

University College Lillebælt

Line Petersen

21113144

Læreruddannelsen på Fyn

3. Maj 2017

Vejleder: Christina Job (CHJO)

Bachelorprojekt

# Multimodale tekster for elever med generelle indlæringsvanskeligheder

English title: Multimodal texts for pupils with general learning disabilities

Denne opgave omfatter 64.619 tegn inklusivt mellemrum

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse Jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014

## Indhold

Indhold.....	1
1 Indledning.....	3
2 Problemformulering.....	3
3 Formål med undersøgelsen.....	3
4 Undersøgelsesmetode.....	4
4.1 Noget problematisk og problemdefinition.....	5
4.2 Kortlægning I og konklusioner.....	5
4.3 Foranstaltninger.....	6
4.4 Kortlægning II.....	7
4.5 Konklusioner og erkendelser.....	7
5 Teoretisk fundament.....	7
5.1 Generelle indlæringsvanskeligheder.....	7
5.2 Læsning og fortolkning.....	8
5.3 Motivation og selvbillede.....	8
5.4 Multimodalitet.....	9
5.5 Sociale kompetencer.....	9
6 Empiri: Præsentation og analyse af første kortlægning.....	9
6.1 Observation.....	10
6.2 Interview.....	13
7 Foranstaltning.....	16
7.1 Sammenhæng.....	16
7.2 Mål.....	17
7.3 Tegn.....	17
7.4 Tiltag.....	17
7.4.1 Aktivitet 1.....	17
7.4.2 Aktivitet 2.....	17

7.5	Evaluering .....	19
8	Empiri: Præsentation og analyse af anden kortlægning .....	19
8.1	Observation .....	19
8.2	Interview.....	23
9	Resultater .....	26
10	Diskussion .....	27
11	Konklusion og perspektivering .....	29
11.1	Handleperspektiv.....	29
11.2	Perspektivering.....	30
12	Referencer .....	31
13	Bilagsliste.....	33

## 1 Indledning

Tekster består traditionelt set af skrift, men multimodale tekster er opbygget af flere repræsentationsformer eksempelvis skrift, billede, lyd, kropslighed og symboler. Samtidig kan teksterne være dynamiske. Denne variation af repræsentationsformer kan gøre teksten lettere tilgængelig for elever med læse- og skrivevanskeligheder. Samtidig bliver teksten og dermed fortolkningen mere kompleks. Min interesse går på, hvordan multimodaliteten giver elever med generelle indlæringsvanskeligheder bedre mulighed for at læse og fortolke tekster, samt om evnen til at fortolke tekster kan omsættes til sociale kompetencer.

Elever med generelle indlæringsvanskeligheder har også ofte mangelfulde sociale kompetencer, og eksempelvis Arnold Goldstein interesserer sig for, hvordan man kan forbedre disse gennem social træning. Hypotesen, jeg ligger til grund for projektet, er, at man kan forbedre elevernes sociale kompetencer i en faglig kontekst.

I 2013 offentliggjorde David Kidd og Emanuele Castano forskning, som viser, at "Læser man bare 10-15 minutter god skønlitteratur øges ens evne til at forstå andre menneskers tanker og følelser. Noget som kan gøre os til mere empatiske og bedre fungerende mennesker." (Jakobsen, 2013, afsnit 1) Dette er for mig interessant forskning. Udfordringen er, hvordan man får elever med generelle indlæringsvanskeligheder til at læse *god skønlitteratur*. Undersøgelsen tager udgangspunkt i finere skønlitteratur, hvilket er svært tilgængeligt for elever med læsevanskeligheder. Derfor ønsker jeg i opgaven at tage udgangspunkt i, hvorvidt læsningen af multimodale tekster kan give en tilsvarende effekt. Samt hvordan arbejdet med fortolkning kan forstærke effekten.

Ovenstående leder mig frem til min problemformulering.

## 2 Problemformulering

Hvordan kan brugen af multimodalitet støtte udviklingen af fortolkning i danskfaglig kontekst samt social kompetence hos elever med generelle indlæringsvanskeligheder?

## 3 Formål med undersøgelsen

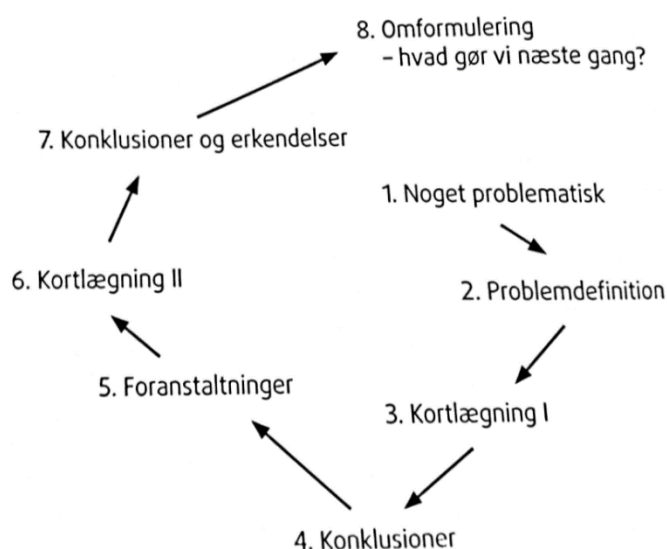
Formålet med undersøgelsen i projektet er at finde ud af, hvordan multimodale tekster kan forbedre elever med generelle indlæringsvanskeligheders muligheder for at læse og fortolke. Læseforudsætninger er vigtige for elevernes livsduelighed, fordi de møder multimodale tekster mange steder i deres fremtidige liv. Eksempelvis via nyheder på tv og internet, i opskrifter, på digitale platforme og på skilte offentlige steder.

Samtidig er evnen til at fortolke disse tekster essentiel for at kunne begå sig. Jeg tror på at evnen til at fortolke tekster, har en positiv indflydelse på elevernes sociale kompetencer. Hvis eleverne mangler ovenstående færdigheder, vil det begrænse dem i deres fremtidige liv, og de vil have et stort behov for støtte i dagligdagssituationer. Målet er derfor at lave en aktion og undersøge, hvordan denne kan være med til at forbedre elevernes evne til at fortolke, både i en danskfaglig kontekst, men i høj grad også i en social kontekst, for dermed at forbedre elevernes sociale kompetencer.

## 4 Undersøgelsesmetode

Min undersøgelse er udført på en skole for elever med behov for vidtgående specialundervisning. Mere specifikt på et værkstedshold i ældste-ungdom. Holdet består af tre piger i alderen 13-15 år, alle med generelle indlæringsvanskeligheder. Pigenes navne er Katrine, Emma og Charlotte.

Den overordnede metodiske tilgang i opgaven er aktionslæring. Begrebet aktionslæring beskrives af Söderström (2013), men tager sit afsæt i aktionsforskningen. Rönnerman (2013, s. 13) beskriver aktionsforskning således: "Aktionsforskning kan beskrives som et tiltag, der tager udgangspunkt i praksis, tilstræber et samarbejde mellem forskere og praktikere og tilstræber en forskning, som fører til forandring." Med projektet ønsker jeg netop at tage udgangspunkt i praksis og skabe en forandring af den meget færdighedsorienterede danskundervisning, som dominerer specialundervisningen. Det problematiske her er, at jeg udfører undersøgelse selv og ikke i samarbejde med en forsker, hvilket ellers tilstræbes indenfor aktionsforskning. Derfor anvender jeg Söderströms model for aktionslæring.



Figur 1: Model for aktionslæring (Söderström, 2013, s. 104)

Når man arbejder med aktionslæring, anvender man i høj grad en deduktiv tilgang, fordi aktioner typisk igangsættes ud fra en hypotese om, at et specifikt tiltag vil virke. Samtidig vil man oplagt kunne arbejde med en abduktiv tilgang, fordi man undervejs kan gøre sig erkendelser, som danner grundlag for nye hypoteser. I de følgende afsnit vil jeg redegøre for, hvordan jeg udfører arbejdet i de forskellige faser i modellen, samt hvordan teori anvendes til at belyse projektet.

#### 4.1 Noget problematisk og problemdefinition

Disse to faser kan siges at have fundet sted før projektet og behandles ikke fyldestgørende i opgaven, fordi de i høj grad baserer på mine tidligere erfaringer med danskundervisning i specialskolen. Min erfaring siger mig, at danskundervisning i specialskolen i høj grad fokuserer på læse- og skriveudvikling. Faktum er, at mange elever i specialskolen har store læse- og skrivevanskeligheder. Det gælder særligt for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, som er den målgruppe, mit projekt belyser. Når eleverne har så store vanskeligheder med at læse og skrive, er min oplevelse, at eleverne sjældent lykkes i danskundervisningen, og at de bliver demotiverede, fordi de ikke kan gennemskue formålet med undervisningen. Det store fokus på læsning og skrivning gør samtidig, at områderne fortolkning og kommunikation nedprioriteres. Områder som, i min optik, er essentielle for udviklingen af elevernes evne til at begå sig socialt i deres fremtidige liv. I projektet fokuserer jeg primært på elevernes evne til at fortolke, fordi jeg mener, at evnen til fortolkning kan omsættes til sociale kompetencer.

Samtidig finder jeg det problematisk, at man ikke udnytter det potentiale, der ligger i at arbejde med multimodale tekster for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Min erfaring siger mig, at mange lærere arbejder med lydret læsning og læseforståelse. Det problematiske i dette er, at eleverne på mellemtrin og udskolingen ikke kan relatere til temaerne i lydrette bøger og derfor finder læsningen uanvendelig. Det samme gør sig gældende for de mange multimodale danskmaterialer på nettet, fordi de primært er udviklet til indskolings elever.

Ovenstående leder mig frem til min problemformulering, som udgør problemdefinitionen og dermed danner grundlag for resten af projektet.

#### 4.2 Kortlægning I og konklusioner

Inden første kortlægning vil jeg redegøre for det teoretiske fundament for opgaven. Jeg finder det relevant for opgaven at afklare begreberne generelle indlæringsvanskeligheder, læsning, fortolkning, motivation, multimodalitet og sociale kompetencer inden det videre arbejde.

Første kortlægning har til formål at forstå og forklare den nuværende tilstand. I dette tilfælde handler det om at be- eller afkræfte mine hypoteser om, *at danskundervisningen er meget færdighedsorienteret, samt at eleverne ikke er motiverede for danskundervisningen i dens nuværende form.*

Derudover vil jeg bruge første afdækning på at få en forståelse for elevernes læsefærdigheder og evne til at fortolke tekster. Afslutningsvis vil jeg forsøge at afdække elevernes nuværende sociale kompetencer.

Ifølge Rønnerman (2013) kan man kortlægge den nuværende tilstand på to måder: Ved observationer, som giver et overordnet billede af situationen set udefra, eller ved interviews med elever eller fagpersoner, som belyser situationen indefra. Ofte anvendes en kombination af disse.

Til min første kortlægning anvender jeg både observation og interview. Jeg observerer en danskundervisning med elevernes faste lærer. Observationerne nedskrives. I projektet vil jeg lave en analyse af observationerne, hvor jeg fokuserer på tilgangen, elevernes motivation, deres læsefærdigheder og deres evne til fortolkning. Derudover laver jeg et interview med de tre elever. Interviewet tager udgangspunkt i tre billeder og tre korte videoklip, som alle skildrer forskellige sociale situationer. Dette optages som lydfil. Interviewet analyseres med henblik på at afklare elevernes nuværende sociale kompetence. Resultaterne af disse analyser samt mit teoretiske fundament udgør mine første konklusioner, og danner grundlag for mine foranstaltninger. Det metodiske grundlag for disse foranstaltninger beskrives i næste afsnit.

### 4.3 Foranstaltninger

Foranstaltninger er det tiltag, som gøres for at forbedre udgangspunktet. Det vil sige, at foranstaltningen er en hypotese, som afprøves. I dette tilfælde er hypotesen, *at multimodale tekster hjælper elever med generelle indlæringsvanskeligheder til at fortolke tekster, og denne evne kan omsættes til sociale kompetencer.*

Jeg foretager en didaktisk foranstaltning, som er et kort undervisningsforløb tilrettelagt ud fra SMTTE-modellen. Fordelen ved at planlægge ud fra SMTTE-modellen er, at den rummer relevante elementer for undersøgelsen. Særligt mål, tiltag, tegn og evaluering udgør en god forudsætning for at lave anden kortlægning og dermed vurdere effekten af tiltaget. Forløbet består i at læse den multimodale tekst *Annas Himmel* (Hole, 2013) med dialogisk tilgang og derefter fortolke teksten mundtligt og ved at omsætte den til video. De didaktiske valg begrundes løbende ud fra teori af Olga Dysthe og Bodil Kampp. Evalueringen af forløbet hænger i høj grad sammen med anden kortlægning, fordi anden kortlægning netop fungerer som en evaluering af foranstaltningen.

#### 4.4 Kortlægning II

Formålet med anden kortlægning er at vurdere, hvorvidt den afprøvede hypotese har en effekt. Ud fra denne kortlægning kan jeg drage konklusioner og formulere erfaringer til videre brug i min praksis.

Helt konkret vurderer jeg elevernes tekstfortolkning ved at analysere situationer fra læsningen af teksten samt den efterfølgende mundtlige fortolkning. Elevernes arbejde med videoen uddybes ikke i opgaven. Deres evne til at fortolke sociale situationer vurderer jeg ved at gennemføre endnu et interview identisk med det under første kortlægning. Jeg tager igen udgangspunkt i tre billeder og tre korte videoklip, som alle omhandler sociale situationer. Interviewet optages som lydfil, og denne danner udgangspunkt for at analysere og vurdere elevernes sociale kompetencer efter foranstaltningen.

#### 4.5 Konklusioner og erkendelser

Mine konklusioner på aktionen opsummeres i afsnittet *Resultater*. Herefter følger en *Diskussion* af elevernes sociale kompetencer, metoden, nogle af de valg og fravalg jeg har gjort i processen, samt en diskussion af tekstens kvalitet. Her tages de erkendelser, jeg har gjort mig undervejs i betragtning. I *Konklusion og perspektivering* besvares min problemformulering. Derudover skitseres et nyt undervisningsforløb til videre arbejde indenfor samme område med tilgangen fra aktionslæring. Afslutningsvis perspektiverer jeg til læringsmålsstyret undervisning, it i undervisningen og Dales tre niveauer for undervisningsplanlægning.

### 5 Teoretisk fundament

Dette afsnit rummer redegørelse for og begrebsafklaring af de begreber, som anvendes til det videre arbejde i opgaven.

#### 5.1 Generelle indlæringsvanskeligheder

Min målgruppe er tre elever med generelle indlæringsvanskeligheder. Derfor finder jeg det relevant at afklare, hvad generelle indlæringsvanskeligheder er. Bente Maribo (1999, s. 194) udtrykker, at "Elever med generelle indlæringsvanskeligheder er som andre mennesker forskellige og har meget forskelligartede individuelle indlæringsmuligheder." Det vil sige, at der er stor spredning indenfor målgruppen. Deres vanskeligheder kommer til udtryk på meget forskellige måder, og samtidig er der stor forskel på elevernes støttebehov. Andersen (2009, s. 259) forklarer ligeledes "På grund af bredden i funktionsevnedensættelsen bliver gruppen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder ofte en meget heterogen gruppe ... med den kognitive funktionsevnedensættelse som eneste fællesnævner." I opgaven ser jeg derfor elever med generelle indlæringsvanskeligheder som en gruppe af elever med kognitive funktionsevnedensættelser, og



forventer en stor spredning, hvad angår deres individuelle indlæringsmuligheder. Det betyder nødvendigvis også, at eleverne har forskellige sociale kompetencer og samtidig forskellige forudsætninger for at læse og fortolke. Begreberne læsning og fortolkning vil jeg afklare i næste afsnit.

## 5.2 Læsning og fortolkning

For at kunne vurdere elevernes færdigheder indenfor læsning og fortolkning og diskutere vægtningen af undervisningen indenfor de to områder, er det relevant at definere de to begreber. Elbro (2006, s. 1) definerer læsning således: "Læsning vil sige at forstå skrevne meddelelser. Mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af en identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden." Med læsning forstås altså en kombination af afkodning af det skrevne samt en forståelse ud fra tekstens kontekst. Dermed skelnes der også mellem vanskeligheder med henholdsvis afkodning og tekstforståelse.

Fortolkning er et begreb, som anvendes i flæng, men den præcise betydning af begrebet kan fremstå uklar. Steffensen (2005, s. 52) omtaler fortolkning i følgende kontekst: "Hele dette system af fortolkninger af hvordan historien mere konkret skal forstås, beskrives ved hjælp af udtrykket "tomme pladser"." Her omtales fortolkning altså som en løbende og ubevidst proces under læsningen, som handler om at udfylde de tomme pladser der opstår under læsningen. Det er altså en proces, som foregår konstant, for at forstå, hvad der konkret foregår. Samtidig påpeger Steffensen, at der kan skelnes mellem to typer af fortolkning, nemlig den bevidste og den ubevidste. Den form, som beskrives ovenfor, er den ubevidste fortolkning. Den bevidste fortolkning består i at finde meningen, eller budskabet, på grundlag af de tre hovedelementer; afsenderen, teksten og modtageren (ibid.). I forbindelse med besvarelsen af min problemformulering, fokuserer jeg på den bevidste fortolkning. Derimod vil jeg i analysen anvende begge begreber til at afdække elevernes færdigheder.

Særligt vanskeligheder med læsning kan have en negativ indflydelse på elevernes selvbillede og dermed også deres motivation for danskfaget generelt. I nedenstående afsnit vil jeg kort redegøre for begreberne motivation og selvbillede.

## 5.3 Motivation og selvbillede

Taube (2009) relaterer læse- og skrivepræstationer til motivation og selvbillede og påpeger, at der er en klar sammenhæng mellem de tre dele. Taube (2009, s. 69) beskriver sammenhængen således: "När situationen inte förbättras trots stora ansträngningar lär sig eleven i fråga att det inte hjälper att anstränga sig, han är hjälplös. Detta tillstånd kallas *indlär* *hjälp*löshet ... och leder ofta till sänkt motivation och passivitet "Det är ingen idé att jag försöker"." I opgaven undlader jeg at skelne mellem motivation og

selvbillede, da sammenhængen er stor, omtaler jeg det blot som motivation. Når jeg vurderer elevernes motivation, ser jeg på, om eleverne viser tegn på tillært hjælpeløshed; er passive og udviser ligegyldighed eller om de modsat er aktive og nysgerrige. Jeg ser multimodale tekster som en mulighed for at forbedre elevernes motivation for læsning. Derfor redegør jeg for det multimodale tekstbegreb herunder.

## 5.4 Multimodalitet

I Elbros definition af læsning forstås tekst udelukkende som skrift, men det multimodale tekstbegreb adskiller sig fra dette, hvilket uddybes herunder.

Gissel (2011, s. 20) beskriver tekster således: "Tekster, der bruges som læremidler i danskfaget, er fx film, billeder eller en avisartikel." Her nævnes tre eksempler, som alle rummer flere repræsentationsformer end blot skrift. Det skyldes, at en multimodal tekst består af flere repræsentationsformer. Gissel (2011, s. 28) definerer multimodalitet således: "Teorierne om multimodalitet ser på *samspelet mellem repræsentationsformer*. Når vi taler om repræsentationsformer, så taler vi om de måder, hvorpå vi normalt repræsenterer noget." Repræsentationsformer er altså udtryksformer som kropssprog, billeder, lyd, skrift, ord, tabeller og symboler. En multimodal tekst er dermed et medie sammensat af flere af disse repræsentationsformer. De mange repræsentationsformer har forskellig affordans, det vil sige forskellige muligheder og begrænsninger. I multimodale tekster stilles der derfor andre krav til læserens afkodning og tekstforståelse, fordi læseren skal forholde sig til flere repræsentationsformer. Dette påvirker naturligvis også tilgangen til fortolkning af teksten.

## 5.5 Sociale kompetencer

Når jeg skal se på sammenhængen mellem elevernes evne til at fortolke i danskfaglig kontekst og på, hvorvidt det kan påvirke elevernes sociale kompetencer, er det nødvendigt at afklare, hvordan jeg forstår sociale kompetencer. Ogden (2004, s. 215) definerer social kompetence således: "Social kompetence er relativt stabile kendetegn i form af kundskab, færdigheder og holdninger, der gør det muligt at etablere og vedligeholde sociale relationer." Når jeg skal vurdere elevernes sociale kompetencer, ser jeg dermed efter tegn på, at eleverne har færdigheder og holdninger, som gør dem i stand til at fortolke og agere i sociale situationer. Fortolkningen spiller altså ikke kun en rolle i den danskfaglige kontekst, men også hvad angår elevernes sociale kompetencer.

Ovenstående begrebsafklaringer danner grundlag for mine analyser af første og anden kortlægning.

## 6 Empiri: Præsentation og analyse af første kortlægning

Min første kortlægning består af to elementer:

- Halvanden times observation af elevernes danskundervisning
- En halv times interview med udgangspunkt i billeder og video af sociale situationer

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for observationen, som udgør første element og analysere, hvordan der arbejdes med læsning og fortolkning samt elevernes motivation og læsefærdigheder. Derefter redegør jeg kort for interviewet, som udgør andet element og analyserer elevernes nuværende sociale kompetencer.

## 6.1 Observation

Observationen finder sted i et grupperum tilknyttet klasselokalet. Til stede er eleverne Emma, Katrine og Charlotte, deres faste lærer og jeg. Eleverne arbejder med caféhæftet *Noget om: Musik* (Ahlburg, 2016) den første time. Den sidste halve time får de lov at spille computer. Som udgangspunkt skal eleverne skiftes til at læse højt og i fællesskab besvare forståelsesspørgsmålene. Hele observationen er vedlagt som *Bilag 1 Første kortlægning observation*. Nedenstående er observationer fra begyndelsen af timen.

### *Bilag 1, side 1*

Charlotte: Jeg springer over

Katrine: Jeg dropper det. Gider ikke det pis.

Lærer: I skal finde en blyant

Charlotte: Du skal ikke blande dig. Jeg gider ikke det fucking lort.

Lærer: Katrine, du starter

Katrine: Nej jeg vil ikke

*Charlotte rejser sig og går*

Emma: Øv nu sidder jeg ved siden af en voksen

*Alle fniser*

Lærer: Ok, Emma jeg læser højt og så læser du efter

*Læreren læser højt og Emma gentager det læste*

I ovenstående eksempel udviser både Katrine og Charlotte tegn på manglende motivation for læsning. I Katrines tilfælde kommer det til udtryk ved, at hun ønsker at *droppe det* og nægter at læse først. Dermed udviser hun både passivitet og ligestyrelighed, som er tegn på manglende motivation for læsning. Ligeledes udtrykker Charlotte, at hun ikke er motiveret for at læse ved at sige: *Jeg springer over*. Da læreren fastholder hende i opgaven, bliver hun presset og går. Dette er et tydeligt tegn på, at hun finder undervisningen ligestyrelig, og hun agerer i høj grad med passivitet. Charlotte er derfor den af eleverne, der

udviser de klareste tegn på tillært hjælpeløshed og dermed den ringeste motivation for læsning. Selvom Emma har så ringe læsefærdigheder, at hun ikke selv kan afkode teksten, er hendes motivation bedre end de to andres. Det kommer til udtryk ved, at hun læser op uden modvilje på trods af sine udfordringer. Dermed kan jeg konkludere, at elevernes motivation for opgaven er forskellig. Det samme gør sig gældende for de vanskeligheder, eleverne har med læsning, hvilket jeg vil analysere på med udgangspunkt i nedenstående uddrag af undervisningen.

**Tekst 4: Klaver**

*Bilag 1, side 6*

*Charlotte er kommet tilbage og kigger med i lærerens bog.*

*Emma læser først. Fra start får hun meget hjælp. Efterhånden læser hun mere flydende. Det er tydeligt, at hun gætter flere ord.*

*Katrine læser videre. Hun læser flydende, uden hjælp.*

Lærer: Charlotte kan du læse en smule? Du kan godt.

*Charlotte læser. Stopper enkelte gange, men fortsætter når hun får hjælp til startlyden.*

*Emma læser*

Emma: Jeg kunne godt spise kage!

Charlotte: Hvad er klokken?

Katrine: Den er rund og siger "Tik tak"

*Alle griner*

*Katrine læser*

*Charlotte læser de sidste 2 afsnit*

Lærer: Flot Charlotte!

*Emma og særligt Katrine byder ind på alle spørgsmål da læreren læser dem højt. Charlotte krydser svarene af i tavshed.*

Emma er klart den elev med de dårligste afkodningsfærdigheder. Hun får meget hjælp under oplæsningen. Til gengæld bliver det lettere for hende undervejs. Dette skyldes, at hun har en god tekstforståelse. Hendes gode tekstforståelse kommer til udtryk ved, at hun byder ind med rigtige svar på størstedelen af spørgsmålene samt ved, at hun er i stand til at gætte ord, som hun ikke kan afkode, ud fra konteksten. Hun gætter kun forkert enkelte gange. Emma har altså vanskeligheder med afkodning, men en god tekstforståelse. Det samme gør sig gældende for Charlotte. Ligesom Emma hjælper konteksten hende til at

afkode svære ord. Eksempelvis afkoder hun *kusine*, da det går op for hende, at det står i samme sætning som *bror*. Her får hun altså hjælp af konteksten, som er *familie*. Dermed kan man sige, at deres læseforståelse er med til at kompensere for deres vanskeligheder med afkodning. Havde eleverne her arbejdet med en multimodal tekst, eksempelvis en billedbog, kunne bogens billedside måske have tydeliggjort konteksten for eleverne og dermed lettet afkodningen. Katrine er den af eleverne som afkoder klart bedst. Det kommer til udtryk ved, at hun læser flydende og uden stop. Til gengæld har hun en knapt så god tekstforståelse, det kommer til udtryk ved, at hun leder efter svaret på næsten samtlige spørgsmål i teksten. Hendes samlede forståelse af teksten er dermed mangelfuld, til gengæld mestrer hun i høj grad at finde svar i teksten. Katrine adskiller sig altså fra de to andre elever ved at have en god afkodning, men lidt vanskeligheder med tekstforståelsen. Forskellen i elevernes læsefærdigheder er typisk i arbejdet med elever med generelle indlæringsvanskeligheder, derfor er dette relevant for mig at være opmærksom på i det videre arbejde. En hypotese kunne være, *at multimodale tekster ikke nødvendigvis støtter Katrine så meget som de to andre elever.*

Tidligere i opgaven opstillede jeg en hypotese om, *at eleverne ikke er motiverede for danskundervisningen i dens nuværende form.* Ovenstående analyse bekræfter min hypotese. Særligt Katrine og Charlotte udviser tydelige tegn på manglende motivation. Emma fremstår mere motiveret, fordi hun er aktivt deltagende fra start til slut. Hendes motivation kan meget vel skyldes, at teksterne om musik interesserer hende og at hun føler, at hun lykkes med sin læsning, fordi hun formår at læse og forstå tekster, som hun ikke kunne have læst på egen hånd. Emma er altså motiveret for opgaven, fordi læsningen er meningsfuld for hende.

Derudover opstillede jeg en hypotese om, *at danskundervisningen er meget færdighedsorienteret.* Dette kan jeg bekræfte ud fra tilgangen i undervisningen. Lærermidlet, som anvendes, fokuserer udelukkende på afkodning og tekstforståelse, det vil sige på de to elementer, som til sammen udgør færdigheden læsning. Spørgsmålene, som stilles, er lukkede og handler udelukkende om at styrke elevernes tekstforståelse. Et eksempel på et spørgsmål er: *Hvad hedder bandet?* Dette spørgsmål kan kun besvares på én måde, og stiller derfor ikke krav til elevernes refleksion. Der arbejdes altså ikke på noget tidspunkt med bevidst fortolkning i undervisningen. Men eleverne foretager sandsynligvis ubevidste fortolkninger under læsningen.

Mine hypoteser om den nuværende situation i danskundervisningen er altså i høj grad bekræftet. Dette giver mig et godt grundlag for videre at undersøge, hvordan et større fokus på fortolkning af tekster kan forbedre elevernes sociale kompetencer. Derfor vil jeg i næste afsnit analysere elevernes nuværende sociale kompetencer.

## 6.2 Interview

Interviewet finder sted i et grupperum tilknyttet klasselokalet. Til stede er eleverne Emma, Katrine og Charlotte og jeg som lærer. Samtalen tager udgangspunkt i tre billeder fra *Cases til indskolingen* fra Red Barnets kampagne *Min skole – min ven* (2017) samt små videoklip (Lindblad, 2015). Samtalen, omkring et enkelt billede, der bedst repræsenterer elevernes færdigheder, analyseres herunder med udgangspunkt i Ogdens (2004) definition af sociale kompetencer. Hele samtalen er vedlagt som *Bilag 2 Første kortlægning interview*.

Det nedenstående uddrag af samtalen vil jeg anvende til at analysere, hvorvidt eleverne har færdigheder og holdninger, som gør dem i stand til at fortolke den sociale situation.

### Barn mast på legeplads

*Bilag 2, tid: 03:01*



*Figur 2: Barn mast på legeplads (RedBarnet, 2017, s. 9)*

Lærer: Det kunne faktisk godt være lige herude på legepladsen. Den ligner næsten.

*Pigerne griner og bekræfter*

Lærer: Hvad sker der?

Emma: Ham der, han kan ikke lide at blive krammet

Katrine: Ellers kunne han være ked af det

Charlotte: Ja de to venner vil hjælpe

Emma: Det ligner næsten mor og bedstemor

*Alle griner*

Lærer: Det vil sige, at der er to bud. Det ene er at han ikke kan lide det, det andet er at han er ked af det?

*Pigerne bekræfter*

Charlotte: Jeg vil egentlig tænke på det der ansigt. Hvis han ikke kunne lide det, ville han mere samle øjenbrynene. Men hvis han er ked af det flyver mere øjenbrynene ned, så det kan godt ligne, at han er ked af det.

Emma byder tidligt ind med en ret god fortolkning nemlig, at *han ikke kan lide at blive krammet*. Emmas fortolkning stemmer dermed overens med illustrationens hensigt, som er, at drengen føler sig mast. Ovenstående er et udtryk for, at Emma har kundskaber og færdigheder, som sætter hende i stand til at fortolke situationen. Katrine byder herefter ind med: *ellers kunne han være ked af det*. En fortolkning som Charlotte hurtigt går med på og argumenterer for ved at fokusere på hans øjenbryn: *Men hvis han er ked af det flyver øjenbrynene mere ned, så det kan godt ligne, at han er ked af det*. Argumentet omkring øjenbrynene er i sig selv et fint argument, men hun og de andre elever har ikke fået øje på drengens vidt åbne øjne. Drengens øjne er mere et tegn på vrede eller utilpashed, end på at han er ked af det.

Fejlfortolkningen er udtryk for manglende færdigheder til at fortolke den sociale situation. Man kan argumentere for, at Charlottes færdigheder er en anelse bedre, fordi hun formår at argumentere for sin holdning med udgangspunkt i drengens ansigtsudtryk. Hvis Emma havde været mere sikker i sin fortolkning, kunne hun, ligesom Charlotte, have argumenteret for sin holdning, og dermed ville hendes sociale kompetence fremstå stærkere.

Samlet set kan jeg vurdere elevernes evne til at fortolke sociale situationer som værende mangelfuld. Nedenstående uddrag af samtalen vil jeg anvende til at analysere elevernes færdigheder og holdninger til at agere i den sociale kontekst.

*Bilag 2, tid: 05:40*

Lærer: Nå, så hvis man lige skal opsummere. Hvad kunne man gøre på det her billede?  
Hvad kan hvem gøre?

Emma: Vennerne

Charlotte: Alle tre

Lærer: Alle tre kan gøre noget?

Emma: Ja, ham der er i midten, han kan blive glad igen

Charlotte: Ja og de der to...

Emma: Bedstemor eller mor eller venner...

Charlotte: Ja kan trøste ham og gøre ham glad

Lærer: Mmh

Emma: Det er i hvert fald underligt hvis bedstemor og moren endelig kom på legepladsen...

Charlotte: I skoletiden

Lærer: Hvad med ham i den blå, hvad kan han selv gøre?

Emma: Han kan prøve at se lidt glad ud eller gå hen til en voksen eller en ven og spørge jeg er lidt ked af det. Eller meget ked af det. *Katrine prøver at byde ind to gange.*

Lærer: Katrine ville du gerne sige noget?

Katrine: Sige hvis han har brug for at være alene

Emma og Charlotte når ret hurtigt frem til, at alle tre parter kan agere i den sociale situation. Til gengæld har de svært ved at konkretisere, hvad de enkelte aktører kan gøre. Dialogen tager igen udgangspunkt i fortolkningen om, at drengen i midten er ked af det. Emma byder ind med, at *ham der er i midten, han kan blive glad igen*. Hvilket er udtryk for hendes manglende færdigheder til at agere i den sociale situation, fordi hun ikke beskriver en handling, men blot en forventning om, at han bliver glad igen.

Charlotte og Emma afbryder hinanden adskillige gange, hvilket også er tegn på manglende færdigheder til at vedligeholde deres interne sociale relationer i dialogen. Emma og Charlotte taler sig ligeledes ud på et sidespor omkring de to øvrige personer på billedet, da de omtaler dem som *bedstemoren og moren*.

Katrine byder meget lidt ind og lader til at have svært ved at løse opgaven, men da hun byder ind, er det med følgende: *sige hvis han har brug for at være alene*. Hun tager altså udgangspunkt i den korrekte fortolkning, da hun kommer med sit bud på at agere i situationen. Hvorimod de to andre elever tager udgangspunkt i fejlfortolkningen om, at drengen er ked af det.

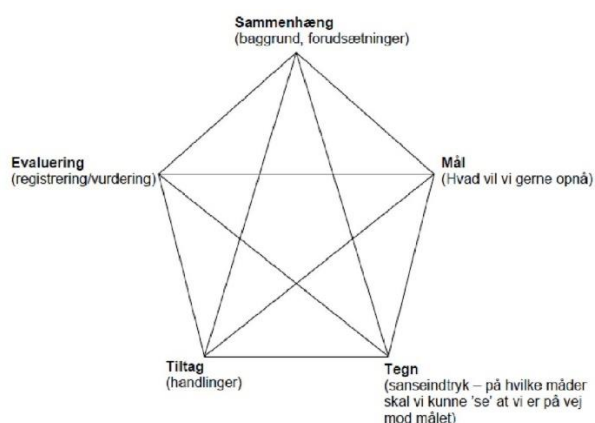


Overordnet set udviser alle tre elever manglende færdigheder til at agere ud fra deres fortolkning af den sociale situation, men igen kommer deres udfordringer meget forskelligt til udtryk. Katrine er meget tilbageholdende og usikker på opgaven, men hendes bud på at agere er det bedste. Dog omhandler hendes bud udelukkende den ene aktør. Charlotte og Emma byder begge meget ind. Emma med en del pjattede kommentarer, som Charlotte er tilbøjelig til at gå med på. Derudover tager de begge udgangspunkt i fejlfortolkningen af situationen og har svært ved at komme med konkrete handlemuligheder. Afslutningsvis kommer Emma dog frem til, at han kan *gå hen til en voksen eller en ven(...)*, hvilket igen udelukkende omhandler den ene af de tre aktører.

Samlet set har eleverne et fint udgangspunkt for at fortolke sociale situationer. Men jeg forventer, at eleverne bliver mere sikre i deres fortolkninger, så de undgår fejlfortolkninger og bedre kan argumentere for deres fortolkninger. Samtidig forventer jeg, at elevernes fortolkninger bliver mere konkrete og dermed danner et bedre grundlag for at agere i de sociale situationer. Dette vil samlet set forbedre deres sociale kompetencer, hvilket jeg håber at kunne gøre indirekte gennem min foranstaltning, som beskrives nedenfor.

## 7 Foranstaltning

Foranstaltningen i mit projekt er et kort undervisningsforløb i multimodal læsning og fortolkning tilrettelagt ud fra SMTTE-modellen



Figur 3: SMTTE-modellen (Uldall, 2001, s. 1)

### 7.1 Sammenhæng

Sammenhængen i dette tilfælde er min undersøgelse. Forløbet fungerer som foranstaltning i mit projekt. Elevernes forudsætninger er, som jeg udledte i tidligere afsnit, blandede, hvad angår læsefærdigheder, evne til fortolkning af tekster og sociale kompetencer.

## 7.2 Mål

Målet med foranstaltningen er, at arbejde med min problemformulering. Helt konkret er målet:

- Gennem arbejde med en multimodal tekst, at forbedre elevernes evne til at fortolke tekster og derigennem forbedre deres sociale kompetencer

## 7.3 Tegn

Jeg vælger at opdele tegn i to kategorier, nemlig dem som vedrører *fortolkning af tekst* og dem som vedrører *sociale kompetencer*. Derudover formulerer jeg tegn på to niveauer, fordi eleverne har så forskellige forudsætninger.

Tegn	Fortolkning af tekst	Sociale kompetencer
Niveau 1	Eleven deltager i samarbejde med andre elever om at omsætte fortolkningen af teksten til en video.	Eleven kan med få ord redegøre for, hvad der foregår i illustrerede sociale situationer, udpege nogle af aktørerne og hvilke handlemuligheder de har.
Niveau 2	Eleven formulerer sin fortolkning af teksten mundtligt og kan anvende denne til at producere en fortolkning som video i samarbejde med andre elever.	Eleven kan redegøre for, hvad der foregår i illustrerede sociale situationer. Eleven kan udpege aktørerne og konkretisere, hvilke handlemuligheder de har.

## 7.4 Tiltag

Foranstaltningen udgør mit tiltag. Tiltaget er et forløb i multimodal læsning og fortolkning, som tager udgangspunkt i højt-læsning af Stian Holes billedbog *Annas Himmel*. Forløbet består af to aktiviteter som skitseres herunder.

### 7.4.1 Aktivitet 1

Dialogisk læsning af billedbogen *Annas himmel*. Løbende har elever og underviser samtaler om, hvad der sker på henholdsvis tekst- og billedniveau i bogen. Afslutningsvis skal eleverne komme på deres bud på en fortolkning af bogen.

### 7.4.2 Aktivitet 2

Med udgangspunkt af elevernes fortolkning af bogen, skal de i samarbejde producere en video, som fungerer som en genfortolkning af bogen. Videoen skal laves på iPad med appen Animoto, hvor eleverne kan benytte såvel video som billeder, skrift, tale, musik og et grafisk tema.

Årsagen til, at jeg har valgt billedbogen *Annas himmel*, er først og fremmest, at det er en multimodal tekst, hvor billederne fungerer som et supplement til skriften. Et andet argument er, at kompleks børnelitteratur ifølge Kampp (2010) udvikler børn og unges evne til at reflektere over tilværelsen. Så frem for at vælge lydrette børnebøger eller korte tekster, som ellers er udpræget blandt denne målgruppe, arbejder eleverne her med en kompleks tekst, som stiller krav til deres refleksion og nysgerrighed, hvad angår at fortolke teksten. Bogen er netop en kompleks og dyb fortælling om Anna, som har mistet sin mor og som tager sin far med ud på en fantasifuld rejse. Ligeledes hævder Kampp (2010, s. 2) at "Den komplekse litteratur rummer særlige refleksionspotentialer på grund af sine fortælleformer, som bl.a. bryder med den traditionelle, enstrengede, fremadskridende og enkle fortælling." I og med, at billedsiden i billedbogen *Annas himmel* netop er komplementerende, bryder den med konventionen om den enstrengede og enkle fortælling og fordrer refleksion hos eleverne. Denne refleksion kan formentlig være med til at påvirke elevernes bevidste og ubevidste fortolkning samt deres sociale kompetencer.

Den dialogiske tilgang under læsningen af teksten kan begrundes i Dysthes (1997) teori om det flerstemmige klasserum. Under læsningen fokuserer jeg på at stille autentiske spørgsmål samt anvende optag og høj værdsætning. Disse tre elementer er ifølge Dysthe (ibid.) alle vigtige for at sætte eleven i gang med at tænke selv, reflektere og dermed gøre danskundervisningen betydningsfuld. Dette burde højne elevernes deltagelse og motivation, og dermed forbedre forudsætningerne for at opfylde målet med undervisningen.

Argumenterne for at anvende appen Animoto i aktivitet 2 er, at appen tillader eleverne at arbejde med mange forskellige repræsentationsformer på en gang. Det stiller dermed krav til eleverne om at reflektere over de forskellige repræsentationsformers affordans og dermed træffe relevante valg i forhold til, hvilke repræsentationsformer de vælger at anvende til deres produktion. Derudover rummer it et stort didaktisk potentiale, som beskrives af Illum Hansen (2015, s. 122):

Pointen er tværtimod, at it er mere end et læringsredskab. Det er en teknologi, der har generel betydning for vores kommunikation med og fortolkning af tekster, og det er denne betydning, der bør danne grundlag for en didaktisk begrundet brug af it til produktion og reception af tekster i litteraturundervisningen.

It har altså betydning for elevernes evne til at kommunikere med og fortolke tekster. En betydning som for denne elevgruppe, er særligt fordelagtig, fordi de har så store vanskeligheder med at udtrykke deres fortolkning på skrift.

## 7.5 Evaluering

Det følgende afsnit, som er en analyse af elevernes arbejde med *aktivitet 1* samt endnu et interview om sociale situationer, danner grundlag for evaluering af forløbet. Der arbejdes videre med evalueringen i afsnittet *resultater*, hvor jeg opsummerer resultaterne af de to kortlægninger og ser på, hvordan eleverne har opfyldt de tegn på læring, som jeg har formuleret ovenfor. Evalueringen af *aktivitet 2* vil jeg ikke uddybe i opgaven.

## 8 Empiri: Præsentation og analyse af anden kortlægning

Min anden kortlægning består af to elementer:

- Gennemførelse af, samt observationer fra, *aktivitet 1*
- En halv times interview med udgangspunkt i billeder og video af sociale situationer

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for udførelsen af *aktivitet 1*, som udgør første element og analysere elevernes motivation, samt hvordan der arbejdes med læsning og fortolkning med udgangspunkt i nedskrevne observationer af *Aktivitet 1*. *Aktivitet 2* vil ikke blive analyseret her, da selve udførelsen af aktiviteten ikke er helt så relevant for besvarelse af min problemformulering. Derefter redegør jeg kort for interviewet, som udgør andet element og analyserer elevernes sociale kompetencer efter gennemførelsen af min foranstaltning.

### 8.1 Observation

*Aktivitet 1* finder sted i på skoletorvet, som ligger i forbindelse med biblioteket. Til stede er eleverne Emma, Katrine og Charlotte og jeg som lærer. Læsningen og den dertilhørende samtale er først optaget som lydfil, men senere nedskrevet, så det udelukkende er samtalen og ikke selve oplæsningen, som udgør *Bilag 3 Anden kortlægning observation*. Jeg læser skriften i *Annas Himmel*, og for hvert opslag taler vi om, hvordan eleverne oplever billedsiden. Jeg anvender primært autentiske spørgsmål, for at øge elevernes refleksion under læsningen. Derudover forsøger jeg at anvende optag og høj værdsætning og arbejde videre med de udsagn eleverne kommer med. Afslutningsvis drejes samtalen ind på den bevidste fortolkning af teksten. Det italesætter jeg, som tekstens budskab, og hvad forfatteren vil, overfor eleverne. Nedenstående er observationer fra oplæsningen af teksten og dertilhørende samtale.

*Bilag 3, side 1*

*Vi læser i lænestolene på skoletorvet. Charlotte holder sig på afstand, kigger væk. Svarer ikke på spørgsmål.*

Lærer: Charlotte, er der noget, du vil tale om?

*Charlotte ryster på hovedet*

Lærer: Okay, du kan komme over og lytte med når du er klar

*Charlotte bliver siddende på afstand under hele oplæsningen og lytter, men ser ikke billederne.*

Lærer: Det særlige ved den her bog er, at er mange billeder og lidt tekst. Så billederne er med til at fortælle historien. Nogle gange fortæller de noget, som ikke står i teksten.

*Emma åbner på første opslag: Hvad er det? Er det søm, som falder ned fra himlen?*

Katrine: Wow det må gøre nas!

Lærer: Ja, hvad tror i det betyder?

I det ovenstående udviser Charlotte igen manglende motivation for læsning. Hendes reaktion bærer præg af tillært hjælpeløshed, da hun nægter at deltage i oplæsningen og samtidig ikke kan sætte ord på sin udfordring. Hun sidder dog på sidelinjen og lytter med, og forlader ikke lokalet som under første kortlægning. Dette kan være et tegn på, at hun bedre kan magte at deltage, når man ikke stiller krav til hende. Når det eneste krav er at lytte, kan hun ikke mislykkes med opgaven, og dermed er der ikke så meget på spil for hendes selvværd. Det er altså et tegn på sammenhængen mellem motivation for læsning og selvværd.

Katrine er i modsætning til første afdækning langt mere motiveret for opgaven. Det kommer til udtryk ved, at hun ikke ytrer sig negativt om opgaven. Samtidig er hun aktivt deltagende fra starten og udtrykker ligefrem en form for fascination med udtrykket: *Wow det må gøre nas!*

Emma udviste som den eneste tegn på at være motiveret for læsning under første kortlægning, hvilket kom til udtryk ved, at hun læste op uden modstand. Her er hendes motivation tydeligere og kommer til udtryk på en helt anden måde. Hun udviser reel nysgerrighed allerede på første opslag med udbruddet: *Hvad er det? Er det søm som falder ned fra himlen?*

Dermed kan man sige, at alle tre elever er mere motiverede for læsningen end under første afdækning. Charlottes motivation stadig er langt fra optimal, har hun nærmet sig opgaven en del i forhold til første afdækning.

**Opslag 5***Bilag 3, side 2*

Figur 4: Annas himmel (Stian Hole, 2013, opslag 5)

Katrine: Der er vandmelon

Lærer: Hvorfor tror i der står, at elefanten og kaffekanden er i familie?

Emma peger: Se, det er på grund af snablen.... Og farven! De er sorte, ligesom farens tøj

Katrine: Der er vandmelon

Lærer: Hvad får vandmelonens jer til at tænke på?

Katrine: Jeg er sulten

Emma: Noget godt. Den er sød. Men koppen er i stykker, det er ikke godt.

Lærer: Så det er noget med godt og ondt?

*Begge nikker*

Lærer: Hvad er der mere på billedet?

Emma: En dame i himlen. Se hun kigger her (Emma peger fra kvinden ned over kirken og faderen). Faren er ked af det.

Katrine: Hun er ret creepy

Emma: Det er hendes mor! Jeg tror Annas mor er død.

Hvis man tager udgangspunkt i Elbros definition af læsning, stiller jeg ingen krav til elevernes afkodning her, fordi jeg læser bogen højt. Men elevernes tekstforståelse bliver stadig udfordret, fordi de skal anvende deres forståelse for at følge med i oplæsningen. Hvis man anvender Gissels tekstbegreb, indeholder denne tekst flere repræsentationsformer nemlig skrift og billede. Dermed kan man argumentere for, at eleverne skal anvende deres afkodningsfærdigheder til at afkode tekstens billedside. Samtidig skal de anvende deres tekstforståelse både til skrift, billede og disses samspil. Dette er altså et konkret eksempel på, hvordan multimodal læsning adskiller sig fra læsning af udelukkende skriftbaserede tekster.

Hvad angår Charlotte kan man argumentere for, at hun udelukkende anvender sin tekstforståelse, da hun lytter på afstand og dermed ikke afkoder billedsiden. Emma og Katrine derimod afkoder i høj grad billedsiden, men på to ret forskellige måder. Katrine er meget optaget af detaljer, i dette eksempel fokuserer hun særligt på *vandmelon*. Hun bliver optaget af de ting på billedsiden som interesserer hende. Det gør hendes afkodning af billedsiden mangelfuld, hvilket er interessant, fordi hun er den af eleverne som er klart dygtigst til at afkode skrift.

Emma derimod er opmærksom på flere, og centrale, dele af billedsiden. Det kommer til udtryk ved hendes blik for forskelle og ligheder mellem *elefanten* og *kaffekanden* samt ved, at hun observerer *en dame i himlen* og kan udpege, hvor hun kigger hen. Emma har altså gode evner til at afkode billedsiden, men vi ved fra tidligere, at hun har ret store vanskeligheder med at afkode skrift.

Under læsningen foretager eleverne konstant ubevidste fortolkninger. Den store forskel på Emma og Katrine er her, at Emma er langt bedre til at anvende billederne til at sætte ord på disse ubevidste fortolkninger. Det kommer eksempelvis til udtryk i samtalen om damen i himlen. Katrine byder ind med at, *hun er ret creepy*, hvilket blot er hendes personlige holdning til og fortolkning af billedet. Emma derimod reflekterer over sammenhængen og når hurtigt frem til, at *Det er hendes mor! Jeg tror Annas mor er død*. Dette er et tydeligt eksempel på en god ubevidst fortolkning, som hun formår at sætte ord på. Emma bruger her billedsiden til sin løbende fortolkning. Først på næste opslag antydes det i skriften, at Annas mor er død, hvormed Emma, gennem sin fortolkning, er på forkant med, hvordan historien udvikler sig.

Ovenstående analyse af elevernes læsning og ubevidste fortolkning bekræfter ret godt min hypotese om, at *multimodale tekster ikke nødvendigvis støtter Katrine så meget som de to andre elever*. Umiddelbart har hun svært ved at afkode billederne og giver ikke udtryk for, at disse hjælper hende i sin ubevidste fortolkning.

**Efter læsning**

*Bilag 3, side 5*

Lærer: Et budskab er det, som forfatteren gerne vil lære os med bogen. Hvad tror i, det er?

Emma: Noget med fantasi?

Katrine: At børns fantasi er vanvittig!

Lærer: Tror i forfatteren bedst kan lide børn eller voksne

Katrine: Voksne

Emma: Jeg tror faktisk, det er børn. Anna hjælper sin far med at blive glad.

Charlotte: Budskabet er, at fantasi kan gøre en glad, hvis man oplever noget skidt!

Lærer: Jeg tror, du har ret

*Emma og Katrine nikker*

Under første kortlægning arbejdede eleverne ikke med bevidst fortolkning, hvilket ifølge eleverne og ud fra mine observationer, er ret kendetegnende for danskundervisningen. Dermed må jeg antage, at det er uvant for eleverne at arbejde med bevidst fortolkning, og derfor introducerer jeg det for eleverne som tekstens budskab. Emma byder med det samme ind med: *Noget med fantasi?* Hvilket er et rimeligt bud, da både skrift og billede antyder, at Anna tager sin far med på en fantasirejse for at trøste ham. Man kan sige, at Emma kommer med et godt bud på en bevidst fortolkning, som hun dog ikke helt formår at sprogliggøre tydeligt. Katrine byder ind med: *At børns fantasi er vanvittig!* Endnu en gang er det et udtryk for hendes personlige holdning om bogens historie og dermed også et udtryk for, at Katrine har svært ved at fortolke teksten. Selvom Charlotte kun har lyttet på afstand, formår hun helt tydeligt at formulere, at *budskabet er at fantasi kan gøre en glad, hvis man oplever noget skidt!* Hvilket er et udtryk for, at hun kan generalisere tekstens historie til en overordnet fortolkning. Samtidig får hun sprogliggjort det på en god måde. Charlotte er dermed den, som giver den bedste bevidste fortolkning af bogen, selvom man kunne argumentere for, at hendes deltagelse er meget mangelfuld. Hun udviser altså gode egenskaber til tekstforståelse og fortolkning, men hendes manglende motivation er en stor hindring for hendes deltagelse i læsningen.

## 8.2 Interview

Interviewet finder igen sted i grupperummet tilknyttet klasselokalet. Til stede er eleverne Emma, Katrine og Charlotte og jeg som lærer. Samtalen tager udgangspunkt i tre nye billeder fra *Cases til indskolingen* fra Red Barnets kampagne *Min skole – min ven* (2017) samt små videoklip (Lindblad, 2015). I dette afsnit analyserer



jeg med udgangspunkt i Ogdens (2004) definition af sociale kompetencer et udsnit af samtalen. Hele samtalen er vedlagt som *Bilag 4 Anden kortlægning interview*.

### Børn med mobil på bænk

*Bilag 4, tid: 01:00*



*Figur 5: Børn med mobil på bænk (RedBarnet, 2017, s. 11)*

Emma: Det ser ud som om, de der to der, de hygger

Katrine: Uh! Og hende der, hun bliver holdt uden for

Charlotte: Er det ikke en dreng?

Katrine: Ja, ham der. Han har langt hår.

Emma: Så Stefan

Lærer: Det er Stefan. Vi kalder ham Stefan.

Emma: Stefan føler sig udenfor, fordi de ser et billede og så begynder de at grine og alt muligt, og han ved ikke hvorfor.

Katrine: Det er dem der, der kan gøre noget. De kan også vise ham billedet, så han ligesom kan være med.

Lærer: Mmh. Hvad med ham selv?

Emma: Han kan spørge om han må se billedet

Lærer: Det er en god plan. Ligner han en, der har lyst til at spørge?

Emma: Nej

Charlotte: Han ligner en der er forelsket

Emma: Det kan også være, at han er vild med hende, og de der to er kæresten

Charlotte: Eller bare venner

I min analyse af interviewet under første kortlægning, var det oplagt at dele analysen op i færdigheder til at fortolke og færdigheder til at agere i den sociale kontekst. Under anden kortlægning veksler eleverne i højere grad mellem de to dele, hvilket er et tegn på, at eleverne er mere reflekterende i dette interview. Samtidig tager samtalen omkring hvert billede langt kortere tid, det kan tyde på, at eleverne er mere præcise i deres kommunikation. Emma byder med det samme ind med: *Det ser ud som om, de der to der, de hygger*. Hun bruger altså sine kundskaber til at fortolke på en del af den sociale situation. Hendes fortolkning er korrekt, og hun formulerer det ret præcist. Katrine uddyber med det samme med: *Uh! Og hende der, hun bliver holdt uden for*. Hun fortolker dermed resten af den sociale kontekst. Samtidig er det, at hun udbryster *Uh!* et tegn på, at hun er langt mere sikker i og engageret for opgaven denne gang. Eleverne har altså indenfor ganske kort tid fortolket og tydeliggjort de mest centrale pointer i den sociale situation.

Herefter følger en kort diskussion om, hvorvidt den tredje person er en dreng eller en pige, hvilket ikke er så relevant for konteksten. Emma er hurtig til at genoptage fortolkningen og opsummerer, at *Stefan føler sig udenfor, fordi de ser et billede og så begynder de at grine og alt muligt, og han ved ikke hvorfor*. Her viser hun, at hun er i stand til at sætte sig ind i drengens tanker og følelser, hvilket er et udtryk for empati. Samtidig er hun langt mere konkret i sin fortolkning af den sociale situation, end hun var under første kortlægning. Igen fortsætter Katrine med, at *Det er dem der, der kan gøre noget. De kan også vise ham billedet, så han ligesom kan være med*. Hun anvender her sine færdigheder til at komme med et konkret forslag til, hvem der kan agere, og hvordan de kan agere i den sociale situation. Emma byder også ind med, at han selv kan spørge, men udtrykker forståelse for, at han måske ikke har lyst. Det, at eleverne er mere konkrete i deres forslag til at agere i den sociale kontekst, er et udtryk for, at de er mere sikre i deres fortolkning, og derfor lettere kan komme frem til, hvordan de vil agere. Det er altså samtidig et udtryk for elevernes holdninger til den sociale situation.

Charlotte byder ikke så meget ind fra start, men afslutningsvis kommer hun frem til, at *Han ligner en der er forelsket ... eller bare venner*. Hun er altså mere nuanceret i sin fortolkning og kommer med flere relevante bud, fremfor at holde fast i en fejlfortolkning, som hun gjorde under første kortlægning. Samlet set er eleverne mere konkrete, sikre, tydelige og nuancerede i deres fortolkning af og forslag til at agere i den sociale kontekst. Derudover er eleverne mere lyttende overfor hinanden, hvilket kommer til udtryk ved, at

de ofte tager udgangspunkt i det, som den foregående elev har sagt og at de ikke på noget tidspunkt afbryder hinanden. Dermed ser der ud til at være sket en udvikling af elevernes sociale kompetencer.

## 9 Resultater

I dette afsnit opsummerer jeg resultaterne af første og anden kortlægning, som jeg i efterfølgende afsnit vil diskutere og konkludere ud fra.

Hvad angår elevernes motivation analyserer jeg mig i første kortlægning frem til, at hverken Katrine eller Charlotte er motiverede for læsningen. Særligt Charlotte udviser tydelige tegn på tillært hjælpeløshed. Emma fremstår mere motiveret for læsningen, fordi hun ikke udtrykker modstand for opgaven. Analysen bekræfter dermed min hypotese om, *at eleverne ikke er motiverede for danskundervisningen i dens nuværende form.*

Under anden kortlægning er elevernes motivation ændret. Charlotte udviser stadig tegn på tillært hjælpeløshed, men formår at blive i situationen, hvilket for hende er en udvikling fra første kortlægning. Katrine er mere motiveret for læsningen under anden kortlægning. Det kommer til udtryk ved, at hun er aktivt deltagende og udtrykker fascination af bogens billedside. Emma fremstår mere motiveret, fordi hun her deltager med stor nysgerrighed for tekstens billedside.

Når man ser på, hvordan eleverne arbejder med læsning, viser første kortlægning, at Katrine har gode afkodningsfærdigheder. Både Emma og Charlotte afkoder usikkert, Charlotte bedre end Emma. Til gengæld hjælper konteksten dem begge til at afkode, hvilket er udtryk for god tekstforståelse. Katrines tekstforståelse er derimod mangelfuld, da hun flere gange har svært ved at besvare spørgsmålene og leder efter svar i teksten.

Under anden kortlægning læser eleverne en multimodal tekst og dermed vedrører deres afkodning og tekstforståelse både skrift- og billedsiden samt samspillet mellem disse. Da jeg læser højt, skal eleverne ikke afkode skriftsiden. Charlotte anvender udelukkede sin tekstforståelse, da hun ikke afkoder billederne, fordi hun holder sig på afstand. Katrine afkoder billedsiden med fascination, men har primært øje for de detaljer, som optager hende. Emma afkoder derimod billedsiden nuanceret og giver udtryk for god tekstforståelse. Katrines tekstforståelse fremstår stadig begrænset.

Hvad angår *fortolkning af tekst og sociale kompetencer*, har jeg tidligere opstillet tegn på læring, som jeg vil anvende til min vurdering.

Tegn	Fortolkning af tekst	Sociale kompetencer
Niveau 1	Eleven deltager i samarbejde med andre elever om at omsætte fortolkningen af teksten til en video.	Eleven kan med få ord redegøre for, hvad der foregår i illustrerede sociale situationer, udpege nogle af aktørerne og hvilke handlemuligheder de har.
Niveau 2	Eleven formulerer sin fortolkning af teksten mundtligt og kan anvende denne til at producere en fortolkning som video i samarbejde med andre elever.	Eleven kan redegøre for, hvad der foregår i illustrerede sociale situationer. Eleven kan udpege aktørerne og konkretisere, hvilke handlemuligheder de har.

Under første kortlægning anvender eleverne udelukkende ubevidst fortolkning. Anden kortlægning afslører, at Emma anvender billedsiden til sin ubevidste fortolkning, som hun formulerer tydeligt. Katrines ubevidste fortolkninger er begrænsede og tager udgangspunkt i hendes personlige holdninger. Alle tre elever deltager aktivt i produktionen af videoen og opfylder dermed tegn på niveau 1. Katrines bevidste fortolkning tager igen udgangspunkt i hendes personlige holdning og dermed opfylder hun ikke tegn på niveau 2. Emma og Charlotte sætter begge ord på deres bevidste fortolkning og opfylder dermed tegn på niveau 2, selvom Charlotte er mere præcis i sin fortolkning.

Elevernes sociale kompetencer er under første kortlægning mangelfulde. Det kommer til udtryk ved, at Katrine er usikker og kun bidrager lidt til samtalen. Emma og Charlotte arbejder ud fra en fejlfortolkning af situationen og afbryder desuden hinanden adskillige gange. Under anden kortlægning er Katrine langt mere deltagende. Hende og Emma opfylder begge tegn på niveau 2, da de *kan udpege aktørerne og konkretisere, hvilke handlemuligheder de har*. Charlotte kan med få ord redegøre for, hvad der foregår i illustrerede sociale situationer og opfylder dermed til dels tegn på niveau 1. Derudover supplerer eleverne hinanden i dialogen fremfor at afbryde. Samlet set er der tegn på en udvikling af elevernes sociale kompetencer.

## 10 Diskussion

I forbindelse med udarbejdelsen af projektet har jeg truffet valg. Nogle af disse vil jeg diskutere i dette afsnit. Derudover vil jeg diskutere lighederne mellem finere skønlitteratur og kompleks børnelitteratur. Først og fremmest har jeg truffet et valg om, hvordan jeg opfatter begrebet *social kompetence*. Jeg har arbejdet ud fra Ogdens definition, som vedrører *færdigheder* til at etablere sociale relationer. Med denne definition har jeg analyseret på færdigheder til at fortolke og agere i sociale situationer. Eksempler på disse færdigheder har været at sprogliggøre konkret, hvad der er på spil, hvem som kan handle og hvordan. Det er en relativt åben ramme at analysere ud fra, og derfor risikerer jeg også usikkerhed i mine resultater. Jeg

kunne i stedet have arbejdet ud fra Gresham og Elliots SSRS-model som af Ogden (2004, s. 226) oversættes til at omhandle: "Samarbejde, selvhævdelse, ansvarlighed, empati og selvkontrol." Arbejdet med modellen ville kunne præcisere min analyse, fordi den tager udgangspunkt i de fem begreber. Det ville dog gøre analysearbejdet langt mere omfattende, og samtidig vil jeg argumentere for, at jeg i min analyse alligevel kommer omkring disse begreber direkte eller indirekte. Empati og selvkontrol analyserer jeg direkte på. Samarbejde, selvhævdelse og ansvarlighed, analyserer jeg ikke direkte på, men alle tre færdigheder er grundlæggende for, at eleverne kan udføre arbejdet.

Hvad angår metoden har jeg valgt aktionslæring, som primært består af deduktivt, men også abduktivt arbejde. Havde jeg i stedet valgt en induktiv tilgang og arbejdet med samme foranstaltning, kunne jeg have gjort mig nogle helt andre opdagelser, eksempelvis om elevernes læseudvikling, deres samarbejde eller kvaliteten af deres danskfaglige produkt, nemlig videoen. Dermed begrænser jeg mig selv ved at vælge denne tilgang, hvilket både kan være en fordel og en ulempe. Samtidig arbejder jeg med en meget lille gruppe af forsøgspersoner. For at kunne konkludere mere sikkert, kunne jeg have gennemført samme foranstaltning på en større gruppe. Eksempelvis alle tre værkstedshold i klassen. Derudover kunne jeg have udført et forsøg i en kontrolgruppe, med at lave de samme to kortlægninger, men arbejde med færdighedsorienteret danskundervisning i mellem. Slutteligt ville jeg gerne have arbejdet med et længere forløb som foranstaltning.

I min indledning præsenterer jeg kort David Kidd og Emanuele Castanos undersøgelse, som viser at læsning af finere litteratur kan forbedre testpersoners Theory of Mind, som er et udtryk for empati. Udfordringen er, at langt størstedelen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder ikke har gode nok læsefærdigheder til at læse finere litteratur. Men er finere litteratur nu også den eneste form for litteratur som "i mindre grad læner sig op ad et plot eller følger vedtagne genre-konventioner og i højere grad beskæftiger sig med karakterernes indre psykologi"? (Jakobsen, 2013) Billedbogen *Annas Himmel* beskæftiger sig netop i høj grad med karakterens indre psykologi. Annas fantasirejse udgør langt størstedelen af indholdet. Annas følelser bliver på intet tidspunkt beskrevet i bogens skriftside. Eleverne skal altså tolke på bogens billedside, som fungerer som et supplement til teksten, for at sætte sig i personernes sted. Derudover er der i bogen to sideløbende handlingsforløb, som er fyldt med intertekstuelle referencer til blandt andet Magritte. Dermed bryder teksten med genre-konventionerne for billedbogen. Denne tankegang bekræftes af Kampp (2010, s. 1): "Den nye børnelitteraturs særlige styrke er, at den benytter sig af de samme eksperimenterende virkemidler som den modernistiske voksenlitteratur." Derfor mener jeg, at multimodale tekster med samme kvaliteter som *Annas Himmel* kan

have samme effekt for mere urutinerede læsere, som finere skønlitteratur har for dygtige læsere. Samt at arbejdet med bevidst fortolkning forstærker effekten af læsningen og den ubevidste fortolkning.

## 11 Konklusion og perspektivering

Ud fra mine resultater af undersøgelsen og ovenstående diskussion, vil jeg forsøge at besvare problemformulering:

- Hvordan kan brugen af multimodalitet støtte udviklingen af fortolkning i danskfaglig kontekst samt social kompetence hos elever med generelle indlæringsvanskeligheder?

Hvad angår *fortolkning af tekst* opfylder alle elever tegn på læring på niveau 1. Både Emma og Charlotte bevæger sig på niveau 2. Dermed kan jeg konkludere, at brugen af multimodalitet har støttet elevernes udvikling af fortolkning. Her er det Emma og særligt Charlotte, som har gennemgået den største udvikling.

Eleverne opfylder ligeledes alle tegn på læring på niveau 1 for *sociale kompetencer*. Både Emma og Katrine opfylder niveau 2. Samlet set kan jeg konkludere, at aktionen har styrket elevernes sociale kompetencer. Her er det Emma og særligt Katrine, som har udviklet sig mest.

Ud fra min undersøgelse kan jeg altså konkludere, at brugen af multimodalitet kan udvikle elevernes evne til fortolkning samt deres sociale kompetencer. De tre elever udvikler sig dog forskelligt; Katrine særligt indenfor området sociale kompetencer, Emma indenfor begge områder og Charlotte primært indenfor fortolkning. Der er en del usikkerhed forbundet med Charlottes resultater, fordi hendes deltagelse er så perifer under læsningen. Derudover kunne empiriindsamling på en større målgruppe, en kontrolgruppe samt et længere forløb have valideret min undersøgelse yderligere.

Med udgangspunkt i konklusionen er mit forslag til videre arbejde fortsat at anvende aktionslæring, fordi det er en måde at opkvalificere sin undervisning på. Derudover vil jeg naturligvis arbejde videre med multimodalitet og fortolkning med henblik på at forbedre elevernes kompetencer yderligere.

Nedenstående er et skitseret undervisningsforløb, som kan udgøre næste foranstaltning svarende til *omformulering* i modellen for aktionslæring.

### 11.1 Handleperspektiv

Eleverne får til opgave at producere en hjemmeside om en selvvalgt bog på platformen da.wix.com.

Eleverne arbejder med en selvvalgt bog, denne er ikke nødvendigvis multimodal, men bør vække elevernes motivation, da de vælger efter egen interesse. Hjemmesiden skal indeholde:

- En booktrailer
- En anmeldelse
- En fortsættelse
- Eventuelt egne idéer

Ved at omsætte bogen til andre genrer stiller jeg indirekte krav til elevernes fortolkning. For at kunne formidle bogen i et nyt medie, er eleven nødt til at fortolke, for at kunne træffe de rigtige valg i omsætningen fra et medie til et andet. Derudover lægger de forskellige medier op til, at eleverne arbejder med repræsentationsformernes affordans, når de vælger, hvilke multimodale udtryk de vil anvende. Samtidig er hjemmesiden i sig selv en dynamisk multimodal tekst.

## 11.2 Perspektivering

I min undersøgelse arbejder jeg udelukkende med analoge primærtekster. Ifølge Illum Hansen (2015, s. 122) kan man også anvende en anden tilgang til multimodalitet: "Digitaliseringen kan også ske ved at anvende digitale primærtekster som semantiske læremidler, der bringer nye typer af interaktivt indhold ind i undervisningen." Et videre arbejde med udvikling af digitale primærtekster, som matcher gruppen af udskolings elever med generelle indlæringsvanskeligheder, ville være interessant. Samtidig kunne man også oplagt undersøge effekten af at arbejde med digitale primærtekster i andre fag.

Foranstaltningen i projektet tager ikke udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål. Det skyldes, at elever med generelle indlæringsvanskeligheder vil have store vanskeligheder med at opnå slutmålene. Arbejdet med læringsmål er en moderne tendens, og derfor ville det være interessant at undersøge, hvordan specialskolerne forholder sig til arbejdet med læringsmål, Forenklede Fælles Mål og Folkeskolens Formålsparagraf.

Et andet interessant perspektiv kunne være at undersøge den ret oplagte sammenhæng mellem aktionslæring og Erling Dales tre niveauer for planlægning af undervisning: K1, K2 og K3.

Derudover har jeg interesse for at arbejde videre med hypotesen om, at multimodale tekster ikke nødvendigvis støtter fortolkning og sociale kompetencer i lige så stort omfang hos gode læsere.

## 12 Referencer

- Ahlburg, K. (2016). *Noget om: Musik*. Herning: Special-pædagogisk forlag.
- Andersen, G. L. (2009). Læringsmiljøer for elever med generelle indlæringsvanskeligheder. I N. Egelund, & S. Tetler, *Effekter af specialundervisningen* (s. 259-266). København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Dysthe, O. (1997). Teoriforankring. I O. Dysthe, *Det flerstemmige klasserum* (s. 59-76). Aarhus: Forlaget Klim.
- Elbro, C. (Maj 2006). *Hvad er læsning - og hvad bør en læseunderviser vide?* Hentet fra Folkeksolen.dk: <https://backend.folkeskolen.dk/~Documents/197/49597.pdf>
- Gissel, S. T. (2011). *Mediedidaktik*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Hole, S. (2013). *Annas Himmel*. København: Høst og søn.
- Illum Hansen, T. (marts 2015). It og multimodalitet i litteraturundervisningen. *Læremiddeldidaktik nummer 7*, s. 101-122.
- Jakobsen, R. K. (3. oktober 2013). *Ny forskning: Læs en god bog og bliv et bedre menneske*. Hentet fra Videnskab.dk: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/ny-forskning-laes-en-god-bog-og-bliv-et-bedre-menneske>
- Kampp, B. (3. December 2010). Svær børnelitteratur styrker børn. (Biblioteksstyrelsen, Interviewer)
- Lindblad, H. (20. august 2015). *Mobbe video*. Hentet fra Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=DEa\\_HaFN5Ug](https://www.youtube.com/watch?v=DEa_HaFN5Ug)
- Maribo, B. (1999). Undervisning af elever med genrelle indlæringsvanskeligheder. I M. Hansen, & P. E. Pagaard, *Specialundervisningshåndbogen* (s. 194-198). København: Gyldendal Uddannelse.
- Ogden, T. (2004). Social kompetence hos børn og unge. I T. Ogden, *Social kompetence og problemadfærd i skolen* (s. 205-239). Aarhus: Forlaget Klim.
- RedBarnet. (2017). *Min skole - min ven*. Hentet fra Red Barnet: <http://www.megafonen.redbarnet.dk/Files/Billeder/MEGAFONEN/Min%20skole%20-%20min%20ven%202017/Cases-og-sp%C3%B8rgsm%C3%A5l-indskoling.pdf>
- Rönnerman, K. (2013). *Hvad er aktionsforskning?* I K. Rönnerman, *Aktionsforskning i praksis* (s. 13-32). Aarhus: Forlaget Klim.



Steffensen, B. (2005). Oplevelse og fortolkning. I B. Steffensen, *Når børn læser fiktion* (s. 38-64). København K: Akademisk forlag.

Söderström, Å. (2013). Kompetenceudvikling med udgangspunkt i lærerens hverdagsproblemer. I K. Rönnerman, *Aktionsforskning i praksis* (s. 99-116). Aarhus: Forlaget Klim.

Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar, & A. Frylmark, *Barn läser och skriver* (s. 65-85). Lund: Studentlitteratur.

Uldall, L. (2012). *SMTTE-modellen - en refleksionsmodel til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling*. Hentet fra Uldall Consult AS: <http://uldallconsult.dk/Billeder/pdf/SMTTE-artikel.pdf>

Anvendt referencestandard: APA med brug af Word.

## 13 Bilagsliste

Bilag 1 Første kortlægning observation

Bilag 2 Første kortlægning interview

Bilag 3 Anden kortlægning observation

Bilag 4 Anden kortlægning interview