

## Kapitel I

# Folkeskolens projektopgave – en udfordrende literacyperle med kreative og refleksive processer

Af Kirsten Friis

---

Dette kapitel tager udgangspunkt i elevernes forventninger til projektopgaven i 9. klasse<sup>1</sup> for at eksemplificere, hvordan literacybegrebet udfolder sig i undervisningens praksis. Her sættes fokus på projektarbejdsproces, produkt og bedømmelse. Hvad fylder i elevernes forventninger en uge, før det går løs? Med afsæt i disse elevforventninger og i rammerne for folkeskolens projektopgave dykkes ned i literacybegrebet og nogle af dets dimensioner. I dette kapitel er der primært fokus på sammenhængen mellem literacy og kritisk refleksion og kreativitet. Projektopgaven fremhæves som eksemplarisk i en literacydidaktik. Sidst i kapitlet præsenteres bogens tema, *kreative og refleksive processer i elevens betydningsskabende og kommunikative processer*, som en optakt til bogens øvrige kapitler. Disse kapitler introduceres kort.

## Elevforventninger til projektopgaven i 9. klasse

Eleverne i 9. klasserne er ved at indstille sig på at skulle arbejde med projektopgaven. De har lige været i praktik en uge og holdt efterårsferie – og om to uger går det løs med projektopgaven.

Det bliver en periode med hårdt arbejde, hvor jeg kommer til at arbejde for at få det 12-tal, jeg håber på at få. Det går jo direkte på eksamensbeviset! (Dreng i 9. klasse)

Eleven ved erfaringsmæssigt, at projektopgaven indebærer en hård arbejdsperiode, men han har samtidig forventninger om, at han kan lave en supergod projektopgave og få topkarakter for den. En vigtig karakter til afgangsbrevet efter 9. klasse. Proces og bedømmelse er således ofte vævet sammen i elevernes forventninger til projektopgaven. Det stiller krav til, hvordan eleven i sin proces udfordrer sine literacykompetencer, så eleven forholder sig nysgerrigt undersøgende og kritisk refleksivt til sin problemformulering og formår at formidle disse fund og overvejelser på en kreativ måde i sit produkt. Projektopgaven stiller således krav til læreren om at skabe et literacydidaktisk miljø, som kan støtte og stilladsere eleverne i deres literacyprocesser.

Flere elever har nedskrevet deres forventninger til den kommende projektopgave til mig. Her er både positive og negative forventninger i forhold til projektopgavens proces, produkt og bedømmelse. Der er dog en fælles forståelse af en krævende proces og for de fleste elevers vedkommende en underliggende glæde ved at arbejde med projektopgaven. En glæde, som en elev fx udtrykker således:

---

<sup>1</sup> Tak til eleverne på 9. årgang (2018/19) og deres lærerteam på Hareskov Skole, Furesø Kommune. Jeg er både glad og taknemmelig for, at eleverne har villet dele deres forventninger – både begejstring og bekymringer – om deres forestående projektopgave i november 2018. Alle citater i dette kapitel stammer fra elevernes tekster, skrevet i uge 43, 2018.

Inden projektugen tænker jeg, at det bliver en okay uge, men fra sidste år (hvor vi også havde projektuge) kan jeg huske, at det var rigtig fedt, når vi først kom i gang. (Pige i 9. klasse)

Projekt opgavens proces forventes at blive en periode med hårdt og seriøst arbejde, hvor arbejdspresset er stressende. Nogle elever ser frem til at presse sig selv og yde deres optimale, mens andre kan komme i tvivl om, hvorvidt de når i mål med opgaven.

Hårdt arbejde, hvor der er 100 % fokus på opgaven. (Dreng)

Jeg forventer, at projektugen bliver stressende, og at jeg igennem ugen vil stille spørgsmål til, om jeg når at blive færdig. (Dreng)

Jeg forventer, at jeg presser mig selv ud i den gule zone og kommer ud og mærke mig selv og mine grænser på en ny og anderledes måde. Det bliver en hård uge, hvor der skal koncentreres og nytænkes, før jeg bliver tilfreds. (Pige)

En hård og stressende uge, men som samtidig lærer én en masse. (Pige)

Jeg ved, at det bliver fedt at presse sig selv og se, hvor meget man egentlig kan gøre. (Pige)

Jeg ved, at det bliver en svær uge, da vi har gjort dette før. Jeg glæder mig til at arbejde seriøst i en hel uge. (Dreng)

En ambitiøs og lang arbejdsuge fra både min og min makkers side, da jeg ved, vores ambitioner og forventninger om fagligt niveau ligger højt. (Pige)

Gode karakterer, der afspejler den forhåbentligt gode og seriøse uge. (Ukendt køn)

Denne intense og intensive proces lader til at være en naturlig del af projekt opgaven, og den er accepteret af eleverne på godt og ondt. Processen byder også på dybdelæring (Østergren-Olsen, 2017; NOU, 2015) – og det gerne i et selvvalgt interessefelt. Denne mulighed for fordybelse i et interessefelt er noget af det unikke ved projekt opgaven, da meget af den daglige undervisning er styret af Fælles Mål og et godt karakterniveau i forhold til at få adgang til den ønskede ungdomsuddannelse. Dermed ikke sagt, at disse ting udelukker hinanden ideelt set, men det gør de ofte i praksis. Dybdelæringen kædes hos eleverne sammen med den seriøse og fokuserede arbejdsform i fællesskab med andre og med en udvidet forståelse af, hvordan deres eget delprojekt spiller sammen med klassens overordnede tema:

Vi kommer til at arbejde en del, men vi vil også hygge os engang imellem. Vi er enige om, at vi vil arbejde hårdt for at lave et godt projekt. (Pige)

Jeg forventer en hyggelig uge med to af mine gode venner, hvor vi skriver om et emne vi interesserer os for [...] og at blive udsat for rent fokus samtlige timer hele ugen med nogle individer, der tænker ens. (Dreng)

Jeg forventer at have det rigtig sjovt og lære en masse. Jeg glæder mig til at arbejde fokuseret på et emne – og til at være så fri og selvstændig i arbejdstider og seriøsitet. (Pige)

Jeg forventer seriøst arbejde både af mig selv og fra min makker. Jeg ser frem til at specialisere mig med mit emne. (Ukendt køn)

Jeg glæder mig til at finde information omkring emnet, for jeg synes selv, at det er et meget spændende emne. (Pige)

Jeg forventer en uge med masser af fokus, men [hvor] man kan have det sjovt, så man stadig er nysgerrig efter at lære mere. Jeg glæder mig til en uge, hvor jeg får lov til at fordybe mig i et emne. Jeg glæder mig til at lave interviews og møde mennesker, [der] tager sig tid til at snakke med os. (Pige)

Jeg glæder mig til en ny uge, som jeg håber bliver lærerig, både fagligt, men også som en oplevelse. Jeg glæder mig til at se, hvordan emnet bliver vendt og drejet. (Dreng)

Udover den faglige læring har eleverne blik for, hvordan projektopgaven stiller krav til dem personligt, og hvordan de via projektopgaven kan udvikle forskellige kompetencer. Nogle elever ser projektopgaven som en mulighed for at udfordre deres "svage" sider for på den måde at styrke deres self-efficacy (Bandura, 1982; Friis, 2018) eller at ændre på deres positionering (Friis, 2018; Lave & Wenger 2003) i klassens læringsfællesskab:

Jeg forventer, at jeg kommer til at lære rigtig meget. Både personligt, socialt, men selvfølgelig også fagligt. Jeg glæder mig megameget til at lære noget om mit emne og få forbedret den måde, jeg arbejder i grupper på. (Dreng)

Jeg glæder mig til at udfordre mig selv. Udfordre mine tanker, min koncentrationsevne, sociale kompetencer (herunder samarbejdsevne), min fremlæggelsesevne og generelt udfordre mig selv på en anderledes måde – til at blive klogere på mit valgte delemne. (Pige)

Jeg overskrider min grænse ved at fremlægge. (Pige)

Jeg vil gerne lære mere om mig selv, og at det bliver en hård opgave. (Pige)

Jeg forventer at skærpe mine kompetencer inden for samarbejde og generelle arbejdskompetencer, såsom at kunne holde hovedet koldt i pressede situationer, beholde overblikket, selv

om man har mange bolde i luften [...]. [Jeg] glæder mig til at udfordre mig selv på mine svage punkter ift. de ting, jeg frygter, såsom at fremlægge foran mange mennesker og censor. (Pige)

Jeg forventer, at jeg holder koncentrationen gennem det hele og arbejder seriøst, og ikke distraheret. Jeg vil gerne prøve at blive bedre til at arbejde i gruppe. (Dreng)

En travl og udfordrende uge, for jeg har valgt at arbejde sammen med nye mennesker, men jeg har også valgt at gøre mig meget umage og være ambitiøs. (Pige)

Samarbejdet fylder også i elevernes forventninger. Det selv at kunne vælge sine samarbejdspartnere, at vide, at et samarbejde vil kunne fungere, at gruppen har et fælles ansvar, og at samarbejdet kræver, at de afstemmer forventninger og holder de aftalte samarbejdsregler:

Gruppen [...] har samme forventning. (Dreng)

At min gruppe møder op til den tid, vi har aftalt, og holder de aftaler, vi har aftalt. (Dreng)

At jeg og min makker kan være ansvarlige og samarbejde, så der i sidste ende kommer noget ud af det, vi kan være stolte af, uanset karakter. (Dreng)

Et samarbejde, hvor man kan gå på kompromis. (Pige)

Tror, at min gruppe er et godt match, da vi er gode til forskellige ting, men samtidig har det samme ambitionsniveau. (Pige)

Jeg glæder mig til at arbejde selvstændigt og produktivt. Jeg er glad for at danne min egen gruppe, så jeg arbejder med nogen, der vil det lige så meget som jeg. (Pige)

Samarbejdet med – eller vejledningen af – læreren italesættes også. Eleverne har forventninger om, at læreren engagerer sig i deres projekter, vil dem det godt og møder eleverne på deres præmisser:

At lærerne kan være til hjælp og vil gøre deres bedste. (Pige)

At mine lærere vil gøre, hvad de kan, og oprigtigt interessere sig for vores emne og arbejde. (Pige)

At få et godt samarbejde i gruppen, et godt projekt og et godt samarbejde med min vejleder. (Pige)

Eleverne har således mange forventninger til deres arbejde med projektopgaven og til, hvad de kan gøre for at lave et samlet godt produkt i sidste ende, hvor de har lært en masse om sig selv og deres

projekt i forhold til klassens tema. Derimod fylder selve projektopgavens produkter ikke i elevernes skriftlige refleksioner til mig – ja, de er faktisk usynlige. En elev skriver, at vedkommende ser frem til at lave interview – altså ser frem til den metode, der skal anvendes, men siger ikke noget om, hvordan disse interviews skal indgå i produktet. Jeg havde ikke spurgt eksplicit til elevernes produkter, og de har valgt ikke at omtale og beskrive dem for mig. Projektopgavens unikke potentiale for at udfordre elevernes literacy er derfor meget nedtonet, og det tyder på, at der ikke har været nok fokus på projektopgavens literacydidaktiske muligheder i planlægningsfasen.

Bedømmelsen af projektopgaven fylder derimod enormt i elevernes forventninger. Det gælder både det angstprovokerende i at skulle fremlægge for en større mængde og for en censor, at det er en form for eksamenstræning, og at eleverne i høj grad ønsker at kunne være stolte af deres opgave og gerne blive tildelt en høj karakter. Det er blandt andet både processen, og hermed også elevernes samarbejde, produktet og elevernes forståelse af deres projekt i den samlede klassekontekst, der bedømmes – med udtalelse og karakter. Eleverne er bevidste om, at det er ”vigtigt, at projektopgaven ikke kun bliver et emnearbejde. I emnearbejdet tager man ikke selv stilling og tænker ikke selv videre udover emnet. I projektopgaven er det derimod meget vigtigt, at du som elev selv tager stilling til emnet og selv tænker videre end en emnebeskrivelse” (Undervisningsministeriet, 2017a). Projektopgaven stiller således krav til eleverne om kritisk refleksion både i og over deres projekt. En enkelt elev italesætter dette, men han er fortrøstningsfuld, selv om han er bevidst om, at det kan være svært, men det hjælper, at det er hele gruppens ansvar:

Jeg er bekymret for, hvordan vi skal få det til at hænge sammen til et projekt, men jeg har masser af tiltro til mine venner, så det skal nok blive godt 😊. (Dreng)

Projektopgaven og bedømmelsen af den er vigtig og krævende for eleverne, som stiller høje krav til sig selv og har store forventninger:

Sigter højt i forhold til karaktergivning. (Dreng)

Jeg forventer, at jeg og min gruppe vil arbejde hårdt og fokuseret, så vi kan lave en opgave, som vi er stolte af. (Pige)

Mine forventninger er meget høje [...]. Jeg sigter højt efter karaktererne – og bliver nok kun rigtig tilfreds, hvis det bliver til 10 eller 12. (Pige)

Jeg forventer at opnå de mål, jeg har sat mig for... Gode karakterer, der afspejler den forhåbentlige gode og seriøse uge. Glæder mig til at fremlægge alt det, vi får lavet [...]. (Ukendt køn)

Jeg glæder mig til at udfordre mig selv på mine svage punkter ift. de ting, jeg frygter, såsom at fremlægge foran mange mennesker og censor. Jeg glæder mig til at føre de ideer, jeg har haft i ugerne op til, ud i livet og se, hvordan det bliver endeligt, hvad det ender ud i. (Pige)

En god forberedelse til eksamen. (Dreng)

Jeg forventer en rigtig god uge, hvor jeg kommer til at lære meget om mit eget emne, men også om andres, når de fremlægger. I starten af ugen frygter jeg mere for fremlæggelsen, end jeg gør i slutningen af ugen, hvor jeg er mere sikker på mit stof. Jeg glæder mig til at få et godt samarbejde i gruppen, et godt projekt og et godt samarbejde med min vejleder. (Pige)

Projekt opgaven er her i kapitlet valgt som et eksempel på en undervisningspraksis, da den går på tværs af fag og sætter mange af elevernes kompetencer i spil. I projekt opgaven kan eleverne på egen hånd være kritisk undersøgende og handlekompetente, og dermed oplever de fleste elever den som en positiv variation i undervisningen, hvor mange beslutninger overlades til eleverne, der ser frem til læringsfællesskabet omkring projekt opgaven og den fordybelse, som er indbygget i projekt opgaven:

Jeg glæder mig til projekt ugen. Jeg forventer, at det bliver sjovt, men hårdt. (Pige)

Jeg forventer god stemning og et godt minde. (Pige)

At det skal blive rigtig godt! (Dreng)

Men samtidig er projekt opgaven noget af en mundfuld, som ikke skal blive hverdag:

Jeg glæder mig også til, at ugen er omme. (Dreng)

### **Projekt opgaven og dens rammer**

Men hvad går projekt opgaven i 9. klasse ud på, hvilke krav er der til eleverne, og hvordan påvirker disse elevernes forventninger til at skulle lave deres egen projekt opgave i 9. klasse? Jeg vil i det følgende undersøge, hvilke rammer der er for projekt opgaven.

I 9. klasse skal eleverne senest en uge inden starten på den skriftlige prøve have lavet og herunder fået bedømt en projekt opgave. Eleverne skal alene eller sammen med klassekammerater lave et projekt, som kan rummes under klassens fælles tema. Projektet inddrager flere fag, og hvis eleven har et valgfag, hvori der ikke er prøve, så skal faget indgå i projektet. Projektet forløber i alle projektarbejds faser (Retsinformation, 2014; Undervisningsministeriet, 2017). Eleverne styrer selv arbejdet, og lærerne er vejledere.

### **Uddrag af: Bekendtgørelse om projektopgaven i folkeskolens 9. klasse**

(Retsinformation, 2014)

§ 1. Den obligatoriske projektopgave på 9. klassetrin er en tværfaglig opgave, der tager afsæt i fagenes mål.

*Stk. 2.* Formålet med opgaven er at udvikle og vurdere elevens projektfaglige kompetencer, herunder elevens evner til at arbejde med:

- 1) Indkredsning og formulering af problemstilling.
- 2) Afgrænsning af projektopgavens indhold i forhold til den formulerede problemstilling.
- 3) Valg og brug af arbejds- og undersøgelsesformer.
- 4) Valg og brug af indhold og metoder.
- 5) Valg og brug af kilder og materialer.
- 6) Valg og brug af udtryks- og formidlingsform.
- 7) Fremstilling af produkt.
- 8) Tilrettelæggelse og gennemførelse af fremlæggelsen.

§ 2. Arbejdet med projektopgaven afsluttes inden udgangen af april.

*Stk. 2.* Eleverne gives fem sammenhængende skoledage til det afsluttende arbejde med indsamling af informationer, bearbejdning af emnet, færdiggørelse af deres produkt og forberedelse af fremlæggelsen af det samlede arbejde.

§ 3. Klassens eller klassetrinnets lærere udvælger i samråd med eleverne et eller flere overordnede emner, inden for hvilket eleverne vælger et delemne, der giver mulighed for at inddrage viden, metoder og arbejdsformer fra flere fag. Delemnet skal indeholde en problemformulering, som godkendes af den af klassens eller klassetrinnets lærere, der konkret vejleder eleverne under projektarbejdet.

*Stk. 2.* Valgfag, der ikke indgår i prøverækken, og som eleven undervises i på 9. klassetrin, skal indgå i elevens projektopgave.

*Stk. 3.* Eleverne kan udarbejde projektopgaven enkeltvis eller gruppevis.

§ 4. Projektopgaven skal resultere i et produkt og en fremlæggelse, som vælges af eleverne inden for de rammer, som er til rådighed på skolen.

*Stk. 2.* Fremlæggelsen sker enkeltvis eller gruppevis og skal finde sted i forlængelse af de fem sammenhængende skoledage, som eleverne gives til at afslutte deres arbejde, jf. § 2, stk. 2.

§ 5. Projektopgaven bedømmes individuelt med en skriftlig udtalelse og en karakter til hver enkelt elev, uanset om opgaven er udarbejdet og fremlæggelsen er sket enkeltvis eller gruppevis.

*Stk. 2.* Den skriftlige udtalelse og karakteren gives ud fra en samlet vurdering af elevens projektfaglige arbejde med opgavens faglighed, arbejdsprocessens forskellige faser, produktet samt fremlæggelsen og formidlingen.

*Stk. 3.* Projektopgaven skal være bedømt senest 1 uge, før de skriftlige prøver finder sted.

*Stk. 4.* Eleverne skal forud for arbejdet med projektopgaven orienteres om, hvad der vil blive lagt vægt på ved bedømmelsen.

Der findes desuden en samlet vejledning til projektopgaven på EMU – Danmarks Læringsportal (Undervisningsministeriet, 2017). Den er henvendt til elever, men også relevant for lærerteamet omkring klassen, idet den beskriver projektopgavens faser, og hvordan læreren må sikre sig, at eleven har de faglige kompetencer til at udføre projektet.

Eleverne formidler deres viden gennem et valgfrit produkt. De laver et bevidst og begrundet valg af deres udtryks- og formidlingsform, før de fremstiller deres produkt. Der er meget vide rammer for produktet, som kan være alt fra fx en planche til noget mere utraditionelt. Det kan være sjovt, udfordrende og tidskrævende at vælge et anderledes produkt, og eleverne opfordres til at gøre det: "Dit produkt kan godt være skriftligt, men det gør dog ikke noget, hvis du tænker lidt utraditionelt" (Undervisningsministeriet, 2017b). Hvis eleverne mangler ideer, så kan de finde inspiration til forskellige produkter på EMU.

### **Ideer til din projektopgaves produkt:**

Dit produkt kan godt være skriftligt, men det gør dog ikke noget, hvis du tænker lidt utraditionelt. Her er nogle eksempler på produkter, men du kan måske selv finde på andre:

- Udstilling
- Debatprogram
- Tegning
- Teaterstykke
- Collage
- Demonstration af forsøg
- Nudging
- Film
- Brochure
- Sang
- Rollespil
- Oplæsning af egen lyrik
- Happening
- Novelle
- Avis
- Blog
- Hjemmeside
- Reklame
- Plakat
- Maleri
- Produktion af mad
- Skyggeteater
- Hørspil
- Spil
- Musikvideo

Fra: Undervisningsministeriet (2017b).

Der er således "frit slag", og kun fantasien – og måske arbejdstiden – sætter begrænsninger. Der lægges her op til multimodale<sup>2</sup> formidlinger, hvor elevernes forskellige literacykompetencer kommer i spil på forskellig vis. Valget og udformningen af produktet bryder således med den mere eksamensorienterede undervisning og læring, som ofte fylder i 9. klasse. Det er derfor, det undrer mig, at ingen elever i min lille forventningsundersøgelse skriver om deres valg af eller ideer til produkt. De fleste elever har erfaringer med projektopgaven i 8. klasse – det har eleverne i min lille undersøgelse – eller fra projektarbejder i løbet af skoleårene, så de på denne måde har kompetencerne til at vælge og udforme produktet. Men det kræves ikke, og er det første gang, at eleverne står over for sådan en op-

<sup>2</sup> Modalitet kommer af ordet "modus". "Modus er de regler, en tekst mærkes hhv. perciperes med. Og modus er et træk ved teksten, som afhænger af, hvordan den er mærket og skal perciperes [...] Det vil sige, at en tekst, som består af bogstaver, der kan læses som ord og ytringer, er skriftlig; en tekst, der består af lyde, der kan opfattes som ord, er talesproglig; en tekst, der består af farver og kan opfattes som en afbildning af noget, er figurativ; en tekst, som består af farver, der skifter og kan opfattes som en afbildning af 'levende' figurer, er filmisk osv." (Bundsgaard, 2005, kap. 4.1.4). Ved multimodalitet blandes flere modaliteter, fx i form af tegninger, foto, film og bogstaver/skrevet tekst.



gave, så er "det noget af en mundfuld". Sådan et multimodalt og anderledes produkt kan næsten ikke undgå at medføre, at elevernes arbejdstempo kommer op "i den gule zone", og at de bliver stressede ved tanken om, hvorvidt de kommer i mål med deres projekt. Her er arbejds- og læringsfællesskabet i gruppen samt lærerens vejledning i elevernes øjenhøjde med til at styrke eleverne self-efficacy og give dem ro på nerverne, så det bliver en positiv oplevelse. Som et par af forventningerne fra eleverne lyder: Jeg forventer "god stemning og et godt minde" og "en spændende og anderledes uge".

Der er en ministeriel vejledning til, hvordan en projektopgave skal bedømmes (Undervisningsministeriet, 2017c). Alle faser i projektopgaven bedømmes med forskellige fokuspunkter. Når arbejdsprocessen bedømmes, skal eleverne fx forholde sig til, om de har arbejdet selvstændigt, koncentreret og engageret, om samarbejdet i gruppen har fungeret, og om de har fordybet sig i problemløsningen. Produktet ses som en del af projektopgavens faglige indhold, og i bedømmelsen er der blandt andet fokus på, om produktet er relevant for det valgte delemne, om produktet indgår i fremlæggelsen, og om produktet er kreativt. Selve fremlæggelsen bedømmes på dens disponering, om formidlingen er god og tydelig, og om fremlæggelsen har en konklusion på projektopgavens problemstilling. Projektopgaven stiller således store krav til eleverne. De må kritisk kunne reflektere over fx deres arbejdsproces samt deres produktvalg og -udformning, ligesom der stilles krav om kreativitet og både dybdelæring og overblik.

### **Bedømmelsen er en samlet vurdering af projektarbejdet.**

I bedømmelsen indgår en vurdering af:

#### **Arbejdsprocessen**

- Har du arbejdet selvstændigt, koncentreret og med engagement?
- Har du indsamlet information og fordybet dig i problemstillingerne?
- Hvis du har arbejdet i gruppe: Har samarbejdet fungeret?
- Har du disponeret tiden fornuftigt?

#### **Det faglige indhold**

- Er problemstillingen omdrejningspunktet i projektarbejdet?
- Er opgaven tværfaglig?
- Hvordan har du brugt fagenes viden, metoder og teknikker?
- Har du viden om og overblik over det faglige indhold?
- Hvis der er skrevet synopsis: Lever den op til de opstillede krav?
- Er produktet relevant for emnet?
- Bliver produktet brugt i fremlæggelsen?
- Hvordan er kvaliteten af produktet?
- Er produktet kreativt?

## Produktet

### Fremlæggelsen

- Har du overblik og er velforberedt?
- Er fremlæggelsen klar og veldisponeret?
- Er formidlingen god og tydelig?
- Er fremlæggelsen interessant?
- Indeholder fremlæggelsen en konklusion på problemformuleringen?

Fra: Undervisningsministeriet (2017c).

## Literacy og lysten til at engagere sig og kommunikere

Projekt opgaven er en enestående mulighed for at udvikle elevernes literacy og deres alsidige personlighed. Ja, den er nærmest en literacyperle. Den udfordrer og udvikler eleverne og deres literacy på bedste vis, hvis de da ikke "kører ned" af stress og pres. Men hvordan udfolder eleverne deres literacy i projekt opgaven, og hvordan sørger vi som lærere for, at de kommer hele og styrkede gennem processen med mod på flere læreprocesser? Jeg vil i det følgende dykke ned i centrale begreber og undersøge, hvordan literacybegrebet er koblet med kritisk refleksion og kreativitet. I de tidligere bøger i serien har jeg især diskuteret literacybegrebet i forhold til elevernes deltagelse og empowerment (Friis, 2016, 2017, 2018) – og givet bud på, hvordan et sådant literacybegreb indgår i praksis. Disse dimensioner af literacy er også i spil i denne bog. I dette kapitel udfoldes kompleksiteten ved at sætte fokus på elevernes kritiske refleksion og kreativitet. Deltagelse, empowerment, kritisk refleksion og kreativitet er netop dimensioner, der alle indgår tydeligt og komplekst i projekt opgaven, og de udfordrer både elever og lærere. Ved at gå ind i denne kompleksitet og konkretisere ud fra projekt opgaven ønsker jeg at give bud på, hvad vi som lærere skal være opmærksomme på, når vi stilladserer og guider eleverne i deres læreprocesser. Projekt opgaven er således eksemplarisk i forhold til literacydidaktik, når lærerne griber de literacydidaktiske potentialer.

"Literacylyst – lyst til literacy – må være omdrejningspunktet i pædagogisk praksis i skolen, ja, i hele uddannelsessystemet og naturligvis også i hverdagens fællesskaber, som vi alle deltager i både fysisk og virtuelt. Men hvad er literacy egentlig? Og hvordan styrker vi lysten til literacy?" (Friis, 2017, s. 10). Det forsøger denne bogserie *Literacy og læring i fokus* at afgrænse. Vi anvender UNESCO's definition af literacy, hvor literacy er vævet ind i hverdags- og samfundslivet og er en demokratisk rettighed.

Literacy is a fundamental **human right** and the **foundation for lifelong learning**. It is fully **essential to social and human development** in its ability to **transform lives**. For individuals, families, and societies alike, it is an instrument of empowerment to improve one's health, one's income, and one's relationship with the world.

The uses of literacy for the exchange of knowledge are constantly evolving, along with advances in technology. From the Internet to text messaging, the ever-wider availability of **communication** makes for greater **social and political participation**. A literate community is a *dynamic community*, one that exchanges ideas and engages in debate. (UNESCO, 2016, mine fremhævelser)<sup>3</sup>

Literacy er ifølge UNESCO's definition mere end læsefærdigheder, som er den direkte oversættelse af ordet.<sup>4</sup> Literacy kan derimod forstås som en magtfuld måde at skabe og tage ejerskab over sin egen tilværelse. Literacy er nært forbundet til læring, empowerment og social og politisk deltagelse – for blot at nævne nogle af de fremhævede elementer i UNESCO's definition. UNESCO definerer literacy som et parameter for alle mennesker på tværs af alder og køn og i en universel kontekst, og definitionen er således ikke målrettet elever i grundskolen i en dansk kontekst. Literacy vil i sin essens gennemsyre alle læreprocesser og fællesskaber, og som lærere og pædagoger må vi skabe rum for elevens initiativer og læreprocesser, både når eleven handler alene, i klassefællesskabet og i andre fællesskaber på tværs af elevens hverdagskontekster. Jeg har belyst og diskuteret begreberne "læring", "empowerment" og "deltagelse" fra UNESCO's literacydefinition i forhold til en dansk skolekontekst i bogen *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinnet* (Friis, 2018).<sup>5</sup> I dette kapitel vil jeg derimod udfolde, hvordan kritisk refleksion og kreativitet er centrale i og for elevernes literacy og læring. Disse begreber indgår i UNESCO's literacyforståelse, som vægter udveksling af og debat om viden og ideer gennem forskellige multimodale formidlingsformer: "A literate community is a dynamic community, one that exchanges ideas and engages in debate" og "the ever-wider availability of communication makes for greater social and political participation" (UNESCO, 2016). Disse begreber er ligeledes centrale i projektopgaven i 9. klasse, og jeg vil i det følgende trække paralleller mellem begreberne og projektopgaven.

## Literacy, læring og kritisk refleksion

Literacy er grundlaget for al læring. Literacy er en synlig proces, hvor det talte og det skrevne sprog kobles sammen i en eller flere modaliteter, idet der skabes betydning gennem tegn. Læring er derimod et indre, mentalt fænomen og en usynlig proces (Kress, 2003). Literacy- og læreprocesser er gensidigt afhængige, men de er ikke identiske. Eleven tilegner sig verden, mens eleven interagerer i den og reflekterer og lærer gennem sine literacyprocesser i de enkelte fag og på tværs af fag. Et fags faglige indhold er vævet sammen med fagets særlige literacy:

<sup>3</sup> Teksten findes i en dansk oversættelse på bogens hjemmeside.

<sup>4</sup> Se fx <https://da.bab.la/ordbog/engelsk-dansk/literacy>.

<sup>5</sup> Se mere om literacybegrebet i: Bock et al. 2016; Bremholm, 2020; Kabel, 2016; Maagerø, 2018.

”At tilegne sig viden, forståelse og kompetence inden for et givent fag eller fagligt felt er således uløseligt forbundet med at opnå fortrolighed med de semiotiske og diskursive former som dette fag – som resultat af en langstrakt og fortsat social og historisk proces – betjener sig af” (Bremholm, 2016, s. 163).

Elevens kommunikative processer, såvel mundtlige som skriftlige, må således prioriteres i disse literacy- og læreprocesser (Hasan, 2011). Læring er mere end færdigheder og viden, og som det fremgår af folkeskolens formål, må folkeskolen fremme

”den enkelte elevs alsidige udvikling [...], udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle. [...] Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Retsinformation, 2017).

Det taler for et bredere læringsperspektiv, hvor eleverne tilegner sig et repertoire af arbejdsmetoder og handlemuligheder (Myhill, 2018) i en undervisningspraksis med plads til oplevelse, fordybelse og virkelyst og med henblik på at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling og muligheder for og lyst til social og politisk deltagelse, så eleven kan styrke sin evne til at påvirke sine livsrammer her og nu samt i fremtiden.

Projekt opgaven kalder netop på et repertoire af arbejds- og handlemuligheder, hvor eleven opsøger ny viden og nye oplevelser samt fordyber sig og engagerer sig i sin videnudvikling, -produktion og -formidling. Eleven får brug for kritisk at reflektere i sin praksis undervejs med sit arbejde med projekt opgaven – alene og i arbejdsgruppen og senere over arbejdsprocessen og produktet, når trådene fra hele projekt opgaven skal samles til fremlæggelsen. Endelig vil eleven have brug for kritisk at reflektere over det samlede forløb og bedømmelsen af projekt opgaven, når den forhåbentlig er veloverstået. Elevens kritiske refleksion i og over sin egen praksis (Schön, 2001)<sup>6</sup> er væsentlig, når eleven engagerer sig i sit arbejde og driver processerne frem i den valgte retning på baggrund af egne eller fælles beslutninger og i forhold til rammesætningen af projekt opgaven – der er jo et vist tidspres og ambitionsniveau. Elevens refleksion kan derfor føre til en kvalificering af elevens handlinger, læring og literacy. Projekt opgavens form og dens bedømmelseskriterier (Undervisningsministeriet, 2017c) kalder da også på refleksion i og over praksis.

Netop gennem sine refleksioner i og over sin projekt opgave vil eleven blive bevidst om læringstråde, som ligger i forlængelse af og konsoliderer hinanden, eller som udbygger hinanden. Eleven vil også studse over og stoppe op ved læringstråde, som udfordrer og provokerer elevens aktuelle viden, og

<sup>6</sup> Schön gør op med et instrumentelt og teknisk fagsyn og mener, at en lineær tænkning kommer til kort, når opgaverne bliver sammensatte, komplekse og uforudsigelige. Schön gør som fx Lave og Wenger (2003) op med læring som en individuel proces og forstår læring som et resultat af deltagelse i et fællesskab; læring hænger sammen med vores levede erfaringer, og når der sættes ord på viden og udfordringer gennem refleksioner, fremstår en bevidst og levende kreativtetsproces. Schöns (2001) refleksionsteori er udviklet i forhold til professioner som fx byplanlægning og virksomhedsledelse, og han forholder sig dermed ikke til elevens tilegnelse af viden og færdigheder. Jeg tillader mig her at lave denne transfer til en literacydidaktik, hvor læreprocesserne er centrale.

som i forskellig grad er i uoverensstemmelse med denne viden. Disse uoverensstemmelser kan forstås som nøglepunkter i elevens læring, da det er disse uoverensstemmelser, som især driver elevens kritiske refleksioner (Jarvis, 2014; Mezinow, 2014) og kreative arbejdsproces (Csikszentmihalyi, 1990; Knoop, 2004).

Hvor Schön (2001) fokuserer på elevens refleksioner og handlinger, så inddrager Jarvis (2002; 2014)<sup>7</sup> i højere grad kontekstens betydning, hvor nogle forhold vil fremstå som barrierer for refleksion, mens andre vil fremprovokere refleksion. Begge forskere ser refleksion som en analyseproces, der kan foregå i/under eller over/efter elevens handling, og som kan være med til at kvalificere elevens arbejdsproces og læring. Hvor Jarvis fremhæver, at der ikke må være for stor uoverensstemmelse mellem den aktuelle handling/situation og den forestillede og fremtidige handling, så pointerer Mezinow (2000; 2014), at det er uoverensstemmelse, som udløser refleksion, og at der ikke er nogen begrænsning for graden af uoverensstemmelse. Mezinow skelner desuden mellem forskellige typer af refleksion. Eleven kan have *procesrefleksioner*, når eleven finder uoverensstemmelser omkring, hvordan eleven skal løse sin problemstilling, og/eller reflekterer over, hvordan arbejdsprocessen med projektopgaven skal gribes an. Eleven kan opleve *indholdsrefleksioner*, når eleven finder uoverensstemmelser i indholdet i sin projektopgave, eller *præmisrefleksioner*, når eleven pludselig stiller spørgsmål ved sin opstillede problemstilling. Projektopgaven aktiverer således forskellige typer af refleksioner hos eleven, og alle disse typer af refleksion kan føre til ny mening eller en transformation af meningsstrukturerne. Enhver handling vil desuden være enten ureflekteret eller reflekteret, og det kræver vilje, mod og engagement, når eleven kaster sig ud i at reflektere over sin læreproces og læringskontekst i sit arbejde med projektopgaven.

Det er netop, hvad rammerne for projektopgaven (Retsinformation, 2014; Undervisningsministeriet, 2017c) kræver af eleverne, og det er derfor forståeligt, at eleverne både glæder sig til arbejdet med projektopgaven (fx: "Jeg forventer en spændende og anderledes uge") og ser frem til, at den er overstået ("Jeg glæder mig også til, at ugen er omme"). De føler, at de presser sig selv for at udvikle sig (fx: "Jeg glæder mig til at udfordre mig selv på mine svage punkter i forhold til de ting, jeg frygter ...") og er lidt i tvivl om, hvorvidt de kommer i mål med projektet (fx: "Jeg er bekymret for, hvordan vi skal få det til at hænge sammen til et projekt, men jeg har masser af tiltro til mine venner, så det det skal nok blive godt"). Projektopgaven kan opfattes som en autentisk og vild læreproces, hvor eleven møder uoverensstemmelser og må træffe reflekterede beslutninger, og lærerens opgave som vejleder vil blandt andet være at være der for eleven og møde eleven der, hvor eleven er og har brug for sparring, så uoverensstemmelserne ikke bliver for store og vilde og vokser eleven over hovedet – der må være en rimelig afstemning mellem elevens kompetencer og projektets kompleksitet, så eleven kommer i flow (Csikszentmihalyi, 1990) og oplever den fantastiske følelse af at udfordre sig selv tilpas, finde og formidle viden og tage ejerskab over sit projekt.

<sup>7</sup> Ligesom Schön har Jarvis (2002; 2014) og Mezinow (2000; 2014) et konstruktivistisk læringssyn, hvor eleven gennem sin deltagelse konstruerer viden, færdigheder, forståelser, holdninger og handlemuligheder. Læring er således ikke kun et individuelt anliggende, men også et socialt og samfundsmæssigt forhold. Når eleven er involveret i læreprocesser, så er hele elevens alsidige personlighed i spil. Jarvis og Mezinow er optaget af læring som personlig udvikling og overskridelse af egne grænser. Deres teorier er udviklet til forhold til voksne, men jeg tillader mig også her at lave en transfer til en literacydidaktik. Hvor Jarvis har fokus på livslang læring, er Mezinow optaget af transformativ læring.

Flow kan beskrives som en mental tilstand, hvor eleven er fuldstændig opslugt i det, som eleven beskæftiger sig med. Eleven vil opleve en fornemmelse af et energifyldt fokus, fuld involvering og succes med den igangværende aktivitet (Csikszentmihalyi, 1990). Flowprocessen (Knoop, 2004) er kendetegnet ved, at:

- Eleven er tilpas udfordret og har kompetencerne til at magte projektet og udvikle ny viden og nye kompetencer.
- Eleven arbejder engageret, fokuseret og koncentreret.
- Eleven glemmer tid og sted i sin læreproces og oplever en form for ekstase.
- Eleven har styr på sin læreproces og ved, hvad der skal gøres her og nu, og i hvilket omfang det lykkes.
- Eleven er sikker på at kunne løse opgaven, fordi eleven har kompetencer til det.
- Eleven bekymrer sig ikke og oplever en personlig og faglig udvikling.
- Eleven oplever en form for tidløshed, fordi eleven er fuldstændig tilstede i nuet.
- Eleven er indre motiveret, og aktiviteten bliver et mål og en belønning i sig selv.

Mange af disse kendetegn afspejles i elevernes forventninger til 9. klasse. De forventer at arbejde fokuseret og koncentreret. De regner med, at de vil være maksimalt udfordret, samtidig med at de ved, at de har kompetencerne til at løse opgaven. De ved, at de skal overskride nogle grænser for at komme i mål med opgaven, men så vil de også styrke deres kompetencer og udvikle sig personligt. De glæder sig til projektopgaven og dens altopslugende faser, og for nogle er dette belønning nok i sig selv – mens andre (de fleste) giver udtryk for, at den formelle bedømmelse af projektopgaven i form af en karakter er styrende. Måske er flowet nødvendigt for at opnå det eftertragtede 12-tal, men det er ingen garanti ...

I rammesætningen af projektopgaven (Retsinformation, 2014; Undervisningsministeriet, 2017c) er der gode forudsætninger for, at eleven kommer i flow i sin læreproces (Knoop, 2004). Her lægges blandt andet op til, at eleven tager selvstændige initiativer og selv styrer læreprocessen blandt andet gennem en selvvalgt problemstilling, ligesom der er en klar rammesætning for projektopgaven (Retsinformation, 2014; Undervisningsministeriet, 2017) og for bedømmelsen af denne (Undervisningsministeriet, 2017c). Nogle af de flowfremmende faktorer (Andersen, 2014; Knoop, 2004) er netop, at der er tydelige, meningsfulde og realistiske mål, løbende feedback og klare bedømmelseskriterier og en balance mellem elevens kompetencer og projektets udfordring, så eleven ikke keder sig eller ”kører ned”. Der må desuden være forståelige, håndterbare og præcise regler for arbejdet.

Læreren må således være tydelig i sin rammesætning af elevens arbejde – også udover de anbefalinger, der er for projektopgaven. Der må fx være klare aftaler om, hvornår elever møder op på skolen under arbejdet med projektopgaven, hvilke materialer læreren skal skaffe, hvordan læreren kan følge elevens proces, hvornår og hvordan projektopgaven afleveres – og hvor eleven altid kan træffe læreren. Ligeledes må læreren være klar til at stilladsere elevens arbejde gennem de forskellige faser med projektopgaven, så ”det ikke brænder sammen” for eleven – og også hvis det mod forventning alligevel skulle ske.

Elevens kritiske refleksion er således i spil, når eleven navigerer i alle faser af projektopgaven – og den ”fodres” af de uoverensstemmelser, som eleven støder på eller afdækker. Elevens kritiske reflek-

sion er en del af elevens literacykompetencer, og disse udfordres undervejs, når eleven fx skal forholde sig til ny viden. Eleven kan fx anvende kildekritik og/eller diskursanalyse (Bom, 2015, 2020), når eleven vurderer kvaliteten af viden og forholder sig til eventuelle skjulte dagsordner. Eleven skaber således ny viden i sin aktuelle kontekst på tværs af arbejdet med projektopgaven og elevens hverdagskontekster. Eleven har her brug for alle sine multimodale literacykompetencer til analyser, vurderinger og diskussioner – og ikke mindst formidling af sine fund og refleksioner (Kress & Cowan, 2017; Nielsen, 2018). Det være i mødet med andre i forbindelse med fx indsamling af viden, i læringsfællesskabet i gruppen, i udformningen af det valgte produkt og i selve fremlæggelsen af projektopgaven, hvor elevens projekt er med til at belyse klassens fælles tema. Netop i disse processer oplever eleven, at "communication makes for greater **social and political participation**. A literate **community** is a *dynamic community*, one that exchanges ideas and engages in debate" (UNESCO, 2016, mine fremhævelser).

## Literacy og kreativitet

Når skolen fx gennem projektopgaven forbereder eleverne til "deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Retsinformation, 2017), så de "får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Retsinformation, 2017), så fremstår literacy som en fundamental menneskerettighed, hvor eleven gennem livslang læring er medvirkende til, at elevens liv og eksistens udvikles og transformeres (UNESCO, 2016). Elevens self-efficacy vil vokse i takt med, at eleven involverer sig i sine livskontekster og deltager i forskellige fællesskaber via forskellige former for kommunikation. Eleven finder i sin kritiske refleksion uoverensstemmelser (paradokser og dilemmaer) og egne værdier – og bringer disse i spil i forskellige (lærings)fællesskaber (Jarvis, 2014; Mezirow, 2014; Schön, 2001). Herigennem kan eleven udvikle nye handlemuligheder og bevæge sig ind i et felt, hvor eleven kan forholde sig til udfordringen og forhåbentlig opleve flow (Csikszentmihalyi, 1990; Knoop, 2004). Uoverensstemmelsen må tilpås udfordre elevens kompetencer, så eleven i dette flow kan navigere og reflektere for at se nye løsninger/veje. Det er denne tilstand, som eleverne i 9. klasse finder og efterstræber i deres arbejde med projektopgaven, og netop her udfordres elevernes literacy maksimalt. Eleverne navigerer i dette spændingsfelt via deres kritiske refleksion og kreativitet. Kreativitet ses derfor også som et centralt element i literacy, selv om begrebet ikke er direkte nævnt i UNESCO's literacydefinition (2016).

Kreativitet er ifølge Vygotsky (2004) netop evnen til gennem forestillinger at se nye muligheder og udtrykke disse forestillinger på forskellig vis. Eleven er her betydningsskabende og orienterer sig i sine handlinger fremadrettet:

"It is precisely human creative activity that makes the human being a creature oriented toward the future, creating the future and thus altering his own present. This creative activity, based on the ability of our brain to combine elements, is called imagination or fantasy in psychology. [...] But in actuality, imagination, as the basis of all creative activity, is an important component of absolutely all aspects of cultural life, enabling artistic, scientific, and technical creation alike" (Vygotsky, 2004, s. 9-10).

Kreativitet forekommer som kommunikative, interaktive og relationelle processer, hvor der forhandles om uoverensstemmelserne. Disse forhandlinger søger nye løsninger og veje, og de involverer eleven som person og elevens relationelle fællesskab. Forhandlingerne er rettet mod både projektopgavens problemstilling, det fælles tema i klassen og de meningsskabende tegn, som indgår i forhandlingerne, produktet og formidlingen af projektet. Kreativitet indbefatter, at eleverne engagerer sig og sætter sig selv i spil, og herved påvirker eleverne også deres omgivelser/konteksten. Eleverne kommunikerer med andre ord med og i omverdenen og påvirker således både den og sig selv:

"Creativity thus emerges as a communicative, interactive and intersubjective process of negotiating differences within the tetradic relationship between self, other, object and sign (in their temporal expression) in order to successfully participate in a shared physical, social and symbolic world. Creativity means acting on self and world, on objects and signs, and manipulating them always in and through action and communication with others" (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015, s. 58).<sup>8</sup>

Kreative processer igangsættes således af elevens oplevelse af uoverensstemmelse, hvorefter elevens kritiske refleksioner og forestillinger søger nye veje og løsninger i loops, som "can take various shapes and directions" (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015, s. 63). Når eleven "er i mål" og har fundet en passende og acceptabel løsning, vil eleven opleve et øjeblik af tilfredsstillelse og styrket self-efficacy, før nye uoverensstemmelser presser sig på:

"As such, imagination can change our emotional experiences, our relationship to others, aspects of our identity or perception of others on us, possibilities of actions, and also, because of the processes involved, it can change our thinking capacities themselves" (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015, s. 63).

Men hvad er kreativitet? Og hvordan afspejles den i projektopgaven? I ministeriets bedømmelseskriterier til projektopgaven spørges der til, om projektet er kreativt (Undervisningsministeriet, 2017c), uden at det nærmere præciseres, hvad der menes med kreativt. Listen over ideer til produkter (Undervisningsministeriet, 2017b) peger især på produkter som fx collage, film, maleri, musikvideo, reklame og skyggeteater, og så signalerer kreativitet det at frembringe "noget kunstnerisk" og gerne "fremstillet med hænderne". På EMU beskrives kreativitet i stedet som det, at "tankerne sprudler og idéerne står i kø" (Undervisningsministeriet, 2018), og når produkterne i projektopgaven helst skal være kreative, bruges produkterne så til at vurdere elevernes kreativitet? Og i hvilken forståelse?

Kreativitetsbegrebet i projektopgaven er dermed uklart, og det gør det svært for eleverne at forholde sig til, hvad kreativitet er. Kreativitet optræder her i et spændingsfelt, hvor den på den ene side forstås som forbeholdt den fantasifulde og legende kunstner og på den anden side som et udtryk for det kreative menneske som et handlende menneske, der "skal kunne agere i mange forskellige kontekster, hvor kreativiteten også vil finde mange former afhængigt af disse konteksters varierende be-

---

<sup>8</sup> Zittoun og de Saint-Laurent har som Vygotsky en social-konstruktivistisk tilgang.



dømmelser af og normer for, hvad der er kreativt" (Tanggaard, 2015, s. 192).<sup>9</sup> Der stilles som tidligere nævnt forventninger om et kreativt produkt i projektopgaven, men samtidig er der i projektopgavens bedømmelseskriterier (Undervisningsministeriet, 2017) ingen retningslinjer til bedømmelsen af det, og dermed bliver det netop lærernes (kontekstens) varierende normer, som bliver grundlaget for bedømmelsen! Men kreativitet lader sig heller ikke "styre" og "putte i kasser", og det kan være svært at bedømme kvaliteten af et kreativt produkt (Fougt, 2020). Jeg vil dog pege på, at det er elevens literacy i projektopgaven, der står "for skud": Det er synergien mellem elevens refleksioner og nye viden samt elevens formidling af disse i produktet og i den afsluttende fremstilling, der sammen med elevens formelle færdigheder i udformningen af produktet resulterer i bedømmelsen. Projektopgaven er derfor en ambitiøs opgave, der måske har en lidt for tilbagetrukket placering i folkeskolen. Projektopgaven rummer netop centrale elementer af en literacydidaktik.

Det er denne bogs – og series – intention at inspirere til og give argumenter for en sådan literacydidaktik i alle fag i folkeskolen. UNESCO peger netop også på mangfoldigheden og dynamikken i et literacyfællesskab/-samfund, hvor der er plads til at udveksle ideer og engagere sig i debatter – baseret på viden fra mange medier og ved brug af mange teknologier.

## Guide til bogens indhold

Denne bog består af 11 kapitler, hvor dette 1. kapitel indkredser literacybegrebet i forhold til kritisk refleksion, kreativitetsbegrebet og projektopgaven i 9. klasse. Kapitlet introducerer de øvrige kapitler, som fordeler sig i fire kategorier, der dog også overlapper hinanden. Det er således muligt at fordybe sig i et område og måske læse yderligere om det ved hjælp af kapitlernes referencer. Bogen kan også læses ved nedslag i udvalgte kapitler på tværs af de fire kategorier for at få et overblik over og forholde sig til bogens tema, *kreative og refleksive processer i elevens betydningsskabende og kommunikative processer*. Alle bogens kapitler har desuden en sprogbaseret tilgang til undervisning og giver bud på literacydidaktiske vinkler/veje. Endelig kan denne bogs kapitler læses i sammenhæng med kapitlerne i bøgerne *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse* (Friis & Østergren-Olsen, 2016), *Literacy og læringsmål i indskolingen* (Friis & Østergren-Olsen, 2017) og *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinnet* (Friis & Østergren-Olsen, 2018). Det er bøger i samme serie og med samme perspektiv. Jeg vil desuden henlede opmærksomheden specielt på kapitel 1 i *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinnet*,<sup>10</sup> da literacybegrebet her uddybes i forhold til empowerments- og deltagelsesaspektet – aspekter, som der bygges videre på i denne bogs indledende kapitel.

<sup>9</sup> Kreativitet må ikke forveksles med opfindsomhed og innovation. Opfindsomhed kan forstås som drivkraften for kreativitet, mens innovation er, at det kreative produkt begynder at give en konkret nytteværdi fx "i form af mere effektivitet eller i bredere forstand mere værdifulde praksisser, der på sigt kan give en økonomisk eller social fordel" (Szulevics & Tanggaard, 2015, s. 206).

<sup>10</sup> Kapitlet kan læses på seriens hjemmeside.

**Kapitel 1-5** præsenterer literacybegrebet. Kapitlerne belyser forskellige tilgange til at forstå og arbejde med literacy, og de viser, hvordan elevernes læring kan motiveres og udfordres, når de er betydningskabende og deltagende i fællesskaber.

**Kapitel 3-6** sætter fokus på, hvordan kreativitet kan indgå i elevernes literacy- og læreprocesser i undervisning og læring i fagene.

**Kapitel 3-9** viser, hvordan engagerende undervisningsforløb kvalificerer elevernes lære- og literacyprocesser på forskellig vis, og hvordan elevernes involvering i undervisningsforløbene kan styrke og udfordre elevernes deltagesformer.

**Kapitel 4-11** giver eksempler på og argumenterer for, hvordan kritisk refleksion er et væsentligt element i literacy- og læreprocesser i undervisning og læring i fagene.

Samlet åbner denne bog (sammen med de øvrige bøger i serien *Literacy og læring i fokus*) for en literacydidaktik, som udfordrer og skaber sammenhæng i elevernes kommunikation, deltagelse og betydningskabelse. Der er undervisningseksempler fra forskellige fag i udskoling, men vi har valgt ikke at fremhæve de enkelte fag, da literacydidaktikken går på tværs af fag og faggrupper. Alle kapitler er forskningsmæssigt forankrede og knytter teori og praksis sammen. Der gives desuden i alle kapitler forslag til pædagogisk praksis, og der peges på, hvordan elevens daglige literacyaktiviteter kan stimuleres – primært i skolen.

*Jesper Bremholm* definerer og diskuterer literacybegrebet i kapitel 2, "Literacy – hvad betyder det egentlig, og hvad kan vi bruge det til?" Hvad betyder literacy? Har vi brug for dette begreb? Er det ikke nok at tale om læsning og skrivning? Det er spørgsmål, som Bremholm runder i sit kapitel. Først præsenteres literacybegrebet i tre overordnede betydninger: en metaforisk betydning, en bred betydning og en smal betydning. Literacy anvendes nogle gange som metafor for dannelse eller kompetence, men her kan vi jo lige så godt anvende de danske begreber. Literacy optræder andre gange i sin brede betydning som en betegnelse for menneskets betydningskabende kompetence i generel forstand eller i sin smalle betydning, hvor literacy refererer til (viden om) brugen af skriftsprog. Bremholm slår fast, at det ikke er muligt at nå frem til en endelig og entydig betydning af begrebet literacy. Bremholm forstår selv literacy som fortroligheden med at forstå, producere og reflektere over skriftsproglige tekster eventuelt i kombination med andre modaliteter. Bremholm præsenterer afslutningsvis en flerfokal literacymodel som et didaktisk tænkeredskab til at udfolde en literacydidaktik, hvor literacy anskues i sin samlede komplekse helhed ud fra tre foki: Literacy som social praksis, literacy som repræsentationsform og literacy som mental evne.

I bogens 3. kapitel, "Litteraturfortolkning i et literacydidaktisk perspektiv – guidede litteratursamtaler", sætter *Dorte Østergren-Olsen* fokus på litteraturfortolkning i udskolingens danskundervisning. Litteraturfortolkning kræver, at læseren kan læse med fordobling, idet læseren dynamisk veksler mellem indlevelse i og distance til teksten. Gennem indlevelsen bevæger læseren sig ind i tekstens fiktive univers, mens læseren via distancen kan analysere, fortolke og perspektivere teksten. Med afsæt i

forskning peger Østergren-Olsen på, at en dynamisk fortolkningsproces forløber i tre faser (indlæse, undersøgelse og refleksion), hvor den systematiske undersøgelse og diskussion åbner tekstens univers for eleven, som får mulighed for at opnå eksistentielle, sproglige og kulturelle erkendelser. Kapitlet sætter fokus på en litteraturundervisning, der vægter elevernes involverethed i flertydige tekster og elevernes dialogiske undersøgelse af og refleksioner over teksterne. Med afsæt i Bremholms (kapitel 2) flerfokale literacydidaktiske model opstiller Østergren-Olsen en model for "guede fortolkningsfællesskaber og litteratursamtaler", og afslutningsvis viser hun, hvordan denne model kan anvendes til læsning af Bent Hallers kortprosatext "Sygdom".

Med afsæt i konkrete eksempler fra medierne beskriver *Anne Klara Bom* i kapitel 4, "Hvem farver din verden – og hvordan? Diskursanalyse som redskab til kritisk (selv-)refleksion", hvordan diskursanalytiske kompetencer kan bringes i spil i udskoling, så eleverne lærer at skærpe deres evne til kritisk at reflektere over den mening, der hver eneste dag produceres rundt omkring dem og af dem. Sproget virker og påvirker, og ord "gør" noget; ord virker på bestemte måder. Det er ikke lige meget, hvordan ting og begivenheder beskrives og betegnes, og derfor er det væsentligt, at eleverne lærer at forholde sig til måderne, det gøres på. Det gælder om at styrke elevernes indsigt i betydning af ordvalget, når de selv og andre mennesker skaber mening om forskellige situationer og fænomener, men det gælder også om at forbedre elevernes kompetencer til at afkode brugen af forskellige diskursive ressourcer og deres effekter. Efter først at have præsenteret diskursbegrebet og argumenteret for, hvorfor det er vigtigt, at eleverne lærer at anvende diskursanalysen, peger Bom afslutningsvis på, hvordan diskursanalyse kan understøtte og udfordre elevernes literacykompetencer og -udvikling.

I kapitel 5, "Før jeg går kaput, må jeg akut finde ord, jeg kan putte i mine kapitler": Rap og literacy – dansklærersens slaraffenland", argumenterer *Simon Skov Fougth* for at inddrage raptekster i udskolingens danskundervisning. Fougth har en bred, socialsemiotisk forståelse af literacy og forstår literacy som evnen til at producere og konsumere tegn i sociale kontekster. Undervisning må derfor også altid tage udgangspunkt i meningsfulde, sociale situationer, hvor tegn konsumeres og produceres. Eleverne må derfor både analysere raptekster og selv producere dem. Gennem et review peger Fougth på, hvordan rap kan bidrage til at udvikle både elevernes opmærksomhed for receptive, analytiske literacyprocesser og deres identitetsdannelse. Fougth giver eksempler på, hvordan der kan arbejdes med raptekster i udskolingens danskundervisning. Der inddrages blandt andet raptekster af Niarn, Den Gale Pose og Mund de Carlo, og afslutningsvis gives ideer til, hvordan elever selv kan producere raptekster – fx Rødhætterapi. Fougth fremhæver i sit kapitel rappens sjæl og kvaliteter: "Rap er lyrik, rap er udforskning af sprog, rap er kreativ leg med sprog, og rap er metasproglig. Rappen går forrest, når sprog skal udvikles, og der eksperimenteres med det. Endelig appellerer rap umiddelbart mere til (nogle) unge, frem for traditionel lyrik."

*Siv Gamlem* fokuserer i kapitel 6, "Dybdelæring, læringsmål og udvikling af literacy", på, hvordan skolen må tage hånd om, at alle elever udvikler deres literacy gennem skolens tekstpraksisser, fordi skolens tekster er fremmede for nogle elever. Alle elever må udvikle deres literacy, og derfor må lærerne støtte elevernes læreprocesser ved blandt andet at tydeliggøre læringsmål og kendetegn for succeskriterier for elevernes tekstarbejde. Dette kapitel tager udgangspunkt i en undersøgelse af, hvordan lærere mener, at læringsmål og indhold i undervisningen er ressourcer til at udvikle elevernes literacy. I denne undersøgelse fremhæver lærerne, at hvis eleverne skal udvikle literacy, er det

lærernes opgave at sørge for, at eleverne arbejder med læsning og skrivning, og at de udvikler viden om kvalitet og variation i tekstpraksisser. Dertil anvender lærerne fx modeltekster og skriverammer, ligesom de benytter dybdelæring, autentiske opgaver og modellering. Afslutningsvis peger Gamlem på, at gode lærere opstiller tydelige videns- og læringsmål for deres elever, at de knytter arbejdsopgaverne til praktiske erfaringer og autentiske læringsituationer, og at instruktioner er knyttet til læsestrategier og tekstformål. Desuden støtter disse gode lærere op om elevautonomien i deres klasser og prioriterer elevsamarbejder.

I kapitel 7, "Autentiske skrivesituationer på mellemtrinnet", argumenterer *Tuva Bjørkvold* for, at hvis eleverne skal udvikle deres literacy, så må de møde situationer i skolen, hvor der ikke er svar på forhånd. De må fx skønne, hvornår de bør skrive, og hvorfor og hvordan. Det får de blandt andet mulighed for, når de forsker. I kapitlet følges nogle elevers arbejde med problemstillingen: "Hvor langt væk kan en hund lugte en godbid?" Eleverne skriver mange slags tekster alt afhængig af tekstens funktion i undervisningskonteksten. Eleverne skriver "tænketekster" for fx at klargøre deres egne tanker; disse tekster har ingen modtager og er typisk tænkekort og udkast. Elevernes "arbejdstekster" er derimod skrevet for at behandle eller skaffe information; det kan fx være forsøgsnotater lavet på udleverede arbejdsark eller e-mails skrevet til eksperter for at få information. Elevernes forskning munder ud i "præsentationstekster" som fx artikler og tabeller med resultater og rapporter, og de er oftest rettet til personer uden for skolen. Eleverne arbejdsproces kommenteres løbende af Bjørkvold, som bygger på teorier fra New Literacy, hvor literacy fx er noget, man gør, og hvor literacy er dynamisk situation. Når eleverne forsker, får de mulighed for reelt at arbejde med tekster og ikke blot reproducere skolens egne tekster.

*Helle Bundgaard Svendsen* sætter i kapitel 8, "Literacykompetencer gennem samarbejde. Om ordblindes anvendelse af læse- og skriveteknologi i undervisningen", fokus på ordblindes elevers literacykompetencer, når de anvender læse- og skriveteknologi. Svendsen peger på, at der findes speciel læse- og skriveteknologi (LST), som henvender sig til elever med og i skriftsprogsvanskeligheder, men også anden LST, som i dag er allemandseje, og som findes på fx enhver smartphone. Grænser mellem disse to former for LST udviskes gradvist som følge af den teknologiske udvikling. Med dette perspektivskifte bliver det muligt at indtænke anvendelsen af LST i den almene inkluderende undervisning – til gavn for mange elever. Med udgangspunkt i en undersøgelse af ordblindes elevers LST-strategier peger Svendsen på en række didaktiske anbefalinger til undervisningen i fagene. Det er ikke nok, at eleverne har LST til rådighed; de må både undervises i at bruge LST og anerkendes for deres egne læringsstrategier. Hun peger på, at der er et gab mellem den læsende lærer og den ikke-læsende elev, som må indtænkes i den didaktiske sammenhæng. Til dette præsenterer Svendsen afslutningsvis en iterativ læringsmodel.

I kapitel 9, "SPROG? – VI HAR JO IDRÆT! Et eksemplarisk forløb med sproglig udvikling i idræt", giver *Ulla Kofoed*, *Ruth Mulvad* og *Inge Regnarsson* konkrete forslag til, hvordan idrætslærere kan arbejde sprogbaseret med elevernes faglige udvikling. De arbejder ud fra et reflektivt literacybegreb, hvor idrætskonteksten kræver, at eleverne udvikler en bestemt sprogbrug, men samtidig skaber valget af sprogbrug også kontekster. Det er således afgørende, at eleverne kan vælge den sprogbrug, som konstruerer netop den idrætsfaglige kontekst, som er hensigtsmæssig i en given situation. Kapitlet tager afsæt i idrætsfagets Fælles Mål og kompetenceområderne Alsidig idrætspraksis samt Idrættens relationer og kultur i 8. klasse. Undervisningsforløbets tema er "at gøre hinanden gode", og det er byg-

get op over to dobbeltlektioner. Kofoed, Mulvad og Regnarsson beskriver undervisningsforløbet gennem en række idrætsfaglige praksisfortællinger, som de løbende kommenterer. Her er blandt andet fokus på, hvordan fagsproget er i spil, og hvordan læreren gør det muligt, at eleverne udvikler deres sproglige ressourcer gennem en nøje tilrettelagt sprogbaseret progression. Undervisningsforløbet er bevidst opbygget med et klassisk idrætsfagligt indhold og med en stram rammesætning, så det både giver plads til at demonstrere, hvordan undervisningen kan udfolde den sproglige dimension, og så det er til at overføre til andre/egne idrætsforløb.

*Ole Goldbech* belyser i kapitel 10, "Kommunikation i naturfagene", hvordan literacy kan udfoldes i naturfagene (biologi, fysik/kemi og geografi) gennem en sprogbaseret undervisning. I naturfagene tales der om *scientific literacy*, som handler om elevernes læringsudbytte i forhold til at kunne anvende viden, færdigheder og kompetencer fra undervisningen i skolen som reflekterende borger i samfundet. Goldbech præsenterer to didaktiske modeller til planlægning, gennemførelse og evaluering af naturfagsundervisning. Disse modeller udfoldes og eksemplificeres i et konkret undervisningsforløb i 7. klasse, hvor der er fokus på drikkevandsforsyning for fremtidige generationer. Herigennem illustrerer Goldbech, hvordan læreren kan planlægge og gennemføre en naturfagsundervisning, som giver mening for eleverne. Hensigten er, at elevernes læring skal række ud over den konkrete opgaveløsning, så eleverne faktisk lærer noget, som er betydningsfuldt for dem. Det kan være vanskeligt for læreren umiddelbart at få blik for læringens effektivitet/kvalitet, og her giver Goldbech forslag til, hvordan læreren kan skaffe sig denne viden i praksis. Dette sker ved skiftevis forklaring af Bybees 5E-model og neddyk i undervisningseksemplet i 7. klasse. Undervisningsforløbet er desuden et eksempel på, hvordan andre undervisningsforløb med fordel kan planlægges, når der er fokus på en sprogbaseret naturfagsundervisning med læreren som rollemodel.

Bogen rundes af med kapitel 11, "Literacydidaktik i samfundsfag", hvor Leon Dalgas Jensen argumenterer for en sprogbaseret undervisning i samfundsfag. Literacybegrebet optræder her i sin brede og komplekse betydning, når undervisningen i samfundsfag skal understøtte, at eleverne opnår kompetence til at deltage selvbestemmende og medbestemmende i samfundet på baggrund af personlig stillingtagen og handlekompetence. Efter en præsentation af dette overordnede kompetencesyn på samfundsfag udfolder Jensen konkret, hvordan færdighederne at læse, skrive, lytte og tale er i aktion i samfundsfaget. Han peger på, hvordan de multimodale lærebøger og autentiske tekster stiller store krav til elevernes literacykompetencer. Han giver forslag til, hvordan læreren eksplicit kan undervise eleverne i fagets begreber og sprog og i at læse fagets forskellige teksttyper. Når disse tekster åbner sig for eleverne, får eleverne forhåbentlig lyst til og mod på selv at udtrykke sig i disse forskellige teksttyper. Afslutningsvis peger Jensen på, at diskussioner er et centralt element i faget – og at det er en vigtig færdighed at kunne diskutere, så det må der også undervises i. Gennem en sådan literacydidaktik kan eleven opleve en mere nuanceret forståelse for sin omverden og aktivt være klædt på til bedre at kunne gennemskue den og gebærde sig i den.



Som det er fremgået i dette kapitel, hører der en hjemmeside til bogen, hvor du kan finde yderligere inspiration i form af ekstrap materiale, filmklip, links til videre læsning m.v. Du finder hjemmesiden via [dafolo.dk/literacyoglaering](http://dafolo.dk/literacyoglaering).

## Referencer

---

Andersen, F. Ø. (2014). *Flow i folkeskolen*. Forelæsning. Aarhus: Aarhus Universitet. Lokaliseret den 20. november 2018 på: <https://www.youtube.com/watch?v=NiypPMzf3uc>

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. Lokaliseret den 6. April 2019 på: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

Bock, K., Bonderup, H., Vedsgaard, M., Gøtttsche, N. B., Rydén, M.-M., Tetler, S., ... Holmgaard, A. (Red.) (2016). *Genrepædagogik – og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bom, A. K. (2015). *Diskursanalytisk metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Bom, A. K. (2020). Diskursanalyse som redskab til kritisk (selv-)refleksion I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacydidaktik i fagene – i udkolingen* (s. 61-68). Frederikshavn: Dafolo.

Bremholm, J. (2016). Læringsmål i literacyperspektiv. I: Krogh, E., & Holgersen, S.-E. (Red.), *Sammenlignende fagdidaktik 4* (Cursiv 19) (s. 159-173). Aarhus: DPU – Aarhus Universitet. Lokaliseret den 19. november 2018 på: [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/CURSIV\\_19\\_www.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Cursiv/CURSIV_19_www.pdf)

Bremholm, J. (2020). Literacy – hvad betyder det egentlig, og hvad kan vi bruge det til? I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacydidaktik i fagene – i udkolingen* (s. 31-44). Frederikshavn: Dafolo.

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik: Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitet/Aarhus Universitet. Lokaliseret den 20. december 2018 på: [https://pure.au.dk/portal/files/90593265/Bundsgaard\\_2005\\_Bidrag\\_til\\_danskfagets\\_it\\_didaktik\\_Ph.d.\\_afhandling.pdf](https://pure.au.dk/portal/files/90593265/Bundsgaard_2005_Bidrag_til_danskfagets_it_didaktik_Ph.d._afhandling.pdf)

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.

Fougst, S. S. (2020). "Før jeg går kaput, må jeg akut find' ord, jeg ka' putt' i mine kapitler": Rap og literacy – dansk lærerens slaraffenland. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacydidaktik i fagene – i udkolingen* (s. 69-88). Frederikshavn: Dafolo.

Friis, K. (2016). Med literacy i bagagen – og ud i verden. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse* (s. 7-18). Frederikshavn: Dafolo.

Friis, K. (2017). Betydningskabende og kommunikative processer – et must. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacy og læringsmål i indskolingen* (s. 7-22). Frederikshavn: Dafolo.

Friis, K. (2018). Betydningskabende og kommunikative processer – i et deltagelsesperspektiv. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinet* (s. 7-30). Frederikshavn: Dafolo.

- Friis, K. & Østergren-Olsen, D. (Red.) (2016). *Literacy og læringsmål i dagtilbud og børnehaveklasse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Friis, K. & Østergren-Olsen, D. (Red.) (2017). *Literacy og læringsmål i indskolingen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Friis, K. & Østergren-Olsen, D. (Red.) (2018). *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinnet*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hasan, R. (2011). Literacy, everyday talk and society. I: Webster, J. J. (Red.), *Language and Education: Learning and teaching in society* (s. 169-206). Harlow: Addison Wesley Publishing Company.
- Jarvis, P. (2002). *Praktiker-forskeren*. København: Alinea.
- Jarvis, P. (2014). At blive en person i samfundet – hvordan bliver man sig selv? I: Illeris, K. (Red.), *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser* (s. 39-60). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning. Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet. Lokaliseret d. 19. november 2018 på: [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandling-ger/Ph.D\\_Kristine\\_Kabel.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandling-ger/Ph.D_Kristine_Kabel.pdf)
- Knoop, H. H. (2004). Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det. *Kognition og Pædagogik*, 14(52), 66-82.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G., & Cowan, K. (2017). Fra at skabe mening til betydningsskabelse med skrivning – refleksioner over børns leg. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacy og læringsmål – i indskolingen* (s. 23-38). Frederikshavn: Dafolo.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Maagerø, E. (2018). Literacy i et sammensat tekstlandskab på tværs af fag. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinnet* (s. 31-44). Frederikshavn: Dafolo.
- Mezirow, J. (2000). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 67-82). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mezirow, J. (2014). Transformativ læring – overblik, svar på kritik, nye perspektiver. I: K. Illeris (Red.), *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser* (s. 109-134). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Myhill, D. (2018). Koblingen af grammatik og skriveundervisning i meningsskabende læreprocesser – Skriverens repertoire af muligheder. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinnet* (s. 115-126). Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, L. (2018). I dansk arbejder vi med multimodale tekster! Et blik på arbejdet med betydningsskabelse i multimodale tekster. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (Red.), *Literacydidaktik i fagene – på mellemtrinnet* (s. 83-100). Frederikshavn: Dafolo.

NOU (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (Ludvigsen rapporten). Norges offentlige utredninger nr. 8. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lokaliseret d. 16. november 2018 på: <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab-88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Retsinformation (2014). *Bekendtgørelse om projektopgaven i folkeskolens 9. klasse. BEK nr. 692 af 20/06/2014*. Lokaliseret d. 11. november 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=163936>

Retsinformation (2017). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 1510 af 14/12/2017*. Retsinformation. Lokaliseret d. 19. november 2018 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=196651>

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Aarhus: Klim.

Szulevics, T., & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk psykologisk praksis mellem psykometri, konsultation og inklusion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L. (2015). At fremme børns kreativitet: fremtidens fordring. I: Klitmøller, J., & Sommer, D. (Red.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 185-204). København: Hans Reitzels Forlag.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.

Undervisningsministeriet (2017). *Projektopgaven*. EMU - Danmarks Læringsportal. Lokaliseret d. 11. november 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/projektopgaven>

Undervisningsministeriet (2017a). *Hvad er projektopgaven?* EMU - Danmarks Læringsportal. Lokaliseret d. 11. november 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/hvad-er-projektopgaven>

Undervisningsministeriet (2017b). *Projektopgavens produkt*. EMU - Danmarks Læringsportal. Lokaliseret d. 11. november 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/projektopgavens-produkt>

Undervisningsministeriet (2017c). *Bedømmelse af projektopgaven*. EMU - Danmarks Læringsportal. Lokaliseret d. 11. november 2018 på: <https://www.emu.dk/modul/bed%C3%B8mmelse-af-projektopgaven>

Undervisningsministeriet (2018). *Kreativitet kan læres!* EMU - Danmarks læringsportal. Lokaliseret d. 27. november 2018 på <https://www.emu.dk/modul/kreativitet-kan-læres>

UNESCO (2016). *Literacy*. Lokaliseret den 18. marts 2016 på: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

Zittoun, T., & de Saint-Laurent, C. (2015). Life-creativity. Imagining one's life. I: Glăveanu, V., Gillespie, A., & Valsiner, J. (Red.), *Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology* (s. 58-75). Oxford: Routledge.

Østergren-Olsen, D. (2017). Dybdelæring gennem meningsfuld kommunikation og dynamiske læringsmål. I: Friis, K., & Østergren-Olsen, D. (red.), *Literacy og læringsmål - i indskolingen* (s. 115-129). Frederikshavn: Dafolo.