

**Forside til eksamensopgaver afleveret ved
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole V. Aarhus Universitet**

Sommer 2008

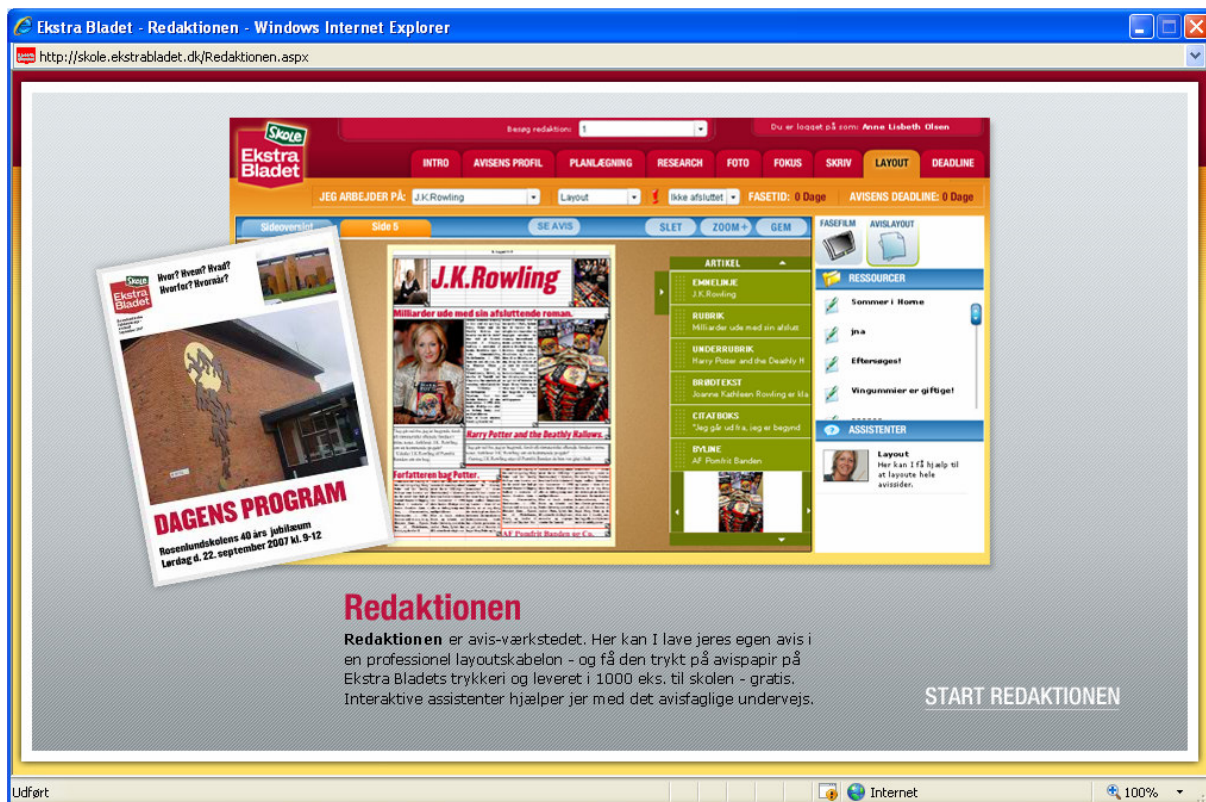
Didaktik (Dansk)

Navn: Simon Skov Fougts
Studienr.: Sf1367234
Suppleringsuddannelsen Modul:
Kandidatuddannelsen Modul: 6b. Fordybelsesmodul, dansk
Eksamensform (Sæt kun ét kryds) <input type="checkbox"/> Skriftlig opgave med mundtlig prøve <input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig opgave <input type="checkbox"/> Synopsis med mundtlig prøve <input type="checkbox"/> Gruppe: skriftlig opgave med mundtlig prøve <input type="checkbox"/> Gruppe: Skriftlig opgave <input type="checkbox"/> Gruppe: Synopsis med mundtlig prøve <input type="checkbox"/> Dispensation (Vedlæg dokumentation)
Omfangskrav i henhold til studieordningen (antal anslag, min – max): 20-25 ns, (48000-60000)
Antal anslag i denne opgave: p. 5-45 = 55.196 anslag = <u>23,0 ns</u>
Vejleder: Jeppe Bundsgaard
Må opgaven lånes ud? <input checked="" type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nej
Dato og underskrift: 22.5.2008

Studieenheden Fordybelsesmodul dansk

Afhandlingens titel (emne):

Redaktionen og fagligheden



Redaktionen

Redaktionen er avis-værkstedet. Her kan I lave jeres egen avis i en professionel layouts-kabelon - og få den trykt på avispapir på Ekstra Bladets trykkeri og leveret i 1000 eks. til skolen - gratis. Interaktive assistenter hjælper jer med det avisfaglige undervejs.

[START REDAKTIONEN](#)

Afhandlingens problemformulering:

Med udgangspunkt i en diskussion af begrebet faglighed gives en læremiddelanalyse af Ekstra Bladet Skoles *Redaktionen* sat i relation til traditionelle avisforløb, med en komparativ, empirisk undersøgelse af elevernes faglige udbytte i de to kontekster.

0. Indholdsfortegnelse

1. Opgavens rammer	4
1.1. Indledning	4
1.2. Afgrænsning af opgave	4
1.3. Problemformulering.....	4
1.4. Valg af teori og metode	5
2. Etablering af et faglighedsbegreb	5
2.1. Begrebet faglighed.....	5
2.2. Fremtidens danskfag.....	7
2.3. Bundsgaards kompetencetilgang	8
2.4. Epistemic frames	12
3. Læremiddelanalyse af <i>Redaktionen</i>	14
3.1. Præsentation af <i>Redaktionen</i>	14
3.2. Motivation	15
3.3. Struktur	15
3.4. Organisation	17
3.5. Faglig fordybelse.....	17
3.6. Opsamling, læremiddelanalyse	18
4. Danskfaglighed i avisarbejde	19
4.1. Om empirien.....	19
4.1.1. Avisfaglighedsundersøgelsen	19
4.1.2. WEBPOL/Ekstra Bladet.....	20
4.2. Resultater	22
4.2.1. Avisfaglighedsundersøgelsen	22
4.2.2. WEBPOL/Ekstra Bladet.....	23
4.3. Delkonklusion: Komparativ analyse	25
5. Konklusion	26
6. Litteraturliste	28

1. Opgavens rammer

1.1. Indledning

I efteråret 2007 lancerede Ekstra Bladet Skole avisplatformen *Redaktionen*, hvor skoleklasser online kan producere en avis fra tanke til tryk i 1000 eksemplarer på avispapir – gratis. Platformen er udarbejdet efter et internt konceptpapir af it- og danskfagdidaktikeren Jeppe Bundsgaard, der igen er udarbejdet efter de didaktiske principper, Bundsgaard opstiller i sin ph.d.-afhandling *Bidrag til danskfagets it-didaktik* (2005). Afhandlingen betegnes som "... et relevant og vægtigt bidrag til den it-didaktiske forskning..." (Hetmar et al. 2005), og principperne bag didaktikken er grundlæggende solidt teoretisk og empirisk underbygget. Med andre ord er de didaktiske principper, som *Redaktionen* er opbygget efter, solidt teoretisk og empirisk underbygget. Det giver en unik mulighed for at udforske sammenhængen mellem teori og praksis, som jeg vil tage fat på her.

1.2. Afgrænsning af opgave

Jeg har tidligere argumenteret for i didaktisk forskningsmæssigt regi at fokusere på **fagdidaktik** og **danskfaglighed** (fagets opgave) frem for almindidaktik og handlekompetence (folkeskolens opgave), "... ikke i anfægtelse af dannelsen, men fordi danskfaget til tider synes at blive glemt" (Foug 2007:12): Det stigende politiske pres på skolen for at levere faglige resultater gennem obligatoriske test og afgangsprøver må opfattes som udtryk for en kritik: Måske har almindidaktikerne haft for stor indflydelse på skolen, og fagene er blevet glemt i handlekompetence, personlig udvikling, tværfaglighed, emneuger osv.

Den tætte forbindelse mellem teori og praksis rejser en forventning om et øget læringspotentiale, som jeg ønsker at afdække. Jeg vælger derfor at fokusere på elevernes danskfaglige udbytte i *Redaktionen*, hvorfor begrebet faglighed først må afdækkes.

Det leder mig frem til følgende problemformulering, der efterfølgende operationaliseres.

1.3. Problemformulering

Med udgangspunkt i en diskussion af begrebet faglighed gives en læremiddelanalyse af Ekstra Bladet Skoles "Redaktionen" sat i relation til traditionelle avisforløb, med en komparativ, empirisk undersøgelse af elevernes faglige udbytte i de to kontekster.

1.4. Valg af teori og metode

Den gennemgående teoretiker i afhandlingen er Bundsgaard, der er valgt, netop fordi han står bag det didaktiske koncept i *Redaktionen*.

Faglighedsbegrebet etableres med udgangspunkt i en diskussion af, hvad faglighed er, og hvordan faglighed skal opfattes, kredsene om Bundsgaards didaktiske kompetenceposition sat i relation til danskfaget i folkeskolen. Diskussionen konkluderer, at kompetencebegrebet er svært foreneligt med den curriculumorienterede faglighedsopfattelse, der præger skolen i dag. David Schaffers begreb ”epistemic frames” foreslås som kompromis mellem den kompetenceorienterede, teoretiske tilgang og folkeskolens virkelighed med Fælles Mål for dansk.

Herefter gives en kort læremiddelanalyse af *Redaktionen*, sat i relation et traditionelt undervisningsmateriale om avisfremstilling, Avisen i Undervisningens ”Avis-layout og redigering”, af Munk og Ribergaard (2005). Analysen tager udgangspunkt i Bundsgaards motivationsfremmende didaktik, ”de autentiske kommunikationssituationer” og Bundsgaards påpegning af tre væsentlige problemfelter i projektarbejde, som *Redaktionen* alle søger at tage højde for: struktur, organisation, og faglig fordybelse (2005:323, 122; 323; 275). Analysen munder ud i en forventning om en øget faglighed hos elever, der arbejder med *Redaktionen*.

På baggrund af diskussionen af faglighed præsenteres herefter en semikvalitativ, empirisk undersøgelse af elevernes faglige udbytte i henholdsvis *Redaktionen* og traditionel undervisning ved måling af deres forståelse for og anvendelse af danskfaglige, journalistiske begreber – en måling af deres ”epistemic frame” for journalistik. Undersøgelsens validitet diskuteres, og resultater fra *Redaktionen*s interne evaluering inddrages for at give et empirisk bredere funderet svar.

2. Etablering af et faglighedsbegreb

I dette afsnit etableres et faglighedsbegreb med udgangspunkt i en diskussion af, hvad faglighed er, og hvordan faglighed skal opfattes, kredsene om Bundsgaards didaktiske kompetenceposition sat i relation til danskfaget i folkeskolen. Diskussionen konkluderer, at kompetencebegrebet er svært foreneligt med den faglighedsopfattelse, der præger skolen, og David Schaffers begreb ”epistemic frames” foreslås som kompromis.

2.1. Begrebet faglighed

Historiefagdidaktikeren Bernard Eric Jensen viser, at det er umådeligt vanskeligt at give en entydig og præcis definition af begrebet faglighed, som han betegner som ”et didaktisk morads” (2007:115),

også fordi Undervisningsministeriet bruger begrebet upræcist (2007:49; 61f). Endvidere viser Jensen, hvordan forskellige fag synes at have forskellige opfattelser af begrebet, fx samfundsfag, der er baseret på basisfaget, og historie – som Jensen selv tilhører – der tager udgangspunkt i etnodidaktik (Jensen 2007:20f).

Danskfagdidaktikeren Bundsgaard definerer faglighed således (2005:276):

Såvel erfaringspædagogerne som handlekompetencefortalerne taler om at faglighed er at udvikle begreber. Det er min opfattelse at dette kun er den ene side af faglighed. Med faglige problemstillinger mener jeg således på den ene side udviklingen af **begreber ... og sammenhænge ...** og på den anden side udviklingen af faglige **metoder og aktivitetsformer**

Bundsgaards opfattelse af faglighed stemmer fint overens med fx historiefagdidaktikeren Vagn Oluf Niensens, hvor faglighed også bestemmes som kombinationen af stof og metode (1992:9).

Skolen organiserer så undervisningen efter disse begreber og metoder, i *forskellige* fag, af Bundsgaard kaldet ”historiske konstruktioner med pragmatiske fordele, der tilgodeser fagenes fortid” (Bundsgaard 2005:156f), som fx kanonlisten i dansk er et eksempel på. Bundsgaards kritik synes umiddelbart berettiget, fordi det grundlæggende problem ved denne faglighedsopfattelse er, at definitionen går den forkerte vej, så faglighed bliver ”... den aktivitet, der foregår inden for et område, der er afgrænset som skolefag” (Hansen et al 1995:22), og derved begrundes faget sig selv, hvilket Bundsgaard-gruppen (Bundsgaard et al. In press) er modstander af (In press:3). Den curriculumorienterede faglighed, der gennem test og afgangsprøver er (på vej) i folkeskolen, er stærkt uheldig: Forskning fra USA viser, at de elever, der klarer sig godt i test, ikke kan bruge deres ”faglighed” til noget i virkeligheden, (Schaffer 2006:x) De er altså dygtige til at blive testet! Test i skolen er mest en test af fagsprog (jargon), ikke af anvendt faglighed (Schaffer 2006:59). Faglighed består ikke alene af at kunne begreber. Og som det poetisk fremføres, bliver en gris ikke tungere af at blive vejjet (Dahler-Larsen 2008:13). I værste fald ”træder læreren selv op på vægten for at øge den”, viser anden amerikansk forskning (Alsinger 2008:22).

Den curriculumorienterede faglighed, der præger skolen, er i relation til folkeskolens overordnede mål, handlekompetence, uheldig og måske endda selvmodsigende, fordi faget og dermed fagligheden begrundes sig selv.

2.2. Fremtidens danskfag

Arbejdsgruppen "Fremtidens danskfag" som led i Nyfaglighedsprojektet med sprogprofessor Frans Gregersen som formand giver sit bud på danskfagets faglighed centreret omkring sprog som de fire *kulturkompetencer*, de produktive "tale og skrive" og de receptive "læse og lytte".

Kursiveringen af ordet *kompetencer* er bevidst. Bundgaard (2006b:12) påpeger, at der i de oprindelige delrapporter blev anvendt ordet "kulturteknikker", men da matematikdelen i Nyfaglighedsprojektet anvendte en kompetencetilgang, blev "teknik" ubegrundet erstattet med kompetence i den endelige rapport, altså en pragmatisk tilgang. Samtidig anfører Bundgaard, at den forståelse af ordet kompetence, der ligger bag, er uklar (2006b:28; 33). En kritik Jensen er enig i med påpegning af, at rapportens faglighedsbegreb er "superbred" (2007:100f) og "uklart" (2007:108), da det inkluderer både professionslæring, skolelæring og hverdagslæring, hvorfor det ikke løser problemet med at beskrive, hvilken faglighed danskfaget skal udvikle.

Rapporten selv peger på, at et af fagets problemstillinger er en manglende afgrænsning. Ifølge den "faginterne tilgang", dvs. fagfolk, handler faget dansk om "stort set alt" (2003:39). Og det er et problem. For at kunne vurdere faget, skal det afgrænses. Derfor afviser gruppen også at "udvide faget" med en visuel kompetence, som ellers synes oplagt "... for at imødekomme en fremstormende visuel kultur" (2003:43). Problemet ifølge rapporten er, at "Der kommer mere stof ind, og der skal tilsvarende stilles nye krav til lærerkompetencerne... danskfaget [må] kende sin begrænsning, og så længe det ikke løser sin primære opgave tilfredsstillende, så længe er attraktionen ved at udvide fagets grænser ikke overvældende" (ibid.) – en pragmatisk og traditionalistisk tilgang med udgangspunkt i fagets fortid (Bundgaard et al. In press:10) og ikke elevernes fremtid (In press:5).

Den visuelle dimension i danskfaget er allerede repræsenteret i Fælles Mål (2003:10, 13, 21, 89, 102), og udgør en væsentlig del i en netop "fremstormende visuel kultur" – og i netværks- og informationssamfundet (Bundgaard 2005:140) Inkluderingen af "det visuelle sprog" på linje med det talte og det skrevne synes både oplagt og nødvendig, og rapportens afvisning fremstår pragmatisk, om end en diskussion heraf ligger uden for afhandlingens objekt.

Ifølge Jensen er rapporten også udtryk for kamp mellem danskfraktioner (sprog, litteratur, medier) (2007:104; 111), et synspunkt, Bundgaard-gruppen støtter (In press:12). Og som både Jensen, fx med kritik af Bo Steffensen (2007:69ff), og Bundgaard, fx med kritik af Mads Hermansen (2005: 95ff) selv deltager i. Under alle omstændigheder giver rapporten ikke et troværdigt bud på en faglighedsopfattelse, der kan begrundes uden for faget. Faget og dermed fagligheden begrundes stadig sig selv.

2.3. Bundsgaards kompetencetilgang

Danskfagets begreber og metoder danner baggrund for Bundsgaard-gruppens analyse af, hvordan danskfaget med sine begreber og sammenhænge, metoder og aktivitetsformer – sin faglighed - kan bidrage til elevernes nutid og fremtid (Bundsgaard et al. In press:3) – altså en logik for indholdsudvælgelse. Denne analyse danner udgangspunkt for deres udfoldelse af kompetencebegrebet, fordi fokus netop må rettes mod, hvordan elever møder krav i de situationer, de måtte komme ud for (2006b:36):

Hvis formålet med skolen og ungdomsuddannelserne er at uddanne til at kunne begå sig, dvs. honorere kravene i situationer samt at diskutere grundlaget og deltage i forandringer af dette, så må målbeskrivelser også formuleres i et sprog der lægger vægten på at kunne noget i situationer, mere end på at have færdigheder og viden uafhængigt af sammenhænge.

Bundsgaard-gruppen argumenterer altså for en kompetenceopfattelse, som operationaliserer det dannelsesbegreb, skolen er underlagt, og som de erklærer sig enige i: Uddannelsens mål er at bidrage til at eleverne bliver alment dannede (In press:6). For at være dannet, skal man altså besidde nogle kompetencer. Fagligheden, som i citatet synes opfattet som ”færdigheder og viden”, indgår som et delelement i det kompetence-begreb, Bundsgaard opstiller med udgangspunkt i DeSeCo (OECD-projektet *Definition and Selection of Competencies*, Rychen 2003).

Udgangspunktet er ”menneskets fem identiteter” (In press:6; Bundsgaard 2006:38): Arbejderen, personen, borgeren, æstetiker og forbrugeren, dvs. fem aspekter af menneskets kompetencer alt efter situation. (In press:7; jf. Bundsgaard 2006: 38).

Bundsgaard præsenterer seks forskellige logikker for curriculumudvælgelse (2006b:27ff) fra den ”traditionalistiske og pragmatisk”, som ”Fremtidens danskfag” altså er udtryk for, til den kompetenceorienterede, han selv står for. Denne opdeler han yderligere i fire tilgange med den fremadrettede, situations- og handlingsorienterede kompetencetilgang, som også DeSeCo står for, som målet (2006b:34). Hvad skal der til, så mennesket bidrager ”... til at skabe et velfungerende samfund og kan leve et godt liv” (In press:9)

Begrebet kompetence har altså fokus på handling i modsætning til viden. ”Ved at” har fokus på faglighed, mens ”ved hvordan” handler om kompetence. Kompetencen eksisterer *potentielt* og kan ikke i sig selv måles eller vejes – den eksisterer kun i performance, målt over lang tid og i forskellige kontekster, og for at kunne vurderes, skal handlingen observeres i forskellige kontekster (Rychen 2003:55):

First, competence cannot be directly measured or observed, but must be inferred from observing performance to meet a demand in a large number of settings

Skolen skal altså udvikle potentielle kompetencer hos eleverne, således at de kan agere kompetent i de situationer, de måtte komme i. Fagene bliver i den forståelse underordnet skolens formål på en sammenhørende måde og bliver i sig selv midler: ”... den viden og indsigt, de metoder og færdigheder som fagene repræsenterer, skal anvendes med det mål at bidrage til elevernes kompetencer” (Bundsgaard et al. In press:5). Denne forståelse argumenterer Bundsgaard netop for i sin ph.d.: ”Jeg betragter *handlekompetence som det overordnede didaktiske mål* for folkeskolen... Handlekompetence kan altså opfattes som skolens overgribende opgave, som de enkelte lærere (og elever) i de enkelte fag må besinde sig på løbende” (2005:142).

Undervisning må som følge af denne logik for curriculumudvælgelse finde sin begrundelse uden for faget (In press:4).

Bundsgaard-gruppens kompetencetilgang må her afvises af to grunde: For det første er kompetencetilgangen ikke direkte målbar (”cannot be directly measured or observed”, jf. Rychen). Det opfatter jeg som et problem, fordi et faglighedsbegreb, der skal anvendes i en folkeskole under politisk pres bør kunne måles. Derudover vil jeg argumentere for, at det repræsenterer en nytænkning af faget, som ikke umiddelbart kan forenes med faget i dag:

Det er min opfattelse, at Bundsgaards mere eller mindre ekspliciterede ærinde er at tage den ”historiske konstruktion” danskfaget op til overvejelse – altså en nytænkning af faget. Det kommer tydeligere frem i hans seneste publikationer. Hvor fokus før var de kommunikative kompetencer (2005:157, 167), er både fokus og faget udvidet i den kompetenceopfattelse, han nu argumenterer for (In press:8), bl.a. også fordi en del af de kompetencer, han tidligere lagde under de kommunikative, nu er selvstændige, fx ”den narrative”, jf. Bundsgaard (2005:167f) vs. (In press:8).

Ifølge Bundsgaard-gruppen bør danskfaget bidrage til udviklingen af primært tre kompetencer: Sociale, hermeneutiske og kommunikative. Hver hovedkompetence er så underopdelt – og dermed yderligere operationaliseret i en række underkompetencer, som formuleres som mål med danskundervisningen (In press:8).

Lovgrundlaget for danskfaget i folkeskolen er bl.a. Fælles Mål for dansk, der fastslår, at kernen er sprog og litteratur med det talte og det skrevne sprog, opdelt i det produktive og det receptive, og ”sprog, litteratur og kommunikation” som centrale kundskabs- og færdighedsområder

(UMV 2003a:10). Samtidig skal dansklæreren også leve op til en række andre mål, herunder fx sociale mål (UVM 2003b).

Gruppen anfører, at deres tilgang "... ikke nødvendigvis [er] et forslag til et nyt danskfag" (In press:16) og begrunder det med at der for "... **mange** af de aktiviteter der fordres i *Fælles Mål*" kan argumenteres med en kompetencevinkel (ibid., min fremhævelse – *mange*, altså ikke alle). Endvidere argumenteres der for, at "Ingen af kompetencerne falder udenfor undervisningsministeriets lovformuleringer, men er snarere et udtryk for en anderledes vægtning" (In press:128). Det er ikke lykket mig at finde det sted i *Fælles Mål* for dansk, hvor der er belæg for fx "at kunne skabe og vedligeholde venskaber" som led i "den sociale kompetence" (In press:8)

Bundsgaard-gruppens bud på "fremtidens danskfag" inkluderer altså både "danskfaglige" kompetencer som sprog, litteratur og kommunikation, men også almene kompetencer som det sociale, der i dag må opfattes som noget fageksternt. Dermed udvides danskfaglighedsbegrebet væsentligt.

Endvidere "nytter det ikke", som Bundsgaard selv påpeger, at give lærerne ansvar for noget, de ikke har de faglige forudsætninger for (2005:156) – og derfor heller ikke fx en kompetencetilgang til faget! Det taler for at opfatte Bundsgaard-gruppen som et fornuftigt, men langsigtet bud på en nytænkning og omstrukturering af faget, som derved fortsat kendetegnes ved træghed, jf. Henriksen (1974:129): "Det mest påfaldende ved denne oversigt [over danskfagets historiske udvikling] er den træghed, der kendetegner omdannelsen af faget dansk i skolen". Der går lang tid før sådanne tanker via lovgivning, omstrukturering, uddannelse og efteruddannelse er implementeret i folkeskolen.

Der er meget, der tyder på, at den nytænkning, som jeg mener Bundsgaard-gruppen står for, er på sin plads, for som rapporten "Fremtidens Danskfag" også fastslår i et tidl. anvendt citat, så løser faget ikke "... sin primære opgave tilfredsstillende" (2003:43). Men fordi det er en nytænkning, må tilgangen her afvises som faglighedsbegreb, da det er for vidtgående i forhold til *Fælles Mål*, og fordi kompetencen ikke umiddelbart kan måles.

I en vurdering af elevernes faglige udbytte af et *aktuelt* undervisningsmateriale, *Redaktionen*, må faglighedsbegrebet nødvendigvis tilgodese den faglighed, der lovmæssigt danner hjemmel for faget - *Fælles Mål* for dansk samt prøvebekendtgørelsen. Derved kommer jeg nødvendigvis til at argumentere for faget ud fra faget. Faglighed kommer derved til at handle om "... at leve op til værdikriterier indbygget i fagets opgave og knyttet til dets genstand", som Hans Fink, Århus Universitet, udtrykker det (I Jensen 2007:34).

Faglighed er altså kendetegnet ved i en eller anden grad at være knyttet til basisfag, som den almene fagdidaktiker Bo Steffensen udtrykker det, ligesom han gør opmærksom på, at "... det er evident at mange skolefag bygger på flere basisfag..." (2003:360), herunder også faget dansk.

Ifølge Jensen er undervisningsfag i ministeriets opfattelse netop "... bearbejdede udgaver af de foreliggende videnskabs- og håndværksfag" og på den måde får Hansen "ret" i, at definitionen af faglighed bliver "... den aktivitet, der foregår inden for et område, der er afgrænset som skolefag" (Hansen et al:22), jf. afsnit 2.1. side 7.

Denne tilgang kan opfattes som uhensigtsmæssig, i og med at begrundelsen for de faglige aktiviteter dermed kommer fra faget selv, og som Bundsgaard et al. påpeger, er det naturligvis uheldigt, når faget dansk er underlagt nogle overordnede mål – Folkeskolens formål (jf. Bundsgaard 2005:142). Kompetencefortalerne formulerer problemet præcist: "... en formulering af færdigheder og viden der skal indlæres... fører til at lærere og elever fokuserer på disse færdigheder og denne viden i stedet for på, om eleverne faktisk bliver i stand til at løse de opgaver de kan forventes at stå overfor i deres samtid og fremtid. (Bundsgaard 2006b:36). Steinar Kvale anfører, godt nok med henvisning til gymnasiet - derfor ordet "uddannelse" - men jeg vil gøre hans ord til mine om den folkeskole, der er udviklet: "Der er en massiv kløft mellem den adfærd, som i dag officielt ønskes af eleverne som et resultat af uddannelsen, og den adfærd, som fremmes i en skole baseret på karakterudvælgelse" (1980:189).

Ikke desto mindre fastholder jeg her den valgte tilgang, fordi jeg ønsker at vurdere et konkret undervisningsmateriale i forhold til udvikling af faglighed. Endvidere er det lærernes eneste mulighed for at agere professionelt at leve op til de lovmæssige krav. At disse krav kan virke modstridende, jf. fx Saitz 2008, er en diskussion, der her udelades, andet end at det konstateres, at det er folkeskolens paradoks. Forskningen i forhold til vurdering af et aktuelt undervisningsmateriale bliver nødt til at medtænke, hvor skolen er nu, også selvom den er "bagefter".

Kompetencetilgangen medtænker ikke paradokset, at folkeskolen afsluttes med en prøve, der vægter faglighed og mundtlighed (UMV 2008b:33), og kompetence kun kan måles over tid og i flere kontekster. Derfor kan man argumentere for, at det er uhensigtsmæssigt at have en kompetenceopfattelse, når det er faglighed, der måles eller vurderes.

På den ene side står faghæftet, hvor fagligheden begrunder sig selv, og hvor kompetence-fortalerne fx har meget ret i, at kundskaben "hvad er en nyhedsartikel?" er meningsløs, hvis den ikke kontekstualiseres, ligesom kundskaben ikke giver færdigheden at kunne skrive én. På den anden

side står kompetence-fortalerne, der med fokus uden for faget har kontekstualiseringen, men med ikke umiddelbart målbare mål og en udvidelse af faget. Et bud på et faglighedsbegreb, der kan bygge bro mellem disse positioner, er den amerikanske didaktiker David Schaffers begreb ”epistemic frame”:

2.4. Epistemic frames

Begrebet ”epistemic frame” (Schaffer 2004) defineres ved ”Collections of skills, knowledge, identities, values, and epistemology that professionals use to think in innovative ways” (Schaffer 2006:12). Bundsgaard oversætter begrebet med ”tankerammer” (2008a:2).

Schaffer anfører, at enhver profession har sin egen tankeramme. Det at være lærer indebærer, at man *tænker og handler* som en lærer, og det at være forsker indebærer, at man *tænker og handler* som en forsker: Fagligheden *konstitueres* dermed i praksis. Schaffer opstiller sit begreb med udgangspunkt i de amerikanske læringsteoretikere Lave og Wengers begreb ”praksisfællesskaber”, der er udarbejdet på baggrund af studier af mesterlære (2003). Begrebet beskriver en (fag)gruppes fælles aktivitet, som udvikler en række fælles fysiske, sociale og mentale redskaber – et repertoire, som kendetegner og konstituerer praksisfællesskabet (Jf. fx Bundsgaard/Kühn 2007:14, Bundsgaard 2008a:1)

Det udvikler en unik tankeramme – ”epistemic frame” for dette praksisfællesskab (Schaffer 2004:1404):

For example, journalists share common ways of thinking and working, and individuals who work in the field of journalism incorporate these ways of thinking and working into their sense of self, coming to think of themselves, at least in part, as journalists. ...

Different communities of practice (e.g., different professions) have different epistemologies: different ways of knowing, of deciding what is worth knowing, and of adding to the collective body of knowledge and understanding.

Den epistemiske ramme konkretiserer begrebsforståelsen og aktivitetsformerne og dermed fagligheden. Denne faglighedstilgang stemmer fint overens med det her opstillede kompetencebegreb og faglighedsbegrebet begrundes uden for sig selv, ligesom tilgangen anerkender, at fagligheden kan beskrives – og dermed måles. Schaffer foreslår også selv denne tilgang (2005:3):

Rather than constructing a curriculum based on the ways of knowing of mathematics, science, history, and language arts, we can imagine a system in which students learn to work (and thus to think) as doctors, lawyers, architects, engineers, journalists, and other valued reflective practitioners - not in order to train for these pursuits in the traditional sense of vocational education, but rather because developing those epistemic frames provides students with an opportunity to see the world in a variety of ways that are fundamentally grounded in meaningful activity and well aligned with the core skills, habits, and understandings of a postindustrial society.

Faglighed hos journalisten består netop en af tankeramme dels med en række begreber og metoder, der giver en systematik, og som måske nok kan læres fra en bog (fx Grundwald et al.1997, en grundbog på journalistuddannelsen), men også det, der kun kommer gennem erfaring, talent mv. Fagets opgave bliver altså at levere systematikken, så eleverne forstår, hvorfor nogle artikler er mere hensigtsmæssige eller bedre fungerende end andre. Med begrebet ”epistemic frame” kontekstualiseres fagligheden, og på den måde bygges der bro mellem folkeskolen i dag og kompetencefortalerne: Avisartikler, hvad enten de optræder i Ekstra Bladet eller Weekendavisen er på hver sin måde manipulerende, og netop en epistemisk ramme af journalistik vil kunne facilitere at forholde sig til dette. Og det må være et delmål, som også fremgår af Fælles Mål for dansk, ligesom fx den kritiske stillingtagen udgør et væsentlig element i en kommunikativ kompetence (Bundsgaard et al. in press:8).

Der er grundlæggende to problemer forbundet med ”tankerammer” som faglighedsopfattelse. For det første er det ikke alt inden for en givet praksisfællesskab, der er relevant for skolen, som også Bundsgaard påpeger (2008a:4), ligesom der er dele af det nuværende skolefag, der ikke umiddelbart kan dækkes af en. En stor del af danskfaget vil autentisk kunne dækkes af forskellige professioners ”kompleksitetsreducerede” tankerammer (jf. Bundsgaard 2008a5), fx journalist, layouter, fotograf, reklame, skuespiller, filminstruktør, anmelder osv. Men der er stadig en række (basisfaglige) aspekter i faget, fx grammatik eller kanonforfatterne, der kan være svært at sætte ind i en for folkeskoleelever autentisk tankeramme, jf. afsnit 3.2. p. 16 om motivation. Det problem vil jeg lade stå uløst her, fordi den eneste løsning, jeg ser, er den nytænkning af faget, fx Bundsgaard-gruppen præsenterer.

Med begrebet ”epistemic frame” som det målbare og kontekstualiserede bud på en faglighedsopfattelse gennemføres nu en læremiddelanalyse af *Redaktionen* sat i relation til en skolebog.

3. Læremiddelanalyse af *Redaktionen*

– sat i relation til en skolebog

I dette afsnit gives en kort læremiddelanalyse af *Redaktionen* sat i relation til et traditionelt undervisningsmateriale om avisfremstilling – den bog, kontrolgruppen i den empiriske undersøgelse arbejdede med, ”Avis-layout og redigering”, af Munk og Ribergaard (2005). Analysen er kort, da den overlapper lignende analyser af dels *Redaktionen* (Bundsgaard 2008a, 2008b), dels af en bog om avisfremstilling, (Viemose 2004 i Bundsgaard 2005:288ff). Analysen munder ud i en forventning om en øget faglighed hos elever, der arbejder med *Redaktionen*.

3.1. Præsentation af *Redaktionen*

Redaktionen er en avisplatform, hvor en klasse online kan lave egen avis fra tanke til tryk i 1000 eksemplarer på rigtigt avispapir – gratis. Integreret i systemet er ud over forskellige, enkle journalistiske værktøjer som notesbog, mindmap, skrive-, foto og layouteditor dels et processtyringsværktøj, kaldet ”Tidsplanen” der giver lærer og elever overblik over de forskellige delopgaver og deadlines, dels over 40 såkaldte ”interaktive assistenter”, der hjælper elever med det faglige, når der er brug for det.

Den engelske professor Angela Macfarlane har i nogle år forsket i spil i relation til undervisning. Bl.a. på grund af elevernes øgede motivation ligger et stort læringspotentiale i spil (Macfarlane 2008). Måske i mangel af bedre anvender hun generelt ordet ”seriøse spil” (serious games) om forskningsbaserede spil med klare og eksplicite læringsmål og som er udviklet til undervisning (2008). *Redaktionen* er altså i Macfarlanes terminologi et ”seriøst spil”, og det ordvalg er misvisende på dansk.

Bundsgaard benævner *Redaktionen* ”en praksisstilladserende, interaktiv platform”, forkortet *PracSIP*”: Det er en ”... webbaseret tjeneste som understøtter elever i at indgå i en praksis fx som journalister, ingeniører, læger osv. *PracSIP*’en organiserer elevernes samarbejde, hjælper dem med at strukturere deres arbejde, stiller redskaber til rådighed og understøtter elevernes udvikling af de nødvendige faglige kompetencer. (2008a:1). Som nævnt i indledningen er *Redaktionen* udarbejdet efter et internt konceptpapir af Jeppe Bundsgaard, der igen er ud fra de didaktiske principper, han opstiller i sin ph.d. (2005), hvor han dels opstiller en motivationsfremmende didaktik, dels peger på tre væsentlige problemstillinger i projektarbejde: Struktur, organisation og faglig fordybelse. *Redaktionen* søger at imødekomme alle fire aspekter:

3.2. Motivation

På baggrund af et omfattende teoretisk udredningsarbejde opstiller Bundsgaard sit bud på danskfagets it-didaktik i en række motivationsfremmende principper for undervisningens tilrettelæggelse (2005:123), som kædes sammen i det sloganlignende ”autentiske kommunikationssituationer”, dvs. kommunikation, hvor parterne reelt er interesserede i hinandens udsagn om et reelt emne (2005:300), ”Og hvor modtageren kan gøre noget med det sagte...” (2006:1). I gennem en autentisk kommunikationssituation kan man ”... opnå en række fordele” (2005:300).

Bl.a. med henvisning til Martin E. Fords motivationsteori understreger Bundsgaard, at ”... en autentisk kommunikationssituation er befordrende for elevernes motivation og læring...”, da tydelige mål fremmer motivationen, og ”... der er ofte er tydelige mål forbundet med autentiske kommunikationssituationer” (2006:1). Det giver en fordel ifølge den svenske didaktiker Staffan Selander: ”När elever uppfattar handlinger och fenomen som meningsfulla kan de självständigt og aktivt handla mot mål” (2008:27). Synspunktet støttes af andre forskere, fx Schaffer og Resnick: ”Research suggests that in general students take pride in the public presentation of their writing” (1999:205). Bundsgaard anvender også mængdeargumenter: ”At den autentiske kommunikationssituation er efterstræbelsesværdig er den overvejende del af de teoretikere jeg har omtalt hidtil enige i” (2005:301). Med 1000 aviser, som klassen kan fordele lokalt og på den måde være med til at sætte en dagsorden, kan *Redaktionen* utvivlsomt karakteriseres som en autentisk kommunikationssituation, og dermed med en forventning og øget motivation og læring hos eleverne.

Et traditionelt avisforløb i skolen kan også karakteriseres som en autentisk kommunikationssituation, og elever er typisk også mere motiverede i sådanne forløb end i ”traditionel undervisning”.¹ Men i bedste fald får hver elev et eksemplar af avisen i farver, og hverken mængdemæssigt eller layoutmæssigt kan opnås samme standard som *Redaktionen*. Grænsen for autenticitetsniveauet rykkes med *Redaktionen*, fordi det i så udtalt grad kan være autentisk.

3.3. Struktur

På baggrund af sine observationer anfører Bundsgaard, at det er ”... afgørende for succeszen at arbejdet er tydeligt struktureret” (2005:262).

Processen med at udarbejde klassens avis struktureres af PracSIP'en gennem en faseopdelt proces. I *Introfasen* byder Ekstra Bladets chefredaktør velkommen i en video og fortæller lidt om det at lave avis – i Ekstra Bladets forståelse – og lidt om de muligheder for påvirkning 1000 eksemplarer af en avis giver i et lokalsamfund! Herefter fastsættes *Avisens profil* og målgruppe, og

¹ Uformel forespørgsel på skolekoms ”Lærerværelset”, maj 2008.

de ønskede redaktioner nedsættes. Herfra struktureres forløbet med at skrive avisen efter samme principper, som en virkelig avisredaktion arbejder efter – tilsat nødvendige pædagogiske elementer. I *Planlægningsfasen* oprettes artikler og ansvar for de forskellige delopgaver (faserne) fordeles. I *Researchfasen* er integreret et værktøj til udarbejdelse af mindmap og en notesbog, og i *Fotofasen* er der dels adgang til at oploade egne billeder, dels adgang til en censureret udgave af Ekstra Bladets egen billedbase (stødende billeder mv. er sorteret fra). Et simpelt fotoredigeringsprogram giver mulighed for bearbejdning (lys, beskæring mv.). I *Fokusfasen* får eleverne hjælp til at fokusere artiklerne, bl.a. gennem valg af vinkel, inden *Skrivefasen*, hvor eleverne først vælger artikeltype, der ”skjult” medfører til- og fravalg af forskellige delelementer (fx underrubrik). Herefter skrives artiklen i et simpelt skriveprogram med indbygget respons- og korrektur, hvor programmet er indrettet således, at en artikel først skal meldes ”klar til layout”, før det er muligt at layoute den. I *Layoutfasen* sættes avisen op med udgangspunkt i en række skabeloner, der faciliterer at få avisen til at ligne virkeligheden. Endelig sættes forsiden op i *Deadlinefasen*, hvor det også er muligt at lave en spiseseddel, og avisen sendes til tryk. I første omgang sendes avisen til Ekstra Bladet Skole, for at undgå evt. misbrug, før den så trykkes på Ekstra Bladets trykkeri og sendes til skolen i 1000 eksemplarer - gratis.

Som Bundsgaard anfører det, ”... støttes [eleverne] således gennem platformens opbygning i at få struktur på processen” (2008a:5), uden det er en ”spændetrøje” (ibid.), da eleverne mere eller mindre frit kan vandre frem og tilbage mellem faserne, jf. dog bindingen på fx layout.

Bogen ”Avis-layout og redigering” er ligeledes struktureret i ”faser”. Efter lignende indledende overvejelser om, hvad en avis er, og hvorfor aviser er forskellige, skal forløbet planlægges. Her er fokus dog fra starten på layout, som er bogens gennemgående vinkel på stoffet (bogens forfattere er grafiske designere), og artikler planlægges med layout for øje. Næste kapitel har fokus på, hvordan de enkelte artikler skrives og layouts. Herefter inddrages fotos og beskæring, før fokus så rettes mod layout af hele sider. Til sidst gennemgås layout af forsiden.

Bogens adskiller sig fra *Redaktionen*, i og med at den udover det produktive tydeligt også har det receptive for øje. Som bagsideteksten fortæller, skal bogen ”... både ... være en inspirerende ”værktøjskasse” og et opslagsværk, der ligger på bordet i redaktionslokalet, klar til at give svar på de spørgsmål...” (2005:bagsiden). Udover den væsentlige forskel i tilgang er bogen stadig et eksempel på en måde at strukturere den fasedelte proces, hvad enten den er receptiv eller produktiv. Den væsentligste forskel er, at bogen ”ligger på bordet”, mens eleverne er i *Redaktionen*.

3.4. Organisation

Den anden væsentlige problemstilling i forhold til projektarbejde, som Bundsgaard peger på, er organisering af samarbejdet (2008a:6f). I *Redaktionen* indgår et processtyringsværktøj, som af pædagogiske årsager – så elever har en idé om, hvad det er – kaldes ”Tidsplanen”:

Systemet lister de forskellige opgaver, der skal løses, svarende til fanebladsstrukturen, og eleverne fordeler dem mellem sig. I forhold til den deadline, læreren har sat for avisen, foreslår systemet så en tidsplan med ”del-deadlines”, som eleven selv kan redigere i. Statusbaren øverst i skærmen fungerer herefter både som en oversigt, der hele tiden fremgår af skærbilledet, så eleverne kan få overblik over, hvor langt de er nået, dels som en genvej til Tidsplanen, og eleverne kan i statusbaren ajourføre opgaverne efterhånden som arbejdet skrider frem. Overskrides en deadline, gør systemet opmærksom på det med stigende ”aggressivitet”. De andre elever i samme redaktion kan også følge med, og på den måde kan eleverne ”... holde hinanden til ilden” (Bundsgaard 2008a:7). Via lærerlogin har læreren adgang til at overskue alle elevers tidsplan.

I bogen ses ikke umiddelbart nogle forslag til organisering af arbejdet. Det antages derfor, at det er overladt til læreren. Der er ikke udarbejdet en lærervejledning til bogen.

3.5. Faglig fordybelse

En af projektarbejdsformens største udfordringer er den manglende faglige fordybelse. Den amerikanske forsker B. Barron fremfører, at undersøgelser af det traditionelle raketaffyringsprojekt i amerikanske 6.kl. viser, at eleverne fx ikke lærer, hvad der gør en raket god eller dårlig (1995:273). Med andre ord ”drukner fagligheden i produktmål”. Og det er et ”alvorligt problem” (Bundsgaard 2008a:7). Det rejser spørgsmålet, om elever, der arbejder med *Redaktionen* lærer det danskfaglige avisstof, eller om de fx kun lærer lidt om Ekstra Bladet.

Bundsgaard lister tre problemstillinger for læreren forbundet med projektarbejde: ”1) at få de faglige aspekter af arbejdet tematiseret når der er behov for det, 2) at kunne gennemskue hvad der er faglighed i, og 3) at kende alle de faglige metoder og den faglige viden som aktualiseres” (2008a:7f). For det første er det ikke alle elever, der på samme tid har behov, hvorfor en gennemgang af et emne vil være en forstyrrelse af elever, der er andetsteds i processen, jf. Bundsgaard 2005:277ff. For det andet er det ikke sikkert, at læreren har det faglige overblik, der skal til. Læreren er netop – eller forhåbentlig – lærer og ikke – i dette tilfælde – journalist.

Som bud på en løsning har Bundsgaard udviklet begrebet "interaktive assistenter" (IA), hvor computeren anvendes funktionelt som "... **strukturende interaktivt undervisningsmateriale** " (Bundsgaard 2005:274).

Ved at stille nogle gennemtænkte spørgsmål på baggrund af en analyse af den faglige udfordring kan IA'erne støtte eleven gennem en til dels sekventiel arbejdsproces eller erkendelse og undervejs " ... introducere eleverne for faglige begreber, sammenhænge og metoder og aktivitetsformer netop når de har behov for det" (2005:277f), ligesom elevens tidligere svar integreres, hvorigennem eleven kan genoverveje sine svar. Og samtidig er den profil og målgruppe, klassen valgte for deres avis, integreret i relevante assistenter. Med andre ord: Computeren strukturerer – eleven tænker (Jf. Bundsgaard 2008a:8f).

En gennemgang af en IA resulterer i en opsamlingsguide, som kan udskrives og fx diskuteres med læreren. Eleverne er klædt på til en faglig snak om deres eget projekt. Som nævnt er integreret over 40 IA'ere i *Redaktionen*, hvor eleverne kan hente hjælp til alt fra idéudvikling, planlægning, research, skrivning over layout til evaluering.

I forhold til bogen er problemet, som Bundsgaard påpeger i gennemgangen af Viemose (2004), at eleverne med bogen får "... en række fagudtryk, men ikke faglige metoder..." (2005:290). Det kendetegner også Munk og Ribergaard (2005:24ff), hvor samme kommunikationsmodel som på whiteboardet ovenfor gennemgås. Og igen "ligger bogen på bordet", mens eleverne er i *Redaktionen* og får begreberne præsenteret i kontekst.

3.6. Opsamling, læremiddelanalyse

Redaktionen er udarbejdet mere eller mindre, som Schaffer foreslår "epistemic games" skal udvikles – med tværfaglige kompetencer: "The developers of epistemic games based on professional practices need to combine the insight of a skilled ethnographer, the intuition of a skilled teacher, and the expertise of a skilled game developer" (2005:5). *Redaktionen* er netop det: Platformen er udarbejdet i mødet mellem relevante fagpersoner på Ekstra Bladet, danskfaget i folkeskolen og en akademisk tilgang til begge, og et computerfirma. I modsætning hertil er bogen, der er udarbejdet af fagfolk: Munk og Ribergård (2005) grafiske designere (Viemose (2004) journalist), begge selvfølgelig med et skolefagligt forlag bag sig.

Redaktionen lægger i udtalt grad op til er en autentisk kommunikationssituation med en høj grad af motivation. Elevernes arbejde struktureres og organiseres af computeren med indbygget

støtte til faglig fordybelse af de elever, der har brug for det, når de har brug for det. Heroverfor står bogen, som også lægger op til en autentisk kommunikation, om end i ”mindre grad”, og hvor arbejdet struktureres af bogen, væk fra computeren, hvor arbejdet ellers foregår. Bogen indeholder ikke umiddelbart anvisninger på eller hjælpemidler til organisering af arbejdet. Som anført er det bogens tanke, at eleverne kan gå til bogen, når der er brug for det, men det foregår i forholdsvis teksttunge kapitler der præsenterer faglige begreber, men ikke metoder. På baggrund af læremiddelanalsen må *Redaktionen* rejse en forventning om et øget læringspotentiale hos eleverne, sammenlignet med bogen. Det afdækkes nu.

4. Danskfaglighed i avisarbejde

I dette afsnit præsenteres en komparativ, empirisk undersøgelse af elevernes faglige udbytte i forløb med *Redaktionen* og i et traditionelt forløb. Resultater fra *Redaktionens* interne evaluering inddrages for at give et empirisk bredere funderet svar. Efter en præsentation af empirien og de problemer, der er forbundet dermed, præsenteres en række resultater fra undersøgelserne.

4.1. Om empirien

Empirien stammer dels fra egen semikvalitative spørgeskemaundersøgelse med elever om faglighed i avisarbejde, ”Avisfaglighedsundersøgelsen 2008” vedlagt i bilag 1, p. 36ff, dels fra Ekstra Bladets løbende interne semikvantitative undersøgelse med både lærere og elever af *Redaktionen* (WEBPOL 2008a, 2008b), som jeg som ekstern konsulent på Ekstra Bladet Skole har adgang til, men som her kun kan refereres.

4.1.1. Avisfaglighedsundersøgelsen

I Avisfaglighedsundersøgelsen har deltaget elever fra fire 7.klasser. De tre har arbejdet med *Redaktionen*, og en har som kontrolgruppe arbejdet med et ”traditionelt avisforløb”.

Undersøgelsen består af to spørgeskemaer. Det ene gennemføres før forløbet, for at give en indikation af elevernes faglige standpunkt før forløbet. Det andet gennemføres umiddelbart efter. Kondenseringen af data foregår på ordinalt niveau: Som Kvale påpeger, skal kvalitativ forskning resultere i tal (1997:233). Elevudsagnene er karaktervurderet efter syvtrinsskalaen med skelen til slutmålene i Fælles Mål for dansk uafhængigt af tre dansk lærere, jf. diskussionen af faglighedsbegrebet i afsnit 2 p. 6ff, og gennemsnittet er rundet op eller ned. Enkelte steder er skolenavne slettet, men ellers er svarene uredigerede.

Hver elev er fortløbende tildelt et bogstav, og hvert spørgsmål er nummeret, og på den måde kan svar identificeres i bilaget: [Præ_C_IV] henviser altså til elev C's svar på spørgsmål fire i forundersøgelsen, mens [Post_AC_V] henviser til elev AC's svar på spørgsmål fem i efterundersøgelsen.

En række faktorer underminerer dog undersøgelsens validitet. Hensigten med avisfaglighedsundersøgelsen var at opnå objektivitet og dermed validitet gennem kvantitet, men langt fra alle elever har svaret: I forundersøgelsen har 18 elever deltaget, ligeligt fordelt mellem primær og kontrolgruppen, mens 36 elever har deltaget i efterundersøgelsen. Heraf har kun 10 arbejdet med *Redaktionen*. Det lave antal skyldes dels, at den ene klasse ikke blev færdig til tiden. Det er altså ikke lykkedes at skaffe "... så mange personer, som det er nødvendigt for at finde ud af det, du har brug for at vide" (Kvale 1997:108).

Flere af elevernes svar kan fx tolkes både som et udtryk for manglende faglighed, men i ligeså høj grad som et udtryk for irritation over "meningsløse" spørgeskemaer, fx [Post_BN_XXII]: "Regner i seriøst med at 14årige gider at spilde sin weekend på det! ..."

Endvidere er kontrolgruppen ikke reelt valid, da klassen pga. lærerens sygdom ikke nåede at fremstille en avis, men kun kom igennem forforløbet med en analytisk tilgang til avisartikler ud fra bogen "Avis-layout og redigering" (Munk og Ribergård 2005).

Spørgsmålene i avisfaglighedsundersøgelsen er bevidst forsøgt formuleret uden fagbegreber. Tanken var, at det gav mulighed for at vurdere, om eleverne *selv* anvendte begreberne, og selvfølgelig om de anvendtes korrekt, hvilket må opfattes som en indikation på at begreberne er lært. Desværre har spørgsmålene også medført muligheden for misforståelser, jf. fx [Post_BG_VII]: *Beskriv så godt du kan, den måde du har skrevet på i avisen: "da vi havde vors teskt, skrev vi den ind i programet."*, eller spørgsmål XIV om anvendte, sproglige virkemidler, som ingen af eleverne forstår. Der er flere eksempler på dette, og selvom spørgeskemaet var afprøvet på en testklasse, inden det blev sendt ud, viser misforståelserne, at en reel kvalitativ interviewundersøgelse bør overvejes til fordel for denne semikvalitative spørgeskemaundersøgelse.

Med andre ord er undersøgelsen behæftet med stor usikkerhed. Undersøgelsen mål var at kunne vurdere elevernes faglige udbytte i forløb med *Redaktionen*, sammenlignet med traditionelle avisforløb. Resultatet må afvises som validt, da grundlaget er for smalt, og fejlfaktorerne for mange.

4.1.2. WEBPOL/Ekstra Bladet

Udover avisfaglighedsundersøgelsen indgår Ekstra Bladet Skoles interne undersøgelser, gennemført af WEBPOL, i vurderingen. Pga. af en linkfejl er elevdelen i WEBPOL kun gennemført i første

evaluering (2008a), mens lærerne er analyseret begge gange. 84 ud af daværende ca. 1000 elever og 76 ud af ca. 150 lærere har deltaget. WEBPOL's undersøgelse har et mere overordnet og til dels markedsføringsorienteret formål (branding), men må betegnes som mere validt.

Hertil kommer adgang til *Redaktionens* interne statistik, hvoraf fremgår fx antallet af gennemførte IA'ere, hvilket giver en indikation af, hvor mange elever der rent faktisk anvender nogle af de redskaber, der skal støtte den faglige fordybelse, jf. afsnit 3.5, p. 20. Også her er der konstateret en teknisk uhensigtsmæssighed, da tællingen af IA-rapporter slettes, når en avis er forældet (dvs. 3 måneder efter tryk), mens antallet af elever, der er eller har været tilknyttet tælles successivt. Antallet af assistent-rapporter giver derfor kun en indikation af brugen.

4.2. Resultater

4.2.1. Avisfaglighedsundersøgelsen

Avisfaglighedsundersøgelsen antyder en **let** øget faglighed hos elever, der har arbejdet med *Redaktionen* (primærgruppen) med lidt flere svar i middelgruppen (karaktererne 2, 4 og 7). Samtidig iagttages, at lidt flere elever ligger over middel i præundersøgelsen:

Graf 1. Sammenligning alle data

%	-3	00	02	4	7	10	12
Præ	15,3 %	9,7 %	11,1 %	34,7 %	19,4 %	9,0 %	0,7 %
Kontrol	19,3 %	7,5 %	30,4 %	28,6 %	12,4 %	1,9 %	0,0 %
Primær	8,4 %	11,8 %	21,8 %	34,5 %	21,8 %	1,7 %	0,0 %

Med en yderligere generalisering, ”Under middel” (-3, 00), ”Middel” (02, 4, 7) og ”Over middel” (10, 12) fremstår resultatet tydeligere, igen med samme forskydning over middel hos elever i præundersøgelsen:

Graf 2. Sammenligning af generaliseret data

%	Under middel	Middel	Over middel
Præ	25,0 %	65,2 %	9,7 %
Kontrol	26,8 %	71,4 %	1,9 %
Primær	20,2 %	78,1 %	1,7 %

Som anført er der mange usikkerhedsmomenter i undersøgelsen. Et parameter er kontrolgruppens manglende avisproduktion, hvorfor en række spørgsmål ikke kunne besvares. En mere reel sammenligning opnås ved at fjerne dem, så kun spørgsmål om avisens formål, kendetegn ved skrivemåden, tekster i avisen, samt betydningen af fotos sammenlignes. Igen benyttes tredelingen for overblikkets skyld:

Graf 3. Sammenligning af udvalgt, generaliseret data

%	Under middel	Middel	Over middel
Præ	24,4 %	65,6 %	10,0 %
Kontrol	28,5 %	70,8 %	0,7 %
Primær	11,9 %	85,7 %	2,4 %

Også her iagttages en let øget faglighed hos elever, der har arbejdet med Redaktionen. Igen iagttages en forskydning mellem præ- og postundersøgelsen, da flere elever i præundersøgelsen ligger over middel.

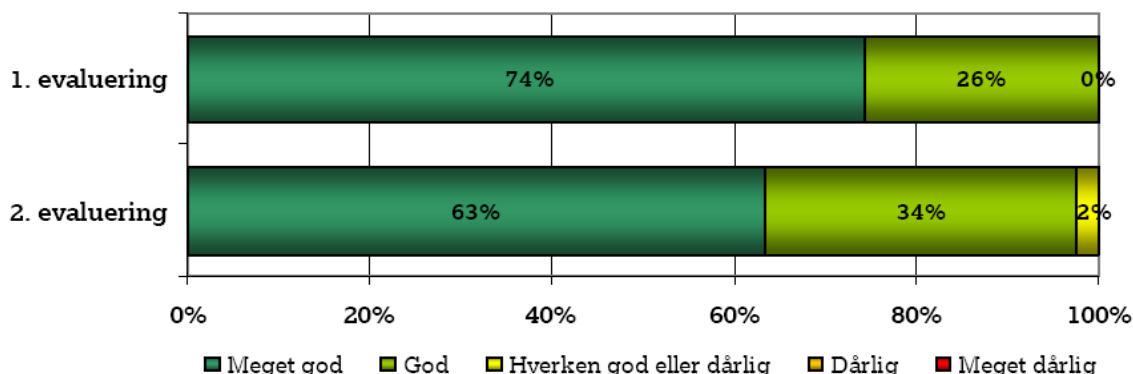
Grundlæggende antyder avisundersøgelsen altså en **let** øget faglighed, hos elever, der har arbejdet med Redaktionen, men resultatet må betragtes som meget usikkert grundet de påpegede usikkerhedsmomenter ved data.

4.2.2. WEBPOL/Ekstra Bladet

WEBPOL's undersøgelser viser en klar succes: 44 % elever vurderer forløbet som ”meget lærerigt”, 30 % er mere aktive end ved ”normal” undervisning (2008a:2) Samtidig udviser lærerne en stor tilfredshed med elevernes faglige læring i forløbet, 36 % er *meget* tilfredse og 59 % er tilfredse (2008b:2). Hvilken forståelse der ligger i begrebet faglighed her, er dog ikke defineret, men det må antages, at lærerne opfatter det som den faglighed, der er i folkeskolen, dvs. Fælles Mål.

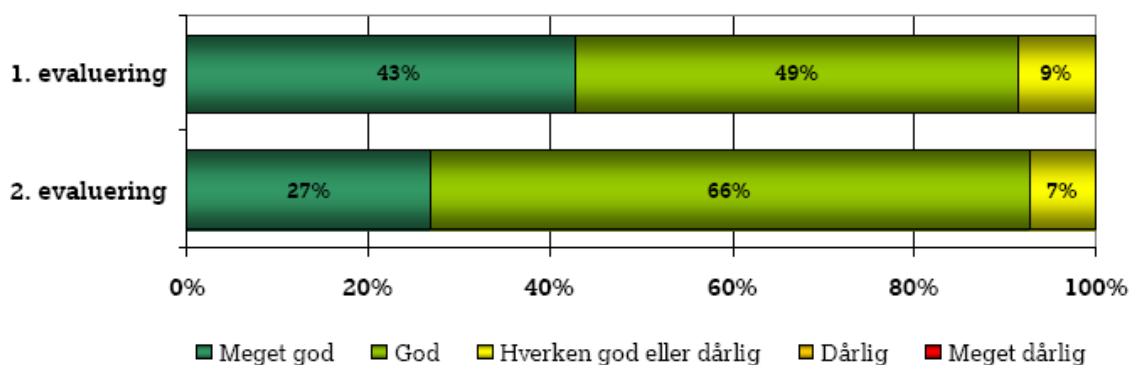
Samlet set er lærerne **meget** tilfredse med Redaktionen (2008b:1):

Graf 4: Lærernes vurdering af "Redaktionen"



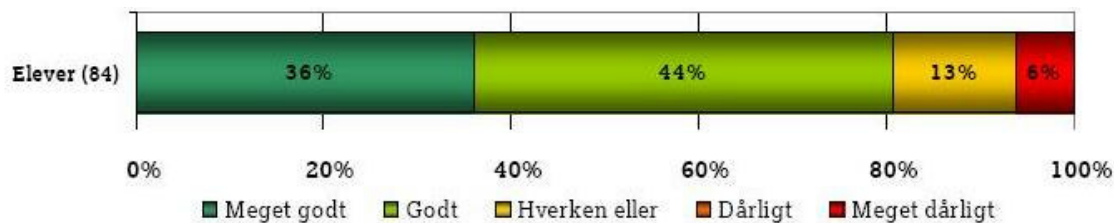
59 % af lærerne har tidligere arbejdet med avisprojekter, og af dem vurderer 67 % *Redaktionen* som "meget bedre" og 25 % som "bedre". 93 % af lærerne vurderer elevernes indsats som meget god eller god, sammenlignet med "normal" undervisning (2008b:1f)

Graf 5. Elevernes indsats i forløbet, sammenlignet med et "normalt forløb"



Også størstedelen af eleverne er positive over for *Redaktionen*, jf. afsnit 3.2. p. 16 om motivation:

Graf 6. Elevernes vurdering af "Redaktionen"

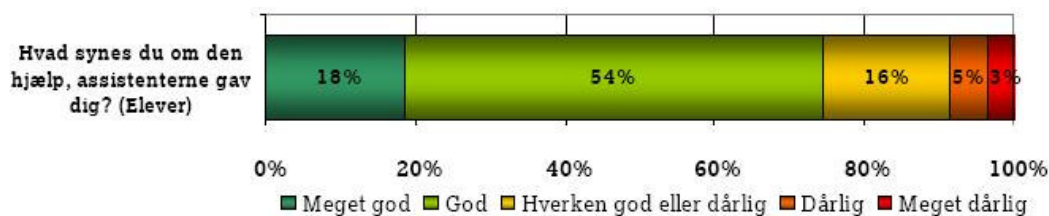


Samlet set viser WEBPOL's undersøgelser, at *Redaktionen* er bedre end traditionelle avisforløb: 97 % af lærerne er "tilfredse" eller "meget tilfredse" med forløbet, 93 % opfatter elevernes indsats som

”god” eller ”meget god”, sammenlignet med ”normal undervisning”. 92 % af lærere, der har arbejdet med aviser før, opfatter *Redaktionen* som ”bedre” eller ”meget bedre”, ligesom 80 % af eleverne er positive.

21 % af de elever, der har besvaret spørgeskemaet, har benyttet sig ”meget” af IA’erne, 51 % en enkelt eller få gange. Heraf vurderer 18 % hjælpen som ”meget god” og ”54 % som ”god (2008a:2f):

Graf 7. Vurdering af IA’erne



Hertil kommer, at over 90 % af lærerne vurderer IA’erne som en ”stor hjælp” eller som ”nogen hjælp” (2008b:2).

Kombineres WEBPOL’s generelle vurdering af *Redaktionen* med antallet af gennemførte IA’ere (og dermed en mulighed for faglig fordybelse i projektarbejde) justeres billedet en smule, jf. dog den tidligere beskrevne optællingsmetode i afsnit 4.1.2. p. 24: Forholdet mellem antal elever og antal gennemførte IA’ere er ca. 2,3:1, dvs. i gennemsnit gennemfører lidt under hver anden elev én IA. Med over 40 IA’ere tilknyttet de forskellige faser, anvendes IA’erne ikke i et omfang, der kan sikre den faglige fordybelse.

På den anden side viser den interne statistik ikke, om de tilknyttede elever rent faktisk arbejder med en avis, eller om en lærer blot har været inde og oprette for at overveje muligheden og undersøge materialet. Ved at sammenstille antallet af IA-rapporter (ca. 3400 pr. 15. maj 2008) med antallet af trykte aviser (ca. 150 pr. 15. maj 2008) udarbejdes ca. 23 assistent-rapporter pr. avis, dvs. ca. 1 pr. elev pr. avis. Det giver en indikation på en bredere faglig fordybelse. Men igen er tallet usikkert, da nogle af de ca. 3400 IA-rapporter er udarbejdet af elever, der er i gang med en avis.

4.3. Delkonklusion: Komparativ analyse

I dette afsnit er præsenteret en komparativ semikvalitativ undersøgelse om danskfaglighed i avisforløb, sat sammen med resultater fra Ekstra Bladets egen løbende undersøgelse af *Redaktionen*. Grundlæggende er der store problemer med undersøgelsens validitet. I Avisfaglighedsundersøgelsen er der for få respondenter til at sikre objektivitet og validitet gennem

kvantitet, og det er ikke præcist de samme elever, der har svaret før og efter forløbene. Endvidere konstateredes en vis irritation hos nogle elever, mens andre misforstod spørgsmål. Endelig blev kontrolgruppens lærer syg, hvorfor der ikke er gennemført sammenlignelige forløb.

WEBPOL indeholder mere substans med ca. halvdelen af lærerne, men med meget få af eleverne, også forklaret med en linkfejl. Endelig konstateredes en uhensigtsmæssighed i statistikmodulet til IA'erne, hvorfor indikationen af den faglige fordybelse heller ikke er sikker.

WEBPOL tegner dog et mere positivt billede af *Redaktionen*, med en mere markant øget faglighed, om end elevernes øgede faglighed kun dokumenteres indirekte gennem lærernes og elevens egenvurdering. Og statistikken for gennemførte IA'ere kan beregnes på flere måder, men det tyder på, at en elev i hver klasse gennemfører én IA.

Sammenlagt giver empirien en indikation på en let øget faglighed hos elever, der arbejder med *Redaktionen* – en let øget udvikling af potentielle kompetencer eller en let udvidet tankeramme af journalistik – men resultatet er præget af stor usikkerhed, og der bør foretages mere omfattende, komparative undersøgelser, end det her er lykkedes.

5. Konklusion

I denne afhandling er efter en diskussion af begrebet faglighed og en læremiddelanalyse med fokus på motivation, struktur, organisation og faglig fordybelse givet en komparativ empirisk undersøgelse af elevens faglige udbytte i arbejde med Ekstra Bladet Skoles *Redaktionen*, sat i relation til udbyttet af et "traditionelt forløb". Analysen rejste en forventning om et øget fagligt udbytte hos de elever, der arbejdede med *Redaktionen*, hvilket også til dels blev påvist, men undersøgelsens validitet blev dog på baggrund af en række fejlfaktorer i undersøgelsesforløbet stærkt anfægtet, hvilket medførte en overvejelse om den semikvalitative undersøgelses egnethed til sådanne projekter. På den baggrund må hele denne afhandlings projekt tages op til overvejelse.

Undersøgelsens mål var som nævnt at skabe objektivitet og dermed validitet gennem kvantitet, og det er ikke lykkedes. Dette var næppe blevet diskuteret, hvis fx over 100 elever i hver gruppe havde deltaget, men 18 før og 38 efter med kun 10 elever i primærgruppen fra samme klasse er ikke et validt grundlag. Som en lærer svarede efter min henvendelse på skolekom om deltagelse, jf. bilag 1, laver "de fleste" klasser normalt avis i "Uge 44", hvorfor "sæsonen" ikke var velvalgt. Derudover må den ringe elevdeltagelse i WEBPOL's interne undersøgelse også indikere, at elever ikke "gider" sådant af egen fri vilje, om end et parameter her også er den ansvarlige lærer, der skal

acceptere at videresende en mail til eleverne før deres evt. deltagelse. Her spiller en stigende evalueringshverdag nok en rolle.

Endvidere viste misforståelser, at det reelt kvalitative forskningsinterview nok egner sig bedre til den slags undersøgelser, da der er mulighed for opfølgende spørgsmål og for at rette misforståelser, men for at undgå ”endeløse transskriptioner”, (jf. Kvale 1997:170), kunne man måske tænke i en kombination af spørgeskema som her og forskerens tilstedeværelse, så misforståelser kunne rettes?

Derudover må faglighedstilgangen overvejes. Faglighedsbegrebet er søgt defineret efter en diskussion af forskellige opfattelser af nød ud fra Fælles Mål, men kontekstualiseret på baggrund af en berettiget kritik med Schaffers ”epistemic frame”. Spørgeskemaet måler reelt kun elevernes evne – og/eller vilje, bestemt af en lang række faktorer - til at italesætte de faglige begreber, der er forbundet med den journalistiske tankeramme, altså den kognitive side af faglighedsbegrebet. Jeg har tidl. sandsynliggjort sammenhængen mellem mundtlighed og erkendelse (Foug 2005), men netop svar som [Post_BN_XXII]: ”Regner i seriøst med at 14årige gider at spilde sin weekend på det! ...” viser, at viljen også spiller en stor rolle. Her vil forskertilstedeværelsen til dels kunne imødegå dette. Derudover kræves forskertilstedeværelsen for at kunne vurdere den del af det her anvendte faglighedsbegreb – den journalistiske tankeramme, der vedrører det, der kommer gennem erfaring, talent og ”fornemmelse”, jf., afsnit 2.4, p. 13, ligesom forskertilstedeværelsen - eller en videooptagelse - må være en forudsætning for at kunne vurdere, hvordan eleverne interagerer med PracSIP'en og de indbyggede hjælpemidler, fx IA'erne, og for at kunne kæde fx en sides visuelle udtryk og dermed layoutmæssige kvaliteter sammen med en bestemt gruppe elever.

Jeg fastholder påstanden om, at et faglighedsbegreb i folkeskolen må kunne måles eller vurderes på den ene eller den anden måde også for at kunne vinde politisk indpas. Her står det ellers velbegrundede, men i mine øjne nytænkende kompetencebegreb (Bundsgard et al. in press) over for en udfordring. Begrebet ”epistemic frame” er et solidt bud på et anvendeligt faglighedsbegreb, fordi det er målbart/vurderbart og indebærer en kontekstualisering i et socialt ”praksisfællesskab”, jf. Lave et Wenger (2003). Det kan så diskuteres, om de dele af danskfaget, der ikke kan sættes ind i en autentisk tankeramme så hører til, om end det er en helt anden diskussion, som måske bør tages sammen med kompetencetilgangen?

6. Litteraturliste

Alsinger, P. (2008): "Test korrupperer lærere". Interview med Professor David Berliner, Arizona University. I: *Folkeskolen nr. 11*, 2. maj 2008 p. 22-24

Barron, B; Schwartz, D.; Vye, N.; Moore, A.; Petrosino, A.; Zech L.; Bransford, J. (1998). "Doing with Understanding: Lessons from Research on Problem- and Project-Based Learning". I: *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3/4), 271-311.

Bundsgaard, J. (2007): "Banebrydende brug af IT i skolen". Nyhedsmail fra forskningsprogrammet *Medier og IT i et læringsperspektiv*, DPU, oktober 2007
<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=10828&newsid1=6261>
(Lokaliseret d. 1. maj 2008)

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Odense: Forlaget Ark

Bundsgaard, J. (red.) et al. (In press). "Forord", "Indledning". I: *En Kompetencevinkel på dansk*, p. 5-20

Bundsgaard, J. (2006a): "Litteraturundervisning og it". Foredrag holdt på DPU, november 2006
<http://www.jeppe.bundsgaard.net/foredrag/Litteraturundervisningogit.doc>
(Lokaliseret d. 1. maj 2008)

Bundsgaard, J. (2006b): "Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder". I: *Cursiv* nr. 1, december 2006. Institut for Curriculumforskning. København, DPU

Bundsgaard, J. (2008a). "PracSIP: En PraksisStilladserende Interaktiv Platform". Upubliceret manuskript

Bundsgaard, J. (2008b). "PracSIP: Praticce Scaffolding Interactive Platform". Arbejdsrapport, København: DPU Århus Universitet
<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11170&pureid=26003&puretype=pub&lang=dan&retur=1>
(Lokaliseret d. 1. maj 2008)

Bundsgaard, J. (2008c): "Redaktionen". Temasession på konferencen *Serious games – læringspil i grundskoler og ungdomsuddannelser* d. 23. april 2008, København, DPU, Århus Universitet

Bundsgaard, J. og Kühn, L. (2007): *Danskfagets it-didaktik*. København: Gyldendal

Det nationale kompetenceregnskab – hovedrapport. Kap. 19. Metodebilag.
<http://pub.uvm.dk/2005/NKRrapport/kap19.html> Undervisningsministeriet 2005
(Lokaliseret 1.maj 2008)

Foug, S. (2007): *Fremtidens lærerrolle*. Afhandling i faget "Curriculumteori og institutionsdidaktik", vejleder, Jeppe Bundsgaard. København: DPU
<http://www.zyssinc.dk/ssp/Studier/top/AfhandlingCTID.pdf>
(Lokaliseret 1.maj 2008)

Foug, S. (2005): *Mundtlighed og erkendelse*. Afhandling i faget ”Fagpædagogik”, vejleder, Mads Haugsted. København: DPU

<http://www.zyssinc.dk/ssp/Studier/top/MundtlighedogerkendelseFagpaed.pdf>

(Lokaliseret 1.maj 2008)

Gee, J. P. /2005): “What would a state of the art instructional video game look like?” I: *Innovate* 1 (6). <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=80>

(Lokaliseret 1.maj 2008)

Gregersen, F. et al.(2003): *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet

Grundwald, E., Smisstrup, G., og Veirup, H. (1997/2008) *Journalistens sprog*. 2. udgave, 2. oplag. Århus: Ajour

Hansen, K.F (red.) et al. (1995).: *Projekt opgaven – Lærerguide*. København: Gad & Grafisk

Henriksen, A. (1974): ”Beskrivelse af faget dansk”. I: *Den intellektuelle*, p. 125-134. København: Fremad

Hetmar, V. et al. (2005): *Indstilling af Jeppe Bundsgaards ph.d.-afhandling Bidrag til danskfagets it-didaktik*. København: DPU

<http://www.did2.bundsgaard.net/forsvar/bedoemmelsesudvalgetsindstilling/index.php>

(Lokaliseret d. 1. maj 2008)

Jensen, B.E. (2007): *Fag og faglighed – et didaktisk morads*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Kvale, S. (1980): *Spillet om karakterer i gymnasiet*. København: Munksgaard

Kvale, S. (1997): *InterView*. København: Hans Reitzel

Lave, J. og Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzel

MacFarlane, A. (2008): ”What’s in a game?” Keynote på konferencen *Serious games – læringsspil i grundskoler og ungdomsuddannelser* d. 23. april 2008, København: DPU, Århus Universitet

Monrad, K. (In press): ”Kompetenceorienterede elevplaner i folkeskolen”. I: Bundsgaard, J. (red.) et al.(In press) *En kompetencevinkel på dansk*, p. 118-136

Munk, O. og Ribergaard, M. (2005): *Avis-layout og redigering*. København: Avisen i undervisningen

Nielsen, V. O. (1992): ”Om tværfaglighed og faglighed i Folkeskolens undervisning” – i *Undervisning ku’ være et alternativ*”. Vejle: Kroghs Forlag

Nissen, j. (2007): ”Computeren overtager styringen”. I: *Månedsmagasinet ”Asterisk” nr. 38*, december 2007 p. 12-15. København: DPU, Århus Universitet

Saitz, D. (2008): "Skoleledernes nye formand beder om lidt ro i klassen". I: *Politiken* d. 20. januar 2008. Indland p. 2

Selander, S. og Rostvall. A.-L. (2008): *Design för lärande*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag

Shaffer, D. W. (2005). "Epistemic games". *Innovate* 1(6).
<http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=79>
(Lokaliseret 1.maj 2008)

Shaffer, D. W. (2006): *How Computer Games Help Children learn*. New York: Palgrave Macmillan.

Shaffer, D. W. (2004): "Pedagogical Praxis: The Professions as Models for Postindustrial Education". I: *Teachers College Record*, July 2004, pp. 1401-21.

Steffensen, B. (2003): *Det fagdidaktiske projekt – almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*. København: Akademisk Forlag

Undervisningsministeriet (2003a): *Fælles mål for dansk*. Faghæfte 1. København: Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2003b): *Elevernes alsidige personlige udvikling*. Faghæfte 24. København: Undervisningsministeriet

Undervisningsministeriet (2008a): Nye fælles Mål for dansk. Høringsudgave
http://borger.dk/forside/lovgivning/hoeringsportalen/faktaside?p_hoeringid=1818000079
(Lokaliseret 1.maj 2008)

Undervisningsministeriet (2008b): "Vejledning til prøverne i faget dansk". Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Grundskolen, Kontor for Afgangsprøver, Test og Evalueringer

Viemose, R. (2004): *Skriv en avis*. København, Dansk Lærereforening

WEBPOL (2008a): *Første evaluering af skoleprojektet Redaktionen*. Februar 2008. København: Ekstra Bladet. *Internt dokument*.

WEBPOL (2008b): *Anden evaluering af skoleprojektet Redaktionen*. Maj 2008. København: Ekstra Bladet. *Internt dokument*.