

Sammenlignende fagdidaktik som forskningsfelt genbesøgt - SFD i 13 år

**Artikler skrevet på basis af indlæg på
symposium for
Sammenlignende Fagdidaktik nr. 8,
November 2023**

Redigeret af Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Udgivet af Afdeling for fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet; IMFUFA, Institut for Naturvidenskab og Miljø, RUC og Uddannelsesforskningsmiljøet ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, SDU

Indholdsfortegnelse:

Indledning.....1-6

Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Hovedartikler:

Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik.....7-30

Marie-Louise Molbæk

Education for sustainable development from a comparative subject didactic perspective.....31-52

Niklas Gericke

Grammatikundervisning – på tværs af sprogfag 53-72

Mette Vedsgaard Christensen og Kristine Kabel

Interdisciplinaritet som forhandlet faglighed – empiriske eller analytiske enheder i den sammenlignende didaktiks komparative og performative praksisser.....73-98

Ane Qvortrup

Responsartikler:

Lærerrollen i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Respons til ”Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik”99-114

Charlotte Krog Skott

Scenariedidaktik som övergripande ämnesdidaktisk modell utifrån olika didaktiska paradigmperspektiv med fokus på bildning..... 115-134

Jesper Sjöström

Transformativ undervisning i skole-havhaver – mod en bæredygtig didaktik?... 135-152

Mikkel Stovgaard og Karen Wistoft

Grammatikken som kampplads i skolens sprogfag153-166

Line Krogager Andersen

Stemmer i dansk. Respons til Ane Qvortrup.....167-178

Søren Nygaard Drejer

Interdisciplinaritet – i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv..... 179-194

Dorthe Carlsen

Kommentarartikel:

Kunsten at undersøge fortidige rum. En læsning af Ane Qvortrups artikel
i mentalitetshistorisk optik..... 195-208
Heidi Eskelund Knudsen

Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik

Af: Marie-Louise Molbæk, Københavns Professionshøjskole, Danmark¹

I artiklen undersøges den kompleksitet, som ligger indlejret i scenariedidaktik i lyset af det refleksionsdidaktiske paradigme og grundtræk i form af idealer fra tidligere paradigmer, som kommer til udtryk dels i principperne i scenariedidaktisk tænkning og dels i de valg, som træffes på praksisniveau i både design og gennemførelse af et scenariedidaktisk forløb. I særdeleshed fokuserer artiklen på lærerrollen i scenariedidaktikken eksemplificeret ved samtaler mellem lærer og elever i et konkret scenariedidaktisk forløb i en 5. klasse om skrivning forankret i retoriske situationer. I samtalerne iagttages det, hvordan grundlæggende idealer i forhold til undervisning, der både ønsker at a) tage afsæt i og hensyn til elevers interesser og fortolkninger og b) fagligt kvalificere elevers refleksioner, synes at krydse hinanden og skabe spændinger, der udfordrer læreren. Artiklen peger på betydningen af en smidighed i forhold til forvaltningen af lærerrollen i form af variationer af måder at positionere sig på i interaktion med elever.

Indledning

Scenariedidaktik kan ses som en forholdsvis kompleks måde at tænke undervisning på, der stiller særlige krav til læreren. Simon Skov Fogt, som er en central person inden for både forskning og udbredelsen af scenariedidaktik til praksis, ser da også i sin ph.d.-afhandling om læreres scenariedidaktiske kompetence (Foug, 2015), at nogle lærere tilsyneladende er i stand til på kvalificeret vis at gennemføre scenariedidaktisk undervisning, mens andre lader til at have vanskeligere ved det.

Som ph.d.-stipendiat har jeg selv været optaget af flere af de samme grundlæggende måder at tænke meningsfuld undervisning på, som knytter sig til scenariedidaktik. I denne artikel vil jeg derfor genbesøge data fra dette projekt og betragte dem i et nyt lys, nemlig den kompleksitet scenariedidaktiske forløb omfatter. I den forbindelse vil jeg undersøge og demonstrere, hvordan krydsende didaktiske grundpositioner bidrager til denne kompleksitet ved at skabe spændinger mellem faglige intentioner og intentionen om elevens oplevelse af meningsfuldhed. På den baggrund vil jeg diskutere, hvad dette betyder for forståelsen af lærerrollen i scenariedidaktik. Det gør jeg ved at spørge:

Hvilke spændinger mellem grundpositioner i gennemførelsen af undervisning reflekteres i interaktionen mellem elever og lærere, som deltager i to danskfaglige scenariedidaktiske forløb om sagprosaskrivning, og hvilke udfordringer efterlader det læreren med?

¹ Der henvises til denne artikel på følgende måde: Molbæk, M-L. (2025). Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik. I Christensen, V.; Hobel, P.; Niss, M.; Stovgaard, M. (red.). *Sammenlignende Fagdidaktik 8*, side 7-30. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>

I artiklen vil jeg i første omgang beskrive scenariedidaktikkens indlejrede kompleksitet fra et teoretisk metaniveau, der, som jeg, inspireret af Krogh, ser det, reflekterer det såkaldt refleksionsdidaktiske paradigme med træk fra tidligere paradigmer og fagintegration som markant ideal. Herefter vil jeg præsentere den teori om agency, kommunikation og retorik, som informerede mig i forbindelse med udviklingen af et didaktisk design med fokus på skrivning i 5. klasse i dansk, og placere dette design inden for scenariedidaktik på et teoretisk metaniveau. Derefter bevæger jeg mig ned på praksis og mikroniveau og ser på tre eksempler på lærer-elev interaktion, som finder sted under skriveprocessen i en 5. klasse.

Eksemplerne på samtaler analyseres med udgangspunkt i Bakhtins forståelse af heteroglossia og med reference til den præsenterede teori, som informerede mit didaktiske design. Til sidst vil jeg diskutere mine fund af spændinger i forhold til den betydning, det har for, hvordan vi kan forstå den lærerrolle, som scenariedidaktiske forløb i lighed med dette skriveforløb, kræver.

Scenariedidaktik og grundpositioner

Krogh undersøger i artiklen ”Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik” (Krogh, 2014) to paradiggestudier, som de kommer til udtryk hos henholdsvis Frede V. Nielsens teori om fagdidaktik som integrativt relationsfelt mellem pædagogik og fag og Sawyer & Van de Vens kritiske studie af metadiskursers betydning for forandringer i modersmålsdidaktiske paradigmer. Begge studier peger på, at tænkning om og konkrete beslutninger vedrørende undervisning kan legitimeres ud fra en række forskellige paradigmer, her forstået som grundpositioner, grundlæggende tænkemåder eller perspektiver på, hvad der må være indhold og mål i undervisningen. Men hvor Sawyer & Van de Ven ser legitimeringerne som udtryk for, at et paradigme aldrig opnår fuldstændig hegemoni (der vil altid være rester af tidligere paradigmer i efterfølgende paradigmer), anskuer Nielsen snarere paradigmerne som grundpositioner, der må komplettere hinanden for at opnå alsidighed i undervisningen.

Trods betydelige forskelle mellem studierne og deres fund identificerer Krogh flere markante lighedstræk, som i hendes optik manifesterer sig som en høj grad af enighed om tre paradigmer (Krogh, 2014, s.18):

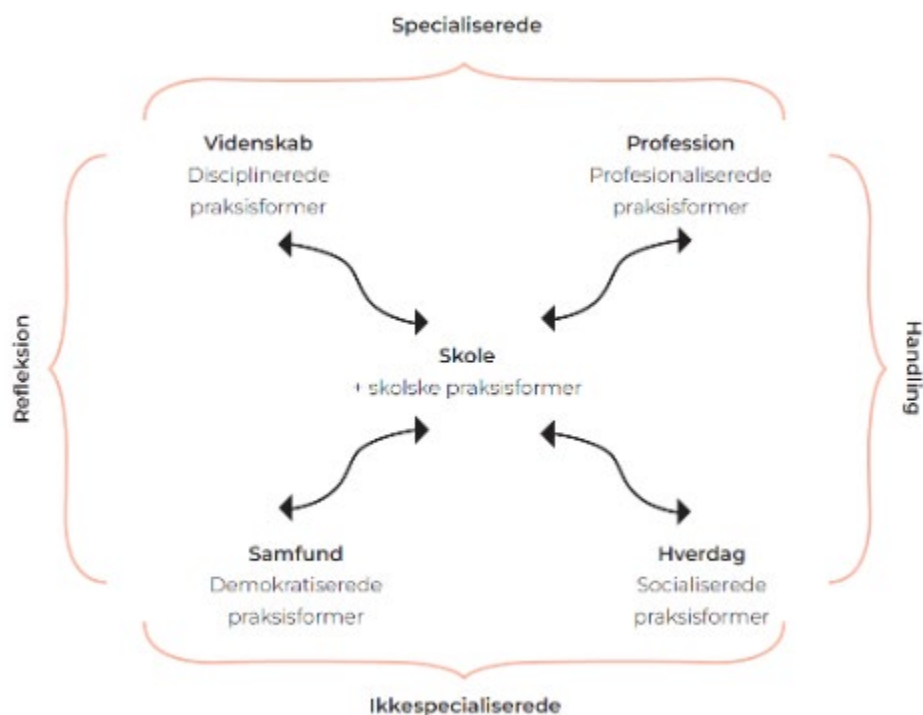
- Fagstyret didaktisk paradigme, hvor grundtemaet og kriterier for undervisning er fagets strukturer og kundskab her indenfor.
- Individ/elevorienteret didaktisk paradigme, hvor grundtemaet og kriterier er mere individorienteret med opmærksomhed på elevens interesser og lighed.
- Kritisk didaktisk paradigme, hvor grundtema og kriterier er orienteret mod kommunikation og handling.

I sin undersøgelse af modernålslæreres tænkning om skrivning i deres fag finder hun træk fra disse tre paradigmer, men hun identificerer også andre træk ved lærernes begrundelsesformer, som hun mener kan iagttages som udtryk for et nyere (og i forhold til Nielsen og Sawyer & Van de Vens studier manglende) paradigme, og benævner det *det refleksionsdidaktiske paradigme*. Dette paradigme begrundes Krogh endvidere teoretisk med samtidens vilkår for undervisning og læring med reference til nyere sociologer og kulturanalytikere (Krogh, 2014, s. 26), der netop peger på refleksivitet som et nøglebegreb i et traditionsopløst samfund. Elever må kunne forholde sig refleksivt, herunder kritisk bevidst, til de mange valg, de stilles over for. De må kunne begrunde deres valg ud fra egne kommunikationsinteresser og ikke blot reproducere en tradition, der alligevel er ustabil. Om selve kundskabsindholdet skriver Krogh med reference til Kress, at det "... må forstås ikke bare som stof, men som noget, der skabes i kommunikative processer hvor designprincipperne, og altså forholdet til stof og kundskab, skal kunne underlægges refleksion og synliggørelse." (Krogh, 2014, s. 28).

Refleksionen er således ikke afgrænset til et mål for eleverne. Refleksionen forbinder Krogh i høj grad også til læreren, der skal forholde sig til fagdidaktik som et processuelt fænomen, herunder træffe valg i forhold til videreførelsen af faglig kundskab i en verden i konstant forandring.

Scenariedidaktik

Som en del af udviklingen af scenariedidaktik er der blevet skabt en såkaldt domænemodel, der viser, hvordan forskellige praksisser fra forskellige faglige domæner mødes i scenariedidaktisk undervisning. Samtidig kan modellen også bruges som grundlag i praksis til at få øje på, hvad der skal indgå i et scenariedidaktisk forløb. De to øverste domæner betegnes som specialiserede, idet det drejer sig om særlige disciplinerede praksisformer (videnskab). Praksisformerne er tæt forbundet med fagsprog og faglige metoder og professionaliserede praksisformer (profession) tilpasset specifikke professioner med særlige formaliserede træk. De to nederste domæner betegnes ikke-specialiserede, idet de refererer til mindre formaliserede interaktionsformer mellem venner og familie privat (hverdag) og mellem borgere og myndigheder af forskellig art i offentligt regi. I skolen mødes disse domæner i den scenariedidaktiske undervisning og blander sig med såkaldte skolske praksisformer, som er kulturelt bestemt, men også informeret af pædagogikken, antager jeg, og særlig struktureret af det asymmetriske forhold mellem lærer og elev. Det illustreres i denne domænemodel:



Figur 1 Domænemodellen (Foug et al, 2022, s. 39)

Som det fremgår af modellen, får faglige praksisser en integreret plads i scenariet sammen med det eller de domæner, som trækkes ind. Den pædagogiske tilgang formidles ikke i modellen, men må antages at kunne knyttes til skoledomænet. Ofte beskrives scenariendidaktik som i høj grad inspireret af Dewey, der netop fokuserer på meningsfuld erfaringsskabelse forbundet med forskellige gøremål, der træder frem inden for forskellige scenarier (Foug et al, 2022, s. 31). Om scenarier kommer det endvidere til udtryk:

”Scenarier er fælles forestillede eller reelle situationer (ud over undervisningssituationen) med flere mulige udfald, som elever og lærere kan leve sig ind i og agere indenfor og opleve som meningsfulde. De skal give muligheder for at eleverne med faglige metoder, begreber og redskaber kan undersøge og handle i forhold til konkrete udfordringer, som de enten selv identificerer, eller som er givne i scenariet” (Foug et al, 2022, s. 23)

Det kommunikative paradigme orienteret mod handling og fagintegration kan, fra dette teoretiske metaperspektiv, ved første øjekast synes at være det samlende afsæt for scenariendidaktikken, eftersom der fokuseres på særlige praksisser i vores kultur. Samtidig synes også træk fra en tænkning, der tager udgangspunkt i selve barnet og dets interesser og livsverden at træde frem i kombination med det mere kommunikativt handlende paradigme. Men Foug et al udfolder deres forståelse af

scenariedidaktik yderligere, idet de peger på især to udfordringer, som er afgørende for succes:

- Etableringen af et *læringsfællesskab*, der omfatter accept af i vekselvirkning med hinanden både at kunne befinde sig på a) et scenarineniveau, hvor eleverne lever sig ind og/eller forestiller sig og handler og producerer i overensstemmelse med de omstændigheder, som knytter sig til scenariet og b) et undervisningsniveau, hvor eleverne går i skole for at lære noget fagligt (Foug et al, 2022, s. 32).
- Behovet for *refleksion*, der, med reference til Schön, betegnes *refleksion i handling* (overvejelser over en igangværende produktionsopgave) og *refleksion på handling* (overvejelser over en afsluttet eller delvis afsluttet produktionsopgave). Foug et al knytter især udvikling af faglighed til refleksionen, og her er det lærerens udfordring at få øje på den faglighed, herunder metoder og begreber, som må ligge gemt i de eksempelvis professionaliserede praksisser, som kendetegner scenariet. (Foug et. al, 2022).

I ovenstående tilskrives refleksionen således en central plads samtidig med, at det er elevens oplevelse af meningsfuldhed via handlende erfaring med disse scenarieforankrede praksisser, der er fokus på. Tilmed peges der på behovet for interaktion med faglig kundskab. Endelig nævnes i citatet ovenfor, hvordan fordybelse i scenarier kan resultere i flere mulige udfald. Scenariedidaktik ville således kunne placeres inden for det refleksionsdidaktiske paradigme.

Den scenariedidaktiske model ser jeg som en almindidaktisk model og kan således forstås som model for integration af alle fag. I denne artikel vil jeg dog udelukkende demonstrere udfordringer med krydsende paradigmer forbundet med den skriftlige dimension af danskfaget. Men eftersom både skrivning og produktskabelse i det hele taget kan og ofte vil indgå i flere fag, mener jeg, at mine analyser også vil kunne belyse udfordringer med integration af reflekterende praksisser i mange andre fag.

I det følgende vil jeg præsentere et didaktisk design, som jeg udviklede i forbindelse med mit ph.d.-projekt. Designet betragter jeg som et scenariedidaktisk undervisningsforløb, der afspejler det refleksionsdidaktiske paradigme med grundtræk fra tidligere paradigmer. Mine valg kan ligeledes illustrere, at jeg legitimerer mine valg på baggrund af grundpositioner, der under gennemførelsen kan ses krydse hinanden og skabe spændinger.

Situationsforankret skrivning

Som en del af mit ph.d.-projekt om skrivning i skolen og autenticitet (Molbæk, 2019) udviklede jeg et didaktisk design, som jeg afprøvede i tre 5. klasser. I designet bliver elevernes skrivning forankret i retoriske situationer, inspireret af blandt andet

nyretorikerne Loyd Bitzer og Carolyn Miller. Bitzer (1968) forstår en retorisk situation, som en situation, der kalder på en forandringsskabende retorisk handling. I den forbindelse identificerer han, hvordan tre konstituerende elementer må tages i betragtning (Bitzer, 1968, s. 12-13):

- Arten af det påtrængende problem (exigence), der kalder på handling/løsning.
- Publikum (fx læseren) som skal føres til beslutning og handling.
- De tvingende omstændigheder, som påvirker taleren og som kan gøres gældende over for publikum.

Carolyn Miller formulerer i sin artikel "Genre as social action" (Miller, 1984) en kritisk videreudvikling af Bitzers tænkning, idet hun blandt andet argumenterer for betydningen af retors (talerens/skriverens) fortolkning af og identifikation af exigence. En situation bliver først en retorisk situation i det øjeblik nogen fortolker et påtrængende problem ind i den, som lægger op til en forandringsskabende retorisk handling.

Min hypotese var, at denne nyretoriskinspirerede måde at gå til skrivning på havde potentiale for at repræsentere skrivning som en social handling. Denne tilgang til skrivning, forestillede jeg mig, kunne medvirke til at synliggøre for eleverne deres egen rolle som fortolkere af en situation, deres skriftlige handlemuligheder og understøtte refleksion over mulige konsekvenser.

Selve synliggørelsen så jeg ligeledes som potentielt understøttende for udvikling af agency, som den kommer til udtryk hos Emirbayer & Miche (Emirbayer & Miche, 1998), hvor netop det refleksive står centralt. De ser nemlig agency som en form for kontekstualisering af en aktuel situation (nutid) i form af overvejelser over og vurderinger af muligheder for handling ved brug af overleverede vaner/mønstre i handlemåder (fortid). Disse mønstre aktiveres enten i deres kendte form eller rekonfigureres på kreativ vis afhængig af den enkeltes forestillinger om konsekvenser og ønsker til fremtiden. I det didaktiske design ønskede jeg derfor at positionere eleverne som skrivere, der selvstændigt fortolker på og kontekstualiserer situationer, de præsenteres for, med henblik på at reagere reflekteret retorisk i forhold til en ønsket fremtid.

Indledningsvis modellerede jeg derfor for eleverne ved hjælp af korte udvalgte eksempeltekster, hvordan sproglige valg konstruerer emner og formål samt positionerer både skriver og læser. Eleverne indsamlede og undersøgte derefter tekster med disse konstruerende aspekter for øje. Det, jeg imidlertid i særdeleshed var interesseret i at undersøge, var betydningen af selve inddragelsen af både fiktive og virkelige situationer. I denne artikel vil jeg derfor fokusere på arbejdet med begge disse typer af situationer. Den fiktive situation figurerer i form af en kort film "En

mistænkelig oplevelse” (Molbæk, 2024). Filmen handler om den 11-årige Nynne, der i en skolegård er vidne til en samtale mellem to skolekammerater (Kalle og August). Hun oplever Kalle som truende over for August og tager efterfølgende fat i August og tilbyder ham sin hjælp. August afviser imidlertid, og Nynne tager derfor fat i en lærer, som ikke har tid til at tage sig af sagen. I undervisningen blev eleverne i 5. klasse bedt om at træde i rollen som Nynne og reagere retorisk på situationen baseret på deres fortolkning af episoden i skolegården (exigence), deres vurdering af en oplagt læser (publikum).

Den virkelige situation omhandlede det faktum, at kommunen stod overfor en skolesammenlægning, der ville betyde, at eleverne i 5. klassen efter sommerferien ville få en helt ny parallelklasse fra en anden skole. I forbindelse hermed skulle eleverne så skrive breve til disse nye elever baseret på deres fortolkning af situationen, herunder deres fortolkning af disse elevers behov.

Begge ovennævnte retoriske situationer kan siges at repræsentere *hverdagsdomænet*, eftersom eleverne henvender sig til privatpersoner om hverdagslignende temaer. Til forskel fra domænemodellen, hvor refleksion knyttes til samfundsdomænet og det videnskabelige domæne, giver jeg refleksionen en central plads i det didaktiske design. For at understøtte og organisere elevernes refleksion i samtaler med hinanden formulerede jeg fire konkrete spørgsmål, inspireret af nyretorikken og Emirbayer & Mische, som eleverne skulle forholde sig til og skrive ind på et såkaldt *skrivekort*: Hvad er emnet/problemet/udfordringen og hvordan vil I skrive det frem i teksten? Hvem er skriveren (Nynne eller dem selv), og hvordan vil I skrive hende/jer selv frem? Hvad er målet med teksten og hvordan opfatter I læseren (hans/hendes værdier og behov)?



Figur 2 Skrivekort undervejs

Elevernes samtaler organiseret af disse spørgsmål, som skulle besvares og skrives ned, kan siges at være en bevægelse væk fra scenariet og op/ned på undervisningsniveauet. Det er med andre ord ikke almindelig hverdagspraksis at planlægge tekstproduktion på denne måde i forbindelse med, at man skriver beskeder og breve. Men en del af kontrakten med eleverne i scenariendidaktiske forløb er, som beskrevet tidligere, at klassen med mellemrum forlader scenariet for at zoome ind på noget fagligt.

Metodebeskrivelse

Den empiri, jeg vil præsentere, er indsamlet i foråret 2016 i den samme 5. klasse på en skole i Nordsjælland. Empirien stammer fra et større datasæt bestående af lyd- og videooptagelser, feltnoter, interviews med elever og elevtekster fra elever i alt tre 5. klasser fra to forskellige skoler. Inden udviklingen af designet besøgte jeg skolen og havde samtaler med eleverne om, hvad de var optaget af i deres fritid. Dette gjorde jeg med henblik på at målrette designet elevernes interesser og livsverden. I samme forbindelse indhentede jeg informeret samtykke fra elevernes forældre.

I forbindelse med mit feltarbejde aftalte den pågældende dansklærer og jeg, at jeg selv skulle fungere som klassens primære lærer. Derved kunne jeg selv opnå et førstepersonsindtryk af den lærerrolle, gennemførelsen af forløbet krævede. Samtidig med varetagelsen af læreropgaven indsamlede jeg data i form af lydoptagelser af elevernes gruppesamtaler om tekstproduktionen. I flere af disse samtaler indgår jeg selv som samtalepartner.

Hansen og Bundsgaard beskriver, hvordan processer i undervisningen kan opdeles i tre niveauer; henholdsvis *interaktion* (mikroniveau), *workflow* (mesoniveau) og *forløb* (makroniveau) (Bundsgaard & Hansen, 2010, s. 19). I denne artikel vil jeg udelukkende koncentrere mig om tre udvalgte lydoptagelser af samtaler på mikroniveau, dvs. afgrænsede interaktioner bestående af sekvenser af ytringer og handlinger i et længere forløb (makroniveau). Optagelserne er informationsorienteret udvalgt med henblik på at illustrere variation (Flyvbjerg, 2015) i elevers medkonstruktion af scenarierne og mine interaktioner med eleverne i forbindelse med deres medkonstruktioner. I analyserne supplerer jeg de transskriberede lyddata med observationer og indtryk knyttet til konkrete begivenheder.

De transskriptioner, jeg inddrager, er forholdsvis lange. Det er et bevidst valg, idet jeg vurderer, det er nødvendigt med lidt længere samtaleforløb for at kunne illustrere, hvordan *synliggørelse af kundskaben* (her hvordan skrivning er en social handling), som Krogh er inde på, skabes eller ikke skabes dialogisk under lærer-elev interaktionerne. Navne på elever og skoler er pseudonymer.

Analysestrategi

I mine analyser af interaktioner med eleverne undersøger jeg, hvordan talehandlinger i større og mindre grad bidrager til at repræsentere skrivning som social handling og understøtte retorisk refleksion samt udfolde, styre udfoldelse og afgrænse de scenarier, som eleverne arbejder med. Talehandlinger forstår jeg informeret af Bakhtins begreb heteoglossia, som det gengives af Bakhtinforsker Nina Andersen. Ifølge hende skal heteroglossia forstås som tre sammenvævede niveauer (Andersen, 2017, s. 138):

- *forskellige sproghandlinger (different languageness)* basale og lingvistiske niveau, hvor ord og sætninger konstrueres.
- *forskellige talehandlinger (different speechness)* sproghandlinger anvendes bevidst og gør noget i en specifik kontekst. Her får sproget en betydning.
- *forskellig stemmebrug (different voicedness)* manifestationer af ideologiske positioner, som kommer til udtryk i kraft af de specifikke talehandlinger.

Efterfølgende diskuterer jeg betydningen af disse udfoldende og afgrænsende talehandlinger i lyset af, hvilke udfordringer og spændinger mellem faglige og pædagogiske grundpositioner, læreren ser ud til at skulle håndtere, når hun/han har en refleksionsdidaktisk og scenariedidaktisk tilgang til undervisning i skrivning. Analyserne har *agency som retorisk refleksion* som centralt begreb, men i diskussionen vil jeg inddrage et sammenlignende perspektiv, idet jeg drager paralleller til produktskabelse i andre fag, hvor retorik ikke udgør et kundskabsområde.

Analysen

Nedenfor følger analyser af tre samtaler mellem elever og mig som lærer. Den første er et eksempel på en samtale, hvor jeg vurderer, at det lykkes både at udfolde scenariet og derigennem understøtte elevens retoriske refleksion og en erfaring af skrivning som social handling. De efterfølgende to samtaler demonstrerer på forskellig vis, hvordan de tidligere nævnte scenariendidaktiske udfordringer med at integrere faglighed, etablere og bevare et læringsfællesskab, kommer til udtryk i praksis.

Trine og Martha – skolesammenlægningen

Trine og Martha er godt i gang med at formuleringen af et brev til nogle af eleverne fra 5. klassen (på Vestskolen), der skal flytte over på deres skole (Mosegårdsskolen). Alligevel retter de henvendelse til mig for at få sparring på, hvad brevet kunne indeholde. I den nedenstående samtale finder sted, har eleverne med mig som deltager diskuteret, hvorvidt og hvor meget AKT-indsatsen på skolen skal fylde i brevet. Martha synes, det er vigtigt, men Trine vurderer, at det blot vil få dem til at fremstå *som to gamle damer*. I forbindelse hermed spørger jeg dem, hvordan de så ønsker at fremstå i brevet, hvortil Trine svarer ”Som en 5. klasse”. Det får samtalen til at forsætte sådan her:

Louise: Ja, men som en 5. klasse, der er på en bestemt måde, eller det kan også bare være jer to som afsendere. Hvordan vil I gerne fremstå...? Man kan også vælge at skrive om, at Mosegårdsskolen er en meget boglig skole, og vi laver lektier i hvert fald tre timer om dagen

Trine: Det gør vi jo ikke!

Louise: Nej (griner)

Trine: Og hvis vi blev sat til det, så ville vi ikke gøre det

Louise: Nej, men bare som eksempel på, hvordan man ville skrive sig selv frem som nogle, der går rigtig meget op i at være fagligt dygtige

Martha: Det gør vi jo ikke

Louise: Nej, men måske har man lyst til at skrive sig frem på en anden måde som noget morsomt – at det er vigtigt for os, at vi har det sjovt sammen...

Martha: Men for eksempel, man behøver jo ikke at skrive, at jeg laver lektier tre, eller jeg laver lige næste måneds lektier...

Trine: Man kan jo ikke have lektier for til næste måned

Louise: Men det, men Martha, min pointe er...

Martha: ...Jeg sidder bare og læser alle bøgerne og venter på... og kan dem udenad...

Louise: Men hvis I skrev sådan nogle ting... Og det kunne I godt gøre, men så ville I bare have et andet mål... Så ville I have det mål, at I gerne ville fortælle andre, hvor dygtige I er, og pligttopfyldende I er... Men det er måske ikke det, I har lyst til at skrive

Martha: Nej, men hvis vi gør det... Jeg tror, vi ligger over landsgennemsnittet i vores klasse, og hvis det... Du kan jo se, at vi larmer meget, men vi er stadig over landsgennemsnittet, så bare fordi man laver lektier 3 timer, og man læser så langt frem, man kan...

Louise: Ja, men det kan I jo også overveje, om det er en information, som I vil have med i teksten... At I ligger over landsgennemsnittet.

Martha: Jamen, man behøver jo ikke at gøre alting ud af det, bare fordi man vil ligge over landsgennemsnittet...

Louise: Jamen, jeg forstår udmærket, hvad det er, du mener...

Trine: Man skal ikke sådan prale af... altså, hvis det nu er... altså, jeg kan ikke huske, om det er vores klasse, der ligger over landsgennemsnittet, eller om det bare er skolen i sig selv, men hvis det nu er, at vi skriver, at vi ligger over landsgennemsnittet, så er det jo sådan lidt, at man praler over, at man ligger bedre end dem. Og hvis vi nu skriver det, og det er, at de kommer herover, og så ligger vi pludselig langt under landsgennemsnittet, så vil man jo få dem til at føle sig dårligere, og det er jo heller ikke sikkert, at man gør det, vel, at det overhovedet sker. Måske bliver det bedre af, at de kommer...

Louise: Men I skal i hvert fald overveje det, at hvis man vil skrive det frem – og det kan man godt gøre, og det må I gerne gøre – men så skal I bare tænke over, om; opnår I så det mål, I har for jeres tekst?

Martha: Det kunne jo også være, at de ligger over landsgennemsnittet, og vi fik dem over, så kunne vi jo lære noget af dem. Og så kunne det være, at vi ville komme til at ligge helt i top.

Trine: Ej, det tror jeg ikke. Det er en utrolig dum skole, det her

Trine: Det kan også være, at de ikke går op i, om vi ligger over landsgennemsnittet.

Louise: Næh, det kan også godt være, at de fuldstændig ligeglade med det. Og ja, det er også en overvejelse, I skal gøre jer om, hvad er det... Læseren skulle også gerne være interesseret og synes, at denne her tekst, I skriver, er interessant for dem.

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

Louise: Og så er det også ift., hvad synes I, er vigtigt for jer. Er det vigtigt at fortælle det om jeres skole, at fortælle det om jer. Er det noget, I sætter fokus på?

Indledningsvist forsøger jeg med min talehandling at gøre det begribeligt for eleverne, hvad jeg mener med at 'skrive sig selv frem'. Jeg drister mig til at provokere eleverne ved at bruge en talehandling, der manifesterer en særlig ideologisk position, nemlig en forholdsvis selvbevidst, boglig og faglig stræbsom positionering ('vi laver lektier i hvert fald 3 timer om dagen'), som eksempel på en måde at skrive sig selv frem. Trine reagerer med en afstandtagende talehandling, der samtidig affejer en sådan positionering som løgnagtig ('Det gør vi jo ikke'). Hun manifesterer dermed en nærmest modsatrettet trodsig position ('Hvis vi blev sat til

det, ville vi ikke gøre det'). Jeg anerkender deres protest mod en sådan måde at skrive sig selv frem med sproghandlingen 'Nej', samtidig med at jeg latterliggør den, idet jeg griner. Jeg manifesterer dermed en position, hvor også jeg tager afstand fra en så boglig/stræbsom positionering og viser således samtidig, at jeg mente det ironisk.

Elevernes afstandtagen til den positionering og affejning af talehandlingen som usand, afføder dog hurtigt et behov hos mig for at præcisere, at det blot er et eksempel på en måde at skrive sig selv frem. Jeg supplerer umiddelbart i forlængelse deraf, at man også ville kunne skrive sig frem, som nogle, der har det sjovt. De to elever lader dog stadig til at være optagede af at lægge afstand til den stræbsomme positionering, idet de skiftes til med ironisk distance at afprøve forskellig stemmebrug, der i deres øjne, manifesterer disse groteske positioner. Som reaktion herpå forsøger jeg igen at præcisere, at det trods deres protester er en reel mulighed, men appellerer samtidig til, at de forholder sig til, hvordan de så vil positionere sig, i kraft af talehandlingen "... men det er måske ikke det, I har lyst til at skrive'. Martha synes dog stadig at være mest optaget af selve sandhedsværdien af udsagnet om, at de laver lektier 3 timer hver dag. Hun markerer i den forbindelse sin holdning om, at man ikke behøver at gøre så meget ud af lektierne for at komme til at ligge over gennemsnittet. Jeg forsøger igen, ved at afbryde Martha, at lede elevernes tanker tilbage på, hvordan de vil skrive sig selv frem i teksten, idet jeg siger, at de kan overveje at inkludere information om, at klassen ligger over gennemsnittet. Denne gang uden at dømme dette valg.

Nu griber Trine min opfordring til, at de overvejer muligheden for at inkludere information om gennemsnittet. I sin talehandling udtrykker hun både tvivl om korrektheden ved, at klassen ligger over gennemsnittet (måske er det skolen), men via talehandlingen '... det er jo sådan lidt, at man praler' dømmer hun den pågældende sproglige handling som pral. Endvidere forholder hun sig til de mulige konsekvenser i fremtiden, idet hun præsenterer risikoen for, at de nye elever kan komme til at føle sig dårligt tilpas, hvis gennemsnittet ryger ned efter deres ankomst. Hun manifesterer herved en retorisk reflekteret position og en implicit personlig afstandtagen fra pral. Dette kan ligeledes ses som agency, idet hun formår at kontekstualisere sproghandlingen. Igen bekræfter jeg med min talehandling 'I kan jo overveje', og 'det må I godt', at der ikke er noget rigtigt eller forkert, så længe de vurderer, at det vil bidrage til, at de opnår målet med deres tekst. Igen får det eleverne til at overveje og diskutere, hvorvidt deres gennemsnit vil gå op eller ned efter de nye elevers ankomst. Det får tilsyneladende Trine til at udtrykke refleksion over, hvorvidt de nye elever overhovedet går op i den slags. Min reaktion herpå 'Næh, det kan også godt være, at de fuldstændig ligeglade med det' bidrager til at anerkende hendes refleksion. Efterfølgende appellerer jeg igen til, at de gør sig overvejelser over deres valg – nu med reference til, at det de skriver, jo gerne skulle være *interessant* for læseren.

Herefter kommer det til udtryk, hvordan Trine reflekterer videre over det, hun allerede havde en anelse om, nemlig at pral måske vil have en negativ effekt på de nye elever. Via sin talehandling manifesterer hun en empatisk spejling af de nye elevers mulige reaktion på informationen om det høje gennemsnit, nemlig ”så ville jeg tænke ’ydhrrk!’ det er jeg ikke god nok til”. Samtaleeksemplet afsluttes med, at jeg understreger, at de skal have *det* med, som *de* synes er vigtigt. Talehandlingen fælder ingen dom over, hvad der er rigtigt eller forkert, men overlader fortolkninger og vurderinger til eleverne.

I samtalen lykkes jeg således med at få eleverne til at reflektere retorisk over deres valg af sproghandlinger. Martha reflekterer muligvis mest over årsag virkning i forhold til at ligge under eller over gennemsnittet, og man kan argumentere for, at der ligger nogle spændinger her i forhold til at balancere elevens interesser (hvad betyder det for gennemsnittet) og de faglige intentioner om refleksion. Men især Trine synes gradvis at træde ind i et fagligt læringsfællesskab. Efterhånden tager hun imod mine opfordringer til refleksion og manifesterer agency i form af gradvis større retorisk refleksion over betydningen af specifikke sproghandlinger, herunder hvordan præsenterer vi os selv, og hvilke konsekvenser i form af reaktioner hos læserne vil det mon have? Hermed sker der ligeledes en stigende grad af indlevelse i scenariet. Trine forestiller sig, hvordan de nye elever har det, og lever sig nærmest kropsligt ind i det med udbruddet ”’ydhrrk!’, det er jeg ikke god nok til det her”.

Nok er jeg til at begynde med dømmende overfor valget om at præsentere sig som fagligt stræbsomme elever. Det var et forsøg på, at få eleverne til at få øje på, hvordan tekstproduktion består af til- og fravalg. Og jeg vurderede på forhånd, at den præsenterede måde at skrive sig selv frem på i et brev næppe var et ønske hos de to elever. I de efterfølgende talehandlinger fra min side manifesterer jeg en åbenhed overfor elevernes valg. Her anerkender og udnytter jeg elevernes optagethed af skolens gennemsnit ved at gøre inddragelsen af gennemsnittet som sproghandling til genstand for elevernes refleksion. På den måde gør jeg skrivning og skriveproces til en handling, der omfatter retorisk refleksion over sproglige valg, der gerne skulle understøtte det formål, man har med sin tekst. Jeg dømmes ikke eller vurderer hensigtsmæssigheden i Trines fravalg af at inkludere information om skolens gennemsnit. Jeg anerkender, at elever har en egen agency i forhold til at fortolke og træffe valg, og appellerer til, at de tager ejerskab over teksten.

Gina og Ana – skolesammenlægningen

Det samme tema om at skrive sig selv frem i overensstemmelse med skriveformålet fortsætter i samtalen med en anden gruppe. Men i modsætning til samtalen ovenfor, lykkes det mig ikke på samme måde at etablere et læringsfællesskab, hvor scenariet udfolder sig og retorisk refleksion finder sted.

Gruppen har kaldt mig over, fordi de mener, at de er færdige med deres brev. På forhånd har jeg indtryk af, at de har arbejdet forholdsvis associativt, hvor de blot har skrevet ned, hvad der umiddelbart faldt dem ind at fortælle om mulige udendørsaktiviteter i frikvartererne, uden at reflektere videre retorisk over sproghandlingernes betydning. Forud for samtalen nedenfor har jeg talt med gruppen om, hvordan de gerne vil skrive sig selv frem. Hertil har eleven Gina svaret ”Som nogle, der gerne vil fortælle de kommende elever, hvad man kan lave”.

Louise: (...) Hvad... hvordan vil I gerne skrive jer selv lidt mere frem? Gina, du siger... du siger... Gina siger sådan noget med... altså, som nogen, der gerne vil... altså... gerne vil fortælle de kommende elever om, hvad man kan lave, ik’?

Gina: Mmm

Louise: Det vil sige, så man gerne vil fremstå som hjælpsomme

Gina: Ja

Louise: Er der andre ting, som I har overvejet? Som I gerne vil fremstå som?

Ana: Vi kunne byde dem velkommen ind i vores lege, måske, tage dem ind i vores lege, måske

Louise: Ja, det var noget, som I kunne. Så det er også et af målene. Det kan man sige, faktisk er målet, fordi I gerne vil byde dem velkomne.

Gina: Altså, hvordan er det her?

Louise: Hvad siger du, Ana? Det er, fordi – når jeg spørger om det her, så er det, fordi at jeg tænker, at det, som I gerne vil opnå, så vil jeg se på jeres tekst, så det kan være, at I ikke behøver at skrive mere...

[der høres et ”jah”]

Louise: ... Det kan også være, at jeg tænker ”ah, måske kunne man lige...”

Gina: Det er ikke det, vi vil opnå. Vi vil bare gerne fortælle dem, hvad man kan lave udenfor...

Laura: Og der er ikke så mange, der gider at læse...

Louise: Hvad sagde du, Ana?

Ana: At man kan skrive, at... at de ikke sådan skal føle sig uden... at det ikke så’n... det er ikke er så’n, når de starter... når de starter, at de bare er nødt til at stå og snakke, og de begynder at bare at kunne lave... at de bare, ja, lave noget...

Louise: [utydeligt]

Ana: Man kan føle... fordi man fortæller dem om, ja

Louise: Okay, men ved du hvad. Det, synes jeg, det er da en god pointe, Ana har. Fordi det skulle I da næsten skrive ind heroppe på en eller anden måde. Fordi I skriver her: ’Vi er tre piger fra Mosegårdsskolen, som vil fortælle jer om vores udendørsområde på skolen.’ Og så kunne I skrive: Jamen, hvorfor dog det? Hvorfor dog det? Og det er så det, du siger (henvendt til Ana). Det kunne I prøve at skrive frem.

Min indledende sproghandling ’Hvordan vil I gerne skrive jer selv frem?’ kunne udtrykke en nysgerrig handle, der interesserer sig for gruppens overvejelser.

Imidlertid går jeg hurtigt videre og gentager Ginas svar fra tidligere, det vil sige, at de vil skrive sig selv frem som nogle, der vil informere om muligheder på skolen. Jeg søger således bekræftelse og får den kortfattet i kraft af Ginas 'Mmm'. Imidlertid er det, jeg skal bruge bekræftelsen til, et led i min plan om, at få eleverne til at tænke dybere over den sociale handling, de i formuleringen af deres brev er i gang med at udføre. Efterfølgende konstaterer jeg nemlig, at det at ville fortælle om muligheder på skolen i virkeligheden er at skrive sig selv frem som hjælpsomme. Gina bekræfter igen kortfattet med et 'Ja'. Herefter følger en talehandling fra min side, der nu synes oprigtig nysgerrig på elevernes overvejelser om positionering i brevet. Ana svarer på den første del af mit spørgsmål, inden jeg præciserer, nemlig, om de har overvejet andre ting. Hendes talehandling demonstrerer, at hun er bevidst om, at man kan gøre noget (byde velkommen), når man skriver. I min respons anerkender jeg hendes forslag og konstaterer og præciserer fagsprogligt, at *det* kunne være et af deres *mål*. Det medfører en noget protesterende talehandling fra Ginas side, idet hun udbryder 'Altså, hvordan er det her?' Hun udtrykker med andre ord skepsis og afstandtagen til, hvorfor de skulle begynde at byde de nye elever velkommen. Hun manifesterer således en kritisk position over for mine konstateringer. Jeg imødekommer imidlertid ikke hendes protest. I stedet tager jeg ordet og retter min talehandling mod Ana igen, hvor jeg beder hende om at gentage. Samtidig forklarer jeg indirekte (og noget uklart), at hvis jeg vurderer, at de kan opnå det, de ønsker med teksten med dens nuværende form og indhold, så kan det være, at de ikke behøver at skrive mere. Dette bifalder eleverne i kraft af en fælles 'Jahh!'.

Imidlertid udfører jeg skyndsomt endnu en talehandling, hvor jeg konstaterer, at jeg *også* kunne finde på at bede dem om at arbejde videre med teksten. På den måde manifesterer jeg mig selv som dommer over gruppens tekst. Det vil Gina imidlertid ikke finde sig i, idet hun udbryder 'Det er ikke det, vi vil opnå...'. Hun manifesterer således via denne talehandling en kritisk stemme, der ikke ønsker at anerkende eller overtage min fortolkning. Laura forsøger at stemme i ved, via sin talehandling, at referere til, at det er uhensigtsmæssigt at skrive for meget, da hun mener, at de færreste gider læse så meget. Men jeg afbryder Laura, idet jeg igen appellerer til, at *Ana* i stedet udfolder sin pointe. Herved ignorerer jeg og underkender Ginas og Lauras kritik og selvstændige fortolkninger af dels målet med brevet og dels læserne. Ana responderer på min opfordring ved at forsøge at udfolde, hvad *hun* har tænkt over. Via sin talehandling, hvor hun ganske vist leder efter den rigtige sproghandling, udtrykker hun bevidsthed om de mulige konsekvenser, beskrivelserne i brevet kan have på de nye elever. Hun udtrykker forståelse af og køber, i modsætning til Gina og Laura, ind på min fortolkning af gruppen som hjælpere. Disse tegn på refleksion over den sociale retoriske handling får mig til igen, via min talehandling, at anerkende Anas perspektiv. Jeg fremhæver det på bekostning af de to andre i gruppen og afslutningsvis appellerer jeg til, at eleverne indledningsvist i brevet får adresseret det hjælpsomme.

Jeg ser i ovenstående tegn på spændinger mellem grundpositioner i det didaktiske design. På den ene side ønsker jeg at positionere eleverne som selvstændige fortolkere af exigence, publikum/læsere, mål og omstændigheder med henblik på at understøtte agency. På den anden side ønsker jeg også, at eleverne fortolker reflekteret og fagligt kvalificeret. På forhånd har jeg vurderet, at gruppen har skrevet forholdsvis associativt, og måske nu bare ønsker at være færdige, hvilket sandsynligvis er årsagen til, at jeg allerede fra start indtager en forholdsvis styrende position. Ana kommer i den forbindelse til at spille en central rolle, idet jeg ser, at hun og jeg har nogenlunde samme fortolkning af den retoriske situation. Lidt groft sagt udnytter jeg hendes talehandlinger til at gennemtrumfe og få gruppen til at overtage min fortolkning.

Min intention om at understøtte elevers retoriske refleksion og agency lykkes således i denne samtale mindre godt. Ginas talehandlinger vidner ikke om, at hun er engageret i scenariet og ønsker at reflektere yderligere over deres skrivehandling, og mine noget manipulerende talehandlinger får næppe heller åbenbart scenariets dybder for hende. Muligvis rykker Ana sig undervejs, idet hun øver sig i at sætte ord på og derved konkretisere, hvordan hun ser deres brev som en social handling. De øvrige i gruppen, derimod, får underkendt deres agency via min manglende respons på deres protester, herunder også Lauras perspektiv på betydningen af brevets længde, selvom der her kunne spores tegn på refleksion. Denne form for håndtering af spændinger mellem den enkelte elevs oplevelse af meningsfuldhed og faglige metoder (retorisk refleksion) fra min side bidrager således ikke til etableringen af et fagligt læringsfællesskab, herunder at scenariet udfolder sig for Gina og Laura.

Mille og Ana- En mistænkelig oplevelse

Den nedenstående samtale knytter sig til klassens arbejde med mailskrivning i forlængelse af den fiktive film ”En mistænkelig oplevelse”. Forinden har eleverne set filmen og læst en mail, som Nynne skulle forestille at have skrevet til sin lærer. I den forbindelse har jeg modelleret for dem, hvordan Nynne sprogligt konstruerer begivenheden i skolegården, får skrevet formålet med sin henvendelse frem samt positioneret sig selv og læreren. Endelig har jeg præsenteret dem for det svar, som læreren sender til Nynne, hvor hun fortæller, at hun er på kursus og desværre ikke kan tage sig af sagen. Eleverne har derpå fået til opgave at beslutte, hvad Nynne nu skal gøre, herunder hvem hun skal skrive til, med hvilket formål, og hvordan hun vil konstruere problemet og skrive sig selv og læreren frem.

Ana og Mille arbejder sammen og vælger, at Nynne skal skrive en mail til Augusts forældre. Da de er færdige med at skrive mailen, begynder de at digte videre på fortællingen om Nynne, idet de forestiller sig, hvordan Augusts forældre vil reagere. Af lydoptagelserne fremgår det, hvordan eleverne morer sig med at formulere svaret, der repræsenterer et forholdsvis hårdt sprogbrug og affærdigende talehandlinger,

hvor Augusts forældre kommunikerer til Nynne, at hun ikke skal "blande sig i Augusts ting", og Nynne svarer tilbage med stammen på skrift såsom "Jamen, jamen, jamen, jeg ville jo bare hjælpe" samt "undskyld, undskyld, undskyld, undskyld". På lydfilen kan man ligeledes høre, hvordan de to elever går rundt og læser svaret højt for kammerater. Nu vil de også læse højt for mig.

Ana: Louise, du skal lige læse vores

Mille/Ana: Vi har en form for svar

Mille: Samtale

Ana: Vi har også lavet et svar eller sådan noget

Louise: Hvad?

Mille: Lavet en form for samtale

Ana: Vi har også et svar og sådan noget...

Louise: Nå, okay

Ana: Prøv lige at komme og læs. Og du skal bare rulle ned. Og det næste efter det, der kommer, er det fra forældrene, og så kommer det fra Nynne igen

Louise: Lige et øjeblik, øjeblik. Okay, jeg får lige læst den: Vi skriver til to lærere. Jeg har oplevet, at Kalle og August...

Mille/Ana: Nej, det er Augusts forældre

Louise: I fredags... Nå, okay, nå, ja, undskyld...

Mille: Selvom det har været vores lærer

Louise: [læser tekst højt] 'Måske... Okay, og har I så også et svar ovenikøbet?

Ana: Altså, der skal stå...

Mille: 'Jamen, jamen, jamen, jeg ville jo bare hjælpe'

[Louise læser]

Louise: Det er nogle lidt hårde forældre, hva', når hun faktisk [utydeligt]... Prøv at, hvad kunne I, hvis I skal være lidt mere seriøse, ik'

Ana: Vi er seriøse

Louise: Kunne I forestille jer... ville jeres forældre skrive sådan der? Det tror jeg ikke

Mille: Jo, fordi at...

Louise: Det kan jeg ikke forestille mig

Mille: ... Augusts forældre, de er rockere...

Ana: Jeg må ikke blande mig i andres ting

Louise: Jeg synes faktisk, at den her... I har skrevet her... den, synes jeg, er ret fin...

Ana: Hvad så med det andet?

Louise: Det, synes jeg, er sådan... Jeg har lidt svært at forestille mig, at der er nogen... det er rigtigt nok, der er måske... findes ind imellem nogle mennesker, som kunne finde på at sige sådan noget...

Ana/Mille: Yeah! Og det er Augusts forældre

Louise: Ja, men hvis vi så siger, at der var nogen, der skrev sådan der, tror I så, at hun ville skrive sådan der tilbage?

Mille: Ja

Louise: Tror du det?

Mille: Mm

Samtalen begynder med, at de to elever via deres talehandlinger beordrer mig til at læse deres tekst, hvilket kan siges at manifestere, at det er betydningsfuldt for dem, at jeg læser den. Og meget hurtigt tilføjer de ivrigt yderligere information om tekstens indhold; at den omfatter mere end skriveordren egentlig bad dem om, nemlig en form for *samtale* eller *svar*. Jeg reagerer med en talehandling, der udtrykker tilsyneladende overraskelse ('Hvad?' og 'Nå okay'). Derefter opfordrer eleverne mig igen til at læse deres tekst, og Anas talehandling guider mig til, hvor jeg kan finde de forskellige dele af samtalen. Igen manifesterer hun i kraft af sin omhyggelige guidning, at det er betydningsfuldt, at jeg får det hele med. Herefter går jeg i gang med at læse. Mille eller Ana (det er sommetider uklart, hvem der taler) retter, der hvor de ikke har nået at få justeret teksten, eller hvor jeg tilsyneladende læser forkert.

Efter at have læst deres tekst højt afslutter jeg med endnu en talehandling, der udtrykker at være overrasket eller ligefrem imponeret ('Okay, og har I så også et svar ovenikøbet?'). På den måde kan man sige, at jeg anerkender elevernes svar-tekst, inden jeg har læst den. Inden jeg når at læse videre på svar-teksten, skynder både Ana og Mille sig at tydeliggøre, hvad der egentlig skulle stå (det er muligvis uklart i selve teksten), nemlig 'Jamen, jamen, jamen, jeg ville jo bare hjælpe'. Efter at have læst svar-teksten reagerer jeg dømmende. Dels kalder jeg Augusts forældre for *hårde*, og dels dømmer jeg også eleverne som useriøse, idet jeg opfordrer dem til at prøve at være lidt mere *seriøse*. Ana og Mille afviser med protesterende talehandlinger. Først forsøger Ana ('Vi er seriøse') og derefter følger Milles legitimerende talehandling 'Augusts forældre, de er rockere' og så igen Anas 'Jeg må ikke blande mig i andres ting'. Min reaktion på deres forhandlingsforsøg er en anerkendende talehandling, der går på den første mail fra Nynne: 'Jeg synes faktisk, at den her... I har skrevet her... den, synes jeg, er ret fin...' Men for eleverne er svar-teksten tilsyneladende mere vigtig, idet Ana er hurtig til at spørge 'Hvad så med det andet?' Nu modererer jeg min dømmende sprogbrug, idet jeg siger 'jeg har lidt svært ved at forestille mig...' og 'der er måske... findes indimellem mennesker, der kunne finde på at sige sådan noget'. Ved at moderere min sprogbrug bidrager jeg til, at elevernes svar-tekst igen får en legitim plads i scenariet. Det billiger eleverne straks i kraft af talehandlingen 'Yeah, og det er Augusts forældre'. Men legitimeringen er kun for en kort stund. Umiddelbart efter slår jeg ned på Nynnes stammende svar, og spørger kritisk ind til, om eleverne finder det sandsynligt, at Nynne ville svare forældrene på den måde ('tror I så, at hun ville skrive sådan?'). Man kan se det som en talehandling, der opfordrer til refleksion, men det er samtidig

en handling, hvor jeg atter manifesterer en skepsis over for elevernes valg af sprogbrug, der igen gør deres tekst illegitim, som en del af scenariet. Og da Mille svarer 'Ja' til, at Nynne kunne finde på at skrive tilbage på den måde, manifesterer jeg skepsis på ny ved igen at spørge 'Tror du?'

I denne samtale ser jeg på lidt anden vis spændinger komme til udtryk. Det fremgår, hvordan de to elever har fundet produktionen af teksterne meningsfuldt og engagerende. De har tilmed levet sig ind i og digtet videre på scenariet, herunder fortællingen om Nynne, der konstant bliver afvist af både jævnaldrende og voksne. I den forbindelse har de gjort sig forestillinger om mailens betydning i fremtiden, når den bliver modtaget af personer med en noget anden baggrund end Nynne selv, og trækker på viden om forskellige måder at udtrykke sig på (fortid). Endelig er de stolte af resultatet, som de ivrigt præsenterer for kammerater og mig.

Imidlertid er det min vurdering i situationen, at eleverne ikke har levet sig ind i scenariet på den *rigtige* måde. I min vurdering af deres tekst anerkender jeg ikke teksten som hørende til i det scenarie, der arbejdes med. Det gør jeg ved at udvise skepsis over for sandsynligheden ved, at Augusts forældre kunne finde på at skrive sådan, og at Nynne kunne finde på at svare sådan, som hun gør i den konkrete situation - uden at begrunde min skepsis. Jeg vurderer med andre ord, at det danskfaglige træder for meget i baggrunden, eftersom de to elever ikke har reflekteret tilstrækkeligt over omstændighederne ved den retoriske situation. Men herved underkender jeg samtidig elevernes fortolkninger, oplevelse af meningsfuldhed og engagement.

Diskussion

Hetmar (2019) argumenterer for, at ganske vist kan man tale om en lærerrolle, som er fast i den forstand, der altid vil være et asymmetrisk forhold mellem elev og lærer (Hetmar, 2019, s. 199-202). Læreren må sørge for, at læringsaktiviteter har kvalificeret faglig relevans og er tilrettelagt således, at elever har mulighed for at lære noget. Men rollen i forbindelse med denne opgave kan administreres ret forskelligt, pointerer hun. Som lærer kan man positionere sig på varierende måder. Jeg ser i mine analyser, at der, hvor jeg som lærer lykkes bedst med at håndtere spændinger, er der hvor jeg positionerer mig ikke-dømmende men snarere udfordrende. Det kommer til udtryk i den første samtale med Trine og Martha. De spændinger, der måtte være knyttet til henholdsvis en grundposition, der fremhæver den enkelte elevs agency, herunder fortolkninger, interesser og oplevelse af meningsfuldhed, og en grundposition, der betoner den videnskabeligt forankrede faglighed, overkommer jeg via denne positionering. Jeg fortæller ikke, hvordan teksten bliver hensigtsmæssig (udover at valg skal afspejle skriveformålet). Selvom Martha ikke selv bidrager med refleksioner på samme måde som Trine, er hun stadig en del af samtalen, hvor begge mødes af opfordringen til refleksion og beskeden om,

at det er deres valg. Begge får således positioner som selvstændige fortolkere af fortid, nutid og fremtid og inkluderes således i reflekterende læringsfællesskabet.

I de to øvrige samtaler lykkes jeg desværre ikke med at positionere mig på en måde, der giver plads til selvstændig refleksion. Muligvis kan man argumentere for, at Ana reflekterer retorisk i samtalen mellem hende, Gina, Laura og mig. Men min måde at positionere mig på og håndtere samtalen med gruppen som helhed repræsenterer ikke en grundposition, hvorfra elever positioneres med agency. Der gives med andre ord ikke oprigtig plads til alles forestillinger om situationen her og nu, herunder forestillinger om de behov, eleverne via et brev kunne forsøge at imødekomme. På nogle måder kan samtalen minde om en sokratiske samtale, hvor jeg stræber efter, at eleverne får øje på den sandhed om deres tekst, som jeg ligger inde med. Men det kan man næppe mene understøtter elevers selvstændige refleksion i situationen.

Mine analyser finder sted på mikroniveau, og spørgsmålet er, om min mere eller mindre sokratiske tilgang til samtale i et større makroperspektiv kan understøtte refleksion. I situationen forsøger jeg at synliggøre og demonstrere, hvordan de kan se sig selv som udførende en social handling (især Gina synes i situationen uvillig til at ville reflektere over dette), idet de på hjælpsom vis formidler muligheder på skolen. Problemet er dog stadig, at det er en position som selvstændigt reflekterende skriver, jeg, som forankret i et refleksionsdidaktisk paradigme, ønsker at understøtte. Og det er nok vanskeligt, hvis man som elev ikke tilbydes et rum, hvor man kan erfare denne position i undervisningen, men blot får fortalt, *hvordan* man bør reflektere. Især Gina men også Laura inkluderes således ikke ret godt i et reflekterende læringsfællesskab.

Jeg vil dog alligevel, baseret på min analyse af især samtalen med Ana og Mille, problematisere, at den ikke-dømmende lærer kan resultere i sammenbrud af læringsfællesskabet. Fougts et al. taler om, at arbejdet med scenarier kan have forskelligt udfald. Betyder det da, kunne man spørge, at man som faglærer bør acceptere alle fortolkninger? I samtalen mellem Ana og Mille og mig vurderer jeg udfaldet af deres fortolkninger af den retoriske situation som illegitimt. Teksten er i mine øjne for usandsynlig inden for det pågældende scenarie. Her underkender jeg elevernes valg og fratager dem det ejerskab til teksten, som de ellers havde taget på sig i kraft af deres udvisning af engagement i og stolthed over teksten. Her kom spændinger mellem grundpositioner altså også til udtryk. Men spørgsmålet er stadig, mener jeg, hvorvidt disse elever (trods deres store engagement og udtryksglæde) fradigter fremfor at meddigte på scenariet. Det er ganske vist ikke usandsynligt, at nogle forældre kunne finde på at anvende den sprogbug, som Ana og Mille eksperimenterer med i deres tekst. Det indrømmer jeg også undervejs i samtalen. Men tager de ikke stadig for let på omstændighederne så at sige? Mangler deres retoriske refleksioner ikke en højere grad af kontekstualisering og situationsforankring til, at der, medmindre det påpeges, kan være tale om konstruktiv

fagintegration i forhold til at kunne understøtte agency? Og i forhold til etableringen af et læringsfællesskab, hvor de fælles forestillinger står centralt, er der da ikke risiko for, at elever fordyber sig i vidt forskellige scenarier, hvorved det fælles scenarie falder fra hinanden?

I denne artikel har faget været dansk og undervisningens genstand en verbalsproglig tekst. Men jeg forestiller mig, at de udfordringer med krydsende paradigmer, jeg har peget på, også vil kunne iagttages som fagdidaktiske problemstillinger knyttet til integration af andre fag. I scenariendidaktiske forløb kan mange typer af produkter være omdrejningspunkt. I dialogen med elever om designet af for eksempel et forklæde, som skal indgå i et bestemt scenarie, kunne lignende udfordringer med konfliktende grundpositioner komme til udtryk. Den scenariendidaktiske tilgang vil kræve en kontekstualisering af forklædedesignet, som vil udfordre eleverne til at reflektere over fremstilling af forklæder på en måske uvant måde. Forklædet skal tjene en funktion i den situation, det skal indgå i. Så må det være afgørende at forholde sig til, i hvilken forbindelse forklædet skal anvendes (Madlavning? Opvask? Svejsning? Servering?) og af hvem (Indskolingsbørn? Lærere?). Her må eleverne forholde sig kritisk vurderende til de eksisterende produktionsvilkår, herunder de materialer og redskaber, der er til rådighed her og nu (nutid). Og hvordan designer vi det, så det bliver så attraktivt som muligt for så mange som muligt i målgruppen at bære det? (fremtid). Skal der være lommer, knapper, bindebånd, og hvor skal de i så fald sidde? Og her kan de med fordel undersøge, hvilke typer af forklædedesigns, der i forvejen findes (fortid). Og endelig kan eleverne overveje, om de som designere skal hedde noget bestemt, og hvordan de i så fald vil fremstå som designere i det færdige produkt. Eksplicit med brandet eller et aftalt tekst-budskab skrevet hen over smækken? Eller måske mere indirekte som progressive kunstnere, der gør opmærksom på forklædet som design i kraft af eksempelvis lommer, der vender omvendt?

I det refleksionsdidaktiske paradigme skal elever ikke blot reproducere tekster og forklæder. De skal selv lære at designe dem med bevidsthed om de valg de træffer og deres betydning. Det kræver en opmærksomhed på positioneringer i alle fag. Hetmar (2017) argumenterer for, at positionering anskues som en didaktisk kategori på lige fod med kategorier som mål og indhold – netop fordi lærerens måde at positionere både sig selv og sine elever på er med til at skabe undervisningens indhold. Spørgsmålet er da, om lærerrollen i et scenariendidaktisk undervisningsforløb (såvel som andre forløb) kræver, at man bevidst positionerer sig på forskellige måder på forskellige tidspunkter under et helt forløb (makroniveau)? Samtaler om produkter, der er undervejs, kræver måske en lærerposition, som er mere udfordrende og medreflekterende med fokus på *refleksion i handling* orienteret mod *elevernes* mere eller mindre fagligt forankrede fortolkninger. Til forskel herfra kræver samtaler om færdige produkter måske en anden positionering. I forhold til at undgå sammenbrud i scenarier og læringsfællesskaber kunne man forestille sig, at

læreren på andre tidspunkter indtager en mere vurderende position. Fra en sådan vurderende position kan læreren således demonstrere *refleksion på handling*, der samtidig kan bidrage til at få *repareret* på eventuelle vaklende scenarier og faglige læringsfællesskaber.

Konklusion

I denne artikel har jeg set på scenariedidaktik fra først et teoretisk metaperspektiv, hvorfra jeg har placeret den i relation til paradigmer og grundpositioner. Jeg vurderer i den forbindelse, at scenariedidaktik afspejler tendenser tilhørende det refleksionsdidaktiske paradigme. Her indenfor kan ligeledes iagttages træk fra tidligere paradigmer, såsom en opmærksomhed på elevens interesser (det elevcentrerede paradigme) og kundskab (videnskabelig faglighed).

I min undersøgelse af scenariedidaktik på praksisniveauet bevæger jeg mig ned på mikroniveau, idet jeg zoomer ind på tre samtaler med grupper af elever. Samtalerne illustrerer via talehandlinger forskellige måder at positionere henholdsvis elever og sig selv som lærer på. Her får jeg øje på, hvordan der forekommer spændinger mellem grundpositioner konkretiseret ved sammenstød mellem intentionen om at understøtte udviklingen af retorisk refleksion (faglig kundskab) og intentionen om at møde den enkelte elev i hans/hendes interesser og selvstændige fortolkninger. Jeg konstaterer således, at det kan være en vanskelig opgave som lærer i samtalen med elever at etablere et erfaringsrum, der balancerer inddragelsen af elevens interesser i og perspektiver på en sag og samtidig understøtter kvalificeret faglig udvikling i form af refleksion i og over handling.

De beskrevne spændinger er sandsynligvis ikke forbeholdt scenariedidaktiske forløb. Det refleksionsdidaktiske paradigme er nok generelt en udfordring for læreren. Der tegner sig imidlertid problematikker, som, jeg argumenterer for, i høj grad kan udfordre scenariedidaktik. Her peger jeg på, at principper inden for scenariedidaktik synes at gøre den særlig sårbar overfor disse spændinger. I scenariedidaktik udgør etableringen af læringsfællesskabet, der omfatter fælles forestillinger om og indlevelse i den sammenhæng, som aktiviteter indgår i, en central udfordring. Af mine analyser og diskussionen heraf fremgår det, at lærer og elever kan have noget forskellige forestillinger om, hvad der er sandsynligt forekommende inden for scenariet. En anden problematik knytter sig til den særlige opmærksomhed som selve handlingen har i scenariedidaktik. Her har deltagerne forskellige *gøremål*. Når de for eksempel skriver, *gør* de noget, hvilket er et væsentligt opmærksomhedspunkt. Men alle elever er ikke lige indstillede på eller kan se meningen i at reflektere over hvilken handling, deres produktion udgør.

I forhold til lærerrollen i scenariedidaktisk undervisning på tværs af fag foreslår jeg derfor at se lærerrollen som fleksibel i den forstand, at læreren med fordel kan positionere sig bevidst forskelligt afhængig af, om samtalen knytter sig til selve

processen (refleksion i handling) eller de færdige produkter (refleksion på handling). Herved kan på makroniveau etableres læringsfællesskaber, hvor fag og kundskaber her indenfor, integreres i varierende grad i løbet af et forløb.

Referencer

- Andersen, N. (2017). Heteroglossia and voice in use. In B. P. D. Duncker (Ed.), *Creativity and continuity: Perspectives on the dynamics of language conventionalisation* (pp. 129-146): U Press.
- Bakhtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber. *K&K – Kultur og Klasse*, 23(79), s. 43-70.
- Bakhtin, M. (2009). "Talegenrer", i J.D. f. Johansen & M.L. Klujeff (red.). *Genre*, s. 179-198. Aarhus Universitetsforlag.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1-14.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2010). Processer i undervisningen : om brugerdreven innovation af digitale procesværktøjer. *Læremiddeldidaktik*(4), 18-27.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. doi:10.1086/231294
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg., s. 497–520). Hans Reitzel.
- Foug, S. S. (2015). *Lærerens scenariekompetence: Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariedidaktik, faglighed og it*. Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. http://www.simon-skov-foug.dk/main/phd_projekt/
- Foug, S. S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (2022). *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske studier
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. I T. Hanghøj, M. Misfelt, J. Bundsgaard, S. S. Foug & V. Hetmar (red.), *Hvad er scenariedidaktik?* (s. 75–95). Aarhus Universitetsforlag.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Krogh, E. (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. *Cursiv*, (13), 13-35. <http://edu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/>
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), s. 151-167. doi:10.1080/00335638409383686

Molbæk, M.L (2019). *Skrivning i skolen som autentisk praksis - potentialer og udfordringer. Udvikling og afprøvning af et didaktisk design med udgangspunkt i retoriske situationer* [ph.d.-afhandling; Aarhus Universitet (DPU)]. EDU AU.

Molbæk, M.L (2024, marts 22). *En mistænkelig oplevelse* [Video] You Tube.
<https://www.youtube.com/watch?v=pWVK1muhhGY>

English summary

In the article, the complexity embedded in scenario-based teaching is explored in light of the didactic reflective paradigm and features from previous paradigms. These features are expressed both in the principles of scenario-based teaching theory and in the choices made at the practitioner level in designing and implementing a scenario-based teaching design. Specifically, the article focuses on the teacher's role in scenario-based teaching, exemplified through conversations between teachers and students in a specific scenario-based teaching course for fifth graders, centered around writing anchored in rhetorical situations. In these conversations, it is observed how fundamental ideals regarding teaching, which aim to consider a) interests and interpretations and b) enhancing students' reflections, seem to intersect and create tensions that challenge the teacher. The article highlights the importance of flexibility in managing the teacher's role, involving variations in how to position oneself during interactions with students.

Key words

Scenario-based teaching, reflection, paradigm analysis, positioning, speech act, new rhetoric

Nøgleord

Scenariedidaktik, refleksion, paradigmeanalyse, nyretorik, talehandling, positionering

Forfatteroplysninger

Marie-Louise Molbæk

Adjunkt, Københavns Professionshøjskole, Læreruddannelsen

Optaget af: Praksisfagdidaktik i skolen, scenariedidaktik, faglig skrivning, danskfagets didaktik

lmol@kp.dk

<https://orcid.org/0009-0007-8588-8895>