i den pågældende undervisning, samt særlige iagttagelser. Vi vil i følgende afsnit redegøre for, hvad metoden lektionsbeskrivelse omfatter, samt hvorfor den er relevant i projektets sammenhæng. For at kunne inddrage relevant teori om metoden har vi benyttet os af det metodiske grundlag om praksisfortællinger, da de to former for fortællinger knytter sig tæt op ad hinanden og deler flere fællestræk.

"Praksisfortællinger er fortællinger om centrale og udvalgte episoder eller virkelighedsudsnit fra det pædagogiske arbejdes hverdagslivspraksis, oplevet og fortalt af de mennesker, der arbejder i denne praksis med henblik på at forstå, udvikle, formidle eller dokumentere praksis". (Canger, et al. 2016. s. 269).

Som citatet understreger, så indebærer praksisfortællinger konkrete situationer fra hverdagen i en professionel praksis, som gøres til genstand for analyse og videre udvikling. Praksisfortællinger kan derfor betragtes som en metode til at dokumentere et forudgående forløb eller en sekvens, hvor det særligt anvendes i humane professioner. Metoden giver mulighed for at inddrage egne erfaringer og oplevelser og på den måde forankre dokumentationsarbejdet i en erfaret praksis (Canger, et al. 2016. s. 269). Dokumentation sker gennem den professionelles perspektiv i et forsøg på at forstå, udvikle eller dokumentere det skete. Derfor bliver den en subjektiv fortælling, som tager afsæt i den professionelles forståelse af, hvad der er sket, hvilket er særligt kendetegnet ved praksisfortællinger, da der ikke forventes en komplet objektivitet i fortællingen (Canger, et al. 2016. s. 270). Metoden kan på den måde ses som en styrke, da praksisfortællingen giver mulighed for direkte dokumentation af, hvordan man oplevede en given episode eller situation. På den måde bliver den subjektive fortælling anerkendt gennem individets oplevelse og erfaringer. Den subjektive forankring fremstår således som et centralt potentiale i praksisfortællingen (Canger, et al. 2016. s. 270). Potentialet ved at gøre brug af lektionsbeskrivelser/praksisfortællinger i projektet bygger på, at det muliggør brugen af konkrete

og praksisnære erfaringer, som kan være med til at skabe et analytisk grundlag for det hændte i praksis.

Interview metode

Vores empiriske materiale er baseret på en undervisningsgang i 3. klasse på en skole i Nordsjælland. I tilknytning til disse aktioner har vi gennemført to semistrukturerede gruppeinterviews med henholdsvis tre elever fra klassen i hvert interview, med henblik på at undersøge deres oplevelser af en anderledes form for lytning og hvilken påvirkning det har på motivation i undervisningen. De to elevgrupper er udvalgt efter forskellige faglige niveauer, men eleverne har alle gode sociale kompetencer. Den didaktiske overvejelse bag valget af netop disse to elevgrupper var at opnå nuancerede og omfattende elevperspektiver på, hvordan undervisningens rammesætning og skift i læringsmiljø påvirkede deres lyst til at deltage, deres koncentration og deres oplevelse af at lytte et andet sted. Forud for interviewene udarbejdede vi en interviewguide med spørgsmål, der tog afsæt i projektets tematikker om lytning, motivation og elevernes oplevelse af undervisning i henholdsvis klasselokalet og i skoven.

Vi valgte den semistrukturerede interviewform, fordi denne metode giver mulighed for både at fastholde fokus på undersøgelsens centrale temaer og samtidig følge op på elevernes egne udsagn med uddybende spørgsmål. Interviewformen gav os dermed mulighed for både at få besvaret vores forberedte spørgsmål og at give plads til elevernes egne perspektiver og spontane refleksioner undervejs. I interviewene lagde vi vægt på at skabe en tryk ramme for eleverne. Derfor var der én interviewer og tre deltagende elever. Denne rammesætning havde til formål at understøtte elevernes tryk i interviewet og samtidig åbne op for muligheden for at støtte, bekræfte og læne sig op ad hinandens udsagn. Dette ser vi som yderst relevant i arbejdet med børn, da samspillet mellem deltagerne kan bidrage til, at flere erfaringer og perspektiver kommer frem. Spørgeteknikken i interviewene var kendetegnet ved, at vi indledte med brede og åbne spørgsmål om elevernes generelle oplevelse af den forudgående undervisning, hvorefter spørgsmålene gradvist blev mere fokuserede mod deres oplevelser af at lytte i forskellige læringsrum samt deres motivation, koncentration og forståelse. Denne fremgangsmåde gav eleverne mulighed for at have indflydelse på interviewets retning og bringe forhold i spil, som vi ikke nødvendigvis havde forudset, men som viste sig relevante for undersøgelsen.

I denne sammenhæng er Jan Kampmanns perspektiver på interview med børn centrale. Kampmann fremhæver særligt, at den voksne interviewer undgår lukkede spørgsmål, da disse ofte kun giver anledning til korte svar som “ja” og “nej”, hvilket begrænser materialets anvendelighed (Kampmann, 2000, s. 36). Derudover peger han på, at spørgsmål ikke må blive for abstrakte eller generelle, da børn kan have det vanskeligt ved at forholde sig til dem. Spørgsmålene bør derfor tage afsæt i konkrete oplevelser og situationer, som børnene kan genkende og tale ud fra, hvorefter intervieweren kan følge op med mere uddybende spørgsmål (Kampmann, 2000, s. 36). Disse metodiske overvejelser har været afgørende for vores interviews, idet vi tog udgangspunkt i elevernes umiddelbare erfaringer med at lytte til fortællinger i klassen og i skoven samt deres oplevelser af ro, koncentration, sanseindtryk og deltagelse.

Valget om at lydoptage interviewene gjorde, at vi efterfølgende kunne gå ind og lytte til elevernes udtalelser og derefter transskribere dem fra lyd til skrift. Lydoptagelsen gav os mulighed for at bibeholde elevernes formuleringer så præcist som muligt og dermed øge kvaliteten af analysen. Ved at vælge lydoptagelse frem for videooptagelse har vi fravalgt det analytiske fokus på elevernes kropssprog, mimik og samspil med hinanden. Denne form for observation kunne med fordel have bidraget til andre perspektiver, men vi ser det ikke som kernen i denne undersøgelse. Fokus har været på elevernes verbale udsagn om, hvordan de oplever stedets betydning for deres lytning og motivation i undervisningen. Derfor vurderede vi, at lydoptagelse var den mest relevante dokumentationsform i relation til projektets formål.

Spørgeskema metode

Som supplement til vores kvalitative empiri har vi valgt at gøre brug af et spørgeskema særligt rettet mod dansklærere. Spørgeskemaets formål var at få indsigt i lærernes erfaringer samt deres perspektiver på lytning i undervisningen. Herunder også hvordan de anvender forskellige læringsmiljøer i forbindelse med danskundervisningen. Spørgeskemaet er udformet med henblik på, at indsamle empiri fra en bredere respondentgruppe, som kan bidrage til at identificere mønstre og tendenser i skolens praksis. Skemaet er anonymiseret med henblik på at fremme respondenternes villighed til at give ærlige svar og dermed forbedre undersøgelsens validitet, samtidigt med at respondenterne ikke skal føle en risiko for eksponering af deres svar. Spørgeskemaet er blevet sendt ud til dansklærere i indskolingen på henholdsvis to forskellige skoler. Derudover er det sendt ud i Facebookgruppen “Dansklærer i indskolingen” med intentionen om at få en bredere målgruppe og

flere besvarelser, som er med til at øge datagrundlaget og give en bredere forståelse af lytning i praksis. Spørgeskemaet har samlet set resulteret i 28 besvarelser, hvilket kan give et indblik i lærerens perspektiver. Samtidigt må datagrundlaget betragtes med en vis forsigtighed, da antallet af besvarelser er forholdsvis begrænset og derfor ikke kan danne grundlag for konkrete generaliseringer.

Spørgeskemaet består af 15 spørgsmål bygget op omkring lytning og stedbaseret læring. Spørgeskemaet består primært af lukkede spørgsmål kombineret med enkelte åbne spørgsmål. De lukkede spørgsmål giver os mulighed for at sammenligne direkte besvarelser over lærernes holdninger, hvor de åbne spørgsmål kan komplementere med begrundelser for deres svar og give en mere nuanceret forståelse. De første mange spørgsmål handler om lytning, som er det overordnede emne for undersøgelsen. Dette er med til at gøre respondenterne klar over målet med undersøgelsen fra start af og fastholde deres interesse i at svare. Allerede i første spørgsmål "Hvor vigtigt vurderer du, at lytning er i indskolingens undervisning?", forsøger vi at vække svarpersonens opmærksom, ved at stille et klart og relevant spørgsmål, som kan fremme svarpersonens interesse og engagement i den videre besvarelse af spørgeskemaet (Hansen et al, 2015, s. 174-175). Styrken ved at inddrage et spørgeskema i vores undersøgelse, om lytning, muliggør en bredere indsamling af empiri på relativt kort tid, som kan give et generaliseret overblik over undersøgelsen. Dertil skal det understreges, at metoden også har sine begrænsninger, da der ikke er mulighed for at stille opfølgende spørgsmål, og respondenterne svar typisk kan blive mindre komplekse. På trods af dette medfører spørgeskemaet til et bredere empirisk grundlag, som i kombinationen med elevinterviews og lektionsbeskrivelser er med til at skabe et velfunderet grundlag for en kvalificeret og nuanceret analyse.

Teori metode

Vi benytter vores udvalgte teori til at undersøge vores problemfelt, om hvilke greb man kan anvende i danskundervisningen for at konkretisere arbejdet med lytning. Vores valg af teori tager afsæt i ønsket om at belyse undervisning i lytning både som danskfaglig kompetence, didaktisk praksis og som en del af elevernes erfaringsverden.

Vi anvender Pernille Hargbøl Madsens forståelse af lytning som fundament til lyttekompetencer i danskfaget. Denne teori er central, fordi den tydeliggør, at lytning er en aktiv og meningsskabende proces, som kræver didaktisk stilladsering. For at vi kan få en mere nuanceret forståelse af lytning, inddrager vi Lene Illum Skovs perspektiv, hvor lytning forstås som en både kognitiv og social proces. Dette ser vi relevant, da det er med til at understøtte, at lytning ikke kun handler om forståelse, men

også om deltagelse og interaktion. Samtidig kobler vi Øhrstrøm og Ginmans fokus på lyttemiljøer, som bidrager med viden om, hvordan tydelig rammesætning og formål kan fremme aktiv lytning. Heraf benytter vi også Mundbjergs perspektiv på lytning i indskolingen, da han fremhæver, at elever allerede har erfaring med lytning, men at det stadig skal kvalificeres gennem en bevidst undervisning. Endelig benytter vi os af Penne og Hertzbergs kapitel fra bogen “Mundtlige tekster”, da de pointerer at lytning sjældent er til genstand for undervisningen. Desuden inddrager vi motivationsteori fra Skaalvik og Skaalvik for at få indblik i, hvordan lytning kan opleves som meningsfuld for eleverne. Her kigger vi særligt på skillet mellem den indre og ydre motivation, da det kan anvendes til at analysere, hvordan undervisningen kan fremme engagementet hos eleverne. Dette supplerer vi med stedbaseret læring fra Mønster og stedbaseret didaktik fra Eggersen og Gregory A. Smith, som tilsammen understøtter betydningen af at koble undervisningen til elevernes konkrete erfaringer og omgivelser.

Samlet set anvendes teorierne supplerende, hvor Madsen, Skov, Øhrstrøm, Ginman, Penne og Hertzberg udgør det dansksdidaktiske udgangspunkt, mens de øvrige teorier bidrager med perspektiver på motivation og stedbaseret læring. Dette gør det muligt at analysere, hvordan lytteundervisning kan tilrettelægges som en meningsfuld og anvendelig praksis i indskolingen.

Teori:

Pernille Hargbøl Madsen

I Pernille Hargbøl Madsens kapitel i bogen “Dansksdidaktisk Opslagsbog”, præsenteres lytning som et centralt fagligt område i danskfaget. Hun beskriver lytning som en væsentlig del af den kommunikative kompetence og dermed som et område, der har en naturlig plads i danskfaget (Madsen, 2022, s. 302). Lytning knytter sig i den forbindelse til læsning, skrivning og mundtlighed, og den får betydning i arbejdet med tidlig literacy, oplæsning og lydfortællinger (Madsen, 2022, s. 302). En central kontrast hos Madsen er forskellen på at høre og lytte. At høre beskrives som et fysiologisk fænomen, mens lytning forstås som en psykologisk handling, hvor ens opmærksomhed rettes mod noget. Hun fremstiller samtidig lytning som kulturel kompetence, der anvendes forskelligt alt efter situationen, konteksten og formålet (Madsen, 2022, s. 301). Derfor bliver lytning på denne baggrund ikke bare en passiv modtagelse, men en aktiv og situeret meningsskabende proces. Madsen påpeger samtidig vigtigheden af, at danskundervisningen ikke kun skal have fokus på, at eleverne lytter i undervisningen, men også på at der undervises i lytning (Madsen, 2022, s. 302). Man har

derfor en vigtig rolle som lærer i at synliggøre lyttedimensionen i undervisningen og i at tilrettelægge undervisningen, så eleverne får mulighed for at udvikle en mere bevidst og målrettet lyttepraksis (Madsen, 2022, s. 302). Heraf kommer hun med et greb til hvordan undervisning i lytning kan organiseres med før-, under- og efteraktiviteter. Før lytningen skal lyttesituationen rammesættes, elevernes forforståelser aktiveres og lytteformålet tydeliggøres. Under lytningen er det relevant at arbejde med strategier, der hjælper eleverne med at fastholde og bearbejde det, de lytter til, for eksempel gennem noter, refleksionspauser, korte drøftelser eller spørgsmål undervejs. Efter lytningen skal det de har lyttet til bearbejdes og anvendes, eksempelvis i klassesamtaler, ved spørgsmål, diskussioner i grupper eller makkerpar, og ved at genfortælle eller opsummere (Madsen, 2022, s. 303). Lytning skal derfor ikke forstås som en isoleret aktivitet, men som en samlet didaktisk proces.

Desuden mener Madsen, at undervisning i lytning kan knyttes til tre overordnede mål. Hun fremhæver igennem Mundbjerg, at eleverne skal udvikle opmærksomhed på lytning som kommunikativ aktivitet, for det andet udvikle metastrategier til bearbejdning af lydbilleder og lydtekster, og for det tredje tilegne sig lyttestrategier, der hjælper dem til at lytte aktivt (Madsen, 2022, s. 303-304). Hun beskriver videre lytning som faglige strategier og skelner overordnet mellem observationslytning og faglig formålsbestemt lytning. Observationslytning kendetegnes ved en åben og global lytning, hvor man som lytter er modtagelig over for ord, tonefald, gestik og mimik. Den faglige formålsbestemte lytning er derimod målstyret, fordi man som lytter har et bestemt formål at lytte ud fra, og dermed udvælger hvad der skal være i fokus (Madsen, 2022, s. 304). Ydermere bliver den faglige formålsbestemte lytning udfoldet i fire strategier: informationslytning, kritisk lytning, empatisk lytning og dobbelt lytning. Informationslytning handler om at rette opmærksomheden mod udvalgte dele af teksten for at indsamle og fastholde viden. Kritisk lytning retter sig mod analyse og vurdering af den mundtlige tekst, herunder talerens formidling, argumentation og troværdighed. Empatisk lytning handler om at interessere sig for den andens tanker og tilstand, og kræver tålmodighed og refleksion. Dobbelt lytning peger på, at lytteren både forholder sig til den andens ytring og til sin egen indre samtale og forståelsesproces (Madsen, 2022, s. 305).

Charlotte Ørhstrøm og Mette Ginman

I artiklen “Skab gode lyttemiljøer i dagtilbud og indskoling” undersøger Charlotte Ørhstrøm og Mette Ginman vigtigheden i at skabe et godt lyttemiljø for børns sproglige udvikling. I artiklen pointerer de, at børn ikke altid er klar over, hvad de skal, når de bliver bedt om at lytte. Derudover bliver de

ikke bevidste over, hvad det egentlig er de gør og skal gøre, når de lytter. De fremhæver problematikken i at børn bliver passiviseret, hvortil det skal forstås, at børn ikke ved hvorfor de skal lytte og hvor længe læreren eller pædagogen skal tale. Alle disse små problematiske tilgange til lytning kan medføre mistrivsel som lytter samt kedsomhed og passivitet. For at undgå disse elementer, bør der stilles krav til at lærer og pædagog skaber rum for aktiv lytning (Ørhstrøm og Ginman, 2024, s. 36).

I artiklen ses et eksempel på, hvordan et godt lyttemiljø kan se ud. Hovedpointerne fra eksemplet bygger på væsentligheden af rammerne for lytning, samt forståelsen af, hvad der skal lyttes til. Børnene skal være klar over, hvad de skal lytte til, hvad de lytter efter og hvor længe de skal lytte. Derudover er en af hovedpointerne, at lytningen ikke må være for svær. Hvis lytningen skal være en aktiv proces, som kræver opmærksomhed og fokus, skal det være passende i niveau, så lytteren ikke falder ud. Betydningen af elevernes forforståelse er ligeledes et afgørende element, hvis man skal lytte til en historie der bliver læst op. Hvis barnet ved hvad historien kommer til at handle om, er det nemmere at forestille sig historien i sit hoved, som øger den aktive lytteproces (Ørhstrøm og Ginman, 2024, s. 38).

Lene Illum Skov

I artiklen “At lytte for at lære”, præsenterer Lene Illum Skov betydningen af en målrettet didaktisk indsats i arbejdet med lytning. Artiklen tager afsæt i en eksisterende forskning fra udviklingsprojektet “Den sproglige dimension på EUD” (Skov, 2018, s. 64). Skov udfolder teoretiske perspektiver koblet på praksisnære eksempler, og argumenterer for at lytning er en central, men ofte overset kompetence i undervisningen. En af Skovs hovedpointer fra artiklen bygger på at læseforståelse og lytteforståelse hænger udtrykkeligt sammen. Med dette menes der, at projektet viser sammenhængen mellem læseevne og lytteevne. De elever som er svage læsere, viser sig ofte også at være svage lyttere. På baggrund af dette påpeger Skov, at det er fordelagtigt at arbejde konkret med elevers lyttekompetencer, da det kan medvirke positivt til elevernes læsekompetencer (Skov, 2018, s. 65). Ydermere påpeger Skov:

“Der er en diskrepans mellem, hvor meget elever indgår i lytteaktiviteter, og hvor meget opmærksomhed færdigheden får i undervisningen” (Skov, 2018, s. 65).

Denne uoverensstemmelse, som hun påpeger, stemmer overens med klasserumsforskningen, som viser at elever gennemsnitligt lytter i halvdelen af deres skoleliv, når der bliver undervist i modersmålsfaget. Samtidigt viser forskningen, at lytning er den aktivitet, som får mindst opmærksomhed i undervisningen. Skov argumenterer derfor for, at lytning skal arbejdes med kvalitativt og ikke kvantitativt, altså at eleverne ikke bare skal lytte meget, men de skal lytte på baggrund af udvikling af deres lyttekompetencer og gå fra ubevidst lytning til aktiv lytning. Herudover understreger hun at lytning ikke kun kan ses som en individuel færdighed, men som en kompetence som også sker i sociale samspil (Skov, 2018, s. 65).

I artiklen fremhæver Skov to centrale begreber, som der skelnes mellem inden for lytning. Der er tale om de Intrapersonelle processer og Interpersonelle processer. De intrapersonelle processer er beskrevet som, alt det der foregår inde i lytterens hoved, altså det kognitive og alt det man ikke kan se udefra. Her er der tale om elevernes fokus på lytteformål og deres evne til at kunne benytte lyttestrategier. Omvendt handler den interpersonelle proces om kommunikationsevne og omhandler dermed både lytterens sproglige og sociale egenskaber og færdigheder. Det er den proces, hvor man lytter med holdning. Hvilket vil sige, at man som lytter indgår i en meningsskabende proces, hvor ens holdning, opmærksomhed og respons hænger sammen med den lyttende proces. I en skolekontekst er der tale om gruppe- og pararbejde eller feedback (Skov, 2018, s. 66).

Torben Mundbjerg

Mundbjerg beskriver i sit kapitel "Undervisning i at lytte og tale", at eleverne i de yngste klasser har meget erfaring med at lytte. De lytter for at indgå i relationer, for at kunne skabe sammenhæng med deres hverdag og at kunne navigere rundt i den. Eleverne befinder sig i et enormt lydhav, men sortere størstedelen af lydene fra helt ubevidst. De er også klar over hvilke lyde de skal reagere på, såsom frikvartersklokken, forældres stemmer eller en lærer der stiller dem et spørgsmål (Nielsen & Lieberkind, 2025, s. 235). Mundbjerg understreger, at lytningen er en uundværlig del af elevernes liv og daglige kommunikation, da han betegner lytning som en kommunikativ aktivitet. På baggrund af dette påpeger han at lytning i danskundervisningen skal undervises på samme linje som læsning, tale og skrivning. Særligt den aktive lytning skal være i fokus, da eleverne skal lære at rette deres opmærksomhed og fokus på den vigtigste del af hvad de lytter til, og hvordan de efterfølgende kan producere eller indgå i en mundtlig situation (Nielsen & Lieberkind, 2025, s. 235). Han tilføjer, at lytning er noget, man foretager med kroppen og sindet, som efterfølgende bliver bearbejdet.

Forskellen på det enkelte individs evne til at indtage og aktivt lytte til de lyde, der er omkring dem, er naturligvis stor, tilsvarende danskfagets andre facetter (Nielsen & Lieberkind, 2025, s. 236-237).

Sylvi Penne og Frøydís Hertzberg

I kapitel fem i bogen “mundtlige tekster”, bliver der præsenteret flere forskellige former for lytning samt beskrevet at lytning sjældent er til genstand for undervisningen (Penne & Hertzberg, 2019). I kapitlet beskrives der at lytning er en kunst som ikke bliver tematiseret nok i undervisningen. Forskellen ligger ikke kun i at “høre” og “lytte”, men også mellem at “opfatte” og “forstå”. For at lytte kan man ikke nøjes med at opfatte hvad der bliver sagt, man skal sigte mod en forståelse. Forståelsen kommer gennem motivering og motivation i den konkrete lyttekontekst. Lytteren skal aktivt forsøge at skabe mening under lytningen, ved at være åben og nysgerrig (Penne & Hertzberg, 2019, s. 77). I forlængelse af dette tilføjer Penne og Hertzberg, at det er vigtigt at der på forhånd er skabt en forståelse for, hvad der skal lyttes til. Manglende baggrundsviden eller forståelse af konteksten kan forvrænge lytningen. De tilføjer, at hvert enkelte individ har forskellige forudsætninger for lytning grundet personlige, sproglige og kulturelle erfaringer. Derfor er det vigtigt som lærer at kunne skabe en ramme for en meningsfuld oplevelse af lytningen (Penne & Hertzberg, 2019, s. 78). I kapitlet fremstiller de tre forskellige former for lytning. Det første handler om at lytte efter information. Her forsøger lytteren at opfange bidder af information eller at fange det vigtigste i det som bliver formidlet (Penne & Hertzberg, 2019, s. 79). Den anden form for lytning omhandler kritisk lytning. I denne form har lytteren en mere aktiv rolle, da man udfordrer og evaluerer det hørte. Disse udfordringer kan komme gennem egne forventninger, overbevisninger eller følelsesmæssige relationer. At lytte kritisk omhandler evnen til at lytte samtidig med at man vurderer (Penne & Hertzberg, 2019, s. 79). Den sidste form for lytning er den empatiske. Her har lytteren til formål at lytte åbent og velvilligt. Empatien kan dermed være rettet mod emnet eller selve personen som formidler. Som en empatisk lytter fortolker man alt med en positiv tilgang (Penne & Hertzberg, 2019, s. 80-81). Afslutningsvis bliver der i kapitlet beskrevet at lytning ikke kun er noget man gør med ørerne, men også med resten af kroppen. Lytteforståelsen bliver optimeret gennem kropssproget og formidlerens retorik (Penne & Hertzberg, 2019, s. 80-81).

Louise Mønster

Louise Mønster præsenterer i artiklen “At finde sted”, stedbegrebet som en central forståelse af menneskets forhold til verden. Hendes grundlæggende pointe er, at et sted ikke blot er en fysisk

lokalitet eller en neutral ramme, men noget, der bliver meningsfuldt gennem menneskets relation til sine omgivelser. Stedet forbinder mennesket med omverdenen og kan forstås som en form for rum, som mennesker relaterer eksistentielt til og investerer mening i. Et centralt led i Mønsters fremstilling er stedbegrebet i fænomenologien. Her forstås mennesket som uløseligt forbundet med verden gennem kroppen og sanserne, og stedet beskrives som den form for rummelighed, menneskets liv udfolder sig i. Stedet er derfor konkret, sanseligt og betydningsbærende frem for abstrakt og neutralt (Mønster, 2009, s. 360-361). Mønster skelner desuden mellem rum og sted. Hun beskriver rum som abstrakt, generelt og målbart, hvor hun med sted beskriver det som konkret, kvalitativt og erfaret. Et sted opstår, når mennesker knytter mening og erfaring til deres omgivelser (Mønster, 2009, s. 361-364). Et andet vigtigt aspekt hos Mønster er, at steder er relationelle. Et sted er ikke nødvendigvis det samme for alle, men afhænger af meningen med relationen, et menneske står i til sine omgivelser. Hvis denne relation mangler, ophører omgivelserne med at fremstå som sted og bliver i stedet et udifferentieret rum. Stedet er derfor ikke blot noget, der er, men også en måde at erfare og forstå verden på (Mønster, 2009, s. 361-364). Desuden inddrager Mønster også begrebet ikke-sted, som udfordrer til sted. Ikke-steder beskrives som steder, hvor de stedlige kvaliteter er undertrykt, og hvor det derfor bliver vanskeligere for mennesket at skabe tilknytning og mening. Hun forbinder især ikke-stedets udbredelse med globalisering, standardisering og øget mobilitet. Pointen er, at nutiden og de moderne omgivelser i stigende grad kan miste deres karakter og dermed svække menneskets mulighed for identifikation og forankring (Mønster, 2009, s. 365-368).

Dorte Vang Eggersen

Dorte Vang Eggersen skriver om stedbaseret læsning som en litteraturpædagogisk metode, der forbinder litteraturundervisning med konkrete steder i skolens nærområde. Metoden har afsæt i en fænomenologisk forståelse af stedet som et grundlæggende vilkår for menneskelig erfaring. Eggersen påpeger at stedet ikke blot er en fysisk lokalitet, men et sanseligt og kulturelt betydningsfelt, der træder frem i mødet mellem menneske og verden. Mennesket er altid situeret, og denne "her-væren" gør stedet til en central del af både erkendelse og selvforståelse (Eggersen, 2022, s. 6). Et centralt argument i artiklen er, at stedsopmærksomhed kan åbne for indsigt i både stedets konkrete fremtrædelsesform og dets kulturelle, historiske og sociale betydninger. Når mennesket standser op og giver opmærksomhed mod stedet, bliver det muligt at reflektere over stedets rytmer og dets historiske lag, som præger det. Stedet forstås dermed ikke alene som en ramme om erfaring, men som en måde at forstå verden på (Eggersen, 2022, s. 6-7). Gennem dette argumenterer Eggersen for, at

litteratur og sted indgår i et gensidigt forhold. Litteraturen skildrer steder, udspringer af steder og former samtidig læsernes opfattelse af dem. Derfor kan litteraturen skærpe opmærksomheden på stedet, ligesom stedet kan tilføre nye dimensioner til læsningen og fortolkningen af teksten. Stedbaseret læsning bygger netop på denne dobbelthed, idet tekst og sted bringes i samspil som gensidigt betydningsskabende (Eggersen, 2022, s. 7). Eggersen understreger desuden, at forbindelsen mellem tekst og sted kan komme i flere former. Hun nævner blandt andet geografiske, generiske, tematiske og biografiske tekst-sted-forbindelser. Gennem disse kategorier peger hun på, at stedbaseret læsning ikke alene handler om at læse en tekst på det sted, hvor handlingen foregår, men mere bredt om at etablere analytisk og didaktisk meningsfulde relationer mellem litteratur og sted (Eggersen, 2022, s. 8–10).

Gregory A. Smith

I artiklen “Place-Based Education: Learning to Be Where We Are” argumenterer Gregory A. Smith for, at meget skoleundervisning er præget af en afstand mellem skolens indhold og elevernes levede liv. Ifølge Smith bliver viden i skolen ofte formidlet som noget abstrakt og løsrevet fra elevernes egne erfaringer, hvilket kan skabe en oplevelse af, at undervisningen mangler relevans. Han skriver at stedbaseret læring er et forsøg på at gøre op med denne adskillelse ved at man forbinder det faglige indhold med lokale omgivelser, hverdagsliv og konkrete fællesskaber. Denne tænkning kommer i forlængelse af John Deweys kritik af skolens isolation fra livet uden for klasselokalet. Deweys pointe er, at elever ofte oplever det vanskeligt at forbinde det, de oplever uden for skolen, med det, de møder i undervisningen, og omvendt at anvende skolens indhold i deres daglige liv (Smith, G. A. 2002, s. 586). Derfor bliver stedbaseret læring hos Smith et opgør med en undervisningsforståelse, hvor læring primært sker gennem bøger og tests (Smith, G. A. 2002, s. 586). Endvidere er et centralt aspekt i Smiths forståelse, at stedbaseret læring ikke er en fast metode, men en fleksibel tilgang, som må tilpasses den konkrete sammenhæng.

Einar Skaalvik & Sidsel Skaalvik

I kapitlet “Indre og ydre motivation ”af Skaalvik og Skaalvik, bliver der set nærmere på motivationsforskning og skelnet mellem indre og ydre motivation. Deres redegørelse bygger på Ryan og Decis selvbestemmelsesteori, hvor der bliver lagt fokus på hvordan man motiverer elever, men også typen af motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51). Den indre motivation finder sted hos eleverne, når de oplever læringstoffet eller et emne særligt interessant eller glædeligt. Den indre

motivation hænger derfor tæt sammen med den indre værdi hos eleverne, da det er deres interesse og lyst som driver motivationen for dem. Det vil altså sige, at belønning og ros som følge af en læringsaktivitet ikke ses som en indre motivation, da eleven ikke selv motiverer sig, men snarere bliver motiveret af målet/belønningen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51). Den ydre motivation beskriver Ryan og Deci, som todelt for at give en større præcisering af begrebet. Der findes både en kontrolleret og en autonom ydre motivation. Den kontrollerede motivation, kan betegnes som det eleverne ikke har et valg om, men netop gør for en belønning eller i frygt for straf hvis man ikke gør det. Dette ses som den ekstreme form for kontrolleret motivation, den findes også i blidere form, hvor eleverne arbejder for ikke at klare sig dårligt eller undgå skyldfølelse. Dette sker fordi eleven bliver klar over, at der kan være en værdi i at klare sig godt i skolen, for sin egen, lærerens eller forældrenes skyld. Ser man på den autonome motivation, skal det forstås som elevernes indlejring af skolens og fagets værdier. Med dette menes der, at eleverne har tilegnet sig værdien, at der kan være fordel i at følge med i faget. Eleven gør det ikke fordi læreren beder om det eller fordi eleven har lyst, men fordi eleven har internaliseret værdien i at lære noget (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51-52).

Det vigtigste skel mellem den indre og ydre motivation er altså interesselysten og engagementet som eleven selv fodrer og er herrer over. Indre motivation forstås dermed som en selvbestemt adfærd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51). Skaalvik og Skaalvik understreger, at lærere bør sigte mod at udvikle en indre motivation hos eleverne, da det er den stærkeste drivkraft i skolen. Det er dog ikke altid realistisk, hvorfor opbyggelsen af en autonom ydre motivation også bliver en nødvendighed (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52).

Analyse:

I det følgende analyseafsnit undersøges det, hvordan lytning kan didaktiseres i danskundervisningen med stedbaseret lytning som det centrale didaktiske omdrejningspunkt. Analysen tager afsæt i vores indsamlede empiriske materiale, herunder spørgeskemabesvarelser, elevinterviews og lektionsbeskrivelser med særligt fokus på, hvordan stedbaseret lytning kan skabe rammer for, at lytning ikke blot indgår som en implicit del af undervisningen, men gøres til en bevidst, undersøgende og fagligt forankret praksis. Desuden vil der med afsæt i relevant teori analyseres på lytning som en sanselig, kropslig og situeret aktivitet, hvor sted, lyd og opmærksomhed får betydning for elevernes deltagelse og refleksion. Dette perspektiv danner grundlag for at undersøge, hvordan stedbaseret lytning kan fungere som en didaktisk ramme, læreren kan anvende til at stilladsere elevernes arbejde

med lytning. Analysen søger dermed at synliggøre, hvordan stedbaseret lytning kan gøre lytning mere konkret og tilgængelig for eleverne, samtidig med at tilgangen kan understøtte lærerens didaktiske arbejde i danskundervisningen.

Lytning som eksplicit danskfagligt indhold

Spørgeskemaundersøgelsen har blandt andet til formål at undersøge, hvordan lærere arbejder med lytning i indskoling, samt hvilken plads lytning har i skolens praksis. Undersøgelsen retter sig, som tidligere nævnt, mod dansklærere i indskoling, og giver derfor et indblik i, hvordan lytning vurderes og praktiseres i en skolekontekst. Med 28 besvarelser kan undersøgelsen ikke nødvendigvis give et generaliserende billede af hele skolefeltet, men den kan pege på tendenser i læreres forståelse af lytning.

Centralt i spørgeskemaundersøgelsen er, at alle respondenter vurderer lytning som enten vigtigt eller meget vigtigt i indskolings undervisning. Her svarer 53,6 %, at lytning er vigtigt, mens 46,4 % vurderer det som meget vigtigt (bilag 5). Når lærerne i undersøgelsen tillægger lytning stor betydning, understøtter det Madsens pointe om, at lytning ikke blot er en praktisk forudsætning for undervisning, men en faglig kompetence, der bør arbejdes eksplicit med. Samtidig er det væsentligt at skelne mellem, at eleverne lytter i undervisningen, og at der undervises i lytning. Denne skelnen er central hos Madsen, som fremhæver, at danskundervisningen ikke alene bør forudsætte, at eleverne kan lytte, men også bør gøre lytning til et eksplicit undervisningsindhold (Madsen, 2022, s. 302). Spørgeskemabesvarelserne viser, at lærerne anerkender lytning som vigtigt, men de siger ikke noget om, hvorvidt lytning bliver didaktiseret som et selvstændigt fagligt område. Endvidere mener Madsen, at lytning er et centralt fagligt område i danskfaget, som eleverne skal have ind under huden. Når vi kigger på den indsamlede empiri, er det tydeligt, at undervisningen forsøger at gøre lytning til et eksplicit danskfagligt indhold. I lektionsbeskrivelse 1 starter læreren med at gennemgå forskellen på at "høre" og at "lytte" (bilag 1). Det er væsentligt i forhold til Madsens teori, hvor hun skelner mellem at høre som et fysiologisk fænomen og lytning som en psykologisk handling, hvor opmærksomheden rettes mod noget bestemt (Madsen, 2022, s. 301). Lytning bliver dermed ikke blot noget, eleverne forventes at gøre automatisk, men noget der kan undervises i og udvikles. Forskellen på at høre og at lytte kommer også frem i interview 1, hvor elev 3 retter elev 2's formulering:

“Du mener at vi LYTTER”, (Bilag 3)

Selvom udsagnet indgår som et humoristisk indslag, viser det, at eleven har fået øje på lytning som en selvstændig aktivitet. Eleven viser kendskab til, at der er forskel på at høre og lytte. Det peger på, at undervisningens indledende begrebsafklaring har haft en betydning for elevernes viden om lytning. Madsen fremhæver, at danskundervisningen ikke kun skal have fokus på, at eleverne lytter, men også på, at der undervises i lytning (Madsen, 2022, s. 302). Samtidig viser interviewene, at eleverne oplever lytning som mere end blot en form for modtagelse af lyd. Elev 1 i interview 1 beskriver, at forestillingsevnen kom stærkere til udtryk, når oplæsningen foregår i skoven.

“Ja men altså det bare fordi hvis man (.) hvis man bare sådan er i en klasse, så hører man bare det. Men når man er ude i en skov, så forestiller man sig nærmest det hele på en måde.”, (Bilag 3)

Dette udsagn viser, at lytning for eleven bliver knyttet til forestillingsevne og indlevelse. I klassen beskrives lytningen som noget, hvor man bare hører, mens skoven giver mulighed for at forestille sig det hele. Med Madsen kan det forstås som et eksempel på, at lytning er en aktiv og meningsskabende proces, hvor eleven bearbejder det hørte og skaber indlevelse (Madsen, 2022, s. 301). Samtidig kan man koble udsagnet til Smiths teori om stedbaseret læring. Smith argumenterer for, at undervisningen i skolen ofte bliver abstrakt og løsrevet fra elevernes egne erfaringer, og at stedbaseret læring er et forsøg på at skabe en forbindelse mellem det faglige indhold, de lokale omgivelser og konkrete erfaringer (Smith, 2002, s. 586). Når eleven oplever, at eventyret bliver lettere at forestille sig i skoven, peger det på, at det faglige indhold ikke længere står alene som en abstrakt fortælling, men forbindes med et konkret sted, som eleven kan sanse og være til stede i. Denne pointe bliver dog interessant i sammenkoblingen med vores spørgeskemaundersøgelse, hvor 53,6 % af respondenterne svarer, at de sjældent arbejder med stedbaseret læring, mens 42,9 % svarer, at de kun gør det nogle gange (bilag 5). Besvarelserne tyder på, at stedbaseret læring ikke ser ud til at være en fast integreret del af lærernes praksis, selvom elevudsagnet viser, at stedet netop kan have betydning for elevens forestillingsevne, lytning og forståelse. På den måde opstår der en form for spændingsfelt mellem det didaktiske potentiale, som Smith beskriver, og den praksis, der kommer til udtryk i spørgeskemabesvarelserne. Mønster kan nuancere denne pointe yderligere. Hun skelner mellem rum og sted, hvor rum forstås som abstrakt og generelt, mens sted er konkret, kvalitativt og erfaret (Mønster, 2009, s. 361-364). Dette understøtter vores tanker om, at skoven ikke blot er et fysisk rum som undervisningen bliver flyttet ud i. Skoven bliver et sted, fordi eleverne knytter erfaringer, sanser

og mening til omgivelserne. Når eleven kan forestille sig fortællingen bedre i skoven, viser det, at stedet får en aktiv betydning for elevens lytning og forståelse.

Stilladsering af lytning

Derudover fremhæver Madsen, at undervisning i lytning kan organiseres gennem før-, under- og efteraktiviteter. Før lytningen skal lyttesituationen rammesættes, elevernes forforståelser aktiveres og lytteformålet skal tydeliggøres. Under lytningen kan eleverne støttes gennem for eksempel refleksionspauser, spørgsmål eller noter, mens efteraktiviteterne kan bruges til at bearbejde og anvende det, eleverne har lyttet til (Madsen, 2022, s. 303). Denne form for struktur ses især i lektionsbeskrivelse 2 (bilag 2). Før oplæsningen i skoven forklarer læreren, hvad eleverne skal, og hvad de skal lægge mærke til. Eleverne får også at vide, at de bagefter skal tegne de lyde som de hører. Dermed får lytningen et tydeligt formål, hvilket understøtter elevernes mulighed for at lytte mere målrettet. Under oplæsningen giver læreren anledning til en refleksionspause, hvor eleverne får tid til at tænke over det, de har hørt (bilag 2). Denne pause fungerer som en konkret lyttestrategi, idet eleverne får mulighed for at fastholde og bearbejde indholdet, mens aktiviteten stadig er i gang. Dette stemmer overens med Madsens pointe om, at lytning ikke bør forstås som en isoleret aktivitet, men som en samlet didaktisk proces (Madsen, 2022, s. 303). Efter oplæsningen skal eleverne tegne de lyde og billeder, som de lagde mærke til under eventyrets oplæsning (bilag 2). Dette betyder at lytningen ikke stopper, når oplæsningen stopper. Eleverne skal nemlig omsætte deres lytteoplevelse til et visuelt arbejde. Det fremhæves af elev 1 i interview 2:

“Jeg syntes det var godt, og jeg syntes det var sjovt, fordi så kunne man bare høre alle lydene og høre med på historierne og det var fedt at man kunne få lov til at tegne historien bag efter.” (bilag 4).

Elev 1's udsagn viser, at tegneaktiviteten opleves som en meningsfuld bearbejdning af lytningen. Eleven forbinder det at høre alle lydene med efterfølgende at kunne tegne fortællingen. Det peger på, at efteraktiviteten understøtter elevens forståelse og fastholdelse af lytteaktivitetens indhold.

I forlængelse af dette citat er det oplagt at inddrage Skaalvik og Skaalviks teori om motivation. De skelner mellem den indre og ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51-52). Elevens udtale tyder på en oplevelse af indre motivation, da eleven viser tegn på motivationen gennem egen lyst, som i dette tilfælde er lysten til at komme ud af klasselokalet og tegnelysten. Læringsmetoden og den

anderledes undervisning skaber en interesseglæde hos eleven, som medfører øget motivation. Skaalvik og Skaalvik understreger, at man som lærer bør stræbe efter at udvikle elevens indre motivation. Dette er ikke altid en realitet og særligt ikke i en klasse med forskellige elever. Den indre motivation hænger udtrykkeligt sammen med ens indre værdier, hvorfor motivation kan være forskellig fra elev til elev. Citatet fremhæver, hvordan undervisningssekvensen (bilag 2) har bidraget til at fremme elev 1's indre motivation, hvilket er lærerens didaktiske mål ifølge Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51). Samtidigt må det dog tages i betragtning at denne effekt ikke kan forventes at være ens blandt alle eleverne. For nogle elever vil det være den ydre motivation, som gør sig gældende. Den ydre motivation kan finde sted hos de elever som ikke oplever den indre motivation, men i stedet bliver motiveret til at lytte, fordi de ved at de efterfølgende skal lave en opgave. Det kan betegnes som den autonome ydre motivation, som begår sig på, at eleverne lytter efter i denne øvelse, da de er klar over, at det er en fordel på længere sigt. Sagt med andre ord opstår denne form for motivation, fordi eleven har erfaret, hvad der er "klogt" at gøre, men ikke nødvendigvis hvad de reelt har lyst til (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51-52). Elev 3 i interview 2 fremhæver også, at bearbejdningen af eventyret fortsatte på vej tilbage til klassen:

"Jeg syntes det var nemmere ude i skoven, fordi i den første opgave kom jeg til at tegne alt muligt andet, fordi jeg ikke hørte så godt efter (.) og så når vi var i skoven syntes jeg det var lidt lettere, fordi så kunne jeg høre tingene og så kunne jeg tænke lidt over dem når vi gik på vej hjem, så kom jeg bare bedre i tanke om hvad det var der skete i historien da jeg skulle tegne." (bilag 4).

Her bliver det tydeligt, at efterbearbejdningen ikke kun foregår, når eleverne sidder med tegneopgaven. Den begynder allerede på gåturen tilbage til klassen, hvor eleven får mulighed for at tænke videre over det lyttede. Dette kan understøttes af Madsens forståelse af lytning, som en proces, hvor eleverne både skal fastholde, bearbejde og anvende det, de har lyttet til (Madsen, 2022, s. 303). Ydermere er Mønsters teori væsentlig, da hun kan understøtte denne pointe med hendes tanker om, at mennesket er forbundet med verden gennem kroppen og sanserne, og at stedet er den rummelighed, menneskets liv udfolder sig i (Mønster, 2009, s. 360-361). Elevens bearbejdning af eventyret på vej hjem kan derfor forstås som en kropslig og stedligt forankret læreproces. Det er ikke kun elevens hukommelse, der aktiveres, men også erfaringen af at have været til stede i skoven.

Desuden er det værd at nævne, at skoven i denne hensigt ikke blot fungerer som en anden fysisk ramme for undervisningen, men som et sted, der får betydning for elevernes forståelse og oplevelse

af eventyret. Madsen beskriver nemlig lytning som en kulturel kompetence, der anvendes forskelligt afhængigt af situation, kontekst og formål (Madsen, 2022, s. 301). Ifølge Smith er stedbaseret læring et forsøg på at gøre op med en skoleform, hvor undervisningens indhold bliver abstrakt og adskilt fra elevernes levede liv. I stedet skal undervisningen forbindes med lokale omgivelser og konkrete erfaringer (Smith, 2002, s. 586). I denne sammenhæng bliver skoven netop til et konkret sted, hvor eleverne kan forbinde eventyrets indhold med omgivelser, de kan se, høre og mærke. I interview 1 fremhæver elev 3, at eventyrets indhold og skovens lyde understøtter hinanden:

“Lydene er der også, når L sagde på et tidspunkt, at der var fuglesang, så kunne man faktisk forstille sig det i historien, fordi der faktisk var fuglesang i skoven.” (bilag 3).

Her bliver skovens lyde en støtte for elevens forestillingsevne. Fuglesangen fungerer ikke som en forstyrrelse, men som noget, der gør eventyret mere konkret og nærværende. Det viser, at lytningen ikke kun foregår mellem lærerens stemme og elevens øre, men i samspil med tekst, sted og sanseindtryk. Det samme ser vi i interview 2, hvor elev 3 beskriver en oplevelse af at være mere inde i fortællingen:

“Jeg syntes det var ret fedt at vi var ude i skoven, fordi jeg følte mig på en eller anden måde lidt mere inde i historien, fordi jeg var ved træer og sådan noget. (.) på en eller anden måde var der næsten flere lyde ude i skoven end i klassen, selvom der egentlig jo var roligt, men så kunne man bare høre alle de der dyr som sagde mange lyde.” (bilag 4).

Her ser vi at skoven skaber en form for indlevelse hos eleven. Eleven oplever ikke kun at lytte til et eventyr, men at være placeret i et miljø, der minder om eventyrets univers. Med Madsens teori kan dette forstås som en situeret praksis, hvor konteksten har betydning for, hvordan eleven forstår og oplever eventyret (Madsen, 2022, s. 301). Med Mønsters begreber kan skoven forstås som et sted frem for et rum, fordi eleven omsætter omgivelserne med mening gennem sin relation til dem (Mønster, 2009, s. 361-364). Skoven bliver derfor ikke blot anset som en kulisse for undervisningen, men som et didaktisk betydningsfuldt sted. Den gør fortællingen mere nærværende, fordi der opstår en sammenhæng mellem det, eleverne lytter til, og det, de sanser. Hvorimod lektionsbeskrivelse 1 indikerer, at eleverne har brug for noget konkret, som de kan støtte sig til under oplæsningen, enten tekst, tegning eller noget fysisk at have i hænderne. Når oplæsningen flyttes ud i skoven, får eleverne netop nogle konkrete sanseindtryk, som kan hjælpe dem med at fastholde opmærksomheden og leve sig ind i eventyret.

Lyttemiljøer og lytteformer

Når vi tager et kig på undervisningen som helhed, kan man identificere forskellige former for lytning. I aktiviteten inde i klasselokalet bliver der især arbejdet med informationslytning, idet eleverne efter oplæsningen skal kunne tale om, hvad eventyret handler om, hvilke karakterer der indgår og hvor handlingen foregår (bilag 1). Denne form for lytning kræver, at eleverne kan fastholde informationerne, der bliver givet i oplæsningen. Madsen beskriver informationslytning som en faglig formålsbestemt lytning, hvor lytteren retter opmærksomheden mod bestemte dele af teksten for at indsamle og fastholde viden (Madsen, 2022, s. 305). Lektionsbeskrivelse 1 viser dog, at eleverne har forskellige forudsætninger for denne form for lytning. Gruppen der sidder med teksten lægger mærke til flere ting i eventyret, mens gruppen uden noget har svært ved at gengive, hvad de har hørt (bilag 1). Det peger på, at informationslytningen i dette format kræver mere støtte og rammesætning, særligt når eleverne har til hensigt at skulle fastholde indhold fra en længere mundtlig oplæsning. Tages der et kig på undervisningen ude i skoven, bevæger lytningen sig i højere grad i retning af observationslytning. Observationslytning er ifølge Madsen en mere åben og global lytning, hvor lytteren er modtagelig over for blandt andet ord, tonefald og andre udtryk i den givne situation (Madsen, 2022, s. 304). Da eleverne er i skoven, skal de ikke kun lytte efter handlingen, men også være åbne over for lyde og stemninger i omgivelserne. Elev 3 i interview 1 beskriver det sådan:

“Altså normalt lytter vi jo inde i klassen, og så der var nogle flere lyde ude i skoven (.) og ja så (.) historien handlede jo om en skov, så det var meget godt tænkt at vi skulle ud i en skov, så man kunne mere forestille sig det.” (bilag 3).

Her viser eleven en opmærksomhed på, at lyttesituationen ændrer sig, når den flyttes ud af klassen. Der er flere lyde ude i skoven, men disse lyde hænger sammen med eventyrets indhold og er med til at hjælpe elevens forestillingsevne i forhold til det oplæste. Det kan ses som værende observationslytning, idet eleven viser åbenhed over for det samlede lydbillede og ikke kun lærerens oplæsning (Madsen, 2022, s. 304). Heraf er det relevant at kigge på Smiths teori i forhold til muligheden for at forstå denne ændring som mere end blot en variation i undervisningen. Når lytningen flyttes ud i skoven, bliver stedet en del af det faglige arbejde. Eleverne lytter ikke kun til en fortælling, hvis handling har dele, som foregår i en skov, de lytter nemlig i en skov. Dermed er der en forbindelse mellem danskfagets tekst- og lyttearbejde med et konkret sted, hvilket ifølge Smith er netop det, stedbaseret læring kan bidrage med, nemlig at gøre undervisningen mere forbundet med

elevernes omgivelser og erfaringer (Smith, 2002, s. 586). Mønsters skelnen mellem rum og sted kan yderligere forklare, hvorfor dette er vigtigt. Klasselokalet kan i denne sammenhæng forstås som et mere generelt undervisningsrum, mens skoven bliver et konkret og kvalitativt erfaret sted, fordi eventyrets indhold, fuglesangen, træerne og elevernes sanseerfaringer smelter sammen i lytteaktiviteten (Mønster, 2009, s. 361-364). Skoven får dermed en særlig stedlig kvalitet, som understøtter elevernes observationslytning.

Ydermere ses der tegn på dobbelt lytning hos eleverne, idet de både forholder sig til det, der bliver sagt, og til deres egen indre forståelsesproces. Madsen beskriver dobbelt lytning som en strategi, hvor man som lytter både retter opmærksomhed mod den andens ytring og mod sin egen indre samtale og forståelse (Madsen, 2022, s. 305). Det ser vi blandt andet, når elev 3 i interview 2 beskriver:

“Jeg kunne bedre lytte ude i skoven end normalt når jeg sidder i klassen” (bilag 4).

Da interviewer spørger hvorfor, svarer eleven:

*“Øhmmm (.) det ved jeg faktisk ikke, men det var i hvert faldet lettere af en eller anden grund.”
(bilag 4).*

Denne korrespondance viser, at eleven oplever en ændring i sin egen lytteproces, selvom eleven ikke fuldt ud kan forklare hvorfor. Men det er interessant, fordi det viser, at eleven registrerer sin egen opmærksomhed og lytteevne. Med Madsens begreb om dobbelt lytning kan det forstås som en begyndende metabevisthed og strategi over egen lytning (Madsen, 2022, s. 305). Samtidig understreger Smith, at en sådan ændring kan hænge sammen med, at læringen er flyttet til et sted, hvor elevernes sanser, krop og erfaringer aktiveres på andre måder end i klassen (Smith, 2002, s. 586).

Charlotte Øhrstrøm og Mette Ginman understreger væsentligheden i at skabe gode og trygge lyttemiljøer for eleverne for at underbygge deres sproglige udvikling. De pointerer at eleverne ikke altid er klar over hvad de skal, når de bliver bedt om at lytte, samt hvorfor de lytter. Derudover lægger de vægt på, at lytningen ikke må være for svær, da eleverne risikerer at blive passiviseret grundet manglende forståelse for hvad de lytter til (Øhrstrøm og Ginman, 2024, s.36). Dette perspektiv kan relateres til den observerede undervisningssituation (Bilag 2), hvor læreren beder eleverne om at sætte sig rundt i skoven for sig selv. Hun fortæller eleverne, hvad de skal lægge særligt mærke til, samt

hvilke lyde de måske kan lytte til. Læreren fortæller inden oplæsningen, at eleverne skal tilbage og tegne deres forståelse af eventyret og hvilke lyde de hørte under oplæsningen (Bilag 2). På den måde forsøger læreren at gøre lytningen til en aktiv proces, ved at gøre eleverne klar over, hvad historien handler om, samt hvad formålet med lytteøvelsen er. Dette beskriver Øhrstrøm og Ginman som et afgørende element for at øge den aktive lytteproces hos eleverne (Øhrstrøm og Ginman, 2024, s.38). Denne oplevelse bliver også tilkendegivet af elev 3 i interviewet (bilag 3), hvor der bliver udtalt:

“Jeg tror jeg blev lidt mere koncentreret, fordi jeg ikke sad ved siden af en og sådan hele tiden (.) hvor man mere kunne sidde alene og høre historien for sig selv” (Bilag 3).

Her ser vi hvordan lyttemiljøet har været med til at øge elevens oplevelse af øvelsen. Eleven pointerer at det var lettere at koncentrere sig, da man kunne lytte for sig selv uden at blive forstyrret af sidemakker eller andre forstyrrende elementer. Øhrstrøm og Ginman taler ind i vigtigheden af rammerne, når der skal lyttes. Rammerne kan være med til at skabe opmærksomhed og fokus, som bidrager til elevernes sproglige udvikling, som i dette tilfælde er elevernes lytteevner (Øhrstrøm og Ginman, 2024, s.38). I forlængelse af dette udsagn kan man med fordel koble Dorte Vang Eggensens teori om stedbaseret læsning til elevens udsagn. Eggensen argumenterer for at litteratur og sted indgår i et gensidigt forhold. Hun hævder at litteraturen kan skærpe opmærksomheden på stedet, og stedet kan gøre det samme for litteraturen (Eggensen, 2022, s. 7). Vi ser i udsagnet ovenfor, at eleven finder det nemmere at koncentrere sig ude i skoven, som understøtter Eggensens teori om, at stedet kan bidrage til opmærksomheden om litteraturen. I forlængelse af dette udtaler elev 3 I interview 2 (bilag 4):

“Jeg syntes det var nemmere ude i skoven, fordi i den første opgave kom jeg til at tegne alt muligt andet, fordi jeg ikke hørte så godt efter (.) og så når vi var i skoven syntes jeg det var lidt lettere, fordi så kunne jeg høre tingene og så kunne jeg tænke lidt over dem når vi gik på vej hjem, så kom jeg bare bedre i tanke om hvad det var der skete i historien da jeg skulle tegne” (Bilag 4)

Eleven pointerer at omgivelserne i skoven gjorde det lettere at lytte, da forestillingsevnen blev skærpet. Dette taler ind i Eggensens teori om, at det ikke blot handler om at arbejde med litteratur på et bestemt udvalgt fysisk sted. Tværtimod kommer stedet særligt til den fuldendte mening, når der efterfølgende bliver arbejdet bearbejdende og analytisk med relationen mellem stedet og litteraturen (Eggensen, 2022, s. 8-10). I bilag 2, ser vi hvordan der arbejdes med lytteøvelsen i skoven, hvor eleverne får en pause fra oplæsningen og mulighed for at reflektere over hvad de hørte. Derudover

arbejder klassen efterfølgende med lydene fra skoven og oplæsningen, ved at prøve at tegne og gengive hvad de oplevede ude skoven (bilag 2). Citatet ovenfor taler ind i, at eleven er klar over hvorfor han/hun skal lytte, samt hvordan der skal arbejdes med det efterfølgende. Selve turen fra skoven og hjem til skolen, bruger eleven til at ræsonnere over historien, samt overveje hvad han/hun skal tegne. Dette stemmer overens med Øhrstrøm og Ginmans hovedpointe om, at eleverne skal forstå, hvorfor de skal lytte. Samtidig understøtter det Eggersens teori om, at stedet kan bidrage til at styrke litteraturarbejdet, når det inddrages med et analytisk udgangspunkt.

Det er desuden centralt at bemærke, at de adspurgte dansklærere i spørgeskemaundersøgelsen har svært ved at skabe disse lytterammer, dette skyldes blandt andet faktorer som, "Mangel på didaktiske redskaber, mangel på viden om hvordan man underviser i lytning og eleverne har svært ved at fokusere i længere tid, lytning medfører ofte larm" (Bilag 5). Disse udtaler fra lærerne er med til at understrege at undervisning i lytning ikke forekommer nemt for lærerne. Ginman og Øhrstrøms artikel peger på, at det er vigtigt at skabe gode lyttemiljøer for den sproglige udvikling (Øhrstrøm & Ginman, 2024, s. 36). Selvom spørgeskemaundersøgelsen også taler ind i denne pointe, viser undersøgelsen også, at mange lærere mangler viden og konkrete didaktiske redskaber for at kunne arbejde med lytning og skabe disse gode lyttemiljøer.

Stedbaseret lytning som ramme for literacyudvikling

Lene Illum Skov påpeger at arbejdet med lytning i skolen, kræver en målrettet didaktisk indsats. Hun understreger at lytning er en central del af undervisningen, men det bliver ofte en overset kompetence. Dertil nævner hun at læseforståelse og lytteforståelse er tæt bundet. Arbejdet med lytningen medfører ikke blot udvikling af elevernes lyttekompetencer, men også at fremme og dygtiggøre elevernes læsekompetencer. Sagt med andre ord, det er fordelagtigt at arbejde konkret med lytning i undervisningen, da det kan medvirke positivt til elevernes literacy kompetencer (Skov, 2018, s. 65). Kigger vi nærmere på spørgeskemaundersøgelsen, kan vi sammenligne den erfarede praksis gennem de indsamlede lærerbesvarelser og koble det til Skovs pointer (bilag 5). I spørgeskemaet bliver lærerne blandt andet spurgt: Hvor ofte arbejder du bevidst med lytning som et selvstændigt fokus i undervisningen? (Bilag 5). Hertil svarer 53 procent "af og til", 28 procent af lærerne svarer "sjældent" og kun 7 procent svarer "meget ofte" (Bilag 5). Dette taler direkte ind i Skovs udsagn om at lytning ikke får nær så meget opmærksomhed som læsning og skrivning. Ydermere mener over 78 procent

af lærerne at lytning er et forsømt område i folkeskolen (Bilag 5). Dette understøtter Skovs pointe og indikerer, at denne problematik også opleves i praksis blandt dansklærerne.

I relation til Skovs pointe om lytning som et underprioriteret område, kan det kobles på Mundbergs teori, som taler ind i, at lytning skal undervises på samme linje som læsning og skrivning (Nielsen & Lieberkind, 2025, s. 235). Han understreger at eleverne konstant er udsat for at skulle lytte og ubevidst fravælger at lytte til bestemte lyde. Derfor mener han at det er grundlæggende at arbejde konkret med lytning, da eleverne befinder sig i et konstant lyttehav. De skal lære at navigere i det, samt kunne indgå eller producere mundtlige situationer (Nielsen & Lieberkind, 2025, s. 235). Dette afspejles i spørgeskemaet, hvor 57 procent af lærerne svarer at lytning bliver tænkt som noget der sker automatisk (bilag 5). Samtidigt tilføjer 53 procent at fokus ofte er på læsning og skrivning (bilag 5). Disse to eksempler tilpasser sig Mundbjergs teori, som understreger at lærerne er klar over, at der ikke bliver undervist nok i lytning, og det ofte ses som noget, der er sideløbende med læsning og skrivning. Mundbjerg tilføjer, at den konkrete undervisning i lytning er vigtigt, da det enkelte individs lytteevne er forskellig, ligesom læsning og skrivning (Nielsen & Lieberkind, 2025, s. 236-237). I forlængelse af dette peger Penne og Hertzberg på samme problematik, da de hævder at lytning sjældent behandles eksplicit i undervisningen. De nævner, at eleverne ikke kun skal lære at skelne mellem at høre og lytte, men også at kende forskellen mellem at opfatte og forstå. De tilføjer, at der på forhånd skal være skabt en forståelse af, hvad der skal lyttes til og hvorfor. I lektionsbeskrivelse 2 ses det, at eleverne får at vide hvad de skal lytte efter og hvad de efterfølgende skal bruge det til. Her prøver læreren at forberede eleverne på lytteøvelsen, og skabe et bedre rum for lytningen. Omvendt ser vi i lektionbeskrivelse 1, at eleverne bliver delt ind i tre forskellige lyttegrupper, men ikke får at vide hvorfor de netop er i den gruppe, eller præcis hvad de skal lytte efter. Dette udfordrer elevernes evne til at lytte, da den manglende baggrundsviden for eventyret og konteksten forvrænger lytningen (Penne & Hertzberg, 2019, s. 78). Dette bekræftes i interview 1, hvor elev 2 udtaler:

“Jeg syntes også det var sjovt, men der var nogle af ordene i teksten i klassen i historien som jeg ikke forstod” (Bilag 3)

Udsagnet viser, at eleven havde svært ved at lytte og forstå historien, da der ikke var lavet noget “før” arbejde med historien, eller en forklaring af hvad den ville handle om. Yderligere tilføjer Penne og Hertzberg, at der findes flere forskellige former for lytning. Undervisningssekvensen hvor eleverne er ude i skoven og lytte kan karakteriseres som en kombination mellem at lytte efter information og

at lytte med kroppen. Lytningen bliver informationssøgende, da eleverne på forhånd får at vide hvad de skal lytte efter, samt hvordan de efterfølgende skal arbejde med den oplæste historie. Eleverne forsøger at fange de vigtigste pointer fra eventyret, så de på bedst mulig vis kan løse den efterfølgende tegneopgave (Penne & Hertzberg, 2019, s. 77). Lytningen foregår i denne sekvens ikke kun som informationssøgende, men også som en kropslig lytning (Penne & Hertzberg, 2019, s. 81). Dette ses blandt andet i lektionsbeskrivelse 2, hvor der bliver beskrevet: “Desuden påpeger læreren, at man godt må sidde og pille ved en gren eller lignende” (bilag 3). Eleverne bliver dermed aktivt opfordret til at bruge deres kropslige sanser til at skærpe lytteevnen og øge koncentrationen.

Skov arbejder med to centrale begreber inden for lytning. Herunder de intrapersonelle processer, som er alt det der foregår inde i lytterens hoved og så de interpersonelle processer som omhandler lytterens kommunikationsevne. I lektionsbeskrivelse 2 (bilag 2) bliver der beskrevet:

“Læreren læser eventyret "Grantræet" op, og eleverne sidder fint og lytter med. Flere kigger op i luften, andre sidder med lukkede øjne. Cirka halvvejs i oplæsningen stopper læreren op og siger: “nu har man lige 1 minut, hvor man kan sidde og tænke over, hvad man har hørt”, (Bilag 2).

I eksemplet ovenfor ser vi hvordan eleverne skal arbejde med deres intrapersonelle lytteprocesser. Eleverne har et bestemt lytteformål og har forinden oplæsningen fået at vide at de skal lytte efter beskrivelserne i historien og være særligt opmærksomme på lydene i skoven. Dette er med til at støtte elevernes lytteprocesser og udvikling af deres lyttekompetencer, da de har et bestemt formål at lytte efter. Derudover er eleverne klar over, at de efterfølgende skal tegne de lyde, som de hørte, hvilket giver eleverne en klar ide om hvorfor de skal lægge mærke til de forskellige lyde (Skov, 2018, s. 66). På baggrund af lektionsbeskrivelsen, kan der argumenteres for at eleverne i en ikke tilstrækkelig grad arbejder med deres interpersonelle lytteprocesser. For at elevernes får arbejdet fuldblyrdigt med deres lyttekompetencer, bør de arbejde med begge former. Hvis den interpersonelle process skulle arbejdes med, kræver det at eleverne får mulighed for at arbejde kommunikativt og bruge deres sproglige såvel som sociale færdigheder i forbindelse med lytningen (Skov, 2018, s. 66). Dette er ikke tilfældet i undervisningssekvensen og kan ifølge Skov ses som en manglende faktor, når der arbejdes konkret med lytning i danskundervisningen (Skov, 2018, s. 65).

På baggrund af analysen ses det, at stedbaseret lytning kan fungere som en meningsfuld didaktisk ramme i danskundervisningen, når lytning gøres til et eksplicit fagligt indhold. Analysen viser, at skoven som sted kan understøtte elevernes forestillingsevne, koncentration og sanselige deltagelse,

fordi der opstår en sammenhæng mellem eventyrets indhold og elevernes konkrete omgivelser. Samtidig peger analysen på, at stedbaseret lytning ikke i sig selv sikrer faglig lytteudvikling. Eleverne har brug for en tydelig rammesætning, et klart lytteformål og efterfølgende bearbejdning, hvis aktiviteten skal blive mere end en varieret undervisningsform. Disse pointer danner grundlag for den efterfølgende diskussion af, hvilke muligheder og udfordringer der knytter sig til stedbaseret lytning i indskolingens danskundervisning.

Diskussion:

Analysen peger på at stedbaseret lytning kan have et didaktisk potentiale i danskundervisningen. Det bidrager til en mere konkret, sanselig og meningsfuld måde at lytte på. Når oplæsningen bliver flyttet ud af klasselokalet og foregår på et konkret sted, får eleverne mulighed for at forbinde det de lytter til med deres sanselige omgivelser. Samtidigt viser analysen, at stedbaseret lytning ikke kan stå alene i udviklingen af elevernes lyttekompetencer. Det er afgørende, hvordan læreren rammesætter, stilladsere og efterbearbejder aktiviteten. I det følgende afsnit vil der blive diskuteret hvilke muligheder og udfordringer der knytter sig til stedbaseret lytning i danskundervisningen.

Autonomi og didaktisk rammesætning i stedbaseret lytning

En af de centrale spændingsfelter handler om forholdet mellem elevernes oplevelse af autonomi og medbestemmelse over for lærerens mulighed for at stilladsere undervisningen. På den ene side viser undervisningen i skoven, at eleverne oplever en form for autonomi, da de selv får lov til at vælge hvor de vil sidde henne under oplæsningen i skoven, samtidigt med at de får mulighed for at bruge deres kropslige egenskaber til at skærpe lytningen. Dette ses da de får at vide, at de må sidde og pille ved blade og grene (Bilag 2). Dette kan ses som en positiv medvirkning af lytteoplevelsen, da lytningen ikke bliver udelukkende stillesiddende og passiv, men en kombination mellem elevernes lytteevner og deres kropslige medvirken. Med udgangspunkt i Madsens forståelse af lytning som en aktiv og meningsskabende proces, kan denne form for undervisning medvirke til at eleverne bliver mere opmærksomme på, hvad de lytter til samt hvilke betydninger deres omgivelser har (Madsen, 2022, s. 302). På den anden side kan medbestemmelsen og autonomien også skabe udfordringer. Når eleverne bliver placeret i åbne rammer som er uvante for dem, som rummer mange nye indtryk, kan det let medvirke til at fjerne fokus fra det faglige og skabe forstyrrelser for undervisningen og dermed elevernes koncentration. Selvom skovens lyde kan gøre historien mere nærværende, kan den også

flytte opmærksomheden væk fra det faglige indhold. Derfor må lærere have en meget tydelig rammesætning, så eleverne er klar over, hvad de lytter efter og netop hvorfor de lytter på et bestemt område. Madsens model over før-, under- og efteraktiviteter bliver særligt relevant, fordi den påpeger vigtigheden i at arbejde med lytning på en struktureret måde (Madsen, 2022, s. 303).

Stedet som motiverende lyttemiljø

Desuden er det værd at tage et kig på forholdet mellem skoven som motiverende ramme for lytning og det faglige fokus. Analysen viser, at flere elever oplever skoven som et sted, der gør det lettere at forestille sig eventyret. Det peger på, at stedbaseret lytning kan styrke elevernes indlevelse og motivation. Når en elev beskriver, at det var lettere at lytte i skoven, fordi omgivelserne passede til fortællingen, viser det, at stedet kan skabe en særlig forbindelse mellem tekst, lyd og forestillingsevne. Det kan kobles til Smiths perspektiv på stedbaseret læring, hvor undervisningens indhold forbindes med konkrete steder og elevernes erfaringer (Smith, 2002, s. 586). Det kan også kobles til Mønsters skelnen mellem rum og sted, fordi skoven ikke blot bliver et fysisk rum, men et erfaret sted, som eleverne tillægger mening gennem sanser, krop og oplevelse (Mønster, 2009). Samtidig må man diskutere om motivation i sig selv er nok. Det er positivt, at eleverne oplever undervisningen som sjov, anderledes og mere levende, men det er ikke nødvendigvis det samme som faglig udvikling. En risiko ved stedbaseret læring og undervisning er, at aktiviteten kan komme til at fremstå som en oplevelse eller variation, uden at eleverne nødvendigvis bliver bevidste om, hvad de lærer danskfagligt. Derfor er det væsentligt, at læreren hele tiden sikrer, at det sanselige og motiverende kobles til et tydeligt fagligt formål. Eleverne skal ikke kun opleve skoven som spændende, men også forstå, hvordan skoven hjælper dem med at lytte, forestille sig, fastholde og fortolke eventyret. En krølle på lyttemiljøet, som kan nuancere det yderligere, er Øhrstrøm og Ginmans perspektiv. De fremhæver, at elever skal vide, hvad de skal lytte efter, og hvorfor de skal lytte, hvis lytningen skal blive aktiv og meningsfuld (Øhrstrøm & Ginman, 2024, s. 36-38). I skoven bliver dette særligt vigtigt, fordi eleverne møder mange lyde på samme tid, lærerens oplæsning, skovens forskellige lyde og især deres egne tanker. Derfor kan stedet både være en støtte, men også en udfordring hvis formålet ikke er tydeligt. Det afgørende er om læreren formår at gøre de mange lyde til en del af lytteopgaven frem for noget, der forstyrrer den.

Individuel bearbejdning over for kommunikativ lytteforståelse

Derudover er det værd at diskutere balancen mellem individuelt arbejde med lytning og kommunikativt arbejde med lytning. I undervisningen ser vi, at eleverne får mulighed for at arbejde individuelt, da de efter lytningen skal omsætte lytningen til tegninger. Dette hjælper elevernes bearbejdelse af deres indtryk, da de skal formidle dem ned på en tegning. Tegningen fungerer i dette tilfælde som en bro til den danskfaglige kvalificering af aktiviteten. Samtidig viser analysen en mulig begrænsning i udviklingen af elevernes lyttekompetencer. Hvis lytningen primært bliver individuel, risikerer det at elevernes kommunikative lyttekompetencer ikke bliver udviklet. Skov påpeger, at der er forskel på elevernes lytteprocesser. Der findes både intrapersonelle og interpersonelle. I undervisningssekvensen er det primært den intrapersonelle lytning, som er aktiv, da lytningen udelukkende bliver bearbejdet i individets eget hoved. Sekvens viser en mangel på arbejdet med den interpersonelle form, da elever ikke får mulighed for at arbejde kommunikativt med andre om deres lytteoplevelse (Skov, 2018, s. 66). Dette kunne blandt andet ske gennem makkersamtaler eller fælles samtaler i klassen. Ved at arbejdet bliver kommunikativt, bliver opgaven mere stilladserende, da eleverne får mulighed for at forstå hinandens perspektiver samt få ideer til sin egen fortolkning af eventyret. Lytningen ville løftes et niveau op, hvor den kommunikative del ville bidrage til elevernes forståelse af oplæsningen og konkret arbejde med elevernes sociale og kommunikative kompetencer.

Som supplement kan man i forlængelse af ovenstående rette blikket mod Louise Klinges behovsperspektiv i forhold til hvorfor stedbaseret lytning kan være meningsfuldt for eleverne. Behovet for autonomi kommer til udtryk, når eleverne får mulighed for selv at vælge placering i skoven og vælge, hvordan de vil lave deres tegninger. Det kan være med til at understøtte engagementet, fordi eleverne oplever en vis grad af medbestemmelse. Dog er autonomien ikke ubegrænset, og det bør den nødvendigvis heller ikke være. I en didaktisk sammenhæng må frihed hos eleverne balanceres med tydelige rammer, så eleverne ikke mister retningen (Corneliussen et al., 2018, s. 40).

Samtidig kan Klinges behov for sundhed også inddrages, da undervisningen giver eleverne mulighed for bevægelse og færden i grønne omgivelser. Gåturen til og fra skoven bliver ikke kun et led i hvordan man kommer frem og tilbage, men kan også fungere som en del af elevernes bearbejdning. Når en elev beskriver, at han eller hun tænkte videre over eventyret på vej tilbage til skolen, peger det på, at bevægelse og refleksion kan hænge sammen (Corneliussen et al., 2018, s. 53-55). Dog må man være opmærksom på, at ikke alle elever nødvendigvis oplever uderummet positivt. For nogle

elever kan skoven skabe ro og koncentration, mens den for andre kan skabe uro og uforudsigelighed. Derfor kan man argumentere for, at læreren skal have blik for klassens forskellige behov og forudsætninger. Endelig kan behovet for at bidrage ses i arbejdet med den fælles billedbog. Elevernes individuelle tegninger samles til et fælles produkt, hvilket gør at deres arbejde får betydning for klassens fællesskab. Det kan styrke oplevelsen af, at ens bidrag har værdi (Corneliussen et al., 2018, s. 41). Samtidig kan det dog diskuteres, om et fælles produkt også kan medvirke til en form for præstationspres for nogle elever. Hvis tegningerne sammenlignes med hinanden, eller hvis de bliver usikre på egne kreative evner, kan aktiviteten bringe en negativ virkning. Derfor har læreren en vigtig rolle i stilladseringen og bør rette fokus mod lytningen og elevernes fortolkninger i samtale frem for tegningernes æstetiske kvalitet.

Diskussionen peger på, at stedbaseret lytning kan medvirke til at give nogle relevante didaktiske muligheder i arbejdet med lytning i danskundervisningen. Skoven kan understøtte elevernes sanseindtryk, motivation, bevægelse og indlevelse i eventyret. Samtidig er det væsentligt at overveje, hvordan man som lærer rammesætter lytningen, så stedet ikke kun bliver en anderledes ramme for undervisningen, men også får en tydelig faglig funktion. Det handler derfor om, hvordan elevernes individuelle lytteoplevelser kan bringes videre i fælles samtale og bearbejdning. Derudover må man som lærer være opmærksom på, at elever kan opleve uderummet forskelligt, og at stedbaseret lytning både kan støtte, men også udfordre elevernes deltagelse i undervisningen.

Konklusion:

Projektet har undersøgt, hvilke didaktiske greb man kan gøre brug af som dansklærer, for at arbejde målrettet med lytning som faglig kompetence. På baggrund af analysens fund, kan det konkluderes at stedbaseret lytning rummer et didaktisk potentiale, da lytning gennem inddragelse af et konkret sted, kan medføre en mere sanselig, nærværende og bevidst undervisning for eleverne. Elevernes udsagn viser, at skoven kan fungere som et understøttende læringsrum, hvor elevernes lyttekompetencer bliver aktiveret og udviklet gennem forestillingsevne og indlevelse. Derudover viser analysen, at stedbaseret lytning kan fungere som didaktisk ramme, hvor lytningen bliver målrettet. Gennem en struktur bestående af før-, under- og efteraktiviteter, får eleverne den rette stilladsering til at kunne bearbejde det, de lytter til. Stedet skal være med til at bidrage til en øget indlevelse hos eleverne, som både skaber motivation og øget refleksion over lytning. Herudover sætter analysen lys på, at et trygt og tydeligt lyttemiljø, kan have afgørende betydning for elevernes mulighed for at koncentrere sig, men også bidrage til en bredere forståelse for lytteformålet. Derfor har læreren en afgørende rolle for

at kunne facilitere disse lyttemiljøer. Spørgeskemaundersøgelsen fremhæver lærerens udfordring ved dette og deres mangel på konkrete tiltag og redskaber for at kunne arbejde med stedbaseret lytning. Samtidig viser projektet, at lytning fremstår som et underprioriteret område i danskundervisningen, selvom både teori og lærerens besvarelser peger på, at lytning har betydning for elevernes sproglige udvikling. Analysen peger desuden på, at der er et behov for at styrke den kommunikative og interpersonelle del af lytningen.

På baggrund af diskussionen kan det yderligere konkluderes, at stedbaseret lytning først kommer til sit fulde potentiale ved en velovervejet planlægning. Stedet i sig selv er ikke nok. Planlægningen skal balancere elevernes oplevelse af autonomi og fastholdelsen af tydelige rammer så det faglige fokus ikke bliver underprioriteret. Diskussionen viser ligeledes, at motivation og sanselig fornemmelse ikke gør sig tilstrækkeligt gældende, hvis eleverne ikke får mulighed for at bearbejde og sætte ord på deres oplevelse af lytningen. Derfor bør stedbaseret lytning ikke kun arbejde med elevers individuelle forståelse, men også åbne en kommunikativ arbejdsform, hvor eleverne får en bredere forståelse gennem samtale og refleksion. På den baggrund, kan det konkluderes at arbejdet med stedbaseret lytning kan fungere som et didaktisk greb i danskundervisningen. Dette forudsætter dog, at arbejdet stilladseres tydeligt og kvalificeres gennem didaktiske overvejelser, så stedbaseret lytning ikke blot kommer til at fungere som et afbræk fra klasseundervisningen, men som en målrettet danskfaglig aktivitet.

Med afsæt projektets fund og centrale pointer, har vi udarbejdet et handleforslag, som gør det lettere for lærerne at arbejde med stedbaseret lytning. Handleforslaget består af en didaktisk model, som dansklærere kan benytte, når de skal arbejde med stedbaseret lytning. Modellen kan anvendes som en didaktisk guide, der hjælper læreren med at skabe struktur og faglig sammenhæng i arbejdet med lytning, herunder projektets fokus, stedbaseret lytning. Den understøtter, at aktiviteter uden for det traditionelle klasselokale ikke blot bliver en udflugt eller oplevelse, men derimod en målrettet danskfaglig aktivitet med konkrete didaktiske greb, læreren kan tage udgangspunkt i. Desuden kan det medvirke til at læreren får et konkret afsæt til at inddrage lytning som en sanselig, undersøgende og kommunikativ tilgang i danskundervisningen. Samlet set skal modellen bidrage til at gøre undervisning i lytning mere overskuelig og anvendelig ved hjælp af stedbaseret lytning. Til det mundtlige forsvar vil vi uddybe modellens enkelte dele og diskutere, hvordan den kan omsættes i undervisningen, samt hvilke didaktiske muligheder og begrænsninger den rummer.

Litteraturliste:

Bøger:

- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen*. (1. udgave). Hans Reitzels forlag.
- Corneliussen, C., Fabricius, M. K., Klinge, L. & Krull, P. (2018). *Det gode skoleliv*. (2. udgave). Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, N., Marckmann, B., Nørregård-Nielsen, E., Rosenmeier, S., L. & Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. (2. udgave). Samfunds Litteratur.
- Jørgensen, P.S., & Kampmann, J. (2000). Kapitel 1: (*Introduktion*) *Børn som informanter: Antologi*. Børnerådet.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. (1. udgave, 4. oplag). Aarhus Universitetsforlag.
- Madsen, P. H. (2022). Lytning. I B. Nielsen (Red.), *DANSKDIDAKTISK OPSLAGSBOG* (s. 301-306). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, B., & Lieberkind, J. (2025). Kapitel 7: (*Undervisning i at lytte og tale*). *Dansk undervisning 1.-6.* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2019). *Mundtlige tekster i klasserummet*. Dansklærerforeningens Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Kapitel 6: (*Indre og ydre motivation*) *Motivation for læring. Teori og praksis* (1. udgave. 1.oplag). Dafolo.

Elektroniske kilder:

- Brok, L. S. (u.å). *SkrivedidaktikProjektet- observation, intervention og perspektivering*. Nationalt videntcenter for Læsning.
<https://videnomlaesning.dk/media/1681/skrivedidaktikprojektet-observation-intervention-og-perspektivering-1maj20132.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Dansk: Fælles Mål. EMU – Danmarks læringsportal.
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Eggersen, D. V. (2022). *Stedsopmærksom litteraturlæsning i skolen. Viden om Literacy*, (32), 6–12.
https://videnomlaesning.dk/media/5287/32_dorte-vang-eggersen.pdf
- Mønster, L. (2009). *At finde sted: En introduktion til stedbegrebet og dets litterære potentiale. Edda*, 109(4), 357–373.

<https://www-scup-com.kpbibliotek.idm.oclc.org/doi/epdf/10.18261/ISSN1500-1989-2009-04-03>

- Smith, G. A. (2002). *Place-Based Education: Learning to Be Where We are*.
<https://journals-sagepub-com.kpbibliotek.idm.oclc.org/doi/abs/10.1177/003172170208300806>
- Skov, I. L. (2018). *At lytte for at lære - et deltagerorienteret didaktisk perspektiv på lytning i skolen*. Viden om literacy, (23), 64-69.
https://www.videnomlaesning.dk/media/2412/23_lene-illum-skov.pdf
- Ørhstrøm, C., & Ginman, M. (2024). *Skab gode lyttemiljøer i dagtilbud og indskoling*. Viden om literacy, (36), 36-40.
https://videnomlaesning.dk/media/5950/36_charlotte-oehrstroem_mette-ginman.pdf

Bilag:

Bilag 1, lektionsbeskrivelse 1:

Det er torsdag morgen i 3.A på Skovlyskolen. Klassen har dansk. Klokken ringer, og eleverne finder stille og roligt deres pladser. Læreren siger godmorgen og introducerer til dagens undervisningsgang om lytning. Det starter med en gennemgang af forskellen på at "høre" og at "lytte". Forinden har læreren skrevet en dagsorden på tavlen. De sidder stille på deres pladser imens. Eleverne skal nu i gang med den første aktivitet. De får oplæst et eventyr. Men inden oplæsningen bliver klassen inddelt i 3 grupper under oplæsningen. En gruppe får at vide, at de skal sidde og tegne til eventyret, en anden får teksten udleveret, hvor de skal sidde og følge med i teksten, og den sidste skal sidde uden noget. Eleverne er ivrige efter at komme i den gruppe, som de ser sig selv have mest sjov med under oplæsningen. Nogle vil rigtig gerne tegne, og andre vil rigtig gerne have teksten. Læreren uddeler papir og tekst tilfældigt, hvilket eleverne retter sig fint efter. Eleverne, som ikke kommer i den gruppe, de gerne vil, tager det rigtig fint. Oplæsningen går i gang, og der er god ro. Eleverne har fokus på deres opgave og sidder koncentreret under oplæsningen.

Efter oplæsningen skal de 3 grupper tale om, hvad eventyret handler om, hvilke personer/karakterer der indgår, hvor det foregår, og hvad de lægger mærke til i eventyret. Gruppen, der får til opgave at tegne til eventyret, sidder på gulvet i en cirkel i klassen og giver fin plads til hinanden, så alle får lov til at sige noget; det foregår ved markering. Alle har lyst til at sige noget, og der er plads til fælles tænkning, men svarene kommer meget i forlængelse af hinanden, og perspektiverne bliver meget entydige. I gruppen, der sidder med teksten under oplæsningen, går eleverne ud i fællesrummet og sætter sig også på gulvet i en rundkreds. Her kommer der lidt flere perspektiver i spil, og de lægger mærke til mange flere ting i eventyret. Et par elever siger også, at de bare sidder og læser teksten selv i stedet for at lytte. Den sidste gruppe, som sidder uden noget, har rigtig svært ved at fortælle og komme med perspektiver på eventyret. De kan ikke rigtig genfortælle, hvad de har hørt, og flere elever påpeger også, at de egentlig har det fint med ikke at have fået teksten eller tegnepapir, men at de gerne vil sidde med noget, de kan pille ved imens.

Ved timens slutning får de fortalt, at de efter frikvarteret skal beholde deres overtøj på, da klassen skal ud i skoven og have oplæst et nyt eventyr.

Bilag 2, lektionsbeskrivelse 2:

Frikvarteret er slut. Eleverne kommer så småt ind i klassen. Der går lidt tid med at få samlet eleverne. Nogle elever har taget overtøjet af, og andre har forstået beskeden som, at de skal mødes udenfor. Men efter ca. 15 min. er eleverne klar til afgang. Vi går nu stille mod skoven langs små boligkvarterer. Eleverne går en smule kaotisk og har svært ved at overholde "gå-reglerne", som de har i klassen. Eleverne bliver korrigeret flere gange og retter med det samme ind, når det sker, men fokus mistes hurtigt igen. Efter 15 minutters gang står vi i skoven og har fundet stedet, hvor oplæsningen skal ske. Læreren tager ordet og forklarer, hvad eleverne skal. Eleverne får besked om, at de skal sprede sig rundt på arealet, de har fundet i skoven, men med en afstand, hvor de stadig kan høre, hvad læreren siger. Læreren forbereder eleverne på, hvad de skal lægge mærke til og lytte særligt efter. Derudover fortæller læreren, at de skal tegne de lyde, som de hører, når de kommer tilbage i klassen. Eleverne får samtidig at vide, at tegningerne skal samles til en fælles billedbog, hvor de i fællesskab med læreren skal præsentere deres tegninger for hinanden, som skal give anledning til at samtale om eventyret. Desuden påpeger læreren, at man godt må sidde og pille ved en gren eller lignende under oplæsningen, hvis det hjælper ens koncentration. Læreren læser eventyret "Grantræet" op, og eleverne sidder fint og lytter med. Flere kigger op i luften, andre sidder med lukkede øjne. Cirka halvvejs i oplæsningen stopper læreren op og siger: *"nu har man lige 1 minut, hvor man kan sidde og tænke over, hvad man har hørt"*. Oplæsningen fortsætter, og eleverne lytter videre. Efter oplæsningen er færdig, får eleverne igen 1 minut til at sidde og reflektere over, hvad historien handler om, samt hvilke lyde de lægger mærke til. Klassen vender efterfølgende hjem til klasselokalet, hvor eleverne får at vide, at de skal tegne de lyde og billeder, som de får, da de hører eventyret. Eleverne virker glade for opgaven og går straks i gang. En enkelt elev spørger: *"Må man godt lave det som en tegneserie med enkelte ord?"*, hvortil læreren svarer, at man må gribe opgaven an, som man vil. Efter 20 minutter samles elevernes tegninger ind, hvorefter klassen snakker om eventyret samt, hvordan det er at lytte på en anderledes måde.

Bilag 3, interview 1:

I = Interviewer

E1 = Elev 1

E2 = Elev 2

E3 = Elev 3

L = når der bliver henvist til deres lærer

I: Vi vil først og fremmest gerne høre hvordan i syntes undervisningen har været her de første par timer, både med det vi lavede inde i klassen og så det vi lavede ude i skoven bagefter

E1: God

E2: Sjov

E3: Jeg syntes også (.) øhm at det var sjovt

I: Hvad syntes i der var godt? (.) og sjovt ved det?

E3: Det var dejligt at hele klassen var stille

I: Er det ikke så tit det sker?

E2: (Nej hehe)

E3: Det ikke så tit

I: Okay (.) hvad syntes om det der med, at få en historie læst op ude i skoven?

E1: Altså det var ret sjovt (.) Men der var (.) der var også nogle gange, hvor der blev talt lidt lavt og så var det lidt svært at høre, selvom man var tæt på.

I: Okay så det var måske lidt svært at lytte?

E1: Ja

I: Hvad med jer andre?

E2: øhm (.) jeg syntes også det var sjovt, men der var nogle af ordene i teksten i klassen i historien som jeg ikke forstod.

I: Ja altså i den første fortælling?

E2: Jeg fx det ord som L sagde og spurgte jer om hvad det betød

I: Ja, suit tror jeg ordet var. Det er sådan et slags jakkesæt. (.) Syntes i der var noget anderledes ved at man skulle lytte ude i skoven?

E3: Altså normalt lytter vi jo inde i klassen, og så der var nogle flere lyde ude i skoven (.) og ja så (.) historien handlede jo om en skov, så det var meget godt tænkt at vi skulle ud i en skov, så man kunne mere forestille sig det.

E2: Det var sjovere, end at sidde i klassen.

I: Var det nemmere at forstå historien?

E2: Ja

E1: ret meget ja

I: Hvorfor tænker i det?

E1: Ja man altså det bare fordi hvis man (.) hvis man bare sådan er i en klasse, så høre man bare det. Men når man er ude i en skov, så forestiller man sig nærmest det hele på en måde.

I: Ja okay,

E3: Lydene er der også, når L sagde på et tidspunkt, at der var fuglesang, så kunne man faktisk forestille sig det i historien, fordi der faktisk var fuglesang i skoven.

I: Ja god pointe, hvad syntes i så i forhold til jeres egen koncentration, syntes i der skete et eller andet ved at man kom et andet sted hen og skulle høre og lytte i forhold til når man sidder i klassen?

E3: Jeg tror jeg blev lidt mere koncentreret, fordi jeg ikke sad ved siden af en og sådan hele tiden (.) hvor man mere kunne sidde alene og høre historien for sig selv.

I: Ja okay

E2: Ja og det var mere stille og roligt

I: Mmm, det kan jo også være i syntes det var nemmere inde i klassen. Og det jo også helt fint.

E1: Altså det er jo også nemt at gøre i klassen, men det bare sådan (.) nemmere når man er et andet sted, fordi folk plejer bare at være stille mere når vi er et andet sted på en måde.

I: Ja, tror i det er fordi, at det er lidt mere spændende at der sker noget nyt end hvad man plejer?

E2: JAER

I: Arbejder i tit i dansk undervisningen, med hvor nu handler det om at lytte, altså nu er det vigtigste at lytte, fordi nogle gange så arbejder man jo med, at man skal lære og læse og nu skal man øve sig i at skrive?

E2: Altså vi er igang med billedbøger, hvor vi hører meget.

E3: Du mener at vi LYTTER

I: Hahaha ja, jamen det var det vi skulle spørge jer om, tak for hjælpen.

Bilag 4, interview 2:

I = Interviewer

E1 = Elev 1

E2 = Elev 2

E3 = Elev 3

L = når der bliver henvist til deres lærer

I: Først vil vi gerne høre hvad i tænkte om den undervisning, som i har haft i løbet af i dag med L?

E1: Jeg syntes det var godt, og jeg syntes det var sjovt, fordi så kunne man bare høre alle lydene og høre med på historierne og det var fedt at man kunne få lov til at tegne historien bag efter.

I: Mmm

E2: Jeg syntes at i starten var det lidt kedeligt, hvor man bare skulle sidde og lytte (.) så man bagefter glemmer hvad man hørte. Men da vi sad ude i skoven, så syntes jeg man havde noget at pille ved, så det blev sjovere at lytte med på en måde.

E1: Jeg syntes jeg kom til ro ude i skoven.

I: Ja super fint

E3: Jeg syntes det var nemmere ude i skoven, fordi i den første opgave kom jeg til at tegne alt muligt andet, fordi jeg ikke hørte så godt efter (.) og så når vi var i skoven syntes jeg det var lidt lettere, fordi så kunne jeg høre tingene og så kunne jeg tænke lidt over dem når vi gik på vej hjem, så kom jeg bare bedre i tanke om hvad det var der skete i historien da jeg skulle tegne.

I: Ja, rigtigt fint forklaret

E2: Jeg syntes det var ret sjovt at prøve noget nyt, for vi plejer ikke rigtigt at gå ud i skoven og gøre sådan noget.

E3: Jeg kunne bedre lytte ude i skoven end normalt når jeg sidder i klassen

I: Hvorfor tænker du det?

E3: Øhmmm (.) det ved jeg faktisk ikke, men det var i hvert faldet lettere af en eller anden grund.

I: Jaer spændende, og så her til sidst i forhold til jeres koncentration, oplevede i at der var en forskel i forhold til når vi var i klassen og så ude i skoven

E2: Jaer helt klart

E1: Jeg kan ikke altid koncentrere mig i klassen, men når vi var ude i skoven var det nemmere fordi der var mange ting at kigge på som blade, græs, træer, fugle der synger og sådan noget

I: Ja

E3: Jeg har det også tit varmt inde i klassen, så det var bedre for mig at lytte ude i skoven, hvor man kunne køle sig lidt af.

I: Jaer okay. Hjalp det, at det eventyr vi læste ude i skoven faktisk også handlede om skoven og træer?

E3: Jeg syntes det var ret fedt at vi var ude i skoven, fordi jeg følte mig på en eller anden måde lidt mere inde i historien, fordi jeg var ved træer og sådan noget. (.) på en eller anden måde var der næsten flere lyde ude i skoven end i klassen, selvom der egentlig jo var roligt, men så kunne man bare høre alle de der dyr som sagde mange lyde.

I: Så der var mere roligt i skoven, selvom der var flere lyde i gang syntes du?

E3: ja

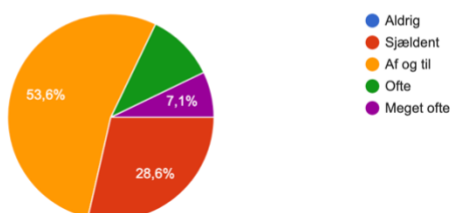
I: Jamen det var faktisk det (.) godt gået.

Bilag 5, spørgeskema:

1. Hvor vigtigt vurderer du, at lytning er i indskolingens undervisning?
2. Hvor ofte arbejder du bevidst med lytning som et selvstændigt fokus i undervisningen?
3. I hvilke sammenhænge arbejder du typisk med lytning?
4. I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: *“Lytning er et forsømt område i undervisningen i indskolingen”*?
5. Oplever du, at lytning får tilstrækkelig plads i undervisningen sammenlignet med fx. læsning og skrivning?
6. Hvorfor fylder lytning eventuelt mindre i undervisningen?
7. Hvad gør du konkret for at udvikle elevernes lyttekompetencer?
8. Hvad oplever du især kan fange eleverne i lytteaktiviteter?
9. Oplever du, at eleverne generelt har behov for mere støtte til at udvikle deres evne til at lytte opmærksomt og aktivt?
10. Hvor ofte arbejder du med stedbaseret læring?
11. I hvor høj grad tror du, at stedbaseret læring kan styrke elevernes motivation og engagement?
12. Hvad ser du som de største muligheder ved stedbaseret læring i indskolingen?
13. Hvad ser du som de største barrierer for at arbejde med stedbaseret lytning?
14. I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: *“Der bør være mere fokus på lytning i undervisningen i indskolingen”*?
15. I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: *“Stedbaseret læring kan være en relevant didaktisk tilgang til lytning”*?

Hvor ofte arbejder du bevidst med lytning som et selvstændigt fokus i undervisningen?

28 svar



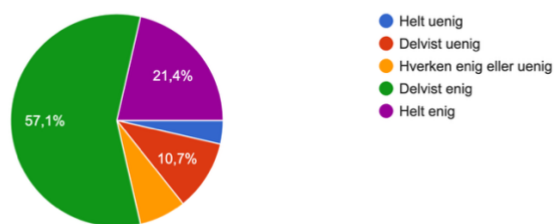
Hvor vigtigt vurderer du, at lytning er i indskolingens undervisning?

28 svar



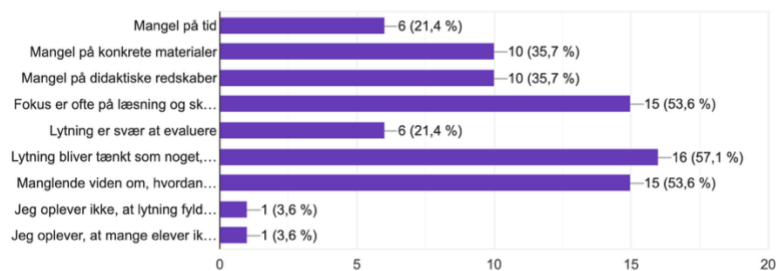
I hvor høj grad er du enig i følgende udsagn: "Lytning er et forsømt område i undervisningen i indskolingen."

28 svar



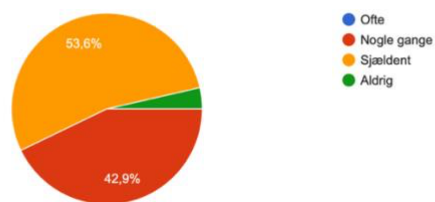
Hvorfor fylder lytning eventuelt mindre i undervisningen?

28 svar



Hvor ofte arbejder du med stedbaseret læring?

28 svar



Hvor vigtigt vurderer du, at lytning er i indskolingens undervisning?

28 svar



Bilag 6, handleforslag:

